

## РОЗВИТОК ЦІННІСНОГО СТАВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Лілія Клочек

доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи,  
соціальної педагогіки та психології

Центральноукраїнський державний педагогічний  
університет імені Володимира Винниченка  
25000, Україна, м. Кропивницький, вул. Шевченка, 1  
[Klochek155@i.ua](mailto:Klochek155@i.ua), <http://orcid.org/0000-0002-6450-3374>

### Анотація

Статтю присвячено вивченню розвитку ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу. Вказується, що ціннісне ставлення суб'єкта педагогічної взаємодії до справедливості є поєднанням усвідомленої ним норми рівності відносно іншого учасника та справедливого вчинку. Змістовно воно презентується ціннісним ставленням учителів до себе як до суб'єктів справедливої поведінки та ціннісним ставленням до учнів, на яких вона спрямовується. Зазначається, що студенти педагогічного університету поки що не є повноправними суб'єктами педагогічної діяльності, тому становлення їх ціннісного ставлення до справедливості відбувається через призму рефлексії ставлення до них викладачів та розвитку ціннісного ставлення до себе як потенційних учителів і носіїв моральних та професійних цінностей. Встановлено, що, рефлексуючи педагогічну взаємодію викладача, більшість студентів схильні визначати дії справедливими, якщо має місце об'єктивне оцінювання результатів їх навчальної діяльності. Студенти освітнього ступеня «магістр», які мають досвід проходження педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти, віддають пріоритет належному, справедливому оцінюванню зусиль учнів у процесі навчання, як винагороді за виконану роботу, та виваженій позиції викладача у різних ситуаціях педагогічних взаємодій. Для студентів освітнього ступеня «бакалавр» більш суттєвим у справедливих діях викладача є вияв співчутливості та емпатії, розуміння індивідуальних проблем суб'єктів учіння. Виявлено, що, орієнтуючись на позитивні особистісні якості справедливих викладачів, студенти з різним освітнім рівнем і досвідом педагогічної взаємодії ціннісно ставляться до власної особистості, включаючи до її структури позитивні риси суб'єкта справедливої поведінки, а, також, виявляють схильність активно відстоювати право на визнання гідності власної особистості.

**Ключові слова:** справедливість, ціннісне ставлення, справедливі дії, об'єктивність, неупередженість.

### Вступ

Проблема справедливості в освітньому просторі завжди була й залишається актуальною. Однією з важливих умов досягнення дидактичних і виховних цілей учителя є створення сприятливої психологічної атмосфери на уроці та в позаурочний час, що

зумовлюється налагодженням гуманних взаємин з учнями, переживанням останніми ціннісного, справедливого ставлення до себе. Здатність учителя бути неупередженим та об'єктивним відносно кожного школяра розвивається у процесі набуття досвіду оцінювання результатів діяльності учнів, налагодження комунікативної взаємодії з ними, ведення ціннісного діалогу. Її витoki закладаються під час професійного навчання у педагогічному університеті. В структурі особистості майбутніх учителів, у результаті набуття відповідних знань з дисциплін психолого-педагогічного циклу, рефлексії педагогічної взаємодії з викладачами, здійснення аналізу власного досвіду педагогічних практик у закладах загальної середньої освіти, з'являється і розвивається сукупність психологічних особливостей, якостей, необхідних для досягнення бажаного результату – компетентної, самодостатньої, позитивно налаштованої та вмотивованої на успіх особистості школяра.

Опанування професії вчителя у педагогічному університеті збігається з віковим періодом пізньої юності. На цьому етапі свого життя особистість має систему уявлень про моральні взаємини людей у різних видах соціальних взаємодій та структуровану особистісну позицію відносно моральних цінностей добра, чесності, правди, справедливості. Власне Я майбутнього вчителя адаптується до соціального середовища закладу вищої освіти, де визнається необхідність дотримання вказаних цінностей. На цьому тлі відбувається ускладнення моральних почуттів молодих людей – відповідальності, совісті, сумління (Молчанова, 2011), поступове врівноваження емоційних переживань, пов'язаних із сумнівами в об'єктивній справедливості (Wenzel & Okimoto, 2010), з'являється здатність адекватно сприймати дії та моральні вияви своїх наставників (Павлик, 2017), що позначається на закріпленні схильності до морального самоконтролю (Пашко, 2005) і розвиває потенційні можливості бути ефективним у професійній діяльності.

Вирішення проблеми справедливості у педагогічній взаємодії актуалізує питання, що стосується розвитку в суб'єкта педагогічної діяльності ціннісного ставлення до даного соціально-психологічного явища. Справедливість в освітньому просторі розцінюється як суспільна цінність (Maes & Kals, 2002), а у свідомості особистості постає як регулятор соціальних взаємодій, коли відбувається розподіл між людьми винагород, заохочень, покарань відповідно до результатів їх діяльності (Van Beest & Van Dijk, 2007). На рівні самосвідомості справедливість виступає як особистісна цінність, актуалізація якої у процесі соціальних взаємодій, робить їх чесними та прозорими, сприяє досягненню психологічної рівності між партнерами (Бех, 2003).

Ціннісне ставлення вчителя до справедливості у педагогічній взаємодії є поєднанням усвідомленої ним норми рівності відносно кожного школяра та справедливого вчинку. Змістовно воно презентується ціннісним ставленням педагога до себе як суб'єкта справедливої поведінки та учнів, на яких вона спрямована (Клочек, 2019). Зважаючи на те, що студенти педагогічного університету лише здобувають професійні знання і не є повноправними суб'єктами педагогічної діяльності, ми схильні вважати, що становлення їх ціннісного ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії відбувається у процесі аналізу ставлення до них викладачів як носіїв цінності справедливості та розвитку ціннісного самоствавлення.

Ціннісне самоставлення майбутніх учителів складається в результаті самопізнання ними власної особистості, яка є носієм моральних рис. Це стає основою розвитку здатності будувати з учнями взаємини на засадах людяності, справедливості, чесності. М. М. Заброцький вважав, що самопізнання відбувається у процесі здійснення особистістю самоаналізу й самооцінки власної діяльності та себе як її суб'єкта. Вчений підкреслював, що самопізнання у процесі професійного становлення молодого вчителя відіграє важливу роль, оскільки може попередити поведінку, яка порушує моральні норми взаємодії з учнями (Заброцький, 2008). У зв'язку з цим, Л. Є. Просандєєва наголошувала на розвитку здатності молодих людей до інтроспекції, яка допомагає їм визначитися з власними слабкими і сильними сторонами. Дослідниця зазначала, що самоцінність особистості спрямована у майбутнє – до реалізації власних здібностей і можливостей, зміцнення віри у свої сили (Просандєєва, 2012). Наявність у майбутніх учителів розвиненої самоцінності спонукає їх відповідати моделі особистості педагога, здатної на моральний вибір і справедливу поведінку.

Рефлексивний аналіз майбутніх учителів щодо ставлень викладачів до них у процесі педагогічних взаємодій ґрунтується, згідно наукової позиції М. В. Савчина, на оцінці адекватного використання педагогами похвали, заохочення, покарання з метою покращення досягнутих навчальних результатів (Савчин, 2007). І. С. Булах, Л. В. Долинська акцентували увагу на важливості досягнення психологічної рівності у взаєминах викладачів і студентів, що передбачає визнання кожною стороною гідності особистості свого партнера і, на цій основі, налагодження рівноправних стосунків (Булах & Долинська, 2002). О. А. Ляшенко наголошував на наявності у викладача психологічної позиції рівності, яка визначає його суб'єкт-суб'єктні ставлення – до себе і до студентів як до особистостей, що налагоджують взаємодію на засадах моральності та взаємної поваги (Ляшенко, 2016).

Таким чином, ціннісне ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії виявляється в їх ціннісному ставленні до себе, яке розвивається у процесі самопізнання й актуалізації власного морального потенціалу; та аналізу педагогічних дій викладачів, у яких виявляється неупередженість у здійсненні педагогічного оцінювання і налагодження психологічної рівності у взаєминах зі студентами.

**Мета** дослідження полягає у вивченні психологічних особливостей розвитку ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії. **Завдання** дослідження: 1) обґрунтувати методичну базу дослідження ціннісного ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії; 2) шляхом емпіричного вивчення виявити психологічні особливості розвитку у студентів педагогічного університету ціннісного ставлення до справедливості у взаємодії учасників освітнього процесу.

### Методи дослідження

Реалізація сформульованої мети та вирішення поставлених завдань здійснювалися із застосуванням модифікованої методики О. О. Гулевич «Опитувальник для вивчення атрибуції рис людині, яка здійснила справедливий / несправедливий вчинок» (Гулевич, 2011). В авторському варіанті вказана методика дозволяє вивчити як респонденти

оцінюють ситуації, коли по відношенню до них вчинили справедливо чи несправедливо, та визначити, якими, з їх точки зору, особистісними якостями володіють люди, схильні до вказаних виявів. За процедурою дослідження, респонденти мають рефлексувати дотримання (чи ігнорування) у соціумі норм справедливості та давати власну оцінку суб'єктам таких дій.

Виходячи з логіки нашого дослідження, ціннісне ставлення студентів до справедливості у педагогічній взаємодії розвивається у процесі осмислення та аналізу справедливих чи несправедливих, з їх точки зору, дій викладачів, які подають приклад ціннісного чи навпаки – знецінюючого ставлення до іншої сторони педагогічної взаємодії. Такі вияви спонукають останню визначити особистісні якості суб'єкта справедливої чи несправедливої поведінки, співвідносити з власною особистістю та орієнтувати на ціннісне ставлення до себе як носія моральних рис. З огляду на вказане, ми вважали, що змістова основа методики О. О. Гулевич може бути використана для досягнення дослідницької мети.

Застосування нами вказаної методики передбачало проведення трьох серій. У першій серії респондентам пропонувалося пригадати ситуацію, коли в процесі навчання у педагогічному університеті викладачі діяли відносно них справедливо, і описати кожний випадок кількома реченнями. Таким чином, досліджувані актуалізували факти справедливих виявів викладачів у педагогічній взаємодії. Власні емоційні переживання, пов'язані з вказаними моментами, підсилювали значущість справедливих вчинків для майбутніх учителів і спонукали розглядати їх як зразок для наслідування у власному професійному досвіді.

У другій серії потрібно було описати кілька ситуацій, коли викладач по відношенню до студента вдавався до несправедливих дій. Ми виходили з того, що у студентів через критичне сприймання несправедливих виявів своїх педагогів посилюється власне ціннісне ставлення до чесних, правдивих взаємодій в освітньому процесі. Адже негативне ставлення до таких фактів сприяє блокуванню мотивів упереджено ставитися до інших, надмірно домінувати у взаємодії з ними тощо.

Під час дослідження пропонувалося справедливість пригаданих ситуацій оцінити за десятибальною шкалою, де 10 балів присвоювалося описаному факту, коли викладач, на думку студента, діяв абсолютно справедливо, 1 бал – абсолютно несправедливо. Проміжні бали – від 9-ти до 2-х – відображали діапазон справедливості дій викладача, де 6 і 5 балів були граничними між його справедливістю та несправедливістю.

Зважаючи на те, що такі дії оцінюються другою стороною взаємодії (оскільки безпосередньо спрямовані на неї і, зазвичай, співвідносяться з особистісними якостями суб'єкта справедливої чи несправедливої поведінки), третя серія методики передбачала у переліку наведених властивостей моральної людини визначити міру їх вияву в структурі особистості справедливого викладача. Студенти присвоювали 7 балів якості, яка максимально йому властива, і 1 бал – мінімально. Бали від 6-ти до 2-х означали міру вияву вказаних якостей між цими полярними ланками.

На завершення досліджуванам пропонувалося оцінити наявність вказаних якостей, що виявлятимуться у майбутніх взаємодіях з учнями. Останній захід дав можливість визначити, як студенти оцінюють наявність у структурі власної особистості якостей, максимальний вияв яких властивий справедливому педагогу. Це дало можливість

отримати інформацію відносно їх ціннісного ставлення до себе як потенційного суб'єкта справедливої поведінки, в якому, у тому числі, відображається ціннісне ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії.

Таким чином, описана методика дозволила виявити особливості ціннісного ставлення досліджуваних до справедливих і несправедливих дій викладача, в яких актуалізується його ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії, та встановити, наскільки ціннісним є ставлення студентів до себе як носіїв моральних рис.

Дослідження проводилося на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка серед студентів – майбутніх учителів, які здобувають кваліфікації – ступінь вищої освіти бакалавр (III, IV р.р. навчання) та магістр (I, II р.р. навчання) спеціальності «Середня освіта». Вибір саме таких груп респондентів був зумовлений тим, що студенти III, IV курсів, опанувавши у попередні роки свого професійного навчання дисципліни психолого-педагогічного циклу, на момент дослідження ще не мали досвіду безпосереднього проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, а тому володіли теоретичними чи рефлексивними (виходячи з власного досвіду суб'єкта учіння) знаннями особливостей побудови взаємин педагога з учнями. Магістранти I, II курсів, окрім теоретичних та рефлексивних знань, вже мали сформовані на педагогічній практиці вміння та навички такої взаємодії. Всього було задіяно 123 студента (62 – освітнього ступеня «бакалавр», 61 – освітнього ступеня «магістр»). Провівши дослідження на вказаних вибірках, ми змогли зіставити отримані результати та виявити особливості розвитку їх ставлення до справедливості у педагогічній взаємодії під час професійного навчання.

### Результати та дискусії

Проведене дослідження виявило, що, оцінюючи справедливі дії викладачів, студенти виокремлювали наступні ситуації: 1) об'єктивне оцінювання рівня їх навчальних досягнень; 2) адекватне оцінювання викладачем їх особистісних якостей; 3) виважене осмислення викладачем ситуації взаємодії зі студентами. Оцінювання студентами несправедливих дій викладачів зводилося до акцентування уваги на таких ситуаціях: 1) необ'єктивне оцінювання результатів їх учбової діяльності; 2) упереджене ставлення до одних студентів та поблажливе до інших; 3) вияв негативних особистісних якостей викладачів як джерела непорозумінь у взаємодіях. Кількісні показники оцінювання студентами справедливих і несправедливих виявів викладачів презентовано в табл. 1.

Як показано на табл. 1, при оцінюванні студентами *ситуацій, де викладачі*, на їх погляд, *діяли справедливо*, для значної кількості досліджуваних важливо, щоб *належним чином були оцінені результати їх навчальних досягнень*. Вищий кількісний показник у студентів освітнього ступеня «бакалавр» (далі – бакалаври) – 46,8%, і дещо нижчий у студентів освітнього ступеня «магістр» (далі – магістри) – 44,2%. Вони прагнуть, щоб зусилля, спрямовані на високу результативність учбової діяльності, були належним чином оцінені викладачами та принесли винагороду у вигляді високих балів та стипендії. Серед цих студентів виокремилася група (29,0% бакалаврів та 36,1% магістрів), для яких найбільш вагомим є адекватне оцінювання рівня їх навчальних досягнень. Вони зорієнтовані на результат своєї діяльності та бажають, у першу чергу, об'єктивного присвоєння балів за якість її виконання. Значно менше студентів (16,2% бакалаврів і 6,5%

магістрів), які зважають на розуміння викладачами їх навчальної завантаженості, коли останні схильні регулювати посилення та послаблення вимог за окремими темами чи змістовими модулями дисциплін. Незначний відсоток досліджуваних (1,6% бакалаврів, 1,6% магістрів) орієнтуються на те, що справедливий викладач схильний діяти на користь студента. Як показали отримані результати, для більшої кількості респондентів справедливі дії викладача є такими, що спрямовані на адекватне оцінювання зусиль студентів якісно виконувати свої обов'язки суб'єктів учіння. При чому для магістрів ця обставина є більш суттєвою, ніж для бакалаврів. Тоді як останні більшою мірою схильні очікувати від справедливого викладача розуміння їх навчального завантаження та, у зв'язку з цим, послаблення вимог.

*Таблиця 1*

**Кількісні показники оцінювання студентами  
справедливих і несправедливих дій викладачів (у %)**

Оцінка студентами дій викладача	Студенти освітнього ступеня «бакалавр», n = 62	Студенти освітнього ступеня «магістр», n = 61
<b>Оцінка справедливих дій викладача</b>		
Об'єктивне оцінювання рівня навчальних досягнень студентів	46,8	44,2
Адекватне оцінювання особистісних якостей студентів	35,5	29,5
Виваженість викладача в оцінці ситуації взаємодії зі студентом	17,7	26,3
<b>Оцінка несправедливих дій викладача</b>		
Необ'єктивне оцінювання результатів учбової діяльності студентів	35,5	40,9
Упереджене ставлення до одних студентів та поблажливе до інших	30,6	26,2
Вияв негативних особистісних якостей викладачів у взаємодії зі студентами	33,9	32,9

На такі *справедливі вияви* викладачів як *адекватне оцінювання ними особистісних якостей студентів* більше зорієнтовані бакалаври (35,5%), ніж магістри (29,5%). Для них важливо, щоб ставлення викладача заслужено визначалося позитивними чи негативними якостями, які студенти виявляють у педагогічній взаємодії. Серед них 8,01% бакалаврів і 19,7% магістрів переймаються проблемою позитивного сприймання викладачем особистості студента, незважаючи на недоліки у навчанні. Для магістрів у цьому сенсі більшу цінність становить особистість суб'єкта учіння як така, ніж її поведінкові вияви чи навчальні досягнення. До співчутливості відносно проблем студентів зводиться справедливість викладача для 16,1% бакалаврів і 4,9% магістрів. Останні більше спрямовані на результат своєї діяльності, а тому менше, ніж їх молодші колеги, потребують розуміння певних проблем особистісного характеру. Натомість для студентів молодших курсів ця обставина є більш значущою. Вони також (8,01%), порівняно зі студентами-магістрами (4,9%) більше потребують довірливого педагогічного спілкування, яке передбачає вияв емпатійності зі сторони викладача. Презентовані результати дають

можливість стверджувати, що студенти-бакалаври справедливу поведінку викладача більшою мірою зводять до зміщення фокусу уваги на особистість студента, з її позитивними й негативними якостями, що має супроводжуватися співчутливим ставленням викладача. Магістри, не заперечуючи у справедливій поведінці викладача розуміння особистісних проблем студентів, роблять акцент на загальному позитивному сприйманні їх особистості – з усіма перевагами та недоліками, що утворює в усвідомленні цінності власної особистості.

Для 17,7% бакалаврів і 26,7% магістрів актуальним є *виважений підхід викладача в осмисленні ситуації взаємодії зі студентом*, що позначається на *справедливості* педагога. З них 11,2% бакалаврів і 11,7% магістрів віддають перевагу такому викладачеві, який раціонально осмислює ситуацію взаємодії і з розумінням ставиться до дій студента. Перевагу неупередженості, як діям педагога у відповідності до встановлених в освітньому середовищі вимог до студента, віддають 4,8% бакалаврів і 8,1% магістрів. Вони схиляються до думки, що справедливими є дії суб'єкта педагогічної діяльності, які точно співвідносяться з критеріями оцінювання рівня навчальних досягнень студентів. Тим самим, це спонукає останніх до усвідомлення причин власної неспішності в діяльності. Незначна частина досліджуваних, а саме 1,7% бакалаврів і 6,5% магістрів не заперечують, що на якість взаємодії з викладачем впливають, окрім успіхів у навчанні чи позитивних особистісних виявів, інші досягнення, які належним чином оцінюються. Як бачимо, на відміну від бакалаврів, магістри більшою мірою схильні визначати справедливість дій викладача з огляду на його виваженість, неупередженість та всебічну зацікавленість у досягненнях студента.

Отже, за результатами першої серії методики нами було встановлено, що, рефлексуючи взаємодію викладача зі студентами, більшість досліджуваних схильні визначати дії педагога справедливими, якщо він здійснює, в першу чергу, об'єктивне оцінювання результатів їх навчальної діяльності. Магістри більшою мірою цінують, коли належним чином педагогами оцінюються їхні зусилля у процесі навчання, що втілюється в отриманні заслуженої винагороди. Для бакалаврів більш суттєвим є вияв педагогом співчутливості та емпатії. Вони більше зважають на таку його якість як розуміння їх індивідуальних проблем, і для них менш пріоритетним є виважена позиція викладача у різних ситуаціях педагогічних взаємодій.

Оцінювання досліджуваними *несправедливих дій викладачів*, що відбувалося в межах проведення другої серії методики, виявило, що 35,6% бакалаврів і 40,9% магістрів переймаються через *необ'єктивне оцінювання викладачами результатів їх учбової діяльності*. Серед них 17,8% бакалаврів і 29,6% магістрів зазначили, що несправедливість викладачів виявляється у тому, що вони, не здійснивши належним чином контроль якості виконання завдань, на свій розсуд схильні виставляти одним студентам завищені бали, а іншим – занижені. Тоді як 17,8% бакалаврів і 11,5% магістрів увагу акцентували виключно на свідомому заниженні викладачами балів. Як бачимо, в оцінці несправедливості викладачів магістранти актуалізують проблему необ'єктивного, незаслуженого оцінювання результатів їх діяльності, не заперечуючи справедливе виставлення невисоких балів за посереднє виконання навчальних завдань. Тоді як для студентів молодших курсів більш важливим є небажання отримувати низькі бали за свою роботу.

Свідоме *упереджене ставлення викладачів* до одних студентів та поблажливе до інших турбує 30,6% бакалаврів і 26,2% магістрів. Такі вияви педагогів більшою мірою зумовлюються *суб'єктивним їх ставленням до особистості студентів*. Зокрема, 6,5% бакалаврів і 1,6% магістрів нарікають на те, що несправедливі викладачі мають улюбленців, демонструючи свою прихильність до них перед іншими. Більш хворобливо на цей факт реагують студенти молодших курсів, оскільки, на наш погляд, для них доволі значущою є реалізація потреби у визнанні власної особистості. Приблизно однакова кількість бакалаврів (24,1%) і магістрів (24,6%) не приймають відверто негативних виявів викладачів щодо себе. У відповідях вони вказували, що почуття власної гідності не дозволяє неповажливого, а, інколи, принизливого ставлення до своєї особистості. Ситуації, коли подібне трапляється, їх обурюють і спонукають до психологічного протистояння. Незважаючи на вікові відмінності та освітній рівень, студенти схильні активно відстоювати право на визнання викладачем їх особистості, з усіма її як позитивними, так і негативними якостями і виявами.

На думку третини респондентів, а саме 33,9% бакалаврів і 32,9% магістрів, *несправедлива поведінка викладачів* співвідноситься з *виявом їх негативних якостей у взаємодії зі студентами*. Так, 8,1% бакалаврів і 11,5% магістрів акцент роблять на професійній некомпетентності педагога, яка не дозволяє йому бути об'єктивно вимогливим до студента. Для 7,9% бакалаврів і 8,1% магістрів неприйнятною є відверта зверхність окремих, на їх думку, несправедливих викладачів. Певний відсоток (11,4% бакалаврів і 8,1% магістрів) засуджує надмірну, необґрунтовану принциповість викладачів під час проведення контрольних заходів. Також 6,4% бакалаврів і 5,2% магістрів вважають, що на заваді справедливих дій викладачів стоїть ригідність їх особистості, негнучкість у вирішенні суперечливих педагогічних ситуацій. Різниця між вибірками досліджуваних не є статистично достовірною. Тому можна стверджувати, що і бакалаври, і магістри однаковою мірою вважають, що несправедливі вияви педагогів значною мірою залежать від наявності у них негативних якостей, які за певних педагогічних ситуацій призводять до небажаних наслідків у взаємодії зі студентами.

Отже, за результатами другої серії методики ми встановили, що негативне ставлення студентів до несправедливих дій викладачів викликане неприйняттям ними зневажливого ставлення до своєї особистості та особистісними й професійними якостями педагогів, що заважають налаштовувати конструктивну педагогічну взаємодію між учасниками освітнього процесу. При цьому, магістранти, більшою мірою ніж бакалаври, готові відстоювати власне право отримувати заслужену винагороду за зусилля, яких вони доклали у виконанні своїх обов'язків. Вони висловлювали думку, що їх робота має бути належним чином оцінена.

Третя серія методики дала можливість виявити, чи є у *майбутніх учителів ціннісне ставлення до своєї особистості* як у потенційних суб'єктів справедливої поведінки. Варто зауважити, що визначення у себе якостей, які співвідносяться з моральними виявами у педагогічній взаємодії, згідно змісту методики, досліджувані здійснювали паралельно із присвоєнням таких якостей справедливому вчителю. Ми встановили, що ерудованим вважали справедливого викладача 91,1% бакалаврів і 95,1% магістрів, дружлюбним – 88,7% бакалаврів і 82,0% магістрів, цілеспрямованим – 79,0% бакалаврів і 85,2% магістрів, добрим – 87,0% бакалаврів і 83,6% магістрів, професійно компетентним –

96,8% бакалаврів і 100% магістрів, гуманним – 95,2% бакалаврів і 90,1% магістрів, розумним – 91,9% бакалаврів і 98,3% магістрів, комунікабельним – 93,5% бакалаврів і 96,8% магістрів. Як бачимо, студенти освітнього ступеня «бакалавр» у справедливого викладача більшою мірою цінують якості, які виявляються у комунікативній взаємодії, тоді як магістри віддають перевагу його інтелектуальним рисам. Оцінюючи наявність таких якостей у себе, досліджувані констатували, що ерудованими вважають себе 85,5% бакалаврів і 93,4% магістрів, дружлюбними – 95,1% бакалаврів і 93,4% магістрів, цілеспрямованими – 90,3% бакалаврів і 98,3% магістрів, добрими – 95,2% бакалаврів і 95,1% магістрів, професійно компетентними – 87,1% бакалаврів і 91,8% магістрів, гуманними – 93,6% бакалаврів і 86,9% магістрів, розумними – 95,2% бакалаврів і 90,1% магістрів, комунікабельними – 87,1% бакалаврів і 88,5% магістрів. Аналізуючи отримані результати, ми встановили, що в цілому студенти прагнуть ідентифікувати себе зі справедливим викладачем, який і раціонально підходить до побудови справедливих взаємин з учнями, і виявляє при цьому якості, що сприяють налагодженню діалогічної взаємодії та досягненню в ній психологічної рівності. Високі відсотки за вказаними якостями засвідчують ціннісне ставлення студентів до себе як суб'єктів справедливої поведінки. Разом з тим, варто відзначити, що магістри частіше, ніж бакалаври, приписують власній особистості наявність інтелектуальних, професійних якостей (ерудованість, цілеспрямованість, професійна компетентність), які у взаємодіях з учнями сприяють прийняттю виважених, справедливих рішень. Такий результат ми пов'язуємо з наявністю у студентів освітнього ступеня «магістр» досвіду реальної взаємодії з учнями під час проходження практики.

### Висновки

Таким чином, проведене дослідження дозволило нам констатувати, що ціннісне ставлення майбутніх учителів до справедливості у педагогічній взаємодії актуалізується в переосмисленні ними під час професійного навчання в університеті ставлення до себе викладачів, які виступають суб'єктами справедливих чи несправедливих педагогічних дій. Здійснюючи таку рефлексію, більшість студентів визначають педагогічні дії справедливими з огляду на об'єктивне оцінювання результатів їх діяльності. При цьому, вони виявляють схильність активно відстоювати своє право на визнання гідності власної особистості. Студенти освітнього ступеня «магістр», які мають досвід проходження педагогічної практики в закладах загальної середньої освіти, віддають перевагу належному, справедливому оцінюванню зусиль учнів у процесі навчання та виваженій позиції викладача в проблемних педагогічних ситуаціях. Для студентів освітнього ступеня «бакалавр» у справедливих діях викладача більш суттєвим є вияв співчутливості та емпатії, розуміння індивідуальних проблем своїх учнів. Орієнтуючись на позитивні особистісні якості справедливих викладачів, студенти з різним освітнім рівнем і досвідом педагогічної взаємодії ціннісно ставляться до власної особистості, включаючи до її структури риси суб'єкта справедливої поведінки. Якості, що впливають на прийняття справедливих педагогічних рішень, більшою мірою приписують собі магістранти, які вже мають досвід реальної взаємодії з учнями. *Перспективою подальших досліджень* може бути розробка психологічних заходів, що застосовуватимуться в межах професійного навчання майбутніх учителів і спрямовуватимуться на розвиток у них особистісних і

професійних якостей (цінностей), актуалізація яких у педагогічній діяльності сприятиме побудові чесних, гуманних, справедливих взаємодій з учнями.

### Література

1. Бех, І.Д. (2003). *Виховання особистості. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади*. Київ: Либідь.
2. Булах, І.С., & Долинська, Л.В. (2002). *Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів*. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.
3. Гулевич, О.А. (2011). *Социальная психология справедливости*. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН».
4. Заброцький, М.М. (2008). Особливості самоставлення педагогів-початківців. Актуальні проблеми психології. *Екологічна психологія: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. 7 (15), 89-92. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/3284/1/12.pdf>
5. Клочек, Л.В. (2019). Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
6. Ляшенко, О.А. (2016). Психологічна позиція рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
7. Молчанова, О.М. (2011). Вплив вини, сорому та докорів сумління на розвиток совісті в юнацькому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 5. 44-51. Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1518>
8. Павлик, Н.В. (2017). Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
9. Пашко, Т.А. (2005). Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
10. Просандеева, Л.Є. (2012). Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації. (Дис. д-ра психол. наук). Київ.
11. Савчин, М.В. (2007). *Педагогічна психологія*. Київ: Академвидав.
12. Maes, J., & Kals, E. (2002). Justice beliefs in school: distinguishing ultimate and immanent justice. *Social Justice Research*. V. 15. 227–244. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/227090668>
13. Van Beest, I., & Van Dijk, E. (2007). Self-interest and fairness in coalition formation: a social utility approach to understanding partner selection and payoff allocations in groups. *European Review of Social Psychology*. V. 18. 132. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233221451>
14. Wenzel M., & Okimoto T.G. (2010). How acts of forgiveness restore a sense of justice: addressing status / power and value concerns raised by transgressions. *European Journal of Social Psychology*. V. 40. 401-417. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.629>

### References

1. Bekh, I.D. (2003). *Vykhovannia osobystosti. Osobystisno oriientovanyi pidkhdid: teoretyko-tekhnolohichni zasady [Educating the Person. A Personally Oriented Approach: Theoretical and Technological Foundations]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].

2. Bulakh, I.S., & Dolynska, L.V. (2002). *Psykhologichni aspekty mizhosobystisnoi vzaiemodii vykladachiv i studentiv [Psychological aspects of interpersonal interaction between teachers and students]*. Kyiv: NPU imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
3. Gulevich, O.A. (2011). *Social'naja psihologija spravedlivosti [Social psychology of justice]*. Moskva: Izd-vo «Institut psihologii RAN» [in Russian].
4. Zabrotskyi, M.M. (2008). Osoblyvosti samostavlennia pedahohiv-pochatkivtsiv [Peculiarities of self-teaching of beginning teachers]. *Aktualni problemy psykhologii. Ekologichna psykhologhiia: Zb. nauk. prats Instytutu psykhologii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy*. 7 (15). 89-92. Retrieved from <http://eprints.zu.edu.ua/3284/1/12.pdf> [in Ukrainian].
5. Klochek, L.V. (2019). Psykhologhiia sotsialnoi spravedlyvosti u pedahohichnii vzaiemodii [Psychology of social justice in pedagogical interaction]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
6. Liashenko, O.A. (2016). Psykhologichna pozytsiia rivnosti u mizhosobystisnii vzaiemodii maibutnikh vykladachiv [Psychological position of equality in interpersonal interaction of future teachers]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
7. Molchanova, O.M. (2011). Vplyv vyny, soromu ta dokoriv sumlinnia na rozvytok sovisti v yunatskomu vitsi [The influence of guilt, shame, and reproach on the development of conscience in adolescence]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment*. 5. 44-51. Retrieved from <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/1518> [in Ukrainian].
8. Pavlyk, N.V. (2017). Psykhologhiia harmonizatsii kharakteru v yunatskomu vitsi [Psychology of character harmonization in adolescence] *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
9. Pashko, T.A. (2005). Indyvidualni osoblyvosti emotsiinoho samokontroliu starshoklasnykiv [Individual features of emotional self-control of high school students]. *Candidate's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
10. Prosandieieva, L.Ye. (2012). Psykhologichni zasady rozvytku samotsinnosti osobystosti v protsesi sotsializatsii [Psychological principles of self-esteem development in the process of socialization]. *Doctor's thesis*. Kyiv [in Ukrainian].
11. Savchyn, M.V. (2007). *Pedahohichna psykhologhiia [Educational psychology]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
12. Maes, J., & Kals, E. (2002). Justice beliefs in school: distinguishing ultimate and immanent justice. *Social Justice Research*. V. 15. 227-244. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/227090668> [in Germany].
13. Van Beest, I., & Van Dijk, E. (2007). Self-interest and fairness in coalition formation: a social utility approach to understanding partner selection and payoff allocations in groups. *European Review of Social Psychology*. V. 18. 132. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/233221451>.
14. Wenzel, M., & Okimoto, T.G. (2010). How acts of forgiveness restore a sense of justice: addressing status / power and value concerns raised by transgressions. *European Journal of Social Psychology*. V. 40. 401-417. Retrieved from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/ejsp.629>.

**DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS' VALUABLE-BASED ATTITUDE TO JUSTICE IN PEDAGOGICAL INTERACTION**

**Liliia Klochek**

**Doctor of Sciences in Psychology, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology**

Volodymyr Vynnychenko Central Pedagogical University

1 Shevchenko Str., Kropyvnytskyi, Ukraine, 25000

[Klochek155@i.ua](mailto:Klochek155@i.ua), <http://orcid.org/0000-0002-6450-3374>

**Abstract**

The article is devoted to the study of development of future teachers' value-based attitude to justice in interaction of educational process participants. It is stated that the pedagogical interaction subject's value-based attitude to justice is a combination of his/her acknowledge equality norm towards other participant and just action. In substance, it is presented by the value-based self-attitude of future teachers as potential subjects of just behavior and the value-based attitude to the students towards who it should be directed. It is noted that students of the Pedagogical University are not yet full-fledged subjects of pedagogical activity, so the formation of their value-based attitude to justice is carried out through the reflection of their teacher's attitude towards them and development of value-based attitude towards themselves as potential teachers and carriers of moral and professional values. It is stated that, reflecting the pedagogical interaction of the teacher, most students tend to consider actions to be just if there is an objective evaluation of their educational activities results. Master's degree students who have experience in pedagogical practice in general secondary education institutions give priority to a proper, just assessment of the student's efforts in learning process as a reward for the work done and teacher's considered position in various pedagogical interaction situations. For bachelor's degree students, more significant element in teacher's just actions is a display of compassion and empathy, understanding of individual problems of studying subjects. It is revealed that, based on positive personal qualities of just teachers, students with different educational level and experience of pedagogical interaction display value-based attitude to their personality, including in its structure positive traits of just behavior subject and also show a tendency to actively protect their right to acknowledge their personal dignity.

**Keywords:** justice, value-based attitude, just actions, objectivity, impartiality.

*Подано 10.02.2020*

*Рекомендовано до друку 21.02.2020*