

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

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

Клочек Лілія Валентинівна

УДК 159.922.7: 316.614]:37(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ
У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ**

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Подається на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Л.В.Клочек

Науковий консультант: Булах Ірина Сергіївна,
доктор психологічних наук, професор

Київ-2019

АНОТАЦІЯ

Клочек Л.В. «Психологія соціальної справедливості у педагогічній взаємодії». – На правах рукопису.

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.

Дисертація присвячена вивченню актуальної проблеми досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Проаналізовано наукові підходи до вивчення змісту та сутності соціальної справедливості у психології, висвітлено психологічні особливості та процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії, розкрито феноменологію соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Здійснено психологічний аналіз соціальної справедливості особистості вчителя. Доведено, що 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 вчителя до соціальної справедливості презентується його ціннісними ставленнями до себе як до суб'єкта справедливих дій і вчинків та до учнів, на яких такі вияви спрямовані.

Концептуальне дослідження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії у психологічному вимірі здійснено на засадах ціннісно-діалогічного підходу. Гуманізація процесу педагогічної взаємодії забезпечується наявністю в структурі моральної самосвідомості вчителя цінності (якості) соціальної справедливості, яка є особистісним утворенням, що актуалізує регуляцію його педагогічних взаємодій у відповідності з ціннісним, неупередженим ставленням до кожного школяра. Усвідомлення й осмислення вчителем указаної цінності утверджує його у власній гуманістичній зорієнтованості, зумовлює становлення ціннісно-сміслової позиції щодо соціальної справедливості. Її актуалізація у діалогічній взаємодії з учнями сприяє досягненню психологічної, ціннісно-сміслової рівності з ними, що збільшує можливості для розкриття потенціалу

обох сторін педагогічного процесу. На цьому фоні у суб'єктів відбувається процес становлення та актуалізації соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

За результатами емпіричного дослідження було виявлено, що на досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії впливають налагодження вчителем полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі, спільний творчий пошук його учасників відповідей на суперечливі питання шкільного буття, демократичний стиль педагогічного спілкування вчителя та актуалізація у взаєминах з учнями таких особистісних утворень як рефлексивність, емпатійність, відповідальність, толерантність, комунікабельність. Встановлено, що меншою мірою вказані особливості властиві вчителям з незначним педагогічним стажем. Сформовані здатності для соціально справедливого вирішення педагогічних ситуацій мають досвідчені вчителі, які водночас виявляють схильність до домінування власної ціннісно-сислової позиції. Емпіричне дослідження структури соціальної справедливості особистості вчителів констатувало, що в розвитку її когнітивно-інформаційної складової, при усвідомленні необхідності дотримання у взаємодії з учнями соціальних норм і моральних імперативів, у вчителів домінують переконання відносно допустимості ситуативного відходження від них для менш проблемного вирішення складних педагогічних ситуацій. У розвитку емоційно-ціннісної складової зафіксована посилена вимогливість молодих педагогів до учнів як суб'єктів міжособистісних взаємодій та схильність досвідчених учителів оцінювати особистість учнів переважно на підставі якості виконання ними своїх учнівських обов'язків. Вивчення мотиваційно-конативної складової виявило не досить стійку нормативну та моральну мотивацію вчителів, схильність вдаватися до індивідуалізованих засобів впливу на школярів і визначати міру винагород, покарань чи заохочень для учнів за результати їх діяльності з огляду на суб'єктивні критерії. За вказаними особливостями розвитку складових соціальної справедливості педагогів, при порівнянні показників учителів з різним терміном педагогічного стажу, виявлено

підвищення показників її розвитку у більш досвідчених учителів, які мають здатність осмислювати визнані в освітньому середовищі норми педагогічної взаємодії, визнають особистість учня як цінність і водночас ціннісно ставляться до себе як професіоналів, проте тяжіють до домінування власної ціннісно-сміслової позиції відносно соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. У молодих учителів ще не досить сформовані вказані здатності, вони менше зорієнтовані у взаємодії з учнями на цінність соціальної справедливості як основний регулятор їх поведінки. Дослідженням встановлено, що в учнів є запит на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії та бажання донести до вчителів свою позицію відносно цього явища. У своїх очікуваннях вони орієнтуються на неупередженість, чуйність учителя у процесі оцінювання рівня їх знань і поведінки та вияв розуміння їх ціннісних позицій щодо справедливості у педагогічній взаємодії.

Отримані результати констатувального експерименту актуалізували проблему обґрунтування психологічного супроводу, спрямованого на оптимізацію досліджуваного утворення. В межах супроводу впроваджувалася розроблена програма з підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості вчителів, її структурних складових та механізмів. 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 та професійно-значущих якостей, завдяки яким досягається психологічна, ціннісно-смілова рівність учасників освітнього процесу.

Результати аналізу кількісних і якісних показників контрольного експерименту засвідчили дієвість розробленої програми та її високу ефективність.

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

ABSTRACT

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 is devoted to the study of topical problem of a chieving social justice in interaction between teachers and students. It analyzes the scientific approaches to the study of subject matter and essence of social justice in psychology, describes psychological peculiarities and procedural basis of justice in social interaction and covers phenomenology of social justice in pedagogical interaction.

The psychological analysis of social justice of teacher's personality has been carried out. It is proved that achievement of social justice in pedagogical interaction is impossible without teachers value-based attitude to this phenomenon. It serves as a combination of teachers conscious equality standard towards all students and a just act. In terms of meaning teacher's value-based attitude towards social justice is represented by his value-based attitude towards himself as to the subject of just actions and deeds and to the students on whom such expressions are directed.

Conceptual study of social justice in pedagogical interaction in psychological dimension is carried out on the basis of value-based and dialogue approach. Humanization of pedagogical interaction process, establishment of value-based and conceptual equality in the interaction of its participants is ensured by the presence of the value (quality) of social justice in the structure of moral self-consciousness of teacher's personality, which is a personal entity that actualizes the regulation of his pedagogical actions in accordance with value-based, impartial treatment of each

student. Teacher's understanding and comprehension of this value proves to him his own humanistic orientation, pre-determines the formation of value-based and conceptual position regarding social justice. Its realisation in dialogic interaction with students contributes to achievement of psychological, value-based and conceptual interaction with them, which increases the possibilities to unleash the potential of both sides of pedagogical interaction. These are the circumstances for social justice in pedagogical interaction to be developed.

According to the results of the empirical study, it was discovered that achievement of social justice in pedagogical interaction is influenced by the teacher's establishment of the link with the subject in the educational process, cooperative creative search for answers for controversial questions, democratic style of pedagogical communication and actualization of such personal entities as reflexivity, empathy, responsibility, tolerance and sociability in relationships with students. It has been established that these features are less characteristic of teachers with short-time pedagogical experience. Experienced teachers have a well-formed ability to solve pedagogical situations in a socially just manner, however, they show a tendency to have their own dominating value-based notional position. The empirical study of the structure of social justice in teachers' personalities stated that in the development of its cognitive-informative component, while being aware of the need to adhere to social norms and moral imperatives in interaction with students, the beliefs regarding possibility of situational deviations from them dominate for a more convenient solution of problematic situations. In development of the emotional and value-based component, with a generally positive attitude of teachers to students, it is noted that there is increased demand of young teachers to them as to the subjects of interpersonal interactions and ability of experienced teachers to assess the personalities of students on the basis of the quality of students' performance of their duties and sometimes resort to excessive criticism. The study of motivational and conative component revealed insufficiently stable normative and moral motivation of teachers, a tendency to resort to their own means of influence on students and subjectively determine the extent of reward, punishment or encouragement for a

particular student for the results of his performance. According to the mentioned peculiarities of development of teachers' social justice components, when comparing the indicators of teachers with different periods of pedagogical experience, the increase of the indicators of its development among more experienced teachers was found out. Young teachers in interaction with students are less focused on the value of social justice as the main regulator of their behavior. However, among the majority of teachers with different periods of pedagogical seniority, the average quantitative indicators of their social justice development prevailed. The study showed that students have a request for social justice from the teacher. In the irexpectations, they are guided by his impartiality in the process of assessing the level of knowledge and behavior of students, expression of understanding of their value-based positions.

The obtained results of the confirmatory experiment actualized the problem of reasoning the psychological support aimed at optimization of the studied entity. With in the psychological support frame work the developed program on the increasing of the potential of teachers social justice development, its structural components and mechanisms was being implemented. It involved the events aimed at implementing the initial scientific provisions of value-based dialogic approach and were included in to one of three blocks - informational, self-understanding and training ones. With in the informational block, mini lectures were conducted in order to deepen knowledge and ideas of teachers about social and moral norms of pedagogical interaction, expansion of teachers conceptual space. The self-understanding block was centred on introspection and analyzing own peculiarities by the experiment participants in order to realize their orientation towards establishing social justice in pedagogical interaction. The training block used social-psychological training to develop in teachers the social justice and professional features, through which the psychological, value-based and conceptual equality of educational process participants is achieved. The results of quantitative and qualitative indicators of the control experiment analysis showed the developed program effectiveness and its high efficiency.

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

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 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). – Сєверодонецьк: 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 Актюбинского регионального государственного университета имени К. Жубанова. Педагогика и психология. – №3 (53), 20. – Актюбинск: 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:Аксиома, 2018.–С.163-173.

6. Клочек Л.В. Соціальні умови та психологічні чинники соціальної справедливості педагога / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Вплив внутрішніх чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 5. – Том 2. – Херсон: Гельветика – 2017. – С. 48-59.

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

Статті у вітчизняних фахових виданнях:

10. Клочек Л.В. Емпіричне дослідження стилю педагогічної діяльності як зовнішньої детермінанти соціальної справедливості особистості вчителя / Л.В.Клочек // 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. Клочек Л.В. Дослідження мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості педагога / Л.В. Клочек // Теорія і практика сучасної психології: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – № 1. – С.81-86.

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

13. Клочек Л.В. Психологічний супровід системи оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Психологічна програма оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Методи діагностики когнітивно-інформаційної складової соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Клочек // Теорія і практика сучасної психології: Збірник наукових праць. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2018. – № 2. – С.129-134.

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

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

18. Клочек Л.В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Дослідження співтворчості вчителів і учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Ціннісне самоствавлення 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. Клочек Л.В. Структура та процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Психологічний аналіз соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Клочек // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2016. – Том. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. – Випуск 10. – К., 2016. – С. 144-154.

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

24. Клочек Л.В. Розвиток розуміння справедливості в процесі морального становлення особистості / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Психологія справедливості в історії філософської думки / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Наукові підходи до інтерпретації справедливості у психології ХХ століття / Л.В. Клочек // Міжнародний науковий форум:

соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць. – К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс». – 2015. – Вип. 18.

27. Клочек Л.В. Атрибуція справедливих і несправедливих вчинків у педагогічній взаємодії викладачів і студентів / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Культурно-історичний, філософський, психологічний аспекти дослідження справедливості / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Формування уявлень про справедливість в онтогенетичному розвитку індивіда / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Розвиток ціннісних ставлень школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // Методологічні проблеми психології особистості: збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Кропивницький: ПП «Ексклюзив-систем», 2019. – С.72-77.

31. Клочек Л.В. Вплив соціальних умов на розвиток соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Социальная идентификация как психологический механизм развития социальной справедливости в педагогическом взаимодействии / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Структура розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // Vzdelavanie aspolocnost II. medzin?rodn? nekonferenčn? zborn?k Ren?ta Bern?tov?, Tetyana Nestorenko (Eds.). – Presov, 2017. – С. 438-444.

34. Клочек Л.В. Діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Ціннісний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Соціальна справедливість особистості педагога: психологічний аспект / Л.В. Клочек // Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти : зб. Матер. Всеукр. Науково-метод. Інтернет-конфер. / уклад. О.Е. Жосан. – Кіровоград: Ексклюзив-систем, 2016. – С. 205-212.

37. Клочек Л.В. Розвиток у школярів уявлень про соціальну справедливість / Л.В. Клочек // 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. Клочек Л.В. Західні психологічні теорії справедливості / Л.В. Клочек// 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. Клочек 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. Клочек Л.В. Справедливість як предмет вивчення психології // Єдність навчання і наукових досліджень – головний принцип університету: Матеріали звітної-наукової конференції викладачів, аспірантів і докторантів Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій / гол. ред. В.Б. Євтух. – Вип. 1. – К.: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2015.– С. 85-88.

Публікації в інших виданнях:

41. Клочек Л.В. Механізми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // Scientific journal Virtus / Scientific Indexing Services (USA), Citefactor (USA), International Innovative Journal Impact Factor. – Issue № 16, September, 2017. – P. 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. –P.193–199.

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

ЗМІСТ

ВСТУП.....	19
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ.....	31
1.1. Справедливість у вимірі гуманітарних наук.....	31
1.2. Наукові підходи до вивчення сутності та змісту соціальної справедливості у психології.....	46
1.3. Зовнішні та внутрішні чинники, структура, процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії.....	61
1.4. Феноменологія соціальної справедливості у процесі педагогічних взаємодій.....	81
Висновки до розділу 1.....	89
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	91
2.1. Психологічний аналіз соціальної справедливості особистості вчителя.....	91
2.2. Генеза уявлень про соціальну справедливість в учасників педагогічної взаємодії.....	108
2.3. Ціннісне ставлення до соціальної справедливості особистості вчителя.....	122
2.4. Психологічні особливості розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	143
Висновки до розділу 2.....	161
РОЗДІЛ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	163
3.1. Теоретичне обґрунтування ціннісно-діалогічного підходу до вивчення розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	163
3.2. Принципи розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	178
3.3. Соціальні умови та психологічні чинники соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	190

3.4. Структура соціальної справедливості особистості вчителя.....	201
3.5. Психологічні механізми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	212
3.6. Модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	224
Висновки до розділу 3.....	233
РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	236
4.1. Методи діагностики розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	236
4.2. Вивчення впливу соціальних умов та психологічних чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	253
4.3. Психологічні особливості розвитку та структура соціальної справедливості вчителів.....	275
4.4. Вивчення механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	310
4.5. Особливості ціннісних ставлень школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	321
4.6. Закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	326
Висновки до розділу 4.....	335
РОЗДІЛ 5. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПІДВИЩЕННЯ ПОТЕНЦІАЛУ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ.....	339
5.1. Психологічна програма підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	339
5.2. Динаміка особливостей розвитку структури соціальної справедливості у вчителів.....	365
5.3. Кількісні та якісні зміни механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	387

5.4. Розвиток ціннісних ставлень школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	396
5.5. Практичні рекомендації викладачам, учителям, психологам з підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.....	401
Висновки до розділу 5.....	408
ВИСНОВКИ.....	411
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	417
ДОДАТКИ.....	470

ВСТУП

Актуальність та доцільність 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.

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, гідне 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, справедливості взаємодії 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 ґрунтувалися 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 порозуміння у суспільстві (Сократ) до морального поняття, у змісті якого відображалася моральне ставлення людей один до одного (Арістотель). В часи Середньовіччя справедливість пояснювалася як моральна цінність людини, вияв якої у взаємодії з іншими має підпорядковуватися вищій силі – Абсолюту (Ф. Аквінський). В епоху Відродження виникло ставлення філософії до людини як найвищої цінності (Е. Ротердамський). Це вплинуло на розвиток поглядів на справедливість в епоху Нового часу, коли поняття справедливості співвідносилось 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 (І. Кант). У XIX 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 (О. Г. Кравченко, Д. Б. Кузнєцова) та політичних (І. Д. Соломашенко, Г. С. Харитонов) наук. У психологічній науці з кінця XIX – початку XX 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. Також існують наукові доробки, де в центрі уваги вчених були питання дотримання справедливості у соціальних взаємодіях. Дж. Адамс і Г. Левенталь обґрунтовували цілі та норми соціальної взаємодії. М. Лернер пояснював зміст рефлексивних очікувань людей за правильні чи неправильні дії. Дослідники О. А. Гулевич, Е.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 зростаючої особистості справедливого ставлення до неї педагога. В онтогенезі особистості піднімалися питання розвитку уявлень дітей дошкільного і молодшого шкільного віку про справедливість (С.Г. Якобсон, Г.І. Морева, Г.А. Мішаков), 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 підлітка до їх 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 обумовило 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 грудня 2014 р.) та Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 2 від 24 березня 2015 р.).

Метою дослідження є теоретико-концептуальне обґрунтування та емпіричне дослідження соціальних умов, психологічних чинників, закономірностей розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, структури та механізмів становлення соціальної справедливості в особистості педагогів; розробка та впровадження психологічного супроводу підвищення потенціалу 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 до вивчення справедливості у соціальній взаємодії, виявити сутність феномена соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

2. Теоретично проаналізувати специфіку соціальної справедливості особистості педагога, 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 вивчення впливу соціальних умов і психологічних чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, 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 програми психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

В основу дисертаційного дослідження покладені наступні **припущення**. *Загальнотеоретичні гіпотези:* 1) досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії стає можливим завдяки наявності в аксіосфері педагога 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 педагога на діалогічні стосунки зі школярами та ціннісне ставлення до особистості кожного з них. *Прикладні гіпотези:* 1) ефективність процесу встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії підвищується за умов використання вчителями наукового знання про специфіку розвитку її структурних складових, психологічних механізмів, закономірностей у процесі набування професійного досвіду; 2) впровадження системи психологічних засобів, спрямованих на підвищення потенціалу

розвитку соціальної справедливості 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 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. Леонт'єв, 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 самоствавлення особистості (В.М. М'ясищев, Л.Є. Просандеєва, 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 методів: *теоретичні* – системно-структурний аналіз, порівняння, класифікація, узагальнення, систематизація теоретичних і експериментальних даних з проблеми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; інтерпретація, моделювання структури досліджуваного явища; *емпіричні* – тестування, опитування 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 всіх даних дослідження у графічну форму використана програма Excel for Windows (версія 2010).

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. Клочек), «Схильність до певного стилю керівництва» (авт. Є.П.Ільїн, модиф. Л.В. Клочек); *психологічних чинників* – «Методика вивчення рефлексивності» (авт. А.В. Карпов), «Методика вивчення відповідальності» (М.А. Осташева), «Методика визначення EQ коефіцієнта емпатійності» (авт. С.Барон-Коуен, С.Уілрайт, адап. В.Косоноговим), «Методика діагностики загальної комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко), «Методика оцінки умінь педагогічного спілкування» (авт. І.В. Макаровська); *когнітивно-інформаційної складової*: «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С. Булах, адапт. Л.В. Клочек), «Добро та зло» (авт. Л.М. Попов, А.П. Кашин, модиф. Л.В.Клочек); *емоційно-ціннісної складової*: «Тест-опитувальник самоствавлення» (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 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, адапт. Л.В. Клочек), «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); освітніх закладів м.Кропивницького: «НВК загальноосвітня школа I-II ступенів №34 - економіко-правовий ліцей «Сучасник» - дитячо-юнацький центр», «НВО ліцей-школа-дошкільний навчальний заклад «Вікторія-П»; ЗОШ I-III ступенів №13; Первомайської ЗОШ I-III 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 теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що *вперше*

– проведене теоретико-експериментальне дослідження психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; психологічний зміст і сутність понять «соціальна справедливість учителя», «соціальна справедливість у педагогічній взаємодії», психологічні основи соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; здійснений аналіз розвитку 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 соціальної справедливості; 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), психологічні чинники досліджуваного явища (рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність педагога). 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 вчителя; виокремлено психологічні механізми (ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція) моральної цінності. Емпірично досліджено психологічні особливості соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; виявлено закономірності розвитку цього утворення. Обґрунтований психологічний супровід розвитку 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-сміслової рівності учасників соціальних взаємодій;*

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

Практичне значення дослідження полягає в тому, що запропонована модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, обґрунтовані та впроваджені система її діагностики, програма підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії можуть бути використані в практиці роботи адміністрації, психологів, соціальних

педагогів закладів загальної середньої освіти 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 професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної діяльності.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Основні результати, теоретичні й практичні положення проведеного дослідження обговорювалися та отримали схвалення на 3 закордонних (м. Алмати, м. Прешов, м. Тбілісі), 9 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. Кіровоград, м. Переяслав-Хмельницький, м. Тернопіль, м. Хмельницький), 1 Регіональній (м. Кропивницький) конференціях, звітно-наукових конференціях НПУ ім. М.П. Драгоманова, ЦДПУ ім. В. Винниченка.

Результати дослідження *впроваджено* в освітній процес навчальних закладів: КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського» (довідка № 493/01-12 від 31.05.2018 р.); Кіровоградський обласний НВК (гімназія-інтернат-школа мистецтв) Кіровоградської обласної ради (довідка № 131 від 03.05.2018 р.), «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 Первомайської міської ради Миколаївської області (довідка № 02 від 02.01.2018 р.); Кривопустівської ЗОШ І-ІІ ступенів Братської районної ради 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» Кіровоградської області (довідка № 84 від 26.04.2018 р.),

НВК «Голованівська загальноосвітня школа I-III 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, 5 – у фахових наукометричних виданнях України, 3 – у закордонних наукових періодичних виданнях, 20 – у вітчизняних фахових виданнях, 11 – у збірниках матеріалів конференцій, 6 – в інших виданнях, у тому числі 4 в закордонних. 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.

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ

У першому розділі дисертаційного дослідження визначено сутність поняття справедливості у міждисциплінарному вимірі, проаналізовано наукові підходи 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.

1.1. Справедливість у вимірі гуманітарних наук

Справедливість здавна була і до сьогодні залишається об'єктом уваги представників різних галузей наукового знання. Вона є одним із фундаментальних понять людської культури й відображає сутність моральних відносин у суспільстві. На рівні соціуму справедливість визначається як суспільна цінність, яка регулює дії людей у відповідності до загальновизнаних норм, задає вектор їх активності, виступає механізмом гармонізації стосунків. У різні історичні періоди виникали уявлення про справедливість, які породжувалися суспільним устроєм і культурою певного часу. На рівні окремої особистості вони засвоювалися, привласнювалися і ставали невід'ємною частиною її ціннісної сфери, впливаючи на ставлення, мотиви та поведінку.

Незважаючи на те, що справедливість перш за все визначається як категорія етики, це поняття не є суто етичним і вивчається багатьма гуманітарними науками, у центрі уваги яких – людина, її моральне буття, ідеї добра та порозуміння в суспільстві.

Етимологічно термін «справедливість» походить від слов'янського «правий» і стоїть в одному смисловому ряду зі словами «правда», «справді», «справжній», «управляти» та ін. [146, с. 382]. В сучасній українській мові

справедливість має багато значень. Зміст, який вносять люди у це поняття, різний. По-перше, воно тлумачиться як властивість особистості, наявність якої дозволяє діяти на підставі об'єктивних фактів. По-друге, справедливість визначається як неупереджене ставлення до кого-, чого-небудь. По-третє, це процес, що пов'язаний з людськими взаєминами, діями, вчинками, які відповідають морально-етичним і правовим нормам суспільства [93].

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, яке визначає не ту чи іншу цінність, благо, а їх загальне співвідношення між собою та конкретний розподіл між індивідами; належний порядок людського співжиття, який відповідає уявленням про сутність людини та її невід'ємних прав» [432, с. 333]. Вважається, що справедливість є відповідністю між правами й обов'язками людини, між її роллю в житті суспільства та тим соціальним становищем, яке вона займає, між злочином і покаранням [381]. Підкреслюється моральний аспект справедливості, коли особистість здійснює моральний вибір на користь того, хто заслуговує на визнання.

Якщо розглядати справедливість на морально-етичному рівні, то за смисловим контекстом вона стоїть поряд з поняттями добра та зла (А.А. Гусейнов [124]). Але ці категорії є абстрактними, оскільки відносно визначають моральність тих чи інших явищ. На противагу останнім, справедливість – конкретне поняття, в якому відображається співвідношення декількох об'єктів та врегулювання їх взаємозв'язків на основі об'єктивних критеріїв розподілу благ [432].

Об'єктивний характер справедливості відмічав М.Г. Тофтул: вона виступає як самостійна владна сила, коли суб'єкт, приймаючи справедливе рішення чи здійснюючи справедливий вчинок, абстрагується від власних симпатій чи антипатій, діє неупереджено. Дослідник відзначав умовність справедливості, яка інколи ставиться вище об'єктивності та виявляється у врахуванні індивідуальних обставин об'єкта оцінювання [464].

В.А. Малахов у висвітленні природи справедливості вдавався до ідеї соціальної рівності людей і пояснював, як виначається межа: де засади рівності є морально виправданими, а де вони втрачають сенс, і утверджуються вибіркові засади у моральному ставленні до людини. На думку вченого, справжня справедливість реалізується тільки в наступному поєднанні: з одного боку, всі люди є однаковими з точки зору їхньої причетності до загальнолюдських прав і свобод (і в цьому виявляється межа рівності), а з іншого боку, з огляду на притаманні кожній людині індивідуальні характеристики, абсолютизація зрівняльних засад виявляється несправедливою. Справедливим є ціннісне ставлення суспільства до людини як до суб'єкта, який зробив вагомий внесок у спільну справу, певною мірою реалізувавши свої індивідуальні можливості. На переконання дослідника, «...повинен діяти принцип: повага до кожного як до людини, пошана – наскільки саме він її заслужив» [294, с. 201]. В.А. Малахов у своєму тлумаченні справедливості наближався до висвітлення сутності похідного від неї поняття соціальної справедливості.

П.О. Кропоткін свого часу розглядав справедливість як одну зі складових моральності. Він вважав, що в становленні моральності людини важливою ланкою цього процесу є формування основного та необхідного поняття справедливості, яке на побутовому рівні зводиться до вислову: «не роби іншим того, чого не бажаєш собі» [258].

Як категорію етики і поняття моральної свідомості визначав справедливість В.О. Лозовий. З точки зору вченого, вона втілюється в почуттях та уявленнях (поняттях) обов'язку і відповідальності. Обов'язок тлумачиться як сукупність моральних зобов'язань людини перед суспільством. Відповідальність визначається як відповідність вчинків людини змісту моральних норм її обов'язкам [145]. З точки зору Д. Гільдельбранда, за невиконання обов'язку мірою відповідальності є покарання, якого вимагає моральна провина. Натомість виконання обов'язку з дотриманням моральних і правових норм передбачає надання людині заслуженої винагороди [114].

Отже, в етиці справедливість визначається як процес дотримання визначених у суспільстві загальнолюдських норм, контекст моральної свідомості та складова моральності людини, обов'язкова умова її життєіснування.

В.А. Малахов зазначав, що власне етичний зміст справедливості тісно пов'язаний з економічною, політичною, правовою проблематикою [294]. Так, поняття справедливості розглядається в контексті висвітлення проблем правової та соціально-політичної свідомості (О. Хеффе [495], М.М. Цимбалюк [502]). Зокрема, у праві це явище визначається як вища цінність, якій має бути підпорядкований складний процес встановлення правди і визначення міри покарання за протиправні дії окремих суб'єктів (О. Бандура [30], О.В. Грищук [121]). Богиня справедливості Феміда є символом такого необхідного, імперативного підходу (А.Т. Боннер [60], Л.П. Фуллер [492]). Зазвичай правову справедливість, яка ґрунтується на об'єктивних критеріях оцінки людських дій, протиставляють іншим її різновидам, пояснюючи їх природу як суб'єктивну. Справедливість у політиці зводиться до лозунгів, які закликають до встановлення однакового доступу всіх членів суспільства щодо розподілу державних благ, у зв'язку з чим зазвичай застосовується термін «соціальна справедливість». Актуальною у всі часи завжди була проблема соціальної справедливості у соціально-політичній площині, особливо проблема рівних можливостей кожного – від видатного політика до простого громадянина держави (В.П. Горбатенко [117], А.І. Кудряченко [371], Т.М. Самсонова [415], В.А. Скуратівський [430]).

У соціальній сфері оцінюється результат діяльності людини у відповідності до зроблених нею внесків. Справедливим вважається збільшення міри винагороди за більший соціальний внесок у спільну справу та відповідно її зменшення за непродуктивну діяльність. На сучасному етапі також актуалізується проблема дотримання прав людини у міжнародній політиці (Дж. Донелі [134]). Економічні науки у своєму трактуванні справедливості як результату розподілу людьми зароблених благ пропорційно до матеріальних

витрат здебільшого торкаються моральної складової цього процесу. Гуманною є наявність можливості у грошовому еквіваленті отримати винагороду за реальні внески людини в справу (Г. Бартіс [31], Ю.М. Осіпов [336]).

У релігії під поняттям справедливості розуміється необхідність проходження людиною посланих їй Богом випробувань, які мають очистити душу і привести думки та вчинки у відповідність до моральних норм віри. Визнаним є теологічний напрям в аспекті розуміння сутності та змісту справедливості, який започаткували і розвивали мислителі різних епох (А. Блаженний, Ф. Аквінський, Г.С. Сковорода, П. Юркевич та ін.) [124; 157; 425; 523].

Справедливість є предметом обговорення у педагогічній науці. Актуальним завжди було вивчення проблем застосування у діяльності педагога методів заохочення, винагороди і покарання учнів, об'єктивного та неупередженого ставлення до них (О. Вишневський [97], Л.Г. Подоляк [368], В.О. Сухомлинський [452]).

Як бачимо, однозначного трактування поняття справедливості немає. Спільним є розуміння справедливості як суспільного явища і визначення її регулятивної функції, яка виявляється у досягненні злагоди між людьми. Незважаючи на те, що кожна сфера застосування цього поняття звертає увагу на певний його аспект, наявність морального компонента справедливості очевидна. Він є доволі вагомим, оскільки люди, як учасники правових, політичних, економічних та інших відносин, керуються моральними настановами та нормами, дотримання яких і є справедливістю.

У тлумаченні поняття справедливості сучасні гуманітарні науки прагнуть апелювати до історії розвитку ідей про неї у філософії. Погляди на справедливість мислителів різних часів виникали в рамках певної історичної епохи. Тому аналіз філософської думки щодо цього явища, на наш погляд, варто здійснювати в контексті розгляду змін суспільно-історичних формацій. У подальшому це дозволить окреслити діалектику розуміння соціально-психологічної природи справедливості та визначити її сутність.

Історично поняття справедливості застосовувалося ще за часів первісного суспільства, коли панували примітивні релігійні погляди. Ідея справедливості підпорядковувалася містичним діям жертвопринесення, табу та ін. З плином часу змінювалася мотивація вживання поняття справедливості: вважалося необхідним застосування покарання за вчинки, що суперечили прийнятним у суспільстві нормам. Яскравим прикладом такого розуміння була родова помста, яка в сучасному трактуванні пояснюється як відплатна справедливість. Мала місце також і розподільча справедливість, зміст якої полягав у рівному розподілі благ між членами общини, що забезпечувало виживання первісної людини за складних умов дефіциту засобів існування [432]. Ідеї справедливості та соціальної справедливості зокрема, як предмет розмірковувань і теоретичного аналізу, лише започатковувалися. Свого розвитку вони набули у філософії Давнього світу, процвітання якої співпало зі встановленням суспільно-історичної формації – феодального ладу, коли нормою життя вважався поділ суспільства на соціальні пласти, надання необмежених повноважень одним і потурання прав інших. Руйнування основ справедливості часів первісного суспільства спонукало до глибоких роздумів мислителів того часу, які торкалися переважно її морально-етичної складової (Арістотель [25], Гесіод [111], Сократ [183], Геракліт [304] та ін.).

Так, філософ Давнього Китаю Конфуцій відстоював думку, що справедливість є чеснотою, ознакою досконалості й мудрості людини. Здобувається шляхом пошуку особистістю свого морального призначення, яке виявляється в дотриманні неупередженого ставлення до інших. Мислитель стверджував, що слідування нормам справедливості дозволяє благородній людині виявляти стійкість і поміркованість у визначенні іншому міри покарання за його злі наміри і вчинки чи заохочення – за позитивні. Конфуцій відстоював ідею відплатної справедливості, наголошуючи на тому, що у житті варто керуватися одним важливим словом – «взаємність» [454].

Велику спадщину в розробці ідеї справедливості залишили давньогрецькі мислителі. На думку дослідника Г.Д. Гурвича, розмаїття їх поглядів

вкладається у дві концепції справедливості – народну і власне філософську. У народній концепції панували погляди на справедливість як найвищу моральну цінність, наявність якої є ознакою мудрості людини, здатності оцінити зміст ситуації та діяти у відповідності до неї [123]. Такий постулат втілювався у міркуваннях Гесіода, Геракліта, софістів, Сократа, Демокріта. Зазвичай філософи визначали сутність справедливості через співставлення її з іншими поняттями [111; 124; 183; 304; 454].

Зокрема, Гесіод розглядав справедливість у єдності з працею, які визначалися як всезагальна вимога, найважливіший засіб досягнення гармонії в соціальних відносинах людей, побудованих на принципах взаємної вигоди [124]. Геракліт протиставляв справедливість (божественний закон) і правду (засвоєну людьми загальну закономірність), тим самим поєднавши ідеї про абсолютність і відносність справедливості [304]. Близькою ідея відносності справедливості була софістам. Тлумачення ними цього явища зводилося до того, що носієм знань і справедливості є як мудрець, представник влади, так і проста людина. На відміну Сократ вкладав такий зміст у поняття справедливості, який робив його загальним. Це досяглося завдяки його поєднанню з категоріями моральності й істини. Моральні цінності, на переконання філософа, мають бути однаковими для всіх і ґрунтуватися на всезагальному знанні добродійності, засвоївши яке, люди почнуть співіснувати у злагоді. Сократ досліджував природу несправедливості й дійшов висновку, що її змістове наповнення індивідуалізоване. Якщо справедливість – всезагальне знання, істина, то несправедливість – це суб'єктивний погляд на ситуацію [183]. Демокріт в один смисловий ряд ставив поняття справедливості та щастя. Останнє переживає той, хто живе за принципами справедливості. За Демокрітом, це поняття, у змісті якого відображається об'єктивне – що не суперечить природі, тоді як несправедливість є штучним утворенням [304].

Отже, у презентованих ідеях згаданих філософів стверджувався етичний ідеал людини, наділений рядом чеснот, серед яких – справедливість як всезагальна істина, об'єктивне знання – основа моральної діяльності людини.

Вчення про справедливість, у якому поєднувалися її етично-моральна та соціальна складові, було розроблене Платоном і Арістотелем [25; 367]. Платон трактував справедливість як найвищу чесноту людей у державі, обґрунтовуючи своє розуміння поділом суспільства на різні соціальні пласти. Моральна складова справедливості полягає в тому, що кожен повинен реалізувати свої можливості як представника певної соціальної категорії, і тоді індивідуальне буття наповнюється суспільним змістом. У філософії Платона структури індивідуальної свідомості людини, устрою держави та моральної свідомості поєднувалися в точці розгляду феномена справедливості [367].

Найбільш глибоко в давньогрецькій філософії справедливість вивчав Арістотель. На його переконання, справедливість полягає не в рівному розподілі благ, а в урахуванні обсягу та складності праці, вкладеної у їх виробництво. Хоча еквівалентом внесків у виробництво благ філософ визначав гроші, основний принцип, який він обґрунтував, підтверджував необхідність застосування диференційованого підходу в процесі розподілу винагород між людьми за результати діяльності. За Арістотелем справедливість дозволяє регулювати взаємини між людьми і водночас є якістю, завдяки якій досягається загальне благо. З огляду на це, мислитель розглядав справедливість у широкому розумінні як процес дотримання людьми норм моралі, добродійного ставлення один до одного й у вузькому розумінні – до етичної чесноти [25]. Загалом же у поглядах Арістотеля на справедливість значна увага приділялася її соціальному аспекту. Філософ зважав на те, що добродійність, яка виявляється у конкретних вчинках, поведінці людини, спрямовується на іншого і визначається як справедливе ставлення до нього. Тим самим мислитель у своїх поглядах акцент робив на соціальній феноменології цього явища. В розгляді справедливості Арістотель послуговувався допоміжним терміном «правда». Якщо власне справедливість визначалася мислителем як загальна норма, об'єктивність, то правда – це суб'єктивна справедливість у конкретному випадку [Там само].

У філософських концепціях справедливості Платона й Арістотеля обґрунтована соціальна природа справедливості. Завдяки дотриманню її

моральних принципів відбувається регулювання відносин у суспільстві. Наголошуючи на необхідності слідування принципу рівності людей у питаннях розподілу між ними винагород і благ, Арістотель започаткував ідею соціальної справедливості, яка пізніше була розвинена в соціальних науках.

Таким чином, в епоху Античності розвиток уявлень про справедливість еволюціонував від розуміння її як всезагальної вимоги, засобу налагодження порозумінь у суспільстві до морального поняття, у змісті якого відображалось моральне ставлення людей один до одного.

У філософії Давнього Риму проблема справедливості розглядалася переважно у площині права. Панівною була теза: справедливістю є необхідність кожному отримувати те, на що він заслужив. Схожа безкомпромісна позиція була властива філософії Середньовіччя. Але якщо у Давньому Римі справедливість уособлювала богиня правосуддя Феміда, то середньовічна філософія апелювала до постулатів і канонів католицизму, що знайшло відображення у працях А. Аврелія та Ф. Аквінського [7; 11].

А. Аврелій стверджував, що будь-яке благо людина отримує від Бога. З його волі відбувається покарання чи винагорода. Філософ у своєму вченні поєднав два аспекти справедливості: моральний, який ґрунтувався на повному прийнятті християнських постулатів, і соціальний, що включав слідування їм у ситуаціях взаємодії представників влади і народу [7]. Заслуга А. Аврелія полягає в тому, що він актуалізував проблему пошуку шляхів налагодження соціальних взаємодій на рівні суб'єктів з різним соціальним статусом.

Ф. Аквінський розглядав справедливість як одну з чеснот людини, які є розумовими, моральними та богословськими. Справедливість, яка виражає ставлення людей один до одного, входить до категорії моральних і є недосконалою рисою характеру. З точки зору Ф. Аквінського, абсолютної справедливості в мирському житті немає. Саме тому в своєму вченні філософ розмежував божественну і людську справедливість. Мислитель був схильний визначати справедливість як цінність, яка входить до структури моральної сфери людини і набуває досконалості через усвідомлення необхідності

слідування релігійним постулатам [11]. Загалом, філософи Середньовіччя визначали справедливість як моральну цінність, водночас наголошуючи, що контроль за діяльністю людей здійснює вища сила – Абсолют.

Зміни, які відбулися в суспільній думці епохи Відродження, сприяли появі у філософії нових поглядів на проблему справедливості, що історично співпало з початком становлення буржуазного ладу. В ті часи перевагою, яка вважалася мірилом справедливості, було накопичене багатство як результат зусиль суб'єкта, що створив для себе матеріальні блага. В епоху Нового часу ракурс розгляду проблеми справедливості змістився у бік соціального аспекту, однак спектральність її висвітлення була доволі широкою.

Так, просвітник Ф. Бекон був переконаний, що завдяки справедливості в людині проявляються риси добродетності; справедливість об'єднує людей [88]. Т. Гоббс зазначав, що справедливість є природним законом, згідно якого у процесі соціальних взаємодій їх сторони не шкодять одна одній [116]. Схожих поглядів дотримувався Г. Гроцій, який зводив справедливість до рівноцінного обміну, слідування домовленостям, отримання компенсації від того, хто заподіяв шкоди; недопущення заволодіння чужими благами [454].

Багато мислителів Нового часу прагнули розкрити психологічний зміст справедливості, розглядаючи її у поєднанні з поняттями щастя, рівності, братерства, волі, обов'язку, совісті. Зокрема, Г.Е. Лессінг синонімами справедливості визначав поняття рівності та братерства. На його думку, якщо людина стикається з дотриманням норм справедливості, вона переживає моменти щастя і почуття гідності [279]. У теорії суспільного договору Ж.-Ж.Руссо актуалізував судження про те, що за умов порушення соціальної справедливості виправданим є повалення влади при активізації вольових зусиль народу. В його філософській концепції соціальна природа справедливості втілювалася в ідеях рівності людей [409]. Таким чином, у Новий час справедливість тлумачилася як моральне явище, яке визначає ціннісне ставлення людини до оточення.

Представник німецької класичної філософії Г.В.-Ф. Гегель в один ряд ставив справедливість і розум, зазначав, що завдяки їм долаються протиріччя моральної свідомості [109]. І. Кант вважав, що ідея справедливості виникає з почуття рівності: якщо людина навчається ставити себе на місце іншого, то вона розуміє суть ситуації та вдається до справедливих дій. На думку мислителя, поняттю справедливості має передувати почуття справедливості: тільки за умови його розвитку людина може досягнути зміст, який вноситься у це поняття, а дотримання принципів справедливості створює умови для розвитку індивідуальності особистості [174].

Справедливість як умову реалізації людиною своїх здібностей і схильностей було визначено позитивістом Г. Спенсером. Доволі популярними є його погляди на соціальну рівність і рівний розподіл винагород: зрівняння не є справедливістю для тих, хто має право отримати більше. Ще один представник позитивізму Д.Юм визначав справедливість як соціальне почуття, переживаючи яке людина переборює свій егоїзм і діє на користь інших [522].

Погляди згаданих вище мислителів об'єднувало те, що при висвітленні сутності справедливості визнавалася її соціальна природа. Підкреслювалася функція регулювання взаємодій у суспільстві, що пов'язано зі встановленням рівності (з сучасної точки зору вказане втілюється в ідеях соціальної справедливості). Разом з тим, співставлення цього феномена з морально-соціальними категоріями братерства, обов'язку, волі, совісті стверджувало необхідність його розуміння як поняття моральної свідомості.

У XIX столітті було започатковане поняття соціальної справедливості, що тлумачилося як рівний розподіл винагород між людьми, з урахуванням їх потреб. 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 [403]. У своїх дослідженнях Дж. Роулз зосереджувався переважно на соціально-політичній проблематиці. Однак її осмислення здійснювалося із застосуванням морального

дискурсу. Н.В. Печерська зауважувала, що в центрі уваги вченого опосередковано опинилися психологічні за своїм змістом питання соціального життя людей і моральних норм його регулювання [364]. О.Хеффе, зі свого боку, зазначав, що в розумінні Дж. Роулза соціальна справедливість є принципом регуляції взаємодій людей [495].

Презентований розгляд філософських ідей справедливості дозволяє окреслити розвиток розуміння її психологічної природи та зробити наступні узагальнення. У філософії Давнього світу відстоювалася ідея соціальної природи справедливості й одночасно її належності до провідних етичних категорій. Діалектика поглядів філософів відобразила розвиток уявлень про справедливість від осмислення її як абсолютного закону до розуміння як загального знання, яке втілюється у конкретних вчинках людей. Мислителі Середньовіччя зосереджувалися на моральному аспекті справедливості, але змістове наповнення цього поняття здійснювали в рамках християнської моралі. У філософії Нового часу при висвітленні справедливості акценти зміщувалися переважно на її соціальну природу. Виокремлювалася функція регулювання відносин у суспільстві, що пов'язана зі встановленням соціальної рівності. Співставлення справедливості з моральними категоріями стверджувало необхідність її розуміння як поняття моральної свідомості, умови розвитку особистості. Сучасна філософська думка наголошує на необхідності керуватися принципами соціальної справедливості при розподілі особистих і соціальних благ, підкреслюючи значущість її регулятивної функції.

Таким чином, 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 нівелює егоїстичні тенденції особистості та спонукає діяти в інтересах людей, зокрема, правильно розподіляти між ними заслужені винагороди і покарання за результати їх діяльності.

Вирішуючи завдання нашого дослідження, варто розглянути наукові позиції вчених щодо справедливості не тільки в історико-філософському, а й у психолого-педагогічному розрізі.

Започаткували висвітлення аспектів навчання і виховання особистості в ракурсі проблеми справедливості філософи різних епох, що доповнювало її зміст як філософської категорії та поняття етики. Так, у філософії Давнього Сходу підкреслювалися цінність освіти й необхідність духовного розвитку людини. Філософія Конфуція розвивала загальну ідею культури Давнього Китаю щодо необхідності формування моральної, ідеальної, благородної людини, якій має бути властива чеснота справедливості. Проголошені філософом гуманні принципи реалізовувалися на практиці його взаємодій з учнями [454]. Давньогрецький філософ Сократ відстоював думку про необхідність морального вдосконалення і самовдосконалення людини через освіту [183]. Один із його послідовників Ксенофонт першочерговим у моральному вихованні вважав розвиток в учнів почуття справедливості. За часів Середньовіччя авторитарні вимоги служителів католицької церкви як носіїв християнської педагогіки вважалися мірилом справедливості [454]. Проникнення ідей гуманізму в епоху Нового часу сприяло розвитку психолого-педагогічних ідей справедливості, які втілювалися у працях Ж.-Ж. Руссо. Філософ, розробляючи свою систему виховання, пов'язував питання науки, моральності, відстоював ідею рівності реалізації можливостей особистості [409]. У подальшому чимало психологів і педагогів, досліджуючи проблеми розвитку і виховання підростаючого покоління, актуалізували питання, пов'язані з вивченням справедливості та похідних від неї категорій.

Серед цілей педагогічної системи Я.А. Коменського достойне місце посідає мета виховання в особистості моральності та чеснот, до яких учений відносив справедливості. На його переконання, вчитель має прагнути розвивати в учнів справедливе ставлення до іншого, що є одним із компонентів морально спрямованої діяльності [239]. Великого значення особистому прикладу вчителя надавав Й.Г. Песталоцці, який у власній педагогічній системі обґрунтував

необхідність формування у вихованців моральних понять про обов'язок, право, справедливість. Ставлячи в один змістовий ряд справедливість і правду, він вважав, що здатність їх сприймати свідчить про схильність людини до широких поглядів, прагнень, почуттів [354; 355].

Ф.А.В. Дістервег наголошував, що вчителю необхідно максимально сконцентрувати свою увагу на особистості учня. Педагог справедливістю вважав диференціацію вимог по відношенню до учнів, що має виходити із врахування їх інтелектуального потенціалу. Поняття справедливості застосовувалося вченим не в контексті проблеми становлення моральності школярів, а стосовно розвитку моральності особистості вчителя [129]. Великого значення особистісним педагогічним якостям учителя надавав також К.Д. Ушинський. Наголошуючи на цінності освіти, вчений зазначав, що в діях учителя справедливим є обмеження дитини від батьківського деспотизму і залучення до навчання. Знаковим можна вважати звернення К.Д. Ушинського до категорії справедливості при вивченні особливостей педагогічної діяльності вчителя, побудови його взаємин з учнями, а також при розробці питань морального виховання дітей [472].

З філософської точки зору підійшов до аналізу проблеми справедливості в освіті С.І. Гессен. На його думку, моральним і справедливим у діях учителя по відношенню до учнів (юнацького віку) є терпіння, яке виявляється у постійному подоланні прагнення нав'язати їм власний світогляд, а також любов і повага до особистості кожного [112]. У зв'язку з цим, Л.Г. Абрамова акцент робила на тому, що «справжня освіта виникає тільки тоді, коли людина здійснює в собі внутрішню закономірність науки, моральності, справедливості й інші цінності духа...» [2, с. 93].

Якщо роздуми С.І. Гессена носили теоретичний характер, то педагогічна система Я.Корчака включала практичні питання виховання активної, самостійної, моральної особистості. Досягнення такої мети забезпечувалося створенням дитячої спільноти на основі принципів справедливості, рівності, відповідальності. Реально створюючи такий колектив, педагог дбав про

встановлення в ньому законів і дотримання вчителем норм справедливості стосовно кожного учня. Цінність ідеї полягала в тому, що таким чином Я.Корчак прагнув відстояти право дітей на повагу і розуміння [252].

Отже, в історії педагогічної думки актуалізувалася проблема виховання в учнів якості справедливості через моральний зразок ставлення педагога до них. Справедливість розцінювалася як *інструмент* для досягнення злагоди у взаєминах педагога зі школярами та всередині учнівської групи.

Свого подальшого розвитку подібні ідеї набули у вітчизняній науці. Зокрема, В.О. Сухомлинський вважав, що основою довіри дитини до вихователя є справедливість, яка ґрунтується на знанні внутрішнього світу кожного учня, сприяє встановленню духовної єдності між педагогом і вихованцем, спонукає співіснувати їх в одній системі моральних координат. У розумінні вченого, добро і справедливість учителя повинні співвідноситися з його вимогливістю й об'єктивністю [452].

Сучасний дослідник Г.П. Васянович застосував термін «педагогічна справедливість» і визначив його як «неупереджене, об'єктивне ставлення педагога до учнів, яке ґрунтується на любові та повазі до вихованців, абстраговане від особистісних симпатій чи антипатій» [90, с. 128]. О. Вишневський актуалізував проблему детермінації почуття справедливості в учнів, яке, на думку дослідника, ґрунтується на вірі в правду. А важливою складовою виховання особистості є звернення до ідеалу справедливості. Вчений розглядав цю категорію у співвіднесенні з поняттями сумління і правди [97]. Спільним, що об'єднує погляди вищезазначених дослідників, є розуміння справедливості вчителя як вияв поваги, довіри до учнів, його об'єктивності.

Як бачимо, у психолого-педагогічному вимірі справедливість зводиться до *моральної якості*, яка формується у зростаючої особистості в процесі її виховання; до *моральної цінності педагога*, наявність якої дозволяє неупереджено ставитися до учнів, конструктивно взаємодіяти з ними, ефективно здійснювати педагогічну діяльність.

Отже, трактування поняття справедливості у науковому світі та його змістове наповнення у філософії дало можливість визначити сутність цього явища. Справедливість є моральною чеснотою людини, обов'язковою умовою її морального існування. Завдяки справедливості людина усвідомлює, за що вона отримує заслужену винагороду чи покарання. У процесі справедливого ставлення до іншої людини утверджується її цінність, що відкриває можливості для особистісного розвитку та реалізації потенційних можливостей.

Підкреслимо, що трактування поняття справедливості у міждисциплінарному вимірі дало можливість визначити його змістове наповнення. *Справедливість* – це процес дотримання визначених у суспільстві загальнолюдських норм, контекст моральної свідомості та складова моральності людини, обов'язкова умова її життєіснування. 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.

Презентовані в підрозділі матеріали відображено в авторських публікаціях [195; 203; 215; 216].

1.2. Наукові підходи вивчення сутності й змісту соціальної справедливості у психології

Наукові психологічні дослідження справедливості почали здійснюватися у другій половині ХХ століття, хоча історія її вивчення давня. У донауковий період психології вона була об'єктом роздумів мислителів різних епох, що знайшло своє відображення у попередньому підрозділі. Представники різних психологічних напрямів наукового періоду психології зазвичай не розглядали справедливість як безпосередній предмет вивчення, але свою увагу спрямовували на пов'язані з нею явища. Зустрічалися наукові розмірковування, які або опосередковано торкалися проблеми справедливості, або стосувалися

понять, дотичних до неї, – винагороди, покарання, заохочення. З'явилися також наукові положення окремих дослідників щодо сутності справедливості, які існували у межах певних напрямів психології.

В класичному психоаналізі вченими вирішувалося питання впливу методів винагороди і покарання на розвиток особистості в дитинстві. З. Фрейд вважав, що Над-Я, яке є морально-етичною підструктурою особистості, починає формуватися в дитячому віці під впливом настанов батьків. Воно ніби «переймає» роль, яку виконують дорослі, – роль авторитету і зовнішньої сили. Закріплення настанов відбувається з використанням винагород і покарань. Учений вважав, що батьківський вплив керує дитиною за допомогою виявів любові та погроз карами, останні у якій викликають страх, тому що сприймаються як втрата батьківської любові. Дитина засвоює, що отримані винагороди є свідченням схвального ставлення батьків щодо її поведінки. Така реакція найближчих людей у свідомості дитини ототожнюється з оцінкою суспільства. Відтак у зростаючої особистості виникає розуміння того, що її дії є соціально прийнятними. Справедливість як регуляція стосунків між учасниками взаємодії засвоюється процесуально. Висока оцінка дорослими дій дитини сприяє становленню в її особистості певних стандартів, відповідність яким є ознакою підвищення рівня свідомості й самосвідомості [489].

Батьківське покарання для дитини означає, що її поведінка суперечить моральним нормам. Відчуття загрози бути покараним зумовлює виникнення моральної тривоги, сорому, вини, які трансформуються у совість. З. Фрейд вважав, що поява совісті у дитини є ознакою того, що зовнішні настанови батьків стають внутрішніми – замість батьківських інстанцій виникають санкції власного Над-Я особистості. Совість інтенсифікує почуття провини за скоєне і свідчить про усвідомлення людиною моральних заборон [Там само].

У класичному психоаналізі не піднімалися питання справедливості процесу батьківських покарання чи винагороди дитини за її вчинки. Але у контексті нашого дослідження цінними є думки З. Фрейда про те, що навіть через страх бути покараним, страх втрати батьківської любові дитина

намагається змінювати свою поведінку у відповідності до запропонованих їй суспільством моральних імперативів. Заслужені винагорода і покарання стимулюють розвиток морально-етичної складової особистості – її Суперего.

Послідовники З. Фрейда торкалися проблем удосконалення соціальної природи людини. Засновник індивідуальної психології А. Адлер був захисником соціальної справедливості. Об'єктом наукових досліджень вченого став соціальний інтерес. Зміст, який відображає це поняття, пов'язаний з ідеєю досягнення мети побудови досконалого суспільства. А. Адлер вважав, що соціальний інтерес є об'єктивним явищем. І для того, щоб він виявився у людини, необхідно докладати зусилля у процесі її цілеспрямованого навчання та виховання [532]. Це сприятиме формуванню такої якості як здатність підкоряти власні вигоди загальному благу. В основі справедливих вчинків лежатиме бажання досягнення об'єктивної істини, аніж суб'єктивної правди. З точки зору вченого, такий вчинок властивий досконалій особистості, образ якої у більш пізньому вченні А. Адлера прийшов на зміну егоїстичній людині [10].

Представник неофрейдизму і засновник гуманістичного психоаналізу Е.Фромм у своїх працях піднімав проблеми гуманістичної етики [490]. Доволі широко він висвітлював зміст понять «свобода», «відповідальність», «щастя», «любов». У поглядах ученого супідрядно з ними піднімалося питання, пов'язане з поняттям справедливості. В центрі уваги Е. Фромма – людина та система її ставлень до себе й навколишнього світу. Вчений наголошував на тому, що «плідне ставлення до світу» може здійснюватися посередництвом діяльності та осягнення. Діяльністю називалося піклування про іншого, розуміння його особливостей та поведінки, повага до особистості. Ці суб'єктивні вияви називалися «плідною любов'ю». Вважалося, що осягнення забезпечується роботою «плідного мислення» і формуванням об'єктивного погляду на іншу людину [491, с. 96].

Як автор концепції об'єктивної та суб'єктивної етики, Е. Фромм відстоював думку, що встановлення справедливості у соціальній взаємодії має відбуватися з опорою на об'єктивне знання ситуації, хоча не заперечувалася

роль її суб'єктивного сприймання. Об'єктивності можна досягнути через подвійну детермінацію: суб'єкт не тільки оцінює іншого учасника взаємодії, але й здійснює контроль і оцінку власних дій. Це виключає або мінімалізує можливість виникнення упередженої думки [491].

Як бачимо, послідовники З. Фрейда у своїх поглядах торкалися проблем удосконалення соціальної природи людини, що виявляється в її здатності підкорювати власну вигоду загальному благу, в прагненні пізнати об'єктивну істину. Так стверджувався образ людини, здатної на справедливі вчинки, яка ставала носієм цінності справедливості.

Представники персонології з інших наукових позицій вивчали феномен справедливості. Так, вчення Г.А. Меррея включає висвітлення питань, пов'язаних із дослідженням соціокультурних детермінант і процесу соціалізації особистості взагалі. Вчений вважав, що людина у своєму житті прагне до досягнення компромісу між власними імпульсами і вимогами середовища. Реалізація цього прагнення забезпечується соціалізацією, в процесі якої розвивається адекватне Суперего, коли особистість засвоює прийняті в суспільстві цінності, моральні норми. З точки зору Г.А. Меррея, інститутом соціалізації є батьківське виховання, яке включає застосування методів заохочення і покарання. Успішність цього процесу залежить від ефективності батьківського заохочення за схвальну поведінку і покарання за неприйнятну. Можна відзначити, що успішність соціалізації залежить від справедливих дій у родині: схвалення чи засудження поведінки дитини як рівноправного учасника соціальних взаємодій у сімейному колі [496].

Якщо у персонології Г.А. Меррея обґрунтовувалося застосування заохочення і покарання як методів справедливого виховного впливу на особистість, то необіхевіоризм і соціальний біхевіоризм розглядали покарання як метод контролю за поведінкою людини. В одному змістовому ряду з покаранням вживався термін «винагорода».

В теорії оперантного наочіння представник необіхевіоризму Б.Ф. Скіннер, піддаючи аналізу поведінку та методи контролю за нею, які він

називав аверсивними, увагу зосереджував на покаранні та негативному підкріпленні. Мета покарання – спонукати людину не вдаватися до таких дій, які стоять на заваді очікуваного позитивного результату. Б.Ф. Скіннер зазначав, що такий метод є найбільш розповсюдженим у сучасному суспільстві. При цьому дослідник розмежовував позитивне покарання, яке призводить до аверсивного (неприємного, хворобливого) результату і негативне, коли за негідною поведінкою суб'єкта слідує усунення його із ситуації. Негативне підкріплення обмежує аверсивний стимул і сприяє діям, спрямованим на його уникнення.

Незважаючи на те, що Б.Ф. Скіннер обґрунтував указані методи контролю за поведінкою, він вважав їх неприйнятними у використанні. На думку дослідника, покарання може призвести не до очікуваних результатів, а протилежних наслідків. Ключовим у системі Б.Ф. Скіннера є підкріплення, яке варто застосовувати за умови бажання закріпити позитивний результат. За Б.Ф.Скіннером, коли мова йде про ігнорування людиною вимог соціального середовища, потрібно вдаватися до контролю за її діями за допомогою позитивного підкріплення (застосування методу заохочення). Саме акцент на останньому може забезпечити досягнення справедливості відносно людини, поведінка якої потребує корекції з боку контролера [498].

Звертався до категорії підкріплення також представник соціального біхевіоризму А. Бандура в теорії соціального наuczіння. Згідно його точки зору, джерелами підкріплення є винагорода і покарання. Людина визначає винагороду чи покарання як справедливо чи несправедливо оцінений результат її дій. Для того, щоб у майбутньому отримати (чи не отримати) бажані (чи небажані) наслідки дій, людина продукує когнітивні очікування відносно результатів поведінки. Особистість співставляє попередній досвід отримання винагороди чи покарання за зроблене з прогнозуванням ситуації та гіпотетично визначає правильність наступних дій. У такому разі людина може очікувати справедливого чи несправедливого вердикту стосовно своїх виявів.

Водночас А. Бандура вважав, що зовнішніми винагородами і покараннями підкріплення не обмежується. З набуванням досвіду в людини розвиваються власні цінності та відповідні їм стандарти поведінки. Вони інтерналізуються, а тому особистість стає власним критиком і суб'єктом прийняття справедливого рішення відносно себе. Коли індивід не відповідає встановленому стандарту як в очах навколишніх (отримуючи справедливе покарання), так і у власних очах (засуджуючи себе), він вдається до дій, спрямованих на корекцію поведінки, прийнятної у соціокультурному середовищі. Така регуляція дій свідчить про наявність не тільки зовнішніх детермінант поведінки особистості (справедлива реакція оточення), але й внутрішніх (справедливе самооцінювання) [535].

Представники соціального біхевіоризму зважали на те, що реакція людини на критику іншого є нетривалою, але хворобливо відображається на її емоційному стані. При цьому самооцінювання власних вчинків і самопокарання пом'якшують душевний біль і послаблюють зовнішнє покарання. Визнання суб'єктом своїх негативних дій зумовлює схвальне ставлення оточення до його позитивних якостей. Часто у власних інтересах людина вдається до самопокарання. Але така здатність з'являється лише після осмисленого досвіду зовнішнього, соціально справедливого покарання. Справедливий осуд суб'єкта зі сторони інших передують формуванню у нього критичної позиції у ставленні до себе – справедливого самоставлення [29].

Як бачимо, в межах необіхевіоризму та соціального біхевіоризму вчені надавали особливої значущості підкріпленню, застосування якого дозволяє при здійсненні контролю за діями людини вдаватися до винагороди чи покарання. Справедливе їх застосування врегульовує поведінку людини, призводить її до відповідності морально-етичним стандартам соціального середовища, формує справедливе ставлення до себе.

Представник гуманістичної психології А.Х. Маслоу в своїх працях приділяв велику увагу справедливості як безпосередньому предмету вивчення. Вчений визначав її як «пікове переживання», одну з метапотреб особистості,

метамотив, вищу цінність і як принцип взаємодії. У межах розробленого дослідником організмичного підходу він розглядав особистість як цілісне утворення, в якій домінує її «світла» сторона. А.Х. Маслоу був переконаний, що позитивні потенції в людині підсилюються сприятливою соціальною атмосферою дитинства та періоду дорослішання. На такому тлі вроджений моральний потенціал виявляється яскраво і чітко. Наявність випадків, коли людина стає невротичною чи схильною до деструктивних дій, свідчить про негативний вплив оточення. В цьому разі внутрішня природа людини зазнає фрустрації, і, як наслідок, виникають агресивні реакції. Такі вияви протистоять несправедливості чи упередженості навколишніх [300; 301; 302; 303].

А.Х. Маслоу обґрунтував теорію мотивації, де потреби людини класифікував на базові (в їжі, безпеці, самоповазі) та метапотреби, до яких відносив потреби в справедливості, доброті, красі, єдності тощо і які вважав потребами зростання. Вчений стверджував, що всі метапотреби є однаково важливими і такими, що можуть легко замінювати одна одну. В їх визначеннях зустрічаються характеристики, які повторюються. Так, метапотреба «закон» трактується дослідником як справедливість, порядок, законність, слідування обов'язку. Категорія справедливості зустрічається також у визначенні метапотреби «доброта» – правота, бажаність, слідування обов'язку, справедливість, добра воля, чесність. В разі незадоволення метапотреби викликають хворобливі переживання, які вчиний називав метапатологіями – страждання, відчуження, недовіра, ненависть і т. ін. На його думку, люди вдаються до неморальних вчинків, оскільки позбавлені метапотреб доброти, чесності, справедливості. Це призводить до збідніння соціальних почуттів і байдужості щодо набуття етичних цінностей. Згідно поглядів А.Х. Маслоу, задоволення метапотреб, до числа яких входить справедливість, є однією зі складових досягнення людиною щастя і радості [300].

Метапотреби є передумовою виникнення метамотивів, які наближають людину до самоактуалізації. Дослідник вважав, що «з переходом до самоактуалізації з'являється прагнення до справедливості» [300, с. 211]. На

такому етапі розвитку особистість переживає радість, їй подобається вносити порядок і справедливість у хаос і безчесність. Окрім того, А.Х. Маслоу визначав справедливість як вищу цінність, яка включається до структури Я і стає життєвим принципом особистості.

Отже, в гуманістичній психології справедливість вважається вродженою метапотребою, яка за сприятливих соціальних умов реалізується, підсилюючи позитивні, природно задані якості людини. Справедливість як метапотреба може трансформуватися у метамотив, наближаючи особистість до самоактуалізації.

Предметом розгляду представника когнітивного напрямку в психології Дж.А. Келлі були соціальні взаємодії й особистісні конструкти. З точки зору дослідника, люди, як учасники соціальної взаємодії, виконують соціальні ролі. За положеннями вченого, вони визначалися як форми поведінки, які логічно витікають з того факту, що особистість усвідомлює, як мислять інші люди, пов'язані з нею в діяльності. Виконання ролі одним учасником взаємодії передбачає згоду зі сторони іншого. Вони позитивно сприймають один одного саме тому, що розуміють ситуацію взаємодії, свідомо приймають власні ролі та їх програють, осмислюють змістову логіку ролі свого партнера по спілкуванню. Дж.А. Келлі відзначав, що ефективність людських взаємин забезпечується взаєморозумінням сторонами установок і норм їхнього соціокультурного середовища [184]. Розвиваючи думку Дж.А. Келлі, дозволимо собі судження наступного змісту. Адекватна реакція учня на справедливе схвалення або засудження вчителем його дій можлива саме тому, що, по-перше, учень усвідомлює власну соціальну роль, яку він виконує в школі, а, по-друге, у нього з учителем є спільне розуміння ситуації та можливі варіанти її вирішення.

Виходячи з положень когнітивної психології, досягнення справедливості у соціальній взаємодії можливе лише в тому випадку, коли її сторони матимуть єдине розуміння ситуації та межі своїх соціальних повноважень чи відповідальності в ній.

Як показав наведений аналіз, представники різних психологічних напрямів у своєму баченні справедливості чи пов'язаних з нею психічних явищ висвітлювали проблеми особистісного розвитку людини, становлення моральності її поведінки та різних аспектів соціальної взаємодії, де її учасники виступали чи то суб'єктом справедливих (чи несправедливих) дій, чи об'єктом, на якого вони спрямовані. Справедливість у розрізі соціальних взаємин набуває ознак соціальної справедливості. У подальшому це знайшло своє продовження в провідних положеннях західних теорій, в яких імпліцитно чи експліцитно вивчався феномен справедливості й соціальної справедливості.

Зарубіжні вчені, працюючи в межах певного наукового підходу, розробляли оригінальні наукові ідеї стосовно сутності справедливості. В окремих теоріях предметом розгляду виступав феномен справедливості як моральної цінності особистості. Існують теорії, які пояснювали справедливість у міжособистісній взаємодії. Є теорії, де увага їх авторів зосереджена на питаннях, що торкалися проблеми дотримання справедливості у процесі спілкування. Висвітлення окремих положень згаданих теорій є доцільним, оскільки вони в основному презентували логічне узагальнення досвіду й суспільної практики, яке ґрунтувалося на визначенні сутності справедливості у соціальній взаємодії.

Якщо розглядати справедливість як одне із ключових понять моральної свідомості, то вона виокремлюється як категорія, що означає загальне співвідношення і розподіл добра та зла між людьми. Ця ідея була закладена у психологічні теорії, основні положення яких презентуємо нижче.

У теорії морального розвитку Л. Кольберг запропонував власне бачення динаміки морального розвитку особистості. Еволюція моральної свідомості людини проходить формування трьох рівнів: доконвенційного (доморального), конвенційного, постконвенційного і відповідно шести стадій. Перебування на доконвенційному рівні спонукає людину оцінювати свої вчинки з точки зору можливості уникнути за них покарання. Цей рівень має дві стадії: на першій виявляється орієнтація на винагороду чи покарання за вчинок (гетерономна

мораль), що супроводжується страхом перед покаранням; на другій стадії виникає прагнення здійснювати такі вчинки, за які можна отримати винагороду (індивідуалістична мораль). Конвенційний рівень морального розвитку, який включає третю і четверту стадії, характеризується готовністю та можливістю людини орієнтуватися у вчинках на суспільні принципи і норми. На третій стадії вона зважає на вимоги малої групи (сім'ї, класу, професійної організації тощо), тоді як на четвертій – на норми суспільства. На вказаних стадіях суб'єкт активно оцінює вимоги, що до нього висуваються, співвідносить з власними можливостями й установками та відповідно діє. Постконвенційний вважається найвищим рівнем морального розвитку, тому що суб'єкт керується безособистісними моральними стандартами, які стали внутрішніми критеріями (автономна мораль). На п'ятій стадії цього рівня виникає розуміння людиною загальноприйнятих у суспільстві норм і справедливості правил. На шостій стадії людина самостійно обирає систему цінностей і керується нею [24]. З кожною стадією морального розвитку особистості зростає її суб'єктність, що виявляється в осмисленні соціальних норм і моральних імперативів, самостійному виборі моральних пріоритетів.

За Л. Кольбергом, моральна свідомість особистості, яка в своєму розвитку проходить перераховані вище стадії, включає одинадцять фундаментальних цінностей, серед яких важливе місце посідає справедливість. Рівень морального розвитку людини визначається її ставленням до вказаних цінностей, а дотримання чи недотримання нею норм справедливості кваліфікується як вияв добра чи зла, моральності чи неморальності.

Автором теорії моральних схем був Дж.Р. Рест. Він увів в обіг психологічної науки поняття «моральні схеми», яке означало сукупність уявлень про соціальні норми та необхідність їх дотримання. Моральні схеми в сукупності включали схему особистого інтересу, схему засвоєння соціальних норм, постконвенційну схему. Незважаючи на те, що ці схеми за змістовим навантаженням передбачали характеристики стадій морального розвитку за Л.Кольбергом (перша і друга стадії відповідали змісту схеми особистого

інтересу, третя і четверта – схеми засвоєння соціальних норм, п'ята і шоста – постконвенційної схеми), підхід Дж.Р. Реста принципово відрізнявся від поглядів зазначеного вченого. Суттєва розбіжність виявлялася у тому, що предметом вивчення Дж.Р. Реста були не рівні морального розвитку, їх перехід від нижчого до вищого, а моральні схеми, які передбачали здійснення людиною когнітивних операцій з різною культурною специфікою. Це дозволяло їй одночасно використовувати різні зазначені схеми. Рівень морального розвитку особистості визначався тим, яка моральна схема домінує, а які їй підпорядковуються. В цій теорії справедливість не визначалася як центральна цінність, а лише компонент, що пов'язаний із моральною схемою, застосування якої свідчить про певний соціокультурний рівень людини [555].

Ще однією відомою теорією, де встановлювався зв'язок моральної свідомості та справедливості, була теорія захисту цінностей. У ній пояснювалося, як оцінювання людиною справедливості залежить від розвитку її моральної свідомості. Автор цієї теорії Л. Скитка надавав значення цінностям людини, атитюдам, які їм відповідають, і моральним вимогам. Висновок про справедливість взаємодії робиться людиною на основі визначення відповідності результату її моральним вимогам. За обставин, коли останні ґрунтуються на твердих переконаннях, учасник взаємодії більшою мірою зважає на відповідність результату найважливішим, з його точки зору, цінностям. Когнітивний баланс, що при цьому виникає, викликає позитивні емоції та налаштованість на відстоювання людиною власної позиції з приводу ситуації, що склалася. Зважаючи на свої цінності, вона відстоює власне психологічне благополуччя і вважає розвиток подій соціально справедливим [559].

Не дивлячись на розбіжності в поглядах авторів розглянутих вище теорій, спільним для них є пояснення морально-етичного компонента справедливості з точки зору його виявлення у сфері соціальної взаємодії: цінності та норми справедливості керують соціальною поведінкою людини та впливають на встановлення соціальної справедливості відносно іншого.

В інших теоріях відображена справедливість у міжособистісній взаємодії як налагодження взаємин через дотримання встановлених норм. Презентуємо їх основні положення.

Першою теорією, яка давала пояснення ролі справедливості у соціальній взаємодії, була теорія неупередженості. Її засновники Дж.С. Адамс, Г.С. Левенталь обґрунтували цілі соціальної взаємодії, норми, які її регулюють, описали умови їх порушення. Головною метою соціальної взаємодії вважалося отримання особистої винагороди. На переконання вчених, кожен учасник взаємодії прагне від неї отримати найкращий результат, який вимірюється через співставлення отриманої винагороди з витратами процесу її здобування та соціальної взаємодії. Якщо кількісні показники винагороди більші за витрати, то результат вважається позитивним і справедливим. Ситуація, за якої витрати перевищують отримані дивіденди, не задовольняє їх володаря і сприймається ним як несправедливість. Такі очікування та неприйняття результату одними і задоволеність іншими стають причинами виникнення конфліктів. Вирішення проблеми напруження у соціальній взаємодії є можливим, коли обговорюються і приймаються норми, за якими кожен учасник, усвідомлюючи співвідношення отриманого і витраченого, нарешті визначиться зі справедливим рішенням на свою адресу і вважатиме його соціально справедливим [531; 549].

Згідно положень іншої теорії – особистого інтересу, авторами якої були Дж. Тібо та Л. Уолкер, у соціальній взаємодії людина завжди прагне отримати максимальний результат, який втілюється у великому кількісному вияві винагороди та мінімальних індивідуальних витратах. Той, чиї сподівання подібного змісту виправдовуються, вважає ситуацію справедливою, на відміну від учасника, який отримує або меншу винагороду від очікуваної, або стає об'єктом покарання. Прихильники цієї точки зору вважали, що такі погляди близькі більшою мірою тим, хто намагається підпорядкувати ситуацію власним егоїстичним тенденціям. Люди, яким близька така позиція, зорієнтовані на успіх і виявляють активність у соціальній взаємодії на власну користь. Ситуація відстоювання суб'єктом власної вигоди вважається справедливою [567].

Засновники теорії цінності групи І.Е. Лінд і Т.Р. Тайлер відстоювали протилежну точку зору. Акценти зміщувалися на властиву людині потребу в афіліації. Важливим аспектом життя є приналежність до соціальної групи, набуття в ній певного соціального статусу. Актуалізується бажання бути визнаним у найближчому оточенні, отримати повагу серед спільноти. Якщо вказані потреби та бажання реалізуються, то людина почуває себе потрібною, прийнятою, визнаною, захищеною, а тому починає відстоювати не тільки власні, а й групові інтереси. Міра справедливості визначається особистістю з орієнтацією на групові цінності. Не останню роль відіграє групова ідентифікація, завдяки якій учасники взаємодії вважають спільноту важливою складовою свого життя. Справедливим вважається рішення, яке не суперечить цінностям групи в цілому та цінностям її членів зокрема [550; 565].

На наш погляд, перевагою цієї теорії є те, що вона не виключає ідеї отримання людиною власної вигоди в процесі відстоювання групових інтересів. Згідно вибудованої в теорії логіки, захищаючи групові інтереси й цінності, учасник взаємодії відчуває особистісну значущість у цьому процесі, свою причетність до них. Врешті переживання справедливості чи несправедливості щодо взаємодій у групі стають одночасно й особистими. Якщо теорія особистого інтересу зважала лише на індивідуальні запити людини в отриманні певних благ при розподілі, то теорія цінності групи визнавала соціальність людини, в тому числі й у вирішенні кола питань справедливості у взаємодії.

Отже, теорії, які містять наукові положення щодо розуміння справедливості у міжособистісній взаємодії, пояснювали роль мотивації її учасників у налагодженні ділових і особистісних контактів щодо відстоювання власних чи групових інтересів і прагнення до отримання максимальної винагороди за результати діяльності, що з суб'єктивної точки зору сприймається й оцінюється як соціально справедливе явище.

Ряд учених у своїх поглядах висвітлювали питання можливості досягнення справедливості у спілкуванні людини з іншими. Витоком такого підходу до вивчення психологічної природи справедливості стала теорія

справедливого світу М.Дж. Лернера, яка пояснювала природу очікувань справедливості. Вона неодноразово піддавалася критиці, оскільки виправдовувала будь-які переконання та вчинки. Є зручною для ригідних особистостей, схильних до авторитарних виявів, спрямованих на утримування контролю над ситуацією спілкування й учасниками взаємодії.

Головне положення теорії: люди вірять у те, що будь-які винагорода чи покарання є заслуженими, а, отже, справедливими. Впевненість у тому, що світ справедливий, дозволяє позитивно оцінювати соціальну взаємодію, тим самим оберігаючи людину від негативних переживань. Всі події, свідком і учасником яких вона є, сприймаються і трактуються через призму віри у справедливість світу. Якщо ж доходить інформація, що суперечить подібній установці, вона створює когнітивний дисонанс. Це стає причиною вияву негативних емоцій, пов'язаних із виникненням протиріччя між переконаннями учасників взаємодії чи когнітивним елементом одного учасника і поведінковими виявами іншого. Для подолання когнітивного дисонансу і відновлення емоційного благополуччя використовується інформація, яка спонукатиме партнерів мислити категоріями справедливості в описаній ситуації взаємодії [546; 548].

Автори евристичної теорії В.С. Біл, Д. Вічмен, Е.М. Ріен зважали на те, що у соціальній взаємодії за певних обставин трапляється дефіцит інформації про дотримання чи недотримання норм справедливості. Тоді формуються перші враження про справедливість взаємодії, які стають відправними у подальшому сприйманні спілкування. Виникає ефект первинності. Первинні очікування справедливості визначають вибірковість сприймання людиною ситуації взаємин і упередженість у трактуванні того, що відбувається [536].

Вченими були обґрунтовані фактори, які впливають на зміст очікувань. До них належать цінності, атитюди, самооцінка особистості, емоції. Так, цінності людини стають визначальними в оцінюванні справедливості її спілкування з іншими: якщо партнер сповідує схожі цінності, то позитивні дії по відношенню до нього зі сторони оточення мисляться як справедливі. Дослідники доводили, що позитивне ставлення до себе, яке ґрунтується на

адекватній самооцінці, впливає на високу оцінку справедливості процесу: заслужені винагорода чи покарання не викликають у людини сумнівів у правильності їх застосування відносно себе. На думку авторів теорії, на очікування також впливає знак емоцій, які переживає людина у момент, що передує ситуації спілкування. Позитивні емоції налаштовують на високе оцінювання справедливості взаємодії, тоді як негативний емоційний стан стає причиною недовіри до партнера, тлумачення його дій як несправедливих. Автори евристичної теорії відстоювали думку, що очікування відіграють визначальну роль в оцінюванні справедливості у поточній ситуації спілкування. Їх вплив може бути попереджений точною інформацією про справедливість взаємодії, яка вчасно надходить і унеможливорює виникнення на початковому етапі взаємин упереджених думок, що складають ефект первинності та впливають на якість взаємодії [536].

На відміну від евристичної теорії, прихильники теорії очікувань Т. Стехл, Р. Вермунт, Н.І. Елемерс робили акцент на тому, що очікування виникають до початку взаємодії та впливають на атитюди її учасників. Ставлення до партнерів виникають на основі співвідношення попередніх очікувань і реальної поведінки. Якщо спостерігається співпадіння, то учасник і його дії оцінюються позитивно й фіксується справедливість спілкування. За умови розбіжностей між очікуваннями та вчинками партнера, у ставленні до нього виникають негативні емоції та відповідно дається низька оцінка справедливості спілкування. Автори теорії обґрунтували думку, що очікування впливають на атитюди учасників взаємодії, ставлення та реальні дії відносно до них. Минулий досвід, який містить знання про результат дотримання чи ігнорування норм справедливості, формує очікування, що попередньо визначають хід подальшої взаємодії та прогнозування оцінки справедливості спілкування з іншим учасником. Такі очікування відіграють вирішальне значення в загальному оцінюванні справедливості [560]. Незважаючи на принципові розбіжності основних положень згаданих теорій, вони віддзеркалюють явища суб'єктивного характеру, які виникають у процесі спілкування.

Отже, в світлі представлених вище 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.

Презентований у підрозділі аналіз відображено в публікаціях автора [201; 206].

1.3. Зовнішні та внутрішні чинники, процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії

Презентований у попередніх підрозділах дослідження аналіз поглядів філософів, педагогів, психологів стосовно сутності справедливості показав, що це явище має соціальну природу. Уявлення людей про міру отриманих винагород чи покарань за зроблені внески у спільну справу виникають у їх взаємодії. Остання охоплює всі види соціальних процесів і людської діяльності, зокрема, працю, пізнання, спілкування, виховання, навчання, а її зміст полягає у відображенні взаємозв'язків між суб'єктами чи об'єктами, погодженні ними своїх позицій і дій відносно один одного [57; 151; 166; 400].

Завдяки взаємному впливу, результатом соціальної взаємодії є зміни в особистості та поведінці її учасників. Це явище було предметом різностороннього вивчення багатьох дослідників. Соціологи М. Вебер, Т. Парсонс, П.А. Сорокін розглядали соціальну взаємодію в структурному аспекті. Зокрема, М. Вебер визначав соціальну взаємодію як систему взаємно

зумовлених соціальних дій. Їхній зв'язок виявляється у причиновій взаємозалежності: соціальні дії одного суб'єкта стають причиною дій іншого. Дослідник зазначав, що цей феномен потрібно вивчати, зважаючи на внутрішні детермінанти, і враховувати зміни у внутрішньому світі людини, особливо коли порушуються усталені в суспільстві норми співіснування сторін взаємодії [92].

Спираючись на погляди М. Вебера, Т. Парсонс обґрунтував теорію соціальної дії, згідно якої соціальна дія суб'єкта («діяча») взаємопов'язана з діями «іншого» і в сукупності створює взаємодію. Дослідник вважав, що вона передбачає взаємообмін ставлень «діяча» й «іншого», розглядав поняття соціальної взаємодії як перший крок до розуміння соціальної системи. П.А. Сорокін соціальну взаємодію тлумачив як соціокультурний процес, перебіг якого забезпечується наявністю суб'єктів, встановлених норм і стандартів взаємин у певному середовищі [443].

Якщо судження соціологів відображали загальні ознаки соціальної взаємодії як процесу взаємного впливу учасників один на одного, то психологи скеровували свої погляди у напрямку встановлення справедливості взаємин. Г. Келлі і Дж. Тібо, обґрунтовуючи соціальну взаємодію, акцентували увагу на взаємодії в діаді. Їм належить модель взаємодії, яка включає ряд положень. По-перше, взаємодією визнавалися міжособистісні взаємини, які полягають в обміні поведінкових виявів суб'єктів за певних обставин; по-друге, умовою продовження взаємодії та позитивного її оцінювання є наявність вигоди у цьому процесі; по-третє, перебіг взаємодії в часі залежить переважно від переваг винагород над витратами. Дослідники актуалізували проблему контролю щодо величини отриманих винагород і зроблених внесків, що опосередковано виводить на вирішення проблеми встановлення соціальної справедливості у цьому процесі [184].

Дж.-Г. Мід розглядав взаємодію як відправну категорію для тлумачення соціально-психологічних явищ. Дослідник обґрунтував концепцію соціального інтеракціонізму, основні положення якої зводяться до узагальнення, що розвиток і становлення особистості відбувається у конструктивній взаємодії з

іншими людьми. Дж.-Г Мід наголошував на соціальних детермінантах взаємодії [310].

Наукові погляди згаданих дослідників різняться, але спільним у них є бачення людини як частини взаємопов'язаних і взаємодіючих соціальних одиниць, яка розвивається у контексті діалогу зі світом. Досягнення діалогічних стосунків забезпечується дотриманням учасниками взаємодії прийнятих у суспільстві норм справедливості. Крім того, вченими була актуалізована проблема внутрішніх і зовнішніх детермінант соціальної взаємодії.

Ряд учених соціальну взаємодію досліджували і пояснювали переважно в рамках системно-діяльнісного підходу. Зокрема, М.М. Обозов визначав взаємодію як спільну діяльність, яка включає емоційно-комунікативний, когнітивний, практичний компоненти, перший з яких є основним. Підкреслювався зв'язок взаємодії та спілкування. У своїх роботах учений значну увагу приділяв міжособистісним стосункам, які існують як суб'єкт-суб'єктні зв'язки і визначаються як тип взаємодії – співробітництво і конкуренція. Перший ґрунтується на довірі, повазі до партнера і передбачає справедливе до нього ставлення [329].

Однією зі сторін спілкування вважала взаємодію Г.М. Андрєєва. З точки зору вченої, під час спілкування відбувається не тільки обмін інформацією, але й організація сумісних дій. Виокремлення інтерактивної сторони спілкування дозволяє презентувати компоненти спілкування, пов'язані із взаємодією людей та виконанням ними спільної діяльності [19]. Соціальна взаємодія передбачає обмін різними діями, які забезпечують планування спільної діяльності її суб'єктів, координацію та розподіл функцій, що дозволяє здійснювати взаємні стимулювання й контроль та взаємодопомогу в процесі розв'язання спільного завдання. Дотримання норм справедливості може лише підсилити очікуваний позитивний результат таких дій [59].

Отже, соціальна взаємодія трактувалася як одна зі сторін спілкування і як організація спільної діяльності, в процесі якої здійснюється двосторонній

контроль за діями її суб'єктів та оцінювання, що виводить кожного учасника на узагальнення справедливості таких взаємин.

Проаналізувавши різні погляди щодо природи й сутності соціальної взаємодії, ми створили авторську позицію, згідно якої *соціальна взаємодія* – це взаємно зумовлені дії сторін у процесі спілкування і виконання суб'єктами спільної діяльності. Результатом цього є налагодження взаємин при вирішенні питань щодо визначення міри внесків кожного у реалізацію спільної мети і соціально справедливого розподілу винагород, заохочень чи покарань за дії. Компонентами соціальної взаємодії є її сторони, їх зв'язок, взаємовплив, зміни в особистості та поведінці учасників.

Справедливе ставлення сторін соціальної взаємодії одна до одної зумовлюється рядом *внутрішніх чинників*. Важливим моментом є наявність у структурі моральної сфери особистості цінності справедливості. Доведеним є факт, що у системі цінностей особистості справедливість посідає одне з провідних місць (І.Д. Бех [43], А. Маслоу [301], Л.М. Фальковська [473], Ю.А. Шрейдер [517]). Так, Л.М.Фальковська відмічала, що «справедливість постає як цінність на рівні індивідуальної (бо має досвід інтимного переживання), групової (бо має практику безпосереднього врегулювання взаємин) та суспільної (бо декларується та захищається мораллю, законом) свідомості» [473, с. 134].

За поглядами різних дослідників, справедливість на рівні індивідуальної свідомості визначається як моральна цінність (І.Д. Бех), вища цінність (А.Х. Маслоу), термінальна цінність (М. Рокіч). Вона входить до ціннісно-сміслової сфери моральної людини і є ознакою позитивного ставлення до інших. Її значення у свідомості особистості, як і більшості цінностей, відповідає моральним вимогам суспільства, що отримали назву моральних норм (або моральних імперативів) [43; 301].

Оскільки людина в процесі соціальної взаємодії очікує певного результату, то, виходячи з такої установки, вона орієнтується на норми дистрибутивної справедливості. Дж. Адамс, досліджуючи цю проблему,

обґрунтував норми справедливості результату [531], пояснення яких знайшло відображення у працях інших дослідників: неупередженості, розподілу за зусиллями, здібностями, позитивністю особистості, потребами, рівністю [538; 541; 542; 549; 550; 561; 562; 564]. Існують норми справедливості, класифікація яких здійснюється у відповідності до інших критеріїв. Так, на думку О.А. Гулевич, суб'єкти взаємодії орієнтуються на норми чесності, ясності, повноти і своєчасності інформації, контролю за процесом, контролю за результатом, корекції, етичності, поваги, ввічливості тощо [122].

Вказані вище норми є універсальними. Соціокультурний досвід їх застосування людством знайшов відображення у теоріях учених, які науково обґрунтовували вимоги, що стоять перед пересічною людиною, і яким вона намагається слідувати у житті. Якщо це їй вдається, то в структурі моральної свідомості особистості формується цінність справедливості, наявність якої, разом з іншими вищими цінностями, свідчить про високий рівень культурного, духовного розвитку людини. Загалом таке розуміння оцінки справедливості соціальної взаємодії закладене в основу окремих теорій і концепцій справедливості [300; 531; 549; 555; 559].

Внутрішньою цінністю особистості справедливості стає не відразу. Згадані вище норми є зовнішніми настановами суспільства, інтеріоризація яких перетворює їх у внутрішні та формує відповідну до них внутрішню цінність, яка закладається в ядро моральної свідомості особистості. Г. Оллпорт такий процес називав трансформацією «категорії знання» (норм справедливості) в «категорію значущості» (справедливості як такої). Згідно поглядів дослідника, «категорії значущості» виникають тоді, коли суб'єкт самостійно усвідомлює зміст «категорій знання». Слово «цінність» для Г. Оллпорта синонімічне словосполученню «особистісний зміст» [333, с.133].

Л.С. Виготський вважав, що шлях набуття цінностей в особистісній структурі людини довгий і починається в дитинстві із засвоєння цінностей культури через прямі соціальні контакти дитини з дорослим. Пізніше вони, інтеріоризуючись, стають складовою свідомості людини [103]. Ідеї

Л.С. Виготського про розвиток у людини цінностей знайшли своє продовження в роботах І.Д. Беха [42], О.О. Бодальова [54], Б.С. Братуся [69], З.С. Карпенко [178], В.С. Мухіної [321], Р.В.Павелківа [341], В.В. Рибалки [398] та ін. учених. Л.І. Анциферова підкреслювала, що суспільство спочатку пропонує людині систему цінностей, у результаті вивчення яких у її свідомості окреслюються межі та зміст відповідних їм норм. У подальшому формуються власні, індивідуально-особистісні еквіваленти [23]. Цінності (як установки) чесності, справедливості, поваги, ввічливості тощо, з якими людина починає знайомитися в дитинстві, у її свідомості трансформуються у внутрішні установки, слідувати яким – є правилом життя. Вони стають невід’ємною частиною особистості та мотиватором справедливої поведінки.

Справедливість як цінність на рівні індивідуальної свідомості виявляється у потребнісно-мотиваційній сфері особистості. Дослідники Б.С. Братусь, Г.Л. Будінайте, М.С. Яницький та ін. вважали, що особистісні цінності такого змісту знаходяться на перетині потребнісно-мотиваційної сфери і моральної свідомості особистості, виступаючи при цьому регулятором поведінки [46; 71; 78; 530]. У зв’язку з цим вітчизняний учений М.М. Слюсаревський розглядав ціннісну регуляцію поведінки особистості як внутрішньо вмотивовану [434]. Таким чином цінність, мотивація та регуляція поведінки сходяться у відповідній точці справедливої поведінки – справедливого вчинку. С. Холл, Г. Ліндсей стверджували, що у відповідності до цінностей починають діяти потреби. Тому цінність лежить в основі мотивації людини і поведінки, яка з неї витікає [496].

Виходячи з поглядів М.М. Слюсаревського, цінності, у тому числі й справедливість, можна розглядати як мотиваційну підструктуру особистості. Вони визначають характер її ставлення до навколишнього світу і, як стверджував дослідник, сприяють реалізації мотиву спрямовувати вектор своєї поведінки у відповідності до суб’єктивного тлумачення діючих у суспільстві моральних норм [434].

Традиційно поняття «мотив справедливості» відображає прагнення людини у соціальній взаємодії поводити себе чесно, неупереджено, правдиво.

Мотивація діяти справедливо, яка включає мотиви справедливості, потреби, різні ситуативні фактори, що детермінують поведінку, виявляється в сукупності спонукальних факторів, які визначають активність особистості та спрямованість її діяльності (Д.О. Леонт'єв [439], Т.Р.Тайлер [563], М. Венцель [566]). С.С. Занюк відмічав, що будь-яка діяльність людини спонукається групою мотивів, де поряд із задоволенням від перебігу діяльності стоять мотиви винагороди за її позитивний результат і уникнення санкцій чи покарань за негативний [155]. Це означає, що будь-який суб'єкт прагне отримати заслужену (на його думку, справедливу) винагороду і хоче уникнути несправедливого покарання (М.Дж. Лернер, С.С. Лернер [547]). Другий учасник соціальної взаємодії, який виступає контролером ситуації, має об'єктивно її оцінити та винести справедливе рішення стосовно процесу чи результату діяльності (Л.Я. Скітка [559]). Для успішного здійснення спільної діяльності у справедливому вердикті зацікавленими у прийнятті рішення, адекватного ситуації, стають обидві сторони соціальної взаємодії. Справедливі дії однієї з них забезпечуються наявністю в суб'єкта цінності справедливості, яка лежить в основі його внутрішньої мотивації.

Л.М. Сосніна, наголошуючи на багатовимірності мотивації справедливості, виділяла внутрішньопсихічні детермінанти справедливої поведінки і вважала, що на них обов'язково потрібно зважати при дослідженні інтенсивності вияву мотиву справедливості. До них належать суб'єктивні уявлення особистості про справедливість; особистісна картина світу, в якій співіснують протилежності – справедливе і несправедливе; концепція справедливості, у якій відображається розуміння причин справедливих і несправедливих дій людини. Хоча у кожного учасника соціальної взаємодії є своє розуміння справедливості вчинків іншого, і роль суб'єктивізму доволі вагома, все ж орієнтування на норми справедливості дозволяє йому відносно об'єктивно оцінювати ситуацію взаємин, дії у ній кожного учасника [444].

Щоб дати відповідь на запитання, що саме спонукає людину діяти справедливо, звернемося до поглядів Д.І. Фельдштейна. Серед виокремлених

ним типів особистісної спрямованості є гуманістична, що характеризується позитивним, поважливим ставленням людини до себе та до інших. Той, хто має такий тип спрямованості, схильний до взаємодопомоги, орієнтований на альтруїстичну поведінку, здатний до справедливих вчинків [477]. Але такий підхід, на наш погляд, однобоко відображає мотивацію справедливості.

Здійснивши своє дослідження проблеми мотивації справедливості, вчений Г. Рейс дійшов висновку, що існує два полюси правил, дотримання яких закладається у мотив особистості діяти, на її думку, справедливо: правила, які відображають індивідуалістичну, матеріально-статусну орієнтацію особистості; і правила, які тяжіють до колективістичної, міжособистісної орієнтації, що визначається як моральна [444]. Для нас близькою є друга позиція, але в будь-якому випадку наявність мотиву діяти справедливо спонукає людину адекватно оцінювати ситуацію взаємодії та шукати шляхи налагодження контакту з іншими її учасниками.

Здатність людини вдаватися до справедливих дій задається не тільки її спрямованістю на норми справедливості чи сформованістю моральної мотивації. Важливу роль у цьому явищі відіграє достатній рівень когнітивного розвитку особистості, перш за все мислення (Д. Альм [533]). Розуміння справедливості в онтогенезі виникає не відразу. На ранніх етапах життя дитина стикається з явищами, які поступово в процесі її когнітивного й соціального розвитку формують розуміння справедливості як цінності, яка стає складовою моральної свідомості особистості та мотиватором її поведінки. До того часу, поки вона не починає мислити категоріями справедливості чи несправедливості, регулятором її відносин зі світом людей, який уособлюють найближчі дорослі, є винагорода, схвалення, покарання. Г.С. Абрамова зазначала, що без покарання виростити дитину неможливо. Вимоги батьків, підкріплені їх любов'ю, є для дитини виправданими, а реакції дорослих щодо виконання поставлених завдань мисляться як природні й обов'язкові [1].

У дошкільному віці формування перших етичних інстанцій відбувається на тлі розвитку психічних функцій. Ж. Піаже, вивчаючи особливості

когнітивного розвитку в цей віковий період, зазначав, що у дитини зникає беззаперечна віра у справедливість світу і з'являються очікування несправедливості [365]. Це зумовлюється певними змінами в розвитку мислення дошкільника. По-перше, виникає здатність узагальнювати. Дитина може спілкуватися з іншими не лише з приводу безпосередньої дії з об'єктами, а й стосовно понять предметів, явищ, подій. По-друге, дитина акцентує увагу не стільки на ситуації, скільки на її смислі. По-третє, змінюються співвідношення між думкою та дією. У дошкільному віці дитина йде від замислу до втілення: засвоєна модель справедливого ставлення до іншого реалізується у схожих ситуаціях спілкування з ровесниками. Моральні стандарти, якими керується дошкільник, закладаються у фундамент його моральної свідомості.

У молодшому шкільному віці, за результатами досліджень Ж. Піаже, відбувається перехід мислення від доопераційного рівня до мислення на рівні конкретних операцій. Учений зазначав, що розумовий розвиток дитини також залежить від типу конструювання знань. Їх носієм є дорослий (учитель) зі сформованим інтелектом і теоретичним мисленням. Тому поступово, під час навчання в школі, у молодшого школяра формується науковий тип мислення, наявність якого забезпечує засвоєння загальнокультурних норм, закономірностей взаємодії з іншими людьми [365]. О.В. Скрипченко зазначав, що у цей період розвивається здатність до встановлення причинно-наслідкових зв'язків між об'єктами пізнання [427]. Тому молодший школяр, споглядаючи на ситуації людських взаємин, визначає, що лежить в основі їх ставлень, чи є вони рівноправними і справедливими.

У підлітковому віці з'являється здатність зростаючої особистості пізнати суть моральних явищ через критичне переосмислення їх змісту, засвоєного у попередні періоди життя. Виявляється надзвичайна чутливість до несправедливості. Виникає готовність зростаючої особистості пізнати суть моральних явищ, переосмислити їх зміст і зробити вибір на користь окремих із них. Поява формального мислення у цей віковий період дозволяє особистості розмірковувати, не пов'язуючи предмет судження із реальною ситуацією.

Осмилення справедливості починає відбуватися у відірваності від конкретики. Незважаючи на те, що інциденти, які виникають у спілкуванні підлітків з дорослими, викликають реакції у вигляді почуття несправедливості, розуміння того, що відбувається, виходить за рамки реалій. Підліток стає спроможним аналізувати ситуації, акцентуватися на суттєвому в пережитому і вносити до власної системи понять абстрактний образ справедливого чи несправедливого [394]. Юність закріплює таку здатність.

У старшому шкільному віці відбувається цілеспрямоване, абсолютно усвідомлене засвоєння етичних знань. Особливості когнітивного розвитку в період ранньої юності зумовлюють появу філософських міркувань. Явища дійсності знаходять у свідомості молодої людини теоретичні пояснення, логічні обґрунтування. Завдяки тому, що мислення стає дедуктивно-гіпотетичним, юнак схильний наперед прогнозувати факти своїх взаємин з оточенням, які потім знаходять підтвердження чи спростовуються у практиці соціальної взаємодії (М.І. Боришевський, М.Т. Дригус, Л.І. Пилипенко [394]). На етапі юності моральні переконання виникають на основі співставлення абстрактних етичних понять добра, зла, справедливості, сумління, гідності з реаліями життя (І.М. Краснобаєв [256]). Перед старшокласником відкриваються можливості самостійно формулювати узагальнення щодо справедливості та прогнозувати з цієї позиції факти соціальної взаємодії.

З такими надбаннями когнітивного розвитку і можливістю адекватно оцінювати соціальну взаємодію людина розпочинає доросле життя, в якому вона постійно стикається з необхідністю вербалізувати власну позицію відносно справедливості ситуації. Н.В. Гришина наголошувала на тому, що нормативне обґрунтування суб'єктом власної позиції, здатність донести її до іншого мінімілізує соціальне протиріччя і спрямовує взаємодію у конструктивне русло [115].

Прийняття особистістю справедливого рішення відбувається паралельно з реалізацією нею завдання так узгодити власні дії з діями іншого, щоб не зашкодити жодній стороні. У таких намірах і діях вагому роль відіграють риси

характеру. В розумінні вітчизняної психології – це єдність мотиву й дії, змісту й форми. Справедлива поведінка є можливою, якщо, крім наявності мотивації діяти неупереджено, у структурі особистості її суб'єкта є такі риси характеру як колективізм, вболівання за успіхи іншого, відкритість, щирість, правдивість і відповідно відсутність рис, що стоять на заваді побудови нормальних стосунків з іншими людьми – егоїзму, заздрості, упередженості, зухвалості тощо. Вони належать до однієї з типових рис характеру – ставлення до інших, – які визначають вектор соціальної поведінки особистості і в структурі характеру належать до моральних рис (О.Г. Ковальов [227]). Гуманність щодо інших людей, здатність до взаємопроникнення не тільки на індивідуальному, але й всезагальному рівні зумовлюється наявністю культурного елемента характеру (І.П. Маноха [297]).

В.Т. Циба пояснював природу його виникнення. Має місце інтеріоризація моральних норм, які особистість співвідносить із власними мотивами, пристосовує до свого розуміння. Провідний особистісний мотив видозмінює моральну норму, і таким чином утворюється риса характеру, яка має певне морально-етичне підґрунтя. Дослідник відносив близькі за змістом до справедливості якості до одного з блоків рис характеру – морального [501].

В.О. Семиченко розглядала характер як своєрідний індикатор для оцінки структури особистісних якостей конкретної людини, пояснюючи це тим, що він одночасно є і умовою, і результатом формування особистості [417]. Ми вважаємо, що індикатором якості справедливості особистості є її відкритість іншим, яка дозволяє конструктивно взаємодіяти з ними, поступатися власними амбіціями заради загального чи навіть чийогось індивідуального блага, правильно розставляти пріоритети між особистим і суспільним. Вагому роль відіграє здатність людини вболівати за успіхи іншого, що дозволяє виносити правильне (об'єктивне) рішення на його користь. Тільки відкриті та щирі люди можуть бути справедливими. Відкритість може мати місце й у ставленні до іншого, й у ставленні до себе, й у ставленні до світу загалом (О.Г. Ковальов [227]): особистості немає чого приховувати, вона правдива у своїх намірах і

діях, а тому вдається до чесних вчинків. Ряд перерахованих вище якостей можна продовжити. Головне, щоб вони відображали високий рівень свідомого ставлення суб'єкта до інших людей – повагу до них, визнання гідності кожного.

І.Д. Бех зазначав, що виховувати морально-духовні якості особистості варто через набування досвіду вияву їх протилежних рис. Тому в разі зіткнення особистості з демонстрацією таких негативних рис характеру як егоїзм, заздрість, упередженість, зухвалість, які зумовлюють несправедливість, вона з більшим розумінням і відповідальністю ставитиметься до наявності у себе протилежних якостей, що детермінують її справедливість, яка одночасно є і якістю особистості, і цінністю, і мотиватором [45].

Отже, серед внутрішніх детермінант справедливості у соціальній взаємодії ми визначаємо наступні: 1) спрямованість її учасників на норми справедливості; 2) спонукання діяти неупереджено; 3) когніції, які дозволяють адекватно оцінювати ситуацію взаємодії та передують справедливим діям; 4) якості в структурі характеру учасників взаємодії – товарицькість, вболівання за успіхи іншого, щирість та відсутність егоїзму, заздрості, упередженості.

Справедливість як соціально-психологічне явище зумовлюється також низкою *зовнішніх причин*, які виникають та існують за межами внутрішнього світу суб'єктів взаємодії. По-перше, процес встановлення справедливості протікає за умов, коли у взаємодію вступають дві активно діючі сторони. Вони володіють необхідною в певній ситуації інформацією, налагоджують спільну діяльність, метою якої є досягнення позитивного результату. Утворюється інформаційний простір, у якому під час ведення діалогу встановлюється зворотний зв'язок (Г.М. Андрєєва [18]). Під час комунікації повноцінно функціонують обидві сторони, а процес взаємодії носить інтерсуб'єктний характер. За таких умов не тільки обговорюється ситуація та внески кожного, а й відбувається регуляція взаємин, результатом якої є прийняття справедливого рішення (О.А. Гулевич [122]).

Г.М. Андрєєва наголошувала, що за подібних обставин для кожного учасника спілкування «особливу роль відіграє значущість інформації, тому що

люди не просто «обмінюються значеннями, але, як відмічав О.М. Леонт'єв, прагнуть ... виробити загальний смисл» [18, с. 85]. Виходячи з поглядів ученої, при взаємодії інформація, яка є предметом обговорення, має бути зрозумілою й осмисленою. Осягнення предмету розгляду можливе лише за умови взаємного інформування учасників соціальної взаємодії. Таким чином, справедливість у соціальній взаємодії зумовлюється достатньою поінформованістю кожної сторони щодо предмету спільного розгляду й діяльності.

По-друге, встановлення справедливості детермінується комунікативним впливом одного учасника взаємодії на іншого. При суб'єкт-суб'єктних взаєминах відбувається взаємовплив як на інформаційному рівні, так і в поведінкових виявах. Щодо предмету обговорення може продукуватися інформація, яку називають семантично значущою. В цьому контексті Л.С.Виготський, О.М.Леонт'єв вдавалися до метафоричного прирівнювання подібних взаємин до знаряддя праці. Саме така інформація є важливим знаряддям у руках комунікатора. Вона наповнена змістом, що спонукає до дискусії, філософствувань, пошуку істини й справедливості [104; 276].

По-третє, для того, щоб у взаєминах двох учасників не виникало непорозумінь стосовно міри внесків кожного у спільну справу і щодо розподілу винагород, має бути в наявності спільне розуміння інформації, обставин, проблем тощо [18; 122]. У соціальній психології це називають єдиною системою кодування і декодування знаків, а на побутовому рівні визначають фразою «говорити на одній мові».

Сторони соціальної взаємодії при обговоренні проблеми мають перебувати в одному смисловому полі. Судження, висловлені кожним учасником, повинні бути близькими за змістом. За такої умови не виникатиме розбіжностей у принципових моментах. Учасники взаємодії будуть мати схожий образ світу, що дозволить їм з розумінням ставитися до дій партнера. Це виключатиме ймовірність виникнення емоцій, пов'язаних з відчуттям несправедливості. Завдяки спільному смислу може бути досягнута злагода у

взаєминах, взаємодія мислитиметься як справедлива і така, що не наносить шкоди жодній зі сторін.

Життєва практика доводить, що часто суб'єкти, різні за соціальним статусом, віком, освіченістю тощо вкладають свої смисли в предмет розгляду і взаємодії. Як наслідок, виникають непорозуміння та заперечення справедливості спілкування. Щоб подолати цю проблему, потрібно включати комунікацію між сторонами в «загальну систему діяльності». Це дасть можливість сторонам взаємодіяти в одному смисловому полі та мислити схожими категоріями [19].

По-четверте, суб'єкти взаємодії досягають узгодженості й констатують справедливість взаємин, якщо вони так організують спільну діяльність, що кожен учасник робить свої внески в загальну справу (І.К. Безменова, О.А. Гулевич, В.Ф. Спиридонов [36]). Відбувається їх взаємне позитивне оцінювання і виникає відчуття колективно досягнутого успіху й задоволення результатами спільної діяльності.

О.М. Леонтьєв відмічав, що під час виконання сумісної діяльності відбувається розподіл її єдиного процесу між учасниками та як наслідок – зміна їх діяльності. Цілком імовірно, що її продукти можуть не відповідати очікуваному результату. Запобіжником цьому є досягнення кооперативної взаємодії, де прозоро фіксуються включеність її учасників та зроблені ними внески. Адекватне їх оцінювання спільнотою приносить заслужену винагороду у вигляді визнання й авторитету [273].

Виконуючи свій обсяг роботи, кожен суб'єкт, залучений до спільної справи, починає переслідувати індивідуальну мету на предмет виконання поставленого завдання. Проте об'єднавчим елементом залишається єдина спільна мета. Як зазначав Б.Ф. Ломов, розмаїття індивідуальних цілей особистості не виключає можливість їх узгодження з метою сумісної діяльності [283]. Якщо кожному учаснику взаємодії вдається загальну ціль трансформувати у власну, то це створює умови для чесної змагальності, а отже й чесного розподілу винагород. А.В. Петровський зазначав, що спільна

діяльність, спільна мета, взаємодопомога підсилюють розвиток індивідуальних здібностей суб'єктів. Перед особистістю відкриваються можливості проявити себе, самореалізуватися, завоювати визнання й авторитет у спільноті. Це дає їй можливості виявляти свою самодостатність, самостійність у взаєминах і неупередженість [358].

Отже, на досягненні справедливості у соціальній взаємодії позначаються достатня поінформованість кожного учасника взаємодії про ситуацію та предмет спільних дій; схоже розуміння ситуації сторонами взаємодії; включеність учасників взаємодії у процес спільного вирішення завдань у поточному моменті, спільній діяльності; взаємне оцінювання результатів такої діяльності, що зумовлює почуття колективно досягнутого успіху і виключає можливість упереджених ставлень учасників один до одного.

Оцінюючи справедливість взаємодії, люди зважають на її результат, а також на процес його отримання. Нагадаємо, що першим, хто розглядав проблему справедливості процесу, був Арістотель. Він її тлумачив як сукупність норм, дотримання яких забезпечує справедливість результату [25]. У подальшому в історії філософської думки ці ідеї були розвинені й визначені принципи особистої свободи, рівних прав людей, чесності (Дж.Роулз [403]).

У психології *процесуальні основи справедливості* обґрунтовувалися М.Дойчем. Дослідник вважав, що справедливість потрібно визначати не тільки з точки зору дотримання норм розподілу, а й піддаючи аналізу деякі аспекти спілкування, а саме особливості учасника взаємодії, який бере участь у розподілі, його компетентності; стиль і час розподілу; критерії, якими він керується при визначенні внесків об'єкта оцінювання; способи, якими вимірюватимуться внески; особливості прийняття остаточного рішення – індивідуального чи з урахуванням порад інших [538].

З огляду на вказане, вивчення нами справедливості у соціальній взаємодії передбачає її розгляд як процесу, що характеризується своїми особливостями перебігу та результативністю.

Розуміння справедливості у психологічній літературі презентоване переважно висвітленням окремих її аспектів. Так, частина дослідників акцентує увагу на оцінюванні справедливості взаємодії та поведінці її учасників [547; 550; 562; 565]. Зроблені спроби описати багатовимірність мотивації справедливості [444]. В окремих роботах розглядається когнітивний аспект справедливості [536; 541]. Деякі вчені, звертаючись до витоків вчення про справедливість – до філософської концепції Арістотеля – і керуючись поглядами про цілісну природу справедливості, вивчають її як багатоструктурне явище. Зокрема, О.А. Гулевич належить спроба виокремити в структурі справедливості три основні її компоненти: інформаційний, процедурний, міжособистісний, що взаємопов'язані та мають здатність взаємозаміщувати один одного за певних умов [122]. Виходячи з нашого бачення справедливості у соціальній взаємодії, ми визначаємо це явище як динамічний процес, особливості перебігу якого можна розглядати з різних сторін [220].

Інформаційний аспект справедливості в соціальній взаємодії виявляється у знанні учасниками норм справедливості, в індивідуальному досвіді накопичення такого знання. Про механізм засвоєння соціальних норм, зразків, цінностей у своєму дослідженні писав А. Бандура [535]. В.А. Петровський вважав, що такі норми «закарбовані в певному еталоні» [361, с. 28]. Т. Парсонс називав їх «культурними кодами», які організують орієнтації суб'єктів, спрямовують їхні дії у відповідності до стандартів соціального оточення [349].

Оцінюючи справедливість взаємодії, люди зважають на дотримання її учасниками норм справедливості, що забезпечує досягнення результату спільної діяльності, реалізацію колективних та індивідуальних цілей. М. Дойч, розглядаючи процесуальні характеристики спілкування, увагу акцентував на особливостях (наприклад, об'єктивності, компетентності тощо) того суб'єкта, який займався розподілом винагород; на правилах оцінювання зусиль учасників, яких вони докладали до отримання результату; на процедурі винесення рішення [538]. Згадані фактори враховувалися дослідниками, що

обґрунтували наступні норми справедливості: 1) чесності, ясності, повноти і своєчасності інформації, на які орієнтуються суб'єкти взаємодії, отримуючи інформацію про обставини взаємин; 2) повноти та точності інформації, контролю за процесом, контролю за результатом, корекції, етичності, нейтралізації упередженості, одноманітності, дотримання яких забезпечує процес збору інформації про ситуацію взаємин і учасників взаємодії; 3) поваги та ввічливості, що сприяють конструктивній взаємодії (О.А. Гулевич [122]).

Будь-який процес завершується результатом. У зв'язку з цим Дж. Адамс обґрунтував шість норм дистрибутивної справедливості. Першою є норма неупередженості, у відповідності до якої справедливим вважається отримання більшого результату тим, хто зробив вагоміший внесок у спільну справу. Друга – норма розподілу за зусиллями – фіксує необхідність врахування міри зусиль, яких суб'єкт доклав до виконання діяльності. Третьою вважається норма розподілу за здібностями, згідно якої більш здібна людина отримує більшу винагороду за позитивний результат діяльності чи серйозніше покарання за негативний. Четверта норма розподілу за позитивністю особистості передбачає більшу винагороду тому, навколо кого склався імідж хорошої людини. П'ята норма розподілу за потребами зорієнтована на присвоєння винагороди тим людям, які найбільше цього потребують. Згідно шостої норми рівності, справедливим вважається рівний розподіл винагород і покарань між усіма суб'єктами соціальної взаємодії [531].

Якщо учасники соціальної взаємодії поінформовані та мають знання згаданих вище норм справедливості, їх стосунки будуть спрямовані на досягнення позитивного результату спільної діяльності та виключатимуть негативні вияви – упередженість, недовіру, зневагу тощо.

Справедлива поведінка особистості зумовлюється рядом спонукань – гуманно ставитися до іншої людини, бути об'єктивним, виявляти неупередженість у соціальних взаємодіях тощо. Аналіз психологічних джерел, у яких предметом розгляду є мотивація особистості (С. Занюк [155], Є.П. Ільїн [164]), дозволив віднести мотив бути справедливим, у залежності від

ситуативних факторів, до діючого (коли він постійно актуалізується і безпосередньо впливає на діяльність, наприклад, у педагогічній взаємодії чи в роботі управлінця) і потенційного (за умови виникнення таких ситуацій, коли потрібно цілеспрямовано звертатися до норм справедливості та робити максимальні зусилля щодо їх дотримання). В ієрархії мотивів місце мотиву справедливості визначається змістом діяльності суб'єкта, що розцінюється як зовнішній стимул та його перевагами, установками, цінностями, світоглядом, тобто особистісними диспозиціями [164].

Мотиваційний аспект справедливості у соціальній взаємодії виявляється в установці її учасників діяти морально, прагненні встановлювати справедливість, переконанні жити за нормами справедливості (М. Венцель [566]). Ці мотиви можуть існувати разом, у складній діяльності, утворюючи систему мотивації (Є.П. Ільїн [164]). Якщо у суб'єкта соціальної взаємодії є готовність діяти морально, справедливо, то й наявною є установка щодо таких дій. Вона відображає позитивне ставлення до моральних цінностей і норм, які спонукають особистість до просоціальних вчинків. Прагнення встановлювати справедливість пов'язане із задоволенням духовної потреби чесно будувати взаємини з іншими, досягати у соціальній взаємодії рівних можливостей для її учасників. Переконання жити справедливо є однією зі складових світогляду особистості. Воно становить систему знань про моральні цінності, норми справедливості, особливості їх дотримання, ознаки і вияви несправедливості тощо. Людина, якій властива така мотивація, у житті орієнтується на вчинки, що не суперечать її моральним принципам.

М. Вебер наголошував, що особливостями соціальної взаємодії є її усвідомленість, раціональність, орієнтованість на поведінку інших [92]. Встановлюючи або оцінюючи справедливість процесу, людина використовує всі свої когнітивні можливості. Це виявляється в *активізації роботи перцептивної, мнемічної, мисленнєвої сфер* суб'єкта. Оцінюючи справедливість взаємодії, він бере до уваги процес її встановлення. Точка відліку – сприймання ситуації взаємодії, коли відбувається співставлення дій учасників зі змістом

норм справедливості, що потім формує судження про характер спілкування. Ця позиція відображена у поглядах Дж.Адамса, І.Лінда, Т.Тайлера та ін. [531; 550].

Оцінка справедливості відбувається із урахуванням минулого досвіду взаємин, спогадів про психологічний стан її учасників (М.Дж. Лернер [546]). Суб'єкту потрібно активізувати знання норм справедливості, яке ґрунтується на зберіганні, інтеграції та організації інформації у пам'яті. У процесі стихійного чи організованого учіння він засвоює правила, за якими об'єктивно оцінюються дії інших людей. Набуті знання систематизуються і зберігаються в арсеналі пам'яті до моменту, коли їх потрібно відтворити у певній ситуації взаємодії (Солсо Р. [442]).

Переробка досвіду спілкування, оцінювання вербальних та поведінкових виявів його учасників відбувається завдяки мисленнєвим діям і операціям аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, конкретизації. Здійснюючи їх, суб'єкт спирається на розуміння концепції справедливості, яка є прийнятною у його соціокультурному середовищі, та її норм. О.О. Бодальов вважав, що однією з умов міжособистісного взаєморозуміння є співставлення дій учасників взаємодії з етичними еталонами [388]. Ми вважаємо, що етичні еталони (або норми) задають вектор взаємин, відхід від якого зменшує досягнення справедливості процесу спілкування. Лише через осмислення стає можливим приведення ситуації взаємодії до стандартів справедливості.

Прихильники теорій когнітивної відповідності вивчали співвідношення оцінки суб'єктом подій та їх попередніх очікувань, що спонукає до формулювання висновку про справедливість процесу. Ступінь досягнення когнітивного балансу встановлюється через аналіз інформації та вирішення суб'єктом протиріч всередині його когнітивної системи, заповненої атитюдами і цінностями. Л. Фестінгер зазначав, що за умови виникнення дисонансу з'являється невідповідність елементів когнітивної системи людини, і тоді особистість переживає негативні емоції, пов'язані з порушенням справедливості процесу взаємодії [542].

Емоційна сторона справедливості у соціальній взаємодії ґрунтується на оцінюванні її учасниками характеру взаємин і виявляється у переживаннях, які, як зазначав І.Д. Бех, «...є невід'ємним атрибутом відображення світу» [43, с. 126]. Вчений зауважував, що пізнане суб'єктом «емоційно маркується, тобто оцінюється» [Там само]. В.В. Бойко також зауважував, що в процесі взаємодій людей у них формується суб'єктивний погляд на себе та на іншого [57].

Л.М. Сосніна відмічала, що, при всій конкретності уявлень особистості про справедливість, завжди зберігається емоційно-оцінний її компонент, який виявляється у почутті справедливості [444]. А в соціальній психології справедливість розуміється як психологічний стан переживання суб'єктом відповідності його внесків у справу, отриманні за них винагород, що остаточно впливає на характер взаємостосунків учасників цього процесу [122; 415].

Дослідники Д. Кремер, Р.Е.Г. Райтер вважали, що справедлива взаємодія викликає у людини емоції радості й гордості, спонукає до симпатії стосовно суб'єкта справедливого вчинку. Увагу психологів більшою мірою привертало виникнення емоційно-оцінного ставлення щодо несправедливості. Наголошувалося на тому, що люди схильні емоційно реагувати не стільки на позитивний результат взаємодії, скільки на негативний, коли очевидним є факт порушення норм справедливості. Це виявляється у таких емоціях як гнів (коли через різко виражену незгоду з ходом подій людина активізується й виявляє готовність до протистояння), страх (який спрацьовує як самозахист через очікування шкоди зі сторони суб'єкта несправедливої поведінки), почуття провини (виникнення якого може бути спровоковане совістю) [537].

Переживання, які виникають в учасників соціальної взаємодії, зумовлюють їх поведінку. Дж. Адамсу першому належала ідея впливу оцінки справедливості взаємодії на подальші поведінкові вияви її учасників [531]. Пізніше дослідниками було доведено, що задоволення від усвідомлення справедливості процесу сприяє активізації особистості, ефективності та продуктивності виконуваної нею діяльності, позитиву у взаєминах з близьким оточенням. І навпаки, жертви несправедливості схильні відчувати емоційне

вигорання, моральне приниження, виснаження, що загальмовує всі спонукання до діяльності. Небайдужий свідок таких подій може виявляти прагнення відновити справедливість, здійснюючи моральні вчинки, спрямовані на допомогу іншому [543].

У подібних вчинкових діяннях людина виявляє себе як суб'єкт, який творить, стверджує, відтворює певну цінність, що стає ідеалом, еталоном і визнається узагальненим орієнтиром у повсякденних справах [297]. Справедливі дії, справедливі вчинки, справедлива поведінка є виявами моральної людини, у яких відображається її ставлення до моральних норм, цінностей, спонук, переживань. О.Г. Ковальов зазначав, що морально справедлива поведінка людини виникає на основі переживання нею совісті. На думку вченого, особистість, у якої вияв совісті є зрілим, аналізуючи справедливість своїх вчинків, спроможна переживати почуття сорому, схильна до самоосуду, готова до роботи над собою [227].

Все вище зазначене дозволяє стверджувати, що встановлення *справедливості у соціальній взаємодії* – доволі складний процес, який виявляється у знанні особистістю норм справедливості, в індивідуальному досвіді накопичення такого знання; в установці особистості діяти морально, її прагненні встановлювати справедливість, переконанні жити за нормами справедливості; в активізації перцептивної, мнемічної, мисленнєвої сфер особистості та в осмисленні справедливості ситуації взаємодії; супроводжується переживаннями, що виникають внаслідок справедливих чи несправедливих вчинків учасників соціальної взаємодії; в міжособистісних взаєминах, в реальних діях сторін як по відношенню одна до одної, так і в діях, спрямованих на покращення взаємин і вдосконалення особистості їх учасників.

1.4. Феноменологія соціальної справедливості у процесі педагогічних взаємодій

Процес встановлення справедливості розповсюджується як на всю сферу соціальних відносин людини зі світом, так і на окремі її аспекти. Одним із

секторів, де проблема дотримання норм справедливості набуває особливої значущості, є педагогічна взаємодія. Як зазначав Л.К. Велитченко, її можна вважати одним із різновидів соціальної взаємодії, тлумачення якої зазвичай зводиться до взаємодії двох субкультур – учительської (в офіційному і загальнопедагогічному планах) і учнівської [94]. Педагогічна взаємодія має місце насамперед у системі навчальних закладів різного типу – дитячих дошкільних закладів, загальноосвітніх і спеціалізованих шкіл, вищої школи, де дорослі наставники з професійною педагогічною освітою здійснюють навчально-виховний вплив на дошкільників, учнів, студентів. В умовах родинного виховання педагогічна взаємодія виявляється у стосунках батьків (чи інших дорослих сім'ї) і дітей. Професійна сфера також не виключає існування в межах соціальної взаємодії елементів педагогічної взаємодії, коли мова йде про стосунки керівника і підлеглого, старшого колеги за стажем і молодого спеціаліста тощо.

Н.Л. Коломінський, розвиваючи думки про педагогічну взаємодію, одним із її суб'єктів виокремлював менеджера в системі освіти – вчителя, вихователя, керівника освітньої установи. Його діяльність визначалася дослідником як специфічна управлінська: педагог організує діяльність учнів, взаємодіє з батьками чи здійснює менеджмент освітнього закладу. Ефективне керівництво передбачає прийняття справедливих управлінських рішень у ситуаціях, які потребують глибокого та всебічного вивчення. Особливо актуальним стає питання дотримання норм справедливості при здійсненні контролю суб'єкта педагогічної діяльності за процесом і результатом роботи об'єкта його впливу. Правильне і чесне виявлення недоліків спонукає до діалогу між сторонами взаємодії, а вибір оптимального стилю управління, який включає справедливість оцінювання, сприяє реалізації мети спільної діяльності [237].

Вивчення феноменології справедливості у педагогічній взаємодії може охоплювати різні її сфери. Однак у нашому дослідженні ми свою увагу звузимо до тих особливостей, які мають місце при здійсненні впливу суб'єкта педагогічної діяльності (педагога, батьків) на зростаючу особистість. Через

взаємини з дорослими вона наповнює свій внутрішній світ знаннями про моральність, вихованість, справедливість [221].

У вивченні педагогічної взаємодії виокремлюються два основні її аспекти – дидактична взаємодія, коли взаємини налагоджуються у процесі передачі знань учителем учням та здійснення ним контролю; і міжособистісну взаємодію двох учасників освітнього процесу – вчителя (вихователя) й учнів.

Л.К. Велитченко, здійснивши системне дослідження педагогічної взаємодії, зауважував, що в основу теоретичних підходів у психології до вивчення зазначеного феномена покладені ідеї співпраці, міжособистісної взаємодії та міжособистісного взаємовпливу. Сутність педагогічної взаємодії, з точки зору вченого, полягає у поєднанні ознак категорій педагогічного процесу і взаємодії. Педагогічна взаємодія визначалася як особлива функціональна система, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу [94]. В.В. Власенко акцентував увагу на оцінних ставленнях його учасників один до одного та їх взаємній детермінованості, що позначається на якості педагогічних взаємодій [98].

Як відзначали В.М. Роздобудько, М.В. Савчин, Н.В. Скотна, конструктивна й ефективна взаємодія вчителя з учнями є суттєвим аспектом його педагогічної діяльності. Важливим завданням для нього має стати допомога учневі у набутті ним суб'єктності у навчально-виховному процесі [353]. Аргументуючи зміст педагогічної взаємодії, М.В. Савчин підкреслював, що, взаємодіючи з учителем, учень виступає і об'єктом, і суб'єктом педагогічного впливу, в залежності від педагогічних ситуацій. При цьому вчений робив акцент на суб'єкт-суб'єктних взаєминах учителя й учня, які носять характер особистісної взаємодії. Вона розгортається через проходження декількох стадій: досягнення згоди, пошук спільних інтересів, взаємне прийняття особистісних якостей, здійснення розвивального впливу, узгодженість взаємодії. Досягнення останньої стадії відкриває можливості для налагодження діалогу між педагогом і учнем, де в останнього відсутній страх бути незрозумілим і немає упередженого сприймання аргументів партнера. За

таких умов з'являється готовність учня як учасника взаємодії до прийняття справедливого педагогічного рішення [412].

Оскільки у педагогічній взаємодії статус її учасників різний, і виконання соціальних ролей ними в умовах освітнього процесу змістовно відрізняється, то за однією стороною (учителем) закріплюється право влади. Учитель ставить перед учнями завдання, спрямовує їхні зусилля, організовує самостійну роботу і пошук рішень, контролює процес, оцінює результат. Справедливість дій учителя прямо пов'язана з емоційним благополуччям учнів, підтриманням мотивації на заданому рівні навчатися або вдаватися до схвалюваних поведінкових виявів. Врешті результативність такого педагогічного впливу вчителя виявляється в мірі успішності діяльності учнів: справедливе оцінювання сприяє укріпленню віри дитини у власні сили, що стає основою бажання підвищувати якість учбових чи інших дій.

І.О. Синиця неодмінною умовою конструктивної педагогічної взаємодії, успішного педагогічного спілкування вважав педагогічний такт, який полягає в демонструванні вчителем рівнозначного ставлення до всіх учнів. Дослідник не використовував поняття «справедливість» чи «соціальна справедливість», але акцентував увагу на явищах, змістовно пов'язаних з ними. Учений наголошував на поєднанні в діяльності вчителя однакового вияву ним любові до кожного учня, турботи й постійної, послідовної, аргументованої вимогливості до всіх. Дослідник не виключав ситуацій, де потрібно з розумінням ставитися до життєвих обставин окремого школяра і разом з тим пояснювати іншим свою вмотивованість. На думку дослідника, авторитет педагога, його конструктивна взаємодія з учнями забезпечується поєднанням якостей – справедливості, тактовності, чуйності [423].

Справедливість у педагогічній взаємодії як вияв учителем любові до своїх учнів обґрунтовував І.Д. Бех. «Справедливе ставлення педагога, даючи можливість ближче, глибше зазирнути в душу дитини, породжує й почуття любові до неї. Там, де наявні лише формальні стосунки, любові між вихователем і вихованцем бути не може. Крім того, неможливо сказати людині:

полюби мене, але можна звернутися до неї зі словами: будь до мене справедливим» [38, с. 70]. Учений справедливість визначив як здатність учителя зрозуміти і правильно оцінити дитину та її дії, виокремивши у цьому феномені його когнітивну й емоційно-оцінну складові. Зазначалося, що не варто вимагати від педагога інтелектуальної чи моральної довершеності, але бути справедливим – це його професійний обов'язок [Там само].

Однією з основних ознак справедливості до учнів І.Д. Бех називав об'єктивне їх оцінювання. Упереджене ставлення породжує несправедливість, яка виявляється як у вербальних виявах, так і в реальних діях. Наслідками такого ставлення вчителя до учнів є втрата у них віри у справедливість світу, почуття ображеного самолюбства, усвідомлення власного безправ'я, протестні поведінкові реакції. Згідно поглядів ученого, справедливість педагога виявляється не стільки в характері дій, скільки більшою мірою у внутрішніх мотивах, здібностях і якостях, які їх зумовлюють [38].

Ш.О. Амонашвілі називав несправедливість по відношенню до учня педагогічним злом, яке породжує негативне ставлення до вчителя і неприйняття усіх його виховних настанов. І навпаки, «дух доброзичливості, чуйності, поваги, взаєморозуміння, доброти на уроці сприяє тому, що народжені в класі знання засвоюються школярами з «вірусами» моральності» [13, с. 86]. Вчений доводив, що реальне ставлення вчителя на уроці до учнів підсилює процес засвоєння ними знань, якістю яких є не просте їх накопичення, а підготовка дітей до життя, де моральність і справедливість є неодмінними його атрибутами. Вчений презентував два типи спілкування вчителя з учнями – імперативний і гуманістичний – і довів, що примус, покарання, страх як ознаки імперативного стилю приносять нижчу результативність, аніж презентоване гуманістичним стилем рівноправне співробітництво вчителів і учнів, яке базується на довірі, справедливості, взаємній повазі. Дослідник не відстоював ідею абсолютного виключення застосування покарання як методу виховання, але наголошував на максимальній реалізації педагогом своєї людяності та гуманного ставлення до учнів [13].

А.В. Петровський вважав тактику співробітництва оптимальним варіантом педагогічної взаємодії, за якої вчитель є не просто носієм знань, наставником, але стає значущим іншим для учнів. Учений відстоював думку про активну взаємодію вихователя і вихованця [359]. З точки зору А.В. Петровського, активна позиція вчителя полягає не тільки в реальних педагогічних діях, але й у намаганнях досягнути ідеальної представленості у свідомості учнів. Метаіндивідуальна репрезентація особистості значущого іншого виявляється у трьох формах. Перша форма – авторитет, підтвердженням якого є визнання оточенням права людини приймати відповідальні рішення. Вона презентована такими фундаментальними інтеріндивідуальними якостями як чесність, принциповість, справедливість, доцільність передбачуваних рішень. Друга форма – це емоційний статус значущого іншого, здатність бути референтною особистістю для дитини. Третя форма презентована владними повноваженнями вчителя, у діях якого виявлятимуться вказані вище інтеріндивідуальні якості, у тому числі справедливість [359; 362, с.456-474].

Дослідниця Т.М. Мальковська також пояснювала авторитетність учителя як вияв таких рис як повага і розуміння дітей, любов до них, врівноваженість, здатність до самоконтролю, справедливість, дотримання своїх обіцянок, чуйність, чесність, принциповість, працелюбність [296]. Згідно поглядів О.Г. Коваленко, подібні особистісні та професійні якості виявляються через рольову поведінку педагога, на яку орієнтуються учні у процесі взаємодії. Вдаючись до справедливих і неупереджених дій по відношенню до учня, вчитель демонструє наявність у структурі своєї особистості відповідних рис, що додатково підкріплюється його комунікативною позицією. Педагог, який уособлює найсуттєвіші позитивні риси, стає об'єктом ідентифікації для учнів, має ідеальну представленість у свідомості школярів [230].

Особливо важливою є співпраця з авторитетними педагогами у підлітковому віці, оскільки саме в цей період усі взаємодії підлітка приломлюються у площині вирішення проблем самосвідомості. Вибір значущого для себе вчителя учнями цієї вікової категорії здійснюється за

різними критеріями. Дослідники С.М. Костроміна, Л.Г. Нагаєва проводили дослідження, під час якого підліткам пропонувалося презентовані якості ідеального вчителя – інтелектуальні (а саме допомога у навчанні, заохочення до самостійності та творчості, щедрість на похвалу) та емоційні (справедливість, чесність, щирість, оптимістичність тощо) проранжувати. Серед запропонованих у списку якостей досліджувані не відводили першого місця справедливості. За їх логікою, наявність цієї якості у структурі особистості ідеального вчителя очевидна, але увага першочергово на ній не концентрується [390].

А.О. Реан провів експеримент, за результатами якого можна було отримати портрет середньостатистичного вчителя, якого «зобразили» підлітки. На розсуд досліджуваних пропонувалося по двадцять позитивних і негативних якостей учителя. Несправедливість посіла третє місце із запропонованих сорока, в тому числі перше серед негативних якостей. В описі реального вчителя не відображені такі якості як чесність і справедливість. Хоча, як показують результати попередньо описаного дослідження, саме ці властивості входять до складу якостей ідеального вчителя. Більше того, за результатами опитування А.О. Реана, як необхідну в структурі особистості вчителя, справедливість вбачають самі педагоги. У їхньому розумінні «бути справедливим» означає за необхідності заохочувати і неупереджено карати. Якщо для учнів категорія справедливості знаходиться у площині емоційного ставлення однієї людини до іншої, то в розумінні вчителів вона є інтелектуальною рисою [390].

В.О. Татенко у поглядах на проблему виховання зростаючої особистості не вдавався до розгляду заохочення як дії чи методу вчителя. Втім серед психолого-педагогічних механізмів виховного впливу виділяв вимагання, санкціонування, оцінювання. На думку вченого, педагог, орієнтуючись на головну мету виховання, має чітко адресувати вихованцям вимоги. Результат роботи вихованців обов'язково має бути оціненим згідно розроблених критеріїв чи еталонів. Справедливими вважаються адекватно застосовані санкції чи об'єктивно здійснене оцінювання якості виконання виховних вимог [455].

Західні дослідники Дж. Нельсен, Л. Лот, С. Глен заперечували ідею застосування у вихованні дітей жорстких методів. Об'єктом своєї уваги вони обрали факт несправедливості у сімейному вихованні. Авторами цієї ідеї розглядалася типова ситуація зростання у сім'ї двох і більше дітей, яка вимагає застосування індивідуального підходу до кожного. З точки зору вчених, потрібно доводити дітям, що рівність не означає однакове ставлення до людей з різними індивідуальностями, а пошук справедливості вимагає наявності й реалізації бажання обох сторін взаємодії (батьків і дітей) розуміти суть ситуації та спільно віднаходити адекватні шляхи її вирішення. Свою увагу Дж.Нельсен, Л. Лот, С. Глен більшою мірою акцентували на суб'єктивному сприйманні дітьми ситуації образи на дорослих. Головна думка, яка лежить в основі такої позиції, – справедливість по-різному сприймається людьми. Необхідно розуміти причини переживань дитини, яка переймається несправедливим до себе ставленням [325].

Про інші причини, які породжують суперечності в педагогічній взаємодії між її учасниками, йдеться в дослідженні М.М. Рібакової. Виходячи з поглядів ученої, виникнення суперечностей – природне явище, тому що сторони педагогічної взаємодії різняться за соціальним статусом і виконують різні соціальні функції [410]. Ми стверджуємо, що у взаєминах учителя й учнів їх нормативність задає перший. Друга сторона (школярі) схильна сприймати такі дії як примусові, що не дають вільно самовиявлятися у різних ситуаціях шкільного життя. В утиску волі часто вбачається несправедливість. У педагогічній взаємодії вона породжує ряд негативних явищ, які виявляються на рівні особистості в заниженій самооцінці, негативному емоційному стані тощо і на рівні взаємостосунків – у їх погіршенні між учасниками взаємодії. Але саме недотримання педагогом загально визнаних норм справедливості спонукає суб'єкта до активізації своїх резервів, які спрямовуються на боротьбу з фактом несправедливості та корекцію взаємин зі значущим для них дорослим.

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 й приймати кожного учня, зважати на його індивідуальні очікування, готовності співпрацювати, конструктивно вирішувати протиріччя, що виникають у педагогічній реальності.

Висновки до розділу 1

Теоретичний аналіз поняття справедливості у вимірі гуманітарних наук дозволив стверджувати, що воно застосовується для визначення позитивного характеру взаємодій між людьми, що досягається високим рівнем їх моральної свідомості, взаємною повагою до прав кожного. За своїм змістом справедливість відрізняється поєднанням морального та соціального аспектів. Справедливість є моральною цінністю, яка актуалізує моральні вияви людини у відповідності до загальнолюдських норм стосовно побудови чесних, правдивих взаємин з іншими людьми. Соціальна справедливість є похідною від справедливості цінністю. Вона актуалізується для кожного учасника взаємодії як процес, що визначає можливість отримувати заслужені винагороди чи покарання за внесок у виконання суспільно важливої діяльності, мати рівні права для реалізації потенціалу своєї особистості.

У психологічній науці проблема справедливості вивчалася переважно через дослідження змістовно пов'язаних з нею явищ. У психоаналізі та похідних від нього вченнях піднімалися питання про необхідність застосування дорослими методів винагороди і покарання у процесі розвитку морально-етичної складової зростаючої особистості. Представники необіхевіоризму та соціального біхевіоризму надавали особливого значення підкріпленню, яке передбачає справедливе використання винагороди і покарання як регулятор поведінки людини у відповідності до морально-етичних стандартів соціального середовища. В гуманістичній психології справедливість тлумачилася як метапотреба, вища цінність, що підсилює позитивні потенційні можливості людини. Когнітивна психологія обґрунтувала умови досягнення справедливості

у соціальній взаємодії, які полягають у наявності розуміння її сторонами ситуації взаємодії. Західні психологічні теорії, які піднімали питання сутності справедливості, пояснювали це явище через призму проблем становлення моральності особистості, налагодження конструктивної соціальної взаємодії, справедливості процесу спілкування.

У соціальній взаємодії досягнення справедливості між її учасниками детермінується зовнішніми і внутрішніми чинниками та визначається як динамічний процес, у якому виокремлюються такі аспекти: інформаційний, що виявляється у знанні особистістю встановлених у суспільстві норм справедливості; мотиваційний, що презентується мотивами справедливих дій; когнітивний, що виявляється в здатності учасників взаємодії досягнути справедливості ситуації; емоційний, презентований їх переживаннями справедливості; поведінковий, що втілюється у моральних діях і вчинках особистості. Виокремлені аспекти з різних сторін характеризують перебіг процесу утвердження справедливості у соціальній взаємодії, одним із різновидів якої є педагогічна взаємодія.

У педагогічній взаємодії соціальна справедливість структурується завдяки вияву моральних цінностей педагога при здійсненні ним неупередженого оцінювання результатів діяльності учнів, врахуванні їх індивідуальних можливостей та внесків у виконання поставлених завдань, що створює сприятливі умови для подальшого інтелектуального та особистісного розвитку кожного школяра.

РОЗДІЛ 2.

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У другому розділі здійснено психологічний аналіз соціальної справедливості особистості вчителя, представлено генезу уявлень про соціальну справедливість в учасників педагогічної взаємодії, висвітлено особливості ціннісного ставлення особистості вчителя до явища соціальної справедливості, окреслено психологічні особливості розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

2.1. Психологічний аналіз соціальної справедливості особистості вчителя

У першому розділі роботи зазначалося, що в частині висвітлення питань рівного розподілу між людьми винагород чи покарань за міру їх внесків у виконання справи явище справедливості зводиться до соціальної справедливості. Зазвичай поняття соціальної справедливості було і залишається ключовим для соціальної філософії та соціально-політичних наук і за змістом означає створення для всіх членів суспільства рівних можливостей для реалізації своїх здібностей та задоволення життєвих потреб у відповідності до величини зробленого трудового внеску (В.В. Козловський, В.Г. Федотова [235], А.Ф. Колодій [236]).

Це явище тлумачиться з двох позицій – на макрорівні (рівні держави) та мікрорівні (рівні індивідуально-особистісному). На рівні держави для зняття напруги в суспільстві, у зв'язку з несправедливим розподілом соціальних благ, концепція соціальної справедливості застосовується як один з основних політичних інструментів досягнення злагоди в країні [381]. На індивідуально-особистісному рівні соціальна справедливість виявляється в захищеності прав кожної людини, в рівності можливостей, у врахуванні індивідуальних та групових інтересів. Акцент робиться на тому, що «справедливість вимагає

постійного створення різноманітних і змінних умов, сприятливих для розвитку або таких, що не заважають розвитку людей як особистостей...» [267, с. 21]. У контексті такої позиції поняття соціальної справедливості набуває загальнолюдського, морального змісту.

Вчені В.В. Козловський і В.Г. Федотова розглядали соціальну справедливість як форму (умову, спосіб) реалізації та розвитку потенціалу людини чи соціальної спільності у всіх сферах життя. На думку дослідників, поява цього явища – цілком природний процес, зникнення якого абсолютно неможливе. При цьому суспільство має нести відповідальність перед людиною за створення таких умов, які сприятимуть реалізації її творчих здібностей, а індивід повинен докладати максимум зусиль щодо їх продуктивного розвитку та застосування [235].

Як духовно-практичний феномен розглядали соціальну справедливість соціальні філософи Г.Г. Пірогов і Б.О. Єфімов. Вони схильні були зводити поняття соціальної справедливості до справедливості як такої, поділяючи думки вчених Ф.І. Біштока, А.І. Єрмакової, Н.Ф. Наумова і наводячи аргументи, згідно яких справедливість передбачає дотримання прав кожної людини, є категорією моральної та соціальної свідомості. Справедливість, на думку прихильників цієї точки зору, вимагає відповідності між реальною значущістю різних індивідів та їхнім соціальним положенням, між правами й обов'язками, між зусиллями суб'єкта та отриманою ним винагородою [50; 366].

Нам імпонує зроблений акцент у соціальній філософії на моральному значенні соціальної справедливості. Він зводить філософсько-етичне та психологічне вивчення цього явища у точці розгляду відносин двох сторін соціальної взаємодії. І.Т. Фролов, торкаючись соціального аспекту справедливості, зазначав, що у взаємодіях з іншими людьми суб'єкт може дотримуватися справедливості по відношенню до інших (що передбачає виконання ним своїх обов'язків), а також справедливості по відношенню до себе (що означає відстоювання власних прав та інтересів). У цьому контексті філософ звертався до ідеї мислителя Д. Мілля про особисте право, яке дає

людині повноваження у відносинах з іншими пред'являти свої вимоги і претендувати на певні блага для себе. Соціальна справедливість, таким чином, визначалася як повага суб'єкта взаємодії до прав інших її учасників, їх непорушення [480].

Ми вважаємо, що найближче у своїх філософських міркуваннях щодо соціальної справедливості як явища, яке має соціально-психологічну природу, підійшов мислитель Дж. Роулз. У його розумінні, соціальна справедливість зводиться не тільки до рівності людей (ті, хто мають однакові здібності та докладають однаковою мірою зусилля для їх розвитку й реалізації, можуть розраховувати на рівні перспективи досягнення успіху), але й до врахування нерівних їх можливостей, отже, до диференціації. Наголошувалося на тому, що згода в суспільстві встановлюється тільки тоді, коли враховуються основоположні інтереси кожної людини [554].

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 вагому роль у соціальних взаємодіях (А. В. Фурман, О. Я. Шаюк [493]).

В.Л. Васильєв соціальну справедливість тлумачив як міру можливостей для самореалізації людини за певних суспільних умов, що згодом забезпечує досягнення соціальної гармонії. Впродовж свого життя, у процесі соціалізації індивід засвоює моральні, етичні, правові програми й особливості зовнішнього та внутрішнього контролю за ними, що підсилює процес самореалізації особистості. На відміну соціальна несправедливість, яка унеможлиблює самореалізацію особистості, призводить до виникнення соціальної напруги як для окремо взятої особистості, так і для спільноти, членом якої вона є. Дослідник зазначав, що причинами такого явища можуть бути особливості психологічної структури суб'єкта і вимоги, які до нього висуває соціальне середовище. В.П. Васильєв акцент робив на соціальних завданнях особистості,

спрямованих на досягнення гармонії у стосунках між членами спільноти та соціальні досягнення як результат їх вирішення [87].

У педагогічній взаємодії гармонійні стосунки між її сторонами можливі лише в тому випадку, коли вчитель, як суб'єкт педагогічної діяльності, по-перше, володіє рядом моральних рис, дотичних до справедливості [38; 423; 452]; по-друге, у своїх діях по відношенню до учнів виявляє однакове, неупереджене ставлення до них як об'єктів оцінювання та контролю [38; 251; 520]; по-третє, зважає на індивідуальні запити й особливості школярів, здійснюючи таким чином обґрунтований диференційований підхід у вимогах та у визначенні міри винагород учнів за їх працю [251; 422; 423]; по-четверте, у спільній діяльності з учнями досягає не тільки позитивної результативності навчання і виховання дітей, але й психологічного зближення з ними, взаєморозуміння, соціальної гармонії [9; 45; 251; 357; 359]. Перераховані вище позиції є соціальними завданнями будь-якого вчителя (тому що вони віддзеркалюють ключові положення ідеї гуманізації сучасної освіти), а їх реалізація у практиці взаємодії двох сторін стає соціальним досягненням учителя та виявом соціальної справедливості як якості його особистості.

Ми схильні вважати, що *соціальна справедливість учителя* виявляється у неупередженому, рівному, об'єктивному ставленні до учнів, з урахуванням їхніх індивідуальних запитів, психічних особливостей та життєвих обставин, що сприяє самореалізації особистості школярів, налагодженню конструктивних зв'язків у педагогічній взаємодії з ними та досягненню гуманних стосунків учителя й учнів.

Виконання педагогічної діяльності, її висока результативність забезпечуються професійними якостями вчителя, які формуються в процесі його професійного становлення та набуття досвіду взаємодії з учнями, що входять до структури особистості педагога. Б.Г. Ананьєв зазначав, що всі елементи структури особистості, незалежно від її професійної діяльності, підпорядковуються головній домінанті – спрямованості як результату соціалізації та індивідуалізації людини [17]. Однією зі сторін спрямованості

особистості вчителя А.К. Маркова вважала професійно-педагогічну спрямованість, що разом з педагогічними здібностями та інтегральними характеристиками – педагогічним самопізнанням, самоосвітою, творчим потенціалом – є складовими особистості вчителя [298].

Розглянемо, як у площині цих компонентів проектується соціальна справедливість педагога. Педагогічна спрямованість є ціннісною основою діяльності вчителя. Керуючись мотивами до педагогічної діяльності, розуміючи її цілі та завдання, внутрішньо їх приймаючи, вчитель набуває власної професійної позиції: якщо вона гуманна, то ґрунтується на ціннісному ставленні до учнів та до процесу їх навчання і виховання.

Педагогічна спрямованість учителя презентується системою його емоційно-оцінних ставлень і характеризується ієрархічною структурою домінуючих мотивів, що спонукають педагога до самоствердження у діяльності та спілкуванні. Ієрархічна структура педагогічної спрямованості вчителя включає підструктури – спрямованість на дитину, спрямованість на себе, спрямованість на професійну справу [429].

Підструктурний компонент педагогічної спрямованості вчителя *спрямованість на дитину* виявляється в актуалізації педагогічної уваги на її особистості, індивідуальних особливостях, в максимальному створенні умов для інтелектуального, особистісного, морального, розвитку (Л.І. Божович, Т.Є. Коннікова [56]). Позиція психологічної рівності педагога засвідчує визнання особистості кожного учня і наявність неупередженого ставлення. Вона втілюється, у тому числі, при здійсненні контролю та оцінювання навчальних досягнень, поведінкових виявів школярів.

Щоб учителеві в педагогічній взаємодії максимально запобігти виявам суб'єктивізму щодо оцінювання результатів діяльності учнів, він має спиратися на знання психології особистості, вікових особливостей розвитку школярів, психологічних закономірностей взаємин в учнівській групі тощо. Ще у ХІХ столітті К.Д. Ушинський зазначав, що для того, щоб навчити і виховати дитину, потрібно досконало знати особливості її особистості [472]. Ця думка вченого

розвивалася впродовж усього подальшого періоду існування педагогічної психології та знайшла відображення у працях багатьох дослідників [13; 43; 251; 422]. Отже, вчитель, який керується мотивацією встановити чи відновити справедливість в учнівському середовищі за різних навчально-виховних обставин, обов'язково повинен мати глибокі психологічні знання, які можуть бути актуалізовані та застосовані в будь-якій педагогічній ситуації.

Проте для вияву соціальної справедливості як власної особистісної якості вчителю недостатньо обмежитися лише потужними психологічними знаннями і психологічною інтуїцією. У педагогічній практиці трапляються випадки, коли необхідно з розумінням поставитися до особистості школяра, виявити їй співпереживання. Така емпатійність можлива за наявності особистісної децентрації педагога. Як зазначав Е. Фромм, виявом духовності будь-якої людини є подолання егоїзму та егоцентризму [491].

Доброзичливе ставлення до інших, здатність психологічно «приєднатися» до їхніх переживань, що виникають за складних обставин, досягнення відчуття єдності зі своїми партнерами по діяльності є виявами децентрації особистості. О.В. Завгородня і Л.О. Курганська відмічали наступне: якщо вчитель віддає пріоритет вказаній якості, то це свідчить про початок роботи, спрямованої на подолання власних егоцентричних установок, а отже налагодження міжособистісної взаємодії з учнем. У результаті особистісної децентрації відбувається зміщення центру прагнень учителя зі свого Его на учнів. Це явище одночасно супроводжується виявом конформістських установок щодо школярів, які потребують уваги. Така здатність учителя стає передумовою налагодження діалогічних стосунків з ними, проникнення їхніми цінностями та проблемами, сприяє формуванню об'єктивного погляду на дії школярів [152].

Відмова від домінування егоцентризму свідчить про прагнення вчителя максимально виявляти толерантність, педагогічний і психологічний такт у взаємодіях з учнями. Сутність останнього полягає у доборі вчителем таких засобів впливу на школяра, через які утверджується цінність його особистості, і які дозволяють реалізувати поставлені навчально-виховні завдання. Згідно

поглядів І.О. Синиці, такт учителя є його психологічною властивістю, яка виявляється у виваженій поведінці, гуманному ставленні до учнів, слухних зауваженнях, що вербалізують перебіг процесу контролю за якістю діяльності школярів [423].

Дії вчителя, в яких виявляються такі ознаки психолого-педагогічного такту як обґрунтована і неупереджена вимогливість, вміння дослухатися до думки учня, врівноваженість і самовладання, принциповість і наполегливість учителя у віднаходженні відповіді на питання про заслужену міру винагороди чи покарання школяра, спрямовані на досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Разом з тим, тактовна поведінка вчителя, на думку І.О.Синиці, перш за все, ґрунтується на знанні вікових та індивідуальних особливостей учнів, закономірностей їх фізичного, психічного, морального розвитку [423]. І.В. Дубровіна відстоювала наукову позицію, згідно якої вчитель у своїй діяльності обов'язково має зважати на індивідуальні особливості школярів, що дає можливість віднаходити індивідуальний підхід до кожного з них і відповідно приймати справедливі педагогічні рішення [137].

І.В. Страхов висловлювався про такт учителя як про засіб налагодження ділового й емоційного контакту учасників освітнього процесу, педагогічно обґрунтовану міру виховного впливу, яка врівноважує неупереджену вимогливість учителя та його ціннісне ставлення до учнів. Віднаходження цього балансу через переконливі докази дозволяє встановити соціальну справедливість для групи школярів, коли жоден з них не буде нарікати на порушення його учнівських прав і зневажання особистості [449]. Демонстрування вчителем такту відносно учнів пов'язане з такою його рисою як толерантність. Педагог, який у своїй діяльності відстоює ідеї соціальної справедливості, що розповсюджуються на учнівський соціум, має виявляти толерантне ставлення до школярів, не допускати антагонізму у взаєминах з ними, негативних емоційних реакцій і оцінних суджень.

Для того, щоб бути максимально справедливим щодо результатів діяльності учнів і здійснювати таку корекцію, вчитель повинен мати високий

рівень соціального інтелекту як здатності до раціональних розумових операцій, що здійснюються у процесі міжособистісної взаємодії двох учасників освітнього процесу. Ця індивідуальна якість педагога робить можливим його співробітництво та співтворчість з учнями, дає змогу усвідомити сутність їх особистості та мотивацію дій.

Згідно наукової позиції С.В. Руденка, соціальний інтелект учителя визначає рівень адекватності та успішності його взаємодії з учнями. Дослідник цю якість пояснював як здатність суб'єкта рефлексувати на оточуючих, їхні взаємостосунки; як систему інтелектуальних здібностей, наявність яких дозволяє правильно інтерпретувати поведінкову інформацію іншої людини; як когнітивну основу комунікативної компетентності [408].

Виходячи з поглядів дослідника, встановлення соціальної справедливості в учнівському середовищі стає реальністю, якщо у вчителя, завдяки його когнітивним можливостям, виникає, з одного боку, розуміння учнів як об'єктів свого впливу, а з іншого – своєї суб'єктності у цих взаєминах. При цьому важливу роль відіграє здатність учителя, при усвідомленості ним власної причетності до педагогічної ситуації, психологічно відокремитися від неї, піддати рефлексивному аналізу інформацію про дії учня, сформуванню об'єктивного погляду на предмет своєї уваги і вибудувати стратегію комунікативної взаємодії як з ним, так і з дотичними до цієї ситуації учасниками педагогічної взаємодії.

Серед головних функцій соціального інтелекту, які виокремлювала В.М. Куніцина, є такі, що пов'язані з попередженням виникнення ситуацій, коли порушуються права і можливості самовиявлення учнів в умовах навчальної та позанавчальної діяльності. До них належить формування вчителем програми успішної взаємодії з учнями в тактичному і стратегічному планах. Педагог має орієнтуватися не тільки на вирішення поточних завдань, але й бути готовим до ситуацій, що прогнозовано можуть виникнути. Попередньо продумані дії та слова не дадуть можливості прийняти імпульсивне

рішення, яке може образити учня, порушити його права та зневірити у справедливості педагога [264].

Н.Ф. Каліна описувала функціональну структуру соціального інтелекта посередництвом конструктів. Серед них можна виділити такі, що презентують справедливість учителя у його ставленні до школярів: адекватна і влучна оцінка інших людей, правильна каузальна атрибуція [168]. О.О. Бодальов свого часу, аналізуючи результати власних досліджень, дійшов висновку, що у процесі інтерпретації суб'єктом ситуації взаємодії з іншою людиною важливу роль відіграють його установки. Якщо існує установка бути максимально об'єктивним в оцінюванні іншого, то зазвичай саме з огляду на такий мотив оцінюються його особистісні якості та поведінкові вияви. При цьому суб'єкт використовує свої когнітивні можливості для розуміння та пояснення предмету власної уваги [52].

Ми вважаємо, що високий рівень соціального інтелекта вчителя дозволяє йому здійснювати каузальну атрибуцію, що виступає як намагання у педагогічній взаємодії інтерпретувати дії чи особистісні якості школяра, використовуючи при цьому повну, правдиву, вільну від суб'єктивізму інформацію про нього.

Б.Г. Мещеряков, В.П. Зінченко схильні визначати атрибуцію як реальний когнітивний процес розуміння та пояснення людиною поведінки інших і своєї власної. Її зміст полягає в тому, що учасники взаємодії наділяють один одного якостями, які не є результатом соціальної перцепції та реально не виявляються у зовнішніх діях, а приписуються. Атрибуція визначалася вченими як спроба у соціальній взаємодії інтерпретувати іншого при наявності існуючої (але не завжди повної) інформації про нього, через домислення скласти більш повний портрет його особистості [59]. При інтерпретації необхідної інформації суб'єкт зазвичай надає значення не ситуації, згідно якої інший вдається до певних дій, а його особистісним якостям. З огляду на це, у суспільстві сформувалася думка, що тільки сама людина має відповідати за власні поведінкові вияви.

Соціальна відповідальність учителя спонукає його здійснювати педагогічну рефлексію, зважати не на особистісні диспозиції учня, а на педагогічні ситуації, за яких виявляються певні його якості (А.О. Бізяєва [47]). Це дозволяє педагогу не припускатися фундаментальної помилки атрибуції та запобігає створенню образу учня, який за своїми особистісними характеристиками віддалений від реального. Відповідно глибока каузальна атрибуція, у поєднанні з адекватною оцінкою особистих досягнень школяра, лежить в основі справедливого ставлення вчителя до нього.

Як відомо, однією з основних функцій педагога є оцінювання успіхів учня. Про те, наскільки якісно виконує вчитель цю функцію, можна судити за результатами моніторингу навчальних досягнень школярів та фіксації рівня їх емоційного благополуччя від проведених контрольних заходів. Г.С. Костюк наголошував на тому, що вчитель повинен пам'ятати, що за допомогою оцінки він не тільки має визначати якість виконаної учнем роботи, а й сприяти усвідомленню ним власних досягнень чи недоліків. На переконання вченого, оцінювання має бути конкретним, об'єктивним, справедливим, чітким і зрозумілим для школяра. Це сприятиме формуванню в нього почуття відповідальності за виконання завдань, посиленню мотивації покращувати результати своєї діяльності, мобілізації всіх особистісних та інтелектуальних можливостей дитини [251].

Про справедливість оцінювання опосередковано висловлювався О.І. Щербаков. На думку дослідника, для того, щоб зберегти емоційне благополуччя учня, не зашкодити його бажанню успішно навчатися чи пристойно поводитися, педагогічна оцінка має максимально відображати справжній рівень знань, навичок, умінь школяра та його ставлення до справи. Справедлива оцінка, яку вчений називав правильною, допомагає учневі усвідомити власні досягнення, проаналізувати недоліки своєї роботи й адекватно оцінити себе як суб'єкта діяльності [518].

Соціальна справедливість педагога виявляється у реалізації важливого завдання застосовувати єдині критерії оцінювання навчальних досягнень чи

поведінки школярів однієї вікової категорії, у тому числі тих, які входять до однієї соціальної групи. Вчитель, оцінюючи знання чи поведінку учня в присутності інших однокласників, має бути максимально неупередженим. Практика показує, що такого педагога учні люблять, поважають і актуалізують у своїй свідомості його настанови.

Отже, соціальна справедливість педагога в його ставленні до учнів виявляється у здатності до децентрації та готовності бути максимально тактовним і толерантним. Ці якості унеможливають прийняття імпульсивних рішень щодо дій школярів. Виважена і справедлива позиція вчителя зумовлюються рівнем його соціального інтелекта, який є основою адекватного оцінювання результатів діяльності учнів.

Ще одним компонентом ієрархічної структури педагогічної спрямованості є *спрямованість учителя на себе*. В її основі лежать потреби педагога у самовдосконаленні, саморозвитку, в досягненні професійної самоактуалізації. Згідно особливостей своєї професії, вчитель визначає характер педагогічної взаємодії зі школярами, яка має ґрунтуватися на морально-етичних нормах. Висока психологічна культура, чесність, об'єктивність, здатність доступно та зрозуміло інформувати учнів, конструктивно з ними взаємодіяти – це неповний перелік якостей, які прагне виокремлювати в структурі своєї особистості високопрофесійний учитель.

Вектор спрямованості педагога на себе визначається сформованістю його професійної Я-концепції. С.І. Білозерська схильна визначати професійну Я-концепцію як специфічно організовану систему, осмислену й актуалізовану у зв'язку з професією під впливом суб'єктивних чи об'єктивних чинників, що включає в себе сукупність уявлень особистості про себе і свої професійні якості, пов'язану з їх емоційною оцінкою» [48]. Відтак Я-концепція учителя включає усвідомлення ним своїх особистісних і професійних рис (когнітивний компонент), їхню оцінку (емоційно-оцінний компонент), а також їх вияв у конкретних ситуаціях педагогічної взаємодії (поведінковий компонент).

В.І. Юрченко в своїх дослідженнях акцент робив на необхідності розвитку у вчителя його позитивної Я-концепції [524].

За науковою позицією А.К. Маркової, когнітивний компонент Я-концепції педагога включає комплекс його уявлень про себе як професіонала [298]. До них входять, у тому числі, уявлення про власну якість соціальну справедливість. Це виявляється в наступному: вчитель при усвідомленні загальноприйнятих в освітньому середовищі норм справедливості та правил їх дотримання визначається з наявністю в структурі своєї особистості рис, які співвідносяться з установками діяти справедливо. На таке розуміння власних професійних якостей впливає оцінка інших учасників педагогічного процесу. Емоційні реакції чи висловлені враження учнів та їхніх батьків, колег щодо дій учителя позначаються на його самосприйманні.

Усвідомлення педагогом різних сторін своєї особистості відбувається через аналіз багатоаспектності власного «Я». Згідно поглядів дослідників А.О. Деркача, О.В. Москаленка, це визначає межі та перспективи особистісного сенсу, що сприяє чіткому професійному самовизначенню. Доповнюючи свою особистість якостями, які лежать в основі справедливих чи несправедливих вчинків щодо учнів, приписування відповідного індивідуального значення таким діям вирішує проблему смислу професійного буття педагога [127].

Як зазначала О.С. Погребна, на базі уявлень учителя про себе, які виникають у певних педагогічних ситуаціях та які закріплюються на основі думок і оцінок інших учасників освітнього процесу, складається стійка професійна Я-концепція. Вона надає педагогу почуття впевненості в собі та стає основою для формування його самооцінки [369].

За появою чіткої впевненості вчителя у своїй здатності до здійснення справедливих вчинків відносно різних учнів у нього з'являється оцінне ставлення до себе як до суб'єкта – носія риси соціальної справедливості. Позитивна у цьому сенсі самооцінка позначається на якості взаємин педагога. Спілкування з учнями стає відкритим і довірливим. Учитель виявляє

критичність і вимогливість до себе. Його діяльність є ефективною та сприяє подальшому розвитку як учнів, так і самого вчителя.

Самооцінювання вчителем якості соціальної справедливості виявляється у двох аспектах: операційно-діяльнісному, коли педагог оцінює власні дії відносно учнів і визначається в їхній відповідності стандартам справедливої поведінки; й особистісному аспекті, який передбачає співставлення оцінки своєї здатності чітко слідувати нормам справедливості та ідеального образу «Я-професійного». Наявна між ними дистанція спонукає педагога до самоаналізу, самовдосконалення, до усвідомлення й оцінки себе як успішної особистості та професіонала (А.Л. Деркач, О.В. Москаленко [127]).

Знання вчителя про себе як про справедливу особистість, відповідне позитивне самооцінювання цієї риси виявляються у реальних діях і вчинках. Л.М. Мітіна характеризувала такі етапи розвитку поведінкового компонента Я-концепції педагога: комунікативний, соціально значущої діяльності, самопізнання. Спираючись на їх характеристику, обґрунтовану вченою [313], дозволимо собі окреслити особливості вияву соціальної справедливості на кожному етапі. Так, на комунікативному етапі, в процесі педагогічної взаємодії, уявлення вчителя про себе доповнюються новим змістом і починають виявлятися у взаєминах з учнями. При обговоренні педагогічних ситуацій, що передбачають здійснення вчителем морального вибору, виявляється його позиція, (наприклад, бути принциповим, вимогливим тощо). Ці вербальні дії матеріалізуються у реальних педагогічних взаємодіях і стають прямим підтвердженням наявності відповідних рис у структурі особистості вчителя. На етапі соціально значущої діяльності педагог вдається до створення педагогічних ситуацій, за яких встановлює справедливість у певному учнівському оточенні. Слідуючи нормам соціальної справедливості у взаємодіях зі школярами, вчитель на власному прикладі демонструє необхідність і обов'язковість дотримання моральних принципів у стосунках з іншими людьми в контексті виконання діяльності. Етап самопізнання

знаменується доповненням Я-концепції спеціальними самооцінними знаннями, які стосуються взаємодії з учнями, їх батьками та колегами.

Таким чином, соціальна справедливість учителя виявляється в структурних компонентах його Я-концепції і визначає вектор спрямованості на себе у напрямку особистісного та професійного самовдосконалення і розвитку. Це сприяє налагодженню конструктивних взаємин з учнями та досягненню позитивного результату педагогічної діяльності вчителя.

Ще однією складовою ієрархічної структури професійної педагогічної спрямованості є *спрямованість учителя на предметну сторону професії*. Згідно положення діяльнісної теорії, специфіка будь-якої діяльності визначається її предметом (О.М.Леонт'єв [273], С.Л.Рубіншейн [405]). Предметом педагогічної діяльності є організація активності учнів – зовнішньої (учбова діяльність, спілкування тощо) і внутрішньої (осмислення, рефлексія, саморегуляція і т. ін.). Реалізуючи цілі та завдання навчання, виховання, розвитку учнів, учитель організує процеси набування дітьми академічних знань, формування моральних переконань, збагачення духовними цінностями через здійснення владних повноважень.

Мотив влади є одним із важливих мотивів педагогічної діяльності вчителя. Психологічний зміст влади зводиться до здатності й можливості суб'єкта впливати на поведінку інших, вдаючись до таких засобів як воля, авторитет, права і т.ін. Влада людини може використовуватися з різними цілями: або для задоволення потреби домінувати над іншими, тішити власне самолюбство та бути символом статусу, або застосовуватися для організації діяльності інших людей, мотивувати їх, орієнтувати на виконання важливих завдань (М.В.Савчин [412]). У силу своїх професійних обов'язків, учитель у практиці взаємодії з учнями має вдаватися до такої влади, яка буде їх стимулювати, спрямовувати їхню діяльність, забезпечуватиме здійснення контрольних заходів та сприятиме справедливому оцінюванню дій школярів.

Серед різновидів мотиву влади розрізняють такі, що співвідносяться із соціальною справедливістю педагога: мотив винагороди і покарання, мотив

нормативної влади та мотив влади еталону. Керуючись мотивом здійснення винагороди і покарання, вчитель реалізує у своїй практиці повноваження контролера знань учнів і людини, яка має адекватно (справедливо) позитивно чи негативно реагувати на їхні успіхи чи невдачі у навчанні та поведінці. Щодо мотиву здійснення нормативної влади, то свою соціальну справедливість учитель виявляє під час здійснення контролю за поведінкою учнів, керуючись загальноприйнятими правилами поведінки в школі, які можна розглядати як норми справедливості. Нарешті мотив влади еталону виявляється тоді, коли вчитель у педагогічній взаємодії демонструє наявність у структурі своєї особистості цінності «справедливість», що спонукає школярів наслідувати педагога у таких виявах [412].

У педагогічній практиці мотив влади – це спонукання вчителя бути вимогливим і принциповим у питаннях передачі дисциплінарних знань і контролю за рівнем їх засвоєння учнями; прищеплення моральних цінностей і фіксування рівня моральної вихованості школярів. Г.С. Костюк наголошував на тому, що у процесі навчання та виховання педагог має дотримуватися таких вимог, щоб не допускати лібералізму в оцінюванні якості роботи учнів. Учений поєднував вимогливість зі здатністю вчителя доводити до свідомості школярів причини своїх невдоволь, конкретно висловлювати претензії та їх обґрунтовувати. Вчений констатував, що учні віддають перевагу тим учителям, які вимагають від них ґрунтовних знань, добиваються виконання своїх вимог, справедливо й об'єктивно оцінюють, виявляють доброзичливе ставлення [251].

Вчений О.І. Щербаков зазначав, що вимогливість завжди повинна поєднуватися зі справедливістю, доброзичливістю та поважливим ставленням до учня. Вимогливість учителя підсилюється тактовною поведінкою, відсутністю дій, які ображають його самолюбство чи принижують людську гідність. Тим самим дослідник поєднував якості, які презентують різні складові ієрархічної структури особистості вчителя. Вияв у взаємодіях зі школярами соціальної справедливості в тих секторах праці вчителя, де дотримання її норм є надзвичайно важливою педагогічною дією, сприяє їх особистісному й

моральному розвитку та активізує у них внутрішні механізми, завдяки яким відбувається становлення активного суб'єкта життєдіяльності [518].

Отже, у спрямованості на предметну сторону професії вчитель виявляє соціальну справедливість у процесі здійснення владних повноважень. Керуючись такими мотивами влади, які співвідносяться із соціальною справедливістю, педагог виявляє вимогливість. Вона ґрунтується на вираженій особистісній позиції вчителя, що сприяє врегулюванню дій та поведінки учнів і дає позитивний результат.

Ефективність процесу навчання і виховання учнів забезпечується особистісними якостями вчителя, а успішність його впливу на останніх залежить від педагогічних здібностей. *Педагогічні здібності* є проекцією певних рис особистості, які відповідають вимогам навчання і виховання [518]. Важливими професійними якостями вчителя є моральні, які визначають специфіку ставлень до учнів, орієнтують їх у питаннях здійснення власного морального життєвого вибору. Практика педагогічної діяльності доводить, що вияв такої риси особистості вчителя як соціальна справедливість забезпечується конструктивними, перцептивними, експресивними, комунікативними педагогічними здібностями.

Зокрема, конструктивні здібності, що є умовами успішного прогнозування розвитку особливостей особистості учнів, її формування, дозволяють учителям проектувати рефлексивні очікування, точніше, передбачати реакції та поведінку дітей у ситуаціях винесення справедливого рішення чи навпаки – під час порушення норм соціальної справедливості, коли обмежуються права одних учнів і виявляється ліберальне ставлення до інших.

Адекватно сприйняти ситуацію взаємодії з учнем, зважити на емоційний стан, зрозуміти його психологію дозволяють перцептивні здібності. В.О. Крутецький називав їх педагогічною спостережливістю – здатністю проникати у внутрішній світ учня. Розуміння особистості школяра та її станів дає можливість здійснювати диференційований підхід у питаннях призначення винагороди за результати діяльності, а особливо – міри покарання. Її

зменшення, з огляду на особисті обставини учня, як правило, позитивно сприймається і визнається справедливим [259].

Експресивні здібності виявляються у здатності вчителя так висловлювати свої думки з приводу певної педагогічної ситуації, із застосуванням не тільки вербальних, але й невербальних засобів, що не залишають для учнів сумнівів у неправильності дій учителя. Обґрунтована переконаність школярів щодо справедливості вчинку педагога, з однієї сторони, не викликає гострих реакцій і сприяє досягненню емоційного балансу в учасників педагогічної взаємодії. З іншої сторони, справедливі дії вчителя глибоко осмислюються учнями, інтеріоризуються і переходять у площину власних переконань щодо справедливої поведінки людини в будь-яких соціальних взаємодіях.

Комунікативні здібності сприяють встановленню конструктивних взаємин учителя з учнями, підтриманню продуктивного діалогу навіть за складних, суперечливих ситуацій, правильність рішення яких може викликати палкі дискусії та виникнення сумніву у факті дотримання справедливості. Донести істину до інших учасників освітнього процесу вчителю допомагає педагогічний такт, що виявляється в умінні поєднувати повагу і вимогливість до учня, довіру і систематичний контроль, в правильному використанні схвалення і негативної оцінки його дій. Ознакою таких можливостей учителя є його доброзичливість і природність у спілкуванні, чутливість (Я. Корчак [252], О. Кочерга [253], І.О. Синиця [423]).

Н.В. Кузьміна, аналізуючи педагогічні здібності, зважала на особливу чутливість учителя до вимог педагогічної системи, що тісно пов'язано з його рефлексивністю [262]. У педагогічній діяльності рефлексія спрямовує особистість учителя на пізнання власного «Я» (О. Кравців [255]). Піддаючи аналізу ситуацію взаємин зі школярем, педагог визначається у питаннях правильності своїх дій відносно його особистості. Система уявлень та висновків про справедливість своєї поведінки дозволяють учителю ретранслювати систему власних ціннісних орієнтацій, актуалізувати самоцінність, переглянути

ті цінності, яким він надає перевагу у взаєминах з учнями, моральні норми, якими керується.

Особистісна рефлексія педагога на власні справедливі чи несправедливі дії щодо учня стає своєрідним механізмом його самозміни і саморозвитку. І.Д. Бех це називав створювальною рефлексією, а М.В. Савчин – творчою особистісною рефлексією, яка забезпечує створення нових життєвих орієнтирів, допомагає усвідомити необхідність подальшого пошуку шляхів конструювання та реконструювання своєї поведінки у проблемних педагогічних ситуаціях. Така рефлексія дає можливість учителю визначитися з особистісним смислом події–конкретною ситуацією взаємовідносин з учнями [412].

Отже, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні педагогічні здібності, які є елементами підструктури професійної педагогічної спрямованості особистості вчителя, забезпечують ефективність процесу навчання і виховання зростаючої особистості. Вони є проекцією соціальної справедливості педагога і сприяють успішному впливу на учнів.

Презентований психологічний аналіз соціальної справедливості як особистісної якості педагога дозволяє стверджувати наступне. *Соціальна справедливість особистості вчителя, яка виявляється у спрямованості на учнів, на себе, на професійну діяльність, 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.*

Зміст цього підрозділу відображений в авторській публікації [208].

2.2. Генеза уявлень про соціальну справедливість в учасників педагогічної взаємодії

Соціальна справедливість учителя – якість, становлення якої відбувається не безпосередньо під час професійної підготовки майбутнього педагога чи при здійсненні ним педагогічної діяльності, а набагато раніше – на тих етапах

онтогенезу, коли у процесі соціалізації індивід засвоює загальноприйняті в суспільстві норми моралі та відповідні їм поведінкові вияви.

Процес соціалізації особистості багатогранний. Г.М. Андрєєва під поняттям соціалізації розуміла засвоєння й активне відтворення людиною соціального досвіду, який набувається через входження у певне соціальне середовище та систему соціальних зв'язків [19]. У. Бронфенбреннер наголошував на тому, що в процесі соціалізації відбувається засвоєння індивідом системи правил і цінностей, які дозволяють йому нормально функціонувати в суспільстві [73]. Одним із основних напрямів соціалізації В.Л. Васильєв визначав вироблення культури ціннісно-нормативної орієнтації особистості у процесі засвоєння нею соціального досвіду шляхом трансформації соціальних норм у життєві установки [87]. Про роль виховання у процесі соціалізації йшлося в дослідженні А.О. Реана і Я.Л. Коломінського. Зазначалося, що в результаті цілеспрямованого впливу суб'єкта виховного процесу на особистість їй передаються та прищеплюються схвалювані в суспільстві уявлення, поняття, норми [396].

Для нас близькими є погляди вчених, які розглядали поняття соціалізації у широкому розумінні та визначали його як процес входження людини в суспільство, засвоєння прийнятих у ньому цінностей, ідеалів шляхом виховання та навчіння (Г.М. Андрєєва [19], Д.І. Фельдштейн [478]). У процесі зростання особистості, в результаті стихійного та цілеспрямованого впливу соціуму, поступово формуються уявлення про справедливість, які в подальшому забезпечують нормативну поведінку людини.

Уявлення про соціальну справедливість виникають у людини в результаті практичного ознайомлення з дійсністю: коли порушується принцип рівнозначної відповідальності кожного за свої дії чи навпаки він відстоюється; коли засвоєні знання про справедливість перевіряються у реальній взаємодії з іншими людьми; коли особистість стоїть перед моральним вибором і приймає справедливе чи несправедливе рішення.

С.Л. Рубінштейн відмічав, що уявлення є не простими наочними образами дійсності, а узагальненими. Людина переносить набуті знання про дійсність з минулого в теперішній час, з теперішнього у майбутнє, і в результаті такого динамічного оперування інформацією відбувається абстрагування від конкретики та робляться перші кроки до узагальненого відображення явища [405]. Проектуючи такі погляди вченого на проблему формування уявлень людини про соціальну справедливість, можна стверджувати, що вони є результатом узагальнення окремих образів сприймання суб'єктом ситуацій, де виявляється певне ставлення одного учасника соціальної взаємодії до іншого. Узагальнення, яке міститься в уявленні, залежить від рівня когнітивного розвитку особистості. Чим він вищий, тим більшою мірою уявлення про соціальну справедливість наближаються до поняття цього явища.

Передумовою виникнення у людини початкових уявлень про справедливість є досвід, який вона здобуває ще у період немовляти: емоційне спілкування з дорослими, організація ними її життя складає первинні уявлення про навколишній світ, які в сукупності з елементарними формами сприймання і мислення стають основою для засвоєння різних видів суспільного досвіду в період раннього дитинства (В.С. Мухіна [321], Л.Ф. Обухова [330]).

Як відомо, *ранній вік* характеризується спільною діяльністю маляти й дорослого, зміст якої полягає у тому, що дитина у своїх діях орієнтується на дорослого, який у її розумінні все знає і вмєє. Як зазначала М.І. Лісіна, стосунки набувають форми ділового співробітництва, спрямованого на освоєння дитиною найближчого світу [281]. Такі взаємини сприяють розвитку соціальних емоцій. П.Р.Чамата вважав, що в їх утворенні значну роль відіграють схвалення, подяка, гнів, нарікання – реакції дорослого, які сприяють осмисленню дитиною своїх дій як соціально прийнятних (чи неприйнятних) [504].

Б.Г. Ананьєв наголошував на тому, що дорослий у взаємодії з дитиною виступає як керівник і комунікатор. Він управляє її діями та постійно їх оцінює. Суб'єктивізм оцінки дорослого сприймається дитиною як об'єктивний

критерій, який засвоюється і регулює її поведінку [16]. Позитивні слова-оцінки спонукають до подальших аналогічних дій. Постійне позитивне підкріплення у вигляді похвали чи подарунка стає підтвердженням правильності дій дитини, і всі винагороди мисляться як заслужені.

У ранньому віці дитина починає входити у світ соціальних взаємодій. У спілкуванні з дорослим вона оволодіває соціально прийнятними прийомами. Виявляється бажання продемонструвати свої досягнення й отримати схвальні слова. Такі взаємини прихильності, долученості, приналежності сприяють первинному усвідомленню норм поведінки. Д.Б. Ельконін зазначав, що у цьому віці поки що немає засвоєних правил поведінки, а є ситуація спілкування і спільна діяльність дитини й дорослого [520]. В контексті висвітлення цієї проблеми М.І. Лісіна наголошувала на значенні для психічного розвитку дитини партнерських взаємин з дорослим, які передбачають налагодження діалогу в обговоренні питань похвали, заохочень, заборон чи покарань [281].

Таким чином, на етапі раннього дитинства людина отримує досвід враховування інтересів інших людей, здійснення дій у відповідності до їх вимог. З'являється уявлення про дії, схвалювані в соціальному оточенні.

Проблема розвитку моральних уявлень *дошкільників* була предметом дослідження багатьох психологів. Ряд учених обґрунтували психологічні механізми розвитку і становлення моральних уявлень у цей віковий період (Л.І.Божович, О.В. Запорожець, Д.Б. Ельконін) [55; 156; 520]; окремі дослідники вивчали специфіку та закономірності морального розвитку дошкільників (О.Л. Кононко, Г.І. Морєва, Р.В. Павелків, Ю.О. Приходько, Т.М. Титаренко, С.Г. Якобсон) [244; 245; 340; 379; 461; 527; 528]; вчені Р.С. Буре, С.А. Козлова провели дослідження педагогічних умов і засобів формування моральних норм у дітей [85; 233; 234].

У дошкільному віці дитина виходить за межі контактів у сімейному колі. Вона зазвичай відвідує дошкільний дитячий заклад, де стає членом групи рівних за статусом особистостей. Предметом дослідження вченої Ю.О. Приходько були особливості формування характеру дошкільників у

колективі дітей, де вони набувають досвіду співробітництва і взаємодопомоги [379]. Взаємодіючи з рівними собі, дитина цього віку навчається підпорядковуватися правилам колективного життя, недотримання яких викликає справедливий осуд спільноти. В середині ж дошкільного віку зникає феномен «непомітного дзеркала», коли дитина починає відокремлювати себе від іншого однолітка, осмислювати й аналізувати його позитивні чи негативні моральні дії (Р.І. Дерев'янка [126], М.І. Лісіна [281]).

У цьому віці ускладнюються взаємини дітей зі світом дорослих. На когнітивному рівні вони усвідомлюють суб'єктивно-об'єктивні взаємозв'язки в навколишньому, ускладнюється їх здатність виокремлювати позитивні й негативні дії оточуючих. С.А. Козлова зазначала, що розвитку та формуванню моральних уявлень у дітей дошкільного віку сприяє демонстрування дорослими своїх оцінок, вчинків, власного зразка моральної поведінки [233; 234]. Їх приклад справедливого ставлення до інших і до себе засвоюється дитиною і стає основою для розвитку уявлень про це явище.

С.Г. Якобсон у своєму дослідженні обґрунтовувала доцільність застосування заохочення, яке стимулює дитину до прийняття факту справедливого покарання та до здійснення морального вчинку [527]. Останній, на думку вченої О.А. Авілової, стає можливим, коли життя дитини спеціально організується дорослими, і коли для цього створюються відповідні умови [9].

На емоційному рівні дошкільники виявляють позитивне чи негативне ставлення до правомірних чи неправомірних дій як з боку дорослих, так і однолітків, реагують на правдиві чи неправдиві їх висловлювання (К.Блага, М.Шебек [51]), здатні ображатися за несправедливе ставлення інших або переживати почуття сорому й каяття за власні проступки. Дослідники С.Г. Якобсон, Г.І. Морева підкреслювали, що у цьому віці особливо виявляється прагнення дитини бути об'єктом справедливих дій інших [528]. Зважаючи на таку особливість, учений І.Д. Бех зауважував, що оточуючим потрібно бути максимально обережними в оцінках дітей цього віку. Несправедливе ставлення

може бути справжнім потрясінням і в подальшому призвести до зниження самооцінки, самоповаги, до негативних наслідків [38].

Розом з тим, з'являється й повага до власної особистості за позитивні дії, яку дослідниця Н.М.Дятленко визначала як показник їх соціальної компетентності та життєздатності [143]. О.Л. Кононко подібну особливість називала самолюбністю – якістю, яка стає одним із конструктів життєвої компетентності зростаючої особистості [244; 245]. Структурується моральна самосвідомість (С.Г. Якобсон [527]), що дає можливість дошкільнику діяти в складних ситуаціях як сумлінно і чесно, відповідально і справедливо, так і навпаки у взаєминах з дорослими й однолітками (М. В. Осоріна [338]).

У *молодших школярів* моральні знання ускладнюються. М.Г. Іванчук у своєму дослідженні обґрунтувала доцільність застосування інтегрованого підходу до навчання молодших школярів. У його умовах реалізується полімотивація особистісно-розвивального навчання: у навчальний процес включаються виховні завдання, в межах яких зароджується орієнтування дітей на моральні цінності [163].

У процесі навчання зростають інтелектуальні можливості учнів. Л.І. Божович у своїх дослідженнях доводила, що прогресивний розумовий розвиток молодшого школяра позначається на його моральному розвитку [24]. Засвоєні моральні знання, усвідомлене ставлення до суспільних норм спрямовують процес регулювання дитиною своєї поведінки, для чого у молодшому шкільному віці є всі передумови, у тому числі психологічні (В.І. Житарюк [147], О.В. Скрипченко [427]) та психофізіологічні (З.С. Карпенко [179]).

Провідником знань є вчитель, який супроводжує дітей до досягнення моральних понять справедливості, сумління, відповідальності тощо. Він для молодших школярів виступає як найбільш значущий носій суспільних цінностей [253]. Ряд учених сходилися на думці, що спілкування молодшого школяра і вчителя, система їхніх взаємин стають центром існування дитини (Г.С. Абрамова [1], І.Д. Бех [38], Ю.З. Гільбух [113], М.Г. Іванчук [163],

Р.В. Павелків [342] та ін.). У взаємодіях з молодшими школярами він знайомить їх з вимогами та обов'язками, створюючи умови для приведення поведінки дітей у відповідність з моральними цінностями (В.С.Мухіна [321]). І.Д. Бех висловлював переконання, що відповідальне ставлення молодшого школяра до своїх обов'язків формується лише в тому випадку, коли вчитель не залишає без реакції будь-яку невиконану учнем справу. Уважність та однакова вимогливість до всіх учнів дисциплінує молодших школярів і розвиває у них почуття особистої відповідальності [38]. Вчитель стає прикладом соціально справедливих дій.

Справедливе оцінювання навчальних дій учнів підвищує їх самооцінку та зумовлює позитивні переживання (О.В.Скрипченко [427], П.Р. Чамата [505]). Дитина прагне, щоб її любили і хвалили. Водночас І.Д. Бех відмічав таку особливість молодших школярів: якщо за незначні успіхи дитина часто отримує суттєву винагороду, вона переконується у перебільшенні дорослими її здібностей. Несхвалення ж за нездатність впоратися із важким завданням сприймаються позитивно. Самоповагу в молодшого школяра викликають заслужені винагорода чи похвала за суттєві досягнення у діяльності [38].

О.Г. Свердлова у своєму дослідженні встановила таку динаміку розвитку уявлень молодших школярів про справедливість: до восьми років у них виникає розуміння оцінних дій учителів і батьків та усвідомлення відповідності дій педагогічним вимогам; у дев'ятирічному віці діти осмислюють доцільність справедливого покарання за морально неприйнятні вчинки. Вони можуть виявляти моральну мотивацію, соромитися негативних вчинків, а також радіти за позитивні, співчувати ровесникам, підтримувати або нехтувати їхніми проханнями, при виконанні доручень бути сумлінними, відчувати почуття вини за неправду тощо (Р.В. Павелків [341], Е.О.Помиткін [373]). Ці емоційні переживання наповнюються суб'єктивними враженнями про справедливе чи несправедливе в оточуючому світі.

Крім того, посилюється значущість взаємин з ровесниками, актуалізуючи у дитини справедливе ставлення до себе рівних за статусом однолітків

Г.А. Мішакова встановила, що для учнів 1-2-го класів більш значущим є спілкування з учителем, аніж з однолітками. У 3-4-му класах посилюється інтерес до ровесників. Разом із зовнішніми змінами у спілкуванні спостерігається внутрішня перебудова ставлення дитини до інших, що пов'язано зі зміною мотивів спілкування. Якщо у 1-2-му класах у спілкуванні з ровесниками учні орієнтуються на їхню оцінку вчителем, то в 3-4-му класах мотивація взаємин зумовлюється відносно незалежною оцінкою однокласника як партнера по спілкуванню (Г.А. Мішакова [314]). Між учнями налагоджуються співробітництво, співтворчість та кооперація (Ж. Піаже [365]), які підвищують моральний потенціал їх стосунків, діяльності та поведінки.

У підлітковому віці ускладнюються загальні погляди на життя та відносини з оточуючими, відбувається усвідомлення підлітками себе, власних можливостей та здібностей. Л.І. Божович вважала, що такі змінювання зумовлюють розвиток в особистості підлітків прагнення до самоствердження, самовираження через цінні з їх точки зору якості, самовиховання [55]. І.С. Булах відмічала суперечливість підліткового віку: він характеризується як великими надбаннями (стрімким нарощуванням знань, умінь, становленням моральності, відкриттям «Я», усвідомленням та опануванням нової соціальної позиції), так і численними втратами (зникненням дитячого світосприймання і безтурботливого життя, сумнівами в собі та своїх здібностях, критичному ставленні до оточуючих) [80].

На етапі дорослішання у процесі навчання та набуття життєвого досвіду глибше усвідомлюються підлітками моральні знання, засвоюються етичні норми поведінки (М.Й. Боришевський [66], І.С. Булах [80], О.В. Толстих [463] та ін.) Це впливає на розвиток моральних якостей особистості, що складають її позитивний соціальний портрет. Однак на тлі лібералізації моральних цінностей устанавлюється їх відносність. Дорослі, транслуючи ці цінності, викликають у підлітка недовіру, що призводить до певних непорозумінь і конфліктів (Т.Л. Ткачук [462]).

У спілкуванні з батьками, які часто у взаєминах з підлітками застосовують імперативний стиль взаємодії, підлітки відмічають переважно несправедливе до себе ставлення [61]. Це стається тому, що має місце високий рівень суб'єктивізму в сприйманні підлітками ситуацій взаємодій з оточуючими. В умовах навчальної діяльності, де має місце педагогічна взаємодія підлітка з учителем, нерідко виникають ситуації, в яких підліток звинувачує педагога у несправедливості. Дослідження А.О. Реана довели, що сучасні підлітки серед провідних дескрипторів, які утворюють соціально-перцептивний портрет учителя, виділяють протилежну справедливості, як позитивній якості, негативну – несправедливість [390]. Стосовно стосунків у сім'ї, то підліток прагне позбавитися емоційної залежності від близьких, звільнитися від нормативного контролю з їх сторони, здійснювати самостійні вчинки [241]. На думку Н.Є. Харламенкової, підліток максимально намагається віднайти можливості, щоб уникнути батьківської опіки. Зовні це виглядає як відмова від порад батьків. А всі їхні зусилля, спрямовані на обмеження надмірної автономності, підліток кваліфікує як несправедливість (Н.Є Харламенкова [494]).

На фоні моральної рефлексії та моральної оцінки змінюється змістове наповнення поняття соціальної справедливості. У зв'язку з прагненням до самоствердження та егоцентризму (Є.В. Гейко [110]) в підлітків визрівають суб'єктивні моральні рішення про справедливе чи несправедливе ставлення до оточуючих. Ускладнюються емоційно-ціннісні показники самосвідомості (В.А. Аверін [8], М.Й. Боришевський [65; 385], І.С. Булах [81], Т.В. Кириченко [186]), що виявляється в завзятому відстоюванні автономної правди, з'являється підвищена емоційна напруженість, негативізм, афективні вибухи, домінування хронічного дискомфорту, реакції протесту – все це розбалансовує емоційні переживання підлітків, які спричинюють неадекватні форми поведінки в колі дорослих і ровесників (К.С. Лебединська [270], В.О. Татенко [466]). Моральні почуття сорому, вини, співпереживання відслідковуються

лише в спільноті тих, кого вони поважають і самостійно обирають як зразок для наслідування.

Вчена І.С. Булах зазначала, що в групі ровесників підліток виробляє необхідні навички соціальної взаємодії, уміння підкорятися груповій дисципліні й одночасно відстоювати свої права, співвідносити власні інтереси та суспільні. Серед однолітків підліток засвоює моральні норми, які стають основою соціальної взаємодії [80]. У більшості випадків саме у спільноті ровесників підлітки почуваються комфортно, самореалізуються серед рівних за статусом особистостей (І.В. Дубровіна, А.О. Реан [390]). З'являється відповідальність за себе й за тих, хто складає найближче оточення підлітка. О.В. Алексеєва акцентувала увагу на тому, що за таких обставин підліток готовий бути відповідальним у питаннях дотримання соціальних норм, у переживанні почуття власної причетності до здійснюваних вчинків [12].

Слід зауважити, що особливістю підліткового віку є високий рівень суб'єктивізму в сприйманні ситуацій взаємодій з оточуючими. У взаєминах з іншими людьми підлітки вдаються до моральних дій, які, за їх розумінням, можна вважати виваженими, правдивими та справедливими, тоді як в оцінці дорослих переважають характеристики їх вчинків та поведінки, що значною мірою не пов'язані зі справедливим ставленням до дійсності.

Юність – період від підліткового віку до дорослості, який охоплює ранню і пізню юність, – це вік психологічної підготовки особистості до дорослого життя, до виконання відповідальних соціальних функцій (А.В. Мудрик [317], [318]). На цьому етапі життєвого шляху вирішується проблема самовизначення, вибору життєвих цілей, формуються світогляд, моральні переконання та вищі моральні цінності Т.В. Снегірьова [437]. Юнак визначається з пріоритетністю двох моральних полюсів – добра і зла. С.О.Ставицька зауважувала, що саме в цьому віці людина «... може реалізовувати себе як позитивно (моральність, добродійність), так і негативно (аморальність, злодіяння), бути духовно чи антидуховно спрямованою» [445, с. 13].

В процесі професійного та морального самовизначення юнаки і дівчата орієнтуються на використання різноманітних уявлень про моральні взаємини людей та утвердження себе серед них, пред'являючи власне Я у вимірі теперішнього і майбутнього життя. На фоні структурованої особистісної позиції відбувається адаптація власного Я до соціуму, засвоюються громадянські права та обов'язки, удосконалюються вміння вирішувати складні життєві ситуації. В процесі міжособистісних взаємин юнаків з дорослими спостерігаються довіра до них, прийняття й визнання, а також здатність бути добрими і чесними, відповідальними і справедливими. В цьому віці ускладнюється розвиток моральних почуттів – відповідальності, совісті, відданості, вірності, патріотизму тощо (О. М. Молчанова [315]).

Наповнюється новим змістом ціннісне ставлення до дорослих, що врівноважує емоційні переживання, які набувають відтінків об'єктивної справедливості. І.Д. Бех зазначав, що в юнацькому віці особистості надзвичайно важливо, щоб увага педагога була спрямована саме на неї, на визнання її індивідуальності, її духовного «Я». Вчений наголошував на ціннісному ставленні педагога до юнака, що виявляється у таких педагогічних позиціях. По-перше, потрібно розуміти його особистість, що передбачає вияв педагогічної спостережливості, емпатії та психологічної проникливості, діалогічність стосунків, почуття педагогічної солідарності. По-друге, визнавати особистість юнака, що виявляється в повазі до нього як суб'єкта, який має право на власні думки, позицію і вибір. На тлі такого позитивного ставлення мають виявлятися вимогливість і принциповість зі сторони педагога. По-третє, має бути безумовне прийняття юнака як особистості, що виявляється у визнанні його права на будь-яку гаму власних почуттів, в увазі до них, у готовності до підтримки, у вірі в його сили та можливості [38].

Учений Ю. Козелецький відзначав, що період юності характеризується різновекторністю розвитку особистості, що виявляється, з однієї сторони, у прагненні юності до самостійності, автономності у питаннях вироблення світоглядних позицій, морального вибору, прийняття важливих життєвих

рішень, а з іншої – у прагненні до єдності з іншим людьми [232]. Юнаки починають адекватно реагувати на настанови дорослих, виважено приймати моральні рішення та бути справедливими в узгоджених взаємодіях не тільки з учителями та батьками, але й з однолітками (Н.В. Павлик [343], В.І. Сметаняк [436]).

У стосунках з ровесниками юнаки керуються почуттями дружби, любові, взаємної довіри, що більшою мірою скеровує до моральнісних дій та вчинків. У спілкуванні з ровесниками, особливо в ранній юності, актуальною залишається проблема співіснування в спільноті. А.В. Петровський цей період називав найколективнішим. Якщо підлітку досить просто брати участь у житті групи, то старшокласнику найважливіше бути прийнятим ровесниками, відчувати себе потрібним групі, набути в ній певного престижу й авторитету. Відбувається переорієнтація спілкування з батьків, учителів, старших на ровесників, що дає можливість юнакові усвідомити свою групову приналежність, рівність, солідарність, взаємодопомогу [361]. У цьому сенсі В.О. Татенко піднімав проблему формування особистості старшокласника як суб'єкта колективної моральної творчої діяльності [456].

Зазвичай старшокласники у комунікативній взаємодії віддають перевагу сприятливому психологічному клімату в класі, де реалізуються потреби у співчутті, співпереживанні, щирості та єдності поглядів. Втім окремі юнаки у спілкуванні виявляють егоцентризм, який часто домінує над інтересом до іншого учасника взаємодії, що зумовлює напруженість у стосунках і стоїть на заваді встановлення соціальної справедливості в групі. Це, згідно поглядів Т.М. Титаренко, властиво особистостям, зорієнтованим на комфортний (нормативний, релятивний) життєвий простір, у якому діє принцип «заохочення-покарання». Всю свою активність такі юнаки спрямовують або на отримання винагороди за свої дії будь-якою ціною, або домагаються позитивної їх оцінки зі сторони референтного оточення. Така система координат, у якій існує молода людина, формує уявлення, що більшою мірою співвідносяться з утилітарними прагненнями особистості, ніж з ідеями соціальної

справедливості. І лише суб'єктний життєвий простір, на переконання вченої, формує такий ціннісний рівень активності юнака, коли той усвідомлено ставиться до ситуації взаємодії з іншими, орієнтується на моральні норми побудови соціальних відносин, виявляє гнучкість у прийнятті рішень, здійснює власний моральний вибір і несе за нього відповідальність [459].

Загалом же в юнацькому віці у різних видах діяльності простежуються моральний самоконтроль особистості за якістю виконання доручених справ (Т.А. Пашко [351], Л.В. Потапчук [377]). та моральна саморегуляція в ході вирішення складних, проблемних та екстремальних ситуацій (М.Й. Боришевський [65]). Всі зазначені зміни в моральному розвитку підвищують потенціал почуття справедливості юнаків та дівчат.

Для *ранньої дорослості* властиве зменшення протиріч, що виникають у соціальних взаємодіях. Л. Бурдейна наголошувала на ролі діалогічного спілкування та визначала його як необхідну умову становлення у молодих людей моральної культури, яка виявляється у взаєминах з оточуючими. Психологічна рівність, яка виникає внаслідок ведення конструктивного обговорення актуальних питань, дає можливість кожному учаснику взаємодії самовиявитися і є ознакою того, що в такому середовищі панує соціальна справедливість [84].

На етапі *ранньої дорослості* молоді люди чітко зорієнтовані в професійному, моральному та соціальному самовизначенні, створюють цілі майбутнього життя та перебувають у пошуку його смислу (В.М. Ямницький, [529]). Вони вільно орієнтуються в моральних якостях, мають привласнені моральні цінності, керуються сформованими моральними переконаннями. За складних моральних ситуацій спроможні формулювати автономні моральні судження відносно справедливого чи несправедливого їх вирішення. При цьому не піддається сумніву правильність загальнолюдських норм справедливості, оскільки молоді люди сумлінно ставляться до настанов соціуму відносно їх дотримання. Н. Смелзер відмічав, що в цьому віці відбувається не засвоєння, а

оцінювання соціальних норм; має місце не безперечне слідування встановленим у суспільстві правилам (чи їхнє ігнорування), а осмислене їх виконання [435].

В цьому віці розвинені моральні почуття позначаються на глибоких переживаннях почуття вини, сорому, совісті, що зумовлюється осмисленими причинами їх виникнення та рівнем справедливості ситуацій, що спонукали до них. У ставленнях до інших людей, незалежно від їх віку, визнаються права останніх на власні цінності, думки, мотивацію, позицію тощо (Г.С.Абрамова [1]). Тому молода людина стає спроможною до соціально справедливих дій відносно інших.

Е. Еріксон зазначав, що головною подією дорослості є досягнення генеративності, яка виявляється у значущому внеску особистості в навколишній світ. Хтось збільшує та реалізує свій культурний потенціал, а дехто досягає генеративності через здійснення просоціальних вчинків [521]. Зростає потенціал моральної саморегуляції. У цьому віці людина здатна стримувати себе від виявів суб'єктивної справедливості та у взаємодії з оточуючими керуватися загальнолюдськими нормами справедливості.

Таким чином, в онтогенезі уявлення про соціальну справедливість еволюціонують від первинних вражень про навколишній світ у *ранньому дитинстві*; усвідомлення суб'єктивно-об'єктивних взаємозв'язків у довіллі, аналізу позитивних чи негативних дій у *дошкільному віці*; необхідності слідувати моральним вимогам авторитетних дорослих і вчителя, приведення поведінки у відповідності до моральних цінностей у *молодому шкільному віці*; відносності моральних цінностей, тенденції до відстоювання автономної правди та набуття досвіду побудови міжособистісних взаємин з рівними за статусом ровесниками *на етапі дорослішання*; орієнтування на використання моральних уявлень про моральність взаємин людей, схильність до рівноправної діалогічної взаємодії з оточуючими у *період юності*; до привласнених моральних цінностей, сформованих моральних переконань, визнання права інших людей на власну позицію у *період ранньої дорослості*.

В індивідуальному досвіді вчителя зберігається вказана поетапність розвитку уявлень про соціальну справедливість, 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.

Зміст цього підрозділу відображений у публікаціях автора [192; 213; 222].

2.3. Ціннісне ставлення особистості вчителя до соціальної справедливості

Одним із соціально-моральних завдань учителя є встановлення соціальної справедливості у процесі його взаємодій зі школярами. Реалізація вказаного завдання можлива не лише за умови здатності педагога бути неупередженим відносно кожного учня та об'єктивно оцінювати його досягнення чи невдачі, але й ціннісного ставлення до соціальної справедливості. Воно виступає одним із регуляторів контактів учасників педагогічної взаємодії, є моральним і конструктивним.

Учений О.Ф. Лазурський, вивчаючи проблему ставлення, наголошував на тому, що особистість можна розглядати як систему вибіркового свідомого зв'язку людини з дійсністю [269]. Розвиваючи думки дослідника, В.М. М'ясищев стверджував, що ставлення презентують внутрішню сторону зв'язку особистості з навколишнім світом. Він сформулював положення, згідно якого суспільні відносини, в які включена людина, знаходять своє відображення у суб'єктивних ставленнях до цієї сторони дійсності. На переконання вченого, вони є потенційними властивостями особистості та виявляються за умов її діяльності в суб'єктивно значущих для неї обставинах. Особливістю ставлень є їхнє емоційно-оцінне походження [323].

Вчені, які вивчали феноменологію людських ставлень (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, О.Ф. Лазурський, В.М. М'ясищев, Ю.О. Приходько, С.Л. Рубінштейн), сходилися на думці, що їх психологічна структура включає пізнавально-емоційні утворення, які виникають у результаті накладання відповідних емоцій людини на певний предмет. У її свідомості відбувається когнітивне (пізнавальний компонент) і почуттєве (емоційний компонент) відображення дійсності. Емоційний компонент вважається основним, тому що без нього суб'єктивно-оцінних ставлень взагалі не може бути [16; 38; 269; 323; 404]. О.О.Бодальов наголошував на тому, що у ставленнях поєднуються знання людини про дійсність як об'єктивовані значення; їх переживання, що наповнює знання особистісним смислом; дії людини, у яких виявляється функціонування значень у її діяльності. Тим самим учений виокремлював три складові ставлень: когнітивну, емоційну та поведінкову [54].

Специфікою ціннісних ставлень вважається єдність об'єктивного і суб'єктивного у відображенні людиною оточуючої дійсності [274]. У взаємодії з навколишнім світом вона зважає на цінності, які визнаються як об'єктивні, що існують незалежно від її переживань, мотивів, волі. У таких цінностях втілюються соціальні норми й ідеали на певному етапі культурно-історичного розвитку суспільства.

З філософської точки зору у поняття загальнолюдських цінностей суспільством вкладається зміст чогось необхідного, потрібного, основний смисл людського буття. Вони мають всезагальний характер і визначають спосіб ставлення людини до світу. Конкретна особистість, реалізуючи цінності, їх приймає і пропускає через власний внутрішній світ, надаючи таким чином смисл своєму існуванню [6; 153; 450; 480].

Дослідник В.П. Тугаринов зазначав, що загальнолюдські цінності, до яких належить і справедливість, у результаті усвідомлення їх суб'єктом стають індивідуальними, власними надбаннями, феноменом свідомості [467]. І.Д. Бех назвав їх особистісними цінностями, які є унормованими утвореннями, що задають характер поведінки. За певних умов вони утворюють внутрішній

стрижень особистості [38]. Свою наукову увагу вчений Б.С. Братусь скеровував на те, що особистісні цінності є усвідомленими та відрефлексованими загальними смисловими утвореннями [71]. М.Й.Боришевський наголошував на тому, що цінності є одним із самих важливих утворень у свідомості та самосвідомості людини. Вони є основою її моральності та гуманістичної спрямованості [63]. Особистісним ціннісним ставленням людини властива висока усвідомлюваність, вони є важливим фактором регуляції її поведінки й діяльності.

Ставлення особистості до цінності соціальної справедливості виникає в процесі включення суб'єкта у соціальні відносини, де або враховуються засадничі інтереси кожного учасника соціальної взаємодії, або вони порушуються. Як суспільна цінність, соціальна справедливість постає у свідомості особистості у вигляді принципу регуляції взаємодій людей, дотримання якого забезпечує встановлення виправданої соціальної рівності. На рівні самосвідомості соціальна справедливість розцінюється як особистісна якість, що зумовлює здійснення суб'єктом справедливих дій і вчинків по відношенню до будь-якої людини [6; 45; 136].

Піднімаючи проблему цінностей і ціннісних ставлень у педагогічній діяльності, Ж.Б. Сулейменова наголошувала на тому, що ціннісні ставлення є необхідним елементом ціннісної орієнтації вчителя, які позначаються на розгортанні педагогічного процесу. Дослідниця вказувала, що ціннісне ставлення вчителя до педагогічної діяльності, яке відрізняється гуманістичною спрямованістю, визначає характер і способи взаємодій педагога й учнів [451].

Справедливі дії вчителя стосовно всіх школярів, з якими він взаємодіє, презентують його ціннісне ставлення до педагогічної діяльності в цілому і до явища соціальної справедливості зокрема. Виходячи із запропонованої Д.О. Леонтьєвим схеми ієрархії основних цінностей людини [275], соціальну справедливість можна визначати як таку, що виявляється на всіх обґрунтованих ученим рівнях. Вона є безпосередньою цінністю етичного порядку; цінністю, яка пронизує процес міжособистісного спілкування; її можна розглядати як

цінність професійної реалізації педагога; визначається як індивідуальна її цінність.

Ставлення вчителя до соціальної справедливості виступає як єдність об'єктивної та суб'єктивної сторін відображення ним реалій педагогічного буття. З одного боку, має місце конкретна взаємодія двох учасників навчально-виховного процесу, яка природно виникає і характеризується здійсненням учителем відповідних дій. З іншого боку, в цих обставинах, як зазначав Л.С.Виготський, виявляється зміст свідомості суб'єкта ставлення, що спонукає його до вибору мотивів своєї поведінки, яким надано певний смисл [102]. Оскільки ціннісне ставлення до соціальної справедливості виступає як поєднання усвідомленої педагогом норми рівності щодо усіх учнів і справедливого вчинку, який є осередком психічного, то ми схильні визначати його як складне утворення, в якому поєднуються когнітивна, емоційно-ціннісна та поведінкова складові. Змістовно ціннісне ставлення педагога до соціальної справедливості виявляється у системі ставлень учителя до себе як до суб'єкта справедливих дій, до учнів – об'єктів свого впливу і до людини в цілому.

Виходячи з окресленої вище структури, *ціннісне самоствавлення вчителя*, як складник його ціннісного ставлення до соціальної справедливості, доцільно розглядати як утворення, що включає когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти (Н.І. Сарджвеладзе [416]). Висвітлення когнітивного компонента самоствавлення вчителя передбачає вивчення його гностичного ставлення до себе, що виявляється у наступному: самосприйманні своєї особистості як носія моральних рис; уявленні педагога про себе, яке співвідноситься із завданнями його діяльності та на основі чого обґрунтовується стратегія дій, спрямованих на співпрацю з учнями; стійких концептах учителя про себе, вироблених посередництвом мисленневих операцій; конструюванні за допомогою уяви свого потенційного «Я», яке виникає на основі співставлення педагогом реального та ідеального «Я», проектування власного професійного життя. Емоційно-ціннісний компонент самоствавлення вчителя виявляється в аутосимпатії, самоповазі, психологічному

прийнятті себе в ситуаціях, де він поведився як чесна, професійна, справедлива людина. В.В. Столін зауважував, що ці вияви визначають не тільки емоційно-ціннісне ставлення до себе, а й до іншої людини [447]. Згідно поглядів Н.І. Сарджвеладзе, конативний (поведінковий) компонент ціннісного самоствавлення презентується внутрішніми діями особистості відносно себе або як готовність до таких дій. Діалогічне ставлення вчителя до себе, впевненість у собі, самоконтроль, самокорекція, очікуване ставлення інших до себе також складають конативний компонент його самоствавлення [416].

Когнітивний компонент ціннісного самоствавлення вчителя виявляється перш за все в самопізнанні. Воно відбувається за умови рефлексії, коли суб'єкт стає у метапозицію до себе і виконує роль стороннього спостерігача. У цьому процесі відбувається самосприймання, завдяки якому вдається отримати цінну, не відому іншим інформацію про себе; самоаналіз, який допомагає встановити причинно-наслідкові зв'язки професійних досягнень чи втрат педагога; формування уявлень про себе як носія соціальної справедливості.

П.Р. Чамата вважав, що передумовою самопізнання є порівняння особистості себе з іншими людьми. Помічаючи в них певні риси, вона усвідомлює їх наявність у собі. Вчений зауважував, що детермінує цей процес діяльність, у яку включена людина, та її найближче оточення [504]. Б.Г. Ананьєв таку особливість визначав як перенесення особистістю різних властивостей, помічених у інших, на саму себе і стверджував, що в результаті самопізнання людини виникають «рефлексивні риси». Дослідник їх кваліфікував як внутрішні індивідуально-вибіркові ставлення особистості до предметів матеріального світу та їхньої ідеальної презентованості у свідомості суб'єкта. Перед тим, як набути свідомого суб'єктивного сенсу і стати цінністю, вони піддаються оцінці. Ціннісні ставлення особистості до себе набувають різних форм – вони перетворюються у вольові якості, уподобання, моральні звички, стиль внутрішнього життя людини [16].

М.М. Заброцький наголошував на тому, що самопізнання вчителя відбувається в процесі здійснення ним самоаналізу й самооцінки власної

діяльності та себе як її суб'єкта. Вчений підкреслював провідну роль самопізнання особистості у процесі її професійного становлення. Активна рефлексія вчителя дає йому змогу усвідомити власні педагогічні вияви, замислитися над помилковими діями щодо учнів. На ранньому етапі професійного життя такий засіб самовивчення може стати своєрідним запобіжником поведінки вчителя, яка суперечить моральним цінностям, коли несправедливість у взаємодії з учнями стає чимось звичним і буденним. Учений зауважував, що самопізнання педагогів має бути таким, що їх активізує, є особистісно значущим і спонукає творчо підходити до роботи над собою [150].

Про необхідність неперервного самопізнання педагогів упродовж усього їхнього професійного життя писала Н.В. Кузьміна, оскільки вважала, що саме воно є основою високого рівня продуктивності праці. На думку вченої, вчителі, які не припиняють процес пізнання себе і пошуку найкращих сторін своєї особистості, мають адекватну самооцінку, є доволі чутливими до власних недоліків і переваг, правильно визначають причини професійних успіхів і педагогічних помилок, уміють аналізувати й узагальнювати результати своєї роботи. Вказані дослідницею особливості приписуються високопрофесійному педагогу, до арсеналу досягнень якого включається здатність будувати взаємодії з учнями, що ґрунтуються на гуманістичних положеннях добropорядності, чесності, справедливості, людяності [262].

Процес самопізнання неможливий без здійснення суб'єктом внутрішнього спостереження за своєю особистістю. Згідно наукової позиції О.В. Скрипченка, це допомагає учителеві в черговий раз визначитися зі своїми уявленнями, почуттями, з питаннями власної працездатності та професійної продуктивності [428]. О.І. Мешко відмічав, що, здійснюючи самоспостереження, вчитель мислено скеровує погляд на власні внутрішні процеси, трансформації, властивості. Фіксація уваги на психічних виявах сприяє тому, що педагог визначається зі слабкими і сильними сторонами своєї особистості, а результатом інтроспекції стає самозвіт учителя про зміст думок і

уявлень про соціальну справедливість. Вказане позначається на становленні педагогічної позиції вчителя [308].

Особливістю професійної діяльності педагога є необхідність постійної рефлексії щодо власних виявів, дій, якостей. Поряд з екзистенційним «Я» існує рефлексивне «Я», що дає відповіді на запитання, зміст яких зводиться до визначення вчителем власної здатності виявляти справедливість і неупередженість до учнів за різних складних педагогічних ситуацій, бути в міру поступливим і одночасно принциповим у своїй позиції. І.С. Констверджував, що на формування уявлень про себе впливає чіткість усвідомлення подібних характеристик, ступінь їх важливості й суб'єктивної значущості, їх узгоджене співіснування у самосвідомості особистості. За таких умов формується цілісний, несуперечливий образ «Я» [240].

І.Д. Бех пов'язував процес створення особистістю свого «Я» з набуттям нею якостей, до яких виникало б певне ціннісне ставлення. Особистісні властивості, до яких належить справедливість, він називав власними суб'єктивними утвореннями. Осмислене ставлення людини до них, з точки зору вченого, презентує її самоствавлення [41]. Наявний особистісний досвід сприяє формуванню вмінь самопізнання і отриманню чіткої та правдивої перед собою відповіді на запитання, що цінного є в особистості. Педагог, який постійно рефлексує власне «Я», наближається до віднаходження істини про життєве і професійне призначення.

Емоційний компонент ціннісного самоствавлення вчителя характеризується виникненням у нього емоцій у результаті формування позитивного погляду на власну особистість. Свої педагогічні вияви вчитель піддає аналізу, на основі якого формує певну самооцінку. Згідно поглядів О.І. Мешко, професійна самооцінка допомагає вчителю координувати свої можливості, психічні резерви відносно мети педагогічної діяльності. Тим самим самооцінка регулює його професійну поведінку. Дослідник вважав самооцінку інструментом самовдосконалення і важливим чинником підвищення ефективності професійної діяльності вчителя [309].

У самооцінці відображається повага вчителя до себе, свого «Я» (за М. Розенбергом). Про самоповагу як один із проявів ціннісного ставлення особистості до себе писала В.М. Чернокозова. На думку дослідниці, ця якість досягається завдяки усвідомленню людиною власної суспільної цінності та якостей, які вартісні уваги зі сторони оточуючих. Той, кому властива повага до своєї особистості, здатний бути емпатійним, глибоко мислити, має сформовану систему цінностей, визначився у житті зі своїм призначенням, готовий до здійснення шляхетних вчинків. Його можна охарактеризувати як людину, яка керується настановами власної совісті та живе за принципами справедливості [509]. Тому самоповага вчителя, що ґрунтується на прийнятті себе як суб'єкта справедливих вчинків, який відповідально ставиться до процесу навчання і виховання учнів, є ознакою впевненості педагога у правильності своєї позиції та виявом ціннісного ставлення до об'єктів свого впливу, до утвердження соціальної справедливості у відносинах з ними.

І.Д. Бех у своїх поглядах обґрунтував прямий зв'язок самоповаги особистості з її гідністю, яка виникає у взаємодії з соціальним простором, а потім трансформується у ставлення до себе. Змістовою основою почуття гідності вчений вважав сукупність моральних характеристик особистості, до яких входить справедливість. Їх піднесення до рівня смислоутверджувальних імпульсів активізує морально-духовну сферу особистості [44]. Виходячи з поглядів дослідника, в основі морально-духовної активності вчителя лежить почуття гідності, передумовою виникнення якого є досягнення самоповаги через усвідомлення і переживання ним самого себе у сукупності з моральними якостями, які також викликають і повагу оточуючих.

Ціннісне самоствавлення педагога базується на безумовному, але попередньо обґрунтованому самоприйнятті позитивних сторін своєї особистості [416]. Визначені О.Л. Кононко вияви ціннісного самоствавлення особистості відображають риси вчителя, який здійснює у своїй діяльності моральний вибір на користь учня: уміння цінувати себе, почуття власної самоцінності, усвідомлення своєї значущості для оточуючих. Вчена серед

аспектів ціннісного самоствавлення виділяла такі, де має місце суб'єктне ставлення – любов до себе і самоприйняття [246].

С.Р. Пантілеєв такі переживання визначав як почуття на адресу «Я». Вони підкреслюють позитивне ставлення особистості до власного уявлення про себе, що викликають аутосимпатію [348], позначаються на оцінюванні свого «Я» на достойному рівні [347]. При проведенні емпіричного дослідження М.М.Заброцьким з використанням методики С.Р. Пантілеєва було встановлено, що переважній більшості педагогів властивий високий рівень аутосимпатії. Вони схильні високо оцінювати свої духовність і багатий внутрішній світ. Як правило, мають екстернальний локус контролю і є доволі гнучкими особистостями, що сприяє вирішенню проблем, пов'язаних із досягненням балансу у взаєминах суб'єктів педагогічної взаємодії [150]. Встановлена вченим особливість є позитивним сигналом. Наявність аутосимпатії зумовлює відповідну самооцінку, позитивне самоприйняття, що лежать в основі емоційного компонента ціннісного ставлення вчителя до себе.

Л.Є. Просандеєва зазначала, що самоцінність особистості не повертає її у минуле, не прив'язується до попередньо пережитих моментів, а спрямована у майбутнє, до реалізації своїх здібностей і можливостей, до зміцнення віри у свої сили [383]. Наявність у вчителя розвиненої самоцінності спонукає його до пошуку шляхів роботи над собою, покращення взаємин з учнями, до реалізації ідеї необхідності рівнозначного ставлення до кожного з них.

Процес утворення ціннісного самоствавлення педагога стає цілісним і завершеним завдяки включенню до його структури, поряд з когнітивним і емоційно-ціннісним компонентами, *конативною*. Згідно концепції Н.І. Сарджвеладзе, цей компонент виявляється в управлінні особистістю собою – в установці на самокорекцію і підвищений самоконтроль [416].

Установка суб'єкта педагогічної діяльності на самокорекцію виявляється у його готовності управляти своїми психічними станами у відповідності до обставин, що складаються у взаємодіях з учнями. Впливаючи на свою особистість, учитель здійснює внутрішню регуляцію, спрямовану на

підвищення рівня власної самоорганізації, самодетермінації, самовдосконалення в питаннях побудови взаємин з учнями за принципами соціальної рівності та справедливості. В цьому сенсі самокорекція педагога виступає як один із найвищих рівнів його психічної саморегуляції [389].

Здійснення самокорекції вчителем, який виявляє ціннісне ставлення до соціальної справедливості, може відбуватися в декількох аспектах. По-перше, має місце самокорекція, що виникає у педагогічних ситуаціях під час освітнього процесу. Безпосередньо на занятті чи у позаурочний час, учитель, фіксуючи у свідомості вияви учнів та власні дії у стосунках з ними, екстеріоризує структури своєї професійної самосвідомості та здійснює доцільні змінювання щодо окремих із них. Окрім того, обов'язково здійснюється самокорекція, яка вносить поправки в уявлення та зміст образу професійного «Я» вчителя. Результат його спілкування з учнями спонукає до перегляду ставлення до цінності справедливості та аналізу правильності власних дій у сенсі їх відповідності стандартам справедливої поведінки. Нарешті у високопрофесійного педагога має виявлятися самокорекція, зміст якої полягає в прогнозуванні своїх дій у нових нестандартних ситуаціях взаємин з учнями. Вказане відбувається з опорою на власний життєвий і професійний досвід педагога та на індивідуальні й вікові особливості школярів.

Систематично фіксуючи свій психологічний стан і педагогічні дії, вчитель вдається до самоконтролю, який виступає внутрішнім регулятором педагогічної діяльності та справедливої поведінки. Г.С. Нікіфоров стверджував, що самоконтроль пронизує всю сферу психічних явищ. Тобто йому підлягають психічні процеси, стани, якості особистості. Вчений розрізняв різні види самоконтролю: емоційний самоконтроль (коли особистість співвідносить пережитий і бажаний емоційні стани), самоконтроль діяльності (який виступає як звіряння бажаного образу дій і образу дій, що здійснюються), соціальний і моральний самоконтроль (які тлумачив з точки зору переживання особистістю моральних вимог суспільства і співставлення їх із власним формулюванням моральних обов'язків) [327].

У здійсненні вчителем як суб'єктом справедливої поведінки самоконтролю виявляються усі три його види. Для себе педагог фіксує ступінь емоційного комфорту від дій, спрямованих на учнів. У його життєвому досвіді зберігаються образи станів, які він переживав, реалізуючи свої рішення на користь учня чи справи. Разом з тим самоконтроль не дозволяє піддаватися спокусі власних владних амбіцій і спонукає до морального вибору та справедливих дій, які, з точки зору А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського, є не емоційною реакцією організму, а особистісним актом регуляції поведінки [370].

Як зазначав О.І. Мешко, особистість учителя, який ефективно виконує свою діяльність, відрізняється підвищеними вимогами до себе та внутрішнім самоконтролем. Здатність педагога контролювати себе, адекватно оцінювати та здійснювати самокорекцію є показниками вищої моральної зрілості, загальної, у тому числі, педагогічної культури. Самоконтроль не дозволяє педагогу відволікатися від поставлених завдань і регулює його поведінку, взаємини з учнями, процес виконання професійної діяльності [309].

Конативний компонент ціннісного самоствавлення вчителя включає також його дії відносно свого «Я». Вони супроводжуються зусиллями, які сприяють самовираженню особистості (Н.І. Сарджвеладзе [416]). У широкому розумінні це явище визначається як вияв людиною своєї індивідуальності у вчинках і засобах дії. І.В. Болотнікова визначила феномен самовираження як свідомий процес об'єктивації сутнісних сил особистості, спрямований на досягнення адекватного розуміння їх іншими [58]. З точки зору Д.О. Леонтьєва, самовираження має місце тоді, коли за наявності бажання особистості самореалізуватися вона виявляє свою активність, але не може досягнути бажаного [278].

Виходячи з поглядів К.О. Абульханової-Славської, Т.М. Березіної, педагогу властива зріла форма самовираження. Вона зумовлюється потребою вчителя у сутнісному виявленні свого «Я». Щоб самоствердитися в колі учнів, їхніх батьків, колег, він намагається максимально виразити свою індивідуальність у стилі діяльності та педагогічного спілкування, у вчинках, які

вважає справедливими і професійними. На думку вчених, самовираження є способом, до якого людина вдається, щоб проявити себе у діяльності, спілкуванні, у вирішенні життєвих завдань [5].

Педагогічна практика часто ставить перед сучасним учителем такі завдання, які вимагають максимального вияву суб'єктності (О. Бартків, Є. Дурманенко [32]), самовираження як особистості, для якої принципи справедливості, чесності, відповідальності є першочерговими. Для того, щоб довести свою чітку позицію і продемонструвати її як таку, що реально реалізується, педагог вдається до найбільш прийнятних у певній ситуації засобів і способів. І.В. Болотнікова зазначала, що конструктивним самовираження стає тоді, коли особистість творчо себе виявляє і не зупиняється на шляху особистісного зростання [58]. У розробленій І.С. Булах моделі особистісного зростання центральним компонентом є розвиток моральної самосвідомості особистості, безпосередньо нормативного «Я» особистості періоду дорослішання, коли в результаті внутрішніх моральних конфліктів виникає утворення – моральнісне «Я» [81]. У ситуаціях, які ставлять перед учителем дилему необхідності об'єктивного покарання учня і врахування суб'єктивних причин, що заперечують доцільність застосування такого методу, педагог, здійснюючи моральний вибір на користь учня, тим самим працює над розвитком своєї моральної свідомості та самосвідомості. Віднаходячи прийнятні для цього засоби, він самовиражається і одночасно виявляє свою моральну позицію стосовно кожного школяра.

Таким чином, ціннісне ставлення особистості вчителя до соціальної справедливості через ціннісне самоствавлення виявляється у тому, що він вдається до самопізнання; здійснює самооцінювання, виявляє повагу до себе як до суб'єкта справедливої поведінки; його дії виступають предметом самокорекції та самоконтролю. Ціннісне самоствавлення характеризується також здійсненням учителем інтроспекції, рефлексії; виявом аутосимпатії, самоприйняття і самоцінності; супроводжується зусиллями, які сприяють самовираженню як особистості. Саме особистість учителя з такими

моральними здобутками здатна до прийнятних засобів при вирішенні протиріч, пов'язаних з необхідністю здійснення морального вибору. Отже, розвиваючи свою моральну свідомість і самосвідомість, педагог працює над власним особистісним зростанням, утверджується як людина, яка не тільки живе за принципами соціальної справедливості, а й ціннісно ставиться до цього явища.

Ставлення вчителя до себе як носія цінності соціальної справедливості пов'язане з процесом продукування *ціннісного ставлення до учнів* – другого учасника педагогічної взаємодії, – яке сприяє як реальним діям, так і є своєрідним проектуванням ціннісного ставлення до людей у цілому.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що основою психічного життя суб'єкта є його ставлення до іншої людини. Вчений стверджував, що інша людина є однією з умов існування особистості. З точки зору вченого, «Я» людини не існує поза межами «Ти» та не існує її самосвідомості поза процесом усвідомлення іншої людини як самостійного суб'єкта [404]. В ключі такого бачення філософ М. Бубер вбачав головне призначення людини у звертанні до іншого й у здатності відповідати на його потреби, заклики, прохання. В основі ставлення до іншої людини лежить любов, яка пояснювалася вченим як концентрація власного буття на іншому [76].

З позицій особистісного підходу людина розглядається як найвища цінність. Вчений А.Х. Маслоу вважав, що критеріями ціннісного ставлення до іншого є не соціальний статус, расова приналежність чи політичні уподобання, а визнання гідності особистості, повага до неї, надання свободи вибору. Вчений був переконаний, що саме таке ставлення зумовлює виникнення в особистості самоповаги й самоцінності, наближає її до самоактуалізації [301]. Людину як найвищу цінність утверджував Е. Фромм. Дослідник був переконаний, що людина не може бути засобом для вирішення проблем – її не можна контролювати і залякувати, застосовувати щодо неї силу, стримувати її особистісну свободу. Результатом гуманного ставлення до іншого є досягнення ним психологічного благополуччя. А співпраця учасників соціальної взаємодії має приносити кожній стороні відчуття щастя і задоволення від життя. Вчений

писав про необхідність активізувати так звані «олюднені переживання» – інтерес до людини, відповідальність, свободу [491].

Сучасний дослідник О.А. Третяк проблему ціннісного ставлення до іншої людини кваліфікував як особливий аспект гуманізації стосунків. З його точки зору, людина, як суб'єкт соціальної взаємодії, одночасно може виступати в ролі об'єкта, який має розцінюватися протилежною стороною як «абсолютна цінність, найвища субстанція» [465].

В дослідженні О.М. Столяренко, в межах особистісного підходу, розглядалася окреслена проблема в площині педагогічної взаємодії двох її учасників, і пояснювалося, що при здійсненні вчителем педагогічного впливу на особистість школяра він має розглядати мету, суб'єкт, результат і головний критерій ефективності своєї діяльності. Це вимагає визнання унікальності учня, необмеження його в інтелектуальному та моральному виборі, надання права на повагу [448].

Вчені Ш.О. Амонашвілі, О.Г. Балл, І.Д. Бех, І.А. Зязюн розглядали позицію вчителя по відношенню до учня з точки зору вічних цінностей: добра, справедливості, гуманності. Педагогічна взаємодія має ґрунтуватися на емпатійності вчителя, його прагненні виявляти увагу та інтерес до внутрішнього світу учня [13; 26; 43; 44; 160]. В сучасній психологічній науці ціннісне ставлення особистості (у тому числі педагога) до іншої людини є складним психічним утворенням, яке досліджується через висвітлення проблем потреб, почуттів суб'єкта, його відносин зі світом людей. З одного боку, ставлення до іншої людини як цінності знімає проблему антагонізму в соціальних відносинах. З іншого боку, стає запобіжником виникнення міжособистісних конфліктів, причиною яких можуть бути факти несправедливого ставлення педагогів до учнів [43; 44; 345].

В основі нормалізації взаємин між учасниками педагогічної взаємодії лежить ціннісне ставлення вчителя до особистості учня. Дослідниця С.В. Пазухіна, аналізуючи такий тип ставлення, наголошувала на необхідності розглядати кожного школяра як індивідуальність, особистість, яка розвивається

і формується, має певні освітні потреби. Мова йшла про дотримання норм соціальної справедливості у психологічно комфортних умовах, які задаються конструктивним стилем педагогічного спілкування. Воно приносить глибоке задоволення обом учасникам освітнього процесу і протиставляється формальному, безособистісному ставленню вчителя до школярів [345].

Про особливості ціннісного ставлення педагога до учнів писав Д.І. Фельдштейн. Учений зазначав, що в сучасному світі дорослий, безперечно, є домінуючою постаттю по відношенню до дитини. Навіть самі найкращі вчителі при правильному підході до навчально-виховного процесу в школі та свого місця в ньому розвивають суб'єкт-об'єктні відносини з учнями. Це пояснюється тим, що педагоги такими діями прагнуть керувати процесами їхнього навчання і виховання, особистісного становлення. Питання розвитку суб'єктності учнів, їх активної позиції у взаєминах з учителями залишаються другорядними. На противагу погляд на дитину як на суб'єкта відкриває нові можливості розвитку школярів узагалі та індивідуального розвитку кожної дитини зокрема. У зв'язку з тим, що вчений віддавав перевагу суб'єкт-суб'єктним взаєминам учителів і учнів, він обґрунтував суб'єктний принцип у педагогічній взаємодії, згідно якого діти виступали як суб'єкти взаємодії [475; 477].

Ціннісне об'єктне ставлення вчителя до учнів виявляється передусім у справедливій педагогічній оцінці, яка фіксує результати зусиль учнів, спрямованих на реалізацію навчальних завдань. Б.Г. Ананьєв зауважував, що оцінка, висловлена на адресу школяра, має бути об'єктивною, мотивованою, «індивідуально спрямованою». Учений порушував питання справедливості педагогічної оцінки при об'єктивному підході до школяра і доводив доцільність та необхідність такого погляду на дитину [15].

О.Г. Ковальов вважав, що оцінні відносини мають велике педагогічне значення і виділяв три види оцінки особистості учня: негативну, позитивну, гіперпозитивну. Негативна оцінка, з точки зору вченого, може бути глобальною і парціальною. Глобальна оцінка характеризується негативним оцінюванням

усіх особистісних якостей учня та його виявів. Вона однозначно є шкідливою для розвитку дитини, підриває її віру в свої сили, стає причиною негативних вчинків, оскільки сприймається як загальне несправедливе негативне ставлення до себе. Парціальна оцінка, яка передбачає критику окремих негативних рис чи виявів учня, має позитивне значення. Вона здійснюється епізодично – в ситуаціях, коли це доречно, та допомагає учневі зрозуміти недоліки своєї поведінки чи шкоду від наявності негативних рис. Учений наголошував на тому, що парціальна оцінка має бути обґрунтованою і справедливою. Схвальна оцінка, зроблена вчителем на основі правильно виявлених позитивних рис учнів, є найбільш оптимальною у співпраці з ними та спонукає до роботи над собою, до саморозвитку. Натомість гіперпозитивна оцінка ґрунтується на отриманні незаслуженої похвали зі сторони педагога. Вона понижує активність учнів, формує неадекватне уявлення про власні можливості, стає причиною неадекватного рівня домагань [227].

Своє бачення закономірностей оцінювання досягнень учнів презентував М.В. Савчин. Учений відмічав, що педагогічна оцінка спрямовується на похвалу і покарання. Учитель, високо оцінюючи діяльність учня, вдається до похвали і заохочення, які надають йому впевненості у собі. Низька оцінка пов'язана з призначенням покарання, що є свідченням несхвального ставлення вчителя до результатів дій школяра. На думку М.В. Савчина, педагогічна оцінка може впливати як позитивно на особистість учня, так і негативно. Вона має конструктивний характер, якщо здійснюється за принципами соціальної справедливості. Вчений наголошував, що при оцінюванні учнів (разом з тим, що потрібно дотримуватися встановлених критеріїв) необхідно враховувати індивідуальні їх особливості, тому що оцінка однієї якості по-різному впливає на учнів з різними здібностями, різним рівнем навчованості, різними типами темпераменту та різною мотивацією. Супроводжуватися цей процес має доброзичливим і чуйним ставленням педагога до школярів. Справедливість вбачається в адекватному оцінюванні не лише результатів навчання, а й докладених ними зусиль у процесі учіння [412].

Л.М. Фрідман піднімав питання ціннісного ставлення до учнів у контексті вивчення проблеми управління їхнім навчанням. З точки зору вченого, справедливою буде позиція вчителя, якщо він дотримуватиметься таких вимог: учнів потрібно ознайомити з планом їхньої діяльності та послідовністю етапів навчання; їх необхідно поінформувати, знаннями якої якості та рівня потрібно оволодіти; зі сторони вчителя мають бути докладені зусилля щодо посилення мотивації учнів до навчання. Дослідник зауважував, що при цьому вчителіві потрібно чітко фіксувати наявність чи відсутність засвоєних знань і здобутих умінь у процесі поточного контролю та оцінювання. Щоб не викликати сумнівів в учнів у своїй неупередженості, педагог має відкрито здійснювати облік виконання своєї роботи і бути готовим до пояснень у разі виникнення непорозумінь [488]. Вчений У. Джеймс свого часу вбачав справедливе ставлення до учнів в отриманні ними від учителя інформації відносно отриманих оцінок за результати своєї діяльності, що стимулює їх у подальшому покращувати свої досягнення [130].

Як бачимо, ціннісним є ставлення до учня у випадках, коли педагог, зважаючи на принципи соціальної справедливості, професійно підходить до виконання своїх обов'язків у питаннях навчання учнів та впливу на їх особистість. У правильних діях учителя вбачається моральне ставлення до учнів, визнаються та гідно оцінюються результати їх діяльності.

Ставлення вчителя до учня як до суб'єкта взаємодії однозначно відображає значення для вчителя *особистості дитини як цінності*. В рамках антропологічного підходу, представниками якого є вчені В.П. Зінченко, Є.І. Ісаєв, В.І. Слободчиков, дослідниця С.В. Пазухіна обґрунтувала особливості ціннісного ставлення педагога до учнів, яке визначила як ціннісно-сміслове утворення. З точки зору вченої, пізнання особистості школяра повинне бути багатограним, а педагогічна мета, яку переслідує вчитель, має полягати у максимальному створенні умов для особистісного розвитку дитини. У взаємодіях з учнями вчитель має демонструвати свою готовність до співпраці з ними. Педагогу варто робити основний акцент на створенні морального

середовища, в якому спільна діяльність з учнями сприятиме усвідомленню ними можливості рівноправних взаємин з людиною як такою, котра в соціальній ієрархії хоча й знаходиться на вищих щаблях, проте у міжособистісному спілкуванні має позиціонувати себе як рівний партнер [345].

Ціннісне ставлення вчителя до учня свідчить про визнання педагогом особистості дитини, її прийняття в усіх виявах – позитивних і негативних. У процесі педагогічної взаємодії вчитель пізнає особливості особистості учнів: сприймає, осмислює, співставляє з еталонними; для кращого розуміння – ідентифікується з ними. За науковою позицією О.О. Бодальова, відбувається когнітивна ідентифікація, яка виникає в результаті тривалого спілкування двох сторін взаємодії. Учений висловлював переконання в тому, що людина створює образ партнера, постійно порівнюючи його зі своєю особистістю, з власними психологічними властивостями й етичними еталонами [388]. В такому контексті у вчителя виникає певне емоційне ставлення до учня, за яким відбувається наділення останнього схожими із собою властивостями. Настає, як зазначав Т. Шибутані, момент тотожності суб'єкта пізнання з об'єктом і трансформації останнього в суб'єкт [515].

Ціннісне ставлення до учня пов'язане зі здатністю вчителя стати на позицію дитини, проникнутися її баченням педагогічної ситуації. Це збільшує можливості прийняття справедливих рішень щодо застосування адекватного покарання чи надання заслуженої винагороди. Емпатійність, емоційна відгукуваність, чутливість учителя належать до категорії моральних почуттів. В.М. М'ясищев ідентифікував їх не просто з тонкою сприйнятливістю, а зі сприйнятливістю у ставленні до людини, її проблем і обставин [323].

Емоційне відгукування вчителя сприяє адекватному сприйманню ним переживань учнів, що психологічно зближує обидві сторони взаємодії, позначається на їх емоційному благополуччі [543]. Згідно поглядів Т.П. Гаврилової, відгукуючись на переживання іншого, людина реалізує свій минулий досвід. З підвалин пам'яті виокремлює уявлення про те, що допомагає чи перешкоджає благополуччю інших людей. Актуалізує вміння відчутти і

зрозуміти те, що відбувається з кожним із них [105]. Вказана особливість забезпечує вияв соціальної справедливості вчителя. Його співпереживання щодо різних учнів якісно відмінні, тому що ґрунтуються на врахуванні їх життєвих чи особистісних обставин. Така здатність лежить в основі застосування диференційованого підходу до школярів.

Т.М. Пашукова зазначала, що емоційна відгукуваність особистості залежить від багатьох факторів: від життєвого досвіду, потреби в благополуччі інших людей, вміння правильно «зчитувати» та інтерпретувати інформацію про переживання людини. Вчена наголошувала на тому, що безпосереднє емпатійне відгукування визначається спрямованістю особистості. Чим більшою мірою вона децентрована, тим більше спрямовується на інших людей і виявляє до них ціннісне ставлення [352].

На необхідності усвідомлення вчителем морально-етичних норм з позиції іншої людини наголошував Ш.О. Амонашвілі [14]. Розвинена емпатія дозволяє педагогу актуалізувати у своїй свідомості потреби учнів і вдаватися до дій, які не викликають у них сумнівів стосовно порядності та справедливості вчителя.

Підвищує рівень взаємоповаги та сприяє ефективній комунікації між суб'єктами педагогічної взаємодії налагодження діалогу в процесі вирішення учнями і вчителями їх навчальних і професійних завдань. Особливістю такої форми спілкування між учасниками освітнього процесу є взаємна повага, розуміння і визнання особистості один одного у всіх її виявах. Це форма продуктивного спілкування, учасники якого відкривають для себе психологічну реальність іншої сторони, її думки, почуття, життєві установки. Таку форму взаємодії К. Роджерс називав гуманістичною, тому що вона передбачає ставлення до іншої людини як до цінності [399].

Ціннісне ставлення педагога до учнів через діалогізацію взаємодії виявляється в процесі управління навчально-пізнавальною діяльністю школярів та під час здійснення на них виховного впливу (С.О. Шеїн [512]). Діалог у навчально-пізнавальній діяльності учнів Г.В. Дьяконов називав пізнавальним,

який відіграє значну роль у здійсненні ними мисленнєвої, учбової діяльності, у формуванні картини світу [141].

Д.Ф. Крюкова розглядала такий діалог як стратегію та засіб розширення педагогічної взаємодії. Серед основ організації діалогу в навчальному процесі вчена виділяла забезпечення учневі статусу суб'єкта пізнавальної діяльності та розвиток і корекцію способів педагогічного спілкування вчителів і школярів. Обґрунтований ученою принцип діалогічного навчання співзвучний з положеннями «педагогіки співробітництва» в частині психологічного аспекту цієї взаємодії. Впровадження новітніх методів навчання сприяє розвитку творчого компонента в особистості учня, її ініціативи та активізації як суб'єкта пізнавальної діяльності. Досягнення позитивних результатів підсилюється застосуванням демократичних принципів педагогами, коли дитина стає рівноправним учасником навчального процесу [260].

Ш.О. Амонашвілі, як один із авторів «педагогіки співробітництва», обґрунтував ідеї, реалізація яких створює «оптимістично-гуманну атмосферу» навчання і виховання зростаючої особистості. Серед них учений виокремлював такі, що демонструють ціннісне ставлення до особистості учня й утверджують принципи дотримання соціальної справедливості щодо учасників освітнього процесу. Так, ідея навчання без примусу, яка передбачає не обов'язковість виставлення оцінок, переважно в молодшій школі, відображає застосування диференційованого підходу в роботі зі школярами різного рівня їх інтелектуальних можливостей. Реалізація ідеї вільного вибору спонукає учнів почувати себе партнерами у навчанні та демонструвати справедливе ставлення до товариша, обираючи йому навчальне завдання. Супровід учителем ідеї колективного аналізу й оцінювання діяльності кожного учня сприяє формуванню справедливого ставлення групи школярів до кожного свого однокласника. Реалізація ідеї інтелектуального тла класу передбачає створення умов для розвитку здібностей кожного учня. Ціннісне ставлення батьків до своєї дитини може бути досягнуте завдяки ідеї співпраці вчителя з ними. Співробітництво педагога й учнів, налагоджений при цьому діалог оптимізують

процеси навчання і виховання та сприяють тому, що кожна дитина усвідомлює свою цінність, значущість у спільноті, переживає позитивні емоції, пов'язані зі справедливістю взаємодії та можливістю самореалізації [14].

У виховному процесі застосування діалогічного спілкування виявляється у рівності позицій педагога й учня. Г.В. Дьяконов вважав, що це передбачає взаємність впливу та визнання вчителем активної ролі дитини в процесі формування її особистості. Вчений вбачав рівність позицій не в тому, що вихователь повинен «спуститися» до дитини, а навпаки – він має піднятися до «тонких істин дитинства». Вихователь зможе сформувати правильний погляд на учня, якщо він буде прагнути дивитися на світ його очима. З точки зору науковця, «головне у виховувальному діалозі – це націленість дорослого на пізнання і вивчення дитини, постійне вдивляння та заглиблення в емоційний стан і внутрішній світ дитини, в її душевні рухи» [141, с. 237]. Г.В. Дьяконов не співвідносив прийняття особистості дитини та її об'єктивну оцінку. Справедливе, ціннісне ставлення до учня вбачалося в запереченні можливості ставити «діагнози» дитині та присвоювати їй ярлики [Там само].

Про діалогічність у взаємодії вчителів і учнів писав О.Б. Орлов. Його погляди на зростаючу особистість виходять з гуманістичної парадигми світу дитинства. До її фундаментальних наукових установок включається обґрунтування психолого-педагогічних умов для пристосування дорослих до світу дитинства з метою спільного продуктивного розвитку. Ціннісне ставлення дорослого до дитини діалектично пов'язане із самоставленням дорослої особистості. Ці два види ставлення гармонізують життя їх суб'єкта і його взаємодію з навколишнім світом [335].

Отже, ціннісне ставлення вчителя до школярів виявляється, перш за все, в об'єктивній та мотивованій педагогічній оцінці. Справедливе оцінювання є виявом його моральних принципів позитивно впливати на розвиток особистості дитини через покарання чи заохочення у вигляді педагогічної оцінки. Ціннісне ставлення вчителя до учня виявляється також у його розумінні. Воно є результатом гностичних дій педагога – перцептивних, мнемічних, мисленневих.

Ідентифікація вчителя з образом особистості дитини трансформує її з об'єкта пізнання в суб'єкт. Цей процес підсилюється емпатійністю вчителя, його чутливістю. Емоційна відгукуваність дозволяє подивитися на педагогічну ситуацію з позиції дитини та здійснювати справедливі вчинки з точки зору обох учасників взаємодії. Ставлення до особистості учня як до цінності виникає в рамках діалогічного спілкування з ним педагога в процесі навчання і виховання. Дитина розглядається як партнер у спільній діяльності.

Таким чином, ціннісне ставлення вчителя до соціальної справедливості виявляється в його ціннісному ставленні до себе як до суб'єкта, який, здійснюючи самопізнання, самооцінювання, корекцію власних педагогічних дій, визнає свою моральну спрямованість, приймаючи при цьому цінність кожного школяра, об'єктивно оцінюючи результати його діяльності, визнаючи рівнопартнерство з ним, та виявляє індивідуальний підхід і неупередженість у діалогічній педагогічній взаємодії.

Висвітлені в підрозділі аспекти ціннісного ставлення вчителя до соціальної справедливості відображено в авторських публікаціях [214; 224].

2.4. Психологічні особливості розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії виявляється у встановленні таких відносин між її учасниками, за яких кожна сторона переживає позитивні емоції, пов'язані з дотриманням одним учасником – учителем – норм справедливості щодо кожного учня та виправданням індивідуальних і колективних очікувань справедливості другого учасника взаємодії – школярів.

Встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії з психологічної точки зору є складним процесом, оскільки мова йдеться про якість взаємин двох сторін – учителя й учня (учнів). Досягнення позитивного результату взаємодії детермінується рядом *чинників*, серед яких ми виділяємо

перш за все *спільну діяльність учителя й учнів*. Вони її здійснюють під час освітнього процесу, коли між учасниками педагогічної взаємодії встановлюються стосунки певної якості. Суб'єкти працюють на загальну мету досягнення достойного освітнього та культурного рівня школярів. Важливо, щоб у процесі її реалізації і для вчителя, і для учнів були зрозумілими зміст завдань і міра відповідальності кожного за їх виконання, що мінімілізує виникнення непорозумінь з приводу контролю та оцінювання вчителем результатів діяльності учнів. Позитивний результат спільної діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії виявляється в набутій учнями системі знань із загальноосвітніх предметів та в засвоєних навичках будувати відносини в суспільстві на основі моральних норм. Відтак спільна діяльність учителів і учнів охоплює їх соціальні взаємодії в процесах навчання і виховання.

В.В. Рубцов вивчав соціальні взаємодії учасників навчального процесу і в своїх дослідженнях виходив з розуміння впливу способів взаємодії вчителів і учнів під час навчання на хід психічного розвитку останніх. Учений обґрунтував парадигму навчання, згідно якої концепція освіти виходить з ідеї створення системи розвивальних взаємодій і співробітництва учнів один з одним і з учителем. Дослідник вдавався до поняття педагогічної згоди. Її основною функцією вважалося створення комунікативних умов, які забезпечують керівництво вчителем взаємодією в учнівській групі. Учений зазначав, що важливо впорядковувати і скоординувувати пропозиції, які висловлюють школярі з приводу рішення певної учбової задачі. За таких умов останні навчаються порівнювати свої думки, переорієнтовуватися з оцінки індивідуальних дій на співвіднесення їх із цілісною послідовністю дій інших учасників взаємодії. Це закладає основи уважного ставлення до інших суб'єктів діяльності й акцентування на об'єктивно правильному підході вирішення завдання. Дії, спрямовані на його реалізацію, зумовлюють психологічно рівноправні стосунки між членами учнівської групи та сприяють встановленню конструктивних взаємин між учителем і спільнотою школярів [406].

Про орієнтування педагога у спільній діяльності з учнями на них як на активних учасників взаємодії висловлювалися С.В. Белова, Т.В. Дуткевич, Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова, А.О. Реан та ін. [37; 138; 262; 298; 396]. В.Я. Ляудіс належить концепція спільної навчальної діяльності педагога і учнів. Учена обґрунтувала психологічний механізм співробітництва суб'єкта учіння з його наставником і актуалізувала проблеми особистісної позиції педагога, добору прийомів його співробітництва з групою учнів та організації їх співробітництва між собою. Взаємодії, які виділяла науковець – від максимальної допомоги учням зі сторони педагога до надання їм можливості виявити активність у вирішенні учбових задач, – передбачають не тільки підвищення суб'єктності учнів у процесі учіння, а й спонукають педагога розглядати їх як реального чи потенційного партнера у спільній діяльності [288].

Схожих поглядів дотримувалася дослідниця Г.П. Чернявська. Позицію педагога щодо школярів під час навчання вона визначала як партнерську, що характеризується особистісною взаємодією вчителя й учнів; їхньою взаємозалежністю і виявляється у розподіленні їх функцій, виходячи з цілей освіти; побудовою взаємин між обома учасниками освітнього процесу на основі взаємоповаги, відповідальності, пошуку спільних позицій та утвердження ідеї свободи вибору [510].

Організована спільна діяльність учителів і учнів розгортається також у площині виховання, де здійснюється діалогічний вплив учителя на учнів (Л.А. Петровська, А.С. Співаковська [357]). Згідно поглядів О.Б. Орлова, головна стратегія виховання має зводитися до такої ідеї: процес виховання не варто розглядати як формування дорослими особистості дитини чи навпаки автономний її саморозвиток. Взаємини вихователя і вихованця мають ґрунтуватися на децентрації позиції дорослого, сприяти його порозумінню з дитиною. Це створює умови для прийняття індивідуальних особливостей дитини, які під час педагогічних взаємодій враховуються при винесенні щодо неї справедливого рішення [335].

Вчений сформулював принципи нових стосунків між світом дорослих і світом дітей. Серед них – принцип рівності, згідно якого ці два світи абсолютно рівноправні, й недоліки одного компенсуються чеснотами іншого; принцип діалогізму, який спонукає через діалог пізнавати світ дитинства, що має власний зміст і цінність для дорослих; принцип співіснування – це правило дотримання суверенітету обох світів, коли кожна сторона не наносить шкоди одна одній (діти не повинні страждати від дій дорослих, навіть за наявності їх найкращих спонукань); принцип свободи, дотримання якого передбачає виключення тотального контролю зі сторони дорослих; принцип співрозвитку – паралельного розвитку дітей і дорослих, кінцевою метою якого є самоактуалізація обох учасників взаємодії; принцип єдності, що означає об'єднання світу дорослих і дітей в єдиний світ, у якому кожен має рівні права, свої обов'язки; принцип прийняття, який визнає особливості особистості будь-якої дитини безвідносно до еталонів, норм, оцінок дорослих [335].

Отже, в процесі спільної діяльності вчителів і учнів у сферах навчання і виховання обидва її суб'єкта стають партнерами, оскільки працюють на реалізацію спільної мети. За таких умов досягається ціннісно-сміслова рівність у системі «вчитель-учні», що зумовлює соціальну справедливість як явище, яке виникає у педагогічній взаємодії. Окрім того, формат і зміст спільної діяльності сприяють досягненню зрозумілості кожною стороною своїх завдань. Відтак учні адекватно реагують на поставлені перед ними навчально-виховні вимоги і виконують їх, а вчителі за таких обставин мають можливість максимально об'єктивно оцінити результативність дій школярів.

Побудова взаємин між учасниками освітнього процесу відбувається у форматі *педагогічного спілкування*. *Стиль*, який обирає вчитель у взаємодії з учнями, визначає ефективність його діяльності, виступає чинником соціальної справедливості в освітньому середовищі, задає вектор особистісного розвитку школярів. У вітчизняній психологічній науці стиль розглядається як такий феномен взаємодії, в якому інтегрально втілюються вимоги діяльності та індивідуальних якостей людини (В.С. Мерлін [306]). У широкому контексті

поняття «стиль» можна розглядати як стиль поведінки, стиль діяльності, стиль керівництва, стиль спілкування.

І.О. Зимня висловлювалася про співвідношення стилю педагогічного спілкування та стилю педагогічної діяльності вчителя, розглядаючи стиль педагогічного спілкування як складник стилю педагогічної діяльності вчителя, поряд зі стилем управління, стилем саморегуляції та когнітивним стилем [158]. С.А. Мулькова висловлювала думку, що однією з особливостей стилю педагогічного спілкування вчителя є його установка на учня, яка виявляється у поведінкових виявах педагога, в якості його ставлень до дитини. Тому під стилем педагогічного спілкування останнім часом розуміється стиль ставлення педагога до школярів [320].

Традиційно в психологічній літературі виокремлюють демократичний, автоританий, ліберальний стилі педагогічного спілкування, з-поміж ряду стилів у межах інших класифікацій [17; 107; 171]. Т.Е. Чукавіна, здійснивши теоретико-методологічний аналіз стилів педагогічного спілкування, виявила такі їх протилежні ознаки як встановлення рівності чи її відсутність, спрямованість учителя на співтворчість у взаєминах з учнями чи орієнтованість на комунікативні та поведінкові стереотипи, досягнення взаєморозуміння чи підтримання формальних взаємин [511].

Використовуючи певну систему способів, прийомів взаємодії з учнями для отримання очікуваних результатів своєї навчально-виховної діяльності, вчитель визначає особливості педагогічних відносин, які або будуються на засадах соціальної справедливості, або унеможливають її встановлення у системі педагогічних взаємодій. Так, демократичний стиль педагогічного спілкування передбачає співпрацю вчителя й учнів. Він орієнтований на ціннісне ставлення до особистості школяра, визнання та підвищення його суб'єктності. Роль учителя зводиться до того, що він виступає як наставник: вказівки з його сторони висловлюються як пропозиції, а схвальні відгуки чи зауваження щодо досягнень чи недопрацювань учнів здійснюються у вигляді порад і настанов. Не заперечується ведення дискусій у спірних питаннях.

Кожен учасник взаємодії має право на власну думку та можливість її висловити. М.В. Савчин серед ознак цього стилю називав сприйняття вчителем учня як рівноправного партнера у виконанні спільної діяльності. За такого стилю взаємодії з педагогом школярі усвідомлюють свою відповідальність за покладені на них обов'язки. Високий рівень професіоналізму, який виявляє педагог у питаннях організації роботи школярів та оцінювання її результатів, позначається на формуванні високої самооцінки в учнів, їх віри та впевненості у своїх силах. Побудова взаємин учителя й учнів на засадах справедливості, рівності, поваги до особистості кожного є оптимальним шляхом досягнення ефективності педагогічної діяльності [412].

Протилежний результат досягається при застосуванні вчителем авторитарного чи ліберального стилів педагогічного спілкування. За формальними позитивними результатами авторитарного стилю (висока навчальна успішність учнів, їх дисциплінованість) приховуються невизнання вчителем цінності дитини, що пов'язане із суб'єктивізмом схвальних відгуків чи осуду на адресу не стільки результатів діяльності учнів, скільки їх особистості. У відносинах педагога й учнівської групи немає щирості й відкритості. Вчитель, якому властивий авторитарний стиль педагогічного спілкування, схильний одноосібно приймати рішення, ігнорувати пропозиції окремих учнів, а щодо іншої категорії школярів виявляти прихильність. Таке вибіркоче ставлення заперечує ідею соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. На противагу попередньому, ліберальний стиль відрізняється слабкістю позиції вчителя у педагогічній взаємодії. Віддаючи ініціативу в прийнятті професійних рішень колегам, батькам, учням, він повною мірою не може здійснювати функції контролю та оцінки результату діяльності школярів. Відсутність належної вимогливості та стратегії педагогічної поведінки вчителя стають причиною хаотичності дій школярів. Відсутність співробітництва не створює умови для діалогічного спілкування педагога й учнів, а отже для конструктивного налагодження педагогічної взаємодії, в якій актуальними є проблеми справедливих винагород і покарань, ціннісного ставлення її

учасників один до одного. В.М. Галузьяк, аналізуючи особливості стилів педагогічного спілкування, зауважував, що наслідки ліберального стилю такі ж деструктивні, що й авторитарного [107].

Якщо розглядати педагогічне спілкування як явище, яке виникає під впливом професійно-етичних установок учителя, то однією з його ознак є взаємна захопленість сторін спільною діяльністю. У класифікації стилів педагогічного спілкування В.А. Кан-Каліка, М.Д. Нікандрова можна виділити такі, що їх використання вчителем зумовлюють утвердження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії [172]. Зокрема, стиль захопленості спільною творчою діяльністю передбачає наявність високого професіоналізму педагога, який співвідноситься з етичними установками щодо учнів. Захопленість учителя й учнів спільним пошуком оптимальних способів здійснення спільної діяльності спонукає обох учасників співіснувати в діяльнісно-діалоговій системі координат, де вони виступають як партнери, що сумісними зусиллями реалізують мету своєї діяльності. Ставлення педагога до учнів відбувається на паритетних засадах, змістовно наближає цей стиль спілкування до дружнього стилю, в основі якого лежить щирий інтерес педагога до особистості учня, повага. Зі сторони вчителя доцільним є вибір педагогічно виправданої психологічної дистанції з учнем, яка дозволяє педагогу позиціонувати себе як старшого наставника, що має повноваження контролювати й оцінювати дії школярів [172].

Отже, певний стиль педагогічного спілкування вчителя з учнями, в залежності від особливостей педагогічної ситуації, визначає якість їх взаємин. Встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії залежить від домінування демократичного стилю спілкування, від стилю захопленості спільною творчою діяльністю, дружнього стилю з педагогічно доцільною психологічною дистанцією.

Навіть за сприятливих умов побудови взаємин учителя з учнями, у кожній стороні педагогічної взаємодії виникає суб'єктивний погляд на певну педагогічну ситуацію і складається власна думка про правильність дій

учасників освітнього процесу. Запобіжником можливого протистояння і вияву несправедливості зі сторони педагога є налагодження діалогу між ним і школярами. Існує точка зору, що одним із найбільш ефективних способів педагогічної взаємодії, коли її учасники прагнуть до взаєморозуміння, розраховують на прийняття їх позиції іншою стороною, справедливе до себе ставлення, є діалог [140]. Адже саме в діалозі, як відмічали Г.М. Андрєєва, Г.М. Кучинський, виявляється двосторонність взаємодії [19; 266], що визначає необхідність уваги до співрозмовника, зкоординованості з ним висловлювань і забезпечує розуміння смислу, який той вкладає у певні події та явища, розуміння його особистості.

У діалозі вчителя й учнів відбувається *взаємообмін змістом їх уявлень про соціальну справедливість*, що наближає обидві сторони педагогічної взаємодії до порозуміння. Як показали дослідження Л.М. Сосніної, суб'єктивні уявлення особистості про справедливість залежать від її власної картини світу. Загальнодіючі в суспільстві норми вона наділяє внутрішніми суб'єктивними сенсами, що визначає своєрідність сприймання справедливості взаємодії [444].

У нашому дослідженні вище ми доводили, що вікові зміни в психіці особистості, умови й особливості перебігу процесу її соціалізації впливають на зміст уявлень про соціальну справедливість. Коли сформовані в учнів уявлення про соціальну справедливість не суперечать її тлумаченню педагогом і коли той у взаємодії з учнями враховує вікові тенденції розвитку цих уявлень, досягається злагода у взаєминах обох учасників освітнього процесу. Це виявляється в тому, що на когнітивному рівні й педагоги, й учні адекватно оцінюють ситуацію взаємодії та приймають правильні рішення щодо подальшого співробітництва [192].

Уявлення вчителя про соціальну справедливість базуються на знаннях про це явище, здобутих у процесі його індивідуального життя та під час професійної педагогічної підготовки. І.Д. Бех відзначав, що вчитель у своїй педагогічній діяльності зазвичай зорієнтований на ціннісне ставлення до особистості школяра, на необхідність неупереджено кваліфікувати навчальні

досягнення та поведінкові вияви кожної дитини, зважати на вікові та індивідуальні особливості учнів при дотриманні загальноновизнаних норм справедливості [38]. Педагог використовує методи винагороди, заохочення, покарання, виходячи з власних знань і уявлень про справедливість відносно учнів та зважаючи на індивідуальні зусилля дитини, яких вона доклала як суб'єкт учіння чи вихованець.

У школярів різного віку уявлення про соціальну справедливість різняться. Важливо, щоб розуміння педагогом цього явища було дотичне до змісту, який вкладають у нього учні молодшої, середньої та старшої ланок школи. Зокрема, молодший школяр соціальну справедливість у педагогічній взаємодії ідентифікує із ситуацією, коли до залучених у ній учасників учитель пред'являє однакові вимоги й об'єктивно оцінює за загальноновизнаними в освітньому середовищі вимогами. Збалансоване застосування ним методів винагороди і покарання є демонстрацією ціннісного ставлення до кожного учня. Педагогічно виправдані вчинки засвоюються школярами як еталон вияву справедливості щодо іншої людини [212].

В учнів підліткового віку запит на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії задається її презентованістю в товаристві ровесників, де реалізується можливість зростаючої особистості самоствердитися серед рівних за статусом людей. Позиціонування підлітком себе як рівноцінного в усіх відношеннях партнера у сфері взаємин з учителем спонукає останнього пред'являти серйозні вимоги до зростаючої особистості. Егоцентризм підлітка часто стає причиною непорозумінь і педагогічних конфліктів, предметом яких є кинуті ним звинувачення на адресу вчителя у надмірній упередженості. Лише з часом, як зазначала І.С. Булах, у середині та наприкінці підліткового віку, завдяки процесу децентрації, у підлітків формуються особливі «здібності застосування до себе тих самих критеріїв оцінки, що й до інших», а також «здатність враховувати потреби та інтереси оточуючих у такій же мірі, як і свої власні» [81, с. 218]. Як бачимо, хід психічного розвитку зростаючої особистості сприяє зміні її уявлень про соціальну справедливість. Їх змістове наближення

до уявлень дорослих людей зменшує бар'єр між учнями підліткового віку і вчителем, змінює якість взаємин у кращу сторону.

I.C. Кон зазначав, що в юності створюються умови для чесних і правильних стосунків старшокласників з іншими людьми [241]. Уявлення про соціальну справедливість виявляються у почутті власної гідності та у визнанні права іншого на таке почуття. У цьому віці у юнаків і юнок з'являється розуміння того, що людина з достоїнством має приймати заслужену винагороду та робити адекватні висновки щодо застосування відносно неї об'єктивного покарання. Такі узагальнення близькі до поглядів дорослої людини, що зближує позиції старшокласників і вчителів у питаннях соціальної справедливості загалом та в освітньому просторі зокрема.

Таким чином, досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є можливим, коли уявлення про це явище в обох її учасників існують і розвиваються в одному ціннісно-смісловому полі. Якщо вчитель виявляє гнучкість у взаєминах з учнями, враховує специфіку їх уявлень про соціальну справедливість, коригуючи, змістовно наближає до свого розуміння, він виводить педагогічне спілкування на рівень конструктивної, розвивальної взаємодії.

Власні уявлення вчителя про соціальну справедливість визначають його мотиваційний вектор. О.М. Волкова зауважувала, що мотивація, яка у своїй основі має гуманістичну спрямованість, є одним із факторів суб'єктності педагога. На думку вченої, вона виявляється у ціннісному ставленні до учнів як особистостей, унікальних у своїй індивідуальності. Кожен із них мислиться вчителем як цінність, чому підпорядковуються мета педагогічної діяльності та завдання, які ставить перед собою вчитель. А внутрішній локус контролю і усвідомлення смислу своєї діяльності визначають діяльнісне ставлення педагога до себе [100].

Мотивація справедливих дій учителя включає мотиви соціальної справедливості, відповідні потреби, ситуативні фактори, які виступають як детермінанти його поведінки та визначають активність його особистості,

спрямованість педагогічної діяльності. А.К. Маркова наголошувала на тому, що провідним мотивом педагога має бути установка на особистість учня, на створення сприятливих умов для його розвитку. Вчена змістила акценти з мотивації вчителя щодо предметної сторони його праці на інтерес до особистості дитини. Він спонукає бути чесним у взаєминах з нею, правильно оцінювати ситуацію педагогічної взаємодії та шукати шляхи для узгодження взаємодії з учнем через неупереджене до нього ставлення [299].

Виходячи з презентованої Л.О. Онуфрієвою та С.О. Ренке класифікації мотивів педагогічної діяльності в залежності від предмету потреб, здійсненої на основі поглядів Н.О. Амінова, А.К. Маркової, Г. Хеннінга, мотиви соціальної справедливості вчителя можна віднести до категорії мотивів, орієнтованих на процес і результат педагогічної діяльності. Це пояснюється тим, що означена група мотивів характеризується високим ступенем активності вчителя в педагогічній діяльності, виявляється в ефективних дидактичних діях та налагодженій взаємодії з учнями. Вказане втілюється в реалізації бажання педагога краще пізнати особистість кожного учня; в посиленій увазі до тих школярів, які особливо потребують підтримки, розради, захисту; у прагненні налагоджувати взаєморозуміння під час контакту з дітьми, встановлювати з ними стосунки на основі взаємоповаги та взаємної довіри; у вираженій потребі педагога здійснювати саморозвиток у цьому напрямку, творчо працювати над удосконаленням власних якостей, які складають основу соціальної справедливості особистості вчителя [334]. Про мотивацію самовдосконалення у педагогічній діяльності писала Л.М. Мітіна. Вчена зазначала, що вона властива категорії вчителів, які не тільки дають знання, але є прикладом роботи над собою. Тим самим вони спонукають учнів виховувати в собі моральні, соціально прийнятні якості [312].

Серед мотивів, орієнтованих на реалізацію потреб педагога, мотив його справедливої поведінки співвідноситься з мотивом влади, що зумовлюється повноваженнями вчителя здійснювати заслужені винагороду чи покарання учнів за результати їх діяльності; мотивом самоповаги за чесні й правильні

педагогічні дії та мотивом отримати за це схвальну реакцію оточення – адміністрації, колег, учнів, їх батьків (Л.О. Онуфрієва, С.О. Ренке [334]).

У вказаній вище групі мотивів педагогічної діяльності мотив соціальної справедливості педагога одночасно виступає як внутрішній – особистісно значущий, зорієнтований на задоволення власної потреби вчителя спрямовуватися на успіх взаємодії зі школярами на засадах людяності та моральності; і як зовнішній, який виходить із потреби соціального визнання особистості педагога та його вчинків.

У взаємодії з учителем учні керуються власною мотивацією, яка зводиться до прагнення отримати винагороду за позитивні результати своєї діяльності та бажання протистояти незаслуженому покаранню чи принаймні виявляти невдоволення щодо несправедливих дій педагога. Як зазначав І.Д.Бех, кожна дитина по-своєму ставиться до моральних вимог і норм та суб'єктивно оцінює, чи правильно вона їх виконала. Вчений висловлював переконання, що це «...залежить від особливостей внутрішнього складу дитини: які мотиви поведінки діють реально, як складається спрямованість її особистості, наскільки вона вміє бачити моральну сторону стосунків і вчинків людей, які моральні переживання були в її досвіді» [38, с. 138].

Досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є можливим, коли збігаються мотивації обох її учасників у питаннях відповідності моральності педагогічних вимог учителя та якості їх виконання учнями. І.Д. Бех вважав, що спеціальним завданням дорослого у цьому сенсі є роз'яснення дитині сутності та правильності мотиву його вчинку. З часом дитина навчається адекватно тлумачити мотивацію дорослого, усвідомлювати його мотиви, що «вирівнює» стосунки з ним та сприяє формуванню погляду на ситуацію в одному ціннісно-смысловому вимірі [38].

Вивчення психологічних явищ, які впливають на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії, повною мірою не розкриває її специфіки. Окрім вказаного вище, варто дослідити *структуру соціальної*

справедливості у педагогічній взаємодії, яка презентується складовими: когнітивною, емоційно-ціннісною, поведінковою.

Когнітивна складова пов'язана з розумінням та оперуванням її учасниками поняттям соціальної справедливості, з тим, які уявлення мають та який смисл у нього вкладають обидві сторони освітнього процесу. Елементами цієї складової є знання про соціальну справедливість, переконання в необхідності її презентованості у процесах педагогічних взаємодій, моральний ідеал справедливого вчителя.

Знання про соціальну справедливість є морально-етичними знаннями. Вони, з точки зору М.П. Васильєвої, є особливою формою засвоєння на духовному рівні результатів процесу пізнання людиною моральної дійсності та її відображення, що відбувається абсолютно усвідомлено і з розумінням їх суті [88]. Знання про соціальну справедливість ґрунтуються на усвідомленні її норм, особливостей поведінки справедливого вчителя, вимог, які пред'являє професія до нього як до високоморальної людини. Визначені дослідницею О.А. Гулевич норми справедливості [122] співвідносяться з педагогічною діяльністю вчителя та його рівнозначним ставленням до кожного учня. Так, у своїх діях педагог орієнтується на норми чесності у взаєминах з учнями, ясності та повноти інформації, яку він доносить у вигляді настанов, вимог і пояснень. Важливими є норми контролю за освітнім процесом та результатом діяльності учнів, корекції їх виявів, етичності, неупередженості. Плідній взаємодії з учнями сприяє взаємне дотримання обома сторонами норм ввічливості та поваги.

Свого часу прописані вченим Дж. Адамсом норми соціальної справедливості в соціальній взаємодії [531] є дієвими у більш вузькій її сфері – у взаємодії педагогічній, що знайшло своє відображення у роботах вітчизняних і російських науковців (Б.Г. Ананьєва, І.Д. Беха, О.Г. Ковальова, Г.С. Костюка та ін.). Так, перше місце посідає норма неупередженості відносно будь-якого учня, оскільки вона передбачає рівність в отриманні дітьми винагород чи покарань за свої дії. У педагогічній практиці не втрачає своєї актуальності норма розподілу за зусиллями. Застосовуючи диференційований підхід у роботі

з учнями, вчитель має зважати на кількість зусиль, яких доклала дитина до виконання навчального завдання, гідно оцінювати працелюбних школярів і відповідно карати негативними оцінками тих, які лінуються або ігнорують вимоги. Важливою є норма розподілу за потребами, згідно якої на особливу винагороду заслуговує категорія учнів, що найбільше потребують уваги, співчуття, допомоги. Їх варто заохочувати хорошими оцінками, суспільним визнанням їхніх позитивних вчинків тощо [16; 45; 227; 251].

Вказані норми соціальної справедливості не визначені у нормативних документах як обов'язкові. Проте слідування їм має бути справою честі вчителя. Учні, які стають свідками виконання цих норм, їх засвоюють і доповнюють набуті на уроках етичні знання прикладами дотримання норм у педагогічних ситуаціях. Т.І. Цвеліх зазначала, що формування етичних знань учнів не можна зводити лише до моральної освіти. Їх морально-пізнавальна активність лежить в основі свідомого засвоєння моральних знань і готовності їм слідувати в житті [499].

Інтеріоризуючись, моральні знання стають переконаннями. Тверда впевненість педагога в тому, що соціальна справедливість має обов'язково бути презентована у процесах педагогічних взаємодій, є такою моральною установкою, яка впливає на визначення мети діяльності вчителя та його вчинки. Г.П. Васянович відзначав, що переконання педагога утворюються в результаті осмислення ним особистого та колективного досвіду, через логічні обґрунтування прожитого та теоретичні положення стосовно певного явища. «...Найбільш глибинні й адекватні моральній необхідності переконання формуються на світоглядному рівні свідомості, у тісному взаємозв'язку з духовними та науковими переконаннями» [90, с. 53]. Переконання педагога в необхідності здійснювати взаємодію з учнями за принципами соціальної справедливості виникають тоді, коли вчитель засвоєні знання про це явище приймає з точки зору особистісного смислу, співвідносить із власним світоглядом і прагне реалізувати потребу морально діяти у взаєминах зі школярами.

Емоційно-ціннісна складова соціальної справедливості у педагогічній взаємодії включає ціннісне ставлення її учасників до цього явища; переживання суб'єктів з приводу дотримання кожною стороною взаємодії норм соціальної справедливості, що втілюється у почутті справедливості; моральну відповідальність педагога як суб'єкта справедливої поведінки.

В позитивних відносинах учителів і учнів закладене ціннісне ставлення кожного до соціальної справедливості. Взаємодіючи один з одним, вони зважають на соціальну справедливість як загальнолюдську (суспільну) цінність, що об'єктивно приносить у життя людини емоційне благополуччя та забезпечує досягнення сприятливого морально-психологічного клімату в колі спілкування учасників освітнього процесу. З точки зору І.Д. Беха, справедливість належить до духовних цінностей – психологічного «... новоутворення, яке відображає безпосередньо значущу для суб'єкта узагальнену змістову сферу людського і природного довкілля, через ставлення до якої він виокремлює, усвідомлює й утверджує себе, своє Я, а вона постає простором його суспільно-ціннісної життєдіяльності» [43, с. 39].

В сукупності з іншими духовним цінностями справедливість виступає як умова формування почуття совісті людини, яке, за словами О.Г. Ковальова, виявляється в емоційно-оцінному ставленні особистості до своїх вчинків. На переконання вченого, совість виявляється у переживаннях, які спонукають людину до «морально-справедливої поведінки» [227, с. 159]. В цьому контексті почуття совісті педагога близьке до переживання ним справедливості своїх вчинків щодо учнів, коли на емоційно-когнітивному рівні визначається відповідність внесків дитини у справу її навчання і виховання отриманій нею винагороді, що впливає на якість взаємин учасників взаємодії.

С.Г. Карпенчук зазначав, що завдяки почуттю справедливості особистість усвідомлює результат впливу своїх вчинків на інших людей. Це заперечує можливість і бажання не ображати іншого, тому що власні почуття суб'єкта ототожнюються з почуттями іншої людини. Тому на її користь він з легкістю може відмовитися від задоволення власних потреб [180].

У педагогічній практиці почуття справедливості вчителя не дозволяє йому зневажливо ставитися до особистості дитини. Гуманне ставлення до неї виникає на основі ціннісного самоствавлення педагога. А істинне, глибоке ставлення до життя в цілому, як зазначав С.Л. Рубінштейн, формує почуття відповідальності особистості за свої дії. Вчений наголошував, що основним завданням відповідальної людини є не стільки аналіз здійснених за певних обставин вчинків, скільки прогнозування потенційних дій, співвідносних із суспільними нормами й особистісними установками людини [405]. В ключі таких поглядів, почуття відповідальності педагога спонукає його переглядати свої професійні наміри з точки зору їх доцільності та нешкідливості для учнів, а почуття справедливості дозволяє відфільтровувати небажані як для них, так і для самого вчителя вербальні та поведінкові вияви, що викликають сумніви у соціальній справедливості останнього.

На заваді несправедливих вчинків стоять почуття справедливості та соціальна відповідальність педагога. Якщо ж учитель своїми діями змушує учнів сумніватися в його неупередженості, то їх емоційно-оцінне ставлення є доволі гострим, що знаходить вияв у гніві, протесті, в страху і почутті провини. Виходячи з почуття справедливості, учні оцінюють ситуацію взаємодії та вдаються до відповідних своїм віковим та індивідуальним особливостям реакцій, роблять висновки про особистість педагога (І.С. Кон [243], А.О. Реан [390]).

На думку дослідниці С.Л. Соловейчик, почуття справедливості формується у процесі виховання зростаючої особистості. Щоб вносити справедливість у своє найближче оточення, відстоювати її, захищаючи власні права та інтереси близьких людей, людина має впродовж усього життя підтримувати своє почуття справедливості. Його недостатня розвиненість у шкільному віці стає причиною негативних виявів у періоди дорослості [441]. Тому для адекватної оцінки справедливості педагогічної взаємодії обома її учасниками необхідним є наявність почуття справедливості як у педагогів, так і в учнів. Воно знаходиться на варті захисту інтересів кожної сторони і

позитивно впливає на перебіг процесу налагодження взаємин учителя й школярів.

Отже, емоційне оцінювання соціальної справедливості учасниками педагогічної взаємодії виявляється в реакціях учнів, на яких переважно спрямовуються справедливі чи несправедливі дії педагогів. Діти доволі емоційно реагують на факти несправедливості, упередженості та відсутність рівноцінного ставлення до них учителя. Переживання педагога виникають внаслідок здійснення ним справедливих чи несправедливих вчинків стосовно учнів або під час осмислення своїх педагогічних намірів. Обидві сторони у взаємодії зважають на своє почуття справедливості, яке не дозволяє їм вийти за межі моральної, а у вчителів ще й відповідальної поведінки. Емоційне оцінювання соціальної справедливості у взаєминах учителів і школярів може також здійснювати третя сторона – батьки й колеги, – які під час виховання дітей підсилюють процес розвитку в них почуття справедливості, що сприяє пошуку правди і налагодженню позитивних взаємодій з іншими людьми.

Поведінкова складова соціальної справедливості у педагогічній взаємодії характеризується тим, що засвоєні її учасниками знання соціальної справедливості, уявлення про це явище, переконання жити за нормами справедливості, переживання, які виникають з цього приводу, знаходять відображення у вчинках і діях.

В.А. Роменець, даючи психологічну характеристику вчинку, визначав його як загальний комунікативно-творчий акт, під час якого встановлюється співвідношення пізнавального та практичного рівня між людиною і світом. Життя розглядалося вченим як «вчинкова комунікація», в якій важливу роль відіграють моральні та духовні цінності. З точки зору вченого, здійснення людьми вчинків породжує багаточисельну палітру моральних відносин. На вищих щаблях становлення вчинку учасники взаємодії набувають рівного статусу як самостійні самодостатні індивідуальності [402].

В.О. Татенко висловлювався про особисту відповідальність людини за свої вчинки, тому що вона продукує і регулює вчинкову активність,

виступаючи в різних іпостасях – індивіда, особистості, індивідуальності. На переконання вченого, це підтверджує існування внутрішнього зв'язку суб'єктності та вчинковості людини [457]. Дослідник А. Ленгле наголошував на тому, що справедливе ставлення до людини, за яким слідує вчинок, узгоджується з Я суб'єкта, його власними цінностями і завжди має орієнтуватися на ситуацію взаємодії. Суб'єктність людини на ній фіксується, виявляє свою позицію, приймає рішення та його реалізує через справедливі (чи несправедливі) дії, несе відповідальність за отримані результати (А. Ленгле [272]).

Як зазначав Г.П. Васянович, у вчинку вчителя виявляються його сила розуму, почуттів, волі, а джерелом свідомого вибору є поєднання інтелекту та духовності. Справжній вчинок характеризується тим, що педагог діє не стільки згідно загальноприйнятих у суспільстві підходів до вирішення проблем, скільки виявляє розвинену здатність критично ставитися до ситуацій, які виникають у взаємодії з учнями й до себе як одного з її суб'єктів [90]. Справедливий вчинок учителя – це результат застосування знань про соціальну справедливість у поєднанні з мотивацією діяти неупереджено у взаєминах з учнями, коли доводиться виходити не тільки із зовнішніх обставин, а й виявляти внутрішню моральну свободу, робити моральний справедливий вибір на його користь.

Про справедливість дій учителя свідчать реакції учнів. Як було доведено, учні, які переживають емоції, пов'язані з несправедливим до себе ставленням, відчувають спустошення, моральне приниження, виснаження, що негативно позначається на спонуканнях до діяльності. Натомість задоволення школярів від усвідомлення здійснених відносно нього справедливих дій сприяє загальній активізації їх особистості, ефективності та продуктивності діяльності. Це знаходить позитивне відображення у взаєминах з близьким людьми і приносить зростаючій особистості емоційне благополуччя.

Отже, соціальна справедливість у педагогічній взаємодії як складне психологічне утворення презентується визнанням її учасниками феномена соціальної справедливості як права кожного на неупереджене до себе ставлення

зі сторони інших, можливості за таких умов самореалізовувати свій потенціал; ціннісним ставленням до цього явища; відповідними моральними поведінковими виявами відносно протилежної сторони взаємодії.

Висновки до розділу 2

Соціальна справедливість зазвичай розглядається як поняття соціальної філософії, зміст якого включає забезпечення рівних можливостей для людей щодо реалізації їх здібностей. У психології поняття соціальної справедливості тлумачиться як міра можливостей для самореалізації людини, що забезпечує досягнення нею внутрішньої гармонії. У педагогічній взаємодії гармонійні стосунки між учителем та учнями можливі за умови наявності в структурі особистості педагога якості соціальної справедливості, яка пронизує всі компоненти ієрархічної структури його особистості – спрямованість на учнів, спрямованість на себе, спрямованість на професійну справу. У спрямованості на учнів соціальна справедливість виявляється у здатності вчителя до децентрації та демонстрації психологічного такту й толерантності, що створює умови для реалізації мети віднаходити виважені рішення у складних педагогічних ситуаціях. Вектор спрямованості педагога на себе визначається презентованістю соціальної справедливості у його професійній Я-концепції. У спрямованості на предметну сторону діяльності вчителя соціальна справедливість виявляється у здійсненні ним владних дій, серед яких особливу роль відіграє вимогливість.

Соціальна справедливість є якістю, яку педагог набуває значно раніше, ніж починається його професійне становлення. Вона виникає у процесі особистісного зростання та соціалізації й зумовлює об'єктивний вимір ставлення до світу. Реальна поведінка людини ґрунтується на уявленнях про справедливість і соціальну справедливість. У роботі з учнями педагог має враховувати особливості розвитку уявлень про соціальну справедливість у молодшому шкільному, підлітковому, ранньому юнацькому віці.

Орієнтованість учителя на їх специфіку дозволить вибудувати взаємодію з учнями в одному ціннісно-смісловому полі, що психологічно зближуватиме обидві сторони і сприятиме виникненню психологічної рівності в їх стосунках.

Встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії неможливе без ціннісного ставлення вчителя до цього явища. У такому ставленні поєднуються усвідомлена педагогом норма рівності щодо всіх учнів і його справедливих вчинки. Змістовно ціннісне ставлення педагога до соціальної справедливості презентується ціннісними ставленнями до себе як суб'єкта справедливих дій і до учнів, на яких вони спрямовані. Ціннісне самоставлення вчителя виявляється у процесах самопізнання й самооцінювання, в самоповазі, готовності здійснювати самокорекцію власних дій щодо учнів і самоконтроль. Досягнення ціннісного ставлення вчителя до учнів забезпечується ставленням до них як об'єктів свого впливу і водночас суб'єктів педагогічної взаємодії. Це виявляється в об'єктивній педагогічній оцінці навчальних досягнень і вихованості школярів та розумінні зовнішніх і внутрішніх причин їх виявів.

Вивчення психологічних особливостей соціальної справедливості у педагогічній взаємодії показало, що її досягнення значною мірою зумовлюється спільною діяльністю учителя і школярів. В умовах демократичного стилю педагогічного спілкування кожна сторона взаємодії виступає як повноправний партнер, здатний у разі необхідності відстоювати власну гідність. Становлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії відбувається, коли уявлення про неї у педагогів і школярів існують в одному ціннісно-смісловому просторі.

Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії є складним утворенням, структура якого презентується когнітивною складовою, що виявляється у розумінні та оперуванні учасниками педагогічної взаємодії поняттям соціальної справедливості та смислами, що у нього вкладаються; емоційно-ціннісною складовою, що включає ціннісне ставлення вчителів і учнів до соціальної справедливості; поведінковою складовою, яка виявляється у моральних діях і вчинках учасників освітнього процесу один відносно одного.

РОЗДІЛ 3.

КОНЦЕПТУАЛЬНА ПАРАДИГМА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У третьому розділі обґрунтовано ціннісно-діалогічний підхід розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; висвітлено принципи цього підходу, охарактеризовано соціальні умови та психологічні чинники становлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, розкрито структуру, психологічні механізми розвитку соціальної справедливості вчителя, презентовано модель розвитку досліджуваного психологічного утворення.

3.1. Теоретичне обґрунтування ціннісно-діалогічного підходу до вивчення розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

На різних етапах розвитку суспільства, психологічної та педагогічної наук пріоритетними визнавалися певні наукові підходи щодо вивчення проблем педагогічної взаємодії як основної ланки професійної діяльності вчителя. Міркування П.Д. Юркевича, К.Д. Ушинського, П.Ф. Каптерєва заклали фундамент трактування цього явища як основи ефективності процесу навчання і виховання підростаючого покоління [231; 472; 523]. Змістовно ідея педагогічної взаємодії зводилася до поєднання діяльностей учителів і учнів. У психології ХХ – початку ХХІ століття виник спектр наукових підходів і концепцій, серед яких найпопулярнішою була діяльнісна парадигма (М.Я. Басов, Г.С. Костюк, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн) [251; 273; 405]. Дещо пізніше були обґрунтовані особистісно-діяльнісний (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Анан'єв, Л.І. Анциферова), особистісно-орієнтований (І.Д. Бех, С.Д. Смірнов, І.С. Якиманська) підходи, провідні положення яких базувалися на ідеях уваги педагога до особистості школяра як суб'єкта учбової діяльності та процесів навчання і виховання [3; 4; 17; 22; 38; 39; 526]. Свого часу новітнім став системний підхід (В.П. Кузьмін, Б.Ф. Ломов, О.В. Скрипченко), згідно якого педагогічна взаємодія розглядалася як складне цілісне явище, система –

сукупність елементів, що знаходяться у певних взаємовідношеннях і утворюють єдність [261; 282; 428].

У межах соціально-психологічної парадигми (В.М. Соковнін, Б.Д. Паригін, Б.Ф. Поршнєв) акценти у дослідженні проблем педагогічної взаємодії зміщувалися на міжособистісні взаємини вчителів і учнів, в основі яких лежать ставлення учасників освітнього процесу один до одного та до оточуючого середовища [350; 376; 440]. Наукові положення В.М. М'ясищева про зумовленість діяльності та поведінки особистості її ставленнями до різних сторін дійсності [323] знайшли своє продовження в концепціях О.В. Киричука, Я.Л. Коломінського [188; 238]. Психологічний контакт між педагогом і учнями, взаєморозуміння, яке внаслідок цього виникає, пов'язані зі ставленнями учасників педагогічної взаємодії один до одного.

Для вивчення проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, на наш погляд, найбільш доцільним є застосування ціннісно-діалогічного підходу. У попередніх розділах нашого дослідження ми висловлювали твердження, що соціально-моральним завданням учителя є встановлення соціальної справедливості у процесі його взаємодії зі школярами. Реалізація вказаного завдання можлива за умови здійснення педагогом стосовно всіх учнів, з якими він співпрацює, справедливих дій – об'єктивного оцінювання навчальних досягнень школярів та їхніх поведінкових виявів. Неупередженість, яку при цьому демонструє вчитель, є свідченням ціннісного ставлення до учнів не тільки як до об'єктів свого впливу, а також як до суб'єктів, з якими він взаємодіє на паритетних засадах у форматі діалогічного спілкування. Моральні принципи, якими керується педагог, доцільне застосування ним методів покарання, винагороди, заохочення свідчать про те, що у своїй діяльності він керується однією з найважливіших моральних цінностей – цінністю соціальної справедливості.

Аксіологічна методологія, яка, на наш погляд є прийнятною у дослідженні проблеми психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, в своїй основі виходить, з точки зору В.В. Волошиної, з

«...положення про цінності як детермінуюче ядро особистісного розвитку, визнання учасників освітнього процесу активними ціннісно-мотивованими суб'єктами, сутнісними силами яких є система особистісних цінностей, їх деонтологічний, інтелектуальний та творчий потенціал» [101, с. 76].

Основою ціннісного підходу вважаються світоглядні позиції видатних мислителів, обґрунтовані ними принципи і положення. Так, І. Кантом була розроблена концепція людської природи, згідно якої особистість розглядалася як найвища цінність. Згідно морального закону, який вивів філософ, людину не можна розглядати як засіб для досягнення певної мети. Завдяки своїй волі, розуму вона здатна формувати себе сама. І. Кант стверджував самоцінність людини й обґрунтовував необхідність ціннісного до неї ставлення інших [173].

Про цінність людини у своїх працях писав М.М. Бахтін. Однією з фундаментальних тез мислителя є наступна: людину не можна розцінювати як річ чи предмет; вона в першу чергу є особистістю, індивідуальністю, носієм духовності. Згідно поглядів М.М. Бахтіна, сутність людини, неповторність її існування, ціннісне ставлення до дійсності розкриваються лише у взаємодії з іншими людьми. Дослідник наголошував на здатності особистості в процесі соціального діалогу виявляти «емоційно-вольову позицію» у відстоюванні власних цінностей, які утворюються шляхом фільтрування загальноновизнаних людством цінностей [35]. Виходячи з поглядів М.М. Бахтіна, кожна людина фактом свого існування та активної життєвої позиції, завдяки взаємодії з іншими, стверджує себе як цінність і водночас виступає носієм самостійно сформованої власної системи цінностей.

У широких наукових поглядах В.І. Вернадського достойне місце займають висловлювання вченого про те, що найціннішим у світі є людина – вільна особистість, продукт цивілізаційного розвитку людства. На переконання вченого, вона варта поваги й потребує захисту [95].

У рамках аксіологічного підходу, з точки зору окремих дослідників, структура освіти має включати процеси навчання і долучення до цінностей як надбань людської культури (В.П. Андрущенко [20]; В.О. Сластьонін [431]).

Дослідник Р. Пітерс зазначав, що освіта не зводиться лише до передачі педагогом навчального матеріалу та його засвоєння учнями. Вона є процесом оволодіння суб'єктами ціннісних для них знань. Вони засвоюються не тільки під час навчання, але й у педагогічних взаємодіях, коли діти стають свідками виконання вчителем педагогічних дій, долучаються до процесів налагодження з ним взаємин, відстоювання своєї правоти, пояснення мотивації власних виявів. Згідно поглядів Р. Пітерса, учасники освітнього процесу мають орієнтуватися на необхідність засвоєння ціннісних знань, розуміння зв'язку своїх дій та їх місця в цілісній моделі життя, на обов'язкову осмисленість і усвідомленість цих знань [431]. Засвоєння ціннісних знань про соціальну справедливість педагогічна взаємодія робить двостороннім процесом, оскільки й учителі, й учні, у межах своїх рольових повноважень та індивідуального досвіду, кожен по-своєму, їх осмислюють, розуміють та застосовують на практиці.

У психологічній науці ціннісний підхід заснований на постулатах західних представників гуманістичного напрямку А.Х. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла [303; 399; 487] та базується на наукових позиціях сучасних учених І.Д. Беха, Б.С. Братуся, І.С. Булах, Д.О. Леонт'єва, В.В. Рибалки, М.В. Савчина [38; 71; 82; 273; 397; 414] та ін.

Дослідник В.О. Сластьонін наголошував на тому, що у межах аксіологічного підходу цінності трактуються як нормативи, регулятори діяльності особистості (цінності-норми, цінності-ідеали, цінності-цілі, цінності-засоби) [431]. Для вчителя цінність соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є одночасно і нормою (оскільки він орієнтується на загально визнану вимогу бути неупередженим у взаєминах з учнями), й ідеалом (тому що вияв справедливості у взаєминах зі школярами має бути справою честі педагога), і метою (реалізація якої передбачає досягнення вчителем високого рівня професіоналізму в педагогічній діяльності через удосконалення вмінь будувати стосунки з учнями на принципах взаємної поваги, чесності, правдивості, об'єктивності), і засобом (який призводить у відповідність ціннісну орієнтованість педагога та його педагогічні дії, вчинки, поведінку в цілому).

З точки зору ціннісного підходу соціальну справедливість в освіті розглядав З.І. Равкін. У презентованій ученим класифікації цінностей виділялися їх види (соціально-політичні, інтелектуальні, моральні, професійно-педагогічної діяльності), у характеристиці яких віддзеркалюються аспекти ціннісного ставлення вчителів до учнів як однієї зі сторін педагогічної взаємодії. Соціально-політичні цінності трактувалися вченим як рівне право на освіту всіх без виключення дітей шкільного віку і дорослих, які виявляють бажання навчатися; як свобода вибору дітьми та їхніми батьками освітнього закладу [393]. Така позиція актуалізується в поглядах інших учених (О.А. Ільїна [167], С. Белінджер [534], Дж. Гевірц [540], Г. Орфі Елд [553], К. Роджерс [557]). Отже, соціально-політичні цінності стверджують соціальну рівність в освіті в широкому розумінні. Виділені З.І. Равкіним інтелектуальні цінності виявляються у повазі педагога до допитливого учня, який прагне до пізнання нового; у діях учителя, спрямованих на активізацію когнітивної сфери особистості дитини. Моральні цінності передбачають визнання вчителем честі та гідності учнів, їх права бути суб'єктами педагогічної взаємодії, надання допомоги, готовність до співробітництва з ними. Серед характеристик цінностей професійно-педагогічної діяльності виокремлюється відповідальність педагога за організацію педагогічної взаємодії та її результат, позитивний стиль спілкування з учнями, орієнтація в процесі педагогічної діяльності на інтелектуальні, моральні, естетичні цінності освіти [393].

Як зазначав В.О. Сластьонін, у запропонованій З.І. Равкіним класифікації відображається зміст і гуманістична спрямованість діяльності вчителя, її взаємозв'язок з діяльністю учнів [431]. Сам же вчений, обґрунтовуючи авторську класифікацію цінностей педагогічної діяльності, в якій він виокремлював цінності самодостатнього типу, що кваліфікувалися як можливість для особистісного розвитку учнів і педагогів, та цінності інструментального типу, що зводилися до суспільного визнання професіоналізму вчителя й перспектив його професійного зростання, актуалізував проблему педагогічної культури. Вчений зазначав: «Оскільки

смысл і призначення педагогічної діяльності визначається гуманістичним ідеалом, то її цінності відображають пріоритет загальнолюдських цінностей: духовних, практичних, особистісних. А засвоєння і прийняття їх учителем створює фундамент його професійної культури» [431, с. 70].

Згідно концептуальних наукових положень І.Д. Беха [38], Б.С. Братуся [70], І.С. Булах [81], Д.О. Леонт'єва [277], Н.І. Непомнящої [326], В.В. Рибалки [398], при здійсненні аналізу проблематики людських цінностей, влучним було запровадження терміна «особистісні цінності», який визначався як «усвідомлені, відрефлексовані найбільш загальні смислові утворення» [69, с. 98], що складають «внутрішній стрижень особистості» [38, с. 9]. Особистісні смисли, які виникають на певному етапі трансформації суспільних цінностей в особистісні, відображають життєві ставлення суб'єкта (Д.О. Леонт'єв [278]) і визначають життєві цілі й принципи особистості (Б.С. Братусь [71], Г.Л.Будінайте, Т.В. Корнілова [78]). І.С. Булах [81], Н.І. Непомняща [326]) встановили зв'язок особистісних цінностей та ставлень у системі «Я-інший».

Цінність «соціальна справедливість» у структурі моральної самосвідомості педагога стає особистісною, коли вона трансформується із суспільно визнаної, заданої ззовні, в усвідомлену, внутрішньо прийняту особистістю вчителя. Вона відображає його життєве і професійне ставлення до учнів, яке відрізняється позитивністю, гуманністю та пронизане визнанням цінності особистості кожної дитини. І.Д. Бех стверджував, що будь-яка особистісна цінність у розвиненій формі виступає як самоцінність. Учений зауважував, що, предмет цінності не зводиться до засобу чи користі, натомість виявляється у добродійних діях її носія [38].

Самоцінність особистості у своєму дослідженні обґрунтувала Л.Є. Просандеєва. В рамках авторського особистісно-ціннісного підходу вчена довела твердження про те, що особистість та її права є найвищою цінністю. Таке ставлення до людини зумовлює її вільний розвиток, вияв потреб і демонстрацію здібностей, забезпечує благополуччя особистості, що позначається на характері її соціальних взаємодій [383]. Ціннісне ставлення

педагога до себе, яке засвідчує справедливе оцінювання ним своїх чеснот, позитивно позначається на характері стосунків з учнями. Вчитель, який визнає свою гідність, схильний визнавати гідність іншого учасника педагогічної взаємодії. Цінність іншої людини (що є конструктом соціальної справедливості) стає особистісною цінністю педагога, яка забезпечує нормативну регуляцію взаємостосунків учасників педагогічної взаємодії, налагодження між ними діалогу, результатом якого має стати спільне визнання цінності особистості протилежної сторони.

Отже, застосування ціннісного підходу в процесі дослідження психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ґрунтується на таких положеннях: 1) найвищою суспільною цінністю є людина, яка заслуговує на відповідне ціннісне ставлення; 2) утверджуючи себе як цінність, людина виявляє ціннісне самоствавлення, що позначається на розвитку її ціннісного ставлення до іншого учасника соціальної взаємодії; 3) у процесі педагогічної взаємодії обидві її сторони засвоюють ціннісні знання про соціальну справедливість, які формують розуміння природи ціннісно-нормативної регуляції взаємин учасників взаємодії; 4) соціальна справедливість є особистісним утворенням, яке виникає в результаті трансформації ззовні заданої, суспільно визнаної цінності соціальної справедливості в усвідомлену, внутрішньо прийнятну особистістю вчителя цінність; 5) цінність соціальної справедливості посідає провідне місце серед цінностей особистості вчителя, оскільки смисли педагогічної діяльності визначаються гуманістичними ідеалами.

У дослідженні нами проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії доцільним видається поєднання ціннісного підходу з діалогічним, згідно основних положень якого розвиток і вияв у вчителя якості соціальної справедливості у взаємодії зі школярами розглядається через призму категорії діалогу. На наш погляд, застосування цього підходу зумовлюється тим, що він дозволяє вивчати процес становлення та функціонування у педагогічній практиці вчителя його особистісної цінності (якості) соціальної справедливості

через вивчення особливостей взаємин зі школярами. Діалогічна парадигма може втілюватися не тільки в науковому дослідженні однієї з важливих проблем педагогічної психології, яка нами вивчається, але й бути цілком ефективною у практичному застосуванні результатів її теоретичного вивчення.

Ще за часів античності мислитель Сократ обґрунтував ідею важливої ролі діалогічної форми спілкування у розвитку та стимулюванні психологічних можливостей людини. У подальшому парадигмальні ідеї філософської феноменології, антропології, персоналізму, екзистенціалізму стали підґрунтям психологічного трактування природи діалогу. Особливо цінними є здобутки філософії М.М. Бахтіна, П.О. Флоренського, С.Л. Франка, в межах якої відбувся перехід від монологічної гносеології та постійного протиставлення суб'єкта буття об'єкту його впливу до онтолого-діалогічної гносеології [35; 482; 485].

Так, центральною ідеєю філософської концепції М.М. Бахтіна була ідея первинності діалогічних (особистісних) стосунків між людьми. Діалог мислителем пояснювався як «спів-буття» двох або декількох осіб, які виступають як суб'єкти звернення один до одного, тобто виявляють інтерсуб'єктну інтенціональність. Філософ вагомого значення надавав ролі «Іншого» в житті суб'єкта взаємодії, який, впливаючи на нього, значною мірою визначає вектор його особистісного розвитку [35]. С.Л. Франк у своїх поглядах наголошував на необхідності розглядати «Я» і «Ти» («Інший» у концепції М.М.Бахтіна) як єдність суб'єктів взаємодії, що утворюють «Ми». В цьому феномені втілюється взаємне конструювання їх особистостей: «Я» кожного розвивається, формується, виявляється тільки у стосунках з «Ти» [485]. Релігійні погляди П.О.Флоренського позначилися на його трактуванні «спів-буття» як прийняття людей одне одним, що базується на гуманних принципах дружби та любові [482].

У психологічній науці ідея діалогу набула свого розвитку в працях Г.М.Андрєєвої [17], Г.О. Балла [27; 28], І.Д. Бежа [38; 39], О.О. Бодальова [54; 331], І.С. Булах, Л.В. Долинської [83], Г.В. Дьяконова [141], Г.О. Ковальова [228; 229], Б.Ф. Ломова [283], М.М. Обозова [328], Л.А. Петровської [356] та ін.

учених, які свою наукову увагу акцентували на суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників соціальних процесів. Зокрема, Б.Ф. Ломов підкреслював, що джерелом механізму взаємодії є суб'єкт-суб'єктність взаємин. Вплив, що люди здійснюють один на одного під час спілкування, є безперервною взаємодією партнерів. Вчений сформулював принцип взаємності, згідно якого діяльності взаємодіючих сторін поєднуються однією метою спільної діяльності [283]. Виходячи з таких поглядів, в освітньому процесі, як діяльність учителя, так і діяльність учнів, у своєму поєднанні, становлять спільну діяльність, спрямовану на досягнення мети інтелектуального й особистісного розвитку останніх. Це відбувається у форматі діалогічного спілкування, де кожен з його учасників виступає як рівноправний партнер, здійснює вплив на протилежну сторону.

М.М. Обозов зауважував, що існують різні рівні інтенсивності взаємозв'язку учасників соціальної взаємодії: ізольованість, передбачуваний взаємозв'язок, взаємозв'язок «мовчазної присутності», взаємозв'язок на кшталт «вплив і взаємовплив», дієвий взаємозв'язок [329]. Два останні з них передбачають діалогічність взаємостосунків і, на нашу думку, сприяють досягненню у взаємодії соціальної справедливості щодо будь-кого з її учасників.

У дослідженні психології діалогу Т.О. Флоренська обґрунтувала духовно-ціннісний підхід. Вчена розглядала діалог не тільки як спосіб вербального спілкування, але й як феномен ставлення однієї людини до іншої та до світу в цілому, що сприяє повноцінному особистісному розвитку й відкриває перспективи гуманістичної самоактуалізації його учасників [481]. Учена апелювала до висловлювань О.О. Ухтомського – автора вчення про домінанту – про те, що людина має в собі виховати здатність переключатися зі свого життя на життя іншого, долати власні егоцентристські позиції [470]. Виходячи з поглядів дослідника, у педагогічній взаємодії вчитель має бути зорієнтованим на домінанту учня, що дасть можливість через діалогічність взаємин абстрагуватися від власних переживань, зосередитися на виявах школяра,

зрозуміти його мотивацію, адекватно сприйняти результати його діяльності та визначитися зі справедливим рішенням – конструктивним для розвитку учня.

У своїй науковій концепції вчена Г.М. Андреева зміст поняття діалогу значною мірою зводила до передачі інформації від комунікатора до реципієнта. Незважаючи на те, що вчена тлумачила це явище переважно як лінгвістичне, вона наголошувала на тому, що діалог відбувається між двома особистостями, кожній з яких властиві свої інтенції [19]. А.Б. Добрович тлумачив діалог як акт комунікації, під час якого партнери діють спільно. Зміст діалогу визначається рівнем, на якому відбувається спілкування сторін – примітивним, маніпулятивним, стандартизованим, конвенційним, ігровим, діловим, духовним. Останній є вищим рівнем діалогічного спілкування, коли партнери сприймають один одного як носіїв духовного витоку, є надзвичайно сприйнятливими щодо думок співрозмовника та чутливими до його душевного стану. Вчений підкреслював, що оволодіння мистецтвом ведення діалогу передбачає підняття спілкування з нижчих рівнів до вищих [132; 133].

Ми вважаємо, що соціальна справедливість у педагогічній взаємодії передбачає вихід спілкування на конвенційний (оптимальний) рівень і підняття його до найвищого – духовного рівня, в якому виявляється ціннісне ставлення партнерів педагогічного спілкування один до одного. А культура ведення вчителем діалогу з учнями залежить від рівня інтелектуального, емоційного, морального розвитку педагога. У вербальних і поведінкових виявах він демонструє слідування гуманним принципам і моральним цінностям, серед яких цінності справедливості відводиться одне з провідних місць в їх ієрархії.

Розглядаючи діалог як акт комунікації, Ю.М. Ємельянов, разом з тим, торкався проблеми взаємодії його учасників. Дослідник підкреслював наявність паритетних позицій суб'єктів при веденні діалогу, їх психологічної рівності у розмові. Комунікативна компетентність, яка дозволяє кожній стороні успішно взаємодіяти, на думку вченого, залежить від того, якою мірою вони (або принаймні один з них) володіють етичними знаннями та який мають досвід міжособистісного спілкування [162]. У педагогічній взаємодії встановлення

психологічної рівності між учителем і учнями, ведення паритетного діалогу забезпечується комунікативною компетентністю суб'єктів спілкування, яка ґрунтується на етично впорядкованому цілісному життєвому досвіді вчителя та досвіді міжособистісного спілкування учнів.

В основі концепції діалогу С.Л. Братченка лежить вихідне положення про «комунікативні права особистості». Їх сукупність забезпечує таку взаємодію під час спілкування, що визначає, по-перше, партнерство суб'єктів, по-друге, взаємне визнання їх особистості, по-третє, межі психологічної свободи учасників діалогу. Цими правами є право особистості на власну систему цінностей, право на гідність та повагу до неї оточуючих, права на індивідуальність, незалежність, можливість відстоювання себе та своєї позиції, право на свободу думки та право на відповідальність за результати діяльності. Діалог передбачає, з однієї сторони, реалізацію суб'єктом своїх комунікативних прав, а, з іншої, – повагу ним прав співрозмовника. Це узгоджує вияви двох сторін та водночас встановлює справедливість у їх взаємодії [67; 68].

Згідно наукової позиції Г.В. Дьяконова, діалог є багатогранним явищем, яке можна аналізувати з різних точок зору: як процес, подію, «спів-буття», «само-буття», «іншо-буття» його учасників. У першому вимірі діалог вивчається як процес, під час якого розгортається суб'єктивна актуальність буття для його учасників у ситуативно-динамічному хронотопі «тут і тепер». Вивчення діалогу в цій площині спрямоване на виявлення закономірностей, динаміки співпраці між суб'єктами, формування їх цінностей. У вимірі «подія» діалог розглядався вченим як суб'єктивно-значуща, цілісна завершена взаємодія, під час якої виникають взаємопереживання з приводу осмислення суб'єктами перебігу спільної діяльності та ситуації спілкування. У вимірі «спів-буття» вчений тлумачив діалог як феномен інтерсуб'єктної взаємодії. Діалогічні стосунки її учасників будуються на основі довіри, відкритості, щирості, доброзичливості, прийняття особистості партнера. У вимірі «само-буття» діалог виявляється у ціннісному ставленні людини до себе і до свого партнера. Г.В. Дьяконов «само-буттєвість» співвідносив з творчим характером

активності суб'єкта у стосунках зі світом у цілому та з конкретними людьми, зокрема, з його відповідальністю за свої соціальні дії та вчинки. У площині «іншо-буття», на думку дослідника, в діалозі розкриваються потенціали людського «спів-буття» і «само-буття», відбуваються суттєві трансформації особистості учасників взаємодії та системи їх цінностей [141]. Ученому належить ідея розробки діалогічної концепції гуманітарно-культурної освіти [140].

У своєму розумінні діалогу Г.В. Дьяконов виходив з його екзистенційно-онтологічного вивчення. З позицій такого підходу можна розглядати діалогічні стосунки, які встановлюються між суб'єктами педагогічної взаємодії. У плані процесу діалог учнів і вчителя виглядає як використання останнім таких прийомів і технологій, за допомогою яких здійснюється вплив на школярів. Демонстрування вчителем свого морального ставлення до учнів, спілкування з ними у вимірі загальнолюдських цінностей прищеплює школярам норму ціннісного, справедливого ставлення до іншої людини. Діалог учасників освітнього процесу як подія мислиться ними як така взаємодія, що є значущою для кожної сторони. І вчитель, і учні в діалозі отримують досвід співробітництва й співтворчості, переживання з приводу схожості цінностей, що позитивно позначається на векторі особистісних змінювань кожного. У плані «спів-буття» діалогічність взаємин учителя і школярів виявляється в дотриманні педагогом тактики ділових взаємостосунків, у застосуванні оптимальних способів організації демократичного спілкування з учнями. Діалогічність взаємин учасників освітнього процесу визначає «само-буття» кожної сторони. Предметом оцінювання вчителя стають власні особистісні та професійні якості, які виявляються чи утворюються у діалогічних стосунках з учнями, та стиль педагогічної діяльності. Школярі, зі свого боку, усвідомлюють своє місце в таких взаєминах, активність у діалозі та здатність до саморегуляції під час ведення дискусії. Адекватна самооцінка кожної сторони педагогічної взаємодії свідчить про справедливе ставлення суб'єктів до себе, що передбачає як виправдану самокритику, так і прийняття власних позитивних рис і виявів. У

плані «іншо-буття» відкриваються можливості для виходу суб'єктів за межі власне педагогічної взаємодії, що в подальшому дає їм можливість реалізувати потребу в самоактуалізації. Усвідомлення вчителем доцільності своїх справедливих дій щодо учнів, сприймання їх школярами як норми життя, а також справедливе оцінювання учнями результатів діяльності педагога і позитивні переживання останнього щодо вказаного – все це «виводить» обидві сторони взаємодії за її межі, формує загальне ціннісне ставлення до людини як такої та потенційно наближає особистість до самоактуалізації.

І.С. Булах, Л.В. Долинська пов'язували процеси самоактуалізації, самовияву особистості з усвідомленням нею своєї активної позиції у взаємодії з іншою людиною. Предметом досліджень учених були психологічні аспекти міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу у вищій школі. Увага акцентувалася на умовах досягнення психологічної рівності у діалогічних взаєминах викладачів і студентів. Під психологічною рівністю розумілося не повне співпадіння позицій обох сторін взаємодії, а визнання кожним особистості свого партнера, її гідності. У дослідженнях учених вказувалося, що двосторонність діалогічного спілкування між учасниками освітнього процесу сприяє налагодженню рівноправних стосунків [83]. І.С. Булах висловлювала переконання, що рівність, яка встановлюється у стосунках суб'єктів діалогічного спілкування, виключає прояв авторитаризму з боку більш статусного учасника і утворює партнерські позиції обох сторін взаємодії [79].

Особливе місце посідає проблематика діалогу в науковому доробку вченого Г.О. Балла, його однодумців і послідовників [26; 27; 28; 120; 187]. Вчений особливого значення надавав діалогічній взаємодії в контексті розгляду проблем навчання школярів, утворюючи принцип взаємної поваги учасників освітнього процесу. Г.О. Баллу належить обґрунтування двох типів педагогічного впливу педагога на учнів – монологічного та діалогічного. Саме останній спонукає вчителя спиратися на загальновизнані в суспільстві моральні цінності та визнавати в особистості учня рівноправного суб'єкта взаємодії [26].

Про місце діалогу, його роль та особливості у взаємодії вчителів і учнів висловлювався І.Д. Бех. Учений переконливо доводив, що під час діалогічної взаємодії суб'єкти виявляють активність по відношенню один до одного. Особистість кожного дослідник визначав як діалогічне утворення, становлення якого відбувається у дитячому віці у процесі соціальних взаємодій. Розроблена вченим дискурсивна технологія інтимно-особистісного спілкування включає процеси, спрямовані на активізацію механізмів і внутрішніх детермінант розвитку особистості його учасників, особливо школярів [38].

Таким чином, застосування діалогічного підходу в дослідженні проблеми психології соціальної справедливості у педагогічній взаємодії зводиться до таких положень: 1) оптимальною умовою для конструктивної взаємодії учасників соціальних процесів є діалогічність їх стосунків; 2) діалог є способом вербального спілкування і одночасно феноменом інтерсуб'єктної взаємодії; 3) діалогічна взаємодія базується на діалогічній спрямованості учасників, що включає їх уявлення про рівноправні стосунки як вияв взаємної поваги та довіри до партнера; 4) соціальна справедливість у соціальних взаємодіях людей передбачає ведення діалогу між суб'єктами, які займають паритетні позиції відносно один одного; 5) діалогічна взаємодія передбачає здійснення її учасниками взаємного розвивального впливу, що виявляється в позитивних змінах у моральному розвитку особистості кожної сторони, в здатності робити моральний вибір, відстоювати власну гідність і вдаватися до справедливих дій.

Ми вважаємо, що поєднання основних положень ціннісного та діалогічного підходів у контексті дослідження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є органічним. Вони співвідносяться у наступному: 1) в педагогічній реальності для вчителя учень є найвищою цінністю, у стосунках з яким виявляється гуманістична спрямованість особистості педагога; 2) ціннісне ставлення до особистості школяра виявляється у діалогічній комунікативній взаємодії; 3) у форматі діалогічної взаємодії встановлюється психологічна рівність між учителем і учнями, що спонукає їх до домінанти на цінності один одного, відкритості у взаєминах; 4) вияв

учителем цінності соціальної справедливості у діалогічних стосунках з учнями сприяє особистісному розвитку останніх, відкриває перспективи їх гуманістичної самоактуалізації. Поєднання основних положень ціннісного та діалогічного підходів, на нашу думку, дозволить сформулювати принципи концепції розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, визначити її соціальні умови, психологічні чинники, окреслити структуру соціальної справедливості вчителів та механізми її розвитку, виявити закономірності досліджуваного явища.

Сутність ціннісно-діалогічного підходу вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії полягає в тому, що встановлення ціннісно-сислової рівності у взаємостосунках учасників освітнього процесу досягається завдяки ціннісному (неупередженому, об'єктивному) ставленню вчителя до учнів, встановленню психологічної рівності та партнерства між ними, наближенню ціннісно-сислових 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 регулювати з ним взаємодії таким чином, щоб не допускати в них несправедливих виявів. У форматі діалогічного спілкування досягається паритетність між учителем і школярами в поясненні педагогічних ситуацій, поглядів учасників взаємодії на справедливість вирішення вчителем поточних проблем оцінювання навчальних досягнень чи недоопрацювань учнів та неузгодженість їх поведінки.

Ціннісне ставлення до кожного школяра детермінується самоцінністю педагога, почуттям його власної гідності, принциповістю, довірою до учнів, повагою їх учнівських прав. Самоцінність учителя 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 і долучається до правдивості життя, моральному самовдосконаленні та особистісному зростанні загалом.

Зміст презентованого вище підрозділу відображено в публікаціях автора [193; 225; 226].

3.2. Принципи розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Згідно нашої наукової позиції, дослідження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії на засадах ціннісно-діалогічного підходу має базуватися на вивченні особистісної цінності (якості) соціальної справедливості вчителя, яка в результаті об'єктивації й осмислення стає професійно значущою, спрямовує його особистість на здійснення соціально справедливих дій і вчинків відносно учнів, дозволяє виявляти ціннісне ставлення до кожного школяра як об'єкта педагогічного впливу та суб'єкта педагогічної взаємодії.

Ціннісно-діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії реалізується на основі таких *принципів*: об'єктивація цінності соціальної справедливості особистості вчителя; трансформація мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність соціальної справедливості; співвідносність суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості вчителя; актуалізація ціннісно-сміслових 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 учитель досить часто вдається до дій та вчинків, на які отримує зворотний зв'язок від учнів. Осмислення ставлення учнів до себе розкриває ступінь вияву ним соціальної справедливості у взаємодіях обох учасників освітнього процесу. При цьому педагог у прямому зв'язку простежує, як сприймають та усвідомлюють його ціннісні орієнтири учні, наскільки в процесі об'єктивації його вчинків та поведінки вони усвідомлюють таку його характеристику як справедливий. Водночас у зворотному зв'язку його рефлексивні очікування спрямовані на констатацію фактів вияву правдивих, чесних, відповідальних дій та вчинків учнів, точніше, 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 соціально справедливих рішень, мотивації щодо відтворення учнями відповідей-дій і відповідей-вчинків. Багаторазова об'єктивація соціальної справедливості та її вияв у різних педагогічних ситуаціях, де необхідно вдаватися до моральних дій, сприяє тому, що вказана якість стає стійким утворенням у системі цінностей учителя і визначається в процесі педагогічних взаємодій як особистісна цінність.

Об'єктивація моральних особистісних цінностей, як зазначав учений І.Д. Бех, позначається на мотиваційних і смислових основах діяльності людини. Особистісні цінності регулюють її поведінку, впливають на формулювання цілей діяльності [42]. Зважаючи на таку наукову позицію, ми схилиємося до думки, що об'єктивація цінності соціальної справедливості особистості вчителя забезпечує підкріплення ціннісно-смислових основ його педагогічної діяльності професійними якостями, які лежать в основі ціннісного, неупередженого ставлення до кожного учня. Педагог, який володіє цінністю соціальною справедливістю та виявляє її у практиці діалогічної педагогічної взаємодії,

удосконалює своє професійне вміння гідно оцінювати внесок школяра в досягнення спільної з учителем мети його інтелектуального, особистісного, морального зростання.

Для нас близькими є погляди І.С. Булах на об'єктивацію як «винесення назовні внутрішнього механізму» особистісних цінностей, дія якого підсилюється особистісною рефлексією. Особливим і найвиразнішим засобом об'єктивації вчена визначала моральний вчинок особистості [81, с. 171]. Об'єктивуючи особистісну цінність соціальну справедливість, учитель переконується у своєму ціннісному ставленні до особистості школяра у педагогічних взаємодіях з ним, шляхом усунення власних его-позицій прагне використовувати арсенал своїх моральних знань і уявлень про соціальну справедливість у вирішенні питань адекватного оцінювання результатів діяльності учнів. Учитель фіксує, якою мірою він дослухається до власного сумління, наскільки правильно регулює свої дії у стосунках з ними, чи послідовним є у своїй вимогливості та застосуванні до школярів методів покарання й корекції їх поведінки, чи здатний до самоконтролю та саморегуляції. Проведений педагогом рефлексивний аналіз допомагає йому віднайти гідне місце особистісній цінності соціальній справедливості в аксіосфері своєї особистості. Моральна позиція вчителя як носія цієї цінності об'єктивується у його соціально справедливих діях і вчинках.

У професійній практиці педагога виникають ситуації вибору ним демократичного (ціннісного, справедливого) ставлення до учнів, яке потребує енергетичних та емоційних витрат, активізації когнітивної сфери; чи авторитарного (часто несправедливого) ставлення – такого, що технічно забезпечує виконання вчителем своїх управлінських функцій. Опинившись у цій дихотомії, він здатний робити вибір на користь учня за умови, якщо особистісна цінність соціальна справедливість, у результаті її об'єктивації, стала стійким утворенням і зайняла належне місце в структурі його моральної самосвідомості.

У кожного вчителя, з урахуванням його індивідуальних особливостей, об'єктивація цінності соціальної справедливості відбувається по-різному і залежить від мотиваційних тенденцій педагога, його когнітивних можливостей та особливостей емоційно-вольової сфери. Так, об'єктивація цінності соціальної справедливості перш за все зумовлюється потребою вчителя ставитися до учня з повагою та любов'ю, що прямо пов'язано з усвідомленням власної самоцінності. Рефлексуючи знання про соціальну справедливість і сформовані уявлення про це явище, педагог визначається з тим, якою мірою йому властиве бажання виявляти соціальну справедливість у взаємодії з учнями. Зовнішня мотивація, задана зовнішніми чинниками (знання про соціальну справедливість, досвід її вияву в практиці колег, очікування учнями соціально справедливої поведінки вчителя тощо), під впливом потреби педагога діалогічно взаємодіяти зі школярами, встановлювати з ними партнерські стосунки у вирішенні дидактичних і виховних завдань, починає поступатися внутрішній мотивації вибудовувати гуманні стосунки з учнями на засадах справедливості та визнання гідності особистості кожного з них. У результаті це забезпечує досягнення злагоди у взаєминах учасників педагогічної взаємодії та продуктивний їх розвиток. Цінність соціальна справедливість для вчителя набуває особистісної значущості, а всі спонуки стають орієнтиром у розгортанні ним справедливих дій стосовно учнів.

Об'єктивація цінності соціальної справедливості передбачає також активізацію розумової сфери педагога, максимальне використання ним своїх когнітивних можливостей. Педагог вдається до аналізу ситуацій взаємодій з учнями, порівняння цих ситуацій з подібними чи відмінними, узагальнення внаслідок осмислення поточних педагогічних моментів тощо. Актуалізується здатність учителя розуміти тенденції вікового розвитку особистості учнів. Це забезпечує прийняття соціально справедливих педагогічних рішень не тільки в частині відповідності нормам справедливості, але й урахування індивідуальних обставин життя кожного школяра. В плані емоційно-вольової складової психіки вчителя об'єктивація цінності соціальної справедливості забезпечується

навною емоційною стабільністю вчителя, виявом вольових якостей, які дозволяють переборювати перешкоди, що стоять на заваді систематичної активізації цієї якості особистості педагога. Об'єктивується здатність учителя виважено сприймати ситуацію взаємодії з учнями, позитивно ставитися до особистості школяра, врівноважувати вияви емпатійності та толерантності у взаємодії з учнями й вимогливість до них. Об'єктивована цінність соціальна справедливість стає особистісним смислом педагога, надійно закріплюється в його ціннісному просторі та визначає вектор педагогічних дій, спрямованих на утвердження цінності особистості кожного учня.

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 осягненні ним цієї якості у ціннісно-смісловій складовій власної особистості.

Реалізація мети навчання і виховання школярів вимагає від педагога максимального використання його особистісного та професійного потенціалів. І.Д. Бех зазначав: «Особистісні цінності не мають бути замкненими у внутрішньому світі людини, а мусять виступати тими психологічними засобами, завдяки яким цей світ стає відкритим насамперед для іншої людини і до того, що її оточує» [38, с. 26]. Особистісна цінність соціальна справедливість є ціннісною орієнтацією педагога. Вона детермінує зсередини активність учителя як його діяльнісний стан – зі сторони ставлення до світу в цілому і до кожного учня зокрема. Зовні це виявляється у процесах поведінки (А.В. Петровський [358]).

Мета моральної поведінки вчителя задається рядом моральних мотивів, серед яких виокремлюється мотив бути справедливим. С.Л. Рубінштейн зазначав, що мотив доцільно розглядати як особистісну якість (цінність) у її генезисі, а стійкі й узагальнені мотиви є відповідними якостями особистості, що входять до її ціннісної системи. Виходячи з поглядів учених С.Л. Рубінштейна [405], А.В. Петровського, М.Г. Ярошевського [360], мотив

бути справедливим можна розглядати як цінність справедливості – якість особистості вчителя. Саме він стає смислоутворювальним (провідним) мотивом ціннісної діяльності вчителя, його поведінкових виявів, спрямованих на досягнення соціальної справедливості у взаємодії з групою учнів чи з окремим школярем. Цілком прийнятно вважати, що особистісна цінність учителя соціальна справедливість виступає джерелом його моральної діяльності, характеризує його як справедливу особистість.

Смислоутворювальний мотив (цінність) бути справедливим визначає вектор ціннісної поведінки вчителя, цільовими актами якої є справедливі дії та вчинки. Ми поділяємо погляди І.С. Булах відносно того, що не кожна дія визначається як вчинок, а лише та, в якій виявляється усвідомлене ставлення особистості до іншої людини з точки зору загальноприйнятих норм суспільної моралі [81]. Справедливому вчинку вчителя передують дії з надання ним значення педагогічній ситуації. Воно є суб'єктивним і задається ціннісною орієнтацією вчителя бути справедливим, з якої виокремлюється його особистісна цінність соціальна справедливість.

І.Д. Бех зазначав, що особистісні цінності «задають необхідну чи бажану поведінку особистості» [38]. «Необхідне» трактується як суспільно значуще, ззовні задане – моральна норма справедливості, а «бажане» є природним для вчителя, особистісно значущим для нього. І.С. Булах суспільне й особистісно значуще розглядала як «єдину протилежність» і доводила у своїх дослідженнях, що «поведінка особистості здійснюється на основі морального мотиву», коли «суспільно значуще як дійова сила мотиваційних тенденцій належного стає особистісно значущим» [81, с. 178].

Справедливі вияви вчителя задаються спочатку соціальними та професійними цінностями, спорідненими до соціальної справедливості, що набувають особистісного смислу, трансформуються в особистісно значущі мотиви. Педагогічна діяльність учителя, на відміну від інших професійних діяльностей, здійснюється із дотриманням її суб'єктом моральних норм. Учитель має сформоване позитивне ставлення до морального змісту своєї

діяльності. Його педагогічні дії здійснюються з опорою на професійні знання щодо моральності особистості педагога. Але не завжди кожна дія є моральною. Виникають певні колізії, коли вчитель піддається чи то егоцентричним тенденціям своєї особистості, чи імпульсивно підходить до вирішення проблем взаємодії з учнями, чи надмірно виявляє суб'єктивізм в оцінці поточної ситуації тощо. Лише у випадках, коли в діях педагога прослідковується свідоме ціннісне ставлення до учнів, до інших людей, до себе, до моральних норм, коли він виважено приймає складні справедливі рішення та їх реалізує, можна стверджувати про здійснення ним справедливих дій, психологічний зміст яких якісно наближений до вчинку. Це засвідчує особливість з'ясування вчителем своїх стосунків з учнем та є критерієм його професійної цінності соціальної справедливості.

У мотиві соціально справедливих дій закладене моральне ставлення вчителя до учня, яке свого часу було теоретично засвоєне на рівні знань під час професійного навчання і яке активно виявляється в реальній педагогічній практиці. В умовах педагогічної діяльності особистісна цінність соціальна справедливість виокремлюється в професійну цінність, яка визначає зміст дій учителя, є базовою у формуванні відповідної мотивації. Ціннісне, неупереджене ставлення педагога до учнів, яке виявляється у мотиві справедливо діяти, реалізується у соціально справедливих діях, закріплюється, стає сталим і переходить у відносно стійку властивість особистості вчителя. Спостерігається поступова трансформація мотиву соціально справедливих дій у професійну якість (цінність) соціальну справедливість учителя.

Як зазначав С.Л. Рубінштейн, мотив поведінки людини переходить у дію, закріплюється в ній і фіксується в рисах її характеру [405]. У професійній складовій характеру особистості вчителя з'являється професійна якість соціальна справедливість, яка починає виражати спрямованість особистості педагога і презентувати особливості його ставлення не просто до учня як представника певної соціальної категорії, а як до конкретного суб'єкта освітнього процесу, стосовно якого вчитель приймає професійне, моральне,

справедливе рішення. Надалі воно реалізується у соціально справедливому вчинку, факт здійснення якого засвідчує усвідомлене ціннісне ставлення вчителя до іншого суб'єкта педагогічної взаємодії.

Принцип *співвідносності суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості* утверджує ідею конструювання вчителем 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. Її визнання та прийняття вчителем актуалізує його здатність до ціннісного, неупередженого ставлення до учнів. Суспільна цінність, залежно від процесу вирішення різноманітних життєвих та педагогічних ситуацій, виступає у цьому процесі у співвідношенні з особистісною.

Впродовж безперервної педагогічної діяльності, набуття професійного досвіду, оволодіння предметними та комунікативними компетенціями суспільна та особистісна цінності педагога стають підґрунтям для кристалізації професійної цінності – соціальної справедливості. Остання сприяє регуляції та саморегуляції педагогічної взаємодії з учнями на засадах об'єктивності й рівності, надає можливість диференціювати заохочення чи покарання залежно від міри їх внеску у виконання навчальних завдань та характеру поведінки.

Й особистісна, й професійна цінності соціальної справедливості виходять із суспільної цінності – рівного права будь-якої людини отримувати заслужену винагороду за результати своєї діяльності, незалежно від соціального чи матеріального статусу, від приналежності до певної категорії тощо. В онтогенезі поява у людини особистісної цінності соціальної справедливості пов'язана з тим, що зміст суспільної цінності соціальної справедливості стає для неї особистісно значущим: коли зростаюча особистість на своєму життєвому досвіді переконується в необхідності дотримання в соціальних

взаємодіях людей норм рівного розподілу заслужених благ та емоційно переживає сприйняте й осмислене. У педагога, як у зрілої особистості, особистісна цінність – соціальна справедливість, як емоційно пережита і значуща суспільна цінність, вже занесена до його аксіосфери. В одному з її сегментів – професійній аксіосфері – чільне місце займає професійна цінність соціальна справедливість. Як вказувалося вище, обидві цінності взаємопов'язані та знаходяться не у відношенні «загальне – конкретне», а виступають як самодостатні цінності, що виявляються за певних ситуацій, а в умовах педагогічної взаємодії підсилюють одна одну.

Співвідносність особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості активізує загальновизнану суспільну цінність соціальну справедливість, завдяки якій гармонізуються різноманітні соціальні взаємодії. Разом з тим, суспільна цінність соціальна справедливість підсилює можливості особистісної та професійної цінностей, оскільки вона виступає як загальний моральний регулятор різних соціальних взаємодій. Усвідомлення та сповідування вчителем цінності неупередженості в оцінці будь-якого суб'єкта взаємодії, дотримання норми рівнозначно ціннісного ставлення до кожної людини підсилює його професійну цінність соціальну справедливість, оскільки означене вище може стосуватися ставлення педагога до учня як другої сторони педагогічної взаємодії. Суспільна цінність, з одного боку, ніби виокремлює професійну цінність соціальну справедливість учителя, а, з іншого боку, виводить її на вищий рівень – ціннісного ставлення педагога не тільки до учня як такого, а й як до людини, у всій повноті своїх виявів. Це не може не позначатися на змісті особистісної цінності соціальної справедливості вчителя. Оскільки все, що пов'язане з професійною діяльністю педагога, є особистісно важливим для нього, то наповнення професійної цінності додатковими значеннями набуває особистісного смислу. Тим самим це укріплює та підсилює особистісну цінність – соціальну справедливість.

Взаємозв'язки цінностей позначаються на змінах, які відбуваються в самосвідомості вчителя, що, безперечно, відображається на перебігу

педагогічної діяльності в частині ведення діалогу з учнями і вирішення поточних професійних завдань. Так, поглиблюється усвідомлення вчителем важливості справедливого ставлення до учня. Погляди на цю проблему стають глибшими та масштабнішими: вчитель визнає, що в дорослому віці особистість, яка в арсеналі свого життєвого досвіду має шкільні переживання справедливого до неї ставлення педагога, не дозволить приниження своєї гідності за будь-яких обставин. Існує не тільки розуміння вчителем необхідності дотримуватися нормативної цінності справедливості у педагогічній практиці, але й з'являється впевненість в актуальності та правильності соціально справедливих виявів відносно кожного школяра. У свідомості педагога формується чіткий образ професіонала, який володіє цінністю соціальною справедливістю як власною.

Отже, всі зазначені цінності у практичній діяльності вчителя знаходяться у постійному співвідношенні, що спрямовує розвиток компетентностей учнів в осягненні близького та широкого соціального загалу. Співвідношення всіх зазначених цінностей позначається на поглибленні осмислення вчителем важливості свого справедливого ставлення до учнів, завдяки якому в них розвиваються почуття правдивості, власної гідності та достоїнства.

Згідно принципу *актуалізації ціннісно-смилових 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 особистісної та професійної цінностей – соціальної справедливості.

Конструктивна педагогічна взаємодія базується на взаємоповазі її учасників, вияві ними взаємної довіри та відкритості. Така взаємодія відбувається у форматі безконфліктного, продуктивного спілкування, сторони якого можуть висловлювати як альтернативні думки, так і демонструвати солідарність у поглядах зі своїми партнерами. Виявляючи соціальну справедливість у взаєминах з учнями, педагог виступає як носій і транслятор

цієї особистісної цінності. Учні в своєму індивідуальному досвіді оволодівають нею і «заносять» до складу моральних цінностей, що входять до структури їх моральної свідомості. Ведення педагогічного діалогу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії передбачає озвучення його учасниками своїх смислових позицій щодо цього явища (Г.В. Дьяконов [141], О.В. Киричук [187]).

Категорія соціальної справедливості має як загальнолюдський зміст, так і набуває конкретного, індивідуального тлумачення з точки зору пересічної людини, яка суб'єктивно сприймає певну ситуацію та визначається зі справедливим її вирішенням. Так, учитель завдяки своїм висловлюванням і вчинкам виявляє й утверджує свою смислову позицію щодо явища соціальної справедливості, яка зазвичай не йде в розріз із загальноприйнятим у соціумі та в освітньому середовищі його трактуванням. Учні, в свою чергу, схильні суб'єктивно відрефлексовувати дії вчителя і виявляти власну смислову позицію стосовно явища соціальної справедливості. Під час педагогічної взаємодії між її учасниками відбувається взаємообмін думками про соціальну справедливість учителя, почуттями і переживаннями, смисловими позиціями стосовно цього явища, які І.Д. Бех означив морально-ціннісними [38]. Ми схильні їх визначати як ціннісно-смислові, оскільки центральні позиції особистості вчителя й учнів щодо соціальної справедливості визначаються їх ціннісно-смисловими орієнтаціями, в яких віддзеркалюється ставлення учасників педагогічної взаємодії до загальнолюдських цінностей добра, чесності, правдивості, гуманності, справедливості, відповідальності.

Ціннісно-смислові позиції учасників педагогічної взаємодії втілюються в мовленнєвих актах і розвиваються у процесі ведення зовнішнього діалогу вчителя й учнів та внутрішнього діалогу кожного з них. Ведучи зовнішній діалог, педагог і школярі, виступаючи в ролі комунікаторів, вербально пред'являють свої ціннісно-смислові позиції щодо соціальної справедливості, презентують, обґрунтовують, висловлюють зауваження стосовно позиції партнера, дискутують тощо. Разом з тим, зовнішнє мовлення суб'єкта звернене не тільки на іншу людину, а й на нього самого [38; 141]. Учасники педагогічної

взаємодії діалогічно реагують як на висловлену ціннісно-сміслову позицію партнера, так і на власну позицію щодо соціальної справедливості. Це дає можливість під час ведення зовнішнього діалогу, через здійснення внутрішнього діалогу, кожному учаснику взаємодії піддавати аналізу висловлене протилежною стороною, співставляти з власним тлумаченням соціальної справедливості, робити узагальнення щодо можливого корегування своєї ціннісно-сміислової позиції чи визначати необхідність втручання в інтерпретацію партнером цього явища. Ведення внутрішнього діалогу характеризується тим, що кожен учасник взаємодії, розмірковуючи, дискутуючи з собою, відтворює два смислових центра, дві смислові позиції – свою позицію та позицію іншого (або ж свою, але іншу точку зору).

Ведення діалогу учасниками педагогічної взаємодії є умовою досягнення єдиного, в одному ціннісно-смісловому вимірі, тлумачення ними соціальної справедливості. При цьому засобом як зовнішнього, так і внутрішнього діалогу є зовнішнє мовлення, яке розгортається у взаєминах учителя й учнів. При очевидній діалогізації ціннісно-сміслових позицій обох учасників педагогічної взаємодії поступово відбувається їх монологізація. Взаємодія ціннісно-сміслових позицій учителя й учнів щодо соціальної справедливості під час ведення діалогу їх змінює і призводить до максимального зближення. Досягнення такого результату пояснюється тим, що в умовах діалогічного спілкування виникає тенденція до зближення аналітико-синтетичних процесів учасників взаємодії, підвищується рівень їх ціннісної рефлексії, яка набуває нових особливостей, що зумовлюють її діалогічний (процесуальний, ситуативний) характер. У цьому контексті рефлексивний діалог виступає як форма пошуку учасниками взаємодії компромісної позиції, що передбачає прийнятну для обох сторін точку зору на певне явище (І.С. Ладченко [268]).

Розвиток ціннісно-сміслових позицій учителя й учнів щодо соціальної справедливості передбачає вияв активності обома учасниками педагогічної взаємодії. Наш підхід до проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії полягає в тому, що вчитель має максимально виявляти активність у

процесі налагодження діалогу з учнями, аби ті сприйняли його дидактичні та моральні вимоги, усвідомили їх значення для свого розвитку, а в разі необхідності могли відстояти власні права в частині виконання цих вимог. Учитель, таким чином, має створити соціальні умови, за яких учні, у діалогічних з ним взаєминах, через засвоєння норм шкільного життя, усвідомили норми соціально прийнятної поведінки відповідати вимогам соціуму й одночасно виявляти почуття власної гідності, свою самоцінність. Цілеспрямоване налагодження вчителем діалогу з учнями спонукає обидві сторони до активних дій, які зумовлюються їх особистісно значущими знаннями про соціальну справедливість та уявленнями про це явище; сприяє максимальному наближенню ціннісно-сислової позиції учнів щодо соціальної справедливості до своєї. Варто відзначити, що позиція школярів є відкорегованою – в результаті ведення зовнішнього діалогу вчителя з ними та внутрішнього з самим собою. Отже, трансляція педагогом власної ціннісно-сислової позиції носить спонукальний характер, оскільки активізує в учневі моральні витоки і налаштовує співвідносити власну позицію та позицію вчителя.

Окреслені вихідні наукові положення [190] 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.

3.3. Соціальні умови та психологічні чинники соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії детермінується рядом зовнішніх і внутрішніх чинників. Зовнішні чинники розглядаються як моральні соціально значущі явища – соціальні умови [81; 101], які зумовлюють неупереджене ставлення вчителя до учнів. Внутрішні

(психологічні) чинники виступають як сукупність особистісних утворень учителя, що визначають його гуманне ставлення до школярів.

Соціальними умовами неупередженого ставлення вчителя до учнів у взаємодії з ними є полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість його учасників, демократичний стиль педагогічного діалогу вчителя.

Першою соціальною умовою розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є *полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі*. Вчитель і учні, як учасники освітнього процесу, виступають його рівноправними суб'єктами. І.Д. Бех зазначав, що вчитель, взаємодіючи з дитячою аудиторією, виявляє свої особистісні індивідуальні риси, які набувають соціальної значущості. Всі його особистісні та професійні можливості стають засобом стимулюючого впливу на учнів. Останні засвоюють його позитивний приклад, розвиваються у цій діяльності та активно взаємодіють з педагогом [39].

Зважаючи на наукові позиції ряду дослідників щодо суб'єктності учасників освітнього процесу (О.В. Брушлінський [75]; О.І. Галян [108]; В.О. Татенко [457]; В.М. Чернобровкін [506]), ми розглядаємо вчителя й учнів як сторони безпосередньої суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що існують в одному семантичному та ціннісному просторі, виявляють свою здатність удосконалювати себе й оточуючих.

Для повного розуміння полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі варто звернути увагу на їх багатоаспектність (В.І. Вачков [91]) і розглядати з точки зору феноменології, динаміки, структури, інструментів, функціональності. Зокрема, феноменологічно полісуб'єктність зв'язків педагога й учнів полягає в актуальній їх співприсутності, повноцінному існуванні як партнерів педагогічної взаємодії. За таких умов соціальна несправедливість зі сторони вчителя щодо учнів виключається. Динамічно полісуб'єктність зв'язків виявляється у зовні помітному співпадинні векторів спрямованості активності суб'єктів: обидві сторони освітнього процесу розглядають соціальну справедливість у педагогічній взаємодії в одній ціннісно-смысловій площині та

не припускаються фундаментальних помилок атрибуції цього явища. Ключову роль у вказаному процесі відіграє вчитель, який вербалізує власні уявлення про соціальну справедливість, доносить до свідомості учнів та асимілює їх уявлення до своєї позиції. Структурно полісуб'єктність зв'язків презентується складною системою особливих стосунків між суб'єктами. Учитель може бути задіяним у різних системах – «учитель-учень», «учитель-учні (як єдиний суб'єкт)», «учитель-учні (як окремі суб'єкти)», проте його позиція щодо змісту соціальної справедливості у процесі педагогічних взаємодій залишається незмінною. Формат спілкування з учнями лише адаптує технологію її утвердження в межах певної системи. Інструментально полісуб'єктність зв'язків полягає в створенні умов для організації конструктивного педагогічного діалогу вчителя зі школярами. Функціонально полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі виявляється у прийнятті партнерами факту існування та результатів діяльності один одного, визнанні цінності особистості кожного учасника взаємодії.

Співприсутність, повноцінне партнерство, один вектор спрямованості учасників освітнього процесу, діалогічна форма спілкування між ними, яке сприяє виникненню ціннісного ставлення вчителя й учнів один до одного, – все це зовнішні вияви полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі. Позичування кожною стороною себе як суб'єкта сприяє самостійному, творчому, відповідальному сприйманню й осмисленню вчителем складних динамічних процесів, які мають місце в шкільній практиці, кращому розумінню з його сторони психологічних особливостей взаємостосунків з учнями та досягненню соціальної справедливості у взаємодії з ними.

Таким чином, полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі означає взаємодію вчителя й учнів як рівноправних суб'єктів, вектори активності яких задаються їх ціннісними установками й обставинами педагогічної реальності. Це передбачає партнерство у вирішенні поточних завдань і сприяє психологічному зближенню сторін педагогічної взаємодії, наближає педагога до розуміння проблем учнів, спонукає до соціально справедливих рішень та дій.

Вияв суб'єктності кожною стороною взаємодії створює можливості рівноправного співробітництва, яке набуває ознак *співтворчості*. Виступаючи рівноправними суб'єктами освітнього процесу, вчитель і учні виконують спільну діяльність, яка, на думку О.В. Брушлінського, не може відбутися без індивідуальних діяльностей кожного, хто до неї долучається [74]. Нам імпонує позиція дослідника, згідно якої спільна діяльність педагога й учнів – діяльність двох рівнозначних суб'єктів, які, взаємодіючи, створюють спільний результат [75]. Співпраця учасників освітнього процесу, на думку С.М. Дмитрієвої, спрямована на спільне вирішення складних навчальних завдань, набуває ознак співтворчості, яка забезпечується веденням навчального діалогу, демократизацією стосунків сторін педагогічної взаємодії [131].

Учитель суттєво допомагає учням при вирішенні навчально-виховних завдань, надаючи їм можливість демонструвати власну активність. Це підвищує суб'єктність школярів і спонукає вчителя розглядати їх як реального чи потенційного партнера у спільній діяльності (В.Я. Ляудіс [288]). За Г.П. Чернявською, партнерська взаємодія є міжособистісною взаємодією вчителя й учнів, коли вони знаходяться у взаємозалежних позиціях, беруть участь у розподілі своїх функцій, разом долучаються до пошуку шляхів вирішення складних педагогічних ситуацій чи завдань, виявляючи при цьому взаємні повагу і толерантність [510]. Таким чином, обидві сторони взаємодії виявляють творчу активність при виконанні спільної діяльності.

Партнерство визначається як одна із форм спільної діяльності вчителів та учнів, під час якої між ними налагоджується співробітництво, встановлюється взаєморозуміння і проводиться спільний аналіз взаємодії та її результату [540]. Партнерські стосунки педагога й школярів підтверджують набуття обома сторонами рівнозначних позицій щодо обговорення та вирішення проблем, які в ситуації взаємодії їх об'єднують і спонукають до творчого пошуку. Ми вважаємо, що співтворчість учасників освітнього процесу при виконанні ними спільної діяльності виявляється у віднаходженні позицій, центрованих на взаємному оцінюванні результатів діяльності кожного суб'єкта (вчителем –

результатів навчальної успішності та поведінки учнів, учнями – якості викладання, гуманності та неупередженості вчителя); спілкуванні та встановленні діалогічних стосунків; розвитку й можливості удосконалення та реалізації особистості кожної сторони взаємодії. Обидва учасника аналізують процес і результат свого співробітництва, обговорюють педагогічні проблеми, віднаходять необхідні аргументи для пояснення власного бачення справедливості взаємодії.

Співтворчість можна визначати як дводомінантну взаємодію, при якій збалансовується вплив її учасників один на одного, встановлюється психологічна рівність між ними (О.А. Ляшенко [289]), за якою криється особливість обох сторін взаємодії розуміти переживання та мотивацію іншого, здатність дослухатися до його думки та готовність приймати узгоджене рішення. Це не мінімалізує соціальну статусність учителя, а навпаки, підвищує у свідомості учнів значущість його особистості та дій – як таких, що відрізняються гуманістичною спрямованістю. Педагог, зі своєї сторони, через ціннісне ставлення до школярів здійснює позитивний вплив на їх особистісний, соціальний, моральний розвиток. Таким чином, співтворчість актуалізує особистісні та професійні резерви педагога, активізує учнів як партнерів у вирішенні важливих завдань.

Встановлення соціальної справедливості у взаєминах учнів і вчителів зумовлюється вибором останніми *демократичного стилю педагогічного спілкування* як оптимального для встановлення партнерства та психологічної й ціннісно-сміслової рівності в процесі педагогічної взаємодії її учасників.

Демократичний стиль педагогічного спілкування є сукупністю індивідуально-типологічних особливостей гуманного характеру взаємодії вчителя з учнями. Завдяки його застосуванню досягається такий рівень взаємин учасників освітнього процесу, коли виявляється індивідуальний творчий підхід педагога до школярів і встановлюється між ними зворотний зв'язок (В.А. Кан-Калік, М.Д. Нікандров [172]). В.С. Мерлін підкреслював вплив стилю спілкування на результативність діяльності людини, яка реалізує управлінські

функції [306]. Саме стиль педагогічного спілкування зумовлює якість взаємодії вчителя з учнями.

Демократичний стиль педагогічного спілкування передбачає взаємодію двох рівноправних партнерів, які у цьому процесі виступають як колеги при обговоренні поточних проблем шкільного життя. Незважаючи на різні соціальні статуси учасників педагогічної взаємодії, демократичний формат взаємин унеможливорює виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні (Б.Ф. Поршнєв [376]) учителя і школярів, відкриває їх один одному як співрозмовників і як особистостей.

А.К. Маркова у характеристиці демократичного стилю педагогічного спілкування виокремлювала такі його особливості як спільне обговорення учасниками всіх питань, врахування думки кожного, визнання самостійних суджень, колегіальність у прийнятті рішень, колективна відповідальність, яка не виключає індивідуальної відповідальності сторін педагогічної взаємодії тощо [299]. На відміну від авторитарного стилю педагогічного спілкування, де в стосунках його учасників повністю домінує вчитель, та ліберального стилю (потурання), при якому педагогом ігноруються його професійні управлінські функції, і владні повноваження перебирають учні [106; 299], за демократичного стилю спілкування визнається домінантність обох сторін педагогічної взаємодії. Вчитель і учні, спільно вирішуючи навчально-виховні завдання, реалізують потреби в розумінні своєї особистості іншим, визнанні досягнень у діяльності.

Солідаризуючись із науковою позицією дослідників, які висловлювалися про оптимальність демократичного стилю спілкування вчителя і школярів, ми схильні вважати, що він спонукає педагога вдаватися до збалансованого застосування методів винагороди і покарання щодо учнів за результати їх діяльності. Вчитель взаємодіє з усім класом на засадах партнерства і паритету, організуючи діяльність кожного учня і виявляючи до нього персональний інтерес та увагу. Розвиток здатностей, які виявляються у форматі демократичного спілкування, а саме розуміння індивідуальних обставин життя

школяра, визнання авторитету його особистості, співпереживання успіхам і невдачам кожного учня тощо сприяють розвитку соціальної справедливості особистості вчителя. В умовах відкритого, чесного, щирого спілкування ніщо не стоїть на заваді прийняття соціально-справедливого рішення відносно будь-якого учня та дій, які за цим слідують. За демократичного стилю педагогічного спілкування винесене вчителем педагогічне рішення на адресу учня сприймається й тлумачиться обома сторонами взаємодії як виправдане й соціально справедливе.

Отже, полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість учителя й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування виступають соціальними умовами розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Вони є суспільно значущими явищами, що зумовлюють об'єктивне, ціннісне ставлення вчителя до особистості та результатів діяльності кожного школяра, який виступає рівноправним суб'єктом педагогічної взаємодії,

Здатність учителя неупереджено оцінювати учнів та будувати з ними взаємини на засадах соціальної справедливості зумовлюється також *психологічними чинниками*, а саме рефлексивністю, відповідальністю, емпатійністю, толерантністю, комунікабельністю.

Завдяки *рефлексивності* піддається аналізу ситуація педагогічної взаємодії, фіксуються в ній вияви учнів як об'єктів уваги педагога, пізнаються останнім власні особистісні й професійні якості.

Н.В. Кузьміна, аналізуючи педагогічні здібності, зважала на таку якість учителя як чутливість до вимог педагогічної системи. Ця особливість, на думку дослідниці, тісно пов'язана з рефлексивністю його особистості [262]. Н.В. Кулюткін, Г.С. Сухобська актуалізували проблему розвитку рефлексивних навичок педагога в розгортанні ним діалогічного спілкування зі своїми учнями [322]. У взаємодії з ними вчитель рефлексує не тільки на їхні учбові дії, висловлені судження, поведінку, а й на свої вияви. Таким чином, завдяки рефлексивності, педагог одночасно пізнає учнів як суб'єктів, з якими контактує, і власне «Я». Крім того, рефлексивність дозволяє піддавати аналізу ситуацію

взаємин зі школярем, визначатися з динамікою її розгортання та своєю роллю в цьому процесі.

У контексті нашого дослідження актуальним видається також тлумачення рефлексивності як здатності особистості вчителя усвідомлювати власні поведінкові вияви та особистісні особливості, виходити за межі такого розуміння і відслідковувати причини та результати їх виникнення. Вказана особливість створює для педагога можливість переглянути зміст власних особистісних цінностей, співвіднести її з обставинами, що склалися у педагогічній взаємодії, проаналізувати природу непорозумінь і зробити відповідні висновки [181]. А творчий компонент рефлексивності вчителя, на наше переконання, створює сприятливі умови для подальшого моделювання вчителем програми своїх професійних дій, пов'язаних із виявом соціальної справедливості його особистості.

У педагогічній взаємодії з боку вчителя необхідним є переживання ним *відповідальності*, яка є результатом трансформації соціальної вимоги до вчителя належним чином оцінювати результати діяльності школярів у внутрішній чинник бути максимально неупередженим до кожного з них.

У контексті розгляду відповідальності особистості К. Мудзибаєв наголошував на питанні виконання нею свого обов'язку. Вчений пояснював психологічну природу відповідальності як трансформацію соціальних вимог у внутрішні умови розвитку моральності особистості [319]. На наш погляд, відповідальність у діяльності педагога виявляється, коли в питаннях оцінювання навчальних досягнень учнів чи їх поведінки, окрім застосування об'єктивних критеріїв, він враховує індивідуальні особливості чи життєві обставини кожного школяра. Саме такий диференційований підхід підкреслює моральну природу цієї якості вчителя. Кожна дитина для нього є цінністю, і відповідальне ставлення до неї виявляється в чуйності та особливій увазі.

Разом з тим, відповідальність у педагогічній діяльності, згідно результатів досліджень М.В. Левківського, М.П. Васильєвої [88; 271], неможлива без активізації вольового компонента особистості вчителя, коли

перед ним стоять завдання прийняття морального рішення стосовно учня та здійснення самоконтролю своїх професійних виявів. М.В. Савчин, не применшуючи значення відповідальності особистості у питанні визначення з вектором своїх дій, акцентував увагу на відповідальності у здійсненні післявчинкового переосмислення. Воно виступає як когнітивно-емоційна оцінка особистістю свого вчинку, що позначається на прийнятті та реалізації відповідальних рішень у подальшому [414]. Ми вважаємо, що відповідальність педагога у цьому сенсі полягає у здійсненні морального вибору на користь учня, прийнятті справедливого рішення, його реалізації у вигляді справедливих дій чи вчинків, переосмислення їх оптимальності у певній ситуації педагогічної взаємодії. Актуалізація такої якості вчителя виступає потужною детермінантою розвитку його соціальної справедливості, оскільки відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків виводить педагога на розвиток ціннісного ставлення до особистості учня, що виявляється у справедливих діях і вчинках.

Серед внутрішніх детермінант соціальної справедливості вчителя виділяються також такі, що пов'язані з чуттєвою стороною його особистості, а саме емпатійність і толерантність.

Емпатійність є якістю, яка забезпечує ототожнення вчителя з інтересами й переживаннями школярів, розуміння індивідуальних обставин кожного. Завдяки емпатійності відбувається встановлення емоційних зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії (В.А. Кан-Калік [170], А.В. Петровський [378], та ін.). Ототожнення вчителя з інтересами й переживаннями школярів, які є носіями індивідуальних і соціальних цінностей, відбувається на емоційному рівні. К. Роджерс таку особливість пов'язував зі здатністю суб'єкта ставити себе на місце іншої людини [556]. Виявляти емпатійність означає на певний час відмежовуватися від власних цінностей і поглядів і на емоційному рівні «приєднуватися» до іншої людини. Феноменологія цього явища виявляється у здатності особистості перейматися внутрішніми переживаннями іншого та бути співчутливим [391, с. 235-237]. У педагогічній практиці трапляються випадки, коли для винесення справедливого рішення на адресу окремого учня варто

зважати не на раціонально осмислену ситуацію, а перейнятися переживаннями школяра, його мотивацією, цінностями і зайняти рівну з ним психологічну позицію. Зважаючи на погляди К. Роджерса, ми можемо стверджувати, що такий вияв властивий відповідальним, активним і морально сильним особистостям, оскільки їх емпатійність вимагає докладання значних внутрішніх зусиль. Якщо вчитель у взаємодії з конкретним учнем виявляє розуміння його індивідуальних обставин, співпереживає його проблемам, то він спроможний, по-перше, узгодити власні уявлення про соціальну справедливість з уявленнями учня; по-друге, прийняти соціально справедливе рішення, яке стосується вибору адекватних методів винагороди, покарання чи заохочення конкретного об'єкта педагогічного оцінювання.

Продукувати цінність соціальну справедливість через власні вчинки вчитель може за умови шанобливого ставлення до учнів, навіть, якщо дії останніх не відповідають очікуванням педагога. Таку особливість Д. Бродський називав толерантністю і пов'язував її з наявністю в особистості якості соціальної відповідальності [72]. Лише відповідальне ставлення стосовно іншого спонукає раціонально й об'єктивно сприймати результати його діяльності чи поведінки. В.О. Ліпатов наголошував на тому, що в освітньому процесі вчителі мають орієнтуватися на тип толерантності, згідно якого відбувається прийняття особистості учнів, повага до їх цінностей і смислів, а також усвідомлення і прийняття власного внутрішнього світу – в контексті ведення критичного діалогу з оточуючими і з самими собою [280].

Ми вважаємо, що *конструктивна толерантність* (А.Г. Скок [426]), основою якої є повага до прав іншої особистості, співвідноситься з відмовою вчителя від домінування своєї позиції у взаємодії з учнями і утвердженням дводомінантності позицій обох суб'єктів освітнього процесу. Варто зазначити, що конструктивною толерантність учителя буде лише в тому випадку, коли він, не нівелюючи свої погляди й уявлення про цінність соціальної справедливості, досягне у взаємодії з учнями психологічної рівності. Окрім того, толерантність сприяє розширенню власного досвіду педагога, коли в процесі критичного

діалогу зі школярами відбувається взаємопроникнення життєвих установок обох сторін педагогічної взаємодії. Тому вчитель, вирішуючи проблемну педагогічну ситуацію, яка передбачає апелювання до норм справедливості, виявляє свою толерантність через ведення критичного діалогу з учнями.

Щоб педагог, при усвідомленні права школяра на своє уявлення про ситуацію, зміг у доступній формі донести до нього власні аргументи, він має виявляти достатній рівень *комунікабельності* – здатності плідно спілкуватися з учнями, налагоджувати з ними зв'язки, конструктивно взаємодіяти. Завдяки цій якості стає можливим зближення ціннісно-сміслових позицій вчителя й учнів щодо соціальної справедливості.

С.Д. Максименко наголошував на необхідності у вчителя комунікативної компетентності, вміння встановлювати контакти з іншими людьми, плідно з ними взаємодіяти [293]. В.М. Карандашев до комунікативних якостей фахівця, який працює в професійній сфері «людина-людина», відносив уміння слухати, розуміти інших, виявляти тактовність, ввічливість і вміти впливати на них [176]. Зважаючи на погляди західного дослідника М. Дойча [538], ми вважаємо, що комунікабельність суб'єкта забезпечує успішність його соціальних взаємодій і сприяє неупередженості щодо поглядів інших. Комунікабельність засвідчує відкритість педагога, яка втілюється у його здатності вести реальний живий діалог з учнем і передбачає свободу вияву кожною стороною педагогічної взаємодії своїх думок, позицій тощо. В діалогічному спілкуванні зі школярами вчитель активізує всі свої комунікативні вміння ведення предметної бесіди щодо узгодження з ними ціннісних позицій та уявлень, спільного формулювання узагальнень щодо ходу та результатів педагогічної взаємодії, демонструючи при цьому свою комунікативну компетентність (Макаровська І.В. [291]).

Наведений вище огляд соціальних умов і психологічних чинників засвідчує, що розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії детермінується сукупністю суспільно значущих явищ і рядом особистісних

утворень учителя, які спонукають його бути неупередженим і чесним у взаємодії з учнями, досягати ціннісно-сислової рівності з ними.

Матеріал, викладений у цьому підрозділі, висвітлено в публікаціях автора [191; 218].

3.4. Структура соціальної справедливості особистості вчителів

Ми вважаємо, що утвердження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є можливим за наявності у вчителя як ключового 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.

Проведений аналіз наукових джерел дозволив нам визначати соціальну справедливість учителя як трикомпонентне особистісне утворення, структура якого включає когнітивно-інформаційну, емоційно-ціннісну, мотиваційно-конативну складові. Презентуємо їх зміст.

Когнітивно-інформаційна складова соціальної справедливості особистості вчителя відображає його обізнаність та розуміння соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії; включає знання та уявлення про них, соціальні та моральні переконання.

Моральні переконання вчителя базуються на його моральних знаннях і уявленнях, які задаються моральними та соціальними нормами. Останні є вимогами суспільства, що регламентують поведінку особистості та її взаємодії. Моральні норми як такі існують незалежно від спонукань і волі суб'єкта. Процес їх засвоєння зумовлюється інтеріоризацією зовнішніх настанов у внутрішні. Ступінь розуміння соціальних і моральних норм, особистісна та моральна зрілість суб'єкта, оточення, яке схильне їм слідувати чи заперечує

їх, – все це визначає глибину та міцність моральних знань особистості (Л.І. Рувінський [407]). Педагог, як людина з певним інтелектуальним та освітнім рівнем, соціально й особистісно зріла, у процесі виконання професійної діяльності виявляє знання соціальних і моральних норм. Вони конкретизуються у моральних знаннях і опредметнюються у ставленнях до учнів і в педагогічних діях щодо них (А.В. Донцов [135]).

Моральні знання педагога презентують раціонально-теоретичний рівень його моральної свідомості, є особливою формою засвоєння ним результатів пізнання оточуючого світу та відображення моральної дійсності. Вони характеризуються науковістю, систематичністю, усвідомленістю, осмисленістю (Г.П. Васянович [90]. В.М. Жуковський зауважував, що знання морально-світоглядного характеру пронизують усі педагогічні знання вчителя й організовують останні у цілісну систему [148].

Володіючи емпіричними моральними знаннями, вчитель використовує їх як основу для включення у процес навчання і виховання школярів і водночас орієнтується на засвоєні на теоретичному рівні моральні поняття, реалізує їх у змісті навчального матеріалу, при проведенні виховних заходів чи в процесі міжособистісних взаємодій з учнями. У результаті суб'єктивний зміст, що вкладається педагогом у моральні поняття, якими він оперує у полі своєї професійної діяльності, стає максимально наближеним до їх загальноновизнаного значення в суспільстві.

Апелювання до соціальних і моральних норм у педагогічній діяльності супроводжується усвідомленням учителем себе у цьому процесі: він сприймає певну ситуацію педагогічної взаємодії, актуалізує знання моральних норм, за рамки яких у його професійній діяльності переходити не можна, уважно ставиться до власних переживань, що при цьому виникають, і вдається до регуляції своїх дій. Соціальні та моральні норми, які є ззовні заданими, в умовах педагогічної діяльності для вчителя набувають сенсу. Осмислюється логіка їх дотримання та ціннісна значущість.

У моральній свідомості вчителя, поряд зі знаннями про соціальні та моральні норми, існують уявлення, які відрізняються мобільністю та змінюваністю, в залежності від обставин, що складаються у педагогічній реальності. Уявлення вчителів про соціальні та моральні норми є відображенням явищ, що відтворюються на основі їх попереднього соціального та професійного досвіду. При визначенні педагогами моральних понять, якими вони оперують у взаємодії з учнями, відтворюються образи відповідних моральних явищ, що, згідно наукової позиції С.Л. Рубінштейна, характеризуються як узагальнені [405]. Оскільки когнітивний розвиток педагогів зазвичай досить високий, то їхні уявлення про моральні якості наближаються до понять цих явищ.

Індивідуальні уявлення педагога про соціальні та моральні норми можуть варіюватися і в допустимих межах відрізнятися від прийнятих норм на рівні суспільної моральної свідомості. У певні періоди свого професійного життя вчитель по-різному може сприймати педагогічні ситуації приблизно однакового змісту. Хоча світоглядні позиції педагога залишаються незмінними чи то на початку, чи в середині процесу набування професійного досвіду, чи на етапі його завершення, з плином часу його індивідуальні уявлення про моральні норми розширюються та поглиблюються (А.В. Донцов [135]). Вони віддзеркалюють ті зміни, що відбуваються у моральній свідомості вчителя, та динаміку педагогічної реальності. Уявлення педагогів про соціальні та моральні норми не тільки відтворюють узагальнені образи моральних явищ, але й містять інформацію про них, яка використовується в практиці моральної поведінки у педагогічній взаємодії чи здійснення морального вибору за суперечливих обставин.

Інтеріоризовані соціальні та моральні норми стають моральними переконаннями. Цьому передуює оцінка особистістю істинності моральних норм, яка може, з одного боку, спиратися на об'єктивні, вироблені суспільством критерії, а з іншого боку, суб'єктивною, оскільки спирається на індивідуальний життєвий досвід особистості. Поява й утвердження моральних переконань

учителя пов'язані з розкриттям особливостей взаємозалежності між суспільною моральною свідомістю та моральною свідомістю його особистості. Суспільні вимоги моральних виявів учителя, що виступають як координатор його дій, впливають на педагога не автоматично, а опосередковуються свідомою діяльністю його психіки (Б.Г. Ананьєв [17], Л.С. Виготський [102], Г.С. Костюк [251], С.Л. Рубінштейн [405]) – внутрішніми умовами, а саме соціальним і професійним досвідом, загальним рівнем культури та моральної вихованості вчителя, здатності глибоко сприймати й осмислювати педагогічні явища, чутливо на них реагувати.

О.І. Раєв вважав моральні переконання складними утвореннями, що включають знання особистістю моральних норм та емоційне ставлення до них. До структури моральних переконань входять її моральні знання та моральні почуття. Вчений під моральними знаннями розумів сукупність уявлень про моральні норми та вчинки, про ситуацію та поведінку. Моральні ж почуття виявляються через ставлення до конкретних поведінкових виявів. Об'єктивне бачення емоційного ставлення відображається в моральних нормах. За О.І.Раєвим, моральні переконання відіграють вирішальну роль у регуляції діяльності людини [395].

М.Й. Боришевський зауважував, що ступінь сформованості моральних переконань визначається здатністю особистості самостійно віднаходити відповіді на складні запитання, осмислювати й піддавати аналізу соціальні та моральні явища [62]. Зважаючи на отриману освіту, набутий соціальний досвід та досягнутий рівень морального розвитку, в арсеналі моральної свідомості педагога наявні соціальні та моральні переконання. Вони сформовані шляхом надання знанням про соціальні та моральні норми особистісного смислу, співвідносяться з власним світоглядом учителя та спонукають до моральних педагогічних дій і вчинків.

Емоційно-ціннісна складова соціальної справедливості особистості вчителя включає сукупність його ціннісних ставлень до учнів як однієї зі сторін

педагогічної взаємодії, ціннісне самоствавлення та ціннісне ставлення до соціальних норм і моральних імперативів.

Учитель, який у своїй професійній діяльності керується знаннями, уявленнями про соціальні та моральні норми, соціальними та моральними переконаннями, в центр своєї уваги завжди буде ставити особистість учня, давати їй можливість здійснювати власний вибір ціннісної позиції, підтримувати в питаннях навчання, самовизначення, подолання деструктивних тенденцій тощо. Ряд учених (Ш.О. Амонашвілі, О.Г. Балл, І.Д. Бех, І.А. Зязюн, Г.С. Костюк, Е.О. Помиткін та ін.) у своїх дослідженнях актуалізували проблему ціннісного ставлення педагога до школярів. Вони розглядали позицію вчителя по відношенню до учня з точки зору вічних цінностей: добра, справедливості, гуманності [14; 26; 44; 160; 251; 372]. Ми вважаємо, що ціннісне ставлення педагога до учнів виявляється у прийнятті особистості кожного школяра та його права на власні думки, судження, умовиводи, світоглядні позиції; розумінні його особистості та різних виявів; її прийнятті з усіма наслідками недоліків виховання.

Особистість учня для морально орієнтованого вчителя є найвищою цінністю. Школяр у взаємодії з ним виступає, з одного боку, як об'єкт навчального та виховного впливу; з іншого – одночасно як суб'єкт цих процесів і міжособистісної взаємодії зі своїм наставником. Для вчителя актуальним є визнання особистості школяра як суб'єкта діяльності, поведінки, навчання, виховання. Для педагога він є носієм індивідуальних, соціально-психологічних особливостей, що утворюють єдність його особистості та дають можливість плідно, на засадах доброчинності, взаємодіяти з учнем (І.Д. Бех [43]).

Виявом ціннісного ставлення педагога до учнів є об'єктивна оцінка їх навчальних досягнень і поведінки. Як зазначалося вище, Б.Г. Ананьєв порушував питання справедливості педагогічної оцінки при об'єктному підході до школяра і доводив доцільність та необхідність такого погляду на дитину [15; 16]. Ми погоджуємося з позицією вченого, тому що отримані учнями у вигляді оцінки заслужені винагорода, покарання чи заохочення стимулюють до

удосконалення, спонукають до роботи над собою, а отже, сприяють розвитку. Проте, на наш погляд, ціннісне ставлення до учнів презентується не тільки професійним застосуванням об'єктивних критеріїв оцінювання, але й виявом диференційованого ставлення до індивідуальних можливостей школяра та обставин його особистого життя.

Ціннісне ставлення педагога до учнів, як наголошувалося С.Л. Рубінштейном, виявляється в суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Це відкриває нові можливості їх розвитку взагалі та індивідуального розвитку кожного [405]. Застосування діалогу як оптимальної форми вербального спілкування дозволяє розкрити учня у процесі взаємодії, зрозуміти його, визнати і прийняти (Г.В. Дьяконов [141]). Розуміння школяра має відбуватися на гностичному та емоційному рівнях одночасно: як із активізацією когнітивних компонентів психіки педагога, так і в процесі встановлення ним емоційного зв'язку з учнем. Раціонально осмислене визнання вчителем дитини полягає в тому, щоб створити умови для реалізації її права бути самою собою, мати свої погляди та ціннісно-сміслові позиції. Тоді як прийняття означає виключення оцінних суджень і оцінок щодо особистості учня. Таким чином, утверджується цінність особистості школяра – з усіма перевагами і недоліками.

Ціннісне ставлення вчителя до учнів прямо пов'язане з його ціннісним самоствавленням. Проблема такого самоствавлення педагога перебувала в полі уваги вчених І.Д. Беха [44], Н.В. Кузьміної [262], В.М. Чернокозової [509] та ін. Ми вбачаємо в наявності ціннісного ставлення вчителя до своєї особистості запоруку позитивного ставлення до школярів, тому що особистість, яка приймає себе та перебуває у злагоді з собою, з таким позитивним емоційним посилом може плідно взаємодіяти з іншими.

Ціннісне самоствавлення вчителя виявляється у бажанні краще пізнати себе, активізуючи власні когнітивні ресурси і вдаючись до рефлексії. Н.В.Кузьміна наголошувала на необхідності неперервного самопізнання педагогів упродовж усього їхнього професійного життя, оскільки вважала, що воно створює умови для адекватного самосприймання і є основою високого

рівня продуктивності педагогічної діяльності [262]. Усвідомлення наявності ряду позитивних рис, які стосуються дидактичних і академічних можливостей учителя, і якостей, завдяки яким налагоджується його конструктивна взаємодія з учнями, сприяє впевненості педагога у своїх силах і надихає на цілі професійного самовдосконалення та самореалізації. Серед цих якостей одне з провідних місць займають моральні. Вони надають ціннісного смислу всім його діям, що викликає повагу до власної особистості.

В.М. Чернокозова визначала самоповагу як один із виявів ціннісного ставлення особистості до себе [509]. І.Д. Бех пояснював співвідношення самоповаги особистості та її гідності. Вчений зауважував, що вона виникає внаслідок взаємодії людини з оточенням і трансформується у ставлення до себе [44]. Згідно нашого бачення, самоповага вчителя є виявом позитивного емоційного ставлення до себе, почуття власної гідності і водночас вимогливості. Наявність поважливого ставлення вчителя до себе спонукає його якісно здійснювати професійну діяльність, орієнтуватися на успіх та максимально докладати зусиль для його досягнення. Самоповага вчителя, з одного боку, не дозволяє йому вдаватися до негідних відносно учнів вчинків (несправедливості, свідомого ображання школяра тощо), а, з іншого боку, стає причиною відстоювання власної гідності та прав за несприятливих обставин, що часом мають місце у професійному житті.

Учитель, демонструючи у педагогічній взаємодії ціннісне ставлення до учнів та ціннісне самоствавлення, базується на ціннісному ставленні до соціальних норм і моральних імперативів. Це виявляється у наявності в структурі його особистості таких якостей як відповідальність, добросовісність, стійкість моральних принципів. З огляду на це, мотиваційний вектор особистості педагога спрямований у сторону дій, що зумовлюються почуттям обов'язку та суворим дотриманням етичних стандартів. Виявляючи сумління у взаємодії зі школярами та вдаючись до саморегуляції у процесі їх навчання і виховання (М.В. Гриньова [119]), при здійсненні оцінювальної діяльності (Б.Г. Ананьєв [15; 16]), учитель реалізує своє прагнення виконувати соціальні

вимоги, виявляти гуманність у стосунках з учнями, позитивно впливати на них власними прикладами моральної поведінки.

Мотиваційно-конативна складова соціальної справедливості вчителя презентується його моральним вибором на основі соціально-нормативної мотивації, соціальним та емоційним самоконтролем, самоуправлінням у педагогічних взаємодіях.

У діяльності педагога виникають ситуації, в яких потрібно здійснювати моральний вибір. Такі обставини зумовлюються специфікою педагогічних взаємодій, коли перед учителем виникає моральна дилема: необхідність вибору між двома можливими варіантами вирішення проблеми (наприклад, виставлення підсумкових оцінок, на які очікують учні та їх батьки, й об'єктивних – тих, що насправді відповідають рівневі навчальної успішності школярів). Моральний вибір педагога полягає у вияві ним своєї стійкості щодо дотримання соціальних і моральних норм, у самовизначенні в питаннях пріоритетності власних цінностей та способів їх реалізації у взаємодії зі школярами. Здійснення морального вибору прямо пов'язане з мотивацією слідувати соціальним та моральним нормам під час прийняття педагогічного рішення. Соціально-нормативна та моральна мотивація включає потреби, мотиви вчителя, його наміри до здійснення моральних дій і вчинків, різні ситуативні фактори. На відміну від тих, хто керується виключно губристичною мотивацією (К.І. Фоменко [483]), морально орієнтовані вчителі у своїй діяльності виходять з духовних потреб (робити добро, виявляти співчутливість до учнів, жити в гармонії з собою та навколишнім світом), що ґрунтуються на загальнолюдських цінностях і співвідносяться з цілями педагогічної діяльності. Духовні потреби, як і будь-які інші, не усвідомлюються вчителем, а виявляються як певна необхідність [273], природно властива людині такого морального і духовного рівня. Опредмечені потреби трансформуються у відповідні мотиви, що задаються, у тому числі, соціальними та моральними нормами і видначають моральність поведінки вчителя (М.В. Савчин [411]).

В контексті цього можна виокремити три функції соціально-нормативної і моральної мотивації, які носять регулятивний характер: спонукальна функція, що полягає в стимулюванні педагога до активності для здійснення моральної поведінки відносно учнів; сенсоутворювальна функція, яка задається особистісною значущістю для вчителя моральних цінностей, що виступають для нього як керівництво до педагогічних дій; організаційна функція, завдяки якій відбувається перетворення моральних мотивів учителя у мотиви-цілі його моральної поведінки [513].

У соціально-нормативній і моральній мотивації відображається значущість для вчителя соціальних і моральних норм, цінностей, які визначають гуманістичну спрямованість його особистості, правильність прийняття педагогічних рішень і дій, які за цим слідує (І.А. Зязюн [161]). В.М. Чернобровкін у своєму дослідженні доводив, що зміст педагогічного рішення визначається світоглядними позиціями вчителя, які не обмежені його професійними орієнтаціями. Згідно поглядів ученого, при прийнятті важливих, відповідальних, складних педагогічних рішень учитель виходить за межі професійних інтересів, керується цінностями та смислами, які спонукають його реалізуватися, з одного боку, як суб'єкта педагогічної діяльності, а з іншого – як людину, що глибоко осмислює власне буття з огляду на світоглядні установки. Цінності, якими керується вчитель (професійні та особистісні), регулюють процес прийняття ним педагогічних рішень [507].

Приймаючи педагогічне рішення, здійснюючи у цьому процесі моральний вибір, учитель має виявляти високий ступінь самоконтролю, що полягає у здатності фіксувати власні дії та вчинки з огляду на соціальні та моральні вимоги, норми, дотримання яких є необхідним у процесі педагогічної взаємодії. Завдяки самоконтролю особистість може регулювати свої спонукання, мотивацію, поведінку (О.Б. Емішянц [144]). Г.С. Нікіфоров наголошував на необхідності здійснення особистістю самоконтролю своїх виявів, які тлумачив з точки зору переживання особистістю моральних вимог суспільства і співставлення їх із власним формулюванням моральних обов'язків

стосовно себе [327]. Педагог, орієнтуючись на соціальні та моральні норми, інтеріоризуючи їх, намагається їм відповідати у взаємодії з учнями, діяти в межах морально прийнятної для вчителя поведінки.

Моральний самоконтроль здійснюється вчителем, поряд із соціальним та емоційним самоконтролем. Соціальний самоконтроль передбачає регулювання педагогом своїх виявів відносно учнів згідно соціальних норм, що співвідносить із власним розумінням того, як варто себе виявляти у стосунках зі школярами. М.Й. Боришевський зауважував, що до самоконтролю людину спонукають потреби й мотиви, які визначають «моральну цінність самоконтролю», його спрямованість [62, с. 43].

Соціальний самоконтроль педагога задається соціально орієнтованими потребами і мотивами, які спонукають його враховувати думку учнів, співвідносити їхні соціальні очікування та свою бажану соціальну поведінку з реальними обставинами і реально можливою поведінкою. Здійснення вчителем соціального самоконтролю забезпечує регулювання ним власних педагогічних виявів у стосунках з учнями з опорою на соціальні норми педагогічної взаємодії, дотримання яких окреслює рамки соціально прийнятної, гуманістично спрямованої поведінки вчителя. Емоційному самоконтролю підлягають емоційні психічні процеси, співвіднесення реально пережитих емоцій, якими супроводжувалася взаємодія з учнями, і бажаних – тих, що потенційно хотілося б виявити. Вчитель, виходячи з цілей професійної діяльності, здатний спрямовувати свою активність на зниження рівня внутрішньої напруги, контролювати свої переживання у взаємодії зі школярами та спрямовувати свої дії на розв'язання педагогічних завдань, що потребують глибокого аналізу та виваженого, справедливого рішення (В.М. Чернобровкін [507]).

Учитель у взаємодіях з учнями здійснює управлінську функцію, керуючи педагогічним процесом і організуючи діяльність учнів. Водночас об'єктом управлінських дій педагога виступає він сам, здійснюючи самоуправління у педагогічних взаємодіях. Л.В. Куліков відмічав, що самоуправління особистості

полягає у здійсненні нею налагодження та корекції власних функцій, процесів, станів [263]. Під час взаємодії з учнями вчитель здійснює цілеспрямований вплив на себе, виходячи з цілей педагогічної діяльності. Самоуправління вчителя полягає в тому, що він, переймаючись проблемою якості своїх стосунків з учнями, актуалізує потребу взаємодії з ними, задається метою плідної педагогічної взаємодії, визначається з програмою реалізації задуманого, здійснює попередній аналіз, проектування, прогнозування педагогічних ситуацій, їх оцінку і відповідно до цього визначається з рішенням щодо корекції власних виявів. Учитель управляє собою як суб'єктом педагогічного спілкування, педагогічної діяльності, морально спрямованої поведінки.

Розглянуті вище когнітивно-інформаційна, емоційно-ціннісна, мотиваційно-конативна складові та їх конструкти в сукупності становлять особистісне утворення педагога – соціальну справедливість. У взаємодії з учнями вона виявляється в неупередженому ставленні до кожного з них, соціально справедливому призначенні винагород, покарань, заохочень школярів, що позитивно позначається на результатах їх навчальної діяльності, сприяє їх розвитку, приносить злагоду в стосунки обох учасників педагогічної взаємодії.

Презентований вище матеріал відображено в публікації автора [219].

3.5. Психологічні механізми розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Процес розвитку у вчителя особистісної цінності (якості) соціальної справедливості, що в педагогічній діяльності виокремлюється в професійну цінність, запускається дією психологічних механізмів. Вони впливають на процеси, що відбуваються у ціннісній самосвідомості особистості вчителя; активізують процеси емоційно-ціннісного ставлення до учнів; сприяють регулюванню педагогом своєї поведінки у відповідності до ціннісних смислів.

Л.І. Анциферова пояснювала сутність психологічних механізмів: вони виступають «...як способи, що закріпилися в психологічній організації, функціональні способи її перетворення, в результаті яких з'являються різні психологічні новоутворення, підвищується або знижується рівень організованості особистісної системи, змінюється режим її функціонування» [21, с. 14]. У своєму трактуванні психологічних механізмів учена розглядала їх як способи, завдяки яким відбуваються зміни в особистісних структурах і які впливають на якість взаємодії людини з оточуючими і навколишнім світом. М.Й. Боришевський виходив з того, що психологічна система, з особливостями її структурних елементів, задає вектор дії психологічних механізмів. Останні впливають на вияв і співвідношення компонентів структури, що забезпечує її ефективне функціонування і розвиток [64].

Згідно позиції дослідника Я.О. Пономарьова, психологічні механізми є певними системами, зі своєю структурно-рівневою організацією. Вони забезпечують процес переходу особистості від одного рівня до іншого та створюють умови для розв'язання завдань різного змісту. Вчений схилився до думки, що розвиток психологічних механізмів є поетапним і таким, що призводить до переструктурування рівнів їх організації [374]. На процесуальності психологічних механізмів і послідовності їх дії наголошували В.К. Вілюнас і Є.П. Ільїн. Фактично вчені пропонували розглядати певне психічне явище одночасно як процес та як механізм і виходили з того, що останній виступає способом перетворень у психіці людини [96; 164].

І.Д. Бех у своїх дослідженнях актуалізував проблему віднаходження й об'єктивації психологічних механізмів розвитку і формування особистісних якостей людини як інтегрованої системи психологічних новоутворень. Створюючи свою модель особистісного розвитку дитини та обґрунтовуючи психологічні механізми її виховання, вчений розглядав їх як знаряддя появи емоційного переживання особистістю вимог соціуму (виховних вимог) і рефлексії щодо останніх. Ці засоби, на переконання дослідника, мають бути

об'єктивованими у вербальній формі (у вигляді аргументації) та предметній (що втілюється у моделі поведінки) [40].

Ми солідаризуємося з науковою позицією вченої І.С. Булах щодо розгляду психологічних механізмів як способів перетворень особистості, закріплених у її психологічній структурі, результатом дії яких є поява різних особистісних новоутворень, підвищення чи зниження рівня організованості структурних компонентів та зміна особливостей їх функціонування [81, с. 163]. В контексті нашого дослідження ми визначаємо психологічні механізми як способи глибинних перетворень особистості вчителя, структури його аксіосфери, що зумовлюють розвиток морального утворення – соціальної справедливості, яке об'єктивується у діалогічній взаємодії зі школярами та соціально справедливих діях щодо них. Психологічні механізми, таким чином, забезпечують успішне перетворення соціальної та моральної вимог до вчителя бути справедливим у взаєминах з учнями у внутрішні регулятори його педагогічної діяльності. Серед механізмів розвитку особистісного утворення вчителя соціальної справедливості, яке забезпечує встановлення соціальної справедливості у його взаємодії з учнями, ми виділяємо ціннісну рефлексію, соціальну ідентифікацію, ціннісну саморегуляцію.

Механізм ціннісної рефлексії «запускає» процеси, які відбуваються у ціннісній самосвідомості педагога і забезпечує їх перебіг з досягненням позитивного результату. Учитель рефлексує свої знання та уявлення про моральні цінності (у тому числі, про соціальну справедливість), власні моральні переконання, дії та вчинки відносно учнів, які він кваліфікував як справедливі чи несправедливі. Під час такого усвідомлення педагог визначається з мірою значущості для нього суспільної цінності соціальної справедливості. Ціннісно-сміслова позиція щодо заслужених винагород і покарань учнів та врахування їх індивідуального внеску у виконання навчально-виховних завдань трансформується в стратегічну ціннісну орієнтацію вчителя – цінність-мету соціальну справедливість. Це надає йому впевненості у правильності обраного вектора педагогічної взаємодії, позначається на позитивному самостваленні,

виникненні самоповаги до себе як до носія моральних цінностей та суб'єкта соціально справедливої поведінки щодо учнів.

С.Л. Рубінштейн зазначав, що рефлексія ніби втручається у плинний хід життя, виводить людину за його межі. Це виявляється в тому, що особистість стає у метапозицію до себе і починає піддавати глибинному аналізу свої розумові дії, емоції, поведінкові вияви, соціальні контакти. Переосмислення виводить її на інший рівень – філософського осягнення життя, – на якому вона знаходиться на одному із ціннісно-сміслових полюсів: повної душевної спустошеності чи осмисленого морального існування [405]. Рефлексія, яку здійснює педагог, дозволяє йому аналізувати свої особливості, думки, дії з точки зору перспектив подальшого морального розвитку і самовдосконалення. В. Франкл, висловлюючись про таких людей, вважав, що вони здатні перебувати над ситуацією, змінювати своє ставлення до неї, віднаходити смисли. В пошуках останніх особистість переглядає цінності та визначається з найбільш значущими, серед яких дослідник виокремлював захист власної особистості – змістовно близьку до справедливості [486].

Механізм рефлексії дає можливість людині пізнати навколишній світ і себе в ньому з різних сторін, про що висловлювалися вчені Г.М. Андрєєва [19], А.В. Карпов [181], М.Ш. Магомед-Емінов [290], С.Л. Рубінштейн [405] та ін. Рефлексія вчителя спрямована на його особистість, професійні вияви, взаємодію з учнями. Зважаючи на погляди В.В. Волошиної відносно того, що ціннісна рефлексія є одним із різновидів рефлексії, що «здійснюється на рівні ціннісної самосвідомості особистості» і відбувається в межах її особистісної, професійної, соціальної аксіосфер [101, с. 115], ми схильні розглядати ціннісну рефлексію вчителя як її особистісну, професійну, соціальну рефлексію.

Сутність особистісної рефлексії вчителя полягає в осмисленні та переосмисленні особистісних смислів, цінностей у своєму минулому, теперішньому та майбутньому образі «Я» (І.С. Булах [81]), що відображається на новому розумінні себе як носія певних якостей і цінностей. Результатом такої рефлексії є особистісне зростання педагога та творча інтерпретація свого

життєвого шляху (П.В. Лушин [285]). Професійна рефлексія здійснюється у напрямку аналізу вчителем своїх професійних якостей (цінностей), професійних здібностей та професійного потенціалу. Через призму педагогічної реальності вчитель переосмислює змістовні параметри професійної самосвідомості, а саме уявлення про свої педагогічні якості та можливості, самодостатні уявлення про себе як про особистість, здатну до морально спрямованої професійної діяльності (О.Г. Ковальов [227]). Соціальна рефлексія педагога дає можливість учителеві подивитися стороннім поглядом на ситуацію його взаємин з учнями, їх батьками, проаналізувати і переосмислити якість ставлень до них, дотримання у цьому процесі моральних норм. Здійснюючи соціальну рефлексію, педагог виявляє діалогічне ставлення до себе, веде внутрішній діалог (Г.В. Дьяконов [141]) і приходять до узагальнення, яке стосується якісної оцінки його дій та вчинків відносно учнів. Таке переосмислення актуалізує сумління вчителя в питаннях визначення правильності педагогічного виправдання певних дій учнів чи їх засудження.

Н.Л. Худякова ціннісну рефлексію розглядала як різновид рефлексії, яка здійснюється в аксіологічному полі особистості і яка є формою оцінного ставлення людини до власних цінностей. Вчена висловлювала думку, що ціннісна рефлексія відіграє провідну роль у розвитку ціннісного світу особистості. Вона здійснює діяльнісний вплив, спрямований на процеси самосвідомості – самопізнання, самооцінку, самоідентифікацію, самовизначення. Об'єктом ціннісної рефлексії виступають особистісні цінності; культурним засобом – образ майбутнього, який мислиться як еталонний; результатом – самоідентифікація як віднаходження тотожності з собою і самовизначення як розуміння перспектив подальшого розвитку своєї особистості [497]. Рефлексуючи цінність соціальної справедливості, поряд з іншими цінностями, вчитель створює і розширює межі власного аксіологічного простору. Об'єктом аналізу під час здійснення ціннісної рефлексії є цінності (якості) вчителя та всі його педагогічні вияви, змістовно пов'язані із соціальною справедливістю. Засобом ціннісної рефлексії є образ педагога, який

в ідеалі засвоїв суспільну цінність соціальну справедливість, трансформував в особистісну й у практиці взаємодії з учнями успішно дотримується її норм. Результатом цього процесу стає набуття ідентичності, що виявляється в тотожності свого реального образу вчителя з образом педагога, який оволодів суспільною цінністю соціальною справедливістю як особистісною; визначення вчителем подальшого шляху свого професійного розвитку, вектор якого спрямований на оволодіння гуманістичними цінностями, що забезпечують досягнення справедливості у педагогічній взаємодії. Їх об'єктивація зумовлює об'єктивацію особистісної цінності соціальної справедливості, яка стає особистісним смислом учителя.

Отже, у процесі здійснення педагогічної діяльності вчитель рефлексує свої уявлення, знання про соціальну справедливість та переконання про необхідність вдаватися до справедливих вчинків у взаємодії з кожним учнем. Він усвідомлює масштабність суспільної цінності соціальної справедливості та визначає ступінь її значущості для себе як для особистості і професіонала. Завдяки рефлексії вчитель по-новому починає розуміти себе як носія особистісних та професійних цінностей, з-поміж яких особливе місце в його аксіосфері посідає цінність соціальна справедливість.

Досягнення соціальної справедливості в освітньому процесі «запускається» психологічним *механізмом соціальної ідентифікації*, який дозволяє вчителю осягнути свою здатність встановлювати позитивні емоційні зв'язки з учнями, особливість розуміти і перейматися їх очікуваннями, інтересами, переживаннями, приєднуватися до ціннісної позиції школярів, приймати її як внутрішньо пережиту.

Багато науковців при вивченні соціально-психологічних явищ вдавалися до обґрунтування ролі механізму ідентифікації, завдяки активізації якого відбуваються зміни в особистісній і соціальній сферах об'єктів їх дослідження. В сучасній психології ідентифікація зазвичай визначається як багатозначне психологічне поняття, зміст якого включає наступне: уподібнення особистістю себе значущому іншому на основі встановлення з ним емоційного зв'язку;

механізм психологічного захисту, який полягає у несвідомому уподібненні об'єкту; приписування особистістю іншій людині своїх рис, мотивів, думок, почуттів; ототожнення з певною спільнотою, прийняття її цілей і цінностей. Деякі дослідники обґрунтовували ідентифікацію як механізм, вдаючись до зведення його до таких процесів: копіювання суб'єктом думок, почуттів, діяльнісних і поведінкових виявів іншого (А. Бандура [535]); засвоєння цінностей та ідеалів значущої людини (А.В. Петровський [359]); свідомого наслідування; розвитку альтруїстичних установок особистості (О.З. Басіна, О.Є. Насіновська [33]); моделювання ідеальних особливостей іншої людини (думок, почуттів) і реальних її особливостей (поведінки) (А. Бандура [535]).

Глибоке пояснення процесу ідентифікації належить В.С. Собкіну, який визначав це явище як існування суб'єкта в системі цілей і мотивів людини, якій він себе уподібнює. В своєму розумінні ідентифікації вчений наголошував на рефлексивній особливості цілей і мотивів суб'єкта і вважав, що у його виявах ідентифікація може відбуватися як «холодне» входження в позицію іншої людини і як «тепле» проникнення в її стан, що отримало назву співпереживання [438]. У контексті нашого дослідження вчитель, виступаючи суб'єктом ідентифікації, внутрішньо «приєднується» до особистості школяра через співставлення власних цілей і мотивів з його спонуканнями, віднаходження спільного в позиціях відносно аспектів побудови стосунків на засадах справедливості, взаємної поваги, взаєморозуміння. У процесі соціальної ідентифікації вчитель рефлексує щодо своєї мети здійснення конструктивної взаємодії з учнями, відносно моральних мотивів педагогічної діяльності, що дозволяє адекватно оцінювати власні професійні наміри та проектувати педагогічні дії, зважаючи на індивідуальні запити й очікування учнів.

Як соціально-психологічний механізм розглядали ідентифікацію Р.Л. Крічевський, К.М. Дубовська, теоретично обґрунтовуючи та емпірично перевіряючи свої наукові погляди [257]. Результатом досліджень учених стали виділені рівні ідентифікації. Перший рівень (початковий) характеризується бажанням суб'єкта наслідувати значущого іншого. Ознакою другого рівня є

уподібнення суб'єкта ідентифікації об'єкту. На третьому рівні для суб'єкта значущий інший впливає на поведінкові його вияви, виступає своєрідним регулятором, еталоном, з яким «звіряється» реалізована поведінка. Наголошувалося на тому, що на другому і особливо третьому рівнях ідентифікації відбувається прийняття позиції іншої людини. Зважаючи на висловлені узагальнення, у педагогічній взаємодії вчитель, який задається проблемою аналізу ціннісних позицій власної та учнів та їх смислового зближення, буде спочатку співвідносити позиції свою й учнів, а потім приймати останню як внутрішньо пережиту.

Чимало вчених, досліджуючи дію механізму ідентифікації, наголошували на спрямованості особистості ототожнювати себе з об'єктом ідентифікації. Зокрема, М.М. Обозов розглядав ідентифікацію як процес реалізації потреби людини в контакті з іншими. Дослідник у своєму розумінні зводив ідентифікацію до ототожнення суб'єктом своєї особистості з особистістю іншої людини. Це відбувається шляхом порівняння суб'єкта з об'єктом ідентифікації та завдяки емпатійному ставленню до останнього, яке виникає у взаємодії з ним [328].

Звісно, для педагога учень не є ідеальною моделлю, якій він прагне уподібнюватися: навпаки, школяр виступає об'єктом навчання і виховного впливу, отримує критичні зауваження на власну адресу та не завжди позитивну оцінку результатів своєї діяльності. Натомість наявність у вчителя ціннісного ставлення до учня спонукає його інтереси, переживання, цінності останнього співвідносити з власними. Це спрямовує педагога за висхідними моральними позиціями ототожнювати себе з учнем і з часом у стосунках з ним досягати взаємного розуміння та єдності.

Для нас близькими є міркування Б.Д. Паригіна щодо взаємного уподібнення учасників взаємодії у процесі ідентифікації [350]. На наш погляд, ідентифікація вчителя з учнем, результатом якої є краще розуміння особливостей і виявів останнього, позначається на його якості сприймання свого педагога. В учня виникає природне бажання дзеркально відповісти

своєму педагогові на ціннісне ставлення до себе, яке відразу починає реалізуватися в ідентифікаційних діях наслідування свого вчителя, уподібнення його моделі поведінки, ототожнення з його особистісними якостями. За такими виявами криється готовність учня свою ціннісно-сміслову позицію ідентифікувати з ціннісно-сміисловою позицією вчителя. З одного боку, педагог, завдяки ідентифікації з учнем, мінімалізує психологічну дистанцію між собою і ним, зменшуючи розбіжності в ціннісно-сміслових позиціях обох сторін педагогічної взаємодії. З іншого боку, учень реалізує своє бажання продемонструвати повагу до такого вчителя через ціннісне ставлення до його особистості та тих її смислових позицій, що нею продукуються.

Досягнути взаємного розуміння у процесі ідентифікації учасники взаємодії можуть у випадку наявності позитивних емоційних зв'язків між собою, про що свідчать погляди ряду дослідників (О.З. Басіна, О.Є. Насіновська [33], А.В. Петровський [359], В.А. Петровський [363], Т. Шибутані [515] та ін.). На емоційному рівні відбувається ототожнення вчителя з інтересами, переживаннями школярів, які є носіями індивідуальних і соціальних цінностей. На рівні сутності ідентифікація розуміється як явище спілкування, а її зміст пов'язується перш за все з емоціями. Встановлення емоційного зв'язку між його суб'єктами є необхідною умовою і початком протікання процесу ідентифікації. Емоції, що виникають у вчителя як суб'єкта ідентифікації, відображаються у формі безпосереднього переживання значущості для нього учня як носія індивідуальних і соціальних цінностей. Це впливає на емоційну відкритість учасників педагогічної взаємодії. Соціальна ідентифікація, з вираженою емоційною складовою, сприяє засвоєнню вчителем особистісних смислів учнів, покращує взаєморозуміння, налагоджує діалог, зумовлює досягнення справедливості у педагогічному спілкуванні.

Як бачимо, завдяки психологічному механізму соціальної ідентифікації відбувається уподібнення переживань учителя переживанням учнів у процесі педагогічної взаємодії. А через самоототожнення вчитель оцінює себе як справедливу особистість, завдяки чому 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.

Ціннісна саморегуляція виступає психологічним механізмом, який в умовах педагогічної діяльності «запускає» процес регулювання особистістю вчителя своїх дій у відповідності до смислів, якими він керується як носій цінності соціальної справедливості.

Започаткував розвиток наукових уявлень про регулятивний характер перебігу психічних процесів у відповідності до змінних зовнішніх умов існування І.М. Сеченов [418]. І.П. Павлов наголошував на тому, що в процесі життєдіяльності людина виступає як саморегулююча система: на біологічному та соціальному рівнях вона здатна себе виправляти, вдосконалювати та в разі потреби відновлювати [344].

М.В. Гриньова зазначала, що саморегуляція охоплює всі сфери існування людини, а в контексті опанування певної діяльності та її виконання набуває особливої значущості. Вчена зміст цього явища пояснювала з точки зору самостійного визначення особистістю мети діяльності, аналізу моделі значущих умов, створення відповідної програми дій та окреслення шляхів досягнення бажаного результату [118]. У своїх дослідженнях О.О. Конопкін доводив, що саморегуляція, як цілісна система функціональних ланок, зумовлює продуктивність діяльності. Низький ступінь розвитку певного компонента системи чи його несформованість свідчить про недоліки в саморегуляції особистості та негативно впливає на результативність діяльності. Достатній рівень розвитку, сформованості компонентів саморегуляції сприяє ефективному виконанню людиною будь-якої діяльності та адаптації до її умов [247; 248].

Ми вважаємо, що ціннісна саморегуляція є механізмом, що «запускає» процес осмислення вчителем мети своєї педагогічної діяльності в частині оцінювання продуктів діяльності школярів; умов, за яких цей процес відбувається; передбачуваного його результату через призму цінності соціальної справедливості. Добре розвинена саморегуляція педагога забезпечує

здійснення окреслених вище складових його діяльності якісно й продуктивно, що виявляється у справедливих рішеннях і діях учителя відносно кожного учня та відсутності непорозумінь у взаємодії з ними.

С.Л. Рубінштейн свого часу обґрунтував, що особистість усвідомлює не тільки те, що відбувається навколо неї, але й себе та свої дії. Як суб'єкт, вона долучається до результатів діяльності та культурного розвитку суспільства, робить свій внесок, регулює власні вчинки, несе за них відповідальність. Згідно поглядів дослідника, саморегуляцією приведені у відповідності до зовнішніх подій внутрішня сторона особистості, що виявляється у ставленнях до діяльності, до оточуючих, до себе, до світу в цілому [405].

Таку особливість М.Й. Боришевський пояснював як здатність до самоактивності. Вчений виділяв вияви саморегуляції особистості, а саме критичне оцінювання та контролювання нею своєї поведінки; довільне спрямування власних дій з попередньо здійсненим врахуванням їх можливих наслідків для оточуючих і для себе; усвідомлений мотив дотримуватися визначених у суспільстві норм моралі, поведінки, побудови стосунків з іншими людьми. Здатність особистості до саморегуляції визначалася вченим як необхідна умова її соціально відповідальної поведінки. Це властиво людині, здатній будувати свої відносини з навколишнім світом на гуманістичних засадах, здійснювати позитивні перетворення в ньому, усвідомлювати своє життєве призначення. При цьому вчений наголошував на можливості особистості самостійно формулювати нові цілі, визначатися із засобами їх реалізації, впливати на зовнішні умови та змінювати внутрішні установки відносно них, актуалізувати провідні мотиви активності [62].

І.Д. Бех акцентував увагу перш за все на мотивах зрілої особистості вирішувати смисложиттєві проблеми. Свою активність вона спрямовує на побудову чи перегляд ієрархії особистісних цінностей і смислів. Відповідно до них регулює свої дії, оскільки значущі смислові утворення визначають спрямованість діяльності та зовнішніх виявів особистості. Вчений вважав ціннісну систему людини як складний регулятор її життєдіяльності.

Особистісні цінності виступають своєрідним шаблоном для оцінювання допустимої міри в дотримуванні норм у поведінці та діяльності. Вчений застосовував термін «нормативна ціннісна регуляція», яким підкреслював регулятивну функцію певної нормативної цінності для людини [39].

Згідно нашого бачення, ціннісна саморегуляція вчителя виявляється в сукупності його усвідомлених цілеспрямованих впливів на свою особистість як носія цінностей (суспільних, професійних, особистісних), що в результаті вносить корективи в структуру їх ієрархії, де цінності соціальної справедливості відводиться одне з пріоритетних місць. За таких обставин вона починає знаходитися в ряду домінантних, нормативних цінностей педагогічної діяльності вчителя.

Здійснюючи ціннісну саморегуляцію, особистість учителя вступає у внутрішній діалог із собою, зміст якого задається попередніми діалогічними стосунками з учнями. Згідно філософської концепції М.М. Бахтіна, людина має приймати загальнолюдські цінності, з огляду на них виявляти свою суб'єктність у зверненні до іншого, впливати як на нього, так і на власний розвиток [34]. Завдяки ціннісній саморегуляції педагог сприймає ситуацію взаємодії з учнем, у ній орієнтується, стає спроможним у процесі ведення внутрішнього діалогу глибше осмислити процеси аналізу педагогічної ситуації та внесків учнів у результати їх діяльності, узагальнення щодо призначення міри винагороди, покарання чи заохочення конкретного школяра, прийняття відповідального педагогічного рішення, яке реалізується у соціально справедливих діях. Регулюючи через внутрішній діалог власні вияви щодо кожного учня, вчитель вдається до морально-ціннісного перегляду своїх попередніх і потенційних мотивів і дій у взаємодії зі школярами.

Діалогічна природа внутрішнього і зовнішнього спілкування створює умови для зрілих форм саморегуляції [34, с. 5], що виявляються, як зазначала дослідниця Т.В. Кириченко, в зрілих емоційних реакціях суб'єкта та його здатності до соціальної та психічної адаптації в змінних умовах [185]. Такими є умови педагогічної діяльності вчителя, коли перед ним стоять складні завдання

конструктивного вирішення педагогічних ситуацій, де потрібно здійснити справедливу оцінку навчальних досягнень учнів чи їх поведінки. Вчитель, з огляду на досягнутий рівень соціально-психологічної зрілості на певному етапі свого індивідуального розвитку, виявляє саморегуляцію, яка у своїй основі спирається на відрефлексовані у процесі внутрішнього діалогу цінності.

На переконання М.В. Гриньової, педагог має бути не тільки готовим до розв'язання педагогічної ситуації, але й володіти механізмами саморегуляції, уміти прогнозувати її виникнення та специфіку, виокремлювати у собі якості, що дозволять впливати на обставини, виявляти творчу активність [119]. Подібну особливість орієнтування в поточних ситуаціях Т.Є. Тітова приписувала особистості, якій властивий гнучкий стиль саморегуляції, що виявляється у добре розвиненій здатності до пластичності та моделювання. Вона має розвинену ціннісно-сміслову сферу, схильна співвідносити свої особистісні якості, цінності, пріоритети з якостями інших людей чи певних обставин [460]. Вказані особливості повинні мати вчителі, оскільки динаміка взаємодії з учнями вимагає від них пластичності: особистість можна охарактеризувати як толерантну до ситуації невизначеності, спроможну приймати та реалізовувати рішення у ситуаціях необхідності здійснення відповідального вибору.

Здійснення ціннісної саморегуляції передбачає перегляд учителем своїх уявлень про соціальну справедливість, співвідношення їх з уявленнями учнів про це явище. Ціннісне ставлення до особистості кожного з них сприяє тому, що вчитель зважає на їх очікування справедливості. Завдяки ціннісній саморегуляції педагог переглядає внутрішні вияви власної особистості (за С.Л. Рубінштейном [405]), корегує їх, зважаючи на ситуації, що виникають у педагогічній практиці. Він критично оцінює свої якості та дії, співвідносить їх із соціально визнаними цінностями й нормами (за М.Й. Боришевським [62]), здійснює якісні перетворення у своїй ціннісній сфері.

Саморегуляція забезпечує свідому організацію та корекцію дій учителя. Цей механізм сприяє тому, що педагог розкриває резерви своїх можливостей,

розвиває власний ціннісний потенціал, творчо його застосовує у вирішенні педагогічних ситуацій, що вимагають здійснення морального вибору та прийняття відповідального рішення.

Таким чином, активізація психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації та ціннісної саморегуляції призводить до перетворень у ціннісній сфері особистості педагога. Завдяки механізму ціннісної рефлексії відбувається переосмислення ним своїх моральних знань, уявлень, переконань, особистісних і професійних якостей, які трансформуються в особистісні та професійні цінності, створюють сприятливі умови для розвитку особистісної цінності соціальної справедливості, що об'єктивується у діалогічній взаємодії з учнями. Механізм соціальної ідентифікації забезпечує психологічне зближення вчителя й учнів як учасників педагогічної взаємодії, «запускає» процес досягнення їх ціннісно-сислової єдності. Механізм ціннісної саморегуляції зумовлює перетворення ззовні заданих суспільством вимог до вчителя бути справедливим у взаємодії з учнями у внутрішні регулятори його поведінки. Цінність соціальна справедливість, яка набуває особистісної та професійної значущості для вчителя, стає смыслом і мотивом його професійної діяльності.

3.6. Модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Згідно нашої наукової позиції, соціальна справедливість у педагогічній взаємодії є явищем справедливого призначення вчителем заслужених винагород і покарань учнів за результати їх учбової діяльності та поведінки, з урахуванням індивідуальних особливостей і життєвих обставин кожного школяра, що пов'язано зі встановленням конструктивних, партнерських стосунків учасників освітнього процесу, досягненням психологічної, ціннісно-сислової рівності між ними. У процесі педагогічної взаємодії відбувається дидактичний і виховний вплив учителя на учнів, здійснюється оцінювання їх навчальних досягнень і поведінкових виявів; має місце прийняття вчителем

педагогічних рішень у ситуаціях морального вибору; зазнає змін якість міжособистісних взаємин між сторонами взаємодії, що зумовлюються, в тому числі, моральними (соціально справедливими) діями вчителя щодо школярів.

Встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії (з огляду на вияви учнів, особливості педагогічних ситуацій тощо) є динамічним явищем і таким, що набуває певної спрямованості, в залежності від позиції вчителя. Зважаючи на таку обставину, актуалізується проблема *розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії*. Прикінцевою метою її вирішення має стати досягнення злагоди у стосунках учителів і учнів, що відкриває можливості для розвитку та реалізації інтелектуального й особистісного потенціалу кожної сторони взаємодії.

Презентовані у попередніх розділах теоретико-методологічні засади вивчення соціальної справедливості, результати вивчення психологічних основ соціальної справедливості у педагогічній взаємодії виводять на узагальнення наступного змісту: головним суб'єктом, від якого залежить досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, є вчитель, який, керуючись у своїй діяльності суспільною цінністю соціальною справедливістю, інтеріоризуючи її й трансформуючи в особистісну цінність, вдається до соціально справедливих дій щодо учнів. Вони виявляються в ціннісному ставленні до особистості кожного школяра, домінуванні моральної мотивації, в об'єктивному оцінюванні результатів його навчання та поведінки, розумінні індивідуальних особливостей, особистісних виявів, інших обставин, здійсненні морального вибору на користь розвитку зростаючої особистості. Вияв педагогом у взаємодії зі школярами особистісної цінності соціальної справедливості, що в умовах педагогічної діяльності виокремлюється в професійну цінність, спонукає до здійснення таких дій відносно учнів, які розцінюються обома сторонами як моральні та справедливі, зумовлюють емоційне благополуччя та приносять порозуміння в стосунки.

Нами розроблена концептуальна модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, що зображена на рис. 3.1.

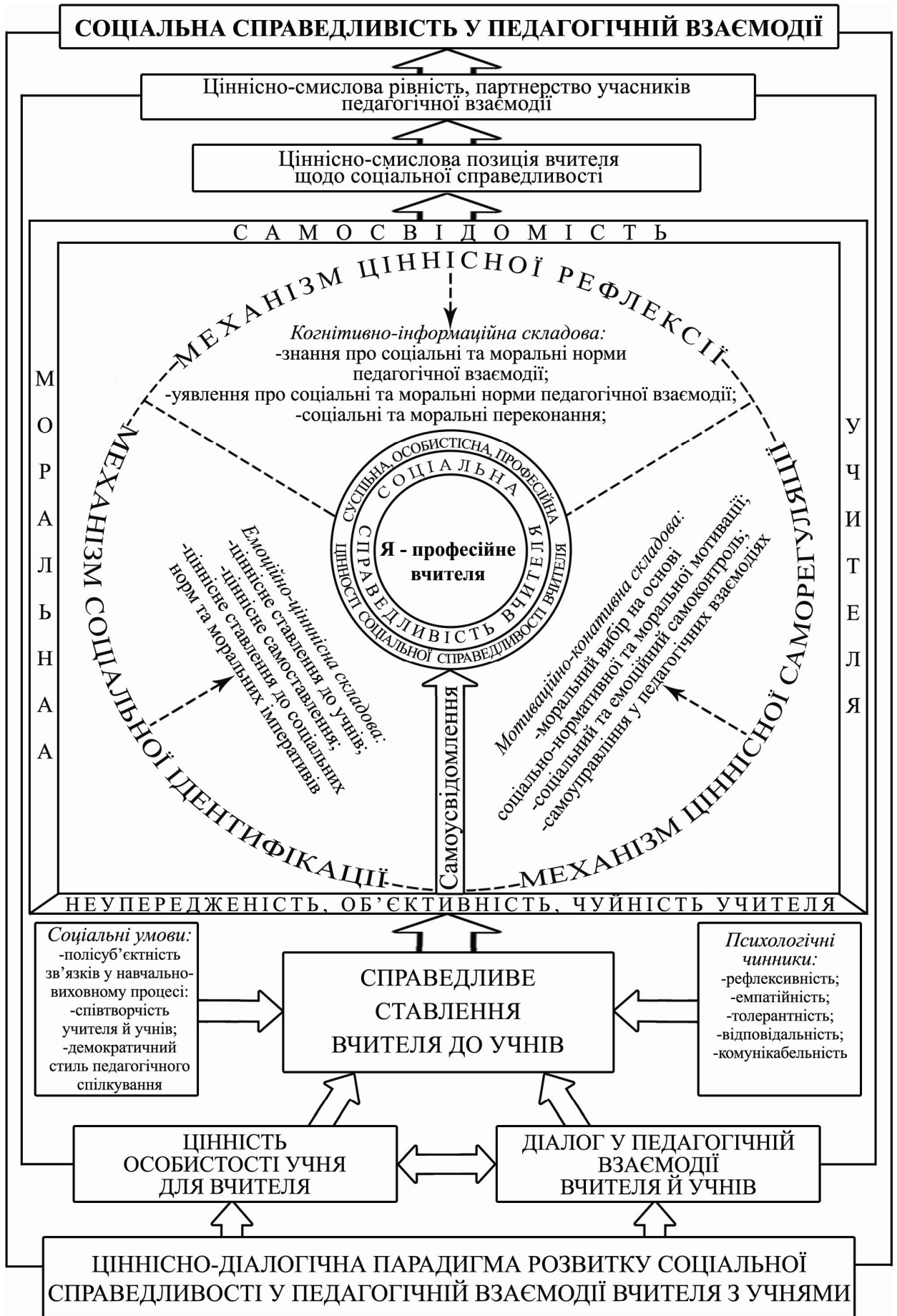


Рис. 3.1. Модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

В концептуальній моделі розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії окреслюється динаміка процесу досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – від представлення фундаментальних вихідних положень ціннісно-діалогічного підходу як концептуально-методологічного; через визначення соціальних умов, психологічних чинників, складових, механізмів розвитку соціальної справедливості вчителів; до окреслення особливостей досягнення ціннісно-сміслової рівності учасників педагогічної взаємодії, встановлення на цій основі соціальної справедливості. Презентуємо логіку будови моделі розвитку соціальної справедливості вчителя у педагогічній взаємодії з учнями.

За нашим баченням, в основі досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії лежить *ціннісно-діалогічна парадигма*, яка репрезентує ціннісно-діалогічний підхід вивчення цього явища. 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, незалежно від вікової категорії, рівня навчальної успішності чи вихованості, національної приналежності, можливостей родини тощо. Вказане ставлення має зовнішні вияви: коли за свої зусилля в процесі навчання учень отримує заслужені високі бали, похвальний лист чи словесну відзнаку, або ж відповідно за негативні вияви – низькі бали, незадовільні оцінки за поведінку тощо. В таких діях учителя поєднуються об'єктивовані значення його знань про справедливе оцінювання діяльності учнів та переживання цих значень. Ставлення вчителя до учнів включає багатогранне пізнання особистості кожного з них, результатом чого є розуміння індивідуальних особливостей, мотивацій, дій; переживання усвідомленого, що розгортає процес реалізації вчителем можливості вироблення гуманної педагогічної позиції. Воно базується на розумінні, визнанні та прийнятті вчителем особистості учня. Здатність педагога не тільки зрозуміти школяра, але й визнати його право на власну ціннісно-сміслову позицію, дослухатися до її змісту збільшує ймовірність прийняття справедливого педагогічного рішення.

Означений процес базується на необхідних у соціальних взаємодіях, окрім раціональної складової, моральних почуттях і виявляється в емпатійності, емоційній відгукуваності, чутливості. 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. Діалогічні стосунки у педагогічній взаємодії характеризуються своєю двосторонністю. Учасники освітнього процесу, маючи власні інтенції, вербалізують свої ціннісні уподобання й активно взаємодіють, здійснюючи взаємообмін суб'єктивними смислами, що приписують явищам шкільного буття. Діалогічна форма педагогічної взаємодії передбачає орієнтованість учителя на домінанту учня, а тому актуалізує гуманістичну спрямованість особистості педагога. Він здатний здійснювати моральний вибір на користь школяра, своїми моральними діями сприяти розкриттю його особистості, формуванню у нього почуття власної гідності.

В педагогічному діалозі виникає *справедливе ставлення вчителя до учнів*, що детермінується рядом соціальних умов і психологічних чинників.

Соціальними умовами є полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість вчителя й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування.

Полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі означає взаємодію двох його учасників – учителя й учнів – як рівноправних суб'єктів педагогічної взаємодії, вектори активності яких задаються їх ціннісними установками й обставинами педагогічної реальності. Вчитель, визнаючи себе й учнів безпосередніми активними учасниками суб'єкт-суб'єктної взаємодії, ціннісно ставиться до результатів діяльності останніх.

Вияв суб'єктності кожною стороною педагогічної взаємодії створює можливості рівноправного співробітництва в діяльності, що їх об'єднує. Воно набуває ознак *співтворчості*. Працюючи на спільний результат, учасники освітнього процесу на партнерських засадах налагоджують співпрацю.

Діалогічність взаємин сприяє віднаходженню кожною стороною ціннісних смислів, які надаються характеру педагогічної взаємодії. Завдяки співтворчості вчитель, здійснюючи з учнями спільний творчий пошук ціннісних смислів педагогічної взаємодії, справедливо вирішує суперечливі педагогічні ситуації.

Встановлення соціальної справедливості у взаєминах учнів і вчителів зумовлюється вибором останніми *демократичного стилю педагогічного спілкування* як найбільш оптимального для встановлення партнерства та психологічної рівності під час педагогічної взаємодії її учасників. Гуманістично спрямований учитель виявляє індивідуальний підхід до кожного з учнів у питаннях оцінювання їх успіхів, налагодження стосунків з ними тощо. Демократичний стиль педагогічного спілкування сприяє розкриттю кожної його сторони. Ціннісно-сміслові позиції учасників освітнього процесу стають зрозумілими один одному, що запобігає виникненню непорозумінь у їх взаєминах.

Психологічними чинниками, які зумовлюють справедливе ставлення вчителя до учнів, є рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність.

Рефлексивність педагога є здатністю критично осмислити правильність власних педагогічних дій і зрозуміти мотивацію різних виявів школярів. Така особливість учителя, на нашу думку, дозволяє йому не тільки визначитися з правильністю своїх дій у поточній ситуації взаємодії, але й попередити виникнення деструктивних педагогічних дій. Установка вчителя на позитив у стосунках з учнями зумовлена *відповідальністю*. Вона спонукає до принципово чесного оцінювання їх досягнень і недопрацювань. З нашої точки зору, відповідальність учителя полягає також в усвідомленні необхідності та застосуванні диференційованого підходу в роботі з учнями, коли справедливим вважається таке ставлення до них, яке ґрунтується на врахуванні індивідуальних обставин кожного. Їх досягнути допомагає вияв педагогом *емпатійності*. Завдяки цій якості вчитель, виявляючи співпереживання учням, визначається з доцільністю застосування в певних ситуаціях методів

винагороди, заохочення чи покарання. Він переймається питаннями емоційного благополуччя учнів, умовно ставить себе на їх місце. Це дає можливість споглядати на ситуацію педагогічної взаємодії з позиції школярів, підсилює ефект від застосування диференційованого підходу у роботі з ними. У своєму чуттєвому ставленні до учнів учитель виявляє також конструктивну *толерантність*, яка спонукає педагога визнавати право кожного школяра на власну позицію відносно його справедливості. Учитель надає останньому можливість вільно її транслювати й відстоювати у веденні діалогу з собою. Для того, щоб, зі свого боку, вчитель міг у зрозумілій для учнів формі вербалізувати власну ціннісно-сміслову позицію щодо явищ шкільного життя, він повинен мати відповідний рівень розвитку *комунікабельності*, завдяки якій обговорюватиме з учнями суперечливі питання і в результаті прийматиме справедливі рішення.

Вказані вище соціальні умови та психологічні чинники детермінують справедливе ставлення вчителя до школярів, що актуалізує його *об'єктивність*, *неупередженість*, *чуйність*, 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*. Він усвідомлює себе як носія *суспільної, особистісної, професійної цінностей соціальної справедливості*, що транслюється як його *якість (цінність) – соціальна справедливість*. Вона має складну будову і включає складові: когнітивно-інформаційну, емоційно-ціннісну, мотиваційно-конативну.

Когнітивно-інформаційна складова презентується знаннями й уявленнями вчителя про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, соціальними та моральними переконаннями. Наявні в арсеналі його досвіду теоретичні й емпіричні знання про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії дають можливість узгоджувати інтереси й очікування школярів та організацію процесу взаємодії з ними. Уявлення вчителів про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, з огляду на динамічність їх розвитку, дозволяють педагогам на різних етапах професійної діяльності доповнювати поняття

соціальної справедливості новими значеннями і смислами. Це позначається на моральних переконаннях, які стають стрижнем ціннісної свідомості педагога й утверджують істинність моральних знань, спонукають до соціально справедливих вчинків.

Емоційно-ціннісна складова соціальної справедливості вчителя презентується його ціннісними ставленнями до учнів, до своєї особистості, до соціальних норм і моральних імперативів. Ціннісне ставлення педагога до школярів мислиться ним як таке, що виявляється в прийнятті особистості кожного, у визнанні їх права на власну позицію, в заслуженій мірі застосування відносно них винагород, заохочень чи покарань за результати діяльності. Ціннісне ставлення вчителя до учнів виникає на основі його ціннісного самоствавлення. Воно конструктивно впливає на культивування прагнення до самопізнання, подальшого особистісного й професійного самовдосконалення. Визнання цінності соціальних норм і моральних імперативів спонукає вчителя справедливо ставитися до учнів, виявляючи власне сумління.

Мотиваційно-конативна складова соціальної справедливості вчителя презентується його моральним вибором на основі соціально-нормативної мотивації, соціальним та емоційним самоконтролем, самоуправлінням у педагогічних взаємодіях. Здійснення морального вибору відбувається у проблемних педагогічних ситуаціях. Завдяки домінуванню в ієрархії мотивів учителя моральної та нормативної мотивації він приймає оптимальне педагогічне рішення і вдається до моральних педагогічних дій. Вказане пов'язане з виявом учителем соціального й емоційного самоконтролю, що знижує ймовірність виникнення імпульсивних реакцій і збільшує можливості прийняття виважених рішень. За таких обставин педагог демонструє свою здатність до самоуправління. У стосунках з учнями він не тільки виступає координатором їх дій, але й цілеспрямовано спонукає себе обирати вектор педагогічної взаємодії, визначати межі власної морально прийнятної поведінки.

На розвиток складових соціальної справедливості вчителя діють *психологічні механізми* ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної

саморегуляції. Завдяки *механізму ціннісної рефлексії* вчитель осмислює і переосмислює власні моральні знання, уявлення, переконання, міру значущості для себе цінності соціальної справедливості. Рефлексуючи еталонний образ педагога, який в ідеалі володіє особистісною та професійною цінностями соціальної справедливості, співставляючи його з власною особистістю, вчитель розширює межі свого аксіологічного простору, спрямовує рефлексивний аналіз на набуття нових ціннісних знань, осмислює власну систему цінностей та місце в ній соціальної справедливості. В результаті педагог 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 розуміти і перейматися їх очікуваннями, інтересами, переживаннями, приєднуватися до ціннісної позиції школярів, приймати її як внутрішньо пережиту. Співставляючи власні моральні мотиви та справедливі дії відносно школярів, учитель завдяки самоототожненню визначає себе як справедливую особистість, на підставі чого ціннісно реалізуються морально-етичні норми у процесі 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 цінностей, вчитель орієнтується на усвідомлений мотив бути справедливим щодо учнів, визначає мету педагогічної діяльності в частині неупередженого оцінювання результатів їх навчання чи поведінки, критично ставиться до міри вияву справедливості у педагогічних діях. Саморегуляція забезпечує їх свідому організацію та корекцію, сприяє тому, що педагог розкриває резерви своїх можливостей, розвиває власний ціннісний потенціал, творчо його застосовує в

контексті педагогічних ситуацій, що вимагають прийняття відповідального рішення та здійснення морального вибору.

Усвідомлення вчителем свого Я-професійного, власної цінності (якості) соціальної справедливості, її складових, впливу на них психологічних механізмів – все це позначається на розвитку *моральної самосвідомості педагога*. Він утверджується в своїй гуманістичній зорієнтованості. Викристалізовується його зріла *ціннісно-смілова позиція щодо соціальної справедливості*, в якій втілюється визначеність ціннісних ставлень учителя до учнів та ціннісних самоставлень у ключі вирішення проблем урахування основоположних інтересів кожного учасника педагогічної взаємодії. Досягається психологічна, *ціннісно-смілова рівність, партнерство вчителя й учнів*. Збільшуються можливості для розкриття потенціалу обох сторін педагогічної взаємодії. На цьому фоні визріває *соціальна справедливість 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-смілової 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.

Висновки до розділу 3

Вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії доцільно здійснювати у ціннісно-діалогічній парадигмі. Згідно основних положень

ціннісно-діалогічного підходу, досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії стає можливим за умови діалогічності взаємин учителів і учнів. Гуманізація їх стосунків забезпечується наявністю в структурі морально-ціннісної сфери педагога особистісної цінності соціальної справедливості, яка виявляється в ціннісному (рівному, неупередженому, об'єктивному) ставленні до кожного учня і таким чином задає вектор моральної поведінки вчителя.

Основу реалізації ціннісно-діалогічного підходу становлять окреслені вихідні наукові положення: 1) об'єктивація цінності соціальної справедливості особистості вчителя; 2) трансформація мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність соціальної справедливості; 3) співвідносність соціальної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості вчителя; 4) актуалізація ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування.

Детермінантами справедливого ставлення вчителя до учнів є соціальні умови та психологічні чинники. Соціальні умови розглядаються як соціальні явища, що зумовлюють розвиток і вияв неупередженості педагога відносно школярів. Такими умовами є полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість учителя й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування. Психологічні чинники, як внутрішні детермінанти досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, дають можливість об'єктивно оцінювати школярів і визначають гуманістичну спрямованість особистості вчителя. Це такі утворення: рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність.

Соціальна справедливість учителя є складним особистісним утворенням, структура якого включає складові: когнітивно-інформаційну, що виявляється у достатній поінформованості вчителя про соціальні та моральні норми і презентується знаннями й уявленнями про них, соціальними та моральними переконаннями; емоційно-ціннісну, що включає сукупність ціннісних ставлень педагога до учнів, ціннісне самоствавлення та ціннісне ставлення 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 указаних складових забезпечується дією психологічних механізмів – ціннісної рефлексії, який «запускає» процес пізнання вчителем своєї особистості як носія цінності соціальної справедливості; соціальної ідентифікації, завдяки якому досягається психологічна рівність учителів і учнів; ціннісної саморегуляції, який сприяє регулюванню вчителем педагогічних дій у відповідності до моральних цінностей.

Згідно розробленої концептуальної моделі, в основі досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії лежить ціннісно-діалогічна парадигма як методологічний фундамент, що пояснює оптимальність діалогічної форми педагогічної взаємодії. У такому форматі взаємин, при визнанні вчителем цінності учня, виникає справедливе до нього ставлення, яке втілюється в об'єктивності, неупередженості, чутливості педагога. Він виявляє соціальну справедливість, яка є особистісним утворенням, має складну будову, у своєму розвитку «запускається» дією психологічних механізмів. Усвідомлюючи себе як носія соціальної, особистісної професійної цінностей соціальної справедливості, вчитель переживає зміни у власному «Я»-професійному. Це позначається на розвитку моральної самосвідомості вчителя. У результаті формується власна ціннісно-сміслова позиція щодо соціальної справедливості. Вона сприяє досягненню партнерства вчителя й учнів. Соціальна справедливість учителя як цінність забезпечує неупереджене оцінювання дій учнів, визнання їх права на власну ціннісно-сміслову позицію, створює можливості для інтелектуального, особистісного, морального розвитку кожного з них. Трансляція вчителем такої якості у взаємодії зі школярами сприяє досягненню психологічної, ціннісно-сміислової рівності з ними. Викристалізовується соціальна справедливість у педагогічній взаємодії.

РОЗДІЛ 4.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У четвертому розділі представлено психодіагностичний інструментарій, висвітлено 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, обґрунтовано закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

4.1. Методи діагностики розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Визначені нами теоретико-методологічні засади вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії позначилися на виборі методів і методик, які дали можливість дослідити детермінанти соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, складові соціальної справедливості особистості вчителя, психологічні механізми розвитку цієї цінності. Ми використовували порівняльний метод, спостереження, психодіагностичні методи: стандартизовані опитувальники, бесіди, аналіз процесів і продуктів діяльності учасників педагогічної взаємодії, методи обробки даних: кількісний та якісний аналізи.

Дослідження *соціальних умов* соціальної справедливості вчителя у педагогічній взаємодії з учнями здійснювалося з використанням таких методик: «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій» (авт. О.О. Леонт'єв); «Рівень співпраці вчителя з учнівською групою» – модиф. Л.В. Ключек методика «Рівень співпраці в дитячому колективі» А.Я. Варги, В.В. Століна;

«Схильність до певного стилю керівництва» (авт. Є.П. Ільїн, модиф. Л.В. Клочек) [Див. дод. А-1 – А-3].

Емпіричне вивчення *полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі* ми здійснювали за допомогою методики «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій» (авт. О.О. Леонтьєв) [479]. Її мета полягала в тому, щоб оцінити, якою мірою вчитель виявляє суб'єктність у взаємодії зі школярами та активізує їх на покращення міжособистісних взаємодій, що знаходить відображення в ефективності педагогічних комунікацій. Вчитель, здійснюючи педагогічну діяльність, відтворює якості, які характеризують сферу його професійних здібностей (комунікативних, організаторських, перцептивних та ін.), спонукає учнів до активної взаємодії й обговорення поточних моментів освітнього процесу. Ефективна комунікація зі школярами є запобіжником виникнення у школярів сумнівів відносно моральності педагога. Виявляючи власну суб'єктність, учитель демонструє здатність приймати морально виправдані рішення і вдаватися до справедливих дій, гнучкість у взаємодії, готовність до подальшого професійного розвитку в межах побудови стосунків з учнями, прагнення до особистісного і професійного самовдосконалення. Застосування методики дало можливість встановити якість комунікативної діяльності вчителя, що визначається як певна модель взаємодії та відповідно впливає на встановлення зв'язків з учнями.

Співтворчість учителів і учнів ми вивчали, застосовуючи методику «Рівень співпраці вчителя з учнівською групою» – модифікований варіант методики «Рівень співпраці в дитячому колективі» А.Я. Варги, В.В. Століна [458] (модиф. Л.В. Клочек) [196]. Метою застосування методики було вивчення особливостей співпраці вчителів і учнів, яка за умови встановлення рівнопартнерських стосунків набуває ознак співтворчості. У модифікованій методиці був суттєво видозмінений зміст запитань, відповіді на які відображали рівень співпраці вчителя зі школярами. Запропоновані досліджуваним 20 тверджень презентують 10 шкал, що відповідають певним цінностям педагогів: цінність школи як закладу, в якому працює вчитель; цінність класу, з яким

взаємодіє вчитель; цінність особистості учня; цінність творчості, що орієнтує вчителя на цікаву справу й спільну продуктивну діяльність; цінність діалогу з учнями; цінність рефлексії як розуміння інтересів і потреб учнів; оцінка вчителем себе як активного учасника спільних справ з учнями; оцінка своєї діалогічності як класного керівника (чи вчителя-предметника); оцінка своєї рефлексивності як класного керівника (чи вчителя-предметника); відвертість. Виявлялося, яким цінностям віддають перевагу досліджувані.

Згідно положень методики, повноцінна співпраця учасників освітнього процесу забезпечується їх орієнтуванням на творчий підхід у вирішенні педагогічних проблем, діалог, рефлексію. Вчитель, організуючи співпрацю зі школярами, має, по-перше, сам реалізувати вказані вище цінності, по-друге, створити умови для розвитку творчості, діалогічності, рефлексивності в учнів. Тоді взаємодія та співпраця обох сторін набуває ознак співтворчості, що психологічно їх зближує, сприяє встановленню позитивного емоційного тла і зменшує можливість виникнення ситуацій, пов'язаних із виявами несправедливості щодо учнів зі сторони педагога.

Модифікована методика Є.П. Ільїна «Схильність до певного стилю керівництва» [164, с.457] дозволила виявити схильність педагогів налагоджувати взаємини з учнями на демократичних, авторитарних чи ліберальних засадах. Ми виходили з того, що *демократичний стиль педагогічного спілкування* є зовнішнім чинником соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Методика Є.П. Ільїна була модифікована відповідно до завдань дослідження, зважаючи на те, що стиль спілкування особистості зазвичай співвідноситься зі стилем її керівництва. Здійснення управлінських функцій передбачає використання комунікативних умінь і навичок, здатність донести до іншої людини важливу інформацію за допомогою вербальних засобів і вплинути на неї як на суб'єкта учіння й об'єкта виховання. Модифіковані у методиці ситуації спілкування та варіанти поведінки в них досліджуваних відповідали меті виявити у вчителів схильності до застосування демократичного, авторитарного чи ліберального стилю педагогічного

спілкування, їх готовність будувати прийнятні в освітньому середовищі якісні стосунки з учнями, користуючись відповідними засобами.

Емпіричне дослідження *психологічних чинників* соціальної справедливості у педагогічній взаємодії ми здійснювали за допомогою «Методики вивчення рефлексивності» (авт. А.В. Карпов); «Методики вивчення відповідальності» (авт. М.А. Осташева); «Методики визначення EQ коефіцієнта емпатійності» (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт, адапт. В. Косоноговим); «Методики діагностики загальної комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко); «Методики оцінки умінь педагогічного спілкування» (авт. І.В. Макаровська) [Див. дод. А-4. – А-8].

Рефлексивність особистості вчителя ми досліджували із застосуванням «Методики вивчення рефлексивності» (авт. А.В. Карпов) [182]. У рамках проведення дослідження її мета полягала в тому, щоб виявити рівень розвитку рефлексивності вчителів (високий, середній чи низький), який визначає ступінь самопізнання, самоаналізу педагогів у системі взаємодій з учнями. Згідно наукового положення автора методики, рефлексивність як властивість особистості буває інтрапсихічна – така, що виявляється у її пізнанні та розумінні себе як суб'єкта діяльності й соціальних взаємодій; та інтерпсихічна – така, що виявляється у розумінні інших людей. Результати проведення методики дозволили зрозуміти, що глибина пізнання вчителем учнів у всіх їх виявах значною мірою залежить від якості аналізу власної особистості як учасника соціальних взаємодій, від наявності та міри презентованості в ній рефлексивності.

Емпіричне дослідження *відповідальності* вчителів ми здійснювали завдяки адаптованій «Методиці вивчення відповідальності» (авт. М.А. Осташева) [339]. Мета її проведення полягала у виявленні ступеня розвитку структурних показників соціальної відповідальності вчителів, а саме дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе та відповідальності за інших у загальній справі. Інтегральний показник дав можливість виявити рівень розвитку соціальної відповідальності вчителів як моральної якості, що

визначає характер їх ставлення до учнів, які виступають не тільки суб'єктами взаємодій, але й об'єктами оцінювання вчителем результатів своїх учбових дій та поведінки. Відповідальний педагог сумлінно ставиться до виконання саме цієї складової своєї професійної діяльності, керуючись моральними мотивами бути гуманним, чесним, справедливим по відношенню до кожного школяра.

З метою визначення рівня *емпатійності* вчителів ми використовували «Методику визначення EQ коефіцієнта емпатійності» (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт, адап. В. Косоноговим) [250] В.В. Волошина, С.К. Нартова-Бочавер такий вияв називали дієвою емпатією [101; 324]. Поділяючи погляди вчених, вважаємо, що соціальна справедливість у педагогічній взаємодії передбачає об'єктивне визначення міри винагороди чи покарання кожному учневі, з урахуванням обставин, які сприяють чи стоять на заваді досягнення ним максимального результату діяльності. Саме емпатія створює для вчителя можливість прийняти особистість учня, зрозуміти її переживання і водночас адекватно до них поставитися. Тим самим, суб'єктивно сприймаючи життєві обставини школяра, педагог наближається до об'єктивного рішення, яке стосується конкретного учня.

Толерантність учителів ми досліджували з використанням «Методики діагностики загальної комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко) [479]. Ставилося завдання визначити, наскільки досліджувані толерантні чи інтолерантні у взаємодії з іншими. Методика передбачала виявлення інтолерантності у вчителів, що при низьких показниках цієї якості свідчило про протилежну рису – толерантність. Так, нами виявлялися вияви толерантності, які у практиці взаємодії з учнями впливають на винесення вчителем справедливого педагогічного рішення та його подальшу реалізацію, а саме здатність приймати індивідуальність інших, тенденція не оцінювати їх на основі власного «Я», відсутність категоричності в оцінці інших, приховування негативного ставлення до інших, схильність не переробляти і не перевиховувати інших, схильність не пристосовувати до себе партнера, відсутність негативних поведінкових тенденцій, терпимість до дискомфортних

негативних станів інших, адаптивність у взаєминах з іншими. Чим нижчий показник інтолерантності у досліджуваних, тим більшою мірою їм властиве толерантне ставлення до учнів і тим імовірнішим стає прийняття вчителем соціально справедливих рішень.

Комунікабельність як здатність оптимально вибудовувати стосунки з учнями та вирішувати складні проблеми морального змісту ми досліджували за допомогою «Методики оцінки умінь педагогічного спілкування» (за І.В. Макаровською) [291]. Метою застосування цієї методики була діагностика сформованості у вчителів умінь, що забезпечують діалогічний підхід до учнів; здатність учителя до саморозкриття у спілкуванні з ними; ступінь розвиненості рефлексивно-перцептивних умінь. Високий рівень розвитку у вчителів умінь, що забезпечують діалогічний підхід до учнів, у поєднанні з рефлексивно-перцептивними вміннями, свідчить про їх спроможність через ведення діалогу віднаходити справедливе рішення та в подальшому його реалізовувати на користь розвитку особистості учнів і на користь власне педагогічного процесу. Справедливим є той учитель, який у діалогічному спілкуванні зі школярами демонструє максимальну відвертість, здатність до саморозкриття. У разі вияву ним цих якостей у останніх не виникатиме сумнівів у наявності в учителя щирого бажання будувати добропорядні, рівнопартнерські взаємини.

Емпіричне вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії як соціально-психологічного явища здійснювалося через дослідження *структурних складових якості (цінності) особистості вчителя – соціальної справедливості*. Вона, актуалізуючись у взаємодії з учнями, забезпечує налагодження моральних, соціально справедливих взаємин між учасниками освітнього процесу.

Для дослідження конструктів *когнітивно-інформаційної складової соціальної справедливості вчителів* ми використовували методику «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С. Булах); «Добро та зло» (авт. Л.М. Попов, А.П. Кашин, модиф. Л.В. Клочек) [Див. дод. Б-1 – Б-2].

Методику «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С. Булах) [80] ми адаптували до специфіки нашого дослідження [204], зважаючи на те, що досліджуваними виступали вчителі шкіл. Метою її застосування було вивчення емпіричних орієнтацій особистості педагогів у моральних якостях. Проведення першої серії методики дозволило вивчити *уявлення вчителів про моральні якості*. Презентовані визначення моральних понять, які давали досліджувані, дали можливість виявити, який зміст вони вкладають у ці поняття. Уявлення вчителів про соціальну справедливість є відображенням явищ, що відтворюються на основі їх попереднього соціального і професійного досвіду. У визначеннях моральних понять, що презентували педагоги, відтворювалися узагальнені образи відповідних моральних явищ.

Знання вчителів соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії діагностувалося нами під час проведення другої і третьої серій адаптованої методики «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С. Булах) [80]. Це давало можливість встановити, якою мірою педагоги володіють знаннями про моральні якості особистості та як часто ними оперують у педагогічній взаємодії з учнями, орієнтуючись на соціальні та моральні норми, визнані в освітній галузі.

За допомогою модифікованої нами методики «Добро та зло» (авт. Л.М. Попов, А.П. Кашин) [375] ми виявили, якими *переконаннями* керуються вчителі у взаємодії з учнями при вирішенні складних педагогічних ситуацій, що потребують морального вибору. Ця методика проводилася з метою одержання інформації про те, з яких моральних установок виходять досліджувані, на який особистий і професійний досвід вони спираються, які знання про моральні якості стали основою для моральних переконань. Якісні та кількісні результати дали більш повне розуміння того, що соціальні та моральні переконання вчителів спрямовують їх дії в напрямку побудови стосунків з учнями на діалогічно-гуманістичних засадах.

Вивчення *емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості* особистості вчителів та її конструктів забезпечувалося використанням таких

методик: «Тест-опитувальник самоствавлення» (ОСО) (авт. В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв); «Шкала прийняття інших» (авт. В. Фейя); «Шкала совісності» (за «Психодіагностичним тестом», модифікованим і адаптованим В.М. Мельниковим, Л.Т. Ямпольським на основі методик ММРІ і 16-тифакторного опитувальника Р. Кеттела) [Див. дод. Б-3 – Б-5].

Ціннісне самоствавлення вчителів вивчалося нами за допомогою «Теста-опитувальника самоствавлення» (ОСО) (авт. В.В. Столін, С.Р. Пантелєєв) [347], що мало на меті дослідити такі рівні самоствавлення особистості досліджуваних: 1) глобальне самоствавлення; 2) самоствавлення, презентоване самоповагою, аутосимпатією, самоінтересом, рефлексивним очікуванням ставлення оточуючих до себе; 3) готовність до здійснення конкретних дій стосовно себе.

Однією з умов справедливого ставлення вчителя до учнів є його розуміння власної особистості як носія моральних цінностей, позитивне її сприймання, усвідомлення своїх переваг і недоліків. Глобальне самоствавлення (шкала інтегральності) ґрунтується на внутрішньому прийнятті чи неприйнятті самого себе. Педагог, як суб'єкт справедливих дій, має розуміти, яким він є насправді в реальному житті, наскільки його вияви стосовно учнів співвідносяться з моральними переконаннями бути з ними чесним і справедливим. Це формує впевненість у правильності (чи хибності) своєї ціннісно-сміслової позиції, озвучення якої спонукає до ціннісного діалогу.

За шкалою «Самоповага» встановлюється, наскільки педагог є внутрішньо послідовним, як він розуміє себе, чи має достатньо впевненості у правильності власних ціннісно-сміслових позицій і дій. Якісні та кількісні дані за шкалою «Аутосимпатія» відображають ступінь дружнього чи ворожого ставлення особистості до себе. Позитивне самоствавлення, самоприйняття викликають довіру в досліджуваних до себе, власних моральних переконань і формують віру стосовно правильності відповідних до них дій з боку оточуючих. Діагностику за шкалою «самоінтерес» ми здійснювали з метою констатувати, якою мірою вчителі виявляють інтерес до своїх думок, почуттів, чи цікавими є для себе, чи впевнені у наявності інтересу інших до своєї

особистості. Вияв інтересу й уваги до іншої людини, що створює передумови для прийняття на її адресу справедливого рішення, починається з самоінтересу.

Показники за шкалами, за якими можна виміряти установку вчителів відносно своїх внутрішніх дій на адресу власного «Я», презентують, наскільки досліджувані впевнені в правильності особистісних виявів, якою мірою вони переймаються ставленням інших до себе, чи приймають себе у повноті своїх позитивних і негативних виявів, чи є самопослідовними і чи можуть керувати собою; якою мірою схильні звинувачувати себе; чи демонструють саморозуміння. Високі показники за вказаними якостями підтверджують готовність учителів до здійснення конструктивних дій стосовно себе.

Ціннісне ставлення вчителів до учнів вивчалось нами за допомогою методики «Шкала прийняття інших» (авт. В. Фейя) [101, с.378]. Її мета спрямована на те, щоб виявити здатність особистості досліджуваних до прийняття іншої людини. Методика дозволила встановити, чи схильні вчителі щиро сприймати особистість школяра, на емоційному рівні приймати її, незважаючи на будь-які негативні вияви. З огляду на це, учень розглядається як найвища цінність. Високі показники за цією методикою свідчать про те, що такі досліджувані мають посилений рівноцінний інтерес до особистості кожного учня, ставляться до нього з розумінням і повагою. Вказане пов'язане з ціннісним ставленням до визнаних в освітньому середовищі норм побудови стосунків між учасниками освітнього процесу.

Сумлінне ставлення вчителів до соціальних норм і моральних імперативів нам вдалося дослідити за допомогою «Шкали совісності» – фрагмента «Психодіагностичного теста», в адаптації В.М. Мельникова, Л.Т. Ямпольського [43, с. 221]. Метою застосування методики було виявлення ступеня поваги досліджуваних педагогів до соціальних норм та етичних вимог. Високі якісні та кількісні показники за цією шкалою, зафіксовані в результаті проведення методики, свідчать про наявність у структурі особистості досліджуваних таких якостей як відповідальність, добросовісність, стійкість моральних принципів. З огляду на це, мотиваційний вектор особистості спрямований у бік поведінкових

виявів, які зумовлюються почуттям обов'язку і суворим дотриманням етичних стандартів. Визначення у досліджуваних ступеня совісності дає можливість здійснювати узагальнення щодо їх прагнення виконувати соціальні вимоги, актуалізувати справедливе ставлення до учнів, виховувати у них власним прикладом почуття справедливості.

Дослідження *мотиваційно-конативної складової* соціальної справедливості особистості вчителя та її конструктів здійснювалося за допомогою таких методик: «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості (авт. С.М. Петрова); «Опитувальник для виявлення самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (авт. Г.С. Нікіфоров, В.К. Васильєв, С.В. Фірсов); «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні» [Див. дод. Б-6 – Б-8].

Моральний вибір на основі соціально-нормативної та моральної мотивації ми вивчали за допомогою методики «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості (авт. С.М. Петрова) [101, с. 349]. Метою її проведення було вивчення мотиваційних тенденцій особистості вчителів. Свою увагу ми зосереджували перш за все на якісних і кількісних результатах відображення нормативної та моральної мотивації. Діагностика нормативної мотивації передбачала виявлення орієнтації досліджуваних на виконання соціальних норм, що зумовлює відповідальне ставлення вчителів до загально визнаних в освітньому середовищі вимог побудови міжособистісних стосунків з учнями, формує почуття необхідності слідування цим нормам і вимогам. Дослідження моральної мотивації дало можливість виявити, якою мірою педагоги орієнтуються стосовно дотримання моральних норм, наскільки вони прагнуть до встановлення правди, справедливості, як вони керуються духовними цінностями й актуалізують бажання жити по совісті.

Окрім того, науковий інтерес у нас викликали результати за такими мотиваційними тенденціями: комунікативна мотивація, яка відображає спрямованість досліджуваних на взаємодію та діалог; пізнавальна мотивація, що виявляється у потребах орієнтуватися на поточні завдання діяльності, на

подолання труднощів соціальних взаємодій з учнями; губристична мотивація, яка спонукає досліджуваних орієнтуватися на необхідність удосконалення професійних умінь і навичок, у тому числі, й побудови конструктивних взаємин з учнями; мотивація позитивного ставлення до людей, що позначається на якості взаємин з учнями та ставленні до них.

Дослідження *соціального та емоційного самоконтролю* ми здійснювали, застосовуючи «Опитувальник для виявлення самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (авт. Г.С. Нікіфоров, В.К. Васильєв, С.В. Фірсов) [43]. Метою проведення методики було вивчення схильності вчителів до самоконтролю в емоційній сфері, самоконтролю в діяльності (попереднього і поточного), соціального самоконтролю. В результаті проведення методики були отримані показники стосовно схильності досліджуваних до самоконтролю в емоційній сфері, що є актуальним, з огляду на необхідність у взаємодії зі школярами мати емоційну стійкість при вирішенні різних психолого-педагогічних проблем. У процесі дослідження встановлювалася наявність схильності вчителів до соціального самоконтролю, який дає можливість ефективно контролювати свою поведінку, виявляти самовладання, вдаватися до справедливих дій у взаємодії з учнями. Вивчення схильності педагогів до самоконтролю в діяльності передбачало визначення ступеня розвитку попереднього самоконтролю (у підготовці до дії) і поточного самоконтролю (залученого у процес дії, яку виконують). Результати за вказаними шкалами відображали здатність учителів контролювати свої педагогічні дії на різних етапах виконання професійного завдання – справедливого оцінювання якості продукту діяльності учнів.

Здатність учителів до *самоуправління у педагогічних взаємодіях* ми вивчали за допомогою методики «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні» [479]. Її застосування переслідувало наступну мету: виявити, яка модель спілкування є прийнятною для досліджуваних. У методиці передбачалося вивчення їх схильності до таких моделей спілкування: стабільної моделі, за якої виявляється певна ригідність особистості вчителя; динамічної

моделі, коли педагог керується особливостями ситуації взаємодії, виявляє схильність до партнерства у спілкуванні з учнями; мобільної моделі, за якої виявляється здатність учителя адаптуватися до поведінки учня-партнера, вести з ним діалог, змінювати стиль спілкування залежно від ситуації.

На основі теоретичного дослідження структури соціальної справедливості вчителів, адаптованого та модифікованого інструментарію діагностичних методик для емпіричного її вивчення ми визначили критерії, рівні та показники цього особистісного утворення. *Критеріями соціальної справедливості вчителів* є осмислене прийняття соціальних норм і моральних імперативів (А.В. Донцов [135], О.І. Раєв [395] Л.І. Рувінський [407]); ціннісне ставлення до учасників педагогічної взаємодії (Ш.О. Амонашвілі [13], О.Г.Балл [27], І.Д. Бех [44], В.М. Чернокозова [509]); моральна та нормативна поведінка у педагогічних взаємодіях (М.Й. Боришевський [62], М.В. Савчин [414], В.М. Чернобровкін [507]).

Високий рівень розвитку соціальної справедливості вчителя притаманний педагогам, яким властиві 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 самоствавлення 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 рівень розвитку соціальної справедливості властивий учителям, у яких 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 самоствалення або ж прийняття власних 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 рівень розвитку соціальної справедливості спостерігається у вчителів, яким 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 виваженості 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.

Емпіричне вивчення *психологічних механізмів* – ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції – здійснювалося за допомогою методик «Рівень вияву та спрямованості рефлексії» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної); «Методики на виявлення особливостей професійної ідентифікації» (В.А. Семиченко); «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної) [Див. дод. В-1 – В-3].

Метою проведення методики «Рівень вияву та спрямованості рефлексії» [101, с. 391], адаптованої до специфіки нашого дослідження, було визначення рівня розвитку *ціннісної рефлексії* особистості вчителя та її аспектів – особистісної, професійної та соціальної рефлексії. Методика дала можливість виявити рівень розвитку ціннісно-особистісної рефлексії досліджуваних, їх здатність до самоаналізу та розвитку себе як суб'єкта пізнання цінностей, життєвих установок, поведінки; ціннісно-професійної рефлексії як процесу актуалізації сформованих рефлексивних навичок самоаналізу професійних дій стосовно учнів; ціннісно-соціальної рефлексії як механізму, що забезпечує прогнозування дій інших людей, вдосконалення рефлексивних навичок відслідковування вчителями реалізації своїх здібностей до соціальної перцепції, комунікації, управління соціальними процесами.

З метою дослідження механізму *соціальної ідентифікації* була застосована «Методика на виявлення особливостей професійної ідентифікації» (серії 1, 2) [417]. Учасникам експерименту пропонувалося оцінити особистість абстрактного учня й особистість абстрактного вчителя за запропонованими шкалами. При обробці якісних та кількісних даних встановлювалася різниця в наданих рангах оцінюваним об'єктам, а потім підсумовувалися результати різниці за всіма шкалами. Отримані показники засвідчували, наскільки вчитель і учень, у розумінні досліджуваних, близькі за своїми вихідними якостями, якою мірою в учасників експерименту виявляється потреба в ідентифікації вчителя з учнем як партнером взаємодії, як це позначається на виконанні ним

своїх рольових повноважень. Завдяки методиці виявляється бачення досліджуваними ідеальних стосунків учителя й учня (учнів), через яке діагностується установка на взаємодію зі школярами – конструктивну, конфліктну чи деструктивну. Вчитель і учень, маючи високий ступінь співпадіння, за баченням учасників експерименту, відкриті один одному, виявляють взаєморозуміння. Механізм соціальної ідентифікації наближає ідеальне бачення педагогів дистанції «вчитель-учень» до реального її встановлення, налаштовує на діалог у взаємодії з реальними школярами.

Механізм ціннісної саморегуляції досліджувався за допомогою методики «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної) [101, с. 295], яка дозволила реалізувати мету виявити особливості розвитку механізму ціннісної саморегуляції особистості вчителів. Згідно вимог методики, з пар запропонованих досліджуваним тверджень треба було вибрати такі з них, що відповідали їх життєвим переконанням. Вибори відображали утвердження орієнтацій чи цінностей у моральній самосвідомості педагога, які регулюють його поведінку. Утвердження більшою мірою домінантних цінностей, аніж ціннісних орієнтацій, активізує механізм ціннісної саморегуляції та спонукає особистість учителя до продумування ситуацій взаємодії з учнями, свідомої реалізації бажаних ситуацій; до аналізу та контролю за власними емоціями у моменти, що вимагають прийняття справедливих рішень; до контролю за своїми діями, які тлумачаться учнями як справедливі чи несправедливі.

Презентовані вище методики дали можливість вивчити механізми, що забезпечують розвиток соціальної справедливості вчителів та активізують їх для досягнення соціальної справедливості у взаємодії з учнями.

В межах констатувального експерименту було також передбачено проведення *дослідження з учнями* як другою стороною педагогічної взаємодії. Для отримання інформації про ставлення школярів до соціальної справедливості, яку виявляють учителі у взаємодії з ними, було проведено три серії дослідження. Ми виявили, як учні ставляться до наявності в структурі

особистості вчителя якості соціальної справедливості; який зміст вони вкладають у це поняття та з якими ознаками співвідносять справедливість учителя; як у ставленнях до несправедливості дій педагога оцінюються вияви його моральної поведінки.

Проведення *серії 1* полягало в тому, що учням було задане запитання, чи вважають вони, що особливість учителя бути справедливим до всіх без виключення школярів є однією з найважливіших його якостей. У формулюванні запитання свідомо не застосувалося словосполучення «соціальна справедливість», оскільки цей термін міг бути незрозумілим для значної частини учнів, особливо молодших за віком. Натомість запитання стосувалося визначення здатності педагога виявляти однаково рівне ставлення до всіх школярів і бути неупередженим щодо кожного з них, що змістовно відображає соціальну справедливість учителя.

Серія 2 передбачала аналіз суджень досліджуваних, які вони висловлювали, продовжуючи речення «Справедливий учитель – це...». Ми переслідували мету встановити, які якості учні визначають як такі, що характеризують соціально справедливого вчителя. При упорядкуванні суджень за змістом і здійсненні їх аналізу ми виявили, які атрибутивні ознаки приписуються учнями, з їх точки зору, справедливому вчителю.

Під час проведення *серії 3* учням було запропоновано пригадати ситуацію, коли по відношенню до них учитель вчинив несправедливо. Метою було виявити, як учнями сприймаються несправедливі зі сторони вчителя дії. При такому підході ми солідаризувалися з положенням І.Д. Беґа про те, що осягнення особистістю поняття справедливості можливе, в тому числі, через співставлення його з протилежним поняттям несправедливості [43]. Аналіз відповідей учнів дозволив зробити висновок про те, які дії вчителя порушують зону емоційного комфорту учнів і викликають неприйняття. Протилежні виявленим дії вчителя розцінюються школярами як справедливі й такі, що відповідають їх індивідуальним очікуванням.

Експериментальне дослідження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії проводилося на базі КЗ «Кіровоградський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського»; Кіровоградський обласний НВК (гімназія-інтернат-школа мистецтв); освітніх закладів м.Кропивницького: «НВК загальноосвітня школа I-II ступенів №34 - економіко-правовий ліцей «Сучасник» - дитячо-юнацький центр», «НВО ліцей-школа-дошкільний навчальний заклад «Вікторія-П»; ЗОШ I-III ступенів №13; Первомайської ЗОШ I-III ступенів №9 м. Первомайськ та 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. Серед учителів навчальних закладів було виокремлено категорії досліджуваних, які мають наступний педагогічний стаж: до 5-ти років – 147; з 6-ти до 20-ти років – 160, більше 21 року – 162. Виокремлення вказаних категорій ми здійснювали з огляду на те, що у перші п'ять років педагогічної діяльності вчитель набуває компетенцій навчати, оцінювати, виховувати школярів, будувати з ними міжособистісні стосунки. Від 6-ти до 20-ти років відбувається набуття вчителем професійного досвіду, формування індивідуального стилю педагогічної діяльності, досягнення професійної зрілості. Згідно поглядів дослідниці І.Г. Малкіної-Пих, орієнтовно у цей віковий період людина усвідомлює свої реальні професійні можливості [295]. Більшість учителів з педагогічним стажем більше 21 року, маючи значний життєвий і професійний досвід, як правило, досягають педагогічної майстерності та високого рівня професіоналізму.

Для забезпечення статистичної достовірності розбіжності кількісних показників вибірок нами був використаний критерій ϕ^* -кутове перетворення Фішера [419, с.158-177]. Отримані показники $\phi^*_{емп}$ співвідносилися з прийнятим у психології рівнем статистичної значущості. Критичне значення ϕ^*

знаходиться в межах від 1,64 ($p \leq 0,05$) до 2,31 ($p \leq 0,01$). Для співставлення емпіричного розподілу кількісних і якісних показників в окремих дослідженнях з теоретичними ми використовували χ^2 – критерій Пірсона [419, с. 113–123]. Автоматизована обробка отриманих емпіричних даних здійснювалася за допомогою комп'ютерних програм Exell та SPSS. Для виводу даних дослідження у графічну форму використана програма Excel for Windows. Результати емпіричного дослідження презентовано в підрозділах 4.2 – 4.6.

4.2. Вивчення впливу соціальних умов та психологічних чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Однією із визначених *соціальних умов* соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є *полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі*. Її дослідження ми здійснювали за допомогою методики «Діагностика ефективності педагогічних комунікацій» (авт. О.О. Леонт'єв), яка дозволила виявити активність учителя в комунікативній взаємодії зі школярами, завдяки чому підвищується суб'єктність останніх. Результати дослідження відображені у табл. 4.2.1. Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників учителів з різним педагогічним стажем відображено в табл.1 додатку А-9

Таблиця 4.2.1

Кількісні показники ефективності комунікативної взаємодії учителів з учнями

n = 469

Оцінка взаємодії	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
1	2	3	4	5	6	7
Дуже висока	64	43,5	58	36,3	85	52,5
Висока	62	42,2	78	48,7	49	37,0
Задовільна	21	14,3	24	15,0	17	10,5

Як показують результати, виявляючи суб'єктність у педагогічній взаємодії, *дуже високо оцінюють своє володіння прийомами впливу* на учнів 43,5% вчителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років. Їм властиво вільно володіти учнівською аудиторією, активізувати її в обговоренні актуальних питань, серед яких – визначення винагород чи покарань за результати діяльності школярів. Ці досліджувані схильні легко включатися у процес комунікації такого змісту і взаємодії. Дуже високо оцінюють свою здатність оптимально впливати на учнів 36,5% учителів, які мають стаж 6-20 років. Порівняно з молодшими колегами, вони більш виважено визначали наявність такої особливості у себе. Значна частина вчителів зі стажем від 21 року – 52,5%, аналізуючи чималий досвід взаємодії з учнями, висловлюючи особистісну позицію відносно суперечливих педагогічних ситуацій, засвідчили, що вони активізують учнів до обговорення поточних проблем, вироблення ціннісно-сміслових позицій відносно справедливості у педагогічній взаємодії. Статистична достовірність у розбіжності відсотків за вказаною якістю спостерігається при порівнянні кількісних показників учителів зі стажем 6-20 років і більше 21 року ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,94$; $\varphi^*_{\text{емп}}>\varphi^*_{\text{кр}}$). Відмінності у показниках учителів зі стажем до 5-ти років і більше 21 року наближаються до статистично достовірних ($\varphi^*_{\text{емп}}=1,59$). Тоді як різниця кількісних показників учителів зі стажем до 5-ти і 6-20 років, згідно статистичних обрахунків, несуттєва ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,29$; $\varphi^*_{\text{емп}}<\varphi^*_{\text{кр}}$).

Виявлено, що 42,2 % вчителів, педагогічний стаж яких сягає не більше 5-ти років, 48,8 % – зі стажем 6-20 років і 37,0% – понад 21 рік *високо оцінили свою здатність ефективно застосовувати прийоми впливу* на учнів. Вони висловили переконання, що створюють дружню, невимушену атмосферу на заняттях, надаючи можливість школярам відчувати свою значущість у питаннях відстоювання власної правоти й гідності. Такі досліджувані працюють продуктивно: їхній підхід у взаємодії створює передумови для успішного засвоєння учнями у процесі навчання інформації на морально-етичну тематику та виховного впливу, спрямованого на розвиток їх

моральності. Встановлена статистична достовірність у відмінностях кількісних показників учителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,42$; $p \leq 0,007$), на відміну від різниці в даних педагогів зі стажем до 5-ти років і 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}}=1,15$; $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$) та до 5-ти і більше 21 року ($\varphi^*_{\text{емп}}=0,92$; $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$). Можемо стверджувати, що високо оцінювати свою позицію у комунікативній взаємодії з учнями більшою мірою схильні вчителі зі стажем до 5-ти і 6-20 років, які, маючи в арсеналі своєї особистості ряд якостей, що дозволяють безпроблемно налагоджувати контакт з учнями, не задаються питаннями максимального докладання своїх зусиль для активізації останніх. На відміну старші педагоги зі стажем понад 21 рік у цьому сенсі більш вимогливо ставляться до себе, а тому меншою мірою виявляють вказану особливість.

Незначна частина досліджуваних – 14,3% вчителів, які мають педагогічний стаж до 5-ти років, 15,0% – зі стажем 6-20 років і 10,5% – від 21 року продемонстрували *задовільне володіння прийомами* впливу на учнів. Оскільки при порівнянні презентованих результатів не було встановлено статистичної достовірності у розбіжності відсотків вибірок, то ми можемо стверджувати, що виявлена якість однаковою мірою властива вчителям з різним педагогічним стажем. Вони, при схильності легко налагоджувати контакт зі школярами, можуть активізувати лише певну їх частину, не досягаючи мети плідної співпраці. Інші учні залишаються поза увагою вчителя.

Втішним виявився факт відсутності серед досліджуваних дуже низької оцінки власного впливу на учнів у комунікативній взаємодії, за якої заперечується полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі.

Як констатовано нами, значною мірою свою суб'єктність у взаєминах зі школярами виявляють учителі зі стажем більше 21 року. 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 зі стажем до 5-ти (13,7%) і від 6-ти до 20-ти (11,4%) років, є схильність домінувати над школярами, применшуючи в останніх міру суб'єктності у взаємодії зі своїми наставниками.

Активність учителів і учнів, їхня суб'єктність виявляється у співпраці, яка за умови порозуміння у взаєминах обох сторін педагогічної взаємодії набуває ознак співтворчості. *Співтворчість учителів і учнів* ми вивчали, застосовуючи методику «Рівень співпраці вчителя з учнівською групою» – модифікований варіант методики «Рівень співпраці в дитячому колективі» А.Я.Варга, В.В.Століна (модиф. Л.В.Клочек). Результати зведені у табл. 4.2.2. Статистична достовірність відмінностей у кількісних показниках учителів відображена в табл. 2 додатку А-9.

Таблиця 4.2.2

Кількісні показники розвитку співтворчості вчителів і учнів

n = 469

Рівень розвитку співтворчості	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
1	2	3	4	5	6	7
Низький	30	20,4	26	16,2	17	10,5
Середній	71	48,3	48	30,0	57	35,2
Високий	46	31,3	86	53,8	88	54,3

Як видно з табл. 4.2.2, на *високому рівні* співтворчість з учнями виявляється у 31,3% вчителів зі стажем до 5-ти років, 53,8% – 6-20 років, 54,3% – понад 21 рік. Такі досліджувані здійснюють співпрацю з учнями, орієнтуючись у цьому процесі однаковою мірою на творчість, діалог і рефлексію. Вони спільно зі школярами вирішують поточні проблеми їх навчання і виховання. Через діалог зважають на потреби учнів, у відповідності з чим узгоджують спільні дії. Як видно, зазначені особливості властиві значно меншому відсотку вчителів зі стажем до 5-ти років. Очевидно, що молоді педагоги ще не мають достатньо розвинених якостей і вмінь для налагодження повноцінної співпраці з учнями і зважають на стандартні прийоми педагогічної взаємодії та теоретичні знання, засвоєні під час професійного навчання. Велика розбіжність у відсотках вибірок цих учителів та їх колег зі стажем 6-20 років

($\varphi^*_{\text{емп}}=4,02$; $\varphi^*_{\text{емп}}>\varphi^*_{\text{кр}}$) і з досвідом роботи в школі більше 21 року ($\varphi^*_{\text{емп}}=4,12$; $\varphi^*_{\text{емп}}>\varphi^*_{\text{кр}}$) засвідчує достовірність висловленого вище судження.

Середній рівень досліджуваної якості мають 48,3% вчителів зі стажем до 5-ти років, 30,0% – 6-20 років, 35,2% – понад 21 рік. Респонденти, які показали такі результати, хоча й ціннісно ставляться до учнів, все ж меншою мірою орієнтуються на спільну продуктивну діяльність з ними й ведення з цього приводу конструктивного діалогу. При співставленні кількісних показників груп учителів з різним терміном педагогічного стажу ми зафіксували статистично достовірну різницю у показниках учителів з досвідом до 5-ти років і старших їх колег зі стажем 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}}=3,31$; $\varphi^*_{\text{емп}}>\varphi^*_{\text{кр}}$) та понад 21 рік ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,34$; $p\leq 0,009$).

Низький рівень співтворчості з учнями мають 20,4% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років, 16,2% – зі стажем 6-20 років, 10,5% – більше 21 року. 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. Встановлено, що в зоні значущості знаходиться різниця кількісних показників учителів зі стажем до 5-ти років і більше 21 року ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,3$, $p\leq 0,006$).

Отже, вищого рівня розвитку співтворчості учителів у взаємодії з учнями досягла у тих, хто має досвід роботи 6-20 років та понад 21 рік, які у співпраці орієнтуються на творче вирішення педагогічних ситуацій, педагогічний діалог і рефлексію. Вважаємо, що вчителі зі стажем до 5-ти років, навіть при наявності знань та усвідомлення необхідності налагодження співтворчості зі школярами, перебувають на шляху набуття розвинених якостей і вмінь у цьому процесі.

На якість педагогічної взаємодії впливає *стиль педагогічного спілкування* вчителя. Його схильність будувати стосунки з учнями у відповідності до певного стилю ми виявляли за допомогою модифікованої методики Є.П.Ільїна «Схильність до певного стилю керівництва». Отримані результати відображені

в табл. 4.2.3. Показники застосування методу статистичної обробки даних подані в табл. 3 додатку А-9.

Таблиця 4.2.3

Кількісні показники схильності вчителів до певного стилю педагогічного спілкування

n = 469

Стиль педагогічного спілкування	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Демократичний	15	10,2	68	42,5	71	43,8
Ліберально-демократичний	16	10,9	36	22,5	35	21,6
Авторитарно-демократичний	44	29,9	24	15,0	28	17,3
Змішаний	72	49,0	32	20,0	28	17,3

Презентовані в табл. 4.2.3 дані засвідчують, що *демократичний стиль педагогічного спілкування* властивий 43,8% вчителів зі стажем від 21 року та 42,5% – 6-20 років. Як бачимо, майже половина педагогів указаних категорій тяжіють до домінування такого спілкування, коли учні залучаються до спільного обговорення з учителями завдань, прийняття рішень. Такі досліджувані разом з учнями дискутують щодо нагальних проблем, розуміють переживання школярів, водночас вимагаючи від них відповідального ставлення до виконання своїх учнівських обов'язків. Лише 10,2% молодих учителів, професійний стаж яких не перевищує 5-ти років, застосовують у спілкуванні з учнями демократичний стиль і більшою мірою – 49,0% з них – тяжіють до *змішаного стилю*. Одночасно демократичний, ліберальний і авторитарний стилі застосовують у взаємодії з учнями 20,0% учителів зі стажем 6-20 років і 17,3% – більше 21 року. Ми вважаємо, що неприродне поєднання авторитарного та ліберального стилів, разом з демократичним, має місце тому, що педагоги цієї категорії спілкуються з учнями і діють у відповідності до

ситуації. Відтак вони демонструють свою непослідовність у виявах принципності, вимогливості чи потурання.

Ліберально-демократичний стиль педагогічного спілкування властивий 10,9% учителям зі стажем до 5-ти років, 22,5% – 6-20 років, та 21,6% – більше 21 року. Ці педагоги не виявляють належної вимогливості, принципності та морального контролю за діяльністю учнів, що мінімізує 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. Це мінімізує застосування адекватних контрольних заходів, які б давали можливість здійснювати педагогічну взаємодію у відповідності до визнаних в освітньому середовищі норм справедливості.

Застосування *авторитарно-демократичного стилю* педагогічного спілкування властиве незначній частині вчителів зі стажем 6-20 років (15,0%) і зі стажем від 21 року (17,3%). Натомість молоді педагоги, стаж яких не перевищує 5-ти років (29,9%), більшою мірою схильні виявляти свої авторитарні здібності у спілкуванні з учнями. Такі досліджувані застосовують значно суворіші методи впливу на них – більшою мірою покарання, аніж заохочення чи винагороди, а самі школярі часто виступають у ролі виконавців. Серед окремих учнів мають «улюбленців». Інші заслуговують на надмірну критику. Їхні позитивні риси зазвичай несправедливо недооцінюються, а негативні – переоцінюються. При виявленні розбіжностей у відсотках вибірок досліджуваних з різним стажем ми встановили, що статистично достовірними є відмінності за всіма стилями педагогічного спілкування у вчителів зі стажем до 5-ти років і у вчителів, які мають стаж 6-20 років і більше 21 року (при $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$); у зоні незначущості знаходиться різниця показників досвідчених учителів – зі стажем 6-20 років і понад 21 рік (при $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$).

Таким чином, до налагодження відкритого діалогу з учнями, обговорення з ними суперечливих ситуацій, досягнення порозуміння в питаннях справедливості взаємодії, що властиво демократичному стилю педагогічного

спілкування, більше тяжіють учителі з педагогічним стажем понад 21 рік та 6-20 років і значно менше – до 5-ти років. Домінування у останніх змішаного стилю зменшує ймовірність адекватного обговорення складних питань, нівелює справедливе їх вирішення. А показники авторитарно-демократичного стилю свідчать про схильність продемонструвати учням свою вимогливість, за якою криється невпевненість у собі та недооцінювання позитивних їх виявів і переоцінювання негативних.

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 року, максимально виявляючи свою суб'єктність у вказаному процесі, схильні дещо применшувати суб'єктність учнів. А найменш досвідчені вчителі зі стажем до 5-ти років, 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.

На досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії впливають не тільки соціальні умови, але й *психологічні чинники* як сукупність особистісних утворень учителя, від ціннісної позиції якого залежить справедливість педагогічної взаємодії.

Серед психологічних чинників досліджуваного нами явища важливою є *рефлексивність педагога*. Її ми діагностували за допомогою «Методики вивчення рефлексивності» (авт. А.В. Карпов), результати застосування якої презентовано на рис. 4.2.1. Наявність статистичної достовірності у кількісних показниках вибірок зафіксовано в табл. 1 додатку А-10.

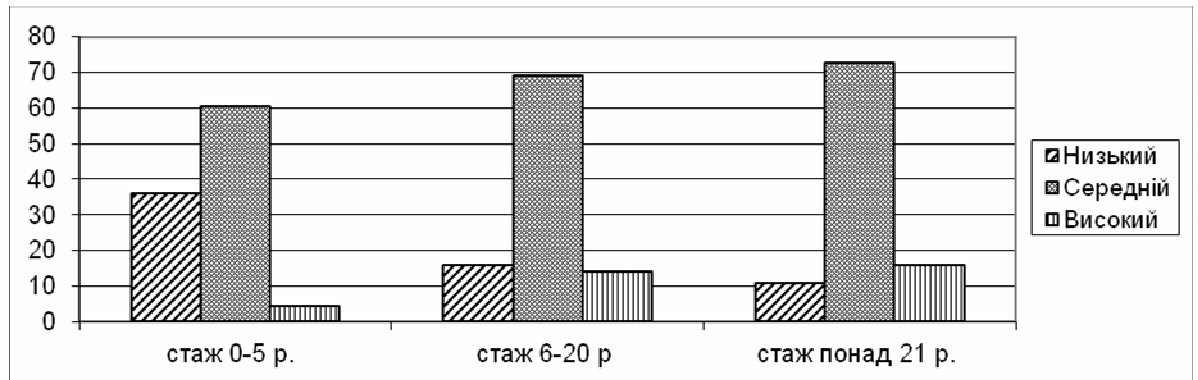


Рис. 4.2.1. Кількісні показники розвитку рефлексивності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Як відображено на рис. 4.2.1 та в табл. 1 додатку А-10, *високий рівень* рефлексивності мають учителі зі стажем 6-20 років (14,4%) та зі стажем більше 21 року (16,1%) ($\varphi^*_{емп}=0,43$; $\varphi^*_{емп}<\varphi^*_{кр}$). Вони усвідомлено ставляться до власних думок, переживань, виявів у взаєминах з учнями. Аналізують свою поведінку і поведінку останніх, визначають її причини, роблять правильні умовиводи і вдаються до справедливих дій. Завдяки високому рівню рефлексивності вчителі успішно здійснюють самоконтроль і регулюють свої педагогічні дії. Вони постійно здійснюють процес самопізнання, і це створює можливості для саморозвитку в системі соціальних взаємодій. За результатами дослідження, наявність високого рівня в учителів, педагогічна кар'єра яких тільки розпочинається, а стаж не перевищує 5-ти років, доволі незначна – 5,4%. Має місце статистично достовірна різниця у показниках вказаної категорії з показниками вчителів зі стажем 6-20 років ($\varphi^*_{емп}=2,70$; $p\leq 0,002$) і педагогами, стаж яких більше 21 року ($\varphi^*_{емп}=3,13$; $\varphi^*_{емп}>\varphi^*_{кр}$).

Середній рівень рефлексивності властивий переважній більшості досліджуваних: 60,6% учителів з педагогічним стажем до 5-ти років, 69,4% – 6-20 років, 72,8% – понад 21 рік. Статистично достовірною є різниця відсотків вибірок учителів зі стажем до 5-ти років і понад 21 рік ($\varphi^*_{емп}=2,28$; $p\leq 0,011$). Досліджуваним цього рівня властиво лише в разі виникнення потреби рефлексувати власні думки й переживання та ставлення до учнів, що виникають під час взаємодії з ними. Ці вчителі періодично встановлюють

причини своєї поведінки, а тому не завжди справедливі у процесі прийняття педагогічних рішень.

Низький рівень рефлексивності притаманний 34,0% вчителів, педагогічний досвід яких не перевищує 5-ти років, 16,2% – зі стажем 6-20 років, 11,1% – більше 21 року. Кількісні показники вказаних двох останніх категорій, у порівнянні з результатами першої, суттєво відрізняються. Має місце статистична значущість, оскільки $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$. Досліджуваним цього рівня властиво здійснювати поверховий аналіз власних думок, переживань, дій. У взаємодії з учнями вони майже не контролюють свою поведінку та мають обмежену здатність до саморегуляції у критичних ситуаціях, які важливо справедливо вирішувати, враховуючи переживання школярів.

Отже, за результатами експерименту, спостерігається зростання показників розвитку рефлексивності у досвідчених учителів, що пов'язано з більш розвиненою за роки педагогічної практики здатністю осмислювати та піддавати аналізу свої взаємодії з учнями. Вчителі з невеликим досвідом виявилися менш спроможними рефлексувати педагогічні ситуації взаємин зі школярами і себе в них, робити правильні умовиводи та вдаватися до справедливих дій.

Емпіричне дослідження психологічного чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – *відповідальності* – ми здійснювали за допомогою «Методики вивчення відповідальності» (авт. М.А. Осташева), завдяки якій був встановлений ступінь розвитку структурних показників соціальної відповідальності педагогів – дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе, відповідальності за інших у загальній справі. Отримані результати презентовано у табл. 4.2.4. Визначення статистичної достовірності при порівнянні кількісних показників учителів з різним терміном педагогічного стажу ми помістили в табл. 3 додатку А-10.

Таблиця 4.2.4

Кількісні показники розвитку відповідальності у вчителів

n = 469

Структурні показники відповідальності	Рівень	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
		Абс	У %	Абс	У %	Абс	У %
Дисциплінарна відповідальність	низький	0	0	0	0	0	0
	середній	38	25,9	53	33,2	55	34,0
	високий	109	74,1	107	66,8	107	66,0
Відповідальність за себе	низький	16	10,9	0	0	0	0
	середній	74	50,3	107	66,8	88	54,3
	високий	57	38,8	53	33,2	74	45,7
Відповідальність за інших у загальній справі	низький	0	0	0	0	0	0
	середній	74	50,3	65	40,6	49	30,2
	високий	73	49,7	95	59,4	113	69,8
Відповідальність (інтегральн.)	низький	0	0	0	0	0	0
	середній	41	27,9	73	45,6	46	28,4
	високий	106	72,1	87	54,4	116	71,6

Як видно з табл. 4.2.4, *дисциплінарна відповідальність*, яка виявляється в усвідомленні вчителями необхідності дотримуватися вимог професії, на високому рівні розвинена у переважної більшості досліджуваних. Значний відсоток *високого рівня* спостерігається у вчителів зі стажем до 5-ти років (74,1%). Дещо нижчі показники – у педагогів зі стажем 6-20 років (66,8%) і більше 21 року (66,0%). Встановлення статистичної значущості різниці кількісних показників учителів зі стажем до 5-ти років і вказаних двох останніх категорій показало відповідно $\varphi^*_{емп}=1,40$ ($p \leq 0,081$) та $\varphi^*_{емп}=1,56$ ($p \leq 0,05$). Вчителі цього рівня налаштовані повністю виконувати свої професійні обов'язки, до яких, зважаючи на специфіку професії, включені вимоги морального змісту. Педагоги зі стажем до 5-ти років виявили схильність слідувати нормам навчального закладу, готовність виконувати увесь обсяг своєї роботи. Це з позитивної сторони характеризує вчителів, оскільки якість виконання ними професійної діяльності значною мірою визначається

самодисципліною, відповідальним підходом до професійних завдань, серед яких – здійснення контролю за діяльністю учнів та оцінювання її результатів.

Зважаючи на те, що низький рівень розвитку дисциплінарної відповідальності не властивий жодній групі досліджуваних, відповідно *середній рівень* мають 25,9% учителів зі стажем до 5-ти років, 33,2% – 6-20 років і 34,0% – більше 21 року. Такі вчителі, маючи установку виконувати свої професійні обов'язки, не виключають можливості відступати від прийнятих правил. Водночас вони зважають на вимоги морального змісту, загалом добре виконуючи свою роботу.

Згідно отриманих даних, *відповідальність за себе* на високому рівні розвинена у 38,8% вчителів зі стажем до 5-ти років, 33,2% – 6-20 років, 45,7% – від 21 р. Вони готові та несуть відповідальність за свій життєвий вибір, власні думки, судження, почуття, емоційні реакції та вчинки. Такі вчителі схильні робити моральний вибір і діяти, навіть всупереч схвальної реакції з боку колег, учнів чи їх батьків. Виявлена статистично достовірна різниця у показниках досліджуваних зі стажем 6-20 років і більше 21 року ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,31$; $p \leq 0,010$).

Середнього рівня розвитку відповідальності за себе досягли 50,3% учителів з педагогічним досвідом до 5-ти років, 66,8% – 6-20 років, 54,3% – більше 21 року. Такі респонденти відрізняються тим, що в цілому здатні робити життєві й моральні вибори, але за певних обставин (наприклад, осуду оточення) їх нівелюють. Продумуючи свої цілі та завдання, періодично можуть від них відступати. У зв'язку з цим не завжди виявляють самостійність у прийнятті рішень і схильність їх реалізовувати у справедливих діях. Встановлена статистично достовірна різниця кількісних показників педагогів зі стажем до 5-ти років та 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,94$; $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$). У зоні значущості знаходиться також розбіжність між показниками вчителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік ($\varphi^*_{\text{емп}}=2,31$ $p \leq 0,011$).

Щодо *низького рівня* відповідальності за себе, то він зафіксований лише у вчителів, педагогічний стаж яких до 5-ти років (10,9 %). На наш погляд, вказане пов'язано з тим, що ці досліджувані ще не набули достатнього рівня соціальної

й моральної зрілості та потребують схвалення оточення. Вчителі з незначним педагогічним досвідом не завжди спроможні приймати складні педагогічні рішення, реалізація яких може викликати неоднозначну реакцію в інших людей (наприклад, жорстко покарати учня за соціально неприйнятний вчинок через страх бути засудженим батьками учня чи керівництвом школи). Певно, що у вчителів з низьким рівнем відповідальності за себе прослідковується несамодостатність і несамотійність у питаннях прийняття соціально справедливих рішень.

За результатами методики, *відповідальність за інших* у досліджуваних виявляється більшою мірою, ніж відповідальність за себе. Так, *високий рівень* відповідальності за інших у загальній справі мають 49,7% зі стажем до 5-ти років, 59,4% – 6-20 років, 69,8% – понад 21 рік. Встановлена статистично достовірною розбіжність у показниках учителів з незначним педагогічним досвідом та тих, які мають стаж роботи в школі 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}}=1,71$; $p \leq 0,044$) і понад 21 рік ($\varphi^*_{\text{емп}}=3,64$; $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$). Виявлене ми пояснюємо тим, що з досвідом приходить усвідомлення цінності учня як суб'єкта й одночасно об'єкта педагогічного впливу. Це спонукає з більшою відповідальністю ставитися до навчальної успішності, поведінкових виявів школяра, щоб досягнути бажаного результату – високого рівня його інтелектуального й особистісного розвитку.

Середній рівень відповідальності за іншого у загальній справі показали 50,3% учителів зі стажем до 5-ти років, 40,6% – 6-20 років і 30,2% – від 21 року. Зафіксовано зменшення кількості респондентів із середнім рівнем відповідальності за інших у більш досвідчених педагогів. Виявлена статична значущість розбіжностей відсотків вибірок досліджуваних співвідносна з окресленою вище тенденцією за високим рівнем. Як позитив можна констатувати, що серед учасників експерименту немає таких, які мають *низький рівень* відповідальності за іншого. Вважаємо, що виявлене є нормою, оскільки в педагогічній професії можна відбутися тільки тоді, коли вчитель несе

відповідальність за себе як суб'єкта професійної діяльності та за учня, на якого ця діяльність спрямована.

Інтегральний показник відповідальності, як особистісної та професійної якості педагогів, майже однаково на *високому рівні* виявляється у досліджуваних зі стажем до 5-ти років – 72,1% і більше 21 року – 71,6%. Тоді як така ж особливість властива 54,4% респондентам зі стажем 6-20 років. Ці педагоги зорієнтовані на виконання запланованих завдань, постійно самовдосконалюються, відгукуються на проблеми учнів, їм допомагають. Високий рівень відповідальності спонукає вчителів уважно ставитися до проблем, які виникають у взаємодії зі школярами, зважено підходити до прийняття та реалізації соціально справедливих рішень на їх адресу.

Якщо зважати на відсутність досліджуваних з низьким рівнем відповідальності, то *середній рівень* кількісно презентований наступним чином: він властивий 27,9% учителям зі стажем до 5-ти років, 45,6% – 6-20 років, 28,4% – більше 21 року. Ці респонденти виявляють сумління під час виконання своїх професійних обов'язків і досить морально ставляться до учнів, до себе та до необхідності якісно виконувати справу. Проте інколи не утримують у полі зору особливості взаємин зі школярами, а тому не завжди приймають правильні, справедливі рішення, які б нормалізували стосунки учасників педагогічної взаємодії та вивели їх на рівень взаємного вболівання за переваги та недоліки діяльності кожного. Встановлення статистичної достовірності у різниці кількісних показників учителів з різним терміном педагогічного стажу показало наявність статистично значущих розбіжностей у відсотках вибірок учителів зі стажем до 5-ти років і 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$), а також 6-20 років і понад 21 рік ($\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$) (див. додаток А-10).

Таким чином, за результатами дослідження встановлено, що на етапі набуття вчителем професійного досвіду та досягнення професійної зрілості (коли педагогічний стаж обмежується тривалістю від 6-ти до 20-ти років) у педагогів досить розвинене почуття відповідальності, що позначається на якості результатів педагогічної діяльності та взаємодії з учнями. Воно

посилюється з роками, і для найдосвідченіших учителів відповідальність стає невід’ємною складовою їх професійної діяльності й виявляється на заданому рівні. У молодих учителів зі стажем до 5-ти років констатовано позитивну тенденцію до відповідальності, що, на наш погляд, свідчить про те, що недостатній професійний досвід ними компенсується завдяки посиленому відповідальному ставленню до своїх професійних обов’язків.

Прийняття справедливого рішення стосовно учня неможливе без вияву педагогом *емпатійності*. Емпірично дослідити цей психологічний чинник ми змогли, використовуючи «Методику визначення EQ коефіцієнта емпатійності» (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт). Отримані результати проілюстровані на рис. 4.2.2. Визначення статистичної достовірності у розбіжності кількісних показників досліджуваних презентується в табл. 4 додатку А-10.

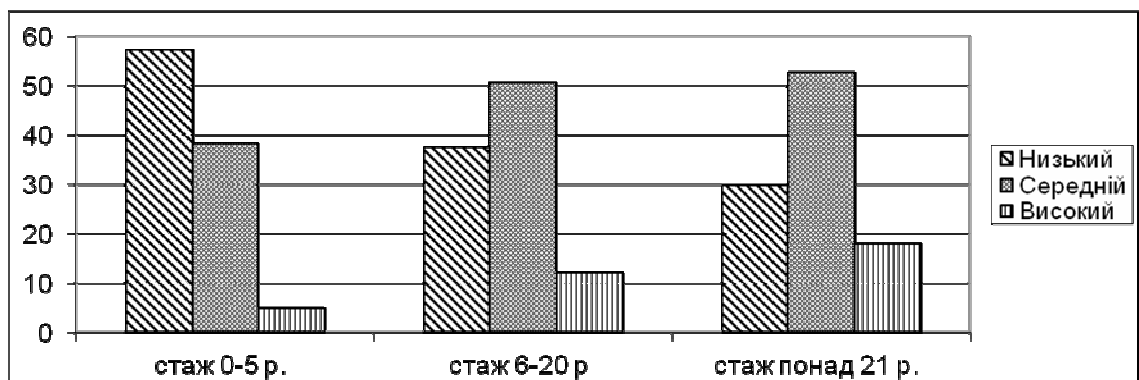


Рис. 4.2.2. Кількісні показники розвитку емпатійності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Рис. 4.2.2 та табл. 4 додатку А-10 засвідчують, що *високий рівень* емпатійності властивий незначній частині досліджуваних: 4,8% – зі стажем до 5-ти років; 11,9% – 6-20 років; 17,9% – від 21 року. Їм притаманно співчувати учням у ситуаціях особливо гострої потреби для останніх та емоційної підтримки. Розуміючи причини переживань школярів, педагоги у співпраці з ними намагаються зважати на їх очікування і в процесі ведення діалогу пояснювати справедливість своїх педагогічних дій. Окрім того, саме емпатія вчителя дає йому можливість враховувати всі обставини життя кожного школяра і вчиняти відносно нього соціально справедливо. Нами встановлена

статистична достовірність розбіжностей у кількісних показниках при порівнянні їх між усіма категоріями досліджуваних ($\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$).

Щодо *середнього рівня* емпатійності, то кількісні показники за ним суттєво збільшуються, порівняно з високим. Так, він властивий 38,1% вчителів зі стажем до 5-ти років, 50,6% – 6-20 років, 52,5% – від 21 року. Вони співчутливо ставляться до проблем школярів, що позитивно позначається на справедливості дій стосовно останніх. Однак свою небайдужість виявляють доволі раціонально. Врахування індивідуальних властивостей і життєвих обставин учнів при прийнятті щодо них справедливих педагогічних рішень відбувається більшою мірою усвідомлено, а не під впливом емоційної спонуки підтримати й заохотити школяра. Зафіксована статистично достовірна різниця кількісних показників середнього рівня вчителів зі стажем до 5-ти років і 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}} = 2,21$; $p \leq 0,013$) та до 5-ти і більше 21 року ($\varphi^*_{\text{емп}} = 1,75$ $p \leq 0,040$).

Низький рівень емпатійності має значна частина вчителів, стаж яких не перевищує 5-ти років – 57,1%. Кількісні показники цього рівня знижені у вчителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років (37,5%), і понад 21 рік (29,6%). Такі досліджувані рідко виявляють співчутливість до учнів. Вони не стільки ігнорують їх проблеми, скільки не помічають, відволікаючись на поточні моменти свого професійного буття. Налагодження діалогу ускладнюється, й суб'єктивні рішення, прийняті вчителем стосовно учнів, не завжди можуть бути соціально справедливими. Нами встановлено, що розбіжність відсотків вибірок є статистично достовірною у вчителів зі стажем до 5-ти років і 6-20 років ($\varphi^*_{\text{емп}} = 3,12$; $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$) та до 5-ти років і понад 21 рік ($\varphi^*_{\text{емп}} = 4,34$; $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$).

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. Водночас було констатовано, що значний відсоток досліджуваних з різним терміном педагогічного стажу має низький

рівень емпатійності. Виявлене спонукає до визначення причин такого факту (ймовірно, жорсткі реалії сьогоденного життя позначаються на зменшенні емоційної чутливості у людей, і педагоги не є виключенням) та актуалізації питання створення умов в освітньому середовищі для розвитку у вчителів емпатійності, яка позначатиметься на справедливості взаємодії зі школярами.

Психологічний чинник соціальної справедливості у педагогічній взаємодії – *толерантність* особистості вчителя – ми досліджували за допомогою «Методики діагностики загальної комунікативної толерантності» (авт. В.В. Бойко). Зведена таблиця отриманих результатів, де відтворені кількісні показники комунікативної толерантності та її особливостей, подана в табл. 5 додатку А-10. Розподіл відсотків вибірок досліджуваних за рівнями загальної комунікативної толерантності презентується на рис. 4.2.3.

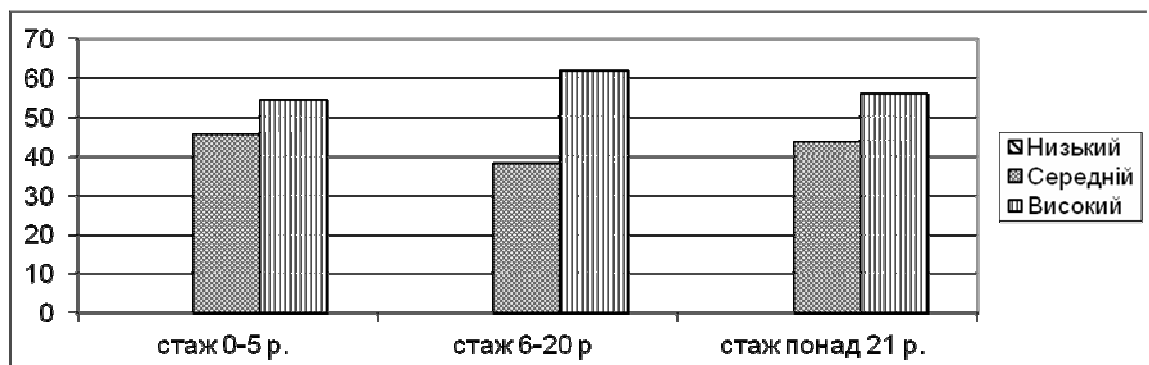


Рис. 4.2.3. Кількісні показники розвитку загальної комунікативної толерантності вчителів з різним терміном педагогічного стажу

На рис. 4.2.3 та в табл. 5 додатку А-10 видно, що результати у досліджуваних з різною тривалістю педагогічного стажу розподілені між середнім і високим рівнями. Вчителі, які мають *високий рівень* комунікативної толерантності, а це 54,4% вчителів зі стажем до 5-ти років, 61,9% – 6-20 років, 56,2% – від 21 року, схильні без негативних емоцій сприймати обставини шкільного буття. Педагоги цього рівня можуть з розумінням поставитися до школярів, здатні не акцентуватися на їхніх негативних якостях і виявах. Вони схильні діяти справедливо, оскільки толерантність у педагогічній взаємодії визначає специфіку ставлення вчителів до учнів: ціннісного й неупередженого. Вияв педагогом цієї якості виключає або мінімілізує ймовірність виникнення

конфліктів зі школярами, оскільки він демонструє прийняття кожного учня у всіх його виявах. Під час бесід з учителями, яким властивий високий рівень загальної комунікативної толерантності, вони підкреслювали, що не «висловлюють негативне ставлення до учнів», «не мають звички публічно їх критикувати», «віддають перевагу індивідуальним розмовам з учнями для висловлення зауважень». Досліджувані зазначали, що поважають своїх школярів, і це виявляється в «наданні дітям можливості без остраху висловлювати свої думки», «прийнятті особистості учнів», «небажанні пристосовувати до себе учнів».

Завдяки методу спостереження ми фіксували, що вчителі цієї категорії є доволі адаптивними, вони виявляли терплячість до негативних емоційних станів школярів. Показовою, на наш погляд, була ситуація, коли на уроці історії в 9-му класі однієї зі шкіл м. Кропивницького у вчителя з педагогічним досвідом 12 років виникла проблема з порушенням дисципліни одним підлітком. Застосування методу покарання безпосередньо на уроці не мало сенсу, оскільки ще більше загострило б ситуацію. Педагог обрала тактику безоцінного, некритичного ставлення до учня, натомість активізувала останнього при обговоренні події, що вивчалася. В результаті учень отримав заслужену оцінку за роботу на уроці. А щодо своєї негативної поведінки, вислухав зауваження вчителя, які той в індивідуальній бесіді висловив на перерві. Ми спостерігали, що зі сторони учня виникла повага до вчителя, діями обох сторін цього процесу він залишився задоволеним. Врешті стосовно окремо взятого школяра, мета уроку була досягнута: він засвоїв матеріал з теми, набув знання, одержав заслужену оцінку, отримав позитивний досвід взаємодії з учителем. Наведений приклад проілюстрував, що вчителям високого рівня комунікативної толерантності властиві позитивні поведінкові тенденції щодо учнів.

Середній рівень загальної комунікативної толерантності притаманний 45,8% учителів зі стажем до 5-ти років, 38,1% – 6-20 років і 43,8% – понад 21 рік. Ці досліджувані, при зовнішній демонстрації прийняття особистості школяра, намагаються оцінювати його на основі власного «Я». При цьому

позитивно ставляться до учнів як партнерів у взаємодії. За результатами спостереження ми виявили, що педагоги з середнім рівнем комунікативної толерантності виявляють терпимість до негативних емоційних станів школярів, їхніх особистісних виявів. Так, одна із досліджуваних (О.М. – вчитель біології з педагогічним стажем 15 років) не виявляла категоричності в оцінці школярів, які мають низький рівень навчальної успішності. Вона в доволі м'якій формі зазвичай робила зауваження на їх адресу (словесно чи в записах у щоденниках), керуючись мотивацією не завдати моральної шкоди своїм учням та їх батькам. Така тактика до певної міри була дієвою, що виявлялося в незначних позитивних зрушеннях. Проте в ситуації проведення моніторингу навчальної діяльності учнів, результат якого мав засвідчити якість діяльності педагога, вона була категоричною і жорсткою в оцінках їхніх дій. Така позиція вчителя збільшила психологічну дистанцію між нею й учнями, що, на наше переконання, негативно позначилося на розвитку взаємоповаги.

Варто зауважити, що незначна різниця між кількісними показниками вибірок учителів з різним терміном педагогічного стажу за високим і середнім рівнями загальної комунікативної толерантності, згідно статистичних обрахунків, не є значущою. Натомість було встановлено (див. табл. 5 додатку А-10), що має місце суттєва відмінність між показниками вчителів зі стажем до 5-ти років і досвідчених педагогів таких виявів толерантності як здатність приймати індивідуальність інших, тенденція не оцінювати їх на основі власного «Я», приховування негативного ставлення до інших, схильність не переробляти і не перевиховувати інших, не пристосовувати до себе інших (при $p \leq 0,05$). Загалом можна зробити висновок про те, що в структурі особистості сучасного педагога толерантність виявляється переважно на високому і середньому рівнях. Інтолерантність, що формує байдуже чи негативне ставлення до учнів, має незначні вияви, що є прийнятним для професії вчителя.

Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії зумовлюється також наявністю у вчителя *комунікабельності*. Діагностичним інструментом, завдяки якому ми дослідили цей психологічний чинник, стала «Методика оцінки умінь

педагогічного спілкування» (авт. І.В. Макаровська). Отримані результати відображено в табл. 4.2.5.

Таблиця 4.2.5

Кількісні показники комунікабельності вчителів у педагогічній взаємодії

n = 469

Уміння педагогічного спілкування	Рівень	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
		Абс	У %	Абс	У %	Абс	У %
Уміння, що забезпечують діалогічний підхід	низький	20	13,6	10	6,3	19	11,7
	середній	47	32,0	49	30,6	45	27,8
	високий	80	54,4	101	63,1	98	60,5
Здатність до саморозкриття у пед. взаємодії	низький	0	0	0	0	0	0
	середній	59	40,2	44	27,5	15	9,3
	високий	88	59,8	116	72,5	147	90,7
Рефлексивно-перцептивні уміння	низький	2	1,4	7	4,4	3	1,9
	середній	51	34,7	32	20,0	18	11,1
	високий	94	63,9	121	75,6	141	87,0

У табл. 4.2.5 вказується, що більше половини досліджуваних усіх трьох категорій мають *високий рівень* розвитку умінь, які забезпечують *діалогічний підхід у педагогічній взаємодії*. У вчителів зі стажем до 5-ти років цей рівень виявляється у 54,4%, 6-20 років – 63,1%, понад 21 рік – 60,5%. Вони налаштовані на гуманні стосунки з учнями, спроможні швидко встановлювати з ними контакт, обговорювати проблеми шкільного життя, пояснювати школярам правильність призначення винагород, заохочень чи покарань за результати їх діяльності та висловлювати свої позиції відносно справедливості у педагогічній взаємодії. У процесі дослідження окремі вчителі їх озвучували: «діти мають виконувати свої учнівські обов'язки, а вчителі справедливо оцінювати якість виконання», «якщо учень заслужив на покарання, воно неодмінно має бути», «старанного учня потрібно підтримувати й заохочувати» і т. ін. Разом з тим, учителі цього рівня схильні вислуховувати позиції школярів (на кшталт «він виконав контрольну так само, як я, але має вищу оцінку – це несправедливо» чи

«вона має кращі оцінки, бо її більше люблять учителі») та доходити згоди в конфліктних питаннях при здійсненні педагогічного їх оцінювання.

Середній рівень розвитку умінь, які забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії, продемонстрували 32,0% молодих учителів зі стажем до 5-ти років, 30,6% – зі стажем 6-20 років і 27,8% – від 21 року. Ці респонденти мають розвинені вміння вести діалог з учнями, проте не завжди здатні їх переконати у правильності власної позиції та справедливості педагогічних дій. Вказане позначається на виникненні сумнівів школярів у неупередженості свого педагога.

Низький рівень умінь, які забезпечують діалогічний підхід у взаємодії вчителя й учнів, властивий 13,6% вчителів зі стажем до 5-ти років, 6,3% – 6-20 років, 11,7% – більше 21 року. Як бачимо, найменший відсоток показала друга категорія вчителів. Тоді як у молодих педагогів (очевидно, через незначний життєвий і професійний досвід) і в досвідчених (ймовірно, через надмірну впевненість у правильності власних позицій) частіше спостерігається низький рівень. Вони лише ситуативно вдаються до ведення діалогу, домінують у своїх уподобаннях, незважаючи на думку учнів, що формує у них враження про жорсткість особистісної позиції вчителя та нарікання на його несправедливість.

Спілкуючись зі школярами, вчитель пізнає їх та сам розкривається як комунікатор і як особистість. *Високий рівень саморозкриття у педагогічному спілкуванні* притаманний 59,8% вчителів зі стажем до 5-ти років, 72,5% – 6-20 років і 90,7% – понад 21 рік. Розбіжність у кількісних показниках вибірок доволі відчутна. Це, на нашу думку, можна пояснити тим, що чим більшим є комунікативний досвід учителя, тим більшою мірою він стає розкутішим у взаєминах з учнями, не боїться демонструвати свої недоліки.

Середній рівень саморозкриття спостерігається у решти досліджуваних – 40,2% учителів зі стажем до 5-ти років, 27,5% – 6-20 років, 9,3% – від 21 року. Вони доволі щирі у взаєминах з учнями, готові будувати з ними рівнопартнерські стосунки, не приховують бажання будувати їх на засадах добропорядності. Проте не завжди виявляють щирість у демонструванні своїх

недоліків, хочуть показати себе з кращої сторони, тоді як до учнів висувають серйозні вимоги. Позитивним моментом є те, що вчителів із *низьким рівнем* саморозкриття не було виявлено. Це означає, що педагоги, які принаймні були задіяні в експерименті, налаштовані на щирі стосунки з учнями, що є актуальним у контексті вивчення справедливості у взаємодії з ними.

Рефлексивно-перцептивні уміння вчителів у педагогічному спілкуванні допомагають відслідкувати динаміку цього процесу, вияви обох сторін взаємодії та зробити адекватні висновки щодо їх правильності. *Високий рівень* таких умінь притаманний 63,9% педагогів, які мають стаж роботи у школі до 5-ти років, 75,6% – 6-20 років, 87,0% – понад 21 рік. Як бачимо, розвиток цієї якості пов'язаний з набуттям учителем професійного досвіду, коли формується вміння рефлексувати на поточну ситуацію взаємодії з учнями. Воно сприяє адекватному її оцінюванню та реагуванню зі сторони вчителя. Значно нижчими є показники за *середнім рівнем*, а саме у 34,7% учителів зі стажем до 5-ти років, 20,0% – 6-20 років, 11,1% – від 21 року. Втішним є факт наявності *низького рівня* у незначної частини вчителів: 1,4% – до 5-ти років, 4,4% – 6-20 років, 1,9% – більше 21 року. Цей рівень не забезпечує адекватність сприймання й трактування вчителем ситуації взаємодії з учнями, а отже ускладнює хід перебігу процесу встановлення соціальної справедливості.

Як показують результати дослідження комунікабельності вчителів, уміння, що забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії, більшою мірою розвинені у вчителів з досвідом роботи в школі 6-20 років. Вважаємо, що нижчі показники у педагогів зі стажем до 5-ти років зумовлюються відсутністю внутрішніх умов, зокрема, актуалізації рівності психологічних позицій з учнями, не досить сформованою системою компетенцій відносно здійснення з ними діалогічної взаємодії. Водночас учителі з досвідом від 21 року, ймовірно, через упевненість у правильності власних особистісних позицій, більше тяжіють до утвердження своїх ціннісних уподобань. Щодо вивчення здатності до саморозкриття у педагогічній взаємодії та вияву рефлексивно-перцептивних

умінь, то спостерігається підвищення рівня їх розвитку в сторону збільшення досвіду комунікативної взаємодії вчителів з учнями.

Таким чином, вивчення психологічних чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії показало, що у вчителів досить розвинені відповідальність і толерантність, наявність яких позитивно позначається на якості взаємодії з учнями. Відносно рефлексивності, емпатійності, комунікабельності, то найменше вони розвинені у вчителів з невеликим досвідом професійної діяльності. У них незначною мірою сформовані здатності піддавати глибокому аналізу власні професійні вияви та поведінку учнів, розуміння причин їх емоційних переживань та врахування цих переживань при винесенні соціально справедливих педагогічних рішень, ведення конструктивного діалогу відносно справедливості взаємодії. Порівняно з першими, вчителі зі стажем 6-20 років та понад 21 рік, при високих показниках вище зазначених чинників, виявили схильність до домінування над учнями, висловлення й утвердження власних ціннісних позицій.

Викладений у підрозділі матеріал відображено у публікаціях автора [197; 202; 205; 206].

4.3. Психологічні особливості розвитку структури соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Виявлені особливості впливу соціальних умов і психологічних чинників на справедливе ставлення вчителя до учнів позначаються на розвитку його якості соціальної справедливості. Дослідження структури соціальної справедливості особистості вчителів показало наступне.

Дослідження *когнітивно-інформаційної складової* ми здійснювали, застосовуючи методики «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С. Булах); «Добро та зло» (авт. Л.М. Попов, А.П. Кашин, модиф. Л.В.Клочек).

Методика «Моє розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С.Булах) дозволила виявити емпіричні орієнтації вчителів у моральних якостях

особистості. Проведення першої серії методики передбачало вивчення того, який зміст учасники експерименту вносять у моральні поняття та як у презентованих визначеннях відображаються явища морального порядку, що відтворюються на основі соціального досвіду вчителів. Для цього ми пропонували їм пригадати і навести приклади застосування у практиці взаємодії з учнями моральних понять. Презентовані відповіді дали можливість зрозуміти, які *уявлення* мають сучасні вчителі *про моральні якості* як внутрішні особливості людини, що з'являються, розвиваються і закріплюються в її індивідуальному розвитку в процесі засвоєння та слідування *соціальним і моральним нормам* соціальних взаємодій. Вчителі давали визначення у вигляді понять, що, з їх точки зору, відображали істотні властивості описуваних явищ.

Аналіз відповідей засвідчив, що значна частина респондентів пояснювала моральні поняття (позитивні та негативні) як якості особистості, тлумачення яких носить переважно абстрактний характер. Разом з тим можна констатувати, що абстрактне визначення моральних понять давали 46,7% педагогів, професійний стаж яких не перевищує 5-ти років, 72,5% – зі стажем 6-20 років, 75,3% – більше 21 року. Зазвичай абстрактні пояснення супроводжувалися прикладами реального вияву вказаних понять у шкільній практиці вчителів. До таких пояснень (на кшталт «людяність – це гуманне ставлення до людей, що виявляється у поступливості власних інтересів заради інших; учитель з такою якістю завжди може піти на поступки учневі, дослухатися до нього й допомогти в складних ситуаціях») вдавалися переважно вчителі зі стажем 6-20 років і дещо менше зі стажем від 21 року. Натомість учителі, які мають педагогічний стаж менше 5-ти років, обмежувалися зазвичай визначеннями, наприклад, «чесність – це правдивість людини, її щирість у стосунках з іншими», «егоїзм – це домінування власних інтересів над інтересами інших людей» тощо. До конкретних пояснень запропонованих понять тяжіла незначна кількість досліджуваних (12,5% учителів зі стажем менше 5-ти років, 7,5% – 6-20 років, 6,8% – понад 21 рік). Вони брали за основу реальний приклад вияву якості та її поняття зводили до визначення конкретного змісту. Деякими з таких пояснень

були: «співчутливість є такою якістю людини, коли вона співпереживає іншій людині в складних для неї обставинах, це прояв надзвичайної емоційної чутливості особистості», «справедливість у моєму розумінні – це позбавлення людини благ за її брехню, неправильні вчинки, зрадництво» тощо.

У процесі обробки отриманих даних ми виявили, що певна частина педагогів схилилася до того, щоб визначати окремі позитивні моральні якості – чесність, людяність, благородство, справедливість, співчуття – як здібності, володіння якими дозволяє вчителю ефективно реалізувати свої педагогічні цілі («співчуття – це здатність учителя зрозуміти і поспівчувати учневі», «справедливість – це здатність об'єктивно оцінювати інших», «відповідальність – це здатність виконувати вимоги суспільства, незважаючи на свої бажання й лінощі»). Стосовно негативних понять (егоїзм, зарозумілість, самолюбство, користолюбство, зрадництво, хтивість), то вони трактувалися як «негативна риса». Більшою мірою до таких визначень і трактовок вдавалися молоді педагоги зі стажем до 5-ти років (20,1%), і незначна кількість досвідчених учителів (5,0% зі стажем 6-20 років і 5,6% – понад 21 рік).

Серед визначень моральних якостей, які давали досліджувані, нами була виокремлена категорія, що зводила запропоновані позитивні моральні поняття до педагогічних умінь («справедливість – це вміння об'єктивно призначати людям винагороду чи покарання за їх вчинки»). Серед них таке бачення виявили 8,2% вчителів зі стажем до 5-ти років, 8,1% – 6-20 років, 6,8% – більше 21 року. Свої пояснення вони співвідносили з уміннями вчителя будувати з учнями стосунки на моральних засадах. Тоді як рисам, що суперечать моральним нормам побудови якісних педагогічних взаємодій, давали просто негативну характеристику.

У процесі обробки даних ми також виокремили вчителів, які співвідносили запропоновані поняття з педагогічною дією певної якості. Більшою мірою це стосувалося понять, які змістовно були наближені до педагогічної реальності – відповідальність, гуманність, справедливість, співчутливість, совість. До такого трактування вдавалися 25,0% учителів зі

стажем до 5-ти років, 13,8% – 6-20 років, 12,3% – більше 21 року. У своїх визначеннях вони виходили з того, що педагог виявляє активність, спрямовану на дотримання моральних принципів побудови стосунків з учнями. Таким чином, респонденти у своєму трактуванні моральних понять виходили з егоцентричного бачення формально-рольової відповідності педагога усталеним в освітньому середовищі моральним принципам педагогічних взаємодій.

Як показують результати дослідження, уявлення вчителів про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії втілюються в оперуванні ними поняттями про моральні якості, пояснення яких ґрунтується на попередньо набутих моральних знаннях. Більша частина учасників експерименту виявила схильність до узагальненого відображення образів сприймання педагогічних ситуацій, які занесені до арсеналу індивідуальних професійних надбань і у взаємодії з учнями актуалізуються за необхідності виходити з розуміння істотних особливостей явищ морального порядку. Це сприяє переносу попередніх і теперішніх моральних знань у таке проектування вирішення педагогічних ситуацій, що відповідає соціальним і моральним нормам взаємодій педагога з учнями. Виявлено, що вказана особливість більше властива вчителям зі стажем 6-20 років і більше 21 року. Педагоги з незначним професійним стажем – до 5-ти років – зважають більшою мірою на власну трактовку соціальних і моральних приписів педагогічної взаємодії.

Знання вчителів соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії, які ґрунтуються на розумінні соціальних і моральних вимог, що застосовуються у практиці взаємодії з учнями, ми діагностували під час проведення другої і третьої серій методики «Мое розуміння особистісних якостей людини» (авт. І.С. Булах). Це давало можливість встановити, якою мірою вчителі володіють знаннями про моральні якості особистості та як часто ними оперують у взаєминах з учнями, орієнтуючись на соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, визнані в освітньому середовищі.

Аналізуючи результати дослідження, у процесі якого респонденти з ряду визначень моральних понять чесності, людяності, егоїзму, благородства,

справедливості, співчутливості, зарозумілості, самолюбства, совісті, відповідальності, користолюбства, зрадництва, хтивості вибирали правильні—такі, що відображали їх зміст, ми отримали дані стосовно рівня розвитку моральних знань у педагогів. Отримані результати ми помістили у табл. 4.3.1. Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників розвитку моральних знань у вчителів з різним терміном педагогічного стажу відображено в табл. 2 додатку Б-9.

Таблиця 4.3.1

Кількісні показники розвитку моральних знань у вчителів

n = 469

Рівень розвитку моральних знань	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	20	13,6	18	11,2	15	9,3
Середній	105	71,4	106	66,3	106	65,4
Високий	22	15,0	36	22,5	41	25,3

Як свідчать наведені в табл. 4.3.1 дані, у досліджуваних з різним педагогічним досвідом домінує *середній рівень* розвитку моральних знань: у 71,4% вчителів, які мають стаж до 5-ти років, 66,3% – 6-20 років, 65,4% – понад 21 рік. Вони продемонстрували, що їм властива сформована система знань моральних категорій. При цьому встановлено, що педагогам зі стажем до 5-ти років властиво вносити суб'єктивний смисл у змістове наповнення моральних понять і тлумачити явища морального ряду, демонструючи переконаність у їх правильності. Вчителі зі стажем 6-20 років інколи неправильно аргументують зміст моральних понять, оперуючи ними у взаєминах з учнями, не досить переконливо доводять необхідність дотримання моральних норм у педагогічних взаємодіях. Учителі зі стажем від 21 року не завжди вкладають 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. Приміром, останні з цього приводу

висловлювалися так: «Вчителька О.І. все правильно говорить про чесність і справедливість, але в житті не завжди так відбувається», «Мені здається, що М.В. сама не є такою моральною, як розповідає нам, якими потрібно бути».

Дещо менша кількість досліджуваних має *високий рівень* моральних знань. Це 25,3% педагогів зі стажем більше 21 року, 22,5 % – 6-20 років, 15,0% – до 5-ти років. Вони мають сформовану систему знань про моральні поняття і явища, оперують моральними категоріями. Вчителі зі стажем до 5-ти років засвідчили наявність у себе сформованої системи знань про моральні поняття та явища. Педагоги зі стажем 6-20 років 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. Учителі зі стажем понад 21 рік виявили здатність власні моральні знання доносити до свідомості учнів і пояснювати норми взаємодії з ними. Учні про таких учителів позитивно відгукуються і виявляють до них повагу, з огляду на те, що в словах і діях останніх прослідковується їх моральна спрямованість: «М.І. дуже хороша людина – добра, справедлива, є для нас прикладом», «Бесіди, які проводить з нами В.С. про культуру людських взаємин, для мене завжди є цінними і повчальними» і т.ін. Було виявлено, що різниця кількісних показників високого рівня моральних знань знаходиться в зоні критичного значення φ^* у вчителів зі стажем до 5-ти років і педагогів, стаж яких 6-20 років та понад 21 рік.

Низький рівень розвитку моральних знань був виявлений у 13,6% учителів зі стажем до 5-ти років, 11,2% – 6-20 років, 9,3% – більше 21 року. Його наявність виявлялася в тому, що для цієї частини педагогів моральні категорії не є такими суттєвими і значущими, як для решти їх колег. Було з'ясовано, що для вчителів зі стажем до 5-ти років притаманно не акцентуватися на знанні моральних понять і оперуванні ними у взаємодії з учнями; 6-20 років – не надавати особливого значення важливості моральних знань і переконань у необхідності дотримання соціальних і моральних норм у педагогічній діяльності; понад 21 рік – висловлювати переконання в

другорядності моральної складової діяльності вчителя, не актуалізувати обізнаність відносно соціальних і моральних норм.

Якщо зважати на те, що вчитель безумовно має добре володіти моральними знаннями, то наявність низького рівня в окремих педагогів актуалізує проблему проведення роботи, спрямованої на підвищення у них рівня розвитку моральних знань. Для підтвердження сформульованого узагальнення щодо цієї категорії педагогів ми поставили досліджуваним запитання: «Як Ви розумієте поняття «соціальна норма?», «На які соціальні норми має орієнтуватися вчитель у своїй діяльності?», «Які моральні норми є основоположними для вчителя? Поясніть їх суть». Судження педагогів відображали ті знання соціально-морального змісту, якими вони керуються, моделюючи свої взаємини з учнями та реалізуючи власну концепцію конструктивної педагогічної взаємодії. Так, М.С., учитель української мови та літератури, пед. стаж 18 р., висловила наступним чином: «У роботі з учнями я орієнтуюся на те, щоб бути з ними справедливою, виявляти доброту і прихильність». К.П., вчитель фізичної культури, стаж 13 р., зауважив: «Для вчителя головне в його роботі – поєднання вимогливості й справедливості». О.І., вчителю початкових класів, стаж 7 р., належить думка: «Важливо любити учнів, добре до них ставитися, бути відповідальним у своїй роботі». Значна частина вчителів визнавала, що слідування кожною людиною соціальним нормам забезпечує підтримання нормальних соціальних відносин чи взаємин. Т.М., учитель історії зі стажем 22 р., висловила: «В кожному суспільстві визначаються норми, яким має слідувати будь-який громадянин, не виключенням є вчитель». К.Ф., учитель математики, стаж якого 35 р., зауважив: «Так, учителеві треба дотримуватися певних правил, інакше він не зможе управляти своїми діями». Вчителі, старші за віком і педагогічним стажем, зазначали, що вони вдаються до соціальних дій у своїй педагогічній діяльності з урахуванням тих рольових функцій, які виконують, взаємодіючи з учнями. Відтак дотримуються конкретних норм чесності, вимогливості тощо. Молоді ж учителі більше зважають на соціальні норми як загальні правила для педагога.

Варто зазначити, що вчителі з незначним педагогічним досвідом чіткого поділу між соціальними і моральними нормами не проводили, аргументуючи, наприклад, що «школа є соціальним інститутом, а тому в ній мають діяти соціальні норми, які визначають моральність дій педагога». Досвідчені вчителі схильні були розмежовувати соціальні норми, за якими організується педагогічна взаємодія, і моральні норми, дотримання яких виводить взаємини її учасників на рівень взаєморозуміння, взаємоповаги, партнерства. Щодо моральних норм, то серед них досліджувані виділяли норми чесності, людяності, благородства, справедливості, відповідальності. Причому молоді педагоги першочергово виділяли норми людяності, благородства, а потім інші. Учителі зі значним педагогічним досвідом спочатку віддавали перевагу нормам чесності, відповідальності, справедливості, совісті і далі наголошували на дотриманні норм людяності й благородства. Отриманий емпіричний матеріал співвідноситься з результатами проведення третьої серії методики «Моє розуміння особистісних якостей людини», що знайшло відображення в гістограмах, розміщених на рис. 4.3.1, 4.3.2., 4.3.3. та в табл. 2 додатку Б-9.

Досліджувані вказували, як часто вони у взаємодії з учнями вдаються до використання моральних понять, що визначаються як позитивні і негативні. Отримані експериментальні дані свідчать, що значна кількість учителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років, серед позитивних моральних понять доволі часто послуговується поняттями людяності (75,5%), співчутливості (53,1%), відповідальності (49,6%), совісті (46,9%); часто – поняттями чесності (75,5%), справедливості (42,9%). Приблизно однакова кількість досліджуваних цієї вибірки з різною частотою використовують поняття благородства. Вчителі, які мають педагогічний стаж 6-20 років, доволі часто, у своїй більшості, застосовують позитивні моральні поняття чесності (53,1%), справедливості (59,4%), співчутливості (53,1%), відповідальності (62,5%). Половина цієї вибірки часто вдається до понять людяності (50,0%) та благородства (55,6%).

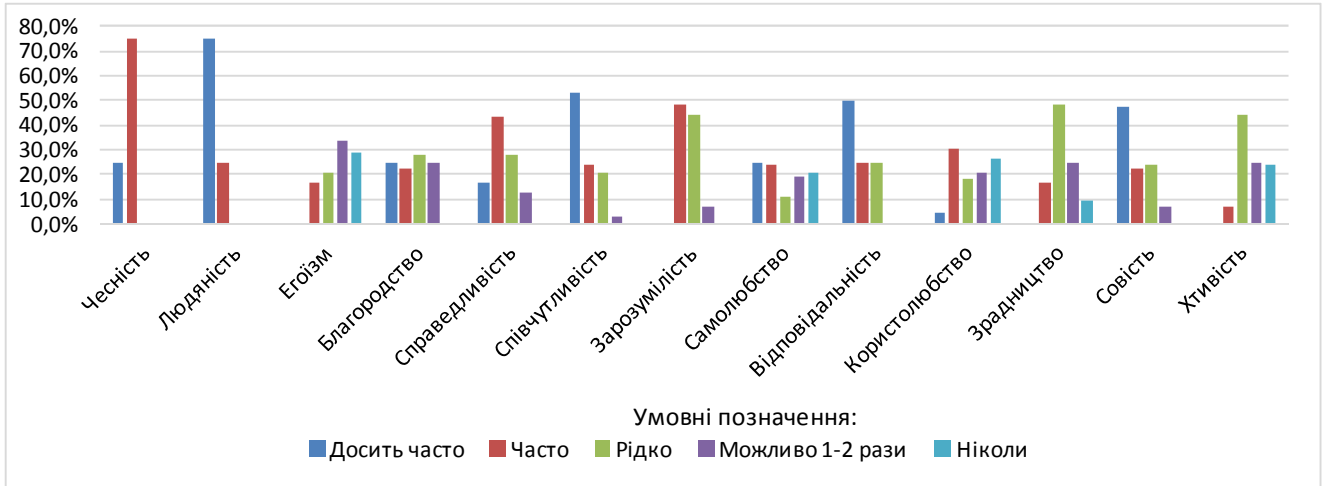


Рис. 4.3.1. Частота використання моральних понять у взаємодії з учнями вчителями з педагогічним стажем до 5-ти років

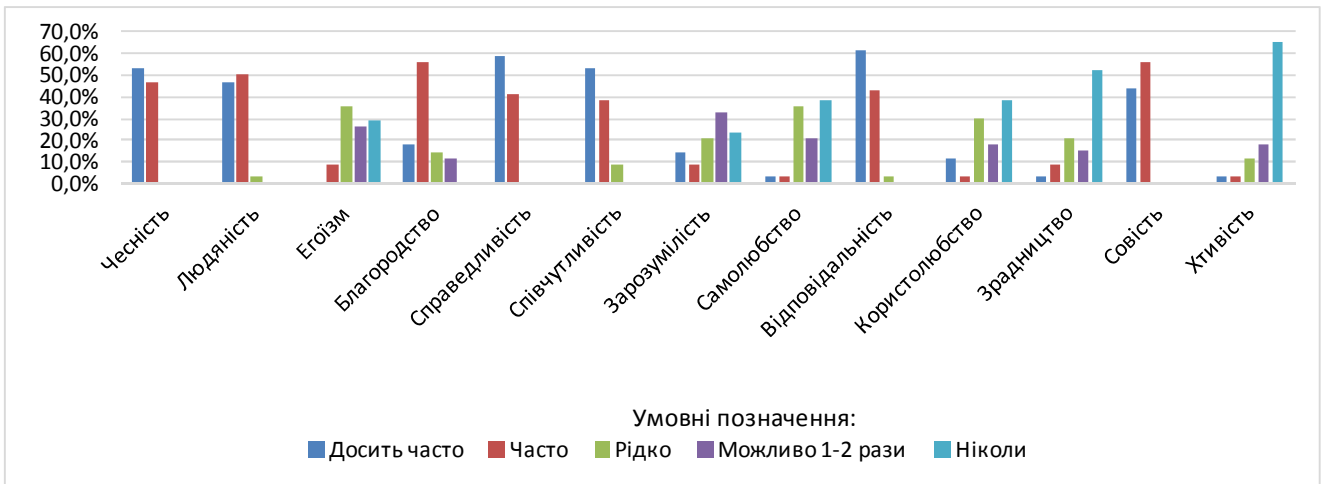


Рис. 4.3.2. Частота використання моральних понять у взаємодії з учнями вчителями з педагогічним стажем від 6-ти до 20-ти років

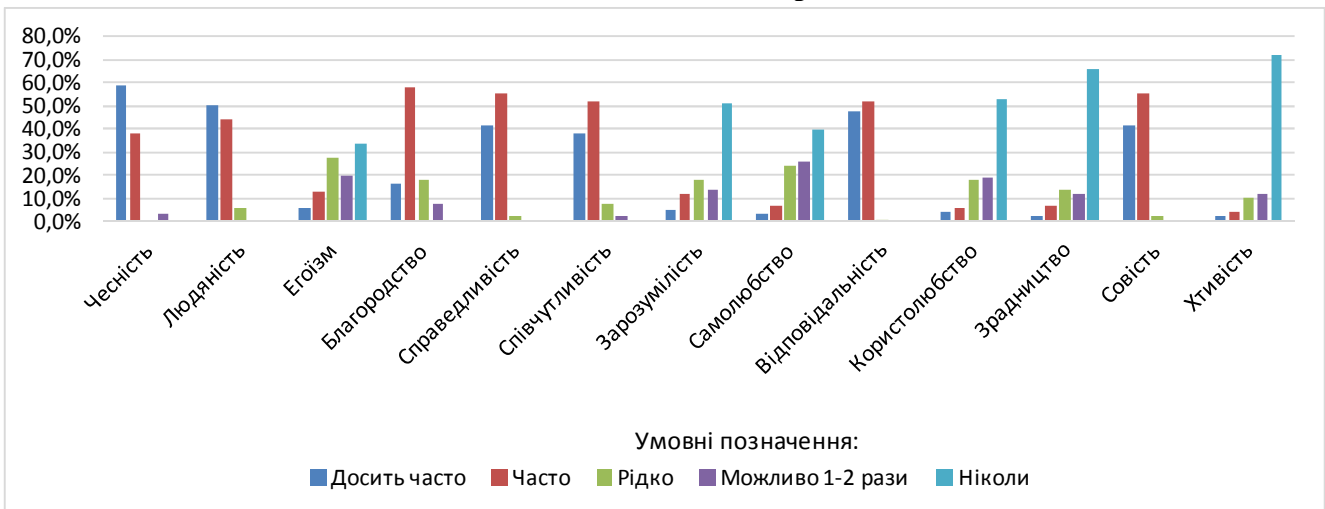


Рис. 4.3.3. Частота використання моральних понять у взаємодії з учнями вчителями з педагогічним стажем понад 21 рік

Педагоги зі стажем від 21 року у взаємодії з учнями доволі часто послуговуються поняттями чесності (61,1%), людяності (50,0%). Вони часто вживають поняття благородства (58,0%), справедливості (55,6%), співчутливості (51,9%), відповідальності (51,9%), совісті (55,6%). Незважаючи на домінування у значної частини цієї вибірки частого вживання вказаних вище понять, окрім чесності, спостерігається різноманітність частоти їх застосування – від «доволі часто» до «рідко». Слід зауважити, що вчителі всіх трьох категорій не відзначали, що вони «можливо 1-2 рази» застосовують моральні поняття у своїй педагогічній практиці, чи «ніколи», що свідчить про морально-ціннісну зорієнтованість досліджуваних.

Негативними моральними поняттями (егоїзм, зарозумілість, користолюбство, самолюбство, зрадництво, хтивість) з різною частотою застосування (від «доволі часто» до «ніколи») оперують учителі усіх трьох категорій. Аналізуючи «розсіяність» кількісних показників частоти (див. табл.1 додатку Б-9), варто зазначити, що найбільший відсоток учителів, які рідко послуговуються негативними моральними поняттями, з педагогічним стажем менше 5-ти років. Тоді як більший відсоток учителів зі стажем 6-20 років і від 21 року їх вживають 1-2 рази або ніколи не застосовують у взаємодії з учнями.

Як бачимо, частота вживання респондентами позитивних і негативних моральних понять у педагогічній взаємодії різна. Досліджувані тяжіють до більш частого застосування у взаєминах з учнями позитивних моральних понять. Причому вчителі зі стажем до 5-ти років та їхні колеги, стаж яких 6-20 років, більшість позитивних моральних понять (чотири з семи) застосовують доволі часто, решта три – часто. Тоді як педагоги, стаж яких перевищує 21 рік, вдаються до доволі частого застосування лише двох понять із запропонованих семи. Різноманітність застосування моральних понять – від «доволі часто» до «рідко» спостерігається більшою мірою у досвідчених учителів, аніж у їх молодших колег. Це ми пояснюємо тим, що педагоги, які мають значний професійний досвід, варіативно підходять до питання застосування у взаємодії з учнями моральних понять, співвідносять педагогічну ситуацію, що склалася, з

досконалим знанням доцільності та необхідності слідувати певним соціальним та моральним нормам педагогічної взаємодії. Стосовно негативних моральних понять, то досвідчені вчителі відкидають необхідність їх застосування у взаємодії з учнями, віддаючи перевагу позитивним і активізуючи знання про них у процесі здійснення педагогічного впливу на учнів.

Переконання, якими керуються вчителі у взаємодії з учнями при вирішенні складних педагогічних ситуацій, що потребують морального вибору, ми виявляли за допомогою модифікованої методики «Добро та зло» (авт. Л.М.Попов, А.П.Кашин, модиф. Л.В.Клочек). Результати її застосування наводяться в табл. 4.3.2

Таблиця 4.3.2

Кількісні показники розвитку моральних переконань у вчителів

n = 469

Рівень розвитку моральних переконань	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	17	11,6	12	7,5	9	5,5
Середній	114	77,5	104	65,0	102	63,0
Високий	16	10,9	44	27,5	51	31,5

Як свідчать наведені дані, *високий рівень* моральних переконань притаманний 10,9% учителів, педагогічний стаж яких до 5-ти років, 27,5% – зі стажем від 6-ти до 20-ти років, 31,5% – стаж яких перевищує 21 рік. Вони мають тверду впевненість щодо необхідності дотримання соціальних і моральних норм як у житті, так і в педагогічній діяльності зокрема. В їхніх поглядах на учня, на місце учасників освітнього процесу в системі педагогічної взаємодії прослідковується переконаність в істинності моральних ідей добра, чесності, справедливості, добропорядності. Виявляючи позитивне суб'єктивне ставлення до соціальних і моральних норм, вчителі цього рівня тим самим підтверджують спрямованість власної професійної активності на учня як найвищу цінність. Соціальні та моральні переконання педагогів стають

основною їх моральною настановою бути максимально гуманним відносно учнів, що втілюється в справедливих діях і вчинках. Емпіричне дослідження показало, що кількісні показники високого рівня в учителів, які мають педагогічний стаж 6-20 років і понад 21 рік, перевищують показники вчителів, стаж яких не більше 5-ти років. Вважаємо, що з набуванням педагогічного досвіду у вчителів виробилися навички творчої переробки моральних знань у відповідності до власного світогляду та слідування їм у взаємодії з учнями.

Переважає більшість досліджуваних усіх трьох категорій має *середній рівень* моральних переконань. Так, він властивий 77,5% вчителів, які мають педагогічний стаж до 5-ти років, 65,0% – 6-20 років, 63,0% – більше 21 року. Ці вчителі усвідомлюють необхідність дотримання соціальних і моральних норм у взаємодії з учнями. Вони переконані, що моральні цінності, до складу яких входить справедливість, не мають альтернативи, оскільки слідування моральним ідеалам гармонізує професійний простір учителя і виводить на найвищий рівень його професійної самореалізації. Однак ситуативно, за певних обставин, педагоги цього рівня можуть дещо відходити від слідування прийнятним нормам, а тому їх моральні переконання поступаються мотивам простішого і зручнішого вирішення педагогічної ситуації. Засвоєні впродовж професійної освіти та набуття досвіду взаємодії з учнями моральні знання цими вчителями не піддаються творчій переробці, більше розглядаються як догма, ніж керівництво до дії.

Низький рівень моральних переконань властивий 11,6% вчителів зі стажем до 5-ти років, 7,5% – 6-20 років, 5,5% – понад 21 рік. Ці досліджувані схильні нівелювати соціальні та моральні норми. Їм не властиве тверде переконання в домінуванні моральної складової в особистості вчителя. Нестійкі моральні принципи таких респондентів ґрунтуються на моральних знаннях, що були ними засвоєні поверхово, не пропущені через світоглядні інстанції, а тому не дозволяють приймати правильні рішення в складних педагогічних ситуаціях і конструктивно налагоджувати контакт з учнями.

Перевірка на статистичну достовірність експериментальних даних показала, що за середнім рівнем відмінності у кількісних показниках учителів зі стажем до 5-ти років та 6-20 років достовірні при $p \leq 0,007$, тоді як у педагогів зі стажем до 5-ти років та понад 21 рік $p \leq 0,001$ (див. табл. 3 додатку Б-9). За високим рівнем виявлена розбіжність у показниках наймолодших за професійним досвідом учителів та їх старших колег знаходиться у зоні статистичної значущості ($\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$). Отже, встановлено, що більшою мірою моральні переконання виявляються в учителів з педагогічним досвідом від 21 року і 6-20 років, порівняно з молодшими колегами, стаж яких не перевищує 5-ти років. Це позначається на складнощах, які виникають в останніх у процесі подолання колізій у взаємодії з учнями під час здійснення морального вибору.

Вивчення *емоційно-ціннісної складової* соціальної справедливості особистості вчителів ми здійснювали за допомогою методик «Тест-опитувальник самоствавлення» (ОСО) (авт. В.В. Столін, С.Р.Пантелеев); «Шкала прийняття інших» (авт. В. Фейя); «Шкала совісності» (за «Психодіагностичним тестом», модифікованим і адаптованим В.М. Мельниковим, Л.Т. Ямпольським на основі методик ММРІ і 16-тифакторного опитувальника Р. Кеттела).

Дослідження конструкту *емоційно-ціннісної складової – ціннісне самоствавлення вчителя* – здійснювалося за допомогою методики «Тест-опитувальник самоствавлення» (авт. В.В. Столін, С.Р. Пантелеев). Було виявлено три рівня ставлень учасників експерименту до себе: глобальне самоствавлення, самоствавлення, яке диференціюється з огляду на самоповагу, аутосимпатію, самоінтерес, очікування ставлень інших до себе; самоствавлення, що базується на готовності удосконалювати своє «Я».

При вивченні *глобального самоствавлення* ми з'ясували, наскільки респонденти ставляться до себе як до цілісної особистості. Результати дослідження презентовані у табл. 4.3.3.

Таблиця 4.3.3

Кількісні показники сформованості глобального самоствавлення вчителів

n = 469

Ступінь вияву глобального самоствавлення	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Не виявляється	21	14,3	14	8,8	9	5,5
Виявляється	41	27,8	40	25,0	27	16,7
Яскраво виявляється	85	57,9	106	66,2	126	77,8

Як презентовано вище, глобальне самоствавлення *яскраво виявляється* у більшій половині вчителів: у 57,9% зі стажем до 5-ти років, 66,2% – 6-20 років, 77,8% – понад 21 рік. Ці досліджувані мають цілісну глобальну самооцінку, яка є ознакою внутрішньоособистісної єдності. Їхнє бачення своїх якостей співвідноситься із соціальними та професійними цінностями. Такі педагоги узгоджують оцінне і ціннісне ставлення до своєї особистості, наявність суперечностей між якими виключається. Вони впевнені в собі та в правильності власних професійних кроків. Встановлена статистично достовірна різниця у кількісних показниках учителів зі стажем понад 21 рік і менше 5-ти років та понад 21 рік і 6-20 років (див. табл. 1 додатку Б-10) свідчить, на наш погляд, про досягнення згоди із самими собою у більш досвідчених учителів, що, в сукупності з ціннісним ставленням до учнів, закладає основу для гуманних по відношенню до них вчинків.

Щодо *середнього ступеня* вияву інтегральності самоствавлення, то він властивий 27,5% вчителів зі стажем до 5-ти років, 25,0% – 6-20 років, 16,7% – більше 21 року. Цим учителям більшою мірою притаманне зовнішнє прийняття соціальних і професійних цінностей. Їх співвіднесення з особистісними якостями носить суперечливий характер, причиною чого стає диференціація емоцій, пов'язаних із прийняттям чи неприйняттям себе та своїх рис. Внутрішньоособистісна єдність не досягається повною мірою. Оцінка

досліджуваними цієї категорії своїх дій та вчинків відносно учнів доволі критична. Встановлено, що різниця кількісних показників у вчителів зі стажем від 21 року і педагогів зі стажем 6-20 років, а також до 5-ти років знаходиться в зоні значущості. Це означає, що у молодших за віком і професійним досвідом учителів навіть моральні, зокрема, соціально справедливі дії, не викликають належного ставлення, а тому не стабілізуються як такі, з якими асоціюється образ гуманного і справедливого вчителя.

В результаті проведеного дослідження виокремилася група педагогів, які *не підтвердили наявності* у себе інтегральності самоствавлення: 5,5% учителів зі стажем до 5-ти років, 8,8% – 6-20 років, 14,3% – більше 21 року. Цим педагогам властиво диференціювати свої позитивні та негативні самоствавлення, що не формує внутрішнє переконання відносно себе як носія певних рис. Тому співставлення особистісно оціненого із соціальними й професійними цінностями стає проблемним, оскільки такі вчителі, не маючи стійкого самоствавлення, вагаються в необхідності здійснення професійно прийнятних дій щодо школярів, у тому числі, соціально спрямованих.

У процесі дослідження ми також виявили, як педагоги ставляться до себе через призму самоповаги, аутосимпатії, самоінтересу, очікувань ставлень інших людей до них і самоствавлення, яке ґрунтується на готовності до дій чи на реальних діях відносно свого «Я». Таблицю, де презентуються кількісні показники вказаних факторів, із встановленням статистично достовірної різниці відсотків учителів з різним терміном педагогічного стажу, ми помістили в табл. 2 додатку Б-10. Охарактеризуємо ті з них, що доповнюють описані вище результати інтегрального самоствавлення учасників експерименту.

За фактором «*Самоповага*» ми виявили, що найбільшою мірою ця якість властива вчителям зі стажем до 5-ти років (68,7%), дещо менше – понад 21 рік (67,3%). Найнижчі показники продемонстрували вчителі, зі стажем 6-20 років (59,4%). Середні показники за цією шкалою домінують у педагогів зі стажем 6-20 років (25,6%), нижчими вони є у вчителів зі стажем від 21 року (19,8%), найнижчі – до 5-ти років (10,2%). Ці досліджувані демонструють самоповагу,

яка дає можливість учителю вірити в свої сили, реалізовувати індивідуальні особливості, виявляти активність, розуміти себе і бути послідовними. Низькі показники свідчать про протилежні особливості. Найбільше респондентів з низьким рівнем самоповаги серед учителів зі стажем до 5-ти років (21,1%), дещо менше – від 21 року (17,9%), і найменше – 6-20 років (15,0%). Як засвідчують наведені дані, серед респондентів чимало вчителів з низьким ступенем самоповаги. Це негативно позначається на продуктивності їх діяльності та якості стосунків з учнями, оскільки відсутність самоповаги стає причиною невпевненості вчителя у правильності своєї ціннісно-сміслової позиції та здатності донести її до учнів. У цілому, послідовність у своїх результатах виявили вчителі зі стажем 6-20 років і від 21 року. У них спостерігається тенденція до зменшення кількості досліджуваних у сторону зниження ступеня самоповаги, що є позитивним явищем. Суперечливі результати виявили вчителі зі стажем до 5-ти років, які серед досліджуваних усіх трьох категорій мають найвищі показники за високим і низьким рівнями самоповаги. Такий дисонанс у кількісних показниках виник, на нашу думку, тому, що недосвідчені вчителі, на відміну від старших колег, або занадто переоцінюють свої можливості, або, навпаки, схильні їх недооцінювати.

За фактором «*Аутосимпатія*» ми виявили, наскільки дружньо чи вороже ставляться до себе учасники експерименту. Високі показники продемонстрували вчителі зі стажем до 5-ти років (50,3%), трохи нижчі – 6-20 років (40,6%). Лише четверта частина педагогів зі стажем від 21 року показала високий рівень аутосимпатії (25,9%). Такі досліджувані виявляють довіру до себе. Вони повною мірою задоволені якістю своїх виявів стосовно учнів, впевнені у правильності власної позиції. Встановлена динаміка зниження високого рівня аутосимпатії в сторону збільшення педагогічного стажу свідчить, на нашу думку, про тенденцію молодих учителів симпатизувати своїй особистості, не вдаючись до критичних зауважень на власну адресу. Показники середнього рівня спостерігаються у 19,8% вчителів зі стажем до 5-ти років, 23,1% – 6-20 років, 45,7% – від 21 року. Вони схильні виявляти адекватну

критику своїх недоліків, яка ґрунтується на адекватній самооцінці. Це спонукає до внутрішньої роботи над собою, результатом якої стають переконання у правильності власних дій щодо учнів. Низькі показники за фактором аутосимпатії властиві 29,9% вчителів зі стажем до 5-ти років, 36,3% – 6-20 років, 28,4% – від 21 року. Їхнє надмірне критичне ставлення до себе як носія моральних рис і суб'єкта моральної поведінки стає причиною невпевненості у правильності педагогічних дій. Такі вчителі сумніваються у власній ціннісно-смысловій позиції, не доводять її до учнів, не викликають останніх на діалог щодо обговорення морально-етичних питань.

За фактором «Самоінтерес» найбільший інтерес до своєї особистості виявляють досвідчені педагоги зі стажем від 21 року – 40,7%, нижчі результати у вчителів зі стажем 6-20 років – 31,3%, найнижчі – до 5-ти років – 13,0%. Вони свою увагу спрямовують на власні думки, переживання, особистісні та професійні трансформації. Таке зацікавлене ставлення до власної особистості переноситься на інтерес до особистості учня, що сприяє глибшому його пізнанню та вибору правильної тактики педагогічної взаємодії. Ця якість більше властива досвідченим учителям, аніж педагогам з невеликим професійним досвідом. Їм притаманний доволі сильний інтерес до своєї особистості, але він не співвідноситься з виявом інтересу до особистості учня. Низький ступінь самоінтересу властивий 34,7% учителям зі стажем до 5-ти років, 25,6% – 6-20 років, 12,4% – більше 21 року. Ми встановили, що ці досліджувані не виявляють інтересу до своєї особистості й особистості учнів. Їм властиве байдуже ставлення до власних особистісних і професійних змінювань.

Емпіричне вивчення самоствавлення педагогів дозволило зробити висновок про те, що більшою мірою ціннісно ставляться до своєї особистості досвідчені педагоги з професійним стажем від 21 року. Їм властива глобальна інтегральна самооцінка, вони виявляють самоповагу, аутосимпатію, інтерес до власної особистості, що позитивно позначається на побудові стосунків з учнями. Особливу увагу викликають учителі, педагогічний стаж яких не

перевищує 5-ти років. При високих показниках самоповаги та аутосимпатії, вони серед своїх старших колег мають найнижчі кількісні показники за ступенем сформованості глобальної самооцінки, не демонструють посилений інтерес до себе як носія особистісних і професійних цінностей. Вказане актуалізує проблему здійснення розвивальної роботи в напрямку підвищення в очах молодих педагогів цінності власної особистості як умови ціннісного ставлення до особистості школярів.

В основі неупередженого ставлення вчителя до учня лежить прийняття його особистості, розуміння причин його позитивних і негативних виявів, якостей тощо. Рівень прийняття *учня* свідчить про ступінь поваги педагога до його особистості, про *ціннісне* до нього *ставлення*. Вказану якість ми досліджували за допомогою методики «Шкала прийняття інших» (авт. В. Фейя). На рис. 4.3.4 демонструються отримані результати. У табл. 3 додатку Б-10 відображається статистична достовірність різниці між кількісними показниками учителів з різним терміном педагогічного стажу.

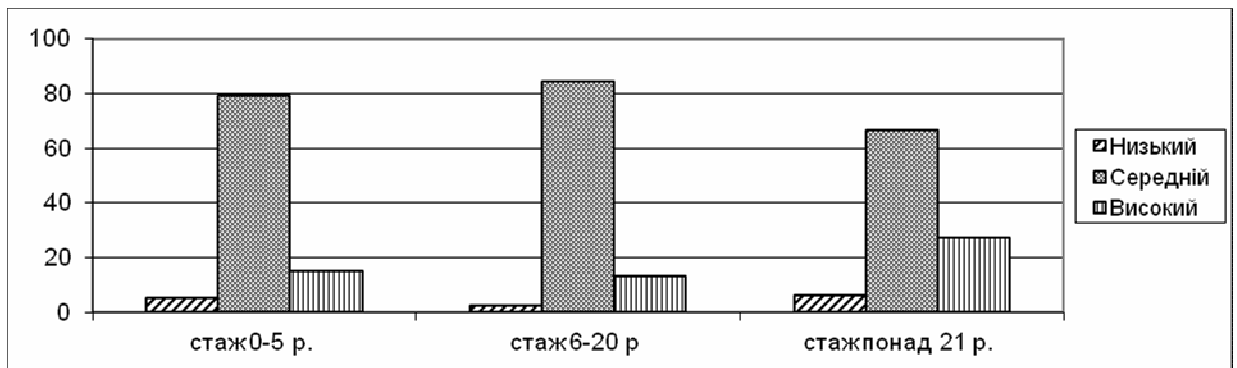


Рис. 4.3.4. Кількісні показники ціннісного ставлення вчителів до учнів

Як свідчать наведені дані на рис. 4.3.4 і в табл. 3 додатку Б-10, *високий рівень* ціннісного ставлення до учнів притаманний 15,0% учителів з педагогічним стажем до 5-ти років, 13,1% – 6-20 років, 27,2% – понад 21 рік. Було з'ясовано, що вчителі зі стажем до 5-ти років мають сумлінне ставлення до особистості учнів, орієнтуються на етичні норми педагогічної взаємодії. Педагоги, які мають досвід роботи в школі 6-20 років, безоцінно ставляться до особистості учнів, незважаючи на недоліки у навчанні чи поведінці останніх, упевнені у правильності такої позиції, що пов'язано із самоповагою, визнанням

етичних норм взаємодії. Учителі зі стажем від 21 року безумовно приймають школярів, визнають цінність їх особистості і водночас ціннісно ставляться до себе і до моральних норм.

Середній рівень мають 79,6% вчителів зі стажем до 5-ти років, 84,4% – 6-20 років, 66,7% – понад 21 рік. Так, педагоги зі стажем до 5-ти років, у цілому позитивно сприймаючи школярів, не демонструють здатності до безумовного прийняття їх особистості, що виявляється переважно на рівні міжособистісних взаємодій. Вчителі зі стажем 6-20 років, 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. Найдосвідченіші вчителі зі стажем від 21 року керуються переконанням, що навіть надмірна конструктивна критика, яка ґрунтується на впевненості у власній особистості та ціннісній позиції, є необхідним елементом позитивного впливу на учнів.

Низький рівень властивий 5,4% вчителів зі стажем до 5-ти років, 2,5%, – 6-20 років, 6,1% – понад 21 рік. Зокрема, у вчителів зі стажем до 5 років це виявляється у відсутності толерантності відносно учнів; 6-20 років – у демонстрації схильності до оцінювання не тільки результатів діяльності школярів, але й їх особистості; більше 21 року – у ставленні до учнів переважно як об'єктів педагогічного впливу. Відмітимо, що вчителям з низьким рівнем розвитку ціннісного ставлення до учнів властиві недовіра до себе як суб'єкта морально спрямованої діяльності та сумніви у правильності соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії.

Якщо порівняти вказані вище кількісні показники, то можна стверджувати, що у вчителів зі стажем від 21 року домінує високий рівень ціннісного ставлення до учнів. Спостерігається статистично значуща розбіжність у кількісних показниках учителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік ($\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$) та до 5-ти і більше 21 року ($p \leq 0,03$).

Ціннісне ставлення до соціальних норм та моральних імперативів ми досліджували за допомогою методики «Шкала совісності» (за

«Психодіагностичним тестом», модифікованим і адаптованим В.М. Мельниковим, Л.Т. Ямпольським на основі методик ММРІ і 16-тифакторного опитувальника Р. Кеттела). Отримані результати презентуються в табл. 4.3.4. Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників у вчителів з різним терміном педагогічного стажу див. на табл. 4 додатку Б-10.

Таблиця 4.3.4

Кількісні показники розвитку ціннісного ставлення вчителів до соціальних норм та моральних імперативів

n = 469

Рівень розвитку ставлення до соціальних норм і моральних імперативів	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	24	16,3	15	9,3	8	4,9
Середній	100	68,1	95	59,4	102	63,0
Високий	23	15,6	50	31,3	52	32,1

Як відображено на табл. 4.3.4, *високий рівень* мають 15,6% учителів зі стажем до 5-ти років, 31,3% – 6-20 років, 32,1% – понад 21 рік. Вони виявляють повагу до соціальних норм і етичних вимог, мають особистісні якості, які впливають на мотивацію поведінки, а саме почуття відповідальності, стійкість моральних принципів. У стосунках з учнями керуються почуттям морального обов'язку, дотримуються етичних і моральних стандартів. Ці вчителі мають готовність виконувати соціальні вимоги, демонструють високу добросовісність у процесі виконання педагогічної діяльності. Вказане співвідноситься з моральним самоконтролем, який позитивно позначається на характері стосунків з учнями. Встановлена статистично достовірна різниця між кількісними показниками високого рівня у молодих учителів і вчителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років ($p=3,28$; $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$) та зі стажем понад 21 рік ($p=3,44$; $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$)

Середній рівень притаманний більшій половині учасників експерименту. Він спостерігається у 68,1% педагогів зі стажем до 5-ти років, 59,4% – 6-20

років, 63,6% – понад 21 рік. Ці вчителі наділені почуттям морального обов'язку. У своїй діяльності чітко слідують етичним вимогам, намагаються відповідати соціальним нормам. Як правило, вони відповідальні та добросовісні. У практиці роботи в школі керуються установкою взаємодіяти з учнями згідно моральних імперативів. Свої дії піддають самоконтролю, однак в окремих випадках більш дієвим стає зовнішній контроль – з боку батьків учнів чи колег. Той факт, що статистична достовірність розбіжностей відсотків учителів з різним терміном педагогічного стажу не виявлена, дає можливість стверджувати, що вказані особливості однаковою мірою властиві педагогам різних вікових категорій.

Було констатовано, що *низький рівень* мають 16,3% вчителів зі стажем до 5-ти років, 12,5% – 6-20 років, 3,1% – від 21 року. Їм притаманно не дотримуватися соціальних норм та етичних вимог у педагогічній діяльності. Свої дії вони узгоджують не стільки з моральними стандартами, скільки орієнтуються на ситуацію взаємодії та вдаються до спонтанних виявів. Це пов'язано зі слабким моральним самоконтролем. Регулятором педагогічних дій стає зовнішнє середовище: учні, батьки, колеги, адміністрація школи. Моральний обов'язок не є центром уваги таких учителів. Вони виконують свою роботу згідно стандартів педагогічної діяльності, у стосунках з учнями моральні імперативи для них не є першочерговими. Відтак ці вчителі можуть дозволяти собі несправедливість щодо школярів – мати улюбленців, необ'єктивно оцінювати, упереджено критикувати і карати окремих з них тощо. Згідно отриманих результатів, найменше вказані властивості притаманні вчителям, які мають педагогічний досвід понад 21 рік. Різниця між їх кількісними показниками та показниками вчителів зі стажем до 5-ти років статистично достовірною ($p \leq 0,01$).

Як показали результати дослідження, нижчі показники ціннісного ставлення до соціальних норм і моральних імперативів мають учителі з педагогічним досвідом до 5-ти років. У професійній діяльності вони більше орієнтуються на ситуацію, власну інтуїцію, аніж чітко слідують етичним

приписам і соціальним нормам. Старші за досвідом і віком учителі, з огляду на вироблену за роки педагогічної діяльності звичку зважати на соціальні та морально-етичні норми у взаємодії з учнями, більш сумлінно ставляться до професійних вимог бути послідовними у їх дотриманні.

Емпіричне вивчення *мотиваційно-конативної складової* соціальної справедливості особистості вчителів відбувалося при застосуванні методик «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості» (автор С.М. Петрова), «Опитувальник для виявлення самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (авт. Г.С. Нікіфоров, В.К. Васильєв, С.В. Фірсов), «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні» [Див. дод. Б-6 – Б-8].

Моральний вибір на основі соціально-нормативної та моральної мотивації як перший конструкт мотиваційно-конативної складової ми досліджували із застосуванням методики «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції» особистості» (автор С.М. Петрова). Вона дала можливість визначити, чи виявляються у педагогів мотиваційні тенденції, що зумовлюють їх соціально справедливі дії: перш за все нормативну та моральну тенденції, а також комунікативну, губристичну тенденції, тенденцію позитивного ставлення до людей. В табл. 4.3.5 відображено їх наявність у мотиваційній сфері особистості учасників експерименту. Для співставлення емпіричного розподілу кількісних і якісних показників наявності вказаних вище мотиваційних тенденцій у досліджуваних нами застосовувався χ^2 – критерій Пірсона [17, с. 113–123].

Таблиця 4.3.5

Кількісні показники мотиваційних тенденцій учителів

n = 469

Мотиваційна тенденція	Наявність тенденції	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
		Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
1	2	3	4	5	6	7	8
Нормативна	Слабко виявлена	76	51,7	104	65,0	58	35,8

Продовження таблиці 4.3.5

	Виявлена	71	48,3	56	35,0	104	64,2
Моральна	Слабко виявлена	72	49,0	64	40,0	70	43,2
	Виявлена	75	51,0	96	60,0	92	56,8
Комуніка- тивна	Слабко виявлена	73	49,7	60	37,5	39	24,1
	Виявлена	74	50,3	100	62,5	123	75,9
Губристична як прагнення до досконалості	Слабко виявлена	59	40,1	82	51,3	97	59,9
	Виявлена	88	59,9	78	48,7	65	40,1
Губристична як прагнення до переваги	Слабко виявлена	74	50,3	112	70,0	124	76,5
	Виявлена	73	49,7	48	30,0	38	23,5
Позитивне ставлення до людей	Слабко виявлена	49	33,3	36	22,5	29	17,9
	Виявлена	98	66,7	124	77,5	133	82,1

Як свідчать наведені в табл. 4.3.5 дані, на *безумовне дотримання соціальних норм* побудови стосунків з учнями *мотивовані 48,3%* вчителів зі стажем до 5 років. Для них виявилось важливим відповідати вимогам професії та підпорядковуватися визнаним в освітньому середовищі нормам справедливості. Натомість лише для 35,0% учителів зі стажем 6-20 років нормативна мотивація є актуальною. Вони більшою мірою у своїх педагогічних виявах схильні орієнтуватися на професійні норми педагогічної взаємодії, у стосунках з учнями вчиняти за покликом сумління. Пріоритет нормативній мотивації віддають 64,2% вчителів зі стажем від 21 року – свої педагогічні дії чітко підпорядковують дотриманню норм соціальної справедливості у взаємодії з учнями. Вказані кількісні показники наочно проілюстровані на рис. 4.3.5.

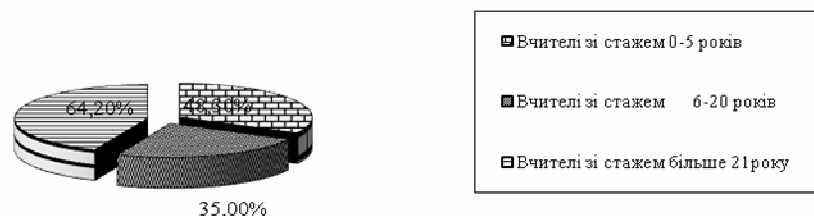


Рис. 4.3.5. Кількісні показники вияву нормативної мотивації у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Слабко мотивовані на дотримання соціальних норм 51,7% учителів зі стажем до 5-ти років, які не схильні чітко слідувати нормам регулювання взаємин з учнями; 65,0% – 6-20 років, що більше схиляються, посилаючись на власний досвід, суб'єктивно визначати міру винагород чи покарань для школярів, аніж зважати на визнані норми; 35,8% – більше 21 року, які зазвичай вдаються до власних засобів впливу на учнів, відпрацьованих за роки професійної діяльності.

Співставлення показників наявності нормативної мотиваційної тенденції в учасників експерименту показало, що у вчителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік різниця в розподілі між показниками є достовірною при $p \leq 0,01$, у вчителів зі стажем до 5-ти і 6-20 років та до 5-ти і від 21 року – при $p \leq 0,05$.

Відносно *моральної мотивації*, нею задаються 51,0% учителів зі стажем до 5-ти років, які у своїх спонуканнях керуються моральними знаннями, усвідомленням необхідності бути справедливими відносно учнів. Регулятором поведінки 60,0% учителів зі стажем 6-20 років виступають моральні цінності. Вони позиціонують себе як педагогів, які розгортають взаємодію з учнями в гуманістичній парадигмі освітнього процесу. З гуманістичної установки на спілкування з учнями також виходять 56,8% учителів зі стажем від 21 року. Вони готові до ведення ціннісного діалогу зі школярами, погодження з ними своїх ціннісно-смыслових позицій; спрямовані на прийняття соціально справедливих рішень і здійснення справедливих вчинків. Вказані вище показники презентовані на рис. 4.3.6.



Рис. 4.3.6. Кількісні показники вияву моральної мотивації у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Слабка моральна мотивація властива 49,0% учителів зі стажем до 5-ти років, які при усвідомленому ставленні до моральних цінностей не повною мірою орієнтуються на них у взаємодії з учнями. Спонукають себе до вибору більш зручних засобів спілкування та впливу на них 40,0% педагогів, стаж яких 6-20 років. Моральні установки є важливими, але не першочерговими у налагодженні взаємин з учнями для 45,1% учителів зі стажем понад 21 рік.

При порівнянні показників моральної мотивації встановлено, що у вчителів зі стажем 6-20 років різниця в розподілі між показниками їх молодших і старших колег є достовірною при $p \leq 0,05$, тоді як у вчителів зі стажем до 5-ти років та понад 21 рік ця різниця не є статистично значущою ($p > 0,05$).

Комунікативна мотиваційна тенденція, що спонукає особистість учителя у взаємодії з учнями до обміну з ними думками, почуттями, переживаннями, виявлена у 50,3% вчителів, стаж яких не перевищує 5-ти років, у 62,5% – зі стажем 6-20 років, 75,9% – понад 21 рік. Вони налаштовані на пошук спільних інтересів зі школярами, співробітництво з ними, діалогічне обговорення не тільки поточних робочих моментів, але й ціннісних пріоритетів, ціннісно-смыслових позицій обох сторін взаємодії. Слабко виявляється вказана тенденція у 49,7% досліджуваних зі стажем до 5-ти років, 40,6% – 6-20 років, 21,0% – більше 21 року. Співставлення показників ступеня комунікативної мотиваційної тенденції показало, що зафіксовані відмінності є достовірними у вчителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік (при $p \leq 0,01$) та статистично незначущими у педагогів зі стажем до 5-ти і 6-20 років ($p > 0,05$).

Моральна поведінка вчителя передбачає постійне бажання самовдосконалюватися. *Губристична мотиваційна тенденція – прагнення до досконалості* властива 32,7% вчителів зі стажем від 21 року, 46,2% – 6-20 років, 59,9% – до 5-ти років. Таку динаміку ми пояснюємо тим, що молоді педагоги, професійна діяльність яких тільки розпочалася, знаходяться в стадії пізнання та розвитку своїх особистісних і професійних якостей, а тому спрямовані на самовдосконалення. Слабка мотивація до самовдосконалення зафіксована у 40,1% вчителів зі стажем до 5-ти років, 53,8% – 6-20 років та

67,3% – понад 21 рік. Останні, на наш погляд, показали такий результат з огляду на те, що вважають, що досягли вершин своїх можливостей, а тому не актуалізують питання власного особистісного та професійного вдосконалення.

Соціальна справедливість особистості вчителя, як зазначалося вище, виявляється у його ціннісному ставленні до учня, який розглядається як психологічно рівноправний партнер педагогічної взаємодії. Тому справедливому вчителю не властиве *прагнення до переваги над учнем*. Таку якість ми виявили у 50,3% вчителів зі стажем до 5-ти років, 60,0% – 6-20 років, 76,5% – більше 21 року. Решті досліджуваних притаманна губристична мотиваційна тенденція – *прагнення до переваги*. Можемо констатувати, що педагоги, які мають педагогічний стаж більше 21 року, виявляють себе як самодостатні особистості, яким не потрібно самостверджуватися за рахунок домінування над особистістю учня. Це підтверджують результати вивчення *мотиваційної тенденції позитивного ставлення до школярів*. Так, вона властива 66,7% учителів з педагогічним стажем до 5-ти років, 77,5% – 6-20 років, 82,1% – від 21 року. Відповідно слабо виявлена вказана тенденція у педагогів з незначним педагогічним стажем – до 5-ти років (33,3%), на відміну від порівняно менших кількісних показників цієї тенденції у категорії вчителів з педагогічним досвідом 6-20 років – 20,0% та понад 21 рік – 17,3%. Співставлення результатів вивчення губристичної мотиваційної тенденції в учасників експерименту показало, що у вчителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік різниця в розподілі між їх показниками є достовірною при $p \leq 0,01$, тоді як у вчителів зі стажем до 5-ти років і старших за досвідом педагогів – при $p \leq 0,05$.

Отже, отримані результати дослідження мотиваційних тенденцій особистості вчителів дозволяють стверджувати, що нормативна, моральна, комунікативна мотиваційні тенденції та тенденція позитивного ставлення до учнів більшою мірою властиві педагогам, професійний стаж яких перевищує 21 рік і дещо менше зі стажем 6-20 років. У молодих учителів домінують губристичні мотиваційні тенденції – *прагнення до удосконалення та переваги над учнями*. Вони, на наш погляд, менше, ніж їхні старші колеги, зорієнтовані

на особистість учня, на здійснення морального вибору на його користь і більше сконцентровані на власній особистості.

Одним із конструктів мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості особистості педагога є *соціальний та емоційний самоконтроль*. Його ми вивчали за допомогою «Опитувальника для виявлення здатності до самоконтролю в емоційній сфері, діяльності та поведінці» (авт. Г.С. Нікіфоров, В.К. Васильєв, С.В. Фірсов). Отримані емпіричні дані графічно зображені на рис. 4.3.7, 4.3.8, 4.3.9. В табл. 1 додатку Б-11 презентуються кількісні показники розвитку здатності педагогів з різним терміном педагогічного стажу до самоконтролю та статистична достовірність розбіжностей відсотків вибірок.

Ведення педагогом конструктивного діалогу з учнями при обговоренні ціннісно-сміслових позицій відносно соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, розподілу між учнями винагород, заохочень, покарань за результати їх діяльності – складний процес, який вимагає від педагога поміркованості та виваженості. Надмірний вияв емоцій може зашкодити позитивному результату – справедливому рішення. Тому у взаєминах з учнями важливо, щоб учитель виявляв *самоконтроль в емоційній сфері*. На рис. 4.3.7 відтворено, якою мірою вказана особливість властива досліджуваним з різним терміном педагогічного стажу.

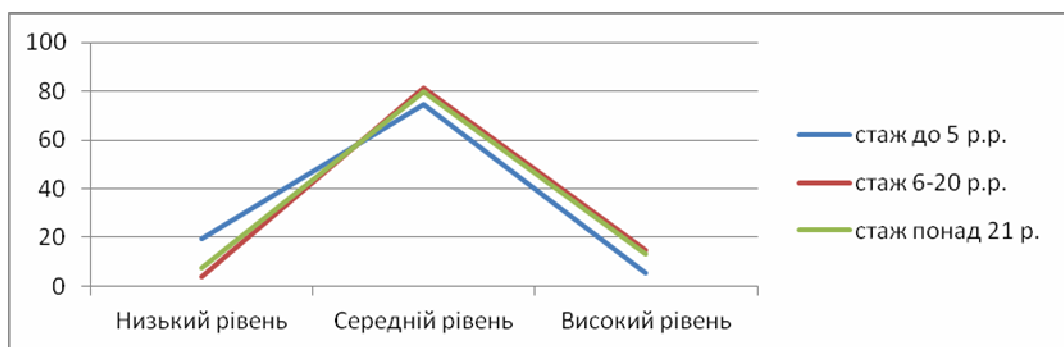


Рис. 4.3.7. Показники розвитку самоконтролю в емоційній сфері у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Як зображено на рис. 4.3.5 та відтворено в табл. 1 додатку Б-11, *високий рівень* емоційного самоконтролю більшою мірою властивий досвідченим учителям: 16,2% – зі стажем 6-20 років і 14,8% – понад 21 рік. Дещо нижчі

показники у вчителів з досвідом до 5-ти років – 5,5%. Ці досліджувані здатні чітко контролювати свої емоційні вияви відносно школярів, гальмувати в разі необхідності, наприклад, спалах гніву в ситуаціях, де учні не виконують поставлені перед ними завдання чи непристойно поведуться; чи емоції надмірного захоплення досягненнями окремих школярів. Ми встановили, що педагоги зі стажем до 5-ти років, які у своїх спонуканнях керуються усвідомленням необхідності бути справедливими відносно учнів, у взаєминах з ними виявляють здатність до самовладання. Вчителі зі стажем 6-20 років, для яких регулятором взаємодії зі школярами виступає цінність соціальна справедливість, демонструють поміркованість, виваженість при здійсненні оцінювання їх діяльності чи вирішенні суперечливих педагогічних ситуацій. Педагоги 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.

Переважає більшість респондентів має *середній рівень* емоційного самоконтролю. Показники педагогів зі стажем 6-20 років (77,5 %) та у вчителів зі стажем від 21 року (77,2%) майже ідентичні. Учителі зі стажем до 5-ти років показали дещо нижчі результати (74,8%). Останні часом схильні до надмірного вияву позитивних чи негативних переживань у суперечливих ситуаціях та імпульсивності під час оцінювання діяльності учнів. Вчителі зі стажем 6-20 років здатні врівноважувати вияв своїх переживань відносно учнів у моменти прийняття справедливих рішень і водночас послаблювати самоконтроль у процесі їх реалізації. Особливістю педагогів зі стажем понад 21 рік є те, що вони можуть тримати під контролем свої переживання в ситуаціях, які вимагають особливої уваги і відповідального ставлення, за інших обставин контроль послаблюється, і оцінювання діяльності учнів відбувається з опорою на суб'єктивні критерії.

Низький рівень емоційного самоконтролю притаманний 6,3% вчителів зі стажем 6-20 років, 8,0% – від 21 року, 19,7% – до 5-ти років. Ці педагоги майже не здатні контролювати свої емоції в складних педагогічних ситуаціях. Так,

учителі зі стажем до 5-ти років слабо виявляють здатність зорієнтуватися у складних педагогічних ситуаціях і приймати відповідальні й справедливі рішення; 6-20 років – мають слабе самовладання й погано регулюють свої емоційні реакції на дії учнів; від 21 року – 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.

За результатами дослідження, нижчі показники емоційного самоконтролю зафіксовано у молодих учителів, тоді як приблизно однакові показники продемонстрували їх старші колеги, що мають стаж 6-20 років і понад 21 рік. Вказане підтверджується статистичними обрахунками, згідно яких різниця кількісних показників учителів зі стажем до 5-ти років і вчителів, стаж яких 6-20 років і понад 21 рік за високим і низьким рівнями емоційного самоконтролю є достовірною.

Емпіричне вивчення схильності досліджуваних до *самоконтролю в діяльності*, в контексті нашого дослідження, полягало в тому, щоб виявити, як координація вчителем своїх дій сприяє здійсненню справедливого оцінювання результатів діяльності учнів. На рис. 4.3.8 презентуються результати вивчення у вчителів розвитку самоконтролю в діяльності.

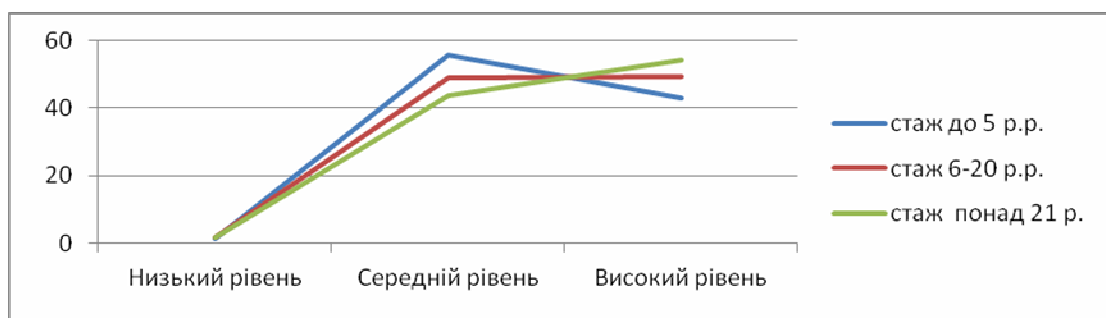


Рис. 4.3.8. Показники розвитку самоконтролю в діяльності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Рис. 4.3.8 та табл. 1 додатку Б-11 демонструють, що майже у всіх учасників експерименту кількісні показники за *низьким рівнем* мінімальні та приблизно однакові: 1,3% – у вчителів зі стажем до 5-ти років, 1,9% – 6-20 років, 1,9% – більше 21 року. Вони у педагогічній діяльності не демонструють

навички самовладання й саморегуляції своїх психічних станів. Втрачають контроль над своїми діями та контроль впливу на учнів. Це ми можемо пояснити наявністю незібраності, причиною виникнення якої може бути професійне перенавантаження, часом виснаження. В результаті вчитель повною мірою не може оцінити діяльність учня, а тому буває несправедливим.

За *середнім рівнем* зафіксовано зниження кількісних показників у сторону збільшення педагогічного стажу досліджуваних, тобто він властивий 55,8% вчителів зі стажем до 5-ти років, 48,8% – 6-20 років, 43,8% – більше 21 року. Учителі цього рівня достатньо контролюють свої професійні дії, самі визначають їх правильність і адекватність. В окремих випадках можуть виявляти імпульсивність в оцінюванні діяльності учнів, тим самим послаблюючи контроль над своєю діяльністю. За таких умов педагогічні дії вчителя не завжди є справедливими.

Констатовано, що *високого рівня* розвитку самоконтролю в діяльності досягнули 42,9% вчителів зі стажем до 5-ти років, 49,3% – 6-20 років, 54,3% – від 21 року. Педагоги з цим рівнем чітко ставлять перед собою поточні професійні завдання, наприклад, перевірити якість засвоєння учнями навчального матеріалу. Завдяки високому самовладанню і зосередженості на предметі оцінювання вони дають адекватну (справедливу) оцінку виконаному.

Рис. 4.3.8 наочно демонструє синхронність у показниках низького рівня у всіх категорій учителів, незначні розходження в показниках середнього і високого рівнів у вчителів зі стажем до 5-ти і 6-20 років та 6-20 років і понад 21 рік (які, згідно статистичних обрахунків, знаходяться в зоні незначущості), а також відчутні розбіжності в показниках середнього і високого рівнів у вчителів зі стажем до 5-ти років і понад 21 рік (що є статистично достовірними).

Самоконтроль у діяльності передбачає здійснення попереднього і поточного самоконтролю. Як показують результати дослідження (див. табл. 1 додатку Б-11), *попередній самоконтроль*, коли вчитель знаходиться у стані зібраності перед здійсненням певних педагогічних дій, налаштовується на

процес контролю й оцінювання діяльності учнів, більшою мірою властивий учителям зі стажем до 5-ти років і 6-20 років, порівняно з найдосвідченішими педагогами. Останні, на відміну від молодших колег, мають низькі показники високого рівня і високі показники низького рівня попереднього самоконтролю.

Щодо *поточного самоконтролю*, коли суб'єкт діяльності контролює дії зсередини, то варто зазначити, що низькі результати показали вчителі, стаж яких 6-20 років. Ми вважаємо, що наймолодші та найстарші за досвідом учителі виявляють більшою мірою схильність тримати під контролем увесь процес виконання педагогічної діяльності. Так, учителі зі стажем до 5-ти років виробляють навички контролювати з середини процес здійснення педагогічних дій, які, в тому числі, є справедливими чи несправедливими; а вчителі, стаж яких перевищує 21 рік, демонструють і закріплюють сформовані у своєму професійному досвіді такі навички.

Результат діагностики *самоконтролю в соціальній сфері* зображено на рис. 4.3.9 та презентовано в табл. 1 додатку Б-11, за *високим рівнем* найвищі показники продемонстрували вчителі, педагогічний стаж яких перевищує 21 рік (26,5%), дещо нижчі – зі стажем 6-20 років (23,8%) і найнижчі – зі стажем до 5-ти років (19,0%).

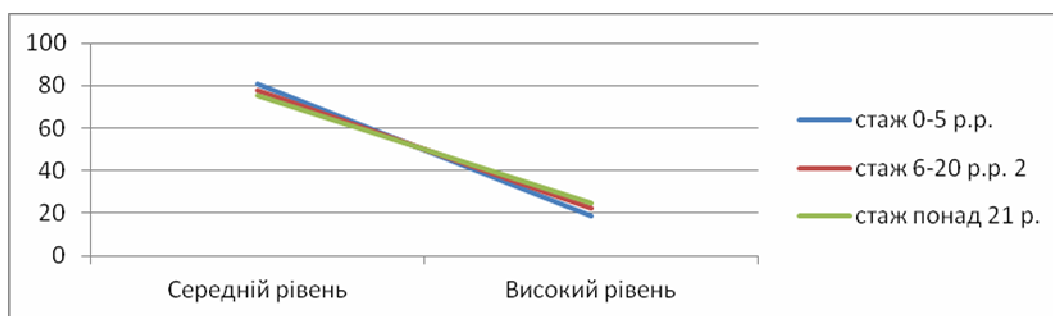


Рис. 4.3.9. Показники розвитку самоконтролю в соціальній сфері у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Вчителі з високим рівнем чутливо реагують на поведінку учнів та орієнтуються на педагогічну ситуацію; переймаються питаннями відповідності поведінкових виявів щодо школярів у ситуації взаємодії; тримають під контролем власну поведінку і справляють на інших позитивне враження як про професійного і справедливого вчителя.

Середній рівень притаманний 81,0% вчителів зі стажем до 5-ти років, 76,2% – 6-20 років, 73,5% – більше 21 року. Ці вчителі мають чутливість у сприйманні виявів учнів, спочатку їх аналізують, а потім вдаються до дій, які вважають правильними. У поведінці більше орієнтуються на сталий стереотип і менше зважають на ситуацію. Відтак педагогічні вияви, які їм властиві, – передбачувані й такі, що не потребують зайвого контролю. Загалом поведінка вчителів, які мають цей рівень, викликає в учнів позитивну реакцію і формує образ педагога, який ефективно взаємодіє з ними і є справедливим.

Рис 4.3.9. демонструє несуттєві розходження в показниках самоконтролю в соціальній сфері у вчителів з різним терміном педагогічного стажу. Їх результати майже синхронні, що підтверджується відсутністю статистичної достовірності в розбіжності відсотків в учасників експерименту.

Отже, дослідження розвитку самоконтролю у вчителів показало, що у вияві емоційної складової здатності педагогів контролювати себе у взаємодії з учнями вищі показники властиві вчителям з досвідом педагогічної діяльності понад 21 рік і 6-20 років, порівняно з учителями з незначним педагогічним стажем, які більше, ніж їх старші колеги підпорядковуються емоційним реакціям у взаєминах зі школярами, аніж раціональному осмисленню педагогічних ситуацій. Відносно соціального самоконтролю, то здатність до нього, згідно статистичних обрахунків, досить розвинена у вчителів з різним терміном педагогічного стажу. До поточного самоконтролю в діяльності більшою мірою схильні педагоги зі стажем до 5-ти років, які таким чином компенсують ще не досить сформовані навички швидкого вирішення проблеми адекватного оцінювання результатів діяльності учнів; та понад 21 рік, для яких важливо підходити до цього питання виважено і помірковано.

Педагог, який задається метою виявляти справедливість у взаєминах з учнями, цілеспрямовано впливає на свою особистість і переймається завданням актуалізувати проблему пошуку такої моделі взаємодії з ними, яка б була прийнятною, з одного боку, для його особистості, а з іншого, вписувалася в ціннісну парадигму педагогічної взаємодії. Дослідження третього конструкту

мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості особистості вчителя – *самоуправління у педагогічних взаємодіях* із застосуванням методики «Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні» [471] дозволило виявити, на яку модель взаємодії з учнями орієнтуються учасники експерименту. Отримані результати відображені в табл. 4.3.6.

Таблиця 4.3.6

**Кількісні показники схильності вчителів до самоуправління
у взаємодії з учнями**

n = 469

Схильність до самоуправління	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Стабільна модель взаємодії	7	4,8	19	11,9	26	16,1
Схильність до партнерства в залежності від ситуації	121	82,3	124	77,5	116	71,6
Мобільність у взаємодії, готовність до діалогу	19	12,9	17	10,6	20	12,3

Згідно презентованих у табл. 4.3.6 результатів, до *стабільної моделі взаємодії* з учнями тяжіють 4,8% учителів зі стажем до 5-ти років, 11,9% – 6-20 років, 16,1% – понад 21 рік. Вони орієнтуються на підбір загальновідомих засобів впливу на учнів у процесі взаємодії з ними. Ці вчителі керуються установкою зважати на те, що кожна сторона взаємодії виконує свою, визнану в суспільстві, соціальну роль – учителя й учня. З огляду на вказане, взаємини будуються на визнанні авторитету вчителя й необхідності слідувати його настановам, у чому виявляється ригідність таких учителів. Як видно з презентованих результатів, незначна частина досліджуваних усіх трьох категорій тяжіє до *стабільної моделі спілкування* з учнями, хоча спостерігається зростання кількісних показників у сторону збільшення педагогічного стажу. Виявлена статистично достовірна розбіжність при

порівнянні показників учителів зі стажем до 5-ти років з показниками педагогів зі стажем 6-20 років ($p \leq 0,022$) і понад 21 рік ($p \leq 0,002$).

Більш *гнучку модель взаємодії* з учнями, а саме таку, де виявляється схильність учителів до партнерства, спрямованість на школяра як на партнера в залежності від ситуації, обирають 82,3% вчителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5-ти років, 77,5% – зі стажем 6-20 років, 71,6% – більше 21 року. Ці досліджувані у педагогічних взаємодіях динамічно, в залежності від обставин, реагують на ситуацію педагогічної взаємодії. Однак варто відзначити здатність педагогів так управляти своїми виявами у взаєминах з учнями, що ті відчують позитивне ставлення до себе. Вказана особливість спостерігається у всіх учителів, незважаючи на незначні розбіжності в кількісних показниках, які, згідно проведених статистичних обрахунків, виявилися незначущими.

Досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії передбачає вияв здатності вчителя *мобільно управляти процесом взаємодії* зі школярами, налагоджувати контакт, тонко відчувати зміну їх ціннісних настроїв. Під час дослідження це продемонстрували 12,9% педагогів зі стажем до 5-ти років, 10,6% – 6-20 років, 12,3% – більше 21 року. Як видно, кількісно результати вчителів з різним терміном педагогічного стажу майже не різняться. Хоча відсоток досліджуваних, яким властива мобільність у взаємодії з учнями, незначний, можна констатувати їх готовність до діалогу, гнучкості в обговоренні дискусійних питань, що стосуються шкільного буття.

Отже, проведена методика дала можливість виявити здатність учителів до самоуправління у педагогічній взаємодії. До стабільності (ригідності) у взаєминах з учнями тяжіє незначна кількість досліджуваних, серед яких більшою мірою – педагоги зі стажем від 21 року, а також ті, хто мають педагогічний досвід 6-20 років. Орієнтуються на ситуацію у процесі спілкування, налагодження взаємин з учнями за засадах партнерства 2/3 респондентів з різним терміном педагогічного стажу. Здатність бути мобільним у взаємодії з учнями виявляє однаковою мірою незначна кількість усіх

досліджуваних, які готові до діалогу, озвучення своїх ціннісно-сміслових позицій і обговорення їх з учнями.

Таким чином, за результатами емпіричного дослідження структури соціальної справедливості особистості вчителів встановлено, що вищі кількісні показники рівня розвитку її складових мають учителі зі стажем понад 21 рік. Їхня здатність глибоко осмислювати визнані в освітньому середовищі норми педагогічної взаємодії, визнавати особистість учня як цінність і водночас ціннісно ставитися до себе як професіонала, здатного бути соціально справедливим у процесі педагогічних взаємодій, викристалізувалася завдяки багаторічному досвіду налагодження діалогічних взаємин зі школярами, удосконаленню в повсякденній практиці компетенцій адекватного оцінювання результатів їх навчальної діяльності та поведінки. Втім для цих учителів властиво інколи у взаєминах з учнями виявляти негнучкість і бажання позиціонувати свою ціннісно-сміслову позицію відносно справедливості взаємодії як найбільш правильну. Вчителі зі стажем 6-20 років виявили свій потенціал соціальної справедливості, продемонструвавши зорієнтованість на слідування моральним цінностям у взаємодії з учнями, готовність правдиво вирішувати складні педагогічні ситуації на користь школяра, впевненість у правильності цієї професійної позиції, здатність до здійснення морального вибору. Встановлено, що у вчителів зі стажем до 5-ти років поки що на належному рівні не сформовані здатності глибоко осмислювати соціальні норми педагогічної взаємодії, орієнтуватися на моральні імперативи, будувати стосунки з учнями на засадах взаємної поваги та вимогливості, керуватися критеріями об'єктивності та неупередженості при оцінюванні результатів діяльності учнів, справедливо вирішувати проблемні ситуації, здійснювати моральний вибір на користь учня. Недостатній розвиток вказаних особливостей вони компенсують посиленою увагою до власних педагогічних дій у частині оцінювання результатів діяльності учнів та орієнтуванні на гнучку модель взаємодії з ними.

Зміст цього підрозділу викладений у публікаціях автора [294; 198].

4.4. Вивчення механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Психологічні механізми ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції, які сприяють розвитку соціальної справедливості особистості вчителів, активізують розгортання процесу досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Їх емпіричне вивчення здійснювалося із застосуванням методик «Рівень вияву та спрямованості рефлексії» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної); «Методики на виявлення особливостей професійної ідентифікації» (В.А. Семиченко); «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної).

Адаптована до специфіки дослідження методика «Рівень виявлення та спрямованості рефлексії» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної) дозволила констатувати, якого рівня розвитку досягла *ціннісна рефлексія у вчителів* загалом та ціннісно-особистісна, ціннісно-професійна та ціннісно-соціальна рефлексія зокрема. На рис. 4.4.1. презентуються результати виявлення рівня розвитку ціннісної рефлексії в учасників експерименту. Зведена таблиця з кількісними показниками вибірок досліджуваних і виявлених статистичних розбіжностей між ними подана в табл.1 додатку В-4.

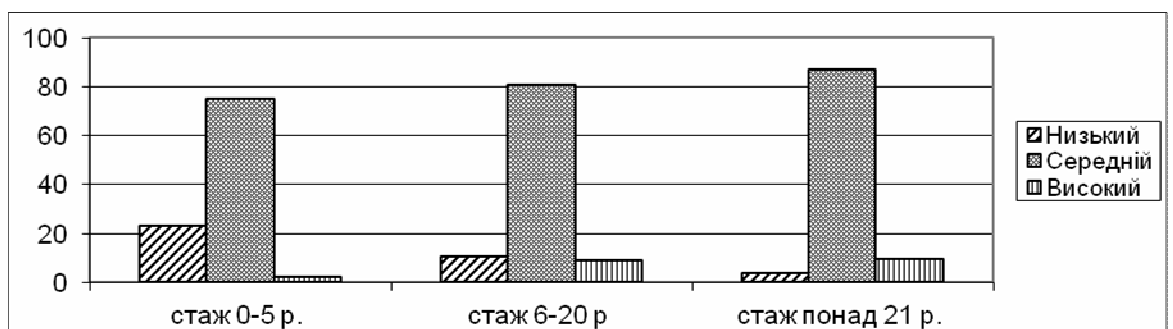


Рис. 4.4.1. Кількісні показники розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів

За результатами дослідження, у вчителів переважає *середній рівень* ціннісної рефлексії: зі стажем до 5-ти років він становить 74,8%, 6-20 років –

80,6%, понад 21 рік – 87,0%. Вони усвідомлюють необхідність набуття нових ціннісних знань, здійснюють аналіз власних думок, переживань, дій відносно учнів. Разом з тим повною мірою не визначають для себе цінність соціальної справедливості, а тому інколи поверхово осмислюють ситуації, варті особливої педагогічної уваги. Як бачимо з презентованих даних, найбільшою мірою описана характеристика середнього рівня виявляється у досвідчених учителів, педагогічний стаж яких більше 21 року. При порівнянні кількісних показників середнього рівня у цієї вибірки з показниками вчителів зі стажем до 5-ти років, виявлена статистично достовірна розбіжність ($p \leq 0,002$). Менш відчутною є різниця з показниками вчителів зі стажем 6-20 років ($p \leq 0,058$).

Високий рівень розвитку ціннісної рефлексії виявлено у 9,3% учителів зі стажем понад 21 рік, у 8,8% – 6-20 років, 2,1% – менше 5-ти років. Його наявність вказує на критичність мислення таких педагогів. Вони постійно переосмислюють свої моральні знання, уявлення та переконання, визначають місце соціальної справедливості в ціннісній системі особистості, піддають аналізу власні вияви та вияви учнів. Встановлена статистично значуща розбіжність між показниками категорії вчителів зі стажем до 5-ти років та їх найдосвідченіших колег ($p \leq 0,002$).

Низький рівень розвитку ціннісної рефлексії властивий 23,1% вчителів з довідом до 5-ти років, 10,6% – 6-20 років, 3,1% – більше 21 року. Ці досліджувані слабо виявляють схильність осмислювати міру значущості для себе соціальної справедливості, особливо не переймаються набуттям нових ціннісних знань і розширенням свого аксіологічного простору, рідко піддають аналізу власні особистісні та професійні вияви. Як засвідчили експериментальні дані, зменшення кількісних показників низького рівня спостерігається у вчителів з більшим терміном професійного досвіду. Статистична обробка даних встановила достовірну різницю між показниками усіх груп учителів ($p < 0,01$).

Конкретизуємо і проаналізуємо, як в учасників експерименту виявляються окремі сторони ціннісної рефлексії – ціннісно-особистісна, ціннісно-професійна, ціннісно-соціальна рефлексія (див. табл. 4.4.1, 4.4.2,

4.4.3). Статистична значущість різниці відсотків у вибірках учителів презентується у табл. 2 додатку В-4.

Табл. 4.4.1

Кількісні показники розвитку ціннісно-особистісної рефлексії у вчителів

n = 469

Рівень розвитку ціннісно-особистісної рефлексії	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	15	10,2	8	5,0	9	5,5
Середній	96	65,3	127	79,4	126	77,8
Високий	36	24,5	25	15,6	27	16,7

Отримані результати засвідчують, що переважна більшість досліджуваних, а це 65,3% педагогів зі стажем до 5-ти років, 79,4% – 6-20 років, 77,8% – понад 21 рік мають *середній рівень* розвитку *ціннісно-особистісної рефлексії*, наявність якої забезпечує здатність учителя аналізувати свої особистісні якості та вияви, спрямовує його на розвиток себе як суб'єкта пізнання цінностей і життєвих установок. *Високий рівень* ціннісно-особистісної рефлексії переважає у вчителів з педагогічним досвідом до 5-ти років – 24,5%, що підтверджує наявність у них більш виразного інтересу до своєї особистості, ніж у старших колег: у 15,6% зі стажем 6-20 років і в 16,7% – понад 21 рік. Вони схильні здійснювати внутрішню роботу над собою, ведучи внутрішній діалог, доходити висновків про особистісні смисли та висувати до себе вимоги морального змісту, що стосуються особистісного самовдосконалення. *Низький рівень* ціннісно-особистісної рефлексії мають 10,2% вчителів зі стажем до 5-ти років, 3,8% – 6-20 років, 3,1% – більше 21 року, яким не властиво аналізувати свої якості та вияви, бути уважними до власної особистості та здійснювати роботу над собою. Розбіжність у відсотках вибірок досліджуваних така: за всіма рівнями вона є статистично достовірною (при $p \leq 0,05$) у вчителів зі стажем до 5-ти років і 6-20 років та до 5-ти років і більше 21 року. Можна констатувати, що

ціннісно-особистісна рефлексія на високому і середньому рівнях більш активно здійснюється вчителями з педагогічним досвідом до 5-ти років. Загалом же виявлено недостатній розвиток ціннісно-особистісної рефлексії у всіх вибірок досліджуваних: у досвідчених учителів – завдяки відчутному домінуванню середнього рівня; у вчителів з невеликим досвідом, незважаючи на доволі значний відсоток високого рівня, – завдяки найвищому відсотку низького рівня, у порівнянні з показниками старших колег.

Дослідження *ціннісно-професійної рефлексії*, що відображено в табл. 4.4.2, показало наступне.

Табл. 4.4.2

Кількісні показники розвитку ціннісно-професійної рефлексії у вчителів

n = 469

Рівень розвитку ціннісно-професійної рефлексії	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	2	1,4	0	0	0	0
Середній	47	31,9	73	45,6	69	42,6
Високий	98	66,7	87	54,4	93	57,4

Більшій половині досліджуваних, а це 66,7% вчителів зі стажем до 5-ти років, 54,4% – 6-20 років, 57,4% – більше 21 року, притаманний *високий рівень* розвитку ціннісно-професійної рефлексії, яка спонукає особистість учителя аналізувати себе як суб'єкта педагогічної діяльності, співставляти вимоги професії, у тому числі, морального змісту, і особистого виконання належного. У більш досвідчених учителів кількісні показники розподілилися між високим і середнім рівнями вказаної якості: *середній рівень* мають 45,6% вчителів зі стажем 6-20 років і 42,6% – від 21 року. Тоді як частині вчителів зі стажем до 5-ти років властивий середній – 31,9% і низький – 1,4% рівні ціннісно-професійної рефлексії. Учителі з середнім рівнем ціннісно-професійної рефлексії керуються інтересом до своєї професії, переймаються питаннями

досягнення в ній власного успіху, проте не завжди готові здійснювати самоаналіз правильності педагогічних дій стосовно учнів. Незначна кількість молодих педагогів, які мають *низький рівень* ціннісно-професійної рефлексії, у педагогічній діяльності орієнтуються на ситуацію і не переймаються питаннями аналізу власних дій.

Дослідження показало, що має місце тенденція до зростання середньої міри вияву ціннісно-професійної рефлексії в учасників експерименту, хоча найменше вказане стосується вчителів, стаж яких не перевищує 5-ти років. Розбіжність кількісних показників за досліджуваною особливістю у них, порівняно з вибірками досвідчених учителів, є статистично значущою ($p < 0,01$). Загалом можна відзначити «розсіяність» показників ціннісно-професійної рефлексії у вчителів-початківців, які мають найвищі показники як за високим, так і низьким рівнями. Тоді як у більш досвідчених учителів, при відсутності низького рівня, кількісні показники розподілилися між середнім і високим рівнями, хоча за останнім вони поступаються молодшим колегам.

Ціннісно-соціальна рефлексія дозволяє вчителеві піддати аналізу стосунки з оточуючими та визначити своє місце в них. В табл. 4.4.3 відображено, якого рівня розвитку досягнула ціннісно-соціальна рефлексія учителів – учасників експерименту.

Табл. 4.4.3

Кількісні показники розвитку ціннісно-соціальної рефлексії вчителів

n = 469

Рівень розвитку ціннісно-соціальної рефлексії	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	13	8,8	12	7,5	10	6,2
Середній	123	83,7	134	83,7	139	85,8
Високий	11	7,5	14	8,8	13	8,0

Аналізуючи представлені в табл. 4.4.3 дані, можна стверджувати, що досліджувані усіх трьох категорій показали синхронні результати за кожним рівнем розвитку ціннісно-соціальної рефлексії, незважаючи на незначні розбіжності у відсотках. Це означає, що переважній більшості учасників експерименту, зокрема, 83,7% вчителів зі стажем до 5-ти років, 83,7% – 6-20 років, 85,8% – понад 21 рік притаманний *середній рівень* досліджуваної якості. Його наявність дозволяє вчителям, при ціннісному ставленні до учнів, аналізувати свої педагогічні вияви. Рефлексії піддаються власні соціальні якості й поведінка та другого учасника освітнього процесу. Проте часом вчителі цього рівня можуть віддавати перевагу емоційним впливам, що стоїть на заваді раціональному управлінню процесом педагогічної взаємодії.

Незначна кількість педагогів, а саме 7,5% учителів зі стажем до 5-ти років, 8,8% – 6-20 років, 8,0% – від 21 року, мають *високий рівень* розвитку ціннісно-соціальної рефлексії. Здійснення досліджуваними самоаналізу й аналізу суджень, дій учнів дозволяє їм прогнозувати вияви останніх, що допомагає в управлінні процесом педагогічної взаємодії. Вчителі цього рівня схильні піддавати аналізу ціннісно-сміслові позиції – власну та учнів, що сприяє глибокому їх осмисленню, створює можливості для їх зближення та досягнення ціннісно-сміислової єдності зі школярами.

Педагоги з *низьким рівнем* розвитку ціннісно-соціальної рефлексії, а їх кількість становить 8,8% вчителів зі стажем до 5-ти років, 7,5% – 6-20 років, 6,2% – більше 21 року, рідко або ситуативно вдаються до аналізу своїх соціальних виявів, не переймаються питаннями побудови конструктивних взаємин з іншими, а тому слабо трансформують соціальні цінності в особистісно й професійно значущі і такі, що мотивують до самовдосконалення.

Експериментальне дослідження механізму ціннісної рефлексії загалом встановило, що вироблена з набуттям педагогічного досвіду здатність учителя рефлексувати свої особистісні, професійні, соціальні якості, аналізувати результати їх вияву у взаємодії зі школярами зумовлює більш глибоке осмислення і переосмислення власних моральних цінностей, зорієнтованість на

соціально справедливу поведінку. Натомість на початкових етапах професійного шляху молоді вчителі лише наповнюють свій аксіологічний простір знаннями та уявленнями про себе як носія моральних цінностей, знаходяться в пошуку власної ціннісної (соціально справедливої) орієнтованості та віднаходженні внутрішніх ресурсів для цього, активно здійснюючи ціннісно-особистісну, ціннісно-професійну та ціннісно-соціальну рефлексію.

Механізм соціальної ідентифікації, який сприяє мінімалізації соціально-психологічної дистанції у взаємодії вчителів і учнів та досягненню психологічної рівності між ними, ми досліджували за допомогою методики «Виявлення особливостей професійної ідентифікації» (серії 1, 2). Отримані результати відображено в табл. 4.4.4. Виявлена статистична достовірність різниці кількісних показників учителів з різною тривалістю педагогічного стажу презентована в табл. 3 додатку В-4.

Таблиця 4.4.4

**Кількісні показники соціально-психологічної дистанції
у взаємодії вчителів і учнів**

n = 469

Соціально-психологічна дистанція	Вчителі зі стажем 0-5 років		Вчителі зі стажем 6-20 років		Вчителі зі стажем більше 21 року	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Близька дистанція	98	66,7	142	88,7	145	89,5
Конструктивна віддаленість	39	26,6	11	6,9	12	7,4
Велика дистанція	10	6,7	7	4,4	5	3,1

Як свідчать наведені дані, значний відсоток усіх досліджуваних схильний до встановлення *близької дистанції* у взаєминах з учнями. Це показали 66,7% учителів, педагогічний стаж яких до 5-ти років, 88,7% – 6-20 років, 89,5% – понад 21 рік. Педагоги, спрямовані на встановлення близької дистанції у взаєминах з учнями, здатні встановлювати позитивні емоційні зв'язки з ними. В

розумінні цих учителів, за своїми вихідними якостями учасники педагогічної взаємодії є психологічно близькими, а високий ступінь співпадіння й однорідності виключає їх відчуженість один від одного, зумовлює відкритість у спілкуванні. Є внутрішнє переживання вчителем ціннісно-сміслових позицій учнів. У процесі ведення педагогічного діалогу вони можуть досягати психологічної рівності. Виходячи з емпіричних даних, ми можемо стверджувати, що має місце позитивна динаміка збільшення відсотку вчителів, що схильні до встановлення близької дистанції, педагогічний стаж яких з роками зростає. Різниця у відсотках досліджуваних зі стажем до 5-ти років і їх старшими колегами статистично достовірна ($p \leq 0,01$). Очевидно, отриманий за роки педагогічної діяльності досвід взаємодій з учнями спонукає вчителів до встановлення на основі соціальної ідентифікації такої дистанції у стосунках «учитель-учень», яка б сприяла налагодженню діалогу між ними, схожості не тільки їх уподобань і переживань, але й зближенню ціннісно-сміслових позицій у баченні шляхів вирішення проблеми встановлення міри винагород і покарань учнів за результати їх діяльності.

Схильність до *конструктивної віддаленості* в стосунках зі школярами мають 26,6% вчителів зі стажем до 5-ти років, 6,9% – 6-20 років, 7,4% – понад 21 рік. У них виникають деякі розбіжності з учнями, що стає причиною виникнення певної психологічної дистанції з останніми. При критичному ставленні цих учителів до ціннісно-сміслових позицій учнів, вказана дистанція є конструктивною, оскільки педагог, ідентифікуючись зі школярами, визначається зі співпадіннями і розбіжностями з ними, а це дає йому впевненість у тому, що ситуації непорозуміння, які потенційно виникатимуть, у тому числі, з приводу питань справедливості у педагогічній взаємодії, будуть позитивно вирішені шляхом налагодження педагогічного діалогу й досягнення взаєморозуміння. Зафіксована тенденція зменшення кількості вчителів, яким властива конструктивна віддаленість з учнями, в сторону збільшення педагогічного стажу (при $p \leq 0,01$).

Спрямованість на *деструктивну дистанцію* властива 6,7% учителів зі стажем до 5 років 4,4% – 6-20 років, 3,1% – більше 21 року. Їм властиво встановлювати велику дистанцію у взаємодії з учнями, яка заважає прийняттю і розумінню очікувань та інтересів останніх, психологічному зближенню з ними. Як свідчать наведені дані, незначна кількість педагогів не бажає ідентифікуватися з учнями. Такі вчителі мають схильність відчужуватися від школярів, що стає основою протистояння. За таких умов прийняття вчителем справедливих рішень стає проблемним. Відмінності в кількісних показниках низького рівня педагогів з різним терміном професійного стажу є статистично незначущими. Позитивним є факт наявності незначної кількості вчителів, які належать до цієї категорії.

Експериментальне вивчення соціальної ідентифікації як механізму розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дозволяє констатувати наступне. Виявлені в процесі емпіричного дослідження вищі кількісні показники розвитку механізму соціальної ідентифікації у вчителів з більш тривалим педагогічним стажем підтверджують, що з досвідом розвивається й удосконалюється здатність педагога приєднуватися до особистості учня, розуміти його очікування справедливості та переживання несправедливого ставлення, визнавати ціннісно-сміслову позицію школяра. Самодостатність учителя, яка з'являється з роками, структурує його повагу до особистості учнів, їх ціннісних уподобань, позицій, позначається на досягненні психологічної, ціннісно-сміислової рівності з ними.

Механізм ціннісної саморегуляції, що впорядковує моральні вияви вчителя, ми вивчали за допомогою методики «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (авт. М. Грант, модиф. В.В. Волошиної). Отримані результати подані нижче на рис. 4.4.2. Порівняння кількісних показників учителів з різним терміном педагогічного стажу, з визначенням статистичної достовірності розбіжностей відсотків, подані в табл. 4 додатку В-4.

Як свідчать наведені нижче дані, *високого рівня* його розвитку досягнули 17,7% учителів зі стажем до 5 років, 18,1% – 6-20 років, 14,9% – від 21 року.

Вони регулюють свої дії відповідно до смислів, якими керуються як носії цінності соціальної справедливості. Мають чітку установку бути максимально об'єктивними і гуманними щодо учнів. Ці вчителі не переймаються проблемою боротьби моральних мотивів у змінних умовах шкільного соціуму і мотивів стандартної поведінки домінантного педагога. В індивідуальних бесідах досліджувані, які мають цей рівень, висловлювалися, що без вагань роблять вибір на користь моральної мотивації, яка зумовлює педагогічну мету бути справедливим і ціннісно ставитися до учнів. При високому рівні ціннісної саморегуляції вчителі заздалегідь продумують план реалізації мети, тримають під власним контролем його втілення, інакше, за їх словами, працювати і взаємодіяти з учнями не можуть.

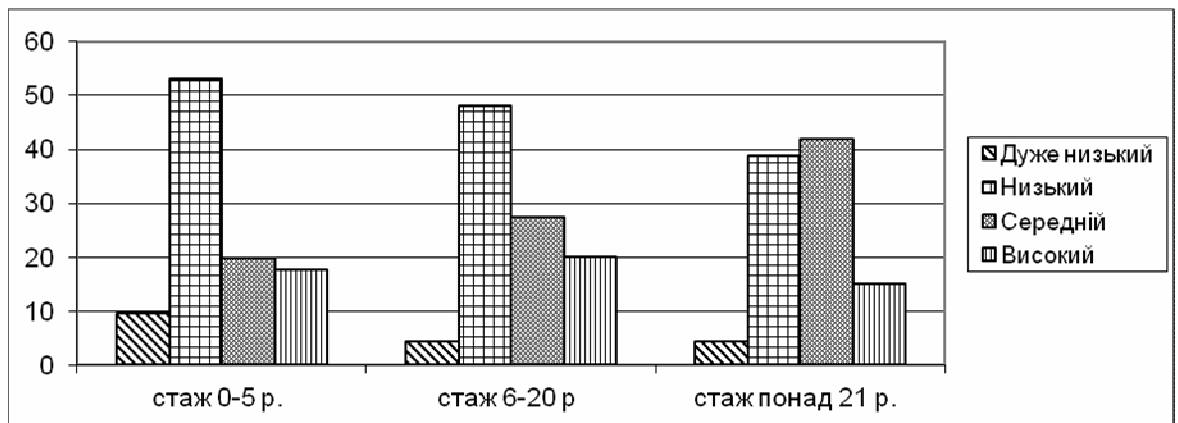


Рис. 4.4.2. Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції вчителів

Середній рівень притаманний 19,7% учителів зі стажем до 5 років, 28,8%–6-20 років, 42,6% – понад 21 рік. Це виявляється в зменшенні актуальності для вчителів середнього рівня питання вибору моральних мотивів педагогічної діяльності та важливості цінності соціальної справедливості у врегулюванні взаємодій вчителя з учнями. Вони керуються метою бути гуманними у взаєминах з учнями, але не завжди виявляють послідовність у її реалізації, зважаючи на нові обставини. Для таких учителів важливою є реакція оточення на їх дії, що упорядковує справедливу поведінку.

Низький рівень виявили 62,6% учителів зі стажем до 5 років, 53,1% – 6-20 років, 42,5% – більше 21 року. Їм притаманно зважати на сталу систему

цінностей, не змінювати пріоритетність окремих з них, рідко переглядати власні мотиви педагогічної діяльності та смисли, якими наповнюється її зміст. Відтак слабо здійснюється розвиток ціннісного потенціалу таких учителів і мінімалізується їх налаштованість на прийняття відповідальних, соціально справедливих педагогічних рішень. Для цих учителів властиво виявляти ригідність, керуватися сформованою, незмінною системою цінностей, не переглядаючи місце в ній соціальної справедливості, не прагнучи розвивати себе як носія моральних цінностей.

Встановлення статистичні достовірності при порівнянні показників вибірок учителів з різним терміном педагогічного стажу показало, що значущими виявилися відмінності у показниках за середнім рівнем у вчителів усіх трьох категорій, за низьким рівнем – зі стажем до 5-ти років і 6-20 років, у порівнянні з показниками педагогів зі стажем понад 21 рік. За дуже низьким рівнем суттєво перевищують показники у вчителів з досвідом до 5-ти років, у порівнянні зі старшими колегами (див. табл. 4 додатку В-4). Загалом порівняння кількісних показників досліджуваних вказаних категорій дозволило констатувати низьку розвиненість механізму ціннісної саморегуляції у вчителів, що актуалізує питання здійснення корекційно-розвивальної роботи з ними. Найбільше цього потребують молоді вчителі, які знаходяться на етапі визначення статусу соціальної справедливості в ієрархії їх цінностей. Реалізуючи мету своєї діяльності в частині здійснення оцінювання результатів діяльності учнів, переважно покладаються на інтуїцію, аніж керуються смислами, які вносяться у цінність соціальної справедливості.

Зміст підрозділу викладений у публікаціях автора [203; 211; 223; 229].

4.5. Особливості ціннісних ставлень школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

За логікою нашого дослідження, соціальна справедливість у педагогічній взаємодії, яка веде до гармонізації стосунків учнів і вчителя, досягається

насамперед виявом останнього у своїй діяльності якості (цінності) соціальної справедливості. Її реалізація підтверджує визначеність учителя у питаннях цінності особистості кожного учасника педагогічної взаємодії; психологічної рівності, що встановлюється у цьому процесі; необхідності слідувати загально визнаним в освітньому середовищі принципам справедливого розподілу винагород і покарань школярів за результати їх діяльності. Справедливі дії вчителя, в яких виявляється його ціннісно-сміслова позиція, зазвичай позитивно розцінюються учнями. Проте в останніх у процесі зростання, засвоєння моральних понять, категорій виникають власні уявлення про справедливість, що змістовно можуть відрізнитися від учительських. Вони визначають специфіку установок і ставлень учнів до справедливості, які формують їх ціннісну позицію стосовно цього явища.

У процесі збору емпіричного матеріалу ми провели дослідження, спрямоване на виявлення ціннісних ставлень учнів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Зокрема, вивчали їх ставлення до факту наявності чи відсутності в структурі особистості педагога якості справедливості; з якими ознаками, на погляд школярів, вона співвідноситься; які переживання у них викликають несправедливі вияви вчителя та як оцінюють справедливість його дій. В експерименті було задіяно 517 учнів 5, 6, 7, 8, 9, 10-х класів загальноосвітніх закладів, на базі яких ми здійснювали констатувальний експеримент. Презентуємо отримані результати.

Учням було запропоновано дати відповідь на запитання, чи вважають вони, що *особливість учителя бути справедливим* до всіх без виключення школярів є однією з найважливіших його якостей. Зміст запитання був сформульований таким чином, що, по суті, поняття справедливості, яке застосовувалося нами при опитуванні, було синонімічним поняттю соціальної справедливості. При обробці відповідей було встановлено, що 75,8% школярів переконані в необхідності в структурі особистості вчителя якості соціальної справедливості. Для них важливим є факт морального ставлення педагога до школярів, що утворює останніх в переконанні незворотності покарання за

негативні дії та отримання винагороди і заохочення за позитивні. Для 8,5% учнів якість учителя – соціальна справедливість не стоїть у ряду першочергових, з якими вони ідентифікують справжнього педагога. Даючи негативну відповідь, такі досліджувані віддавали пріоритет іншим цінностям у педагогічній взаємодії. Для 15,7% властивою була невпевненість у своїй позиції у цьому питанні. Вони вагалися у виборі між ствердною та заперечувальною відповідями. Такий результат, на наш погляд, пов'язаний з тим, що частина школярів раніше не замислювалася над поставленим запитанням, а тому виявила деяку розгубленість при опитуванні.

Як показали отримані результати, переважна більшість школярів висловила свою переконаність у необхідності в структурі особистості педагога якості соціальної справедливості. Для 3/4 опитаних актуальним стало питання справедливого і неупередженого ставлення вчителя до кожного учня. Усвідомлення того, що вказана якість властива вчителям, дає учням почуття впевненості в можливості отримання гідної оцінки за результати своєї діяльності. Таке переживання нейтралізує страх несправедливого покарання і попереджає виникнення негативних емоцій, пов'язаних із незаслуженою винагородою окремих учнів. Близько 25% школярів, що не належать до цієї категорії, не акцентуються на проблемі справедливих виявів учителів, а тому не демонструють ціннісного ставлення до власної особистості, яка прагне бути справедливо оцінена своїм наставником. У таких учнів недостатньо розвинене почуття власної гідності, і завдання вчителів полягає в тому, щоб своїми постійними справедливими діями його розвивати й укріплювати.

У процесі дослідження ми встановили, які *якості приписують учні*, на їх погляд, *соціально справедливому вчителю*. Ми запропонували їм продовжити речення «Справедливий учитель – це...». Результат аналізу висловлених школярами суджень та їх упорядкування відображено в табл. 4.5.1.

Таблиця 4.5.1

Кількісні показники якостей, які приписують учні соціально справедливому вчителю

Якість	У %
Розум	10,4
Здатність приймати правильні рішення	10,2
Здатність об'єктивно оцінювати рівень знань учнів	9,7
Благородство	3,3
Чесність	26,7
Доброта і співчутливість	16,7
Повага до учня	9,7
Вседозволеність	1,4

Як видно на табл. 4.5.1, 9,7% учнів визначали вчителя як такого, що справедливо оцінює рівень їх знань. Таке узагальнення уособлювалося у висловах «виставляє справедливі оцінки», «правильно оцінює», «ставити заслужені оцінки» тощо. Для цих учнів пріоритетним є питання гідного оцінювання вчителем результатів їх навчальної успішності. Ідентифікували справедливого вчителя як «розумну людину» 10,4% школярів. Вони зазначали, що такий педагог «все правильно бачить», має особливість «зрозуміти помилки і досягнення» тощо. З «правильним прийняттям рішень» пов'язували справедливість учителя 10,2% опитаних. Для цієї категорії учнів важливою є рішучість дій справедливого вчителя, яким передують глибоке осмислення ситуацій взаємодій з ними. Справедливість учителя «як найвище благо» для учня, з яким останньому неймовірно пощастило, оскільки гуманність педагога відкриває можливості для розвитку всіх особистісних потенціалів учнів, визначали 3,3 % школярів. Думку про те, що «справедливий учитель – це чесна людина», висловили 26,7% респондентів. Як бачимо, ця якість найбільш часто приписувалася справедливому вчителю. Незважаючи на блага, які учні хотіли б отримати від учителя за результати своєї діяльності, для них все ж першочерговою є його моральна риса – чесність перед учнями, їх батьками, перед самим собою за свої педагогічні дії.

Як джерело добра і співчутливого ставлення до учнів визначали справедливого вчителя 16,7% учнів. Вони віддавали перевагу людині, яка в першу чергу зрозуміє всі обставини, виявить толерантність, розуміння переживань учнів. Добро і співчутливість ці досліджувані поставили в один смисловий ряд: «справедливий учитель – той, хто добрий і хто завжди зрозуміє». Для 9,7% школярів справедливим є педагог, який поважає учня, ціннісно до нього ставиться, не ображає і не принижує. Своє бачення справедливого вчителя як такого, який «дозволяє все», висловили 1,4% досліджуваних. Ця категорія школярів у своєму трактуванні справедливості тяжіє до максимальної реалізації бажання отримувати задоволення від преференцій, які надаються вчителем учням за певних обставин. Така позиція школярів є егоїстичною, і вчитель у разі її втілення, ймовірно, буде переживати емоційну спустошеність.

Отже, отримані результати засвідчили, що більшість учнів віддають перевагу тим якостям справедливого вчителя, що виявляються у його діалогічних взаємодіях з учнями – чесність, доброта, однакове ставлення до всіх, повага, найвище благо та навіть вседозволеність як негативна якість. Загальна кількість досліджуваних, які віддавали пріоритет цим якостям, становить 69,7%. Решта школярів, а це 30,1% схильні цінувати інтелектуальні якості вчителя, як такі, що відображають його неупередженість – справедливе оцінювання знань, розум, прийняття позиції учня, реалізація раціонально осмисленого справедливого рішення.

З метою визначення того, як учні ставляться до несправедливих дій педагога та якими переживаннями вони супроводжуються, ми запропонували пригадати ситуацію, коли по відношенню до них *учитель вчинив несправедливо*. Аналізуючи відповіді школярів, ми констатували, що значна їх частина, а це 38,3%, джерелом несправедливості вважає ситуації, в яких учителі неадекватно оцінюють їх навчальні досягнення (у цьому переконані 24,9% респондентів) та навмисно занижують оцінки чи ставлять підвищені вимоги, щоб провчити за вчинки, де учні не завжди демонстрували навчальну

відповідальність (така думка висловлена 12,2% досліджуваних). Наведемо приклади таких відповідей. Ольга Г., учениця 9-го класу: «Я зробила діалог з англійської мови. Вчитель принижував мене і сказав, що я списала з Інтернету. А я виконала завдання сама». Марія К., учениця 7-го класу: «Це був урок математики. І моя вчителька з математики знизила мені оцінку». Олександр С., учень 6-го класу: «На урок потрібно було підготувати виступ, і я відмовився. Тоді вчитель сказав, що поставить погану оцінку. Це було несправедливо, тому що відмовився не тільки я. Але погану оцінку поставили лише мені». Останній приклад демонструє ще й несправедливе вибіркове ставлення вчителя до учня, де він виявляє упередженість до окремих школярів. Типовим судженням у цьому сенсі було, приміром, таке: «Вчитель ставить вищі оцінки відмінникам, ніж середнім учням», яке висловив Богдан А., учень 6-го класу. Тримають образу на вчителів через їхнє необ'єктивне ставлення до учнів 9,0% опитаних. На думку 5,6% учнів, учителі віддають перевагу улюбленцям і зневажають тих, хто не потрапив до цієї категорії. Наприклад, Каріна Т, учениця 5-го класу висловила: «Вчитель вчинив несправедливо, коли я сиділа за партою і писала. Поруч була моя однокласниця Аліна і грала у телефон. Але потім двійку поставили мені, бо Аліну вчитель любить і не карає її ніколи». У відвертому суб'єктивному негативному ставленні до себе, яке виявляється у яскраво виражених емоційних реакціях учителів, останніх звинувачують 19,5% учнів. Приклади таких висловлювань: Нікіта Д., учень 5-го класу – «У мене сусід по парті забрав ручку, а вчитель накричав на мене», Віталій Б., учень 7-го класу – «Вчитель розбив мені телефон», Дмитро Ч., учень 6-го класу – «Вчителька кидала мої речі». На упередженості окремих учителів увагу акцентують 3,7 % респондентів.

У результаті проведеного дослідження ми отримали інформацію, яка дозволила нам виявити ціннісну позицію школярів стосовно соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Так, для переважної більшості з них важливим є питання наявності у вчителя якості справедливості. Вона співвідноситься у 2/3 досліджуваних з рисами, що виявляються у

міжособистісних взаєминах з учнями і в 1/3 з інтелектуальними рисами. Для школярів актуальним передусім є питання справедливого оцінювання педагогами результатів їх учбової діяльності та вияв ним неупередженого ставлення у взаємодії. При цьому для них важливо, щоб учитель не стільки раціонально здійснював оцінювання, скільки виявляв співпереживання, був добрим, готовим іти назустріч учневі, відкритим у діалогічній взаємодії з ним. Менш значущим для школярів виявилось справедливе оцінювання вчителем їх поведінкових виявів та вихованості загалом. Доволі незначна частина школярів у своїх очікуваннях справедливості від учителя зважає на можливість вседозволеності. Отримані результати дослідження, проведені бесіди з учнями дозволили нам зробити узагальнення, що ціннісні позиції учнів щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії виходять з очікування не тільки неупередженості зі сторони вчителя, але і з його розуміння особистості й обставин кожного школяра, вияву доброти до нього, співчутливості й чесності, відкритості у взаємодіях, готовності стати на позицію учнів, що досягається у процесі ведення педагогічного діалогу.

4.6. Закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Здійснене емпіричне дослідження впливу соціальних умов і психологічних чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, узагальнення результатів вивчення структури й складових соціальної справедливості вчителя, психологічних механізмів їх розвитку, визначення ціннісних позицій учнів щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дозволили сформулювати 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.*

Вчитель, який свого часу оволодів суспільною цінністю соціальною справедливістю як власною і заніс її до арсеналу своїх особистісних цінностей, здійснює педагогічну взаємодію на основі неупередженості, об'єктивності, чесності і тим самим досягає мети гуманізації взаємин в освітньому процесі. Завдяки впливу соціально значущих явищ, а саме полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі, співтворчості його учасників, демократичному стилю педагогічного спілкування вчителя, і психологічних чинників як таких його особистісних утворень як рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність відбуваються позитивні зміни в розвитку ціннісної системи педагога. Постійна дія детермінантів щоразу підсилює міру виявів особистісної цінності вчителя соціальної справедливості, що в умовах педагогічної реальності набуває певної специфіки.

Соціальна справедливість учителя розгортається з огляду на складність обставин, які вникають у взаємодії учасників освітнього процесу і ставлять посилені вимоги до особистості педагога. Ефективність його діяльності в частині вирішення складних ділем у стосунках з учнями, а часом – з їх батьками, забезпечується розвиненою професійною якістю (цінністю) соціальною справедливістю. У кожного вчителя вона має свій потенціал. Індивідуальні професійні можливості педагога робити моральний вибір на користь учня, взаємодіяти з ним на засадах об'єктивності, рівнопарнерства, взаємної поваги підвищуються за умови глибокого осмислення соціальних умов і психологічних чинників, які детермінують соціальну справедливість у педагогічній взаємодії.

Так, розуміння особливостей полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі позначається на ефективності комунікації вчителя з учнями, впливає на досягнення партнерства у стосунках з ними при вирішенні поточних проблем, що виникають у педагогічному просторі. Прийняття педагогом суб'єктної активності учнів і усвідомлення власної спроможності самостійно, творчо, відповідально осмислювати складні педагогічні ситуації, приймати моральні рішення та вдаватися до соціально справедливих дій посилює впевненість

учителя у своїй спроможності як суб'єкта справедливої поведінки. Самодостатність учителя, яка виявляється в реалізації здатності бути партнером для учнів у спільній діяльності, сприяє психологічному зближенню обох учасників освітнього процесу, виводить їх на рівень співтворчості. Осмислення процесу здійснення вчителем, разом з учнями, спільного творчого пошуку засобів налагодження конструктивної взаємодії у вирішенні поточних завдань призводить до віднаходження її учасниками консенсусу, а вчитель глибоко усвідомлює цінності справедливості, доброти, поваги до учнів, чесності у стосунках з ними. Демократичний стиль педагогічного спілкування підсилює отримання позитивного ефекту від впливу вказаних соціально значущих явищ. Відкритість сторін взаємодії, яка властива цьому стилю, сприяє встановленню психологічної рівності між обома сторонами, і вчителеві зрозумілішими стають ціннісно-сміслові позиції учнів щодо соціальної справедливості.

Глибоке усвідомлення вчителем власних особистісних утворень, які виступають психологічними чинниками його соціально справедливих дій відносно учнів, позначається на розширенні можливостей педагога реалізувати себе повною мірою як суб'єкта справедливої поведінки. Зокрема, рефлексивність позначається на глибокому пізнанні власного Я-професійного, його моральної складової. Вчитель піддає аналізу свої дії в поточній ситуації та визначається зі здатністю не припускати помилок у справедливості в педагогічній взаємодії в подальшому. Актуалізація відповідальності впливає на поглиблення усвідомлення вчителем ступеня своєї принципності та об'єктивності як суб'єкта оцінювання результатів діяльності учнів. В емпатійності, при цьому, виявляється його чуттєва сторона: розуміння необхідності оптимально враховувати індивідуальні обставини кожного школяра позначається на спроможності вчителя визначитися з ефективними методами впливу на учня з метою прогресивного розвитку останнього. Осмислення педагогом своєї конструктивної толерантності поглиблює його здатність зважати на очікування учнів, визнавати їх ціннісно-сміслові позиції щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Тоді як усвідомлення

вчителем ролі комунікабельності у своїй діяльності впливає на розвиток його потенціалу доносити до свідомості учнів власну ціннісно-смыслову позицію та в результаті порозуміння у стосунках з ними досягати психологічної рівності.

Таким чином, завдяки глибокому осмисленню вчителем детермінант особистісної цінності соціальної справедливості відбувається розвиток потенціалу у нього цієї професійної цінності, що виявляється у соціально справедливих діях відносно учнів та сприяє гуманізації стосунків учасників освітнього процесу.

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.

На шляху оволодіння своєю професією вчитель проходить ряд етапів – у перші роки педагогічної діяльності у нього формуються та вдосконалюються вміння навчати й виховувати учнів, набуваються відповідні навички; з часом він досягає рівня професійної зрілості, що виявляється в успішній взаємодії з учнями в плані дидактичних і виховних впливів; потому педагог досягає високого рівня професіоналізму, йому вдається майстерно вирішувати будь-які педагогічні завдання і якісно взаємодіяти з учнями. Разом з набуванням життєвого та професійного досвіду змістовнішими стають педагогічні вияви вчителя, що позначається, у тому числі, на здатності будувати стосунки з учнями на засадах соціальної справедливості.

Проведене дослідження констатувало, що прогресивний розвиток складових соціальної справедливості педагогів відбувається в сторону збільшення їх професійного стажу. Набуті та вдосконалені з роками професійні знання, вміння, навички здійснювати педагогічне оцінювання результатів діяльності учнів, будувати діалогічні стосунки з ними, аргументувати мотивацію своїх педагогічних дій тощо позначаються на ґрунтовному розвитку якості (цінності) вчителів – соціальної справедливості, в сукупності її складових та конструктів останніх.

Розвиток когнітивно-інформаційної складової соціальної справедливості виявляється в здатності вчителів проектувати процес вирішення педагогічних ситуацій, оперуючи власними моральними знаннями та уявленнями. Їх міцність і глибина залежать від ступеня осмислення соціальних норм і моральних імперативів, від особистісної та моральної зрілості педагога. Вимоги суспільства, з якими за роки своєї професійної діяльності стикається вчитель, можуть змінюватися, в залежності від тенденцій часу. Досвідчений учитель спроможний відфільтрувати настанови соціуму та підпорядковувати свою поведінку згідно тих, що регулюють його педагогічні вияви в межах змін, які відбуваються в освітній сфері. Моральні ж імперативи стають певними правилами для педагога, яким він відповідально слідує у своїй діяльності. Моральні переконання вчителя як інтеріоризовані соціальні норми та моральні імперативи з набуванням життєвого і професійного досвіду виступають координаторами його педагогічних дій. Суспільні вимоги щодо моральності вчителя опосередковуються загальним рівнем його педагогічної культури, моральності, здатності чутливо реагувати на сприймання учнями справедливості в освітньому процесі.

Грунтовність розвитку емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості педагога виявляється у досягненні ним високого рівня самоповаги, аутосимпатії, в посиленому інтересі до себе як носія особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості. Високий рівень глобальної самооцінки, яка при цьому виявляється і утверджує вчителя у впевненості в правильності вибраного вектора педагогічної, соціально справедливої поведінки, позначається на відповідному позитивному ставленні до школярів. З часом педагоги набувають здатності не тільки розуміти інтереси й захоплення учнів, що більше властиво молодим учителям і поверхово відображає зміст процесу налагодження з ними стосунків, а й досягнути сподівання другої сторони педагогічної взаємодії. Вони стосуються глибинних особистісних очікувань кожного школяра – визнання гідності його особистості, права на власну ціннісно-смыслову позицію відносно явищ педагогічної реальності,

поваги до бажання відстояти таке право. Вказане пов'язане із сумлінним ставленням учителя до соціальних і етичних норм педагогічної професії, коли у своєму особистісному розвитку вчитель досягає рівня етичної відповідальності за моральність своїх дій перед учнями, їх батьками, колегами, перед собою.

На розвитку мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості вчителів позначаються його мотиваційні тенденції, здатність до морального самоконтролю та самоуправління власних професійних виявів. Мотиваційні тенденції вчителя виступають для нього своєрідними орієнтирами в розвитку спонукань конструктивно взаємодіяти з учнями. Зокрема, нормативна та моральна мотиваційні тенденції постійно спрямовують педагога на чітке слідування в своїй діяльності соціальним нормам і моральним імперативам, що виявляється спочатку в установках, а надалі в прагненнях діяти по відношенню до школярів по совісті – правдиво, чесно, справедливо. Паралельно з цим комунікативна мотиваційна тенденція спонукає педагогів до ведення діалогу з учнями; пізнавальна – до розуміння проблем, що при цьому виникають, та визначення шляхів їх подолання; губристична – до професійного самовдосконалення як суб'єкта справедливої поведінки. Глибоке осмислення вчителями змістовності власного педагогічного досвіду позначається на їх здатності керувати професійними діями. Ґрунтовне розуміння своїх проблем, помилок, яких, безперечно, не оминає будь-яка людина у професійній діяльності, спонукає вчителів бути більш уважними до власних емоційних виявів у процесі навчання і виховання учнів, до здатності бути виваженими у соціальних взаємодіях з ними. Така здатність набувається з роками, оскільки рефлексія попереднього професійного досвіду допомагає визначатися з вектором подальших педагогічних – соціально справедливих дій.

Отже, соціально справедливі вияви у взаємодіях учителя з учнями посилюються завдяки тому, що в процесі осягнення педагогом реалій освітнього процесу під час виконання професійної діяльності впродовж тривалого часу ґрунтовно розвиваються складові його цінності (якості) соціальної справедливості.

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. Аналіз результатів експериментального дослідження дає можливість стверджувати, що вчитель, виявляючи ціннісне ставлення до учнів, визнає право кожної зростаючої особистості на власну ціннісно-сміслову позицію щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Для соціально справедливого педагога особистість кожного школяра, незалежно від його приналежності до вікової категорії, статі, національності, статусу родини тощо є цінністю. Визнаючи гідність особистості учня, транслуючи повагу до нього при здійсненні педагогічних дій, спрямованих на корекцію навчання та поведінки, вчитель не заперечує право останнього на власну позицію щодо справедливості в освітньому процесі. Цьому передує процес пізнання школяра, розуміння особливостей його спрямованості, якостей, поведінки, формування гуманного ставлення до нього. Він виступає для вчителя не як засіб досягнення професійних цілей останнього, а як суб'єкт свого життя, з установками, ціннісними смислами й переживаннями якого варто рахуватися.

Визнання цінності учня виявляється у безоцінному ставленні до його особистості. Педагог допомагає долати перешкоди, які стоять на шляху формування інтелектуально, особистісно, морально розвиненого школяра, вдаючись до методів конструктивного впливу на останнього, що не виключає конструктивну критику недоліків у навчанні чи поведінці та адекватне покарання за неприйнятні для учня дії. Ціннісне до нього ставлення виявляється у схильності до реалізації ідеї дводомінантності обох учасників освітнього процесу. Завдяки діалогічному обговоренню проблем, ситуацій, виявів учня, його досягнень та негативних моментів діяльності, вчитель здійснює з ним спільний творчий пошук позитивного потенціалу школяра, можливостей його реалізації. Налагоджується комунікативна співтворчість, коли кожен учасник діалогічної педагогічної взаємодії виступає з пропозиціями відносно предмету обговорення.

Вчитель використовує всі резерви своєї здатності рефлексувати на особистість учня, раціонально осмислювати його точку зору, виявляти розуміння його ставлень відносно явищ освітньої реальності. Педагог дає школяреві можливість і навіть спонукає останнього вербалізувати свою ціннісно-сміслову позицію відносно питань справедливості чи несправедливості вчителя як такого або конкретного вчителя, ступеня його об'єктивності чи суб'єктивізму при педагогічному оцінюванні, неупередженості відносно всіх школярів чи вибірковості щодо вибраних. Донесена інформація стає цінною, оскільки вона правдива і віддзеркалює бачення та переживання учня.

Ціннісне ставлення педагога до учнів прямо пов'язане з ціннісним його самостваленням, що, за умови рівнопартнерства, яке встановлюється у діалогічній взаємодії, природно передбачає формування у вчителя його власної ціннісно-сміислової позиції щодо соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Вона ґрунтується на загально визнаних в освітньому просторі поняттях про справедливість учителя, на розумінні самого педагога явища соціальної справедливості та проаналізованих ним ситуацій подолання несправедливості чи досягнення справедливості у практичному досвіді. Система ставлень учителя, порівняно з позицією учня, відрізняється своєю ґрунтовністю. Втім, саме завдяки ціннісному ставленню до особистості школяра та позиції, яку той транслює, педагог виявляє свою демократичність в обговоренні актуальних питань конструктивної взаємодії, виступає ініціатором спільного творчого пошуку відповідей на них. Вказане сприяє зближенню ціннісно-сміслових позицій обох сторін освітнього процесу, що наближає їх до встановлення соціальної справедливості у педагогічній 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.

Особливістю професійної діяльності вчителя є те, що йому постійно доводиться стикатися з необхідністю вирішувати поточні педагогічні ситуації, виникнення яких зумовлює динамічність освітнього процесу. Набуті в процесі навчання у ЗВО елементарні вміння й навички рішення педагогічних задач із застосуванням теоретичних знань з психології та педагогіки для вчителя-початківця є лише первинним ступенем набуття професіоналізму в цьому сегменті його діяльності. На практиці стає очевидною необхідність зважати на соціальні та моральні норми освітнього ціннісного середовища як на приписи, що регламентують діяльність учителя. Апелювання до них щоразу конкретизується у реальних діях педагога, в його ставленнях до предмету своєї професійної уваги.

Певна педагогічна ситуація аналізується з огляду на знання вчителем суті соціальних і моральних норм, яким він має слідувати, та уявлення про них. З набуванням професійного досвіду останні розширюються та поглиблюються, а його ґрунтовність (що досягається постійною актуалізацією суб'єктності вчителя в різних аспектах педагогічної діяльності) поповнює знання про соціальні та моральні норми додатковими значеннями. Слідування вчителем нормі неупередженості у стосунках з учнями спонукає його уважно сприймати ситуації, де необхідно бути максимально об'єктивним і водночас толерантним та емпатійним, детально аналізувати вияви обох сторін взаємодії і на цій основі вдаватися до соціально справедливих рішень і дій. Вказані якості формуються й удосконалюються з досягненням учителем професійної зрілості, коли соціальні й моральні норми набувають для нього особистісного сенсу, осмислюються їх ціннісна значущість у діяльності та логіка дотримання у взаємодії з учнями.

У ситуаціях морального вибору саме чітке слідування педагога соціальним і моральним нормам допомагає йому визначитися з гуманістичною спрямованістю своїх дій. Це виявляється в його моральній орієнтованості бути соціально справедливим відносно кожного учня – об'єктивним, неупередженим, чесним, співчутливим, толерантним, завжди готовим до діалогічної взаємодії.

У здійсненні морального вибору перед учителем стоїть завдання максимально активізувати власні резерви, які потенційно виявлятимуться в соціально справедливій поведінці. Цей процес стає для нього особистісно значущим, оскільки вимагає здійснення перегляду власної системи моральних цінностей, визначення у питанні апелювання до окремих із них, зокрема, до цінності соціальної справедливості. За таких обставин вона мотивує вчителя до соціальної справедливості у взаємодіях з учнями: з-поміж декількох варіантів вирішення складної педагогічної ситуації він зупиняється на тому, що перевірений (або підготовлений) практикою здійснення моральних виборів у типових ситуаціях. Чим змістовнішим є такий досвід, тим успішніше відбувається процес прийняття соціально справедливого педагогічного рішення. Він завершується діями, у яких віддзеркалюється стійке ставлення вчителя до соціальних і моральних норм у частині вияву гуманності й справедливості відносно учня як рівноцінного партнера у педагогічній взаємодії.

Висновки до розділу 4

Вивчення впливу соціальних умов на розвиток справедливості у педагогічній взаємодії показало, що полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість педагога й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування детермінують досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Більшою мірою свою суб'єктність у взаємодії з учнями виявляють учителі зі стажем більше 21 року, порівняно з молодшими колегами. Втім саме ця категорія вчителів виявляє схильність домінувати над школярами, тим самим применшуючи міру їх суб'єктності у взаємодії зі своїми наставниками. Співтворчість педагога й учнів високого рівня розвитку досягла у вчителів з досвідом педагогічної роботи від 6-ти до 20-ти років та понад 21 рік, яким властиве реальне творче вирішення педагогічних ситуацій спільно з учнями. До демократичного стилю педагогічного спілкування, який психологічно зближує учасників освітнього процесу, також більше тяжіють досвідчені вчителі. Для вчителів з педагогічним стажем до 5-ти років, зважаючи на незначний досвід

комунікативної педагогічної взаємодії, більшою мірою властивий змішаний стиль педагогічного спілкування.

Вивчення психологічних чинників соціальної справедливості у педагогічній взаємодії показало, що у вчителів досить розвинені такі якості як відповідальність і толерантність. Відносно рефлексивності, емпатійності, комунікабельності, то вони більшою мірою розвинені у вчителів з досвідом професійної діяльності понад 21 рік і 6-20 років. Ці педагоги, порівняно з учителями з незначним стажем, мають сформовані здатності піддавати глибокому аналізу власні професійні дії та поведінку учнів, виявляють розуміння причин емоційних переживань останніх, зважають на них при винесенні відповідальних, соціально справедливих педагогічних рішень. Ці вчителі більше, ніж їх молодші колеги, спроможні до конструктивного діалогу стосовно справедливості педагогічних взаємодій. Втім саме категорія досвідчених учителів має схильність до домінування у взаємодії з учнями своєї ціннісно-сміслової позиції щодо соціальної справедливості.

У процесі емпіричного дослідження складових соціальної справедливості вчителів нами було виявлено наступне. Вивчення когнітивно-інформаційної складової показало, що, завдяки оперуванню вчителями моральними знаннями та уявленнями, відбувається проектування ними процесу вирішення педагогічних ситуацій згідно соціальних норм і моральних імперативів. Більшою мірою вказана особливість виявляється у вчителів зі значним професійним досвідом, які мають також досить стійкі моральні переконання. Їм властиве омилене ставлення до соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії, а тому, на відміну від молодших колег, вони легше долають труднощі, пов'язані з налагодженням взаємин з учнями в суперечливих ситуаціях, де останні висловлюють сумніви у справедливості взаємодії.

Дослідження емоційно-ціннісної складової констатувало, що ціннісне ставлення до себе як носія особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості більшою мірою властиве вчителям з професійним стажем більше 21 року, що виявляється у високому рівні глобальної інтегральної

самооцінки. Молоді педагоги, при високих показниках самоповаги й аутосимпатії, мають низькі показники глобальної самооцінки, недостатній інтерес до себе як носія моральних цінностей. Виявлена особливість позначилася на ставленні учасників експерименту до учнів. Вищі кількісні показники ціннісного ставлення до школярів показали вчителі з педагогічним досвідом 6-20 років та понад 21 рік. Разом з тим вони мають схильність до оцінювання не тільки результатів діяльності учнів, але й оцінно ставляться до їх особистості, що негативно позначається на якості педагогічних взаємодій. Вчителі зі стажем до 5-ти років у взаєминах з учнями свою вимогливість більшою мірою спрямовують на них як суб'єктів міжособистісних взаємодій, зважаючи більше на власні суб'єктивні враження стосовно учнів.

При вивченні конструктів мотиваційно-конативної складової встановлено, що вчителі зі стажем до 5-ти років, для яких на початкових етапах здійснення педагогічної діяльності важливо слідувати соціальним і моральним нормам, відповідати вимогам професії, на практиці ще не навчилися відносно них врегульовувати власні дії. У вчителів зі стажем 6-20 років переважає моральна мотивація над нормативною що виявляється у домінуванні для них моральних цінностей в налагодженні взаємодій з учнями. За роки щоденної взаємодії з ними в різних педагогічних ситуаціях ці вчителі 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.

Вивчення психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, а саме ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації та ціннісної саморегуляції виявило їх вищий ступінь розвиненості у вчителів з ґрунтовним педагогічним досвідом, що забезпечує більш успішний «запуск»

процесів самопізнання педагогів, їх психологічного зближення з учнями, регулювання педагогічних виявів відповідно до моральних мотивів і смислів.

Переважання показників середнього рівня та наявність низького рівня у частини вчителів з різним терміном педагогічного стажу у розвитку складових і механізмів їх соціальної справедливості актуалізує проблему підвищення у них потенціалу цієї особистісної та професійної цінності.

Дослідження соціальної справедливості у педагогічній взаємодії встановило, що для переважної більшості школярів актуальним є питання наявності в структурі особистості вчителя якості соціальної справедливості, яку третя частина досліджуваних співвідносить з інтелектуальними рисами педагога, решта – з особистісними. Констатовано, що у своїх очікуваннях справедливості учні орієнтуються на неупередженість учителя за фактом їх оцінювання, а також на вияв ним розуміння їх проблем, очікувань та ціннісних ставлень щодо справедливості у педагогічній взаємодії.

Проведене емпіричне дослідження дало можливість визначити психологічні закономірності розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії: 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.

РОЗДІЛ 5.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ПОТЕНЦІАЛУ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

У п'ятому розділі дисертаційного дослідження представлено 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 установках учнів, сформульовано практичні рекомендації для адміністрацій навчальних закладів, учителів, психологів відносно розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

5.1. Психологічна програма підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Результати проведеного констатувального експерименту актуалізували проблему підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, вирішення якої, згідно нашої позиції, полягало в створенні сприятливих умов для оптимізації в сучасних учителів розвитку їх якості (цінності) соціальної справедливості, що регулює педагогічні взаємодії з учнями. Зважаючи на те, що досягнення очікуваного результату є можливим завдяки активізації різних суб'єктів педагогічного простору (вчителів, адміністрацій навчальних закладів, психологів та соціальних педагогів), ми вважали доцільним застосування психологічного супроводу (М.Р. Бітянова, П.В. Лушин, Ю.В. Слюсарев) [49; 286; 433] як системи заходів, спрямованих на створення соціально-психологічних умов для інтенсифікації розвитку у вчителів їх цінності (якості) соціальної справедливості. Позитивний результат вбачався у втіленні декількох розвивальних програм, розроблених для адміністрації навчального закладу, яка виступає організуючою ланкою системи

оптимізації процесу гуманізації педагогічних взаємодій; психолога школи, який у межах своїх професійних повноважень здійснює психологічний супровід різних категорій учасників освітнього процесу; соціального педагога, що переймається соціально-психологічними проблемами учнів, серед яких є ті, що потерпають через несправедливість до себе інших; власне вчителів як носіїв моральних цінностей та провідних учасників педагогічної взаємодії.

Відносно вчителів, реалізація розвивальної психологічної програми мала сприяти позитивним змінам у розвитку когнітивно-інформаційної, емоційно-ціннісної, мотиваційно-конативної складових їх соціальної справедливості, активізації дії психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції, розвивати у педагогів навички діалогічного спілкування з учнями та встановлення у взаємодії з ними психологічної, ціннісно-сислової рівності.

Розроблена розвивальна психологічна програма спрямовувалася на *реалізацію вихідних наукових положень ціннісно-діалогічного підходу*, що були обґрунтовані в межах концептуальної моделі розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії [202]. Передбачалося, що розвивальна робота з учителями буде проводитися з дотриманням наступних *принципів*:

1. Створення сприятливих умов для актуалізації та об'єктивації особистісної цінності вчителів соціальної справедливості.

2. Формування мотивації справедливої поведінки вчителів завдяки трансформації їх особистісної цінності соціальної справедливості у професійну цінність (якість).

3. Активізація особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості у вчителів через взаємозв'язок згаданих цінностей із суспільною цінністю соціальною справедливістю.

4. Організація процесу усвідомлення вчителями власних ціннісно-сислових позицій щодо соціальної справедливості, які виявляються у діалогічній взаємодії з учнями.

При розробці зазначеної програми ми виходили з наступних *критеріїв*

розвитку соціальної справедливості педагогів:

1. Осмислене прийняття вчителями соціальних норм (у тому числі, норм справедливості) і моральних імперативів (у тому числі, необхідність виявляти справедливість у стосунках з учнями).

2. Ціннісне ставлення вчителів до учасників педагогічної взаємодії (зокрема, до себе та до учнів, у взаєминах з якими досягається ціннісно-сміслового рівності).

3. Моральна та нормативна поведінка у педагогічних взаємодіях (що спонукає вчителів до справедливих, соціально прийнятних дій і вчинків).

Передбачалося, що розвиток соціальної справедливості особистості педагогів відбуватиметься на різних рівнях: когнітивному (поповнення знань і розширення уявлень педагогів про цінність – соціальну справедливість), емоційно-ціннісному (зростання значущості для вчителів цієї цінності), поведінковому (утворення намірів педагогів реалізовувати ідею соціальної справедливості у взаємодії з учнями).

Когнітивний рівень відбиває знання та уявлення вчителів про суспільну цінність соціальну справедливість; розвиток розуміння особливостей взаємозв'язку суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості в аксіосфері вчителів; осмислення ними власної ціннісно-сміслової позиції щодо соціальної справедливості. На емоційно-ціннісному рівні формується ціннісне ставлення до соціальної справедливості, де остання набуває особистісної значущості для вчителів; відбувається оцінка педагогами власних професійних якостей, за своїми особливостями та проявами дотичних до соціальної справедливості; привабливою стає ідея досягнення ціннісно-сміслової рівності у діалогічних взаєминах учителів і учнів. На поведінковому рівні формуються наміри педагогів щодо соціально справедливих вчинків у взаємодії з учнями, їх установки вдаватися до справедливих педагогічних дій, стратегії соціально-справедливої поведінки.

Відповідно зміни в особистості педагогів, що відбувалися в результаті реалізації розвивальної програми, пов'язані з розвитком їх соціальної

справедливості, складових цього утворення. Так, у межах активізації когнітивно-інформаційної складової поповнювалися уявлення і знання вчителів про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, які включали норми справедливості, переглядалися та утверджувалися соціальні й моральні переконання. Динаміка емоційно-ціннісної складової соціальної справедливості вчителів відбувалася за рахунок зростання їх ціннісного ставлення до себе й до учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії та психологічно рівних партнерів; прийняття соціальних норм і моральних імперативів. Щодо процесу становлення мотиваційно-конативної складової, то він виявлявся в удосконаленні навичок учителів здійснювати моральний вибір на основі соціально-нормативної мотивації, здатності до самоконтролю власних педагогічних виявів і самоуправління у педагогічних взаємодіях.

Для розвитку соціальної справедливості як особистісної цінності педагогів були задіяні психологічні механізми: ціннісна рефлексія, соціальна ідентифікація, ціннісна саморегуляція. Завдяки механізму ціннісної рефлексії «запускався» процес переосмислення вчителями власних уявлень і знань про соціальну справедливість, переконань у необхідності діяти справедливо у взаємодії з учнями. Дія цього механізму позначилася на усвідомленні педагогами особистісної значущості для них цінності соціальної справедливості. Активізація механізму соціальної ідентифікації сприяла тому, що вчителі використовували власну здатність уподібнюватися у взаємодії з учнями їх переживанням з приводу різних обставин, що сприяло виникненню порозуміння у взаєминах та досягненню психологічної рівності між обома учасниками освітнього процесу. Завдяки механізму ціннісної саморегуляції «запускався» процес трансформації особистісної цінності соціальної справедливості педагогів у мотиви їх соціально справедливих дій щодо учнів. Дія механізму позначалася на необхідності вчителів у їхніх взаємодіях з учнями керуватися цінністю соціальною справедливістю і відповідно до її змісту узгоджувати власні й учнів ціннісно-сміслові позиції.

Метою програми розвитку потенціалу соціальної справедливості у

педагогічній взаємодії стала актуалізація цінності соціальної справедливості у вчителів, з-поміж інших їх особистісних цінностей, та розвиток її до масштабів однієї з домінантних професійних цінностей, яка визначає вектор моральної, соціально справедливої поведінки вчителя у взаєминах з учнями.

У відповідності до окресленої мети програми було поставлено ряд *загальних та конкретних завдань*. Серед загальних завдань були наступні: 1) інтенсифікація розвитку соціальної справедливості педагогів, яка у площині їх професійної діяльності виявляється у досягненні психологічної, ціннісно-сислової рівності з учнями, у розподілі між ними заслужених винагород, заохочень, покарань під час оцінювання їх діяльності; 2) утвердження педагогів в ідеї цінності особистості учня, прийняття його індивідуальних особливостей, когнітивних можливостей, життєвих обставин; 3) формування у вчителів мотивації справедливої поведінки.

Конкретні завдання передбачали досягнення наступного: 1) забезпечити засвоєння та закріплення теоретичних знань учителів з проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії; 2) сприяти розвитку здатності вчителів давати адекватну оцінку виявам учнів, зважаючи на об'єктивні критерії; 3) розвивати рефлексивні навички педагогів; 3) спонукати вчителів активно осмислювати, узгоджувати і приймати ціннісно-сислові позиції учнів та власну; 4) формувати адекватне ставлення до особистості школярів (виходячи з власної доброзичливості, емпатії, толерантності) та самоствавлення (на рівні самоприйняття, самоповаги та конструктивної самокритики); 5) розвивати нормативну та моральну мотивацію вчителів, яка спонукає їх справедливо діяти по відношенню до учнів; 6) для попередження непорозумінь у взаєминах учнів і вчителів формувати в останніх уміння наближувати ціннісно-сислові позиції щодо соціальної справедливості у обох учасників педагогічної взаємодії через ведення зі школярами конструктивного педагогічного діалогу.

Розвиток соціальної справедливості особистості вчителів здійснювався в таких *умовах*: постійної активізації процесів осмислення педагогами і рефлексії

ними власних систем цінностей; підвищення самоповаги вчителів до себе як носіїв моральних, особистісних і професійних цінностей; постійного підкреслення цінності особистості учня як основного учасника освітнього процесу; моделювання педагогічних ситуацій, за яких необхідним було здійснення вчителями морального вибору; постійної актуалізації ролі діалогічного спілкування вчителя з учнями.

Окремо варто відзначити роль переживання, якому ми надавали особливого значення. Виходячи з положення Ф.Є. Василюка про переживання як особливу діяльність, спрямовану на «перебудову психологічного світу» людини, віднаходженні «сміслової відповідності між свідомістю і буттям» [89, с. 30], ми спонукали вчителів осмислювати цінність соціальну справедливість та особливості її дотримання у педагогічній взаємодії з точки зору особистісного контексту, що, за С.Л. Рубінштейном, є частиною реального та подією внутрішнього життя особистості [405]. Крім того, ми зважали на необхідність вдаватися до таких заходів, які були спрямовані на розвиток моральної сфери педагогів у цілому, на адекватність сприймання ними особистості школяра та продуктів його діяльності.

У підборі засобів та методів розвитку соціальної справедливості особистості педагогів ми виходили з поглядів ряду вчених (І.Д. Беха, І.С. Булах, І.С. Кона, П.В. Лушина, С.Д. Максименка, В.О. Семиченко та ін.) про те, що особистість як така є динамічним утворенням, в якому її стійкість і мінливість діалектично поєднуються: особистість може бути стійкою саме тому, що вона має здатність змінюватися [43; 81; 242; 285; 292; 417]. Особистість учителя, його ціннісна система, професійні якості, які на певному етапі професійного життя є сформованими і сталими, можуть піддаватися змінюванню, в залежності від ситуацій, зовнішніх впливів чи внутрішніх змін особистості. Кількісні та якісні зміни в структурі соціальної справедливості вчителя, за умови успішного варіанту її розвитку, сприяють оптимальному її вияву у взаємодії з учнями, досягненню взаєморозуміння, емоційного благополуччя обох сторін, моральному зростанню вчителя та реалізації можливостей

школярів.

Ми вважали, що досягнути окреслену мету і виконати завдання програми розвитку потенціалу соціальної справедливості педагогів можна завдяки проведенню заходів, які спрямовувалися на *реалізацію вихідних наукових положень ціннісно-діалогічного підходу* і входили до одного з трьох блоків – інформаційного, самопізнання та тренувального.

Проведення *міні-лекцій* з учителями передбачало усний виклад матеріалу, який змістовно підводив слухачів до розуміння та розмежування суспільної, особистісної, професійної цінностей соціальної справедливості. Педагоги розширювали і поглиблювали свої знання про соціальні та моральні норми педагогічної взаємодії, доповнювали уявлення про них новими значеннями, набували нових моральних переконань. Оскільки в нашому дослідженні була задіяна категорія освічених людей, з відповідним рівнем інтелектуального потенціалу, то матеріал, з яким ми їх ознайомлювали, відрізнявся складністю логічних зв'язків, доказовістю, носив роз'яснювальний і узагальнюючий характер. У викладі тем, які пропонувалися для опанування, прослідковувалися міжпредметні зв'язки психології та педагогіки, етики, філософії, соціології. Використання міні-лекцій було доцільним, оскільки на них учителі отримували інформацію, яка у педагогічних колах, на перший погляд, є непопулярною: на сьогодні більш актуальними є теми оптимізації навчання учнів, готовність до впровадження освітньої реформи, методичного забезпечення освітнього процесу тощо. Отримані (чи доповнені) знання про аспекти моральної діяльності вчителя сприяли розширенню смислового простору педагогів, зорієнтовували на проблеми, що стосуються перспектив формування школярів як гідних особистостей, які зі шкільних років засвоїли модель морального ставлення до іншої людини та виробили навички ціннісного ставлення до себе.

Блок самопізнання зводився до інтроспекції та аналізу учасниками експерименту власних особливостей з метою усвідомлення ними своєї спрямованості на встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Для цього був підібраний і застосований пакет психодіагностичних

методик, що відповідали окресленій меті розвивальної роботи.

В тренувальному блоці застосовувався соціально-психологічний тренінг з метою розвитку соціальної справедливості вчителів та професійно-значущих якостей, завдяки яким досягається психологічна, ціннісно-смілова рівність учасників освітнього процесу. Були підібрані психологічні вправи, практичні завдання, проектування та програвання педагогічних ситуацій, проектування ситуацій морального вибору, обговорення, що сприяло розвитку у вчителів якостей, необхідних у процесі встановлення соціальної справедливості у взаємодії з учнями. Оскільки за допомогою тренінгу сформувати сутнісні характеристики особистості неможливо через обмежену кількість часу, яка передбачається на його проведення (С.М. Мельник [305], К.Л. Мілютіна [311]), то тренінговим технологіям відводилася своя роль. Вони були одним із компонентів розробленої програми і разом з іншими засобами оптимізували у вчителів розвиток їх якості соціальної справедливості, здатностей до діалогічного педагогічного спілкування з учнями, що призводить до досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Реалізація ідеї психологічного супроводу розвитку потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії здійснювалася в декілька етапів.

Розроблену програму було апробовано та впроваджено на базі Кіровоградського обласного НВК (гімназія-інтернат-школа мистецтв), КЗ "Навчально-виховний комплекс загальноосвітня школа І-ІІ ступенів - економіко-правовий ліцей "Сучасник" - дитячо-юнацький центр" міської ради м. Кропивницького Кіровоградської області. На першому етапі проводилася робота з адміністраціями закладів, психологами, соціальними педагогами, які ознайомлювалися з системою розвитку соціальної справедливості педагогів та узгоджувалася роль кожного учасника цього процесу. На другому етапі відбувалося психодігностичне вивчення кількісних і якісних показників складових і психологічних механізмів соціальної справедливості вчителів експериментальної та контрольної груп до формульованого експерименту. На третьому етапі реалізовувалися передбачені в розвивальній програмі заходи,

спрямовані на розвиток соціальної справедливості учасників експериментальної групи. На четвертому етапі після завершення формувального експерименту здійснювалося повторне емпіричне вивчення складових і механізмів розвитку соціальної справедливості в учасників експерименту. На п'ятому етапі виявлялася ефективність психологічної розвивальної програми. Потому були сформульовані методичні рекомендації для адміністрацій навчальних закладів, психологів, соціальних педагогів, учителів щодо розвитку в останніх цінності соціальної справедливості, яка у взаємодії з учнями активізується і призводить до порозуміння та гармонізації стосунків учасників освітнього процесу. Нижче презентуємо опис реалізації завдань, які мали місце на кожному етапі апробації програми.

На першому етапі відбувалася взаємодія з представниками адміністрацій навчальних закладів. Вони ознайолювалися з перспективними лініями розвитку потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. В контексті цього були проведені бесіди «Гуманістичні тенденції розвитку сучасної школи» «Оптимізація процесу підвищення професійної та психологічної культури педагогів», дискусія «Створення умов для морального й професійного самовдосконалення вчителя», обговорювався і спільно розроблявся план проведення психологічної розвивальної роботи з учителями-учасниками формувального експерименту.

Співпраця з психологами та соціальними педагогами навчальних закладів полягала в проведенні ряду зустрічей, на яких у формі міні-лекцій, бесід та дискусій актуалізувалися та конструктивно вирішувалися питання морального зростання вчителів, проблеми у їх стосунках з учнями та можливості досягнення справедливості у педагогічних взаємодіях. Проведена робота носила просвітницький і розвивальний характер, оскільки висвітлені нами питання у практиці психолога і соціального педагога зазвичай не були першочерговими, тому що, як правило, акцент робився на соціально-психологічних проблемах учнів, їх деструктивних станах, корекції негативних виявів тощо. Так, з просвітницькою метою були проведені міні-лекції

«Моральна спрямованість особистості вчителя», «Соціальна справедливість як суспільна, особистісна та професійна цінності вчителя». Бесіди «Соціальна справедливість у взаємодії вчителів і учнів», «Психологічний портрет справедливого вчителя» та дискусія «Соціально-психологічні наслідки несправедливих дій учителя» сприяли розширенню професійних знань психолога й соціального педагога про різні аспекти педагогічної взаємодії вчителів і учнів та розвитку в них здатності орієнтуватися у проблемах педагогічних взаємодій морально-етичного характеру, пропонувати шляхи їх конструктивного вирішення, з найменшими моральними витратами як для учнів, так і для вчителів.

На *другому етапі* нашої роботи проводилося психодіагностичне вивчення розвитку механізмів та складових соціальної справедливості особистості учасників експериментальної та контрольної груп.

На *третьому етапі* була апробована психологічна розвивальна програма розвитку потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. До експериментальної групи входило 58 учителів з різним терміном педагогічного стажу. Вони були задіяні у проведенні ряду заходів, спрямованих на розвиток когнітивно-інформаційної, емоційно-ціннісної, мотиваційно-конативної складових соціальної справедливості особистості та розвиток психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції. Це передбачало наступне:

- інтенсифікацію процесу рефлексії учасниками експерименту себе як носіїв особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості;
- оптимізацію процесу уподібнення вчителів переживанням учнів під час діалогічного спілкування на основі встановлення з ними емоційного зв'язку;
- розвиток саморегуляції вчителів та самоуправління ними власними діями у відповідності до норм соціальної справедливості.

Обгрунтовані 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)

та 20-ти заняттях *соціально-психологічного тренінгу*. Було створено групи учасників тренінгу за принципом тривалості їх педагогічного стажу (до 5-ти років, від 6-ти до 20-ти років, більше 21 року). Презентовані у програмі заходи входили до одного з трьох блоків – інформаційного блоку, блоку самопізнання, тренувального блоку.

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. На них учителі ознайомлювалися або з новим для себе матеріалом, або актуалізували вже відомі теоретичні дані. Були проведені міні-лекції на теми: «Особистісні цінності в моральній сфері вчителя», «Соціальна справедливість педагога як особистісна та професійна цінність», «Учень – найвища цінність для вчителя», «Психологія ставлення особистості вчителя до себе», «Мотиви справедливості в структурі педагогічної діяльності вчителя», «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя», «Феноменологія педагогічних взаємодій учителя й учнів», «Ціннісно-смілова рівність учасників педагогічної взаємодії», «Роль зовнішніх і внутрішніх чинників у досягненні соціальної справедливості у педагогічній взаємодії», «Технологія встановлення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії».

В *блоці самопізнання* реалізовувалося наступне: вчителі здійснювали експрес-діагностику власних соціальних цінностей, діагностику об'єктивності своєї особистості, самодіагностику емпатійних тенденцій, дослідження самооцінки, діагностику власних соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері, вивчення своєї здатності до самокорекції та вміння володіти собою, самодіагностику стилю взаємодії, дослідження власних характерологічних тенденцій (схильність до домінування чи партнерства у взаємодії).

Застосування *соціально-психологічного тренінгу* в межах *тренувального блоку* сприяло розвитку професійно-значущих та особистісних якостей учителів, які виявлялися у педагогічній взаємодії з учнями, позначалися на

справедливості цього процесу. Проектувалися та програвалися педагогічні ситуації, моделювалися ситуації морального вибору, давалися психологічні поради та рекомендації, що стосувалися удосконалення різних складових соціальної справедливості особистості вчителів та розвитку їх моральної сфери в цілому тощо. Виконання вчителями окремих вправ відкривало можливості покращення ними рівня самоусвідомлення своїх професійних і особистісних якостей, які є дотичними чи змістовно поєднаними із соціальною справедливістю.

Нижче продемонструємо, як за допомогою вказаних вище засобів реалізовувалося завдання розвитку потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Для розвитку *когнітивно-інформаційної складової* соціальної справедливості особистості педагогів, активізуючи *механізм ціннісної рефлексії*, ми проводили міні-лекції «Особистісні цінності в моральній сфері особистості вчителя», «Соціальна справедливість педагога як особистісна і професійна цінність», застосовували методику М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» [284], здійснювали експрес-діагностику соціальних цінностей учителів, проводили бесіду, спрямовану на усвідомлення учасниками експерименту важливих для них цінностей, проводили вправу «Перегляд «Кодексу цінностей сучасного українського виховання» [249]. При підборі вказаних заходів ми переслідували *мету* сприяти розумінню педагогами особистісних цінностей як індивідуальних цінностей людини, що є результатом інтеріоризації суспільних цінностей; та сприяти розвитку у кожного учасника експерименту розуміння ролі та місця соціальної справедливості у структурі його моральної сфери.

Міні-лекція на тему «Особистісні цінності в моральній сфері вчителя» проводилася з метою усвідомлення вчителями змісту поняття «особистісна цінність», її місця в аксіосфері особистості вчителя. Під час лекції висвітлювалося, який зміст вкладається у поняття ціннісної системи особистості, які її генезис, структура, функції. Розглядалося, яке місце в ціннісній системі займають особистісні цінності людини, як вони

співвідносяться із суспільними цінностями. Доволі широке висвітлення проблеми соціальних і особистісних цінностей було конкретизоване аналізом сутності окремих цінностей, співвідносних зі змістом педагогічної діяльності вчителя: відповідальності, справедливості, сумління тощо. Вчителі були підведені до розуміння особистісних цінностей, які є базовими утвореннями в ціннісній системі особистості, як інтеріоризованих суспільних цінностей, що набули для людини особистісного сенсу.

На міні-лекції «Соціальна справедливість педагога як особистісна та професійна цінність» переслідувалася мета сприяти осмисленню учасниками експерименту процесу появи та розвитку у вчителя особистісної цінності соціальної справедливості та виокремлення її в професійну цінність в умовах педагогічної діяльності. На лекції педагоги ознайомлювалися з психологічним змістом суспільної цінності соціальної справедливості, її ознаками та особливостями вияву в соціальних взаємодіях. Пояснювалася схема переходу цієї цінності в особистісну, а в умовах виконання вчителем професійної діяльності – в професійну цінність. Підкреслювалися ознаки суспільної, особистісної, професійної цінностей соціальної справедливості, тим самим розмежовувалися ці поняття і водночас визначалася суттєва спільна ознака, а саме справедливий розподіл між учасниками різних взаємодій винагород і покарань, з огляду на їх індивідуальні можливості та внески у виконання діяльності. У процесі лекції ми намагалися актуалізувати у свідомості вчителів цінність соціальну справедливість як одну з провідних моральних цінностей для особистості в контексті різних сфер її життя.

Застосування одного із заходів блоку самопізнання – методики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації» – підпорядковувалося меті, спрямованій на усвідомлення педагогами власної системи цінностей, їх ієрархії, взаємопов'язаності цінностей-цілей та цінностей-засобів. Ми здійснювали супровід обробки вчителями отриманих даних і допомагали їх інтерпретувати. Учасники удосконалювали свою здатність орієнтуватися у власних цінностях, співвідносити свій життєвий досвід із запропонованими для розгляду

цінностями. Здійснення експрес-діагностики соціальних цінностей [479] сприяло виявленню вчителями власних особистісних, професійних, соціально-психологічних орієнтацій і переваг. Обговорення результатів проведеної процедури самопізнання виводило вчителів на узагальнення відносно ролі та місця в структурі їхньої ціннісної системи професійних цінностей. Проведена потому бесіда з учасниками експерименту допомогла їм усвідомити актуальні для себе цінності. Ми задавали питання, відповіді на які, в тому числі, виводили на узагальнення щодо значення, ролі та місця професійних цінностей у їхній ціннісній системі. Висловлені ними судження (наприклад, такого змісту: «вчитель не може вважатися професіоналом, якщо він не переймається питаннями справедливості своєї діяльності», «справедливість має бути однією з ключових якостей учителя», «свої вияви несправедливості по відношенню до учнів варто аналізувати і мислено себе карати за них» тощо) свідчили про певний рівень зрілості та розвитку смислової сфери педагогів.

Ще одне завдання, яке ми запропонували вчителям, полягало в тому, щоб вони переглянули «Кодекс цінностей сучасного українського виховання» [249], ознайомилися з переліками абсолютних, вічних цінностей, основних національних, громадянських цінностей, цінностей сімейного та особистого життя і віднайшли серед них місце цінності соціальної справедливості. За бажанням учасники озвучували свій вибір та аргументували його.

Корисним ми вважали застосування завдання на співставлення вчителями рівнів моральної вихованості особистості (за К.К. Платоновим) і рівнів розвитку моральної свідомості особистості (за Л. Кольбергом). Пропонувалося їх проаналізувати, спроектувати на особистість конкретного учня і визначитися, якого рівня морального розвитку він досягнув. Ця вправа, по-перше, сприяла розвитку здатності педагогів застосовувати розроблені у психології критерії вихованості, морального розвитку та робити відповідні узагальнення відносно учнів. По-друге, така інформація дала можливість учасникам експерименту робити висновки про виправдані, з точки зору справедливості, оцінки та корекцію педагогами своїх дій.

З метою активізації механізму ціннісної рефлексії нами було проведено ряд психотехнік, вправ, співбесід, обговорень. Зокрема, ми застосували модифіковану вправу за проективною технологією «Дерево з чоловічками» [514, с. 58], яка спонукала вчителів аналізувати власний життєвий досвід, виділяти цінності свого життя. Педагоги, аналізуючи свої малюнки, визначалися з тим, які цінності для них є пріоритетними, які стратегії є найбільш важливими. Доцільним, на наш погляд, було проведення з учителями «Тесту на об'єктивність», результати якого утверджували їх у визначенні себе як об'єктивного чи необ'єктивного вчителя, що співвідноситься зі справедливістю чи несправедливістю у взаєминах з учнями. Під час цього заходу педагоги усвідомлювали свою здатність об'єктивно характеризувати інших, їхні позитивні й негативні сторони, успіхи та невдачі. Для ефективного здійснення вчителями управлінських функцій така інформація про себе є корисною та важливою.

Розвиток *емоційно-ціннісної складової* соціальної справедливості особистості учасників експерименту та активізація дії *механізму соціальної ідентифікації* здійснювалися із застосуванням наступних форм і методів. Проводилися міні-лекції на теми «Учень – найвища цінність для вчителя», «Психологія ставлення особистості вчителя до себе», застосовувалася методика В.В. Бойка «Діагностика рівня емпатії» [479], здійснювалися діагностика вчителями власної самооцінки, ряд психологічних вправ, метою проведення яких було мінімалізувати психологічну дистанцію між учителем і учнями, сприяти досягненню у їхніх стосунках психологічної рівності. Нижче презентуємо короткий виклад вказаних засобів.

Міні-лекція «Учень – найвища цінність для вчителя» проходила з метою актуалізації проблеми ціннісного ставлення вчителя до особистості учня як об'єкта справедливих педагогічних дій. Під час лекції увага вчителів акцентувалася на особливостях ціннісного ставлення педагога до кожного школяра, що передбачає вияв поваги до його особистості, прийняття його індивідуальних особливостей, розуміння особистих обставин та умов життя,

вияв до нього доброзичливості, толерантності, емпатійності тощо та водночас об'єктивності й вимогливості. Розмежовувалося ставлення до учня як до об'єкта педагогічного впливу вчителя й оцінювання результатів його діяльності та як до суб'єкта міжособистісної, педагогічної взаємодії, який здатний разом з учителем вирішувати поточні завдання, бути партнером у виконанні спільної діяльності. Головна думка, що пронизувала виклад нами матеріалу, – обґрунтування положення ряду психологів-гуманістів (А.Х. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла) про людину як найвищу цінність [300; 399; 487], яке в контексті теми заняття зводилося до професійної істини, що найвищою цінністю для педагога в його діяльності є особистість учня: її навчають, виховують, оцінюють, з нею взаємодіють, вона спонукає вчителя до самовдосконалення та пошуку шляхів оптимізації своєї діяльності.

Міні-лекція «Психологія ставлення особистості вчителя до себе» проводилася з метою сприяти формуванню у вчителів ціннісного ставлення до своєї особистості, впевненості в правильності власних моральних переконань і справедливих вчинків. Під час лекції педагоги ознайомилися з психологічним змістом поняття ставлення, засвоїли елементи та вияви ціннісного самоствавлення особистості: саморозуміння, самопізнання, самоприйняття, самоповаги та ін. Вказувалося на те, що варто розмежовувати любов до своєї особистості з егоцентризмом чи егоїзмом. У контексті педагогічної діяльності ціннісне самоствавлення вчителів виявляється в такому ставленні до себе, яке в учнів викликає бажання справедливо оцінювати всі зусилля вчителя; в прагненні відстоювати свою гідність і не піддаватися різноманітним маніпуляціям як зі сторони суспільства в цілому, так і, зокрема, зі сторони учнів, їх батьків, колег. Вчителі засвоїли, що позитивне, ціннісне ставлення до учнів не може відбутися, якщо слабко виявляється ціннісне ставлення до своєї особистості. Адекватна самокритика, віра у свої сили, переконання у правильності та справедливості власних педагогічних дій – все це позитивно позначається на якості взаємодії з учнями. Наприкінці міні-лекції педагоги дійшли висновку, що ціннісне ставлення до соціальної справедливості, без

якого неможливо досягнути порозуміння в стосунках учителя й учнів, особливо в складних педагогічних ситуаціях, зумовлюється ціннісним самоствавленням в єдності з ціннісним ставленням до особистості школяра.

Ефект від описаних вище заходів теоретичного спрямування був підсилений застосуванням засобів, спрямованих на самопізнання учасниками експерименту. Зокрема, з метою виявлення емпатійних тенденцій учителів ми скористалися методикою В.В. Бойка «Діагностика рівня емпатії» [391], оскільки ця якість свідчить про готовність учителя прийняти особистість школяра у всіх її проявах і поставитися до неї ціннісно. Обговорення з учителями особливостей вияву емпатії у стосунках з учнями підкріплювалося психологічними вправами в межах тренувального блоку. Приміром, учасникам експерименту зачитувалися правила емпатійного слухання особистості та пропонувалося обговорити, яких із них варто дотримуватися у педагогічній взаємодії зі школярами.

Для виявлення того, наскільки цінують учителі власну особистість, ми їм запропонували здійснити вивчення самооцінки і виявити, наскільки їх самооцінка є адекватною і чи має відхилення в сторону завищення або заниження. Така робота, на наш погляд, була доцільною, оскільки в умовах постійного оцінювання діяльності учнів (за чим часто стоїть оцінювання їхньої особистості), вчителі не акцентують свою увагу на оцінці власної особистості, що до певної міри загальмовує процеси особистісної рефлексії, самоаналізу та самовдосконалення. Актуалізація цього аспекту активізувала процес самопізнання, що знайшло своє продовження у виконанні декількох психогімнастичних вправ.

Під час проведення тренінгових занять застосовувалася модифікована вправа «Три імені» [384], яка мала на меті формування у вчителів установок на самопізнання та здійснення самоідентифікації. При записуванні на запропонованих картках варіантів свого імені учасники його співвідносили з тими якостями своєї особистості, які відповідають її певним сторонам. Таким чином, учителі ідентифікувалися зі своїми особистісними властивостями, що

сприяло проведенню внутрішньої роботи над собою. Модифікована вправа «Без маски» [Там само] сприяла формуванню (або удосконаленню) навичок педагогів правдивих висловлювань для аналізу сутності свого «Я». Фрази про себе, які продовжували вчителі, засвідчували, з ким або чим вони себе ідентифікують, відповідно опредмечуючи у своїй свідомості об'єкт ідентифікації та власні якості, з ним пов'язані. Вправа «Сформулай позитивний Я-образ» [154] актуалізувала у свідомості вчителів власні позитивні риси, які у взаємодії з оточуючими позитивно позначаються на змістовому боці стосунків; спонукала до визначення своїх потенційних здібностей і можливостей, до віднаходження шляхів власного самовдосконалення; допомогла визначити вектор оптимізації розвитку особистістю вчителя власного «Я».

Не применшуючи значущості інших засобів, які входять до розробленої психологічної програми, проведення тих, що спрямовані на усвідомлення вчителями власної самоцінності, було надзвичайно корисним, оскільки розвиток їх якості соціальної справедливості, у першу чергу, залежить від ставлення до власної особистості. Самодостатній учитель, який поважає і цінує власну особистість, схильний до досягнення психологічної рівності з учнем, до зменшення психологічної дистанції у стосунках з ним.

Дія механізму соціальної ідентифікації учасників експерименту підсилювалася у результаті застосування ряду вправ, які на меті мали розвиток здатності вчителів ідентифікуватися з особистістю учня, його переживаннями та проблемами. Так, зміст модифікованої вправи «Спогади» [503] полягав у тому, що вчителі, вдаючись до спогадів свого дитинства, шкільних років, занурювалися у переживання учня з його специфічним світосприйняттям. Оновлені спогади психологічно наближали педагогів до школярів, що сприяло кращому розумінню дітей і спонукало на справедливі, з їх точки зору, дії та вчинки. Ми також запропонували виконати вправу, яка змінювала принципово негативне ставлення вчителя до окремих учнів. Вона представляла модифікацію вправи «Мій ворог – мій друг» [503]. Зміни у ставленні вчителів до окремих учнів на рівні повного їх неприйняття відбувалися в напрямку від

негативного до позитивного. Фіксація уваги спочатку на якостях учнів, а потім на особливостях діалогічної взаємодії з ними, аналіз педагогами власної поведінки в цих взаєминах – все в комплексі покращувало їх ставлення до окремих школярів. На його основі пропонувалося вибудувати нову лінію поведінки і тактики позитивних виявів щодо цих учнів.

З метою розвитку здатності педагогів аналізувати причини виникнення проблем у стосунках з учнями і знаходити способи їх вирішення була проведена модифікована вправа «Мої проблеми» [387]. Учасникам експерименту пропонувалося пригадати і навести приклади, коли вони вдавалися до такого: маніпулювання учнями, щоб викликати в останніх симпатію та позитивне ставлення до себе; не могли повною мірою виявити піклування щодо тих школярів, які особливо його потребували; переживали труднощі, пов'язані з нездатністю мислено поставити себе на місце учня, зрозуміти його інтереси, визнати його права тощо. Після завершення вправи проводилося обговорення, на якому бажано, переважно вчителі-початківці, висловлювалися щодо розвитку своєї здатності зрозуміти проблеми свої та інших у стосунках з ними, віднаходити шляхи вирішення цієї проблеми.

Вправа «Непорозуміння між учителем і учнем» проводилася з метою надати можливість учасникам експерименту глибше усвідомити власну позицію у стосунках зі школярем та зрозуміти переживання останнього з приводу виникнення протиріч у взаєминах з ним. Проектувалася ситуація непорозуміння вчителя й учня, де учасникам експерименту пропонувалося у парах виконувати спочатку роль учителя, а потім роль учня чи навпаки. Під час обговорення учасники обмінювалися враженнями від виконання різних ролей і зазначали, як це їм допомагало зрозуміти ціннісно-сміслову позицію учня, «приєднатися» до неї та мінімалізувати ціннісно-сміслову дистанцію з ним.

Вплив на *мотиваційно-конативну складову* соціальної справедливості педагогів проводився з метою розвитку в них здатності здійснювати моральний вибір, на основі моральної мотивації вдаватися до соціально справедливих дій стосовно учнів, володіти собою в ситуаціях реалізації такого вибору.

Досягненню цієї мети сприяла активізація дії *механізму ціннісної саморегуляції*. Реалізувати вказане було можливим завдяки застосуванню таких засобів: міні лекції на теми «Мотиви справедливості у структурі педагогічної діяльності вчителя», «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя»; самодіагностика учасниками експерименту своїх соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері, власної здатності до самокорекції та вміння володіти собою в суперечливих ситуаціях; ряд психологічних вправ.

Міні-лекція «Мотиви справедливості в структурі педагогічної діяльності вчителя» проводилася з метою засвоєння учасниками експерименту особливостей мотивації справедливості педагога та її впливу на якість взаємодії з учнями. Вчителі ознайомилися з мотивами педагогічної діяльності, серед яких був виокремлений мотив справедливості. Розглядалося, які потреби лежать в основі такого мотиву, чим зумовлюється його поява в мотиваційній сфері особистості педагога. Було зазначено, що мотивація справедливості в діяльності вчителя дещо ширша за своїм змістом за мотив справедливості, проте останній відіграє першочергову роль у здійсненні вчителем справедливих дій щодо учнів. Зауважувалося, що мотив справедливості та мотив соціальної справедливості по суті означають однакове спонукання особистості вчителя об'єктивно оцінювати результати діяльності кожного учня, в залежності від зусиль, які той доклав при виконанні завдань, що перед ним стояли. Було також презентовано особливості трансформації мотиву справедливих дій педагога в його професійну цінність соціальної справедливості. Увага вчителів акцентувалася на тому, що мотивація справедливості є однією з найважливіших у діяльності педагога, оскільки справедливі дії щодо учнів, які нею зумовлюються, по-перше, утверджують їх у переконаннях у справедливості; по-друге, сприяють подальшому розвитку та реалізації здібностей і можливостей. Учасники дійшли до висновку щодо важливої ролі мотивації справедливості в структурі діяльності вчителя та його діях стосовно школярів.

З метою з'ясувати, в яких діях та вчинках учителя виявляється його справедлива поведінка та як вона позначається на якості педагогічної взаємодії,

нами була проведена міні-лекція «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя». Виклад матеріалу був розпочатий зі з'ясування змісту поняття справедливої поведінки: чим вона зумовлена, які її ознаки, в чому виявляється. Були охарактеризовані справедливі дії як акти справедливої поведінки. Наголошувалося на тому, що варто розмежовувати справедливі дії та справедливі вчинки. До останніх учитель у своїй діяльності вдається в окремих ситуаціях, де він має зробити моральний вибір. Наголошувалося на необхідності здійснювати саме такий вибір на користь учня. Палку дискусію викликала частина лекції, де піднімалося питання справедливості дій учителя не тільки відносно школяра, але й стосовно власної особистості: тільки вчитель з почуттям власної гідності буде виявляти гідне ставлення до учня. У підсумку було вказано на те, що поведінка вчителя відносно учнів має корегуватися у відповідності до їх індивідуальних особливостей, до обставин, у чому й виявляється соціально справедливий підхід у взаємодії педагога зі школярами.

Проведення самодіагностики вчителями своїх соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері (за методикою О.Ф. Потьомкіна) [164, с. 387] дало можливість педагогам переконатися, якою мірою їм властиві установки на альтруїзм чи егоїзм, що пов'язано з проблемою децентрації особистості вчителя та центрації на особистості учня. Опосередковано вчителі були підведені до узагальнення щодо своїх установок стосовно готовності децентралізуватися від власної особистості та зосередитися на моральних спонуканнях щодо учнів. При визначенні учасниками експерименту власної здатності до самокорекції та здійсненні самодіагностики вміння володіти собою в суперечливих ситуаціях вони фіксували свою здатність виявляти самовладання у стосунках з учнями, постійно здійснювати самоконтроль. Проведення цих заходів було корисним, оскільки результати самодіагностики утверджували учасників у необхідності здійснення роботи над собою.

З метою розвитку мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості педагогів нами було застосовано ряд психологічних вправ під час проведення тренінгу. Метою модифікованої вправи «Вплив винагороди на

мотивацію» [189] було досягнення розуміння педагогами відповідності між очікуваннями учнів винагород чи покарань і діями вчителя у цьому напрямку. Під час виконання вправи педагоги обговорювали, що спонукає учнів до реалізації поставлених перед ними завдань – винагорода чи покарання. Група учасників була розділена на три підгрупи, кожна з яких мала проаналізувати ситуацію, де діти виконували поставлені перед ними завдання. Передбачалося, що вчителі спрогнозують результат, який при обговоренні буде співставлений з реальним, що був зафіксований дослідниками, які створили ці ситуації (Дж. Гарбаріно [539], М.Р.Леппер, Д.Грін, Р.Е.Нісбетт [545], К.Е. Вейк [568]). Виконання вправи супроводжувалося активним обговоренням, що свідчило про інтерес учителів до проблеми дії очікування учнями винагород чи покарань зі сторони педагога. Користь від проведення цієї вправи ми вбачаємо в тому, що вона спонукала вчителів замислитися над власною мотивацією справедливої поведінки і над тим, як вона співвідноситься зі сподіваннями учнів.

Окрім описаної вправи, були обговорені ситуації, в одній з яких учитель вчинив справедливо, а в іншій – ні. Учасникам експерименту пропонувалося озвучити мотиви справедливої та несправедливої поведінки педагога. Після чого відбулося обговорення висловлених суджень. Незважаючи на те, що в інтерпретації справедливості вагому роль відіграє суб'єктивна трактовка ситуації, всі учасники експерименту сходилися на думці, що у взаємодії з учнями варто зважати на об'єктивні критерії та норми справедливості.

Проводилася вправа на програвання та аналіз ситуацій, у яких уявний учитель вдається до справедливих і несправедливих дій стосовно уявного учня. Ми запропонували учасникам також спроектувати ситуацію, за якої вчитель вимушений здійснювати моральний вибір і вдаватися до справедливого вчинку. Після чого обговорювалася різниця між справедливою дією та справедливим вчинком. У процесі обговорення на дошці складалася таблиця, у якій було узагальнено погляди вчителів щодо цього питання.

Окрім описаних вище засобів розвитку соціальної справедливості особистості педагогів у рамках нашого дослідження, ми вважали за необхідне

провести роботу, спрямовану на розвиток здатностей педагогів вести конструктивний діалог зі школярами. Враховуючи те, що важливим у діяльності вчителя є не тільки вияв його якості (цінності) соціальної справедливості, але й можливість «донести» до учнів власні гуманні наміри, доцільним було застосування ряду заходів, спрямованих на усвідомлення учасниками експерименту необхідності досягнення у педагогічній взаємодії *ціннісно-сислової рівності* між педагогом і школярами, коли ціннісно-сислові позиції обох сторін стають максимально наближеними одна до одної. З цією метою застосовувалися засоби, окремі з яких ми презентуємо нижче.

Міні-лекція-бесіда «Феноменологія педагогічних взаємодій учителя й учнів» проводилася з метою сприяти розумінню вчителями педагогічної взаємодії як різновиду соціальної взаємодії, коли за умови діалогічних стосунків встановлюється психологічна рівність між її партнерами. Ми поєднали дві форми роботи з учасниками. По-перше, висвітлили психологічний аспект педагогічної взаємодії вчителів і учнів, зробивши акцент на психологічних особливостях цього явища. По-друге, оскільки тема, яка стала на заняттях предметом розгляду для вчителів надто близькою, то проведення міні-лекції ми поєднали з бесідою про феноменологію педагогічних взаємодій учителя. Головна думка, навколо якої було розгорнуте обговорення, така: педагогічна взаємодія – це встановлення діалогічних стосунків між учителем і учнями, де обидві сторони виступають як рівноправні учасники цього процесу. В розмові вчителі не заперечували, що наявність демократичного стилю педагогічного спілкування є нормою для них і оптимальним засобом налагодження правдивих стосунків з учнями.

Доцільним було застосування тесту «Ваш стиль взаємодії» [66], результати якого дали можливість педагогам переконатися й отримати об'єктивну інформацію про те, який стиль взаємодії (спілкування, управління) для них є найбільш оптимальним. Показово, що основна частина вчителів із засудженням ставляться до використання директивного стилю у взаємодії з учнями (що, віддзеркалює результати констатувального експерименту відносно

вказаної особливості). Ми це пояснюємо тенденціями нашого часу, коли в суспільстві, в тому числі, в освіті, відстоюються демократичні принципи побудови стосунків між людьми на різних рівнях їх взаємодій.

Проведення під час тренінгу модифікованих вправ «Відкритість», «Ритм» [503] сприяло розвиткові якостей особистості, що допомагають налагоджувати діалогічну комунікативну взаємодію учителя й учнів. У межах проведення вправи на відкритість ми рекомендували вчителям попрацювати з мімікою, проаналізувати внутрішні процеси під час діалогу з іншими, розвивати здатність психологічно близько спілкуватися з учнями. Логічно продовжила розпочату роботу вправа «Ритм», яка сприяла налаштуванню обох сторін взаємодії на одну «хвилю». Окрім вказаних заходів, ми застосовували програвання ситуацій, у яких, по-перше, обидві сторони взаємодії налаштовувалися на діалог і конструктивно вирішували завдання, що перед ними стояли; по-друге, ставали учасниками педагогічного конфлікту, вирішенню якого сприяло проведення вправи «Діалог» [503].

Міні-лекція «Ціннісно-сміслова рівність учасників педагогічної взаємодії» проводилася з метою сприяти усвідомленню вчителями особливостей ціннісно-сміслові рівності між учасниками педагогічної взаємодії. Було визначено, в чому полягає зміст поняття рівності, відносно до яких аспектів взаємодії вчителів і учнів воно може застосовуватися. Піднімалися питання соціальної та психологічної рівності чи нерівності педагога і школярів. Ціннісно-сміслова рівність розглядалася як можливість кожної сторони взаємодії висловлювати свою ціннісно-сміслову позицію, аргументовано доводити її правильність і без застосування тиску намагатися переконати у своїй правоті іншого. Обговорювалося питання процесу наближення ціннісно-сміслових позицій учителів і учнів – його умови та особливості. Це викликало дискусію, під час якої аудиторія поділилася на тих, хто схилився до думки про необхідність монологізації ціннісно-сміслових позицій учителів і учнів, та тих, хто відстоював принцип домінування педагога в питаннях обговорення з учнями світоглядних речей.

Щоб учителі переконалися у своїх тенденціях до домінантності чи дружелюбності й демократичності, ними була здійснена самодіагностика їх характерологічних тенденцій [164]. Потому була проведена психологічна вправа, коли педагогам пропонувалося уявити ситуації, в яких би стояло завдання переконати учнів у правильності власної ціннісно-сислової позиції. Проектувалися ситуації, в яких актуалізувалися визначені завдяки попередній методиці якості педагога: наскільки він виявляв свої владність і непримиримість щодо позиції учня, впертість і самовпевненість, чи, навпаки, надмірні м'якість і потурання. Така вправа, на наш погляд, була корисною, оскільки вчителі ніби зі сторони подивилися на себе як носія тих якостей, які сприяють (або заважають) досягненню позитивного результату в співставленні ціннісних позицій своєї й учнів.

Серед психологічних вправ, які використовувалися нами під час проведення тренінгу, варто відмітити модифіковану вправу «Самоаналіз бар'єрів спілкування» [316], де вчителям пропонувалося серед означених бар'єрів вибрати ті, які їм властиві у ситуаціях, коли необхідно щось обговорити з учнями чи переконати їх у чомусь. Зокрема, називалися такі бар'єри: накази, команди, вказівки; погрози, застереження; моралізування, нотації; готові рішення та поради; логічні докази; осуд, звинувачення, критика; лайка, приниження; випитування, допит; умовляння; перетворення проблеми в жарт. Вчителі визначали, як часто вони вдаються до таких виявів і вибірково наводили приклади зі своєї педагогічної практики. Ця вправа дала можливість усвідомити помилки, яких припускаються педагоги у ситуаціях, коли потрібно разом з учнями дійти згоди в обговоренні своїх ціннісно-сислових позицій.

Експериментальна апробація психологічних засобів, які входять до структури психологічної програми підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, підтвердила вірність сформульованих вихідних наукових положень. *Об'єктивація особистісної цінності соціальної справедливості педагога* здійснювалася переважно в межах тем «Ціннісна система особистості вчителя», «Соціальна справедливість у структурі

моральної сфери вчителя», «Умови досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»; *трансформація мотиву справедливих дій учителя в його професійну цінність соціальну справедливість* – тем «Мотивація справедливості в діяльності вчителя», «Психологічні особливості соціально справедливої поведінки вчителя», «Особистісний сенс соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»; *співвідносність соціальної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості педагога* – тем «Ціннісна система особистості вчителя», «Соціальна справедливість у структурі моральної сфери вчителя»; *актуалізація ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування* – тем «Особистість учня у ціннісному вимірі», «Самоцінність особистості педагога», «Педагогічна взаємодія вчителя й учнів: психологічний аспект», «Психологічні основи досягнення ціннісно-сміислової рівності вчителів і учнів» [Див. додаток Г].

Результативність впровадження програми була оцінена на четвертому та п'ятому етапах формуального експерименту. Так, *на четвертому етапі* здійснювалася повторна діагностика показників розвитку складових соціальної справедливості педагогів та психологічних механізмів в експериментальній та контрольній групах. Для встановлення міри значущості виявлених зрушень у кількісних показниках досліджуваних нами якостей учителів застосовувався G-критерій знаків. Отримані показники $G_{\text{емп}}$ співвідносилися з $G_{\text{кр}}$ (за таблицею «Критичне значення критерія знаків G для рівнів статистичної значущості $p \leq 0,05$ і $p \leq 0,01$ » (за Д.Б.Оуеном) [419, с. 323]. Чим меншим є $G_{\text{емп}}$, тим імовірнішою є достовірність зафіксованих змін. При $G_{\text{емп}} \leq G_{\text{кр}}$ виявлені зрушення знаходяться в зоні значущості ($p < 0,01$) [419, с. 77-87].

На п'ятому етапі проводився порівняльний аналіз отриманих даних в експериментальній та контрольній групах до та після формуального експерименту та визначалася ефективність розробленої програми.

На шостому етапі нами були сформульовані методичні рекомендації для адміністрації школи, психолога, соціального педагога, для вчителів щодо

подальшого розвитку в останніх цінності (якості) соціальної справедливості, вияв якої у взаємодії з учнями сприяє покращенню її якості та створює умови для розвитку особистості кожного учасника педагогічного процесу. Результати нашої роботи на останніх трьох етапах формувального експерименту презентуються у наступних підрозділах.

Презентовані у підрозділі матеріали відображені у публікаціях автора [207; 209].

5.2. Динаміка розвитку структури соціальної справедливості у вчителів

Ефективність впровадження психологічної програми підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії визначалася завдяки здійсненню повторного дослідження кількісних показників розвитку структурних складових соціальної справедливості вчителів.

У табл. 5.2.1 та 5.2.2 подані порівняльні результати діагностики конструктів *когнітивно-інформаційної складової* соціальної справедливості вчителів до та після формувального експерименту. У табл. 5.2.1. зведені кількісні показники діагностики рівня розвитку *моральних знань* педагогів експериментальної групи.

Згідно презентованих нижче результатів, збільшилися показники *високого рівня* розвитку моральних знань у вчителів зі стажем до 5-ти років з 5,3% до 21,1%, 6-20 років – з 15,0% до 40,0%, понад 21 рік – з 10,5% до 42,1%. У молодих педагогів розширилися якісні показники сформованої системи знань про моральні поняття та явища новітніми знаннями. Це свідчить про розвиток їх здатності оперувати знаннями в ситуаціях взаємодій з учнями. У вчителів з досвідом 6-20 років з підвищенням рівня розвитку моральних знань розвинулася здатність при вільному володінні ними 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.

Таблиця 5.2.1

**Кількісні показники розвитку моральних знань учителів
експериментальної групи до та після формувального експерименту**

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку моральних знань учителів, %									G-критерій
	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0-5 років (n=19)	10,5	0	10,5	84,2	78,9	5,3	5,3	21,1	15,8	n = 9 G _{емп} =1 p≤0,05
6-20 років (n=20)	15,0	0	15,5	70,0	60,0	10,0	15,0	40,0	25,0	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
понад 21 рік (n=19)	5,3	0	5,3	84,2	57,9	26,3	10,5	42,1	31,6	n = 9 G _{емп} =1 p≤0,05

n – кількість зафіксованих зрушень

За *середнім рівнем* зменшилися показники у вчителів зі стажем до 5-ти років з 84,2 % до 78,9%, 6-20 років – з 70,0% до 60%, від 21 року – з 84,2 % до 57,9%. Як видно, в учасників експериментальної групи переважає середній рівень розвитку моральних знань, що свідчить про сформовану в цих досліджуваних систему знань і уявлень про соціальні та моральні норми. Стосовно найдосвідченіших учителів, то зменшення у них середнього рівня було зумовлено постійним оперуванням ними моральними категоріями, в які вкладалося однозначне, загальновизнане тлумачення при моделюванні педагогічних ситуацій та рішенні педагогічних завдань під час експерименту. У молодших за віком і стажем учителів зменшення показників середнього рівня, на наш погляд, зумовлювалося не завжди чіткою кваліфікацією досліджуваними моральності виявів учнів чи власних дій у змодельованих

ситуаціях. При їх аналізі та здійсненні моральної оцінки вони вдавалися до так званих «напівтонів», що не виключало ймовірності відступу від соціальних норм і моральних імперативів в окремих ситуаціях і свідчило про варіативність в оперуванні моральними знаннями.

Була подолана проблема *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.

Як бачимо, проведені заняття в межах розробленої програми, здійснення цілеспрямованого впливу на моральну сферу учасників експерименту позначилися на позитивній динаміці. У бесідах з молодими вчителями ми з'ясували, що, окрім орієнтованості на загальновизнані вимоги щодо моральності педагога, вони почали зважати на обставини педагогічних реалій, за яких потрібно актуалізувати набуті моральні знання й співвідносити їх з необхідністю дотримуватися норм справедливості, взаємної поваги, чесності у взаємодії з учнями. Наприклад, О.І., вчителем математики, стаж 2 р., було висловлене типове, на наш погляд, для цієї категорії судження: «Коли знання про неупередженість учителя актуалізуються в реальній ситуації виставлення оцінок учням, то з'являється ще більше розуміння того, що ж таке справедливість». У вчителів з досвідом підвищенню рівня розвитку в них моральних знань, за їх словами, сприяла активізація процесу виконання своїх рольових професійних повноважень. Так, Н.М., вчитель біології, стаж 15 р., підтвердила вказане вище такою думкою: «У нас уже є певні моральні знання. Але вони стають міцнішими, коли ми їх «програємо» у взаємодії з учнями».

Отже, за результатами формувального експерименту, у вчителів з різним терміном педагогічного стажу спостерігається позитивна динаміка, що виявляється у відсутності низького рівня розвитку моральних знань, домінуванні середнього та тенденції до збільшення високого рівня. Суттєві

зрушення продемонстрували вчителі з найбільшим педагогічним досвідом ($n=9$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$). Щодо зрушень у вчителів зі стажем 6-20 років, то можемо констатувати досягнення ними такого рівня розвитку моральних знань, коли вони правильно, із загальновизнаної точки зору, орієнтуються у змісті кожного морального поняття, що позитивно позначається на взаємодії з учнями ($n=8$; $G_{\text{емп}}=0$; $p \leq 0,01$). Молоді вчителі виявили правильне володіння змістом соціальних і моральних норм, що на практиці сприяє адекватному тлумаченню педагогічних ситуацій і прийняттю справедливих рішень щодо учнів ($n=9$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$).

У контрольній групі подібні зміни не спостерігаються (див. табл. Д.10 додатку Д). Ми зафіксували незначне зменшення кількісних показників низького рівня й збільшення середнього у вчителів зі стажем 6-20 років, а також зменшення показників низького і незначне збільшення високого рівня у вчителів зі стажем понад 21 рік. Інші показники залишилися сталими. Виявлена різниця у відсотках досліджуваних не є статистично значущою.

Результат діагностики розвитку *моральних переконань* учителів після формувального експерименту відображений у табл. 5.2.2.

Таблиця 5.2.2

**Кількісні показники розвитку моральних переконань учителів
експериментальної групи до та після формувального експерименту**

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку моральних переконань учителів, %									
	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			G-критерій
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
0-5 років (n=19)	10,5	5,3	5,2	84,2	78,9	5,3	5,3	21,1	15,7	n=6 $G_{\text{емп}}=1$
6-20 років (n=20)	5,0	0	5,0	80,0	60,0	20,0	15,0	40,0	25,0	n=6 $G_{\text{емп}}=0$ $p \leq 0,05$
понад 21 рік (n=19)	5,3	0	5,3	66,7	52,6	14,1	21,1	47,4	26,3	n=8 $G_{\text{емп}}=1$ $p \leq 0,05$

n – кількість зафіксованих зрушень

Як презентовано в табл. 5.2.2, серед учителів зі стажем до 5-ти років залишився відсоток тих, хто має *низький рівень* (5,2%). Їх нестійкі моральні принципи ґрунтуються, хоча й на засвоєних, але часом поверхових моральних знаннях. На заваді формування сталих переконань слідувати гуманістичним нормам побудови стосунків з учнями у окремих молодих педагогів став факт незначної педагогічної практики, малий досвід оперування моральними знаннями в реальних ситуаціях. Вчителі, педагогічний стаж яких є доволі значним, навпаки, утвердилися в своїх переконаннях слідувати соціальним і моральним нормам у взаємодії з учнями, розвивати свої моральні якості, керуватися моральними знаннями, пропущеними через власні світоглядні інстанції.

За *середнім рівнем* розвитку моральних переконань ми виявили його зниження у вчителів зі стажем до 5-ти років (з 84,2% до 78,9%); від 6-ти до 20-ти років (з 80,0% до 60,0%); зі стажем від 21 року (з 66,7% до 52,6%). Зниження середнього рівня в учасників експерименту означає усвідомлення ними моральних цінностей як таких, що є певним орієнтиром у діяльності вчителя. І хоча в їх професійному просторі має місце незначне відходження від моральних норм і правил у взаємодії з учнями, все ж моральні ідеали залишаються незмінними (про що у бесідах висловилися досліджувані цього рівня). Їх проблемою залишилася недостатня творча переробка моральних уявлень і знань у ситуаціях, коли потрібно здійснювати моральний вибір чи віднаходити нестандартне рішення щодо учня. Як показали результати контрольного зрізу, найвищий показник вказаних особливостей виявився у наймолодших педагогів, які поки що більшою мірою орієнтуються не стільки на власну сталу систему моральних переконань (для формування якої потрібен більший проміжок часу, аніж тривалість формувального експерименту), скільки на обставини, за яких намагаються віднайти прийнятний спосіб вирішення педагогічної ситуації.

Відносно *високого рівня* розвитку моральних переконань, то ми виявили його зростання на 15,7% у вчителів зі стажем до 5-ти років; 25,0% – 6-20 років; 26,3% – понад 21 рік. Проведена з учасниками експерименту робота сприяла

збільшенню кількості вчителів, які впевнені в неодмінному дотриманні у взаємодії з учнями соціальних норм та моральних імперативів. До закріплення навичок творчої переробки моральних знань і уявлень у ситуаціях необхідності здійснення морального вибору більшою мірою виявилися схильні вчителі, стаж яких 6-20 років. Їх старші колеги були зорієнтовані на власну моральну переконаність і виявляли меншу гнучкість за таких обставин. Тоді як молоді педагоги, будучи переконаними в правильності, з побутової точки зору, ідей чесності, справедливості, добра тощо не виявляли стабільної впевненості в необхідності їх опредмечення в педагогічній діяльності.

Загалом, як засвідчили отримані результати, заходи в межах формувального експерименту сприяли позитивній динаміці розвитку моральних переконань досліджуваних. Досить сприйнятливими до психологічного впливу виявилися вчителі зі стажем 6-20 років ($n=6$ $G_{\text{емп}}=0$ $p \leq 0,05$), завдяки чому стали схильними віддавати пріоритет твердому слідуванню соціальним і моральним нормам у взаємодії з учнями. У найдосвідченіших учителів, які підтвердили свою переконаність в істинності ідеї соціальної справедливості як однієї з чеснот особистості сучасного вчителя, також спостерігається достовірність зрушень ($n=8$ $G_{\text{емп}}=1$ $p \leq 0,05$). Молоді вчителі, при нижчій динаміці розвитку моральних переконань, порівняно зі старшими колегами, все ж продемонстрували усвідомлення необхідності дотримання у практиці взаємодії з учнями соціальних і моральних норм, впевненість у важливості дотримання ідеї цінності соціальної справедливості у своїй професійній діяльності ($n=6$; $G_{\text{емп}}=1$). В результаті проведення формувального експерименту ми зафіксували у цієї категорії вчителів позитивні зміни, які, на наш погляд, будуть набирати розмаху з набуттям життєвого та поглибленням професійного досвіду.

Повторна діагностика розвитку моральних переконань в учасників контрольної групи виявила певні зрушення в сторону зменшення низького рівня у досліджуваних усіх категорій та збільшення показників середнього рівня розвитку моральних переконань у вчителів-початківців і вчителів зі

стажем 6-20 років. У найдосвідченіших педагогів, стаж яких понад 21 рік, дещо збільшилися показники високого рівня, тоді як показники середнього рівня залишилися сталими. Згідно статистичних обрахунків, виявлені відмінності не є достовірними (див. табл. Д.11 додатку Д.).

Нижче презентуємо порівняльні результати діагностики конструктивів *емоційно-ціннісної складової* соціальної справедливості вчителів.

На рис. 5.2.1 відображені результати до та після формувального експерименту *ціннісного самоствавлення* вчителів експериментальної групи. Кількісні показники конкретизуються в табл. Д.3.1. додатку Д.

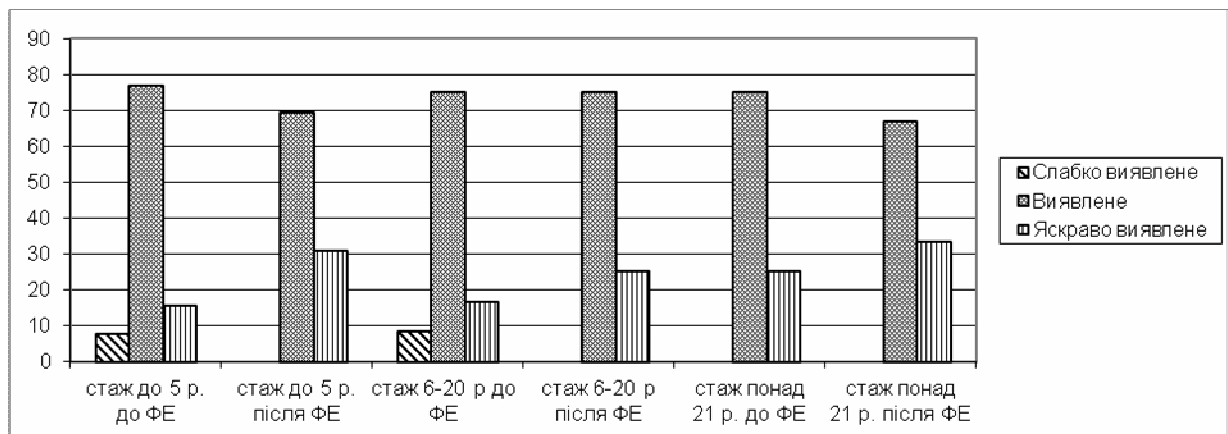


Рис. 5.2.1. Показники розвитку ціннісного самоствавлення вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

За результатами формувального експерименту, показники низького ступеня *вияву* ціннісного самоствавлення в досліджуваних знизилися у вчителів зі стажем до 5-ти років на 15,8%, 6-20 років – на 5,0%. Нульові показники цієї особливості, які були зафіксовані до формувального експерименту, у вчителів зі стажем більше 21 року стабілізувалися в результаті його завершення. Можемо стверджувати, що молоді вчителі, у порівнянні з їх старшими колегами, зробили більше зусиль для того, щоб спочатку зменшити, а потім нейтралізувати свою схильність розрізнявати власні позитивні й негативні риси, що стояло на заваді досягнення внутрішньоособистісної єдності. У них відкрилися можливості для формування внутрішнього переконання відносно себе як носія цінності соціальної справедливості. Це позитивно позначилося на змісті дій щодо школярів. Поява у них ціннісного самоствавлення знівелювала

невпевненість щодо правильності власної ціннісної позиції в питаннях вияву соціальної справедливості у взаємодії з учнями.

Щодо *середнього ступеня вияву* ціннісного самоствавлення в учасників експерименту, зафіксовано його зниження у вчителів зі стажем 6-20 років – з 35,0% до 20,0% та понад 21 рік – з 26,4% до 5,3%. У цих педагогів зменшилися суперечливі емоції, пов'язані з внутрішнім прийняттям чи неприйняттям своєї особистості, що позначилося на нестійкості позитивного ставлення до власних соціально прийнятних дій відносно школярів. У наймолодших за стажем учителів показник цієї якості знизився з 36,8% до 31,6%, що свідчить про зменшення надмірного критичного ставлення молодих учителів до себе як носіїв професійних цінностей, до своєї особистості та до правильності власних педагогічних дій.

Отримані результати засвідчили суттєві позитивні зрушення в розвитку ціннісного самоствавлення у вчителів зі стажем до 5-ти років за *високим ступенем* його вияву. Так, ми встановили, що у цих учителів показники збільшилися з 47,4% до 81,4%. Вважаємо такий результат доволі успішним, оскільки у молодих педагогів з'явилася внутрішньоособистісна єдність, завдяки якій стало можливим співвіднесення ними своїх особистісних якостей із суспільними і професійними цінностями. Це відкриває можливості для молодих учителів до професійно правильних дій щодо учнів, із застосування потенціалу власних особистісних якостей. Виявлені зрушення є статистично достовірними ($n=9$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$). У вчителів зі стажем 6-20 років і понад 21 рік за вказаною особливістю показники збільшилися до 80,0% і до 94,7% відповідно.

Загалом, можемо стверджувати, що має місце позитивна динаміка розвитку ціннісного самоствавлення у всіх досліджуваних експериментальної групи. Позитивним результатом є відсутність учителів з низьким ступенем вияву ціннісного самоствавлення та збільшення кількості з високим ступенем. Переважна їх більшість після завершення формуального експерименту набула внутрішньоособистісної єдності, згоди із самими собою. Вони свої цінності (якості) співвідносять із соціальними й професійними цінностями, позитивно

ставляться до себе як суб'єкта діяльності та поведінки й прагнуть стабілізувати таке ставлення.

В контрольній групі спостерігаються незначні зміни в зниженні показників низького рівня у всіх досліджуваних; зменшенні показників середнього рівня у молодих учителів, його стабілізації у вчителів зі стажем 6-20 років та збільшенні у найдосвідченіших учителів. Зафіксовано незначні зміни в показниках високого рівня, а саме його збільшення у наймолодших за стажем учителів та тих, стаж яких 6-20 років. Результати статистичних обрахунків презентуються в табл. Д.12 додатку Д).

Зміни, які відбулися у розвитку *ціннісного ставлення* вчителів експериментальної групи *до учнів*, відображені в табл. 5.2.3.

Таблиця 5.2.3

Кількісні показники розвитку ціннісного ставлення до учнів у вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку ціннісного ставлення педагогів до учнів, %									G-критерій
	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 років (n=19)	15,8	0	15,8	78,9	68,4	11,5	5,3	31,6	26,3	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
6-20 років (n=20)	10,0	0	10,0	75,0	65,0	10,0	15,0	35,0	20,0	n = 8 G _{емп} =1 p≤0,05
понад 21 рік (n=19)	10,6	0	10,6	68,4	57,9	10,5	21,05	42,1	21,05	n =9 G _{емп} =1 p≤0,05

За результатами повторної діагностики ціннісного ставлення до учнів в учасників експериментальної групи виявлено відсутність *низького рівня*. Його зниження до нуля ми спостерігали у 15,8% учителів, стаж яких не перевищує 5-ти років; 10,0% – 6-20 років; 10,6% – понад 21 рік. Ці досліджувані почали більш толерантно ставитися до школярів. У своїх критичних зауваженнях на адресу учнів торкалися проблем, пов'язаних з їх навчанням і вихованням. Зі слів самих школярів ми встановили, що ці педагоги почали менше критикувати

їх особистісні вияви, натомість предметом свого оцінювання обирали якість виконання ними учнівських обов'язків. Завдяки спілкуванню з учителями, ми з'ясували, що у них з'явилося ціннісне ставлення до результатів діяльності учнів. Навіть якщо брати до уваги, що таке ставлення певною мірою продиктоване бажанням досліджуваних позитивно оцінити ефективність власних педагогічних дій, спрямованих на досягнення очікуваного від учнів, останні почали виступати для учасників експерименту суб'єктами, результат діяльності яких заслуговує на справедливе оцінювання.

Відносно *середнього рівня*, то спостерігається його зниження на 11,5% у молодих учителів; 10,0% – зі стажем 6-20 років; на 10,5% – від 21 року. Це означає, що зменшилася кількість учителів, які доволі часто виступають з критичними зауваженнями на адресу учнів та не приймають їх безумовно. Водночас варто відзначити, що, незважаючи на вказану особливість, ці досліджувані виявляють толерантність щодо школярів, встановлюють з ними діалогічні стосунки, взаємодіють на засадах взаємної поваги. За результатами контрольного зрізу, більше половини досліджуваних мають середній рівень ціннісного ставлення до учнів, який, за результатами експерименту, більшою мірою властивий педагогам зі стажем 6-20 років, і менше – понад 21 рік.

Найбільші зрушення відбулися у показниках *високого рівня*. Це стосується вчителів зі стажем до 5-ти років, у яких кількісний показник вказаної якості зріс на 26,3%. На 20% збільшилися показники вчителів зі стажем 6-20 років і на 21,05% – понад 21 рік. Як позитив, можна констатувати появу й закріплення в учасників безоцінного ставлення до особистості учнів, готовність до діалогічного спілкування, схильності до встановлення з ними рівнопартнерських стосунків. Факт суттєвого збільшення вчителів експериментальної групи зі стажем до 5-ти років, яким властивий високий рівень, вважаємо позитивним явищем, оскільки проведені під час апробації психологічної розвивальної програми міні-лекції, бесіди, психогімнастичні вправи, тренінгові заняття, самодіагностика – все це в комплексі сприяло тому, що у молодих педагогів сформувалося ставлення до особистості школяра як до

найвищої цінності. Зафіксовані суттєві зрушення у вибірці вчителів з терміном педагогічного стажу до 5 р. ($n=8$; $G_{емп}=0$; $p \leq 0,01$) та позитивні зрушення у вчителів зі стажем 6-20 р.р. ($n=8$; $G_{емп}=1$; $p \leq 0,05$) і від 21 р. ($n=9$; $G_{емп}=1$ $p \leq 0,05$).

Відносно контрольної групи, то за результатами контрольного зрізу зафіксовано незначні зміни в зменшенні показників низького рівня в групах учителів зі стажем до 5-ти років та 6-20 років. Показники середнього рівня у вчителів зі стажем 6-20 років залишилися сталими, тоді як у найменш і найбільш досвідчених їх колег вони дещо зросли. Відносно високого рівня ціннісного ставлення до учнів, то помічено незначне збільшення показників у всіх категорій учителів. Застосування G-критерію засвідчило недостовірність вказаних вище змін (див. табл. Д.13 додатку Д).

При вивченні динаміки розвитку емоційно-ціннісної складової ми визначили, як після формувального експерименту змінилися показники *ціннісного ставлення до соціальних та моральних норм*, що виявилось в динаміці розвитку їх сумління. Констатоване відображено в табл. 5.2.4.

Таблиця 5.2.4

Кількісні показники розвитку ціннісного ставлення до соціальних і моральних норм у вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку ціннісного ставлення педагогів до соціальних норм та моральних імперативів (%)									G-критерій
	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	15,8	5,3	10,5	73,7	63,1	10,6	10,5	31,6	21,1	n = 8 $G_{емп}=1$ $p \leq 0,05$
6-20р.р. (n=20)	10,0	0	10,0	75,0	60,0	15,0	15,0	40,0	25,0	n = 7 $G_{емп}=0$ $p \leq 0,01$
понад 21 р. (n=19)	0	0	0	73,7	63,2	10,5	26,3	36,8	10,5	n = 4 G —

n – кількість зафіксованих позитивних зрушень

Як свідчать наведені в табл. 5.2.4 дані, формувальний експеримент позначився на розвитку всіх рівнів ціннісного ставлення педагогів до соціальних норм та моральних імперативів. За *низьким рівнем* виявлено нульові показники у вчителів зі стажем понад 21 рік і 6-20 років. Останні, а саме 10,0% подолали проблему недотримання соціальних норм і етичних вимог своєї професії, їхню зорієнтованість не на моральні імперативи як такі, а на ситуації, що виникають у педагогічній реальності, часто провокують спонтанні реакції та не сприяють соціально справедливим проявам учителів. Серед молодих учителів виявилось 10,5% тих, хто подолав низький рівень – проблему наявності слабкого морального самоконтролю, незначущості морального обов'язку, дезорієнтованості в моральних імперативах. Разом з тим серед учителів зі стажем до 5-ти років залишилося 5,3%, які ставляться до несправедливості у взаємодії з учнями як до побічного явища педагогічної реальності.

За *середнім рівнем* спостерігається його зниження у всіх учителів – зі стажем до 5-ти років на 10,6%; 6-20 років – на 15,0%; більше 21 року – на 10,5%. Загалом він виявляється у більшій половині досліджуваних, які керуються почуттям морального обов'язку. Під час експерименту в них розвинулася здатність чітко слідувати у своїй діяльності моральним нормам і вимогам, бути відповідальними перед учнями, їх батьками, колегами, адміністрацією, суспільством за якість виконання своїх професійних обов'язків.

Відносно *високого рівня*, на момент здійснення контрольного зрізу було зафіксовано його зростання у вчителів зі стажем до 5-ти років на 21,1%; 6-20 років – 25,0%; більше 21 року – на 10,5%. Ці учасники експерименту набули особливості поважати соціальні норми та етичні вимоги, виявляти відповідальне ставлення до своєї діяльності, спрямованої на особистість учня. До останнього, за словами досліджуваних, виникло почуття морального обов'язку («не образити несправедливим оцінюванням», «добросовісно виконувати завдання морального та інтелектуально розвиненого учня», «бути вірним моральним принципам» тощо). Спостереження за учителями цього

рівня дозволило зробити висновок про здійснення ними морального самоконтролю, що позитивно позначилося на якості взаємин з учнями.

Загальний аналіз отриманих результатів контрольного зрізу дозволив зробити узагальнення про прогресивний розвиток ціннісного ставлення педагогів до соціальних норм та моральних імперативів. Найбільш суттєвих змін зазнали показники педагогів зі стажем 6-20 років, де відбулося подолання проблеми низького рівня і суттєве підвищення показників високого рівня ($n=7$; $G_{\text{емп}}=0$; $p \leq 0,01$). У вчителів зі стажем до 5-ти років, незважаючи на незначні показники низького рівня, також зафіксовано статистично достовірні зрушення ($n=8$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$) – докори сумління і усвідомлення значущості моральних імперативів деяких із них менше тривожать, аніж старших і за віком, і за терміном професійного досвіду колег. Варто відмітити, що за результатами формувального експерименту молоді педагоги продемонстрували свою сприйнятливність до конструктивного впливу психологічних засобів на їх моральну сферу і готовність до перегляду поглядів щодо необхідності у професійній діяльності чітко слідувати соціальним нормам і моральним імперативам. Помічені також зміни у вчителів зі стажем від 21 року, а саме відсутність низького рівня та рівний розподіл показників середнього і високого рівнів. Втім вони не мають статистичної достовірності ($n = 4$; $G -$). Ми це пояснюємо тим, що система соціальних норм і моральних імперативів, на яку орієнтуються досвідчені вчителі, стабілізувалася за роки їх педагогічної діяльності, а тому вони були менш сприйнятливими до впливу розвивальних психологічних засобів.

Здійснення повторної діагностики ціннісного ставлення до соціальних норм та моральних імперативів у контрольній групі зафіксувало, що в ній також відбулися зміни у розвитку цього конструкту, але вони виявилися незначними, порівняно з результатами експериментальної групи. Так, констатовано зменшення показників низького рівня у вчителів, які мають педагогічний стаж 6-20 років. Зафіксовано незначне збільшення показників середнього рівня у всіх групах учителів з різним терміном педагогічного стажу. Спостерігається

незначне зменшення показників високого рівня у молодих учителів, педагогів зі стажем понад 21 рік, стали його показники у групі вчителів зі стажем 6-20 років. Вказані зміни наведені в табл. Д.14 додатку Д, які за результатами їх статистичної обробки не є достовірними.

Діагностика розвитку мотиваційно-конативної складової соціальної справедливості педагогів показала наступне.

Табл. 5.2.5 відображає зміни, що відбулися в експериментальній групі в розвитку нормативної та моральної мотиваційних тенденцій у педагогів. В табл. Д.6.1, Д.6.2, Д.7.1, Д.7.2 додатку Д презентуються результати статистичної обробки даних.

Таблиця 5.2.5

Кількісні показники розвитку нормативної та моральної мотиваційних тенденцій у педагогів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку нормативної мотиваційної тенденції						Динаміка розвитку моральної мотиваційної тенденції					
	Слабко виявляється (%)			Виявляється (%)			Слабко виявляється (%)			Виявляється (%)		
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця
0-5 р.р. (n=19)	47,4	21,1	26,3	52,6	78,9	26,3	42,1	15,8	26,3	57,9	84,2	26,3
6-20р.р. (n=20)	60,0	25,0	35,0	40,0	75,0	35,0	35,0	5,0	30,0	65,0	95,0	30,0
понад 21 р. (n=19)	42,1	21,1	21,1	57,8	78,9	21,1	36,8	5,3	31,5	63,2	94,7	31,5

Як свідчать наведені вище дані, найбільші зрушення в розвитку нормативної мотиваційної тенденції відбулися у вчителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років. Так, у них спостерігається її збільшення на 35,0%. Ця категорія продемонструвала готовність повною мірою виконувати загальновизнані в

суспільстві норми побудови вчителем стосунків з учнями на гуманістичних засадах. У бесідах з учасниками експерименту ми виявили їх налаштованість не відходити від норм справедливості у педагогічній взаємодії з учнями, коли часом до одних виявляється упереджене ставлення, а до інших – необґрунтована прихильність. Доведена до вчителів на міні-лекціях інформація про суть соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, предметні дискусії, які виникали під час нашого спілкування, сприяли усвідомленню педагогів норм справедливого розподілу між учнями винагород чи покарань за результати їх діяльності.

Проведені заходи позитивно позначилися на показниках нормативної мотиваційної тенденції педагогів зі стажем до 5-ти років. Кількість тих, у кого вона слабо виявляється, зменшилася на 26,3%, і відповідно на такий же відсоток збільшилася кількість тих, у кого вказана тенденція виявляється повною мірою. Молоді вчителі усвідомили необхідність зважати на суспільні вимоги до особистості педагога та зміст його дій, відкинувши власну губристичну мотиваційну тенденцію прагнення до переваги у взаємодії зі школярами. Вважаємо, що нормативна мотивація, яка за результатами дослідження почала домінувати у молодих учителів, спрямовуватиме їх на досягнення такого рівня стосунків з учнями, який наблизитиме до моделі гармонійного співіснування з останніми.

У вчителів з досвідом більше 21 року теж зафіксовано позитивні зміни в розвитку нормативної мотиваційної тенденції, але вони виявилися дещо нижчими, ніж у молодших колег. На 21,1% поменшало педагогів, у яких слабо виявлена вказана тенденція, і на стільки ж збільшилося тих, у кого вона виявляється повною мірою. Ці вчителі солідаризувалися зі своїми колегами, діяльність яких обмежена суспільними нормами взаємодії учасників навчально-виховного процесу, а саме чесності, взаємної поваги, справедливості, відповідальності тощо. Спостерігаючи за такими вчителями, ми дійшли висновку, що їх діяльність чітко регламентована згаданими нормами, ознакою чого є правильність педагогічних дій відповідно до певних ситуацій.

Після проведення формувального експерименту можна констатувати позитивну динаміку розвитку нормативної мотиваційної тенденції в учасників експериментальної групи. Статистично достовірними виявилися зрушення в групі вчителів зі стажем 6-20 років ($n=8$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$), які продемонстрували свою готовність дотримуватися соціальних і професійних норм побудови конструктивних стосунків з учнями. Молоді педагоги також виявили сприйнятливність до психологічного впливу, що здійснювався впродовж впровадження розвивальної програми. Натомість у найбільш досвідчених учителів, незважаючи на найвищі показники вказаної тенденції серед усіх категорій досліджуваних до формувального експерименту, відбулися найменші зрушення. Це, на наш погляд, зумовлюється тим, що педагоги, в яких на певному етапі набуття їх чималого професійного досвіду вже склалися сталі уявлення про міру дотримання соціальних норм у своїй діяльності, зважають на власні стереотипи і більшою мірою не виявляють бажання від них відходити. В цілому, виявлене позитивно позначається на процесі встановлення соціальної справедливості у взаємодії з учнями, оскільки він відбувається виключно з орієнтацією педагога на прийняту ним соціальну чи моральну норму.

Щодо розвитку *моральної мотиваційної тенденції*, то варто відзначити позитивну динаміку у вчителів усіх трьох категорій. Внаслідок формувального експерименту більш помітні зміни в розвитку цієї тенденції продемонстрували досліджувані з професійним досвідом 6-20 років – 30,0% ($n=6$; $G_{\text{емп}}=0$) і понад 21 р. – 31,5% ($n=6$; $G_{\text{емп}}=0$). Вони у процесі формувального експерименту переосмислювали певні моральні цінності, які в результаті почали виступати спонуками їх діяльності та регуляторами поведінки. Вказане виявлялося в судженнях педагогів, де вони висловлювали свою орієнтованість на дотримання моральних норм і принципів. Слідування моральним імперативам ми помітили, спостерігаючи за виявами цих учителів у стосунках з учнями. Їх справедливі дії, підкріплені веденням зі школярами ціннісного діалогу, засвідчили дієвість гуманістичних установок. Дещо менший результат показали вчителі зі стажем до 5-ти років. Різниця в кількісних показниках моральної

мотиваційної тенденції до та після формувального експерименту становила 26,3% ($n=5$; $G_{emp}=0$). Ми констатували збільшення молодих учителів, які під час апробації психологічної програми, поповнивши моральні знання, отримані раніше (під час професійного навчання, самоосвіти, набуття професійного досвіду), почали здійснювати моральні, зокрема, справедливі педагогічні дії відносно учнів. Вказане було виявлено, в тому числі, завдяки спостереженню за діяльністю молодих педагогів. Конкретно це виявлялося в здатності терпляче вислухати часто емоційні монологи учнів, дослухатися до них, провести конструктивний діалог на засадах взаємної поваги, у доступній формі донести до них свою позицію і зміст прийнятого справедливого педагогічного рішення.

Зафіксовані якісні зміни в розвитку моральної мотиваційної тенденції засвідчили, що проведена робота в межах формувального експерименту сприяла збільшенню спонукання вчителів усіх категорій орієнтуватися на моральні норми і принципи, завдяки яким відбувається регулювання педагогічних взаємодій, ціннісно ставитися до учнів та мати гуманістичну установку на спілкування з ними. В цілому можна зробити висновок, що застосовані засоби в психологічній програмі сприяли позитивній динаміці розвитку нормативної та моральної мотиваційних тенденцій, які задають вектор спрямованості поведінки вчителя, його дій щодо конкретного учня.

В контрольній групі помічені незначні позитивні зрушення більшою мірою в розвитку моральної мотиваційної тенденції. Стосовно нормативної тенденції, то тут несуттєві зрушення зафіксовані у вчителів зі стажем до 5-ти і 6-20 років. Щодо досвідчених учителів зі стажем від 21 року, які вже мають доволі стійку нормативну базу, то вони не виявили схильності до стихійних змінювань нормативної мотивації. Згідно статистичних обрахунків, вказані зміни в розвитку нормативної та мотиваційних тенденцій досліджуваних не є значущими (див. табл. Д.16 додатку Д).

Результати повторної діагностики розвитку *самоконтролю* педагогів експериментальної групи, який виявляється у взаємодії з учнями, презентуються на рис. 5.2.3 та конкретизуються у табл. Д.8.1 додатку Д.

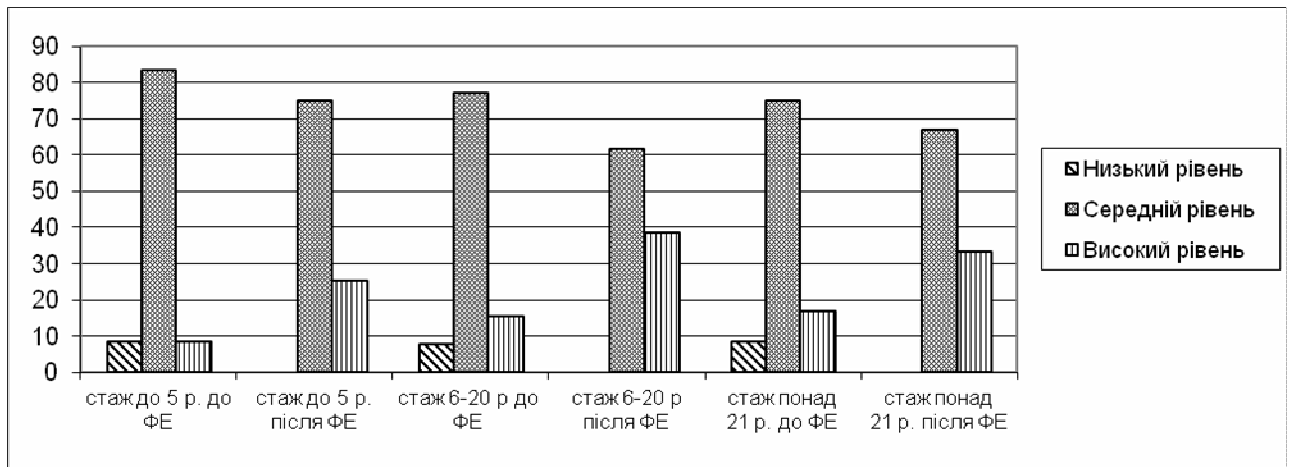


Рис. 5.2.3. Показники розвитку самоконтролю у взаємодії з учнями у вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

Як видно з рис. 5.2.3, за результатами формувального експерименту зафіксовано позитивні зміни у всіх категорій досліджуваних експериментальної групи. З-поміж позитивних зрушень варто відмітити зменшення *низького рівня* розвитку самоконтролю у всіх досліджуваних до нуля. Досягненням проведеної розвивальної роботи стала відсутність учителів, які не здатні контролювати свої емоції, дії, соціальні вияви, що у взаємодії з учнями ставало на заваді прийняття справедливих рішень та їх реалізації.

Щодо *середнього рівня*, спостерігається найбільше його зниження у педагогів, стаж яких обмежується роками від 6-ти до 20-ти (з 80,0% до 55,0%), та дещо менше у педагогів, які мають стаж понад 21 рік (з 75,0% до 66,7%) і менше 5-ти років (з 78,3% до 63,2%). Як бачимо, знизився відсоток учителів, які хоча й схильні тримати під контролем ситуацію взаємодії з учнями, все ж можуть надмірно виявляти свої позитивні чи негативні переживання. Вони здатні контролювати свої професійні дії та виявляти чутливість у взаємодії зі школярами, що позитивно позначається на прийнятті соціально справедливих рішень. На момент закінчення формувального експерименту переважна більшість педагогів усіх трьох категорій мала середній рівень розвитку самоконтролю у взаємодії з учнями. Разом з тим, молодим учителям більшою

мірою, ніж старшим колегам, властиво надмірно виявляти позитивні чи негативні емоції, які виникають у педагогічній взаємодії. Відтак вони докладають більше зусиль для активізації власного гальмівного механізму.

Варто відзначити позитивні зрушення, які стосуються *високого рівня*. Ми помітили його суттєве збільшення у досліджуваних учителів зі стажем до 5-ти років з 5,3% до 26,3%; 6-20 років – з 15,0% до 45,0%; від 21 року – з 15,8% до 36,8%. Найбільші зміни у кількісних показниках відбулися у вчителів, педагогічний стаж яких 6-20 років. Вони більшою мірою, ніж їх старші й молодші колеги, виявилися здатними контролювати свої емоції у взаємодії з учнями та процес власної педагогічної діяльності, раціонально сприймати педагогічні ситуації, виважено їх оцінювати і вдаватися до справедливих дій. У найдосвідченіших учителів відбулися дещо менші зрушення у показниках високого рівня, оскільки, на наш погляд, вони доволі впевнені у своїй здатності контролювати власні вияви, більше орієнтуються на сталий стереотип і менше зважають на ситуацію, за якої потрібно здійснювати певні зусилля у взаємодії зі школярами. Вчителі ж, які нещодавно розпочали свою професійну діяльність, не виявляють такої впевненості. У педагогічних ситуаціях вони схильні до надмірної імпульсивності, що не дозволяє повною мірою тримати під контролем процес взаємодії з учнями.

Зважаючи на презентовані вище результати та виявлені відмінності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу, відмітимо, що більш ефективно контролювати свою поведінку виявилися спроможними вчителі, стаж яких 6-20 років. Вказані зрушення у них виявилися статистично достовірними ($n=7$; $G_{emp}=1$; $p \leq 0,05$). В інших учителів вони були не такими суттєвими: у вчителів зі стажем до 5-ти років $n=6$; $G_{emp}=9$; від 21 р. – $n=7$; $G_{emp}=1$.

У контрольній групі в результаті здійснення повторної діагностики було виявлено наступне. Показники за низьким рівнем розвитку самоконтролю залишилися сталими у вчителів зі стажем до 5-ти років. У вчителів зі стажем 6-20 років і більше 21 року вони дещо зменшилися. В останніх спостерігається

незначне зменшення показників середнього рівня та їх стабілізація у молодших педагогів. Констатовано також несуттєве збільшення показників високого рівня у вчителів, стаж яких 6-20 років. Зафіксовані зрушення є незначущими, що підтверджується статистичними обрахунками (див. табл. Д.17 додатку Д). Як бачимо, за відсутності розвивальних заходів, зміни у розвитку самоконтролю вчителів відбуваються доволі повільно.

Проведення формувального експерименту позначилося також на розвитку в педагогів *самоуправління у взаємодії з учнями*. В табл. 5.2.6 наведені отримані дані. Результати статистичних обрахунків презентуються в табл. Д. 9.1, Д. 9.2 додатку Д.

Таблиця 5.2.6

Кількісні показники розвитку самоуправління у взаємодії з учнями у вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку схильності вчителів до самоуправління у взаємодії з учнями									G-критерій
	Стабільна модель взаємодії з учнями (%)			Партнерство в залежності від ситуації (%)			Мобільність у спілкуванні з учнями (%)			
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 років (n=19)	5,3	0	5,3	89,4	68,4	21,0	5,3	31,6	26,3	n = 8 G _{емп} =1 p≤0,05
6-20 років (n=20)	15,0	0	15,0	75,0	65,0	10,0	10,0	35,0	25,0	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
понад 21 рік (n=19)	15,8	5,3	10,5	78,9	68,4	10,5	5,3	26,3	21,0	n = 8 G _{емп} =0

Як відображено в табл. 5.2.6, після формувального експерименту кількісні показники схильності до *стабільної моделі* у взаємодії з учнями знизилися до нуля у вчителів зі стажем до 5-ти років (на 5,3%) та 6-20 років (на 15,0%). Вони

навчилися не зважати на загальновідомі засоби здійснення впливу на учнів, натомість почали орієнтуватися на ситуацію і в залежності від неї регулювати власні вияви. Водночас серед учителів зі стажем від 21 року залишилося 5,3% досліджуваних, кому властива стабільна модель поведінки авторитетного вчителя, який виявляє негнучкість у взаємодії з учнями. Зважаючи на свій чималий професійний досвід, ці вчителі виходять зі сформованих раніше стереотипів побудови з ними стосунків.

Встановлено зменшення кількісних показників схильності до *партнерства в залежності від ситуації* у вчителів зі стажем до 5-ти років на 21,0%; 6-20 років – на 10,0%; понад 21 рік – на 5,3%. Ці досліджувані продемонстрували своє небажання слідувати нормі визнання особистості вчителя як беззаперечного авторитету. Молоді вчителі, порівняно зі старшими колегами, виявили здатність, у своїй більшості, орієнтуватися на партнерство з учнями, хоча й дещо ситуативно. Для них більш прийнятною є гнучка модель педагогічної взаємодії. Як позитив можна відзначити, що після проведення формувального експерименту більшість його учасників спрямовані на особистість учня, вбачають у ньому рівноправного партнера та виявляють до нього ціннісне ставлення.

Значні зрушення були зафіксовані у схильності педагогів до *мобільності у взаємодії* зі школярами. Так, на 26,3% зросла кількість учителів зі стажем до 5-ти років; на 25,0% – 6-20 років; на 15,8% – понад 21 рік. Для цих педагогів виявилася близькою така модель взаємодії з учнями, за якої вони можуть мобільно управляти цим процесом, відчуваючи зміни в ціннісних настроях останніх. Як бачимо, більшою мірою вказане стосується педагогів зі стажем 6-20 років ($n=8$; $G_{\text{емп}}=0$; $p \leq 0,01$) та до 5-ти років ($n=8$; $G_{\text{емп}}=1$; $p \leq 0,05$). Під час впровадження психологічної програми вони виявилися більш сприйнятливими до розвитку комунікативних навичок, діалогічності, гнучкості в спілкуванні, ніж їх старші колеги ($n=6$; $G_{\text{емп}}=0$). В цілому, за результатами контрольного зрізу в учасників експериментальної групи виявлено зменшення їх схильності до застосування стабільної моделі у взаємодії з учнями, партнерства в

залежності від ситуації та збільшення прагнення до мобільної взаємодії з учнями, з орієнтуванням на змінювання їх ціннісних настроїв.

У контрольній групі спостерігаються незначні зміни в збільшенні у вчителів усіх трьох категорій показників схильності до партнерства у взаємодії з учнями в залежності від ситуації. Ми зафіксували незначне зменшення показників схильності до стабільної моделі у вчителів зі стажем понад 21 рік, дещо більше – зі стажем 6-20 років та незмінність у наймолодших учителів. Виявлено також зростання відсотку вчителів зі стажем 6-20 років, які схильні до мобільності у спілкуванні з учнями. Тоді як у двох інших категорій результати за цією якістю залишилися сталими. При обробці даних достовірності у вказаних зрушеннях не було виявлено (табл. Д.18. Додатку Д).

Таким чином, за результатами проведеного контрольного зрізу після формувального експерименту, ми можемо стверджувати, що у розвитку всіх складових соціальної справедливості особистості вчителів експериментальної групи відбулися суттєві зміни. Вони виявилися в підвищенні рівня розвитку моральних знань, уявлень, переконань учителів, в позитивній динаміці розвитку яскраво виявленого ціннісного самоствавлення, підвищенні рівня ціннісного ставлення до учня як об'єкта педагогічного впливу та оцінювання, до соціальних норм та моральних імперативів, у позитивному векторі розвитку в учасників експерименту нормативної та моральної мотиваційних тенденцій, підвищенні здатності до самоконтролю у взаємодії з учнями, посиленні схильності до мобільного управління процесом взаємодії педагога зі школярами. Статистична обробка даних підтвердила достовірність виявлених позитивних зрушень. Більш сприйнятливими до психологічного впливу виявилися вчителі зі стажем 6-20 років. Молоді вчителі продемонстрували готовність і вмотивованість до вдосконалення себе як суб'єкта соціально справедливих дій відносно учнів та показали позитивну динаміку розвитку всіх складових власної якості соціальної справедливості, що, на наше переконання, буде закріплюватися з набуттям особистісного та професійного досвіду. У найдосвідченіших учителів у виявлених зрушеннях прослідковувався вплив

набутого професійного досвіду, коли незначні дії ззовні ставали поштовхом для подальшого розвитку попередньо сформованих особливостей побудови стосунків з учнями на моральних засадах, хоча в окремих моментах загальмовували цей процес вироблені професійні стереотипи.

5.3. Кількісні та якісні зміни механізмів розвитку соціальної праведливості у педагогічній взаємодії

Здійснення психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії передбачало активізацію у вчителів психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції. В результаті проведення формувального експерименту та здійснення повторного зрізу ми встановили динаміку їх розвитку.

Згідно наших поглядів, завдяки *механізму ціннісної рефлексії* активізується процес усвідомлення педагогами значущості для них суспільної цінності соціальної справедливості, коли вчителі переосмислюють свої моральні знання, уявлення, переконання, тим самим створюючи умови для розвитку особистісної цінності соціальної справедливості, що об'єктивується у взаємодіях з учнями. Динаміка розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів експериментальної групи відображена в табл. 5.3.1. Виявлення достовірності зрушень презентується у табл. Ж.1.1, Ж.1.2 додатку Ж.

Як свідчать наведені нижче результати, було зафіксовано зниження *низького рівня* розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів з різним терміном педагогічного стажу: до 5-ти років – на 21,1%, 6-20 років – на 15,0%, понад 21 рік – на 10,5%. У двох останніх категорій учителів низький рівень знизився до нульових показників. Досвідчені педагоги змогли подолати проблему слабкої здатності аналізувати свої особистісні та професійні вияви. Потрібні були певні зусилля ззовні, які здійснювалися в рамках формувального

експерименту, щоб ці досліджувані показали свою спроможність постійно аналізувати власні педагогічні дії, серед яких – і справедливі, і несправедливі.

Таблиця 5.3.1

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку механізму ціннісної рефлексії, %									G-критерій
	Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 років (n=19)	31,6	10,5	21,1	68,4	73,8	5,4	0	15,7	15,7	n = 7 G _{емп} =0 p≤0,01
6-20 років (n=20)	15,0	0	15,0	80,0	70,0	10,0	5,0	30,0	25,0	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
понад 21 рік (n=19)	10,5	0	10,5	79,0	68,4	10,6	10,5	31,6	21,1	n = 10 G _{емп} =2

Вказані вище позитивні зміни у вияві низького рівня ціннісної рефлексії у молодих учителів прослідковувалися в тому, що предметом їх уваги стали не тільки власні дидактичні здібності та процес навчання школярів, але й професійні вияви, спрямовані на учня як суб'єкта педагогічної взаємодії. У цих учителів почали розвиватися навички здійснення аналізу своїх взаємин з учнями й зорієнтованості на побудову з ними конструктивних, чесних, справедливих стосунків. Разом з тим, залишився відсоток (10,5%) тих, хто після проведених розвивальних заходів показав сталий результат, що свідчить про необхідність здійснення подальшого психологічного впливу на цю категорію вчителів. Нижче будуть презентовані методичні рекомендації, слідування яким сприятиме повному подоланню проблеми низького рівня ціннісної рефлексії у молодих учителів.

За результатами контрольного зрізу, показники *середнього рівня* збільшилися на 5,4% у вчителів зі стажем до 5-ти років; зменшилися на 10,0% у педагогів зі стажем 6-20 років і на 10,6% – понад 21 рік. Збільшилася кількість

молодих педагогів, які виявляють усвідомлене ставлення до себе й до учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії. Відносно своєї особистості, то у цих учителів розвинулася здатність аналізувати власні думки, переживання, дії, пов'язані з моментами оцінювання досягнень учнів, їх виховання, побудови з ними міжособистісних взаємин. У досвідчених учителів зміни виявилися в тому, що зменшила кількість тих, хто інколи своєю професійною увагою оминає ситуації, що потребують детального аналізу дій учнів та власних дій. Вони продемонстрували свою здатність рефлексувати у процесі педагогічної взаємодії, пропускати й осмислювати все, що відбувається, крізь призму моральних цінностей і цінності справедливості зокрема.

Незважаючи на те, що при вказаних зрушеннях після формувального експерименту в вчителів усіх категорій переважає середній рівень розвитку ціннісної рефлексії, ми зафіксували суттєве зростання кількісних показників *високого рівня* ціннісної рефлексії у вчителів зі стажем до 5-ти років на 15,7%, 6-20 років – 25,0%, від 21 року – 21,1%. Ці учасники експерименту продемонстрували свою здатність постійно рефлексувати у педагогічній взаємодії на власні особистісні й професійні цінності, на дії учнів, піддавати аналізу ситуації здійснення морального вибору. Тим самим набула подальшого розвитку моральна сфера їх особистості, усвідомлювалися власні можливості як суб'єкта справедливої поведінки. У молодих учителів розвинулася здатність критично мислити відносно ситуацій, де потрібно детально аналізувати дії учнів та власні педагогічні вияви. Вони демонстрували готовність працювати над собою, професійно зростати та морально самовдосконалюватися.

Отже, можна стверджувати, що після формувального експерименту відбулися суттєві зрушення у вчителів з різним терміном педагогічного стажу. Беручи до уваги високі показники високого рівня ціннісної рефлексії та відсутність низького у досвідчених учителів, все ж варто відмітити, що молоді педагоги, які мають стаж роботи в школі не більше 5-ти років, продемонстрували свою здатність переосмислювати власні моральні знання, уявлення, переконання на користь справедливого вирішення питань, що

виникають у взаємодії з учнями. До такого узагальнення нас спонукало суттєве зниження у цієї категорії показників низького рівня і збільшення середнього і високого рівнів ціннісної рефлексії. За результатами статистичної обробки даних достовірними є зрушення у вчителів зі стажем до 5-ти років ($n=7$; $G_{емп}=0$; $p \leq 0,01$) та 6-20 років ($n=8$; $G_{емп}=0$; $p \leq 0,01$).

У контрольній групі було зафіксовано несуттєві зрушення в кількісних показниках низького рівня розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів з різним терміном педагогічного стажу. Щодо середнього рівня, спостерігається незначне збільшення кількісних показників у вчителів зі стажем до 5-ти років і 6-20 років. У педагогів зі стажем більше 21 року показники залишилися сталими. За високим рівнем зафіксовано сталі показники у педагогів зі стажем 6-20 років, несуттєве збільшення кількісних показників у вчителів зі стажем від 21 року, зменшення показників у групи вчителів зі стажем до 5-ти років. Усі виявлені зміни, згідно статистичної обробки даних, виявилися недостовірними (див. табл. Ж.4 додатку Ж).

Отже, зважаючи на констатоване, можна зробити висновок про доцільність застосування обґрунтованих у психологічній розвивальній програмі засобів, спрямованих на розвиток в учасників експерименту механізму ціннісної рефлексії.

Соціальна ідентифікація як психологічний механізм соціальної справедливості у педагогічній взаємодії «запускає» процес психологічного зближення вчителів і учнів, у тому числі в аспектах їх ціннісно-сміслових позицій; сприяє розвитку ціннісного (справедливого) ставлення вчителів до учнів, що, в свою чергу, впливає на ціннісне ставлення останніх до своїх педагогів. У процесі здійснення заходів у межах формульованого експерименту відбулися зміни в розвитку зазначеного механізму в учасників експериментальної групи, які наведені в 5.3.2. Результати виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках відображено в табл. Ж. 2.1, Ж. 2.2 додатку Ж.

Таблиця 5.3.2

**Кількісні показники розвитку механізму соціальної ідентифікації у
вчителів експериментальної групи до та після формувального
експерименту**

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку соціально-психологічної дистанції у взаємодії вчителів з учнями, %									
	Велика дистанція			Конструктивна віддаленість			Близька дистанція			G-критерій
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 років (n=19)	5,3	0	5,3	31,6	15,8	15,8	63,1	84,2	21,1	n = 5 G _{емп} =0
6-20 років (n=20)	5,0	0	5,0	25,0	5,0	20,0	70,0	95,0	25,0	n = 5 G _{емп} =0
понад 21 рік (n=19)	0	0	0	21,1	5,3	15,8	78,9	94,7	15,8	n = 4 G _{емп} =2

Аналізуючи в четвертому розділі результати констатувального експерименту, ми відмічали як позитивне явище незначну кількість досліджуваних, які мають велику психологічну дистанцію з учнями. За результатами формувального експерименту (див. табл. 5.3.2), проблема наявності дистанції у стосунках учителів і учнів була подолана. Зменшилася кількість тих педагогів, які мали таку особливість, а це вчителі з досвідом педагогічної діяльності до 5-ти років (5,3 %) і 6-20 років (5,0%) до нуля. Вказане означає, що виключається можливість протистояння вчителя й учнів через відчуженість педагога. Це сприяє виконанню ними повною мірою своїх професійних обов'язків, до яких входить справедливе оцінювання продуктів діяльності школярів. Щодо категорій старших за віком і досвідом учителів, то після формувального експерименту в них стабілізувалися нульові показники великої психологічної дистанції з учнями.

Зменшилася кількість досліджуваних, яким була властива *конструктивна віддаленість* у взаємодії зі школярами – на 15,8% у вчителів зі стажем до 5-ти років, 20,0 % – 6-20 років, на 15,8% – понад 21 рік. Така дистанція у

педагогічному спілкуванні може стояти на заваді прийняття вчителем щодо учнів справедливих рішень та виконання дій, що за ними слідують. Зважаючи на те, що серед усіх трьох категорій учителів залишилася незначна кількість тих, яким властиві певні розбіжності з учнями, що заважають учителям ідентифікуватися з їх очікуваннями та переживаннями і викликають у взаємодії зі школярами деякі непорозуміння.

Збільшилися кількісні показники спрямованості вчителів на встановлення *близької дистанції* у взаємодії з учнями. Такий результат показали 84,2 % вчителів зі стажем до 5-ти років (різниця у показниках до та після здійснення контрольного зрізу становить 21,1%), 95,0% – 6-20 років (різниця – 25,0%), 94,7% – більше 21 року (різниця – 15,8%). Вказані показники засвідчують, що у вчителів розвинулася здатність ототожнювати себе з учнями на основі встановлення з ними емоційного зв'язку, чутливо ставитися до їх переживань, інтересів, розуміти і приймати право кожного на власну думку. У зв'язку з цим позитивним вважаємо готовність переважної більшості вчителів налагоджувати з учнями діалогічні стосунки, що сприяє зближенню їх ціннісно-сміслових позицій зі своїми, досягненню соціальної справедливості у взаємодії.

Отже, аналіз результатів формувального експерименту засвідчив, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни в розвитку механізму соціальної ідентифікації. Зафіксовано позитивну динаміку у вчителів з різним терміном педагогічного стажу в сторону збільшення кількості тих, які схильні встановлювати близьку психологічну дистанцію у стосунках з учнями, готові до діалогу з ними, конструктивного обговорення ціннісно-сміслових позицій обох сторін взаємодії.

В контрольній групі ми виявили зменшення кількості досліджуваних, яким попередньо була властива велика дистанція у взаємодії з учнями, незначне збільшення вчителів зі стажем до 5-ти років та понад 21 рік, яким властиво встановлювати конструктивну віддаленість від учнів. За цією особливістю у вчителів зі стажем 6-20 років показники залишилися сталими. Незмінними

виявилися показники великої психологічної дистанції з учнями у вчителів зі стажем до 5-ти і 6-20 років, тоді як у їх старших колег вони дещо збільшилися. Презентовані вище результати конкретизовано у табл. Ж.5. додатку Ж. Можемо констатувати значно менші зміни в контрольній групі, порівняно з результатами експериментальної групи. Отже, проведені заходи в межах психологічної розвивальної програми були ефективними, оскільки позитивно вплинули на розвиток механізму соціальної ідентифікації в учасників експерименту.

Згідно нашої позиції, *механізм ціннісної саморегуляції* активізує процес регулювання вчителем своїх виявів щодо учнів у відповідності до власних ціннісних смислів, які співвідносяться з особистісними та професійними цінностями. Після формувального експерименту ми виявили динаміку розвитку цього механізму, що відображено в табл. 5.3.3.

Таблиця 5.3.3

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції у вчителів експериментальної групи до та після формувального експерименту

n = 58

Тривалість педагогічного стажу	Динаміка розвитку механізму ціннісної саморегуляції									G-критерій
	Низький рівень (%)			Середній рівень (%)			Високий рівень (%)			
	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=12)	42,2	21,1	21,1	52,5	68,3	15,8	5,3	10,6	5,3	n = 1 G _{емп} =1
6-20р.р. (n=13)	30,0	5,0	25,0	60,0	55,0	5,0	10,0	40,0	30,0	n = 11 G _{емп} =0 p≤0,01
понад 21 р. (n=12)	26,4	5,3	21,1	57,8	63,1	5,3	15,8	31,6	15,8	n = 9 G _{емп} =1 p≤0,05

Як свідчать наведені в табл. 5.3.3 дані, відбулися зрушення у кількісних показниках *низького рівня* ціннісної саморегуляції. Більш суттєві зміни ми спостерігаємо у вчителів, які мають педагогічний стаж 6-20 років (зменшення

на 25,0%). У вчителів зі стажем понад 21 рік і до 5-ти років різниця між показниками до та після проведення формувального експерименту становить 21,1%. Як бачимо, зменшилася кількість учителів, для яких орієнтиром у взаємодії з учнями є стала система цінностей і які не виявляють прагнення переглядати власні мотиви та смисли в ситуаціях, коли потрібно вдаватися до справедливих дій. Зменшився відсоток учителів, які не схильні перейматися з приводу здійснення внутрішньої роботи, спрямованої на подолання боротьби мотивів – такої, що спонукає віддавати перевагу моральній мотивації в педагогічній діяльності. Проте варто відзначити, що залишається доволі високий показник низького рівня у вчителів зі стажем до 5-ти років (21,1%) та значно менший у педагогів зі стажем 6-20 років (5,0%) і понад 21 рік (5,3%). Такий результат, на нашу думку, можна пояснити тим, що ціннісна саморегуляція, за словами В.В. Волошиної, «є механізмом вищого порядку» [104, с. 298]. Тому для вчителів зі стажем до 5-ти років, на відміну від їх старших колег, механізм ціннісної саморегуляції виявився доволі складним. Спрямованість на моральні мотиви, що забезпечує активізацію його дії, певно, у молодих учителів здійснюється ситуативно.

Відносно *середнього рівня*, спостерігається його незначне підвищення у вчителів зі стажем 6-20 років на 5,0%, понад 21 рік – 5,3%. Порівняно більші зрушення зафіксовано у вчителів зі стажем до 5-ти років – 15,8%. У результаті формувального експерименту збільшилася кількість педагогів, які, орієнтуючись у своїй діяльності на моральні мотиви, прагнуть здійснювати соціально справедливі вчинки стосовно учнів, проте варто відзначити, що в результаті боротьби мотивів інколи віддається перевага тим спонуканням, які спрямовують особистість учителя на більш просте і зручне для нього педагогічне рішення. Загалом більше половини учасників експериментальної групи, яким властивий середній рівень розвитку ціннісної саморегуляції, здатні до узгодження своїх педагогічних дій з цінностями, що і в суспільстві, і в освітньому середовищі визначаються як гуманні, загальнолюдські.

Щодо *високого рівня* розвитку механізму ціннісної саморегуляції, то його показники у вчителів зі стажем до 5-ти років збільшилися на 5,3%, 6-20 років – 30,0%, понад 21 рік – 15,8%. Як бачимо, серед більш досвідчених учителів зросла кількість тих, хто орієнтується на чітку установку виявляти об'єктивність щодо учня, його розуміння і ціннісне до нього ставлення. При цьому відмічається, що моральний вибір, який вони здійснюють без вагань, зорієнтований на досягнення педагогічної мети бути справедливим до кожного школяра. Позитивно, що в результаті проведеної роботи з учителями набула подальшого розвитку (а в окремих із них виробилася) здатність тримати під контролем не тільки власні педагогічні дії, але й втілення свого наміру будувати з учнями довірливі, чесні, справедливі діалогічні стосунки.

Загальний аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про позитивну динаміку розвитку механізму ціннісної саморегуляції у досліджуваних усіх категорій. Більш суттєві зрушення відбулися у вчителів зі стажем 6-20 років ($n=11$; $G_{emp}=0$; $p \leq 0,01$) та понад 21 рік ($n=9$; $G_{emp}=1$; $p \leq 0,05$), аніж у молодих учителів ($n=7$; $G_{emp}=1$). Стосовно останніх, то, на наш погляд, для покращення результатів у останніх, а саме зменшення показників низького рівня і збільшення показників високого рівня, потрібно більше часу. Попри складність механізму ціннісної саморегуляції, у педагогів з різним терміном педагогічного стажу ми спостерігаємо позитивні зрушення на різних рівнях його розвитку.

В контрольній групі можна спостерігати незначні зміни в кількісних показниках низького та середнього рівнів зазначеного механізму у вчителів, педагогічний стаж яких не більше 5-ти років, та у показниках середнього і високого рівнів у педагогів зі стажем від 21 року. Динаміка у показниках за всіма рівнями ціннісної саморегуляції у вчителів зі стажем 6-20 років нами не зафіксована. Вказане конкретизовано в табл. Ж.6. додатку Ж.

Отже, згідно презентованих вище результатів формувального експерименту, можна констатувати позитивну динаміку психологічних механізмів соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Зважаючи на

позитивні зміни в показниках педагогів усіх категорій, особливо зі стажем 6-20 років, варто відзначити прогрес молодих учителів у досягненні зрушень, які стали основою для активізації механізмів ціннісної рефлексії та ціннісної саморегуляції та сприяли продуктивній дії механізму соціальної ідентифікації.

5.4. Розвиток ціннісних ставлень школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Позитивні зміни в розвитку структурних складових соціальної справедливості вчителів та психологічних механізмів, які «запускають» процеси досягнення соціальної справедливості у їх взаємодії з учнями (що проаналізовано у попередніх підрозділах роботи), засвідчили доцільність та ефективність здійснення психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Для того, щоб утвердитися в зробленому узагальненні, ми здійснили дослідження, спрямоване на отримання інформації від учнів, які виступали об'єктами педагогічного впливу, оцінювання та ставлення вчителів – учасників експериментальної групи. В класах, де вони викладали, було проведене дослідження до та після формульовального експерименту. Нами були повторно опитані учні 5, 6, 7, 8, 9-их класів (517 осіб). Отримані результати дозволили зробити висновок про те, як змінилися *ціннісні ставлення школярів до соціальної справедливості у педагогічній взаємодії* та якою мірою позитивні зрушення в розвитку соціальної справедливості педагогів після формульовального експерименту позначилися на справедливості їх взаємодії з учнями.

Так, аналіз відповідей учнів на запитання, чи вважають вони, що *особливість учителя бути справедливим* до всіх учнів є однією з найважливіших його якостей, показав, що 89,2% з них висловили впевненість у тому, що якість учителя соціальна справедливість має бути йому властива обов'язково. Порівняно з результатами опитування, проведеного до формульовального експерименту, таких учнів виявилось більше на 13,4%. Школярі

висловлювали судження, в яких упевнено стверджували, що дійсно, «вчитель має бути неупередженим, чесним у стосунках з учнями», «його обов'язок – бути справедливим», «учителю не можна бути несправедливим» і т. ін. Схильними до негативної відповіді виявилися 4,1% учнів, що означало зменшення таких школярів на 4,4%. Для цих учнів важливішими за справедливість виявилися інші якості та цінності вчителя. Серед таких вони називали доброту, якісне викладання, позитивні соціальні риси. Водночас варто зазначити, що кількість тих учнів, які не могли визначитися з позитивною чи негативною відповіддю, зменшилася на 9,0% і на момент повторного опитування становила 6,7% (порівняно з попередніми 15,7%). Ми вважаємо, що отримання таких результатів свідчить про позитивну динаміку щодо формування в учнів почуття власної гідності. Воно спонукає їх надавати особливого значення справедливості, яку виявляє вчитель у педагогічній взаємодії з учнями. Покращення цих результатів з отриманих 89,2% до вищих очікується згодом, коли вчителі, для яких цінність соціальна справедливість стала однією з найбільш пріоритетних у їх діяльності, своїми моральними діями щодо учнів утвердять їх у переконанні неодмінно відстоювати своє право на справедливе до себе ставлення.

При здійсненні контрольного зрізу аналіз висловлених школярами суджень, які продовжували речення «*Справедливий учитель – це...*», показав зміни у приписуванні соціально справедливому вчителю певних якостей. Результат порівняння впорядкованих нами суджень учнів до та після формувального експерименту відображено на рис. 5.4.1.

З огляду на зміни, що відбулися у свідомості учнів, їхні *визначення справедливого вчителя* також дещо змінилися. Найбільше виріс відсоток школярів, які визначали справедливого вчителя як такого, якому властива повага до учня – з 9,7% до 22,8%. Збільшилася кількість респондентів, які надавали значення справедливому оцінюванню вчителем результатів їх діяльності – з 9,7% до 18,8%. Зафіксоване зростання відсотка учнів, які

визначали педагога як такого, що здатний на прийняття неупереджених рішень щодо кожного учня – з 10,2% до 19,5%.

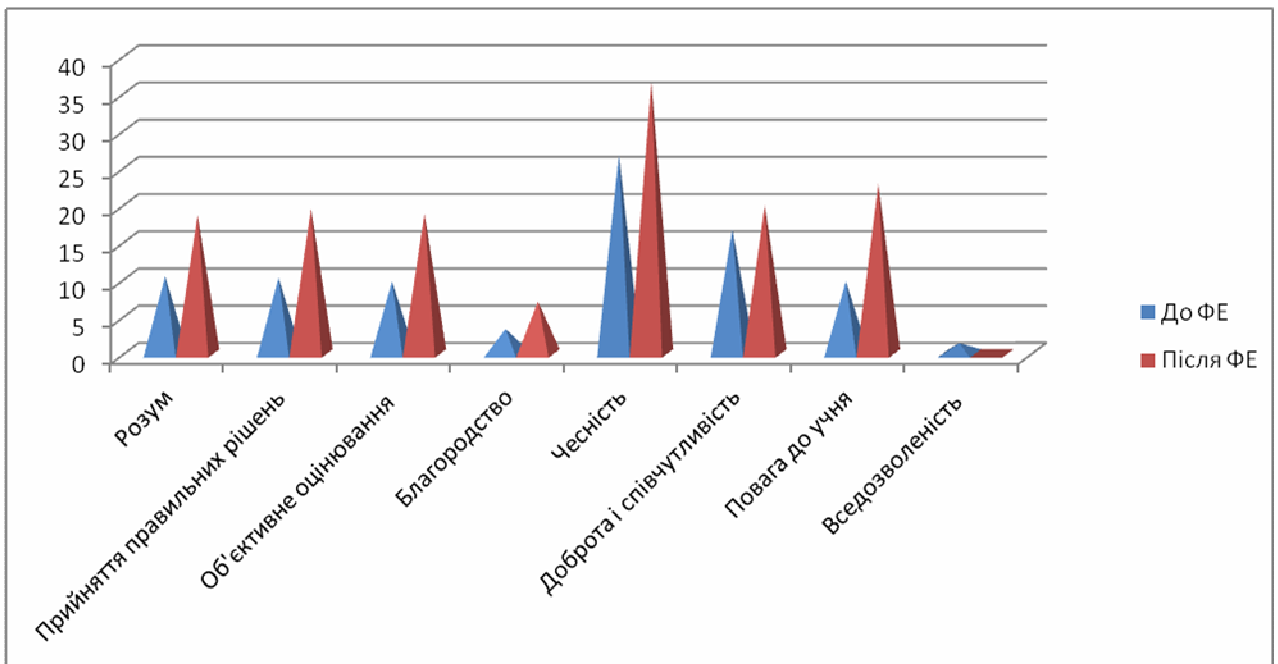


Рис. 5.4.1. Показники розвитку визначення учнями якостей соціально справедливого вчителя до та після формувального експерименту

Значна кількість учнів продовжувала визначати справедливого вчителя як доброго і співчутливого – 19,9%. Збільшилася кількість опитаних, для яких справедливий учитель ототожнювався з поняттям чесності у стосунках – з 26,7% до 36,6%. Вказані вище відмінності в приписуванні соціально справедливому вчителю якостей показали, що найбільше зрушення стосується моральної якості «повага до учня» (різниця до та після формувального експерименту – 13,4%). Школярі під час взаємодії зі своїми вчителями в процесі проведення формувального експерименту та після нього відчували збільшення виявів ціннісного ставлення до себе. Тому справедливість педагогів співвідносилася, в першу чергу, з повагою до учнів.

Приблизно однакова різниця зафіксована при порівнянні показників за інтелектуальними якостями вчителів: розум (з 10,4% до формувального експерименту до 18,6% після нього), здатність приймати правильні рішення (з 10,2% до 19,5%), здатність об'єктивно оцінювати рівень знань учнів (з 9,7% до 18,8%), чесність (з 26,7% до 36,6%). Наведені відмінності в показниках

знаходяться в діапазоні від 8,2% до 9,9%. Очевидно, у процесі навчання, під час уроків учителі більш зважено почали підходити до оцінювання відповідей учнів, прийняття педагогічних рішень, були більш чесними у таких виявах. Щодо чесності, то як до формувального експерименту, так і після нього учні найбільше віддавали перевагу саме цій якості справедливого вчителя. На момент завершення експерименту близько третини школярів чесність визначали як найбільш споріднену до справедливості якість учителя. Позитивно, що не були зафіксовані відповіді, де справедливість педагога ототожнюється учнями із вседозволеністю. Презентовані результати показали, що зміна у ставленні вчителів-учасників формувального експерименту до учнів позначилася на тлумаченні останніми справедливості особистості педагога. Більшою мірою учні почали приписувати особистості справедливого вчителя інтелектуальні якості, вияв яких у педагогічній взаємодії пов'язаний з його можливістю аргументовано висловлювати і доводити до школярів свою ціннісно-смыслову позицію, а також сприймати їх позицію.

У процесі дослідження ми встановили, чи має місце динаміка *оцінювання учнями несправедливих дій учителя*. Було виявлено, що зменшилася на 12,4% (з 38,3% до 25,9%) кількість школярів, які джерелом несправедливості вчителя вважали упереджене оцінювання їх як суб'єктів учіння. З них – 17,8% вважали, що несправедливо вчителем оцінюються навчальні досягнення учнів (порівняно з 24,9%, виявлених до формувального експерименту), і 8,1% болуче сприймали критику вчителем їх безвідповідальності у навчанні (порівняно з 12,2% до експерименту). Учителі-учасники експерименту, які усвідомили і своїми діями у стосунках з учнями підтвердили, що об'єктивне оцінювання рівня знань школярів зумовлюється перш за все неупередженим ставленням до них, вплинули на думку останніх щодо джерела несправедливості у педагогічній взаємодії. Дещо знизилася кількість учнів (з 9,0% до 5,1%), які негативно ставляться, з їх точки зору, до несправедливих дій учителя як таких, коли виявляється необ'єктивне ставлення до особистості школяра. Розвиток у вчителів ціннісного ставлення до особистості учнів під час формувального

експерименту позначився на якості педагогічних дій і на сприйманні школярами справедливості своїх учителів. Ця якість більшою мірою почала сприйматися як підтвердження поваги до учнів, надання права на визнання їх особистості. Визначення несправедливих дій учителя як вияв ним упередженого ставлення до учнів, яких він недолюблює, і потурання улюбленцям належить 2,3% респондентів (порівняно з 5,6% до формувального експерименту). Як бачимо, зменшилася кількість тих школярів, які на собі відчували суб'єктивно зумовлене негативне ставлення вчителя.

Вказана різниця у кількісних показниках переважно є незначною, що й природно, оскільки психологічна розвивальна робота, спрямована на розвиток якості соціальної справедливості, проводилася з педагогами. Через опитування учнів ми опосередковано отримали інформацію щодо зрушень, які відбулися в ціннісній сфері учителів і які позитивно позначилися на якості педагогічних взаємодій останніх. Відповіді учнів дозволили утвердитися в узагальненнях, що були нами сформульовані відносно динаміки розвитку в учителів-учасників формувального експерименту їх якості (цінності) соціальної справедливості та психологічних механізмів, які впливають на складові цього утворення. Проведену нами розвивальну роботу варто розглядати як одну зі складових і початкову ланку реалізації стратегічної мети морального розвитку сучасних педагогів і досягнення гармонізації їх стосунків з учнями. Презентовані нижче методичні рекомендації для представників адміністрацій навчальних закладів, психологів, соціальних педагогів і вчителів сприятимуть подальшому розвитку особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості, вияв яких у взаємодії з учнями утверджує обидві сторони у переконанні, що досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є неодмінною умовою розвитку і формування особистості з почуттям власної гідності.

5.5. Практичні рекомендації для керівників освітніх установ, психологів і вчителів з оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Результати здійснення психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії та апробації розробленої психологічної розвивальної програми спонукали нас сформулювати практичні рекомендації для психологів і вчителів щодо розвитку в останніх моральної сфери особистості та їх якості соціальної справедливості, що гармонізує їх стосунки з учнями. Разом з тим, враховуючи роль представників адміністрації навчального закладу як ланки, яка організовує діяльність психолога, соціального педагога, учителів, вважаємо за потрібне спочатку сформулювати декілька *рекомендацій для керівників освітніх установ*.

1. Оптимізувати процес підвищення професійної та психологічної культури педагогів. Сучасні тенденції гуманізації освітньої галузі спонукають кожного учасника педагогічного процесу актуалізувати моральні якості, що у взаємодії з учнями сприяють досягненню цілей їх інтелектуального, особистісного, морального розвитку. Адміністрація навчального закладу здатна задавати вектор діяльності вчителів у вказаному аспекті, спрямовувати їх на самовдосконалення як суб'єктів моральної, соціально справедливої поведінки.

2. Створювати умови для продуктивної професійної діяльності психолога школи, соціального педагога, спрямованої на виявлення та аналізування фактів несправедливого ставлення вчителів до учнів з метою оперативного виявлення причин непорозумінь між учасниками педагогічної взаємодії та нормалізації їх взаємин.

3. Акцентуючи увагу на значенні морального розвитку особистості педагогів, постійно мотивувати їх бути активними в організації, проведенні та участі в шкільних заходах на морально-етичну тематику. Відповідно протягом року можна провести шкільні заходи за такою тематикою: 1) «Особистість учителя в ціннісному контексті» (мета: визначення ціннісних пріоритетів

сучасного педагога та їх вияву в практиці взаємодії з учнями); 2) «Ціннісне самоствалення вчителя – неодмінна складова його професійних досягнень» (мета: усвідомлення педагогами значущості ціннісного ставлення до своєї особистості та результатів її діяльності); 3) «Роль учителя у формуванні особистості учня з почуттям власної гідності» (мета: сприяти усвідомленню вчителями свого покликання виховувати школярів на засадах поваги до їх особистості, ціннісного до них ставлення); 4) «Міжособистісні стосунки вчителя й учнів: етично-моральний аспект» (мета: актуалізація морально-етичної складової спілкування учасників освітнього процесу); 5) «Моральний розвиток особистості педагога в сучасних умовах: реалії та перспективи» (мета: охарактеризувати особливості розвитку моральної сфери вчителя в умовах сучасної школи та окреслити перспективи його морального вдосконалення та самовдосконалення).

4. Виступати з ініціативою проведення на рівні міста, району, області конференцій учителів, круглих столів, семінарів, де б дискутувалися питання розвитку особистісних і професійних цінностей педагогів, пошуку шляхів конструктивних педагогічних взаємодій, запобігання негативним явищам, які виникають через несправедливість учителів. Це можуть бути *конференції* на теми: «Актуальні проблеми гуманізації стосунків учителів і учнів» (мета: обговорення проблем, пов'язаних з реалізацією ідей гуманізації педагогічного спілкування); «Стратегічні орієнтири гуманістично спрямованого вчителя: психологічний аспект» (мета: обговорення напрямків діяльності педагога, зорієнтованого на гуманізацію стосунків з іншими сторонами педагогічних взаємодій). Рекомендується проведення *круглих столів* на таку тематику: «Цінності та ціннісні орієнтації сучасного педагога» (мета: визначити ціннісну зорієнтованість сучасного вчителя, обговорити питання розвитку його особистісних і професійних цінностей); «Діалог учителя й учнів як засіб досягнення ціннісно-сислової рівності у педагогічній взаємодії» (мета: визначення ролі вчителя в успішності процесу подолання розходжень у ціннісно-сислових позиціях учасників педагогічної взаємодії, що веде до їх

існування в єдиному ціннісному просторі). Можуть бути проведені *дискусії* на теми: «Несправедливість учителя: причини, вияви, наслідки» (мета: сприяти усвідомленню вчителями негативних наслідків виявів ними несправедливості щодо школярів); «Соціально справедлива поведінка вчителя» (мета: обговорення дискусійних питань, пов'язаних із тлумаченням сторонами педагогічної взаємодії змісту соціально спрямованих дій учителя).

Психологам навчальних закладів рекомендуємо:

1. Систематично проводити моніторинг якості взаємодій учнів і вчителів. З цією метою, працюючи з учнями, при застосуванні ряду психологічних методів (спостереження, співбесіди, психодіагностичних методів), аналізувати факти несправедливого ставлення педагогів до школярів, що негативно позначаються на ефективності та результативності їх учбової діяльності, на загальному емоційному стані та можливості самореалізації в школі.

2. Тісно співпрацювати із соціальним педагогом школи, увага якого спрямована переважно на «проблемних» учнів, що періодично стають об'єктами несправедливості педагога. Зміст спільної діяльності полягає у визначенні причин такого явища, проведенні корекційної роботи з учнями та індивідуальних консультацій з учителями. Зокрема, пропонується проведення таких заходів: 1) тренінг з учителями на тему «Формуємо учня з почуттям власної гідності» (мета: розвиток у вчителів якостей, об'єктивація яких у діалогічній взаємодії з учнями формує в останніх почуття власної гідності); 2) тренінг з учнями «Віра в себе» (мета: розвиток в учнів здатності об'єктивно оцінювати ситуацію взаємодії з учителем, його дії та якість власних навчальних досягнень, поведінкових виявів чи особистісних можливостей); 3) індивідуальні бесіди, консультації з окремими учнями, що зневірилися у собі та страждають через несправедливе до себе ставлення дорослих; 4) проведення індивідуальних консультацій з учителями щодо вироблення спільної тактики і стратегії відносно роботи з «проблемними» школярами – об'єктами несправедливості оточуючих.

3. Здійснювати діагностику розвитку моральної сфери особистості педагогів, складових їх особистісної цінності соціальної справедливості, здатностей налагоджувати контакт з учнями. Зміст рекомендованих методик презентується у додатках А-1 – А-8; Б-1 – Б-8; В-1 – В-3.

4. Впродовж навчального року проводити заходи, спрямовані на активізацію психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії та розвиток здатностей до діалогічного спілкування. Серед них можемо рекомендувати проведення наступних вправ: за проективною технологією «Дерево з чоловічками» [514], «Спогади» [503], «Мій ворог – мій друг» [503], «Три імені» [384], «Сформууй позитивний Я-образ» [189], «Вплив винагороди на мотивацію», «Відкритість», «Ритм» [503], «Діалог» [503], «Самоаналіз бар'єрів спілкування» [316], «Я – повідомлення», «Ти – висловлювання», «Демонстрація», «Самооцінка» [316].

5. Застосовувати розроблену нами психологічну розвивальну програму підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Розробляти та впроваджувати програми розвитку ціннісної сфери особистості вчителів, враховуючи набутий ними професійний досвід, індивідуальні та вікові особливості. Зважаючи на те, що педагоги є специфічною категорією для психолога навчального закладу (які мають певний освітній, культурний, інтелектуальний рівень, життєвий і професійний досвід), його поради мають носити рекомендаційний характер.

6. Практикувати проведення психологічних тренінгів з учителями, а саме «Тренінг педагогічного спілкування» [396], тренінг «Партнерство у спілкуванні» [99] «Тренінг комунікативної компетентності» [420; 474] (мета: сприяти розвитку у вчителів навичок діалогічної комунікативної взаємодії, які активізуються під час педагогічного спілкування з учнями); «Тренінг розвитку рефлексивної компетентності педагогів» [469] (мета: розвивати рефлексивність учителів, їх здатність до переосмислення педагогічних ситуацій, власних виявів і дій учнів); акмеологічний тренінг [424] (мета: розвиток ціннісної сфери вчителів).

7. Особливу увагу приділяти молодим учителям, які щойно розпочали свою професійну діяльність. Проводити з ними заходи, що сприятимуть розвитку всіх складових їх якості соціальної справедливості та психологічних механізмів розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Актуалізувати розвиток у них механізму ціннісної саморегуляції. Можемо рекомендувати проведення 1) зльоту молодих учителів на тему «Перспективи професійного зростання молодого педагога» (мета: усвідомлення вчителями-початківцями свого професійного потенціалу, який включає здатність будувати діалогічні стосунки з учнями, на основі встановлення близької психологічної дистанції, досягати у взаєминах з ними психологічної рівності); 2) круглого столу на тему «Рефлексивний потенціал молодого педагога» (мета: сприяти усвідомленню молодих учителів своїх рефлексивних можливостей, здатності до ціннісної рефлексії); 3) тренінгу «Розвиток ціннісної саморегуляції» (мета: розвивати здатність молодих учителів до ціннісної саморегуляції, самоконтролю, самоуправління, до можливості робити моральний вибір на користь учня).

Практичні рекомендації вчителям навчальних закладів.

1. Постійно акцентувати власну увагу вчителя на значущості справедливих дій щодо учнів, вдаватися до рефлексії власних педагогічних виявів, актуалізувати питання свого морального розвитку, ціннісного ставлення до учнів, уміння налагоджувати діалог з кожним з них.

2. З метою особистісного та професійного самовдосконалення можна запропонувати педагогам здійснювати самодослідження різних сторін своєї особистості, що дасть можливість систематично діагностувати процес розвитку власної якості соціальної справедливості. Рекомендовані такі методики: «Ціннісні орієнтації» (авт. М. Рокіч) [284], «Експрес-діагностика соціальних цінностей», «Шкала базових переконань (авт. Р. Янов-Бульман) [386], «Тест на об'єктивність» [337], «Діагностика рівня емпатії» (авт. В.В. Бойко) [378], «Дослідження самооцінки» [378] та її розвитку [77], «Діагностика вчителями своїх соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері (за

методикою О.Ф. Потьомкіна) [164], «Ваш стиль взаємодії» [66], «Тест на оцінку самоконтроля у спілкуванні (М. Снайдер) [166].

3 метою розвитку когнітивно-інформаційної складової своєї якості соціальної справедливості та активізації механізму ціннісної рефлексії можна рекомендувати вчителям постійно поповнювати арсенал своїх психологічних знань про динаміку та детермінанти морального розвитку особистості педагога, його ціннісної сфери; вдаватися до ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної, ціннісно-соціальної рефлексії. Актуалізуючи свої моральні якості, постійно удосконалювати здатність дослухатися до ціннісно-сислової позиції кожного школяра, його моральних запитів.

4. 3 метою розвитку емоційно-ціннісної складової якості соціальної справедливості та активізації механізму соціальної ідентифікації прагнути поповнювати обсяг своїх знань про психологічні особливості вікового розвитку школярів різних категорій, застосування індивідуального підходу щодо кожного учня у взаємодії з ним, про роль самоповаги у побудові конструктивних стосунків з учнями; удосконалювати свою здатність ідентифікуватися з переживаннями школярів та їхніми очікуваннями справедливості зі сторони педагога; розвивати сумлінне ставлення до виконання своїх професійних обов'язків у частині справедливого оцінювання учнів за результати їх діяльності.

5. 3 метою розвитку мотиваційно-конативної складової своєї якості соціальної справедливості та активізації механізму ціннісної саморегуляції постійно відслідковувати розвиток мотивації власної педагогічної діяльності, зокрема, моральної мотивації. Завдяки ознайомленню з літературними джерелами із вікової, педагогічної та соціальної психології, участі в конференціях, круглих столах, дискусіях тощо, поповнювати свої знання про психологічні особливості діалогічної комунікативної взаємодії вчителя зі школярами, здатність педагога здійснювати самоконтроль і саморегуляцію у цьому процесі. Орієнтуючись на норми справедливості, загальноприйняті в освітньому середовищі, систематично працювати над розвитком своєї здатності

аналізувати складні педагогічні ситуації, які потребують морального вибору, і приймати правильні, соціально справедливі рішення щодо учнів.

6. Для досягнення ціннісно-сислової рівності та мінімалізації розходжень ціннісно-сислових позицій учителів і учнів щодо змісту соціальної справедливості й тлумачення цього явища у педагогічній взаємодії, було б важливим рекомендувати педагогам розширювати свої знання про генезу уявлень особистості про соціальну справедливість і враховувати зміст уявлень молодших школярів, учнів середньої і старшої ланок школи про соціальну справедливість. Розуміння змісту уявлень про соціальну справедливість учнів різних вікових груп та відповідно їх ціннісно-сислових позицій дозволить учителям досягати злагоди в стосунках зі школярами при обговоренні міри вияву ним справедливості відносно кожного з них.

Дотримання рекомендацій, які ми сформулювали для представників адміністрацій закладів загальної середньої освіти, психологів, педагогів сприятиме розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, досягненню благополуччя у стосунках учителів і учнів, утвердженню в освітньому середовищі цінності чесного, соціально справедливого призначення педагогом міри винагород і покарань школярів за продукти їх діяльності.

Результати дослідження, презентовані у п'ятому розділі дисертації, довели, що реалізація ідеї психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, впровадження в його межах психологічної розвивальної програми активізували дію психологічних механізмів ціннісної рефлексії, соціальної ідентифікації, ціннісної саморегуляції та інтенсифікували розвиток соціальної справедливості особистості вчителя, в сукупності її складових – когнітивно-інформаційної, емоційно-ціннісної, мотиваційно-конативної.

Висновки до розділу 5

Одним із шляхів досягнення гармонізації стосунків учасників освітнього процесу є реалізація ідеї психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, яка передбачає здійснення просвітницької роботи з адміністрацією навчального закладу, психологом, соціальним педагогом, та розвивальної роботи з учителями – суб'єктами педагогічної діяльності, носіями цінності соціальної справедливості.

Для реалізації мети і вирішення завдань психологічної розвивальної програми для вчителів доцільним є проведення заходів у межах трьох блоків: інформаційного – із застосуванням міні-лекцій; блоку самопізнання – що передбачає вивчення педагогами власних особливостей, які виявляються у взаємодіях з учнями; тренувального блоку – соціально-психологічного тренінгу. Результатом проведеної роботи з учителями став розвиток складових соціальної справедливості їх особистості та психологічних механізмів розвитку.

За результатами формувального експерименту, в розвитку когнітивно-інформаційної складової констатовано позитивну динаміку, яка виявляється у максимальному зниженні низького рівня розвитку моральних знань і переконань у педагогів та суттєвого збільшення високого їх рівня. Стабільність у показниках виявили найбільш досвідчені вчителі. Суттєві зрушення в оволодінні моральними знаннями й укріпленні моральних переконань у педагогів зі стажем 6-20 років позитивно позначилося на векторі соціально справедливих дій відносно учнів. Учителі зі стажем до 5-ти років, при дещо нижчій динаміці, продемонстрували усвідомлення необхідності дотримання у практиці взаємодії з учнями соціальних і моральних норм і переконань.

Позитивні зміни в розвитку емоційно-ціннісної складової виявилися в наближенні молодих педагогів до досягнення внутрішньоособистісної єдності, співвіднесення особистісної цінності соціальної справедливості з суспільною та професійною цінностями та в закріпленні ціннісного самоствавлення досвідчених учителів, що позначилося на підвищенні рівня розвитку ціннісного

ставлення до учнів. Педагоги зі стажем до 5-ти років, при сприйнятливості цілеспрямованого психологічного впливу, виявили дещо менший ступінь усвідомлення значущості соціальних норм та моральних імперативів. Тоді як досвідчені вчителі підтвердили вироблену з роками установку на загально визнані в суспільстві норми педагогічної взаємодії та необхідність дотримуватися стандартів моральної поведінки.

Динаміка розвитку мотиваційно-конативної складової виявлялася в позитивних зрушеннях у нормативній та моральній мотиваціях. Більш виражену установку на дотримання у своїй діяльності соціальних і професійних норм виявили вчителі зі стажем 6-20 років і до 5-ти років. Найбільш досвідчені педагоги виявили меншу гнучкість щодо корекції власної мотиваційної сфери. Формувальний експеримент позитивно позначився на розвитку самоконтролю в його учасників. Порівняно зі старшими і молодшими колегами, вчителі зі стажем від 6-ти до 20-ти років виявили більшу схильність ефективно контролювати свої вияви. Діагностика самоуправління педагогів у спілкуванні з учнями зафіксувала у вчителів з різним терміном педагогічного стажу тенденцію до зменшення у них схильності до застосування стабільної моделі, партнерства в залежності від ситуації та збільшення прагнення до мобільної взаємодії з учнями.

Дослідження динаміки розвитку психологічних механізмів соціальної справедливості у педагогічній взаємодії констатувало позитивні зрушення у розвитку механізму ціннісної рефлексії, що виявилось у подоланні низького та підвищенні показників високого рівнів у досвідчених учителів; в зменшенні показників низького і збільшенні середнього і високого рівнів у вчителів зі стажем до 5-ти років. У розвитку механізму соціальної ідентифікації виявлено тенденцію вчителів усіх категорій до досягнення близької психологічної дистанції у взаєминах з учнями, що створює умови для зближення ціннісно-смыслових позицій обох сторін педагогічної взаємодії. В розвитку механізму ціннісної саморегуляції найбільш суттєві зміни відбулися в показниках учителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років, на протипагу найбільш досвідченим

учителям, які переважно орієнтувалися на засвоєні у попередньому досвіді інструменти регулювання власних виявів у стосунках з учнями. Для молодих учителів указаний механізм виявився дещо складним, а тому позитивні зміни в його розвитку були нами зафіксовані як такі, що засвідчили початок цього процесу, продовження якого відбуватиметься завдяки слідуванню сформульованим методичним порадам.

Констатовані позитивні зміни в розвитку складових соціальної справедливості педагогів та психологічних механізмів підтвердили доцільність застосування психологічної розвивальної програми. Зроблене узагальнення було підтверджене даними, отриманими в результаті опитування учнів учителів-учасників формувального експерименту. Вони висловили стверджувальну думку щодо наявності в структурі особистості вчителя якості соціальної справедливості; такому вчителю приписували інтелектуальні якості. Зменшилася кількість учнів, які нарікали на несправедливе до себе ставлення вчителів. Отже, зміни у ставленнях до учнів учителів, які були задіяні в процесі апробації психологічної розвивальної програми, засвідчили позитивну динаміку розвитку їх як суб'єктів соціально справедливих дій по відношенню до школярів.

Обґрунтована і реалізована ідея психологічного супроводу підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії дала позитивні результати. Впроваджена програма підтвердила вірність вихідних наукових положень соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

ВИСНОВКИ

У дисертації висвітлено результати теоретико-концептуального та емпіричного дослідження психології розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. На засадах ціннісно-діалогічного підходу розроблено модель розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, структуру соціальної справедливості особистості вчителів та механізми їх розвитку. Обґрунтовано психологічну програму підвищення потенціалу соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

1. Поняття справедливості зазвичай було і залишається предметом вивчення соціально-політичних наук. У гуманітарній парадигмі воно застосовується для визначення позитивного характеру взаємодій між людьми, що досягається високим рівнем розвитку їх моральної свідомості, взаємною повагою до прав кожного. У психологічному вимірі справедливість є моральною цінністю, яка актуалізує моральні вияви людини у відповідності до загальнолюдських норм відносно побудови чесних, правдивих взаємин з іншими людьми. Похідною цінністю від справедливості є соціальна справедливість. Вона визначається як цінність, що актуалізується для кожного учасника 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 останнім навчальних завдань та виховних настанов. Вказане створює сприятливі умови для його подальшого інтелектуального й особистісного розвитку.

2. Регуляція педагогічної взаємодії, конструктивне налагодження взаємин педагога з учнями забезпечується наявністю в структурі його особистості цінності (якості) соціальної справедливості. Вона виступає як інтеріоризована, привласнена суспільна цінність і в умовах професійної діяльності вчителя

виокремлюється в його професійну цінність. Соціальна справедливість учителя пронизує всі складові ієрархічної структури його особистості – спрямованість на школярів, на себе, на педагогічну діяльність, впливає на моральність професійних дій, виявляється в ціннісному, гуманному, об'єктивному, неупередженому ставленні до кожного учня, утверджує вчителя в усвідомленні себе як носія моральних цінностей і суб'єкта моральної поведінки.

Основою когнітивної складової професійної самосвідомості вчителя є його уявлення про соціальну справедливість, генеза яких починається на ранніх етапах розвитку особистості – від усвідомлення в дитинстві суб'єктивно-об'єктивних взаємозв'язків у навколишньому світі і чіткого слідування моральним вимогам дорослих, через відстоювання автономної правди і використання власних моральних уявлень у побудові взаємин з оточуючими на етапі дорослішання, до привласнення моральних цінностей, формування моральних переконань відносно права кожної людини на власну позицію в дорослому віці. В професійній реальності вчителя ці уявлення структуруються в моральне ставлення до особистості кожного школяра, яке співвідноситься з розумінням його ціннісних установок відносно справедливості у взаємодії.

Соціальна справедливість у педагогічній взаємодії досягається шляхом налагодження чесних, правдивих, рівноправних взаємин педагогів і школярів в умовах спільної діяльності учасників освітнього процесу, їх діалогічної взаємодії, демократичного стилю педагогічного спілкування, органічного поєднання мотивації вчителя виявляти неупередженість щодо учнів та їх очікувань справедливості в освітньому процесі.

3. Методологічною основою розробки концепції розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є ціннісно-діалогічний підхід, згідно якого встановлення ціннісно-сміслової рівності у взаємостосунках учасників освітнього процесу досягається завдяки ціннісному (неупередженому, об'єктивному) ставленню вчителя до учнів, встановленню психологічної рівності та партнерства між ними, наближенню ціннісно-сміслових позицій як провідних для особистості вчителя й учнів. Його вихідними положеннями є

принцип об'єктивації цінності соціальної справедливості особистості вчителя, принцип трансформації мотиву справедливих дій педагога в його професійну цінність соціальну справедливість, принцип співвідносності суспільної, особистісної та професійної цінностей соціальної справедливості вчителя, актуалізація ціннісно-сміслових позицій учасників педагогічної взаємодії щодо соціальної справедливості в процесі діалогічного спілкування. Детермінантами розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії є соціальні умови – соціально значущі явища, які зумовлюють неупереджене ставлення вчителя до учнів, а саме полісуб'єктність зв'язків в освітньому процесі, співтворчість його учасників, демократичний стиль педагогічного спілкування; та психологічні чинники як сукупність особистісних утворень учителя, що визначають гуманне ставлення до школярів – рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність.

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

5. За результатами емпіричного дослідження було виявлено, що на досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії впливають налагодження вчителем полісуб'єктності зв'язків в освітньому процесі, спільний творчий пошук відповідей на суперечливі питання, демократичний стиль педагогічного спілкування та актуалізація у взаєминах з учнями таких особистісних утворень як рефлексивність, емпатійність, відповідальність, толерантність, комунікабельність. Встановлено, що меншою мірою вказані

особливості властиві вчителям з незначним педагогічним стажем. Сформовані здатності для соціально справедливого вирішення педагогічних ситуацій мають досвідчені вчителі, які, водночас, виявляють схильність до домінування власної ціннісно-сміслової позиції.

Емпіричне дослідження структури соціальної справедливості особистості вчителів констатувало, що в розвитку її когнітивно-інформаційної складової, при усвідомленні необхідності дотримання у взаємодії з учнями соціальних норм і моральних імперативів, у вчителів домінують переконання відносно допустимості ситуативного відходження від них для більш зручного вирішення проблемних педагогічних ситуацій. У розвитку емоційно-ціннісної складової зафіксована посилена вимогливість молодих педагогів до учнів як суб'єктів міжособистісних взаємодій та особливість досвідчених учителів оцінювати особистість учнів більшою мірою на підставі якості виконання ними своїх учнівських обов'язків. Вивчення мотиваційно-конативної складової виявило не досить стійку нормативну та моральну мотивацію вчителів, схильність вдаватися до власних засобів впливу на учнів і суб'єктивно визначати міру винагороди, покарання чи заохочення для конкретного учня за результати його діяльності. За вказаними особливостями розвитку складових соціальної справедливості педагогів, при порівнянні показників учителів з різним терміном педагогічного стажу, виявлено підвищення показників її розвитку у більш досвідчених учителів, які мають здатність осмислювати визнані в освітньому середовищі норми педагогічної взаємодії, визнають особистість учня як цінність і водночас ціннісно ставляться до себе як професіоналів, але разом з тим тяжіють до домінування власної ціннісно-сміслової позиції відносно соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. У молодих учителів поки що на належному рівні не сформовані вказані здатності, вони менше зорієнтовані у взаємодії з учнями на цінність соціальну справедливість як основний регулятор їх поведінки.

Дослідження встановило, що в учнів є запит на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії та бажання донести до вчителів свою позицію відносно

цього явища. В своїх очікуваннях вони орієнтуються на неупередженість, чуйність учителя у процесі оцінювання рівня їх знань і поведінки та вияв розуміння їх ціннісних позицій щодо справедливості у педагогічній взаємодії.

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 і зокрема розробленої психологічної розвивальної програми, спрямованої на розвиток соціальної справедливості особистості вчителів, дало можливість актуалізувати у їх свідомості й самосвідомості цінність соціальну справедливість та розвинути її до масштабів однієї з провідних професійних цінностей. Констатовано позитивні зрушення в розвитку складових соціальної справедливості педагогів. Проведена психологічна робота вплинула на позитивну динаміку розвитку цієї якості та позначилася на характері взаємодій з учнями. Контрольний зріз дозволив виявити позитивні зрушення в розвитку складових соціальної справедливості вчителів, а саме: зафіксовано зростання рівня розвитку моральних знань і переконань у вчителів з різним педагогічним

стажем, осмислене ставлення молодих учителів до соціальних і моральних норм педагогічної взаємодії; підвищення у них рівня внутрішньоособистісної єдності, а в досвідчених учителів – стабілізацію ціннісного самоставлення. Вказане сприяло підвищенню рівня розвитку ціннісного ставлення вчителів усіх вікових категорій до учнів. Була вироблена установка, особливо у вчителів зі стажем до 5-ти років, на суспільні й морально-етичні норми взаємодії з учнями; констатовано позитивні зрушення у нормативній та моральній мотиваціях учителів переважно з досвідом до 5-ти і 6-20 років, в розвитку самоконтролю та самоуправління. Виявлено суттєві позитивні зрушення в розвитку психологічних механізмів. Найбільш відчутні зміни зафіксовано у вчителів зі стажем від 6-ти до 20-ти років. Вчителі з незначним педагогічним стажем продемонстрували свою сприйнятливість до розвивального впливу, що започаткувало процес розвитку у них соціальної справедливості. Найбільш досвідчені вчителі, при порівняно меншій динаміці розвитку цієї якості, продемонстрували закріплення досягнутих у попередньому досвіді показників своєї здатності, керуючись суспільними нормами та моральними імперативами, досягати соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Проведене дослідження з учнями вчителів-учасників експерименту встановило, що зменшилася кількість учнів, які нарікали на несправедливість зі сторони вчителів. Особистості соціально справедливого вчителя більшість учнів почала приписувати інтелектуальні якості, які сприяють осмисленню ситуації педагогічної взаємодії та реалізації можливості донести у діалозі свою ціннісно-смыслову позицію щодо соціальної справедливості та наблизити її до позиції учнів.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблематики. Подальші наукові розвідки можуть бути присвячені вивченню окремих аспектів справедливої поведінки вчителя, 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 ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М.: Академический Проект, 2001. – 704 с.
2. Абрамова Л.Г. С.И. Гессен: мировоззрение и личность – задача образования / Л.Г. Абрамова // Педагогика. Вестник Сам ГУ. – 2008.– №5/1(64). – С. 93-103.
3. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности: монография / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 336 с.
4. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1973. – 287 с.
5. Абульханова К.А., Березина Т.Н. Время личности и время жизни / К.А. Абульханова, Т.Н. Березина.– СПб.: Алетейя, 2001. – 304 с.
6. Абышева А.К. О понятии «ценность» / А.К. Абышева // Вопросы философии. – 2002. – №3. – С. 139-146.
7. Августин А. О благодати и свободном произволении // Гусейнов А.А., Ирлитц Г. Краткая история этики / А.А. Гусейнов. – М.: Мысль, 1987. – С. 224-236.
8. Аверин В.А. Психология детей и подростков / В.А. Аверин. – СПб.: Питер, 1998. – 379 с.
9. Авилова Е. Социально-нравственное воспитание дошкольников / Е. Авилова. – М.: Пресс, 2004. – 96с.
10. Адлер А. Понять природу человека / А. Адлер / пер. Е.А. Цыпина. – СПб.: «Академический проект», 1997 – 256 с.
11. Аквинский Ф. Сумма теологи. Часть 2-1. Вопросы 1-48 / Ф. Аквинский. – К: Ніка-центр, 2006. – 576 с.
12. Алексеева Е.В. Ответственность и особенности преодоления подростками трудных жизненных ситуаций / Е.В. Алексеева // Наш проблемный подросток. – СПб.: Союз, 1998. – С. 122-131.

13. Амонашвили Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш.А. Амонашвили. – К.: «Освита», 1991. – 111 с.
14. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1996.– 496 с.
15. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 229 с.
16. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1980. – Т.2. – 286 с.
17. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
18. Андреева Г.М. Общение как обмен информацией / Г.М. Андреева// Психология влияния / сост. А.В. Морозов. – СПб.: Питер, 2001. – С. 85-92.
19. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
20. Андрущенко В.П. Ціннісний дискурс в освіті / В.П. Андрущенко // Вища освіта України. – № 1. – 2008. – С. 5–8.
21. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1981. – №2. – С. 14–18.
22. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъект и границы субъектно-деятельностного подхода / Л.И. Анцыферова // Проблема субъекта в психологической науке. – М.: Академический проект, 2000.–С.42-43.
23. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности / Л.И. Анцыферова // Психология личности: хрестоматия по психологии / сост. Л.В. Куликов. – СПб., 2000. – С. 207-213.
24. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его

школы) / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – №3. – С. 5-17.

25. Аристотель. Сочинения: В 4-х т. / Аристотель / пер. с древнегреч. / общ. ред. А.И. Довстула. – М.: Мысль, 1983. – Т.4. – 830 с.

26. Балл Г.О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна активність і психолого-педагогічні орієнтири / Г.О. Балл // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи / За ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 134-175.

27. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): наук. видання / Г.О. Балл. – Житомир, Волинь: Рута, 2008. – 232 с.

28. Балл Г.О. Волинець А.В. Діалого-культурологічний підхід як напрям гуманізації освіти / Г.О. Балл // Психологія в школі. – К., 1997. – С. 76-82.

29. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб.: Евразия, 2000. – 320 с.

30. Бандура О. Справедливість та її роль у системі цінностей права / О.Бандура // Закон и жизнь. – 2012. – № 11. – С. 31–34.

31. Бартіс Г. Інституції, поведінка та економічна теорія / Г. Бартіс. – К.: Вид. дім «КМ Академія». – 2007. – 560 с.

32. Бартків О., Дурманенко Є. Суб'єктність педагога: теоретичний аналіз проблеми / О. Бартків, Є. Дурманенко // Молодь і ринок. – 2014. – № 11 (118). – С. 37-40.

33. Басина Е.З., Насиновская Е.Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / Е.З. Басина // Вестник МГУ. – Серия 14. – 1977. – №4. – С. 33-41.

34. Бахтин М.М. К философии поступка: работы 20-х годов / М.М.Бахтин. – К: Next, 1994. – С. 11-68.

35. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин / сост. С.Г. Бочаров. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.

36. Безменова И.К., Гулевич О.А., Спиридонов В.Ф. Измерение справедливости организационного взаимодействия / И.К. Безменова, О.А. Гулевич, В.Ф. Спиридонов // Журнал психологического общества им. Л.С. Выготского. – 2009. – № 2. – С. 81-95.

37. Белова С.В. Функции учебного диалога в усвоении старшеклассниками ценностно-смыслового содержания гуманитарных предметов: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Белова. – Волгоград, 1995. – 24с.

38. Бех І.Д. Виховання особистості: В 2-х кн. Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: наук. видання / І.Д. Бех.– К.: Либідь, 2003.– 280 с.

39. Бех І.Д. Виховання особистості: В 2-х кн. Кн.2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: наук. видання / І.Д. Бех.– К.: Либідь, 2003. – 344 с.

40. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех. – К.: Україна-Віта, 1995.– 202 с.

41. Бех І.Д. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 1997. – №3. – С. 9-21.

42. Бех И.Д. Нравственность личности: стратегия становления / И.Д. Бех. – Ровно, 1991. – 146 с.

43. Бех І.Д. Особистість у просторі духовного розвитку / І.Д. Бех. – К: Академвидав, 2012. – 256 с.

44. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності / І.Д. Бех. – К.: Академвидав, 2009. – 248 с.

45. Бех І.Д. Справедливість-несправедливість у міжособистісних взаєминах / І.Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 2. – С. 6 – 9.

46. Бех І.Д., Павелків Р.В. Ціннісна система як критерій особистісного виміру / І.Д. Бех, Р.В. Павелків // Українська психологія: сучасний потенціал. Матеріали Четвертих Костюківських читань (25 вересня 1996 р.). – К.: Вид. Док-К, 1996. – Т.1. – С.68-76.

47. Бизяева А.А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А.А. Бизяева. – Псков: ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. – 216 с.

48. Білозерська С.І. Професійна Я-концепція як передумова професійного розвитку особистості / С.І. Білозерська // Наукові записки Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: Вид-во НУ «Острозька академія», 2015. – Вип.2. Психологія. – С.10-19.

49. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.

50. Бишток Ф.И., Ермакова А.И., Наумова Н.Ф. и др. Проблема социальной справедливости в зеркале современной экономической теории / Ф.И. Бишток, А.И. Ермакова, Н.Ф. Наумова. – М.: УРС, 2002.

51. Блага К., Шебек М. Я – твой ученик, ты – мой учитель: Книга для учителя / пер.с чешского / К. Блага. – М.: Просвещение, 1991. – 146 с.

52. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком / А.А. Бодалев. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 200 с.

53. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные психологические труды / А.А. Бодалев. – 2-е изд., перераб. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 326 с.

54. Бодалев А.А. Об изучении характера человека / А.А. Бодалев // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология, 1986. – №1. – С.41-50.

55. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.

56. Божович Л.И., Конникова Т.Е. О нравственном развитии и воспитании детей / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1975. – №1. – С. 80-90.

57. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко – М: Информационно-издательский дом "Филинь", 1996.– 472 с.

58. Болотнікова І.В. Психологічні фактори самоздійснення особистості [Електронний ресурс] / І.В. Болотнікова. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/9_NND_2014/Psihologia/9_163747.doc.htm.

59. Большой психологический словарь / Сост. и общ ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
60. Боннер А.Т. Законность в правоприменительной деятельности. – М.: Российское право, 1992. – 319 с.
61. Борисенко З.Т. Психологічні особливості імперативних та діалогічних впливів батьків на підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / З.Т. Борисенко – Івано-Франківськ, 2008. – 211 с.
62. Боришевський М.Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія / М.Й. Боришевський. – К.: Академвидав, 2010. – 416 с.
63. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта розвитку й саморозвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 49-57.
64. Боришевський М.Й. Психологічні механізми розвитку особистості / М.Й. Боришевський // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 26-33.
65. Боришевский М.И. Развитие саморегуляции поведения школьников: дис. ... докт. психол. наук в форме науч. докл.: 19.00.07 «Педагогическая и возрастная психология» / М.И. Боришевский. – К., 1992. – 77 с.
66. Бороздина Г.В. Психология делового общения / Г.В. Бороздина. – М.: ИНФРА-М, 1999. – 224 с.
67. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающего потенциала / С.Л. Братченко. – Псков: Издательство Псковского областного института повышения квалификации работников образования, 1997. – 123 с.
68. Братченко С.Л. Межличностный диалог и его атрибуты / С.Л. Братченко // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г.Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 211-222.
69. Братусь Б.С. Аномалии личности / Б.С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
70. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – 64 с.

71. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С.Братусь.– М.: Менеджер: Роспедагенство, 1994. – 60 с.
72. Бродский Д. Некоторые психологические основы социальной толерантности / Д. Бродский // Права ребёнка и толерантность. Использование сообщества в рамках обучающего процесса: Сб. ст. – Ростов-на-Дону: Дана, 2002. – С. 142-159.
73. Бронфенбреннер У. Два мира детства. Дети в США и СССР / У. Бронфенбренер. – М., 1976. – 159 с.
74. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Институт психологии РАН, 1994. – 109 с.
75. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский. – М.: Ин-т психол. РАН; СПб: Алтейя, 2003. – 272 с.
76. Бубер М. Два образа веры / пер. с нем. / Под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М.: Издательство «Республика», 1995 – 464 с.
77. Будасси С.А. Самооценка личности / С.А. Будасси // Практические занятия по психологии / Под ред. акад. А.В. Петровского. – М., 1972. – С. 30-37.
78. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта / Г.Л. Будинайте, Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1993. – № 3. – С. 99-105.
79. Булах І.С. Значущість цілісної психологічної теорії в консультуванні // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. – Вип. 26. – С. 69-77.
80. Булах І.С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Ірина Сергіївна Булах. – К., 2004. – 582 с.
81. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи: монографія / Ірина Сергіївна Булах.– Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016.–340 с.
82. Булах І.С. Розвиток моральної самосвідомості підлітка / І.С. Булах.– К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 72 с.

83. Булах І.С. Долинська Л.В. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів / І.С. Булах, Л.В. Долинська. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 116 с.
84. Бурдейна Л. Діалогічне спілкування як необхідна умова формування моральної культури студентської молоді / Л. Бурдейна // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №4. – С. 38-46.
85. Буре Р.С. Педагогические условия реализации задач нравственного воспитания дошкольников в деятельности / Р.С. Буре. // Дошкольная педагогика. – 2007. – № 8. – С. 9-11.
86. Бэкон Ф. Сочинения в 2-х т. – Т.1. / Ф.Бекон / Сост., общ. ред. и вступ. статья А.Л.Субботина. – М.: «Мысль», 1977. – 567 с.
87. Васильев В.Л. Юридическая психология / В.Л. Васильев. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 656 с. (Серия «Мастера психологии»)
88. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології / М.П. Васильєва. – Х.: ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2003. – 216 с.
89. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
90. Васянович Г.П. Педагогічна етика / Г.П. Васянович. – К.: Академвидав, 2011. – 256 с.
91. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И.В. Вачков // Вопросы психологии.– 2007. – № 3. – С. 16-29.
92. Вебер М. Избранные произведения / пер. с нем. / М. Вебер. – М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
93. Великий тлумачний словник української мови / Упорядник Т.В.Ковальова. – Харків: «Фоліо», 2005. – 768 с.
94. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Леонід Кирилович Велитченко. – К., 2006. – 508 с.
95. Вернадский В.И. Начало и вечность жизни / В.И. Вернадский. – Москва: Советская Россия, 1989. – 704 с.

96. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 543 с.
97. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І.Вишневський. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
98. Власенко В.В. Вчителі – учні: психологія взаємних оцінних ставлень: монографія / Віктор Володимирович Власенко. – К.: УДПУ імені М.П.Драгоманова, 1995. – 155 с.
99. Власов П.К. Партнерское общение. Тренинг. Игры и упражнения. Методические материалы для ведущего тренинга / П.К. Власов. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2014. – 172 с.
100. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: дисс. ... д-ра психол. наук:19.00.07 / Елена Николаевна Волкова. – М., 1998. – 308 с.
101. Волошина В.В. Психологічні технології підготовки майбутніх психологів: монографія / Валентина Віталіївна Волошина. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 391 с.
102. Выготский Л.С. Избранные психологические произведения / Л.С. Выготский. – М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.
103. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. (серия «Психология: Классические труды»)
104. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во ЭКСПМо-Пресс, 2000. – 1008 с.
105. Гаврилова Т.П. О воспитании нравственных чувств / Т.П. Гаврилова. – М.: Знание, 1984. – 79 с.
106. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук / Василь Михайлович Галузяк. – Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАН України. – К., 1998. – 199 с.

107. Галузяк В.М. Типологія стилів педагогічного спілкування [Електронний ресурс] / В.М. Галузяк. – Режим доступу: <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/1178>.

108. Галян О.І. Суб'єктність особистості школяра як інтердисциплінарна наукова проблема / О.І. Галян // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2015. – № 1-2 (42-43). – С. 58-62.

109. Гегель Г.В.Ф. Феноменологія духу / пер. з нім. / Г.В.Ф. Гегель. – К.: Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 548 с.

110. Гейко Є.В. Психологічні особливості прояву егоцентризму особистості у мисленнєвій діяльності підлітків: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Євгеніївна Вікторівна Гейко. – К., 2002. – 22 с.

111. Гесиод. Полное собрание текстов. Поэмы, фрагменты / Вступ. ст. В.Н. Ярхо, комм. О.П. Цыбенко и В.Н. Ярхо / Гесиод. – М.: Лабиринт, 2001. – 256 с.

112. Гессен С.И. Мироззрение и образование / С.И. Гессен // Образование и педагогика российского зарубежья. – М.: РОСПЭН, 1995.– С. 91-113.

113. Гільбух Ю. З. Шкільний клас: як пізнати та виховати його душу / Ю.З. Гільбух, О.В. Киричук. – К. : Науково-практичний центр «Перспектива», 1996. – 208 с.

114. Гильденбранд Д. Этика / Д. Гильденбранд. – СПб.: Алетейя, 2001. – 569 с.

115. Гришина Н.В. Психология конфликта / Н.В. Гришина. – СПб: Питер, 2005. – 135 с.

116. Гоббс Т. Левіафан / пер. з англ. / Т.Гоббс. – К.: Дух і Літера, 2000.– 606 с.

117. Горбатенко В.П. Справедливість як соціально-правова цінність / В.П. Горбатенко // Проблеми філософії права. – 2003. – Том 1. – С. 150-153.

118. Гриньова М.В. Саморегуляція / М.В. Гриньова. – Полтава: АСМІ.– 2008. – 268 с.

119. Гриньова М.В. Саморегуляція як основа розв'язання педагогічної ситуації / М.В. Гриньова // Витоки педагогічної майстерності: Збірник наукових праць. – Випуск 9. – Полтава, 2012. – С. 55-60.
120. Грись А.М. Психолого-педагогічні умови ефективного використання світоглядних діалогів у процесі навчання: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Антоніна Михайлівна Грись. – К. 2004. – 19 с.
121. Грищук О. В. Конвергенція справедливості і права: філософсько-правовий аспект / О. В. Грищук, З. А. Добош. – Хмельницький: Хмельницький університет управління та права, 2013. – 268 с.
122. Гулевич О.А. Социальная психология справедливости / О.А.Гулевич.– М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 284 с.
123. Гурвич Г.Д. Философия и социология права: Избранные сочинения / пер. М.В. Антонова, Л.В. Ворониной / Г.Д. Гурвич. – СПб.: Издательский дом СПб гос. ун-та, 2004. – 845 с.
124. Гусейнов А.А., Иррлитц Г. Краткая история этики / А.А. Гусейнов, Г. Иррлитц. – М.: Мысль, 1987. – 589 с.
125. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.Н. Турчанинова. – М.: Логос, 2001. – 224 с.
126. Дервянко Р.И. Особенности мотивов общения со взрослыми и сверстниками у дошкольников: дис. ... канд. психол. наук / Раиса Ивановна Дервянко. – М., 1983.
127. Деркач А.А. Москаленко О.В. Акмеологические основы профессионального самосознания личности / А.А. Деркач, О.В. Москаленко.– Астрахань, 2000. – 328 с.
128. Дзьобань О.П., Мануйлов Є.М. Справедливість як правова цінність: концептуалізація феномену / О.П. Дзьобань, Є.М. Мануйлов // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». – 2015. – № 1. – С. 102 – 113.
129. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / А.Дистервег.– М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136-203.

130. Джеймс У. Беседы с учителем о психологии / У. Джеймс. – М.: Издательство «Совершенство», 1998. – 160 с.
131. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студента: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Світлана Михайлівна Дмитрієва. – К., 1996. – 24 с.
132. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б. Добрович. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
133. Добрович А.Б. Общение: наука и искусство / А.Б. Добрович.– М.: АОЗТ, 1996.– С. 89-142.
134. Донелі Дж. Права людини у міжнародній політиці / Дж. Донелі.– Львів: Кальварія, 2004. – 279 с.
135. Донцов А.В. Моральна культура вчителя: монографія / Анатолій Васильович Донцов. – Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2008. – 240 с.
136. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности / О.Г. Дробницкий.– М.: Наука. 1977. – 334 с.
137. Дубровина И.В. Об индивидуальных особенностях школьников / И.В. Дубровина. – М.: Педагогика, 1975. – 64 с.
138. Дуткевич Т.В. Психологічна готовність майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями: монографія / Т.В. Дуткевич, В.А.Терещенко.– Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка., 2010.– 160 с.
139. Духновский С.В. Субъективная оценка межличностных отношений. Руководство по применению / С.В. Духновский – СПб.: Речь, 2006. – 54 с.
140. Дьяконов Г.В. Діалогічна концепція гуманітарно-культурної освіти на психолого-педагогічному факультеті / Г.В. Дьяконов // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 37. – С. 32-37.
141. Дьяконов Г.В. Основы диалогического подхода в психологической науке и практике: монография / Геннадий Витальевич Дьяконов. – Кировоград: РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.

142. Дьяконов Г.В., Дмитрієва Л.Г., Велитченко Л.К., Клочек Л.В. Психологія ідентифікації: теоретичні та методологічні проблеми: монографія / Г.В. Дьяконов, Л.Г. Дмитрієва, Л.К. Велитченко, Л.В.Клочек. – Кіровоград: ОП Александрова М.В., 2014. – 190 с.
143. Дятленко Н.М. Розвиток самоповаги у дітей (дошкільний вік): монографія / Наталія Михайлівна Дятленко. – Х.: Вид-во «Діса плюс», 2016. – 208 с.
144. Емішянц О.Б. Психологічні особливості самоконтролю особистості [Електронний ресурс] / О.Б. Емішянц // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012.– Вип. 15. – С. 127-134. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_15_18.
145. Етика / За ред. В.О. Лозового. – К.: Юрінкон ІНТЕР, 2004. – 224 с.
146. Етимологічний словник української мови: У 7-ми т. / Ред. кол. О.С. Мельничук та ін. – Т.5. – К.: Наукова думка., 2006. – 704 с.
147. Житарюк В.І. Психологічні передумови розвитку моральності молодших школярів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Василь Іванович Житарюк. – Івано-Франківськ, 2008. – 194 с.
148. Жуковський В.М. Духовно-моральні знання вчителя – основа національного відродження України за умов сучасних цивілізаційних змін / В.М. Жуковський // Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С. 262-279.
149. Жутикова Н.В. Учителю о практике психологической помощи: Кн. для учителя / Н.В. Жутикова. – М.: Просвещение, 1988. – 176 с.
150. Заброцький М.М. Особливості самоствалення педагогів-початківців / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.7, вип.15. – К.: Логос, 2008. – С. 89-92.
151. Заброцький М.М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір / М.М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія:

Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – Т.7, вип.9. – К., 2006. – С. 77-84.

152. Завгородня О.В., Курганська Л.О. З досвіду вивчення особистісних характеристик педагогів / О.В. Завгородня, Л.О. Курганська // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1-2. – С. 117-126.

153. Завгородня О.В. Личностные ценности и методы их исследования / О.В. Завгородня – К.: ІВЦ Госкомстату України, 2006. – 50 с.

154. Занюк С.С. Мотиваційний тренінг. Формування мотивації учбової діяльності у студентів і старшокласників / С.С. Занюк // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – №8. – С. 31-38.

155. Занюк С. Психология мотивации / С. Занюк. – К.: Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. – 352 с.

156. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2-х т. / А.В.Запорожец. – Т.1. – М.: Педагогика, 1986. – 323 с.

157. Зеньковский В.В. Основы христианской философии / В.В. Зеньковский. – М: Канон, 1996. – 559 с.

158. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2010. – 448 с.

159. Зубрицька-Макота І.В. Психологічні умови формування уявлень про моральні норми у дошкільників: автореферат дис. ... канд. психол. наук:19.00.07 / Ірина Володимирівна Зубрицька-Макота. – Івано-Франківськ. – 2011. – 20 с.

160. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії / І.А. Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

161. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.

162. Емельянов Ю.Н. Обучение паритетному диалогу / Ю.Н.Емельянов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 107 с.

163. Іванчук М.Г. Психолого-педагогічні основи виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання: автореф. дис.... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Марія Георгіївна Іванчук. – К., 2005. – 43 с.
164. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2008.– 512 с. (Серия «Мастера психологии»)
165. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 701 с. (Серия «Мастера психологии»)
166. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2010. – 576 с. (Серия «Мастера психологии»)
167. Ильина О.А. Понятие социальной справедливости в контексте образования [Электронный ресурс] / О.А. Ильина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам L-LI Международной научно-практической конференции № 3-4 (50). – Новосибирск: СибАК, 2015 – Режим доступа: <https://sibac.info/conf/pedagog/l/41700>.
168. Калина Н.Ф. Диагностика социального интеллекта личности / Н.Ф. Калина // Журнал практикующего психолога. – 1999. – № 5. – С. 159-178.
169. Калиновський В.С. Історія держави і права України / В.С. Калиновський, О. В. Кузьминець. – К.: Україна, 2002. – 427 с.
170. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс / А.В. Кан-Калик. – Грозный, 1976. – 86 с.
171. Кан-Калик А.В. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя / А.В. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.
172. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990 – 144 с.
173. Кант И. Лекции по этике / И. Кант. – М.: Республика, 2000. – 431 с.
174. Кант И. Сочинения в 6-ти т. / Под ред. В.Ф. Асмуса, А.В. Гулыги, Т.И. Ойзермана / И. Кант. – Т.2. – М.: «Мысль», 1964. – 511 с.

175. Карамушка Л.М. Психологія управління закладом середньої освіти: монографія / Людмила Миколаївна Карамушка. – К.: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
176. Карандашев В.Н. Психология: Введение в профессию / В.Н. Карандашев. – 4-е изд., перераб. и допол. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
177. Карнаш Г.Ю. Справедливость как развитие человеческих качеств / Г.Ю. Карнаш // Человек. – 2006. – № 5. – С.5–17.
178. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості: монографія / Зіновія Степанівна Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
179. Карпенко З.С. Факторы и механизмы нравственной деятельности личности и их учет в эмоциональной регуляции поведения младших школьников / З.С. Карпенко, И.С. Коновальчук // Эмоциональная регуляция учебной и трудовой деятельности: Сборник материалов Всесоюзной конференции / Под общ. ред. А.Я. Чебыкина. – Москва-Одесса. – 1986. – С. 96.
180. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості / С.Г. Карпенчук. – К.: ІЗМН, 1998. – 21 с.
181. Карпов А.В. Психология рефлексии / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2002. – 303 с.
182. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // Психологический журнал. – Т.24. – № 5. – 2003.– С. 45-57.
183. Кассиди Ф.К. Сократ / Ф.К. Кассиди. – М.: Мысль, 1988. – 220 с.
184. Келли Г., Тибо Дж. Межличностные отношения. Теория взаимозависимости // Современная зарубежная социальная психология. М.: Издательство Московского университета, 1984. – С. 61-81
185. Кириченко Т.В. Психологічний зміст саморегуляції особистості / Т.В. Кириченко // Науковий вісник Херсонського державного університету, 2017. – Випуск 3, том 1. – С. 82-87.

186. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Василівна Кириченко. – К., 2001. – 249 с.
187. Киричук О.В. Діалог у контексті педагогічної взаємодії / О.В. Киричук // Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи: Книга для вчителя / За ред. В.В. Андрієвської, Г.О. Балла, А.Г. Волинця та ін. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 31-46.
188. Киричук О.В. Концепція виховання підростаючих поколінь суверенної України / О.В. Киричук // Радянська школа. – 1991. – №5. – С. 33-40.
189. Климчук В.О. Тренінг внутрішньої мотивації: результати апробації та структура / В.О. Климчук // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №10. – С. 52-59.
190. Клочек Л.В. Вихідні наукові положення розвитку соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Клочек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 3.– Том 2. – Херсон: Гельветика, 2017.– С. 30-36.
191. Клочек Л.В. Вплив внутрішніх чинників на розвиток соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – Вип. 5.– Том 2. – Херсон: Гельветика – 2017. – С. 48-59.
192. Клочек 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.
193. Клочек Л.В. Діалогічний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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.

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

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

196. Клочек Л.В. Дослідження співтворчості вчителів і учнів як зовнішнього чинника соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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.

197. 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.

198. 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.

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

200. Клочек Л.В. Емпіричне дослідження стилю педагогічної діяльності як зовнішньої детермінанти соціальної справедливості особистості вчителя / Л.В. Клочек // 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.

201. Клочек Л.В. Західні психологічні теорії справедливості / Л.В. Клочек // 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.

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

203. Клочек Л.В. Культурно-історичний, філософський, психологічний аспекти дослідження справедливості / Л.В. Клочек // 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.

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

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

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

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

208. Клочек Л.В. Психологічний аналіз соціальної справедливості особистості педагога / Л.В. Клочек // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2016. – Том. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія.– Випуск 10. – К., 2016. – С. 144-154.

209. Клочек Л.В. Психологічний супровід системи оптимізації розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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.

210. Клочек Л.В. Психологія справедливості в історії філософської думки/ Л.В. Клочек // 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.

211. Клочек Л.В. 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). – Сєверодонецьк: Видавництво Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2019. – С. 115-123.

212. Клочек Л.В. Розвиток розуміння справедливості в процесі морального становлення особистості / Л.В. Клочек // 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.

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

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

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

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

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

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

219. Клочек Л.В. Структура розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // *Vzdelavanie aspolocnost II. medzin?rodn? nekonferenčn? zborn?k Ren?ta Vern?tov?*, Tetyana Nestorenko, 2017. – С. 438-444.

220. Клочек Л.В. Структура та процесуальні основи справедливості у соціальній взаємодії / Л.В. Клочек // *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.*

221. Клочек 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.*

222. Клочек Л.В. Формування уявлень про справедливість в онтогенетичному розвитку індивіда / Л.В. Клочек // *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.*

223. Клочек Л.В. Ціннісна саморегуляція як механізм розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / 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. 41. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2018. – С. 115-127.*

224. Клочек Л.В. Ціннісне самоствавлення 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.*

225. Клочек Л.В. Ціннісний підхід вивчення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // *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.

226. Клочек Л.В. Ціннісно-діалогічна парадигма розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії / Л.В. Клочек // 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.

227. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1969. – 391 с.

228. Ковалев Г.А. Психологическое воздействие: теория, методология, практика: автореферат дисс. ... д-ра психол. наук / Георгий Алексеевич Ковалев. – М., 1991. – 51 с.

229. Ковалев Г.А. Три парадигмы в психологии – три стратегии психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1987. – №3. – С. 41-49.

230. Коваленко О.Г. Значення ролей і соціальних очікувань в педагогічному процесі / О.Г. Коваленко // Педагогіка і психологія: вісник Академії педагогічних наук України. – Т. 1-2, 2002. – С. 104-109.

231. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты / Г.М. Коджаспирова. – М.: Владос-Пресс, 2003. – 224 с.

232. Козелецкий Ю. Человек многомерный / пер. с польск. / Ю.Козелецкий. – К.: Лыбидь, 1991. – 228 с.

233. Козлова С.А. Нравственное воспитание в процессе ознакомления с окружающим миром / С.А. Козлова. – М.: Арнадия, 2008. – 104 с.

234. Козлова С.А. Нравственное воспитание детей в современном мире/ С.А. Козлова // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 9. – С. 21-24.

235. Козловский В.В., Федотова В.Г. В поисках социальной гармонии (социальная справедливость и социальная ответственность) / В.В. Козловский,

В.Г. Федотова. – Свердловск: Издательство Уральского университета, 1990. – 208 с.

236. Колодий А.Ф. Социальная справедливость и равенство / А.Ф. Колодий. – Львов: «Свит», 1991. – 197 с.

237. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): монографія / Наум Львович Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.

238. Коломенский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – М.: Академия, 2006. – 350 с.

239. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Я.А. Коменский. – Т.1. – М: Педагогика, 1982. – 210 с.

240. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1983. – 217 с.

241. Кон И.С. Открытие «Я» / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1978. – 357 с.

242. Кон И.С. Постоянство и изменчивость личности / И.С. Кон // Психологический журнал. – 1987. – Т. 8. – № 4. – С. 126-137.

243. Кон И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.

244. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / Олена Леонтіївна Кононко. – К.: Стилос, 2006. – 336 с.

245. Кононко О.Л. Соціально-емоційний розвиток особистості (в дошкільному дитинстві) / О.Л. Кононко. – К.: Освіта, 1998. – 255 с.

246. Кононко О.Л. Ціннісне ставлення як вияв активності особистості // Грінченківські читання-96: Освіта. Гуманізація. Вчитель: Матеріали наук.-метод. конф. – К., 1996. – С.80-81.

247. Конопкин О.А. Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития / О.А. Конопкин // Вопросы психологи. – 2004. – №2. – С. 128-135.

248. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О.А. Конопкин. – М.: Наука, 1980. – 256 с.
249. Концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К.: Школяр, 1997. – С. 110-112.
250. Косоногов В. Психометрические свойства русской версии методики «Коэффициент эмпатии» / В. Косоногов // Психология в России: современное состояние. – 2014. – 7(1). – С. 96-104.
251. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М. Проколієнко; упоряд. В.В. Андрієвська, Г.О. Балл, О.Т. Губко, О.В. Проскур / Г.С. Костюк. – К.: Рад.школа, 1989.– 608 с.
252. Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании / Я. Корчак. – М.: Политиздат, 1990. – 493 с.
253. Кочерга О. Вплив першого вчителя / О. Кочерга // Психолог. – 2002.– №41. – С. 10-13.
254. Кравців О. Особливості формування професійної рефлексії / О.Кравців // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів, 2008. – №1. – С. 116-127.
255. Кравців О. Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: дис. ... канд.. психол. наук / Олександра Кравців.– Івано-Франківськ. – 2009.
256. Краснобаев И.М. Формирование нравственных убеждений у старших школьников / И.М. Краснобаев. – М.: Учпедгиз, 1960. – 160 с.
257. Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. О функции и механизме идентификации во внутригрупповом межличностном общении / Р.Л. Кричевский // Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – С. 92-122.
258. Кропоткин П.А. Этика: Избранные труды / П.А. Кропоткин. – М.: Политиздат, 1991. – 496 с.
259. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура и условия развития / В.А. Крутецкий // Формирование личности учителя с

системе учебно-воспитательного процесса в педагогических институтах / Под. ред. В.А. Слостенина. – М., 1990. – С. 85-90.

260. Крюкова Д.Ф. Методологические основы организации познавательной деятельности для формирования у школьников картины мира / Д.Ф. Крюкова // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября - 1 ноября 1990 г. – Л.: АН СССР, 1990. – С. 222-223.

261. Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К.Маркса / В.П. Кузьмин. – М.: Политиздат, 1980. – 312 с.

262. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности / Н.В. Кузьмина.– Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

263. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики / Л.В. Куликов.– СПб.: Питер, 2004. –464 с.

264. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погорьша. – СПб.: Питер, 2002. – 544 с.

265. Куценко В.І., Удовиченко В.П., Остафійчук Я.В. Соціальна держава (проблеми теорії, методології, практики): монографія / За ред. В.І.Куценко. – К., 2003. – 228 с.

266. Кучинский Г.М. Диалог и мышление / Г.М. Кучинский. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.

267. Кучуради И. Справедливость – социальная и глобальная / И. Кучуради // Вопросы философии. – 2003. – №9. – С. 17-29.

268. Ладченко И.С. Рефлексивный диалог как форма поиска компромиссной позиции // Человек в мире диалога. Тезисы докладов и сообщений. Всесоюзная конференция. Ленинград, 30 октября – 1 ноября 1990 года.– Л.: АН СССР, 1990. – С. 23-25.

269. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии / А.Ф. Лазурский.– М.: Наука, 1997. – 446 с.

270. Лебединская К.С. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико-психологическая характеристика трудных подростков / К.С. Лебединская, М.М. Райская, Г.В. Грибанова. – М.: Педагогика, 1988. – 168 с.
271. Левківський М.В. Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці / М.В. Левківський // Рідна школа. – 1993. – № 11–12. – С. 54-56.
272. Ленгле А. Person: экзистенциально-аналитическая теория личности: сб. статей / пер. с нем. / А. Ленгле. – М.: Генезис, 2006. – 159 с.
273. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
274. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н. Леонтьев. – Т.2. – М.: Педагогика, 1983. – С. 93-231.
275. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
276. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики: монография / Алексей Николаевич Леонтьев. – 4-е издание. – М.: Издательство Московского университета, 1981. – 584 с.
277. Леонтьев Д.А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д.А. Леонтьев // Вестник МГУ. Сер. 14 «Психология». – 1996. – № 4. – С. 35-44.
278. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487с.
279. Лессинг Г.Э. Избранное / пер. с нем. / Г.Э. Лессинг. – М.: Худож. лит., 1980. – 574 с.
280. Липатов В.А. Семантические подходы к определению социальной толерантности [Электронный ресурс] / В.А. Липатов // Материалы международного Форума студенческих научных обществ и молодых ученых духовных и светских учебных заведений. – Курск: Славянка, 2008. – С. 46-54. – Режим доступа: http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html.

281. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / М.И. Лисина. – Воронеж: НПО "Модек", 1997. – 125 с.
282. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
283. Ломов Б.Ф. Общение как проблема социальной психологии / Б.Ф. Ломов // Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Наука, 1975. – С. 124-126.
284. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации / Отв. ред А.Ф. Кудряшов. – Петрозаводск: Издательство «Петроком», 1992. – 318 с.
285. Лушин П.В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П.В.Лушин. – Одесса.: Аспект, 2005. – 334 с.
286. Лушин П.В. Психология личностного изменения: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Павел Владимирович Лушин. – К., 2003. – 452 с.
287. Ляшенко Т.М. Соціальне партнерство як фактор політичної та соціальної стабільності в Україні: автореферат дис. ... канд. політол. наук: 23. 00.04 / Тетяна Михайлівна Ляшенко. – К., 1998. – 18 с.
288. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии / В.Я. Ляудис.– 5-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
289. Ляшенко О.А. Психологічна позиція рівності у міжособистісній взаємодії майбутніх викладачів: автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Олексій Андрійович Ляшенко. – К., 2016. – 23 с.
290. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности: монография / Мадрудин Шамсудинович Магомед-Эминов. – М.: Психоаналитическая асоциация, 1998. – 496 с.
291. Макаровская И.В. Коммуникативная компетентность и представления учителя о себе: дис. ... канд. психол. наук / Ирина Викторона Макаровская. – СПб., 2003. – 195 с.
292. Максименко С.Д. Генезис существования личности. / С.Д. Максименко.– К.: Изд-во ООО "КММ", 2006. – 240 с.

293. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. – К.: Главник, 2005. – 112 с.

294. Малахов В.А. Етика: 2-ге вид., перероблене і доповнене / В.А. Малахов. – К.: Либідь, 2000. – 384 с.

295. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости: Справочник практического психолога / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005.–416 с.

296. Мальковська Т.М. Педагог в особистісно орієнтованому вихованні/ Т.М. Мальковська // Педагогіка. Соціальна робота. – 2005. – №7.

297. Маноха І.П. Вчинковий смисл психологічних феноменів: феномени мотиваційні // Основи психології / За заг. ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. – К: «Либідь», 1995. – С. 231-298.

298. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

299. Маркова А. К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

300. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. / А. Маслоу – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.

301. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / Под. общ. ред. Г.А. Балла, А.Н. Киричука, Д.А. Леонтьева / пер. с англ. / А.Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.

302. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. / А.Маслоу. – М.: Педагогика, 1997. – 304 с.

303. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование / пер. с англ. / А.Маслоу. – К. – Донецк, 1994.– 51 с.

304. Материалы Древней Греции: собр. текстов Гераклита, Демокрита, Эпикура. – М.: Государственное издательство политической литературы, 1955.– 238 с.

305. Мельник С.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / С.Н.Мельник. – Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2004. – 74 с.
306. Мерлин В.С. Индивидуальный стиль общения / В.С. Мерлин // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 4. – С. 26–36.
307. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / Под ред. Е.А.Климова.– М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1999. – 448 с.
308. Мешко О.І. Професійне самопізнання майбутнього вчителя як умова становлення його педагогічної позиції / О.І.Мешко // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: педагогічні та психологічні науки. – Хмельницький, 2012. – № 54. – С. 235-239.
309. Мешко О.І. Роль професійного самопізнання у процесі становлення педагогічної позиції майбутнього вчителя / О.І. Мешко // Український науковий журнал «Освіта регіону. Політологія. Психологія. – 2011. – № 2. – С. 396-400.
310. Мид Дж.-Г. Избранное: сб. переводов / Отв. ред. Д.В. Ефременко, М.: РАН ИНИОН, 2009. – 290 с.
311. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу / К.Л. Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.
312. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина.– М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
313. Митина Л.М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Вопросы психологии. – 1990. – № 3. – С. 58-63.
314. Мишакова Г.А. Психологические особенности проявлений нравственности младших школьников, воспитывающихся в различных социально-педагогических условиях: дис. ... канд. психол. наук / Галина Александровна Мишакова. – Самара, 2010. – 227 с.
315. Молчанова О.М. Вплив вини, сорому, та докорів сумління на розвиток совісті в юнацькому віці / О.В. Молчанова // Міжнародний науковий

форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент. – Вип. 5: збірник наукових праць. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгомона, 2011. – С.44-51.

316. Мороз Л.І. Тренінги як засіб розвитку професійно значущих та особистісних якостей [Електронний ресурс] / Л.І. Мороз // Військово-спеціальні науки. – 2009. – № 23. – С. 55-59. – Режим доступу: /file:///C:/Users/Adrey/Downloads/VKNU_vsn_2009_23_18.pdf.

317. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников: книга для классных руководителей / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1981. – 176 с.

318. Мудрик А.В. Современный старшеклассник: проблемы самоопределения / А.В. Мудрик. – М.: Издательство «Знание», 1977. – 64с.

319. Мудзыбаев К. Психология ответственности / К. Музымбаев. – М.: Наука, 1983. – 240 с.

320. Мулькова С.А. Современные подходы к стилям педагогического общения [Электронный ресурс] / С.А. Мулькова. – Режим доступа: <http://www.psi.lib.ru/statyi/sbornik/spspo.htm>.

321. Мухина В.С. Проблемы генезиса личности / В.С. Мухина.– М.: МГПИ, 1983. – 103 с.

322. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.

323. Мясищев В.Н. Избранные психологические труды / В.Н. Мясищев / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 356 с.

324. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология / С.К. Нартова-Бочавер. – 5-е изд., стер. – М.: ФЛИНТА, 2016. – 281 с.

325. Нельсен Дж, Лот Л., Глен С. Воспитание без наказания: 1001 решение проблем воспитания / пер. с англ. / Дж. Нельсен, Л.С. Глен. – Мн.: «ИнтерДайджест», 1997. – 384 с.

326. Непомнящая Н.И. Ценностность как личностное основание: Типы. Диагностика. Формирование / Н.И. Непомнящая. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. – 176 с.

327. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека / Г.С. Никифоров – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1989. – 192 с.
328. Обозов Н.Н. Межличностные отношения / Н.Н. Обозов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1979. – 151 с.
329. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений / Н.Н.Обозов.– К.: Лыбидь, 1990. – 192 с.
330. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы / Л.Ф. Обухова. – М.: Тривола, 1989. – 352 с.
331. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологического консультирования. Сб. науч. трудов / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 13-28.
332. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М.М. Окса // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. «Педагогіка і психологія»: зб. ст. – К. : Пед. преса, 2003. – Вип. 5. – С. 221–228.
333. Оллпорт Г. Личность в психологии / пер. с англ. / Г. Оллпорт. – М.-СПб: Ювента, 1998. – 133 с.
334. Онуфрієва Л.О., Ренке С.О. Дослідження теоретичних основ мотивації професійної діяльності педагога / Л.О. Онуфрієва, С.О. Ренке// Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – м. Кам'янець Подільський: «Аксиома» , 2011. – Випуск 13. – С.196-209.
335. Орлов А.Б. Две стратегии воспитания / А.Б. Орлов // Человек в мире диалога. – Л.: АН СССР, 1990. – С. 134-136.
336. Осипов Ю.М. Опыт философии хозяйства: Хозяйство как философия культуры и самоорганизующаяся система / Ю.М. Осипов. – М.: Изд-во МГУ, 1990.– 381с.

337. Основи педагогіки вищої освіти. Методика «Тест на об'єктивність». – Режим доступу: https://labook.com.ua/book_osnovi-pedagogiki-vishho-osviti_928/11_1.-provesti-mikrodoslidzhennya.-metodika.-test-na-obyektivnist.
338. Осорина М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М.В. Осорина. – СПб.: Питер, 2000. – 288 с. (серия «Мастера психологии»).
339. Осташева М.А. Диагностика ответственности подростков / М.А.Осташева // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества. Сб. науч. трудов. – М., 1990. – С. 61–69.
340. Павелків Р.В. Дослідження сформованості у сучасних дошкільників моральних якостей чесності і правдивості / Р.В.Павелків // Актуальні проблеми психології / За ред. С.Д. Максименка, Л.М.Карамушки.– К., 2003. – Т. 1. – Випуск 11. – С.132 – 136.
341. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості у дитячому віці: монографія / Роман Володимирович Павелків. – Рівне: Волинські обереги, 2004.– 248 с.
342. Павелків Р.В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Роман Володимирович Павелків. – Рівне, 2005. – 455 с.
343. Павлик Н.В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці: автореферат дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Василівна Павлик. – К., 2017. – 44 с.
344. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения ВНД животных. Условные рефлексы: сб. ст., докл., лекций и речей / И.П.Павлов.– М.: Наука. – 659 с.
345. Пазухина С.В. Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе и профессиональной подготовке в педвузе / С.В. Пазухина // Концепт: научно-методический журнал. – 2012. – №2 (июль). – С. 1-9.

346. Панасюк Ю.В. Проблема соціальної справедливості в контексті аналітичної філософської традиції: дис. ... канд. філософ. наук: 19.00.03 / Юлія Вікторівна Панасюк. – Кривий Ріг, 2015. – 176 с.
347. Пантилеев С.Р. Методика исследования самоотношений / С.Р. Пантилеев. – М.: Смысл, 1993. – 32 с.
348. Пантилеев С.Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С.Р. Пантилеев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 100 с.
349. Парсонс Т. Новый аналитический подход к теории социальной структуры / Т. Парсонс // Социальная стратификация. – Вып. 2. – М.: РАН, 1992. – С. 50-121.
350. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М.: Мысль, 1971. – 348 с.
351. Пашко Т.А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників : автореферат дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Анатоліївна Пашко. – Київ, 2005. – 20 с.
352. Пашукова Т.И. О механизмах эмпатии и некоторых ее психических коррелятах / Т.И. Пашукова // Вопросы психологии межличностного познания и общения. – Краснодар: Изд-во Кубанского ун-та, 1983. – С. 86-92.
353. Педагогічне спілкування: науково-практичні проблеми: монографія / Роздобудько В. М., Савчин М. В., Скотна Н. В. – Дрогобич, 1993. – 103 с.
354. Песталоцци И.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / И.Т. Песталоцци. – Т.1.– М.: Педагогика.– 333 с.
355. Песталоцци И.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / И.Т. Песталоцци. – Т.2.– М.: Педагогика. – 415 с.
356. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989.– 216с.
357. Петровская Л.А. Спиваковская А.С. Воспитание как общение-диалог / Л.А. Петровская, А.С. Спиваковская // Вопросы психологии. – 1983. – №3 – С. 85-89.

358. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
359. Петровский А.В. Трехфакторная модель «значимого другого» // Социальная психология в трудах отечественных психологов / Сост. и общая редакция А.Л. Свенцицкого. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
360. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретическая психология / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 496 с.
361. Петровский В.А. К построению модели развития личности в переходном возрасте / В.А. Петровский // Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. – С. 255-265.
362. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на Дону: Изд-во «Феникс», 1996. – 512 с.
363. Петровский В.А. Эмоциональная идентификация в группе и способ ее выявления / В.А. Петровский // К вопросу о диагностике личности в группе. – М.: Просвещение, 1973. – 436 с.
364. Печерская Н.В. Современный дискурс справедливости: Джон Роулз или Майкл Уолзер? / Н.В. Печерская // Общественные науки и современность. – 2001. – № 2. – С. 77-88.
365. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Психология интеллекта / Ж.Пиаже. – М: Междунар. пед. академия, 1994. – 678 с.
366. Пирогов Г.Г., Ефимов Б.А. Социальная справедливость: генезис идей / Г.Г. Пирогов, Б.А. Ефимов // Социологические исследования. – 2008. – №9 (293). – С. 3-11.
367. Платон. Держава / пер. з давньогрецьк. / Платон. – К.: Основи, 2005. – 355 с.
368. Подоляк Л.Г. Основи побудови гуманних стосунків з учнями / Л.Г.Подоляк // Бібліотека «Шкільного світу». – 2003. – №2 (Психолог на педраді). – С. 6-24.

369. Погребная О.С. Психологические особенности «Я-Концепции» педагога в контексте научного знания / О.С. Погребная // Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. – 2011. – №2. – Режим доступа: URL:<http://ppip.idnk.ru>.

370. Подковенко Т. Ціннісні аспекти права в контексті сучасного праворозуміння / Т. Подковенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Право». – 2013. – Вип. 21. – Част. I. – Т. 3. – С. 252–255.

371. Політична система і громадянське суспільство: Європейські і українські реалії: монографія / За ред. А.І. Кудряченко. – К: НІСД, 2007.– 295 с.

372. Помиткін Е. Духовний розвиток учнів у системі шкільної освіти / Е. Помиткін. – К.: МО України, 1996. – 163 с.

373. Помиткін Е. О. Психологічне забезпечення духовного розвитку дитини: програма роботи з дітьми від 5 до 18 років / Е.О. Помиткін. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.

374. Пономарев Я.А. Психология творчества: перспективы развития / Я.А. Пономарев // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 6. – С. 38-50.

375. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности / Л.М. Попов, О.Ю. Голубева, П.Н. Устин / ред. О.В. Шапошникова. – М.: Институт психологии РАН, 2008. – 240 с.

376. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. 2-е дополненное и исправленное издание / Б.Ф. Поршнев. – М.: Наука, 1979. – 181 с.

377. Потапчук Л.В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Людмила Володимирівна Потапчук.– К., 2001. – 18 с.

378. Практическая психодиагностика. Теория и тесты / Под ред. Д.Я. Райгородского. – Самара: «Бахрам-М», 2002. – 672 с.

379. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі / Ю.О. Приходько. – К: Рад. школа, 1991. – 126 с.

380. Психическое здоровье детей и подростков / Под ред. И.В. Дубровиной. – 4-е изд. – Екатеринбург: Деловая книга, 2000. – 176 с.

381. Прокофьев А.В. Понятие «социальная справедливость» в истории этической мысли (к вопросу об исторических изменениях типологии справедливости) / А.В. Прокофьев // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2010. – №6. – С. 36-53.

382. Просандеева Л.Є. Психологічні аспекти розвитку самоцінності особистості в юнацькому віці / Л.Є. Просандеева // Вісник Чернігівського Національного педагогічного університету. Серія: Психологічні науки. – 2015.– Вип. 126. – С. 138-142.

383. Просандеева Л.Є. Психологічні засади розвитку самоцінності особистості в процесі соціалізації: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Людмила Євгеніївна Просандеева. – К., 2012.– 440 с.

384. Профессиональная рефлексия как условие продуктивной педагогической деятельности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: **Ошибка! Недопустимый объект гиперссылки..**

385. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М.И. Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.

386. Психодиагностика толерантности личности / Под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой; авт.-сост. Г.У. Солдатова и др. – Москва: Смысл, 2008. – 172 с.

387. Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте. Пособие для школьных психологов / Под общ. ред. И.В. Дубровиной. – М.: Издательский центр «Академия», 1995. – 124 с.

388. Психология межличностного познания / Под ред. А.А. Бодалева. – М.: Педагогика, 1981. – 223 с.

389. Психология житнетворчества личности в современном мире: монографія / Ю. Д. Гундертайло, В. А. Климчук, О. Я. Кляпец и др. ; под науч. ред. Т. М. Титаренко. – К. : Міленіум, 2016. – 320 с.

390. Психология подростка. Полное руководство / Под общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. – 504 с.
391. Психология эмоций. Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 288 с.
392. Поливанова К.Н. Психологическое содержание подросткового возраста / К.Н. Поливанова // Вопросы психологи. – 1996. – №1. – С. 20-33.
393. Равкин З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии образования и предмет историко-педагогических исследований / З.И. Равкин // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – М.: ИТОиП РАО, 1997. – 280 с.
394. Развитие нравственных убеждений школьников / М.И. Боришевский, М.Т. Дригус, Л.И. Пилипенко и др. / Под ред. М.И. Боришевского. – К.: Рад. шк., 1986. – 181 с.
395. Раев А.И. Нравственное убеждение как объект психологического исследования / И.А. Раев // Психологические проблемы развития нравственных убеждений: сб. науч. тр. / ред. кол. В.В. Богословский, Л.А. Матвеева, А.И. Раев, А.И. Щербаков. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1987. С. 3–10.
396. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 416 с. (Серия «Мастера психологи»)
397. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості / В.В. Рибалка. – К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.
398. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості: культурологічні та аксіологічні аспекти / В.В. Рибалка. – К.: Інст. обд. дитини, ТОВ «Інфосистем», 2011. – 428 с.
399. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. / К. Роджерс – М.: Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1998. – 480 с.

400. Рождественская Н.А. Способы межличностного познания, их развитие и формирование у учителей, родителей и школьников / Н.А. Рождественская. – М.: Изд-во МГУ, 2004. – 65 с.

401. Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии / Н.С. Розов. – Новосибирск : Изд-во Новосибирского ун-та, 1998. – 292 с.

402. Роменец В.А. Вчинок і повстання канонічної психології / Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С.11-36.

403. Роулз Дж. Теория справедливости / Дж. Роулз. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та. – 1995. – 569 с.

404. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

405. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 1998. – 705 с. (Серия «Мастера психологии»).

406. Рубцов В.В. Совместная учебная деятельность в контексте проблемы соотношения социальных взаимодействий и обучения / В.В.Рубцов // Вопросы психологии. – 1998. – № 5. – С. 49-58.

407. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли: монография /Леонид Изотович Рувинский. – М.: Знание, 1983. – 159 с.

408. Руденко С.В. Социальный интеллект учителей, функции и пути развития / С.В. Руденко // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – № 10. – С. 48-52.

409. Руссо Ж.Ж. Об общественном договоре: Трактаты / пер. с франц. / Ж.Ж. Руссо. – М.: Канон-Пресс – Ц: Кучково поле, 1998. – 414 с.

410. Рыбакова М.М. Конфликты и взаимодействие в педагогическом процессе / М.М. Рыбакова. – М.: Просвещение, 1991. – 128 с.

411. Савчин М.В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.
412. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М.В. Савчин. – К.: Академвидав, 2007. – 424 с.
413. Савчин М.В. Типи розуміння вчителем психології учня та їх прояви у педагогічній взаємодії / М.В. Савчин // Рідна школа. – 1996. – №1.– С. 70-71.
414. Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки: монографія / Мирослав Васильович Савчин. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
415. Самсонова Т.Н. Справедливість равенства и равенство справедливости / Т.Н. Самсонова. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 136 с.
416. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси: «Мецниереба», 1989. – 206 с.
417. Семиченко В.А. Психология личности. – К.: Видавець Ешке О.М., 2001. – 427 с.
418. Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга / И.М. Сеченов. – М.: АН СССР. – 100 с.
419. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО «Речь», 2004. – 350 с.
420. Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: Речь, 2002. – 208 с.
421. Сідун Л.Ю. Вирішення проблеми рівності освітніх можливостей в США / Л.Ю. Сідун. – Режим доступу: <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/bitstream/lib/525/1>.
422. Синиця І.О. З чого починається педагогічна майстерність / І.О. Синиця. – К.: Рад. шк., 1972. – 167 с.
423. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учителя / І.О. Синиця.– К.: «Радянська школа», 1981. – 349 с.

424. Ситников А.П. Акмеологический тренинг: Теория. Методика. Психотехнология / Ситников А.П. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1996.– 428 с.
425. Сковорода Г.С. Твори у 2-х т. / Г.С.Сковорода. – Т.2. – К.: Обереги, 2005. – 479 с.
426. Скок А.Г. Модель навчання толерантності / А.Г. Скок // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка: Психологічні науки – Чернігів, 2011. – Вип 94. – Т.ІІ. – С. 162-164.
427. Скрипченко О.В. Психічний розвиток учнів / О.В. Скрипченко. – К.: Знання, 1974. – 178 с.
428. Скрипченко О.В. Психолого-педагогічні основи навчання / О.В. Скрипченко, О.С. Падалка, Л.О. Скрипченко. – К.: Український Центр духовної культури, 2003. – 328 с.
429. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології / О.В. Скрипченко, Т.М. Лисянська, Л.О. Скрипченко. – К.: Видавництво Національного університету ім. М.П. Драгоманова, 2001. – 216 с.
430. Скуратівський В.А. Основи соціальної політики / В.А. Скуратівський. – К.: МАУП, 2002. – 199 с.
431. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 192 с.
432. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова и И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
433. Слюсарев Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Ю.В. Слюсарев. – С.-Пб., 1992. – 20 с.
434. Слюсаревський М.М. Ілюзії і колізії / М.М. Слюсаревський. – К.: Гнозис, 1998. – 234 с.

435. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. / Н.Смелзер. – М.: Феникс, 1994.– 688 с.
436. Сметаняк В. І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Владислав Ігорович Сметаняк. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
437. Снегирева Т.В. Личностное самоопределение в старшем школьном возрасте / Т.В.Снегирева // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 27-35.
438. Собкин В.С. К формированию представлений о механизмах процесса идентификации в общении / В.С. Собкин // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар: Изд-во КГУ, 1975. – 342 с.
439. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
440. Соковнин В.М. О природе человеческого общения: опыт философского анализа. 2-е изд., испр. и доп. – Фрунзе: Мектеп, 1974. – 146 с.
441. Соловейчик С.Л. Педагогика для всех: Книга для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – 2-е изд. – М.: Дет. лит., 1989. – 367 с.
442. Солсо Р. Когнитивная психология / Р. Солсо. – СПб.: Питер, 2012.– 589 с. (Серия «Мастера психологи»)
443. Сорокин П.А. Общедоступный учебник социологии. Статьи разных лет / П.А. Сорокин. – М.: Наука, 1994. – 560 с.
444. Соснина Л.И. Многомерность мотивации справедливости / Л.И. Соснина // Психологический журнал. – 2006. – № 5. – С. 40-49.
445. Ставицька С.О. Генеза духовної самосвідомості юнацтва: автореферат дис... докт. психол. наук: 19.00.07 / Світлана Олексіївна Ставицька. – К. 2012. – 44 с.
446. Степанов В.А. Методы исследования эмоций и воли / В.А. Степанов. – Челябинск: Изд. ЮУрГУ, 2003. – 136 с.
447. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

448. Столяренко О. Філософсько-педагогічний зміст формування ціннісного ставлення до людини / О. Столяренко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С.18-26.
449. Страхов И.В. Психология педагогического такта / И.В. Страхов. – Саратов: Саратов. ун-т, 1966. – 280 с.
450. Стрижов Е.Ю. Моральные и универсальные ценности в системе нравственной надежности личности / Е.Ю. Стрижов // Вестник ТГПУ, 2009. Выпуск 1 (79). – С.84-88.
451. Сулейменова Ж.Б. Педагогические ценности и ценностные отношения как содержание воспитательного процесса в вузе / Ж.Б. Сулейменова. – Режим доступа: <http://elib.altstu.ru/disser/conferenc/2010/02/pdf/300suleymenova.pdf>.
452. Сухомлинский В.А. Учитель – методист – наставник / В.А.Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1988. – 289 с.
453. Таранов П.С. Анатолия мудрости: 120 философов: В 2-х т. – Т.1. – Симферополь: Реноме, 1997. – 624 с.
454. Таранов П.С. Философия изнутри: 70 мудрецов, философов, мыслителей от Соломона до Шопенгауэра: В 2-х т. / П.С. Таранов. – Т. 1. – М.: «Осторожье» – 463 с.
455. Татенко В.О. Живий зв'язок поколінь / В.О. Татенко. – К.: Видавництво політичної літератури України, 1984. – 78 с.
456. Татенко В.О. Психолого-педагогічні передумови вдосконалення виховного процесу / В.О. Татенко. – К.: «Знання», 1980. – 32 с.
457. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А.Татенко.– К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
458. Тест А.Я. Варги, В.В. Столина «Уровень сотрудничества в детском коллективе» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://psylist.net/praktikum/00259.htm>.
459. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

460. Тітова Т.Є Сміслові аспекти саморегуляції особистості / Т.Є. Тітова. – Психологія і особистість. – 2016. – №1 (9). – С. 217-225.
461. Титаренко Т.М. Такие разные дети / Т.М. Титаренко. – Вид. 2-е, випр. і доп. – Х., Белгород: КСД, 2016. – 320 с.
462. Ткачук Т.Л. Психологічні тенденції розвитку моральних цінностей у підлітків: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Леонідівна Ткачук. – К., 2008. – 239 с.
463. Толстых А.В. После детства / А.В. Толстых. – М.: Знание, 1982.– 96 с.
464. Тофтун М.Г. Етика / М.Г. Тофтун. – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 414 с.
465. Третяк О.П. Виховання в дітей ціннісного ставлення до людини як психолого-педагогічна проблема / О.П. Третяк // Педагогіка і психологія. – 2013. – №1. – С. 67-71.
466. Трудный подросток: причины и следствия / Под ред. В.А. Татенко.– К.: Рад.шк., 1985. – 175 с.
467. Тугаринов В.П. Природа, цивилизация, человек / В.П. Тугаринов.– Л.: Класс, 1978. – 219 с.
468. Туревский М.А. Действенная групповая эмоциональная идентификация / М.А. Туревский // Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В. Петровского. – М.: Педагогика, 1979. – 239 с.
469. Ульяніч І.В. Розвиток рефлексивної компетентності вчителів-початківців / І.В. Ульяніч // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №10. – С. 11-19.
470. Ухтомский А.А. Доминанта как фактор поведения // Ухтомский А.А. Избранные труды. – Л.: Наука, 1978. – С. 63-90.
471. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л.И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
472. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6-ти т. / Сост. С.Ф. Егоров / К.Д. Ушинский. – Т. 5. – М.: Педагогика, 1990. – 528 с.

473. Фальковська Л.М. Справедливість як предмет соціально-психологічного дослідження / Л.М. Фальковська // Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави: зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України; за заг. ред. М.М. Слюсаревського; упоряд. Л.А. Найдюнова, Г.В. Мироненко. – К.: Міленіум, 2011. – Вип.11. – 312 с.

474. Федорчук В.М. Соціально-психологічний тренінг «Розвиток комунікативної компетентності викладача» / В.М. Федорчук. – Кам'янець-Подільський: Абетка, 2003. – 240 с.

475. Фельдштейн Д.И. Детство как социально-психологический феномен и особое состояние развития / Д.И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1998. – №1. – С. 3-19.

476. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно – содержательные характеристики процесса развития личности / Д.И. Фельдштейн. – М.: Моск. изд.-психол. ин-т: Флинта, 1999. – 672 с.

477. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д.И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия. – 1993. – 366 с.

478. Фельдштейн Д.И. Социализация и индивидуализация – содержание процесса социального взросления / Д.И. Фельдштейн // Возрастная психология: Детство, отрочество, юность: Хрестоматия / Сост. и науч. ред. В.С. Мухина, А.А.Хвостов. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – С. 188-192.

479. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М.: Ин-т Психотерапии, 2002. – 339 с.

480. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

481. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: наука о душе / Т.А. Флоренская. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 208 с.

482. Флоренский П.А. Христианство и культура / П.А.Флоренский.– М.: ООО «Издательство АСТ», Харьков: «Фолио», 2001. – 672 с.

483. Фоменко К.І. Губристична мотивація в характеристиці спрямованості особистості / К.І. Фоменко // Наука і освіта: наук.-практ. журн. Південного наукового Центру НАПН України. – Тематичний спецвип. «Когнітивні процеси та творчість». – Одеса, 2010. – С. 378-381.

484. Формирование личности старшеклассника / Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1989. – 168 с.

485. Франк С.Л. Сочинения / С.Л. Франк. – М.: Правда, 1990. – 607 с.

486. Франкл В. Доктор и душа / пер. с англ. / В. Франкл. – СПб.: Ювента, 1997. – 285 с.

487. Франкл В. Человек в поисках смысла / пер. с англ. / В. Франкл.– М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

488. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М.: Педагогика, 1977. – 208с.

489. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Лекції зі вступу до психоаналізу з новими висновками / пер. з нім. П.Таращук / З. Фройд. – К.: Основи, 1998. – 709с.

490. Фромм Э. Психоанализ и этика / пер. с англ. / Э. Фромм. – М.: АСТ-ЛТД, 1998. – 566 с.

491. Фромм Э. Человек для себя / пер. с англ. / Э. Фромм. – Мн.: «Коллегиум», 1992. – 253 с.

492. Фуллер Л.П. Мораль права / пер. с англ. / Л.П. Фуллер. – К.: Сфера, 1999. – 232 с.

493. Фурман А.В., Шаюк О.Я. Соціальна справедливість як предмет психологічної рефлексії [Електронний ресурс] / А.В. Фурман, О.Я. Шаюк. – Режим доступу: http://dSPACE.tneu.edu.ua/bitstream/316497/7536/1/f_18_2.pdf.

494. Харламенкова Н.Е. Самоутверждение подростка / Н.Е. Харламенкова. – М.: Изд-во «Институт психологи РАН», 2004. – 295 с.

495. Хеффе О. Политика. Право. Справедливость. Основоположения критической философии права и государства / О. Хеффе. – М.: Гнозис, 1994. – 319 с.
496. Холл С. Кэлвин, Линдсей Гарднер. Теории личности / С. Холл. – М.: “КСП +”, 1997. – 720 с.
497. Худякова Н.Л. Аксиологические основы поведения человека / Н.Л. Худякова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 2010. – 109 с.
498. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
499. Цвелих Т.І. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку / Т.І. Цвелих, Д.Л. Ваккер, С.С. Коваленко. – К.: Радянська школа, 1974. – 144 с.
500. Цінності, соціальні цінності, ціннісні орієнтації: діагностичні методики / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського (Одеса) / Р.В. Костенко (уклад.). – О.: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2005. – 64 с.
501. Циба В.Т. Теоретичні засади соціальної психології: системний підхід: монографія / В.Т. Циба. – К.: Університет "Україна", 2011. – 359 с.
502. Цимбалюк М.М. Онтологія правосвідомості: теорія та реальність: монографія / Михайло Михайлович Цимбалюк. – К.: Атіка, 2008. – 288 с.
503. Чайкина Н.О. Комплекс психологических методов исследования профессиональной адаптации молодого учителя / Н.О. Чайкина // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. – №2. – С. 16-36.
504. Чамата П.Р. К вопросу о генезисе самосознания личности / П.Р. Чамата // Проблемы сознания. – М.: Наука, 1968. – С. 230-238.
505. Чамата П.Р. Самосвідомість та її розвиток у дітей / П.Р. Чамата.– К.: «Знання», 1965. – 48 с.
506. Чернобровкин В.Н. Педагогическая деятельность с позиций субъектного подхода [Електронний ресурс] / В.Н. Чернобровкин // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2009. – № 3. – Режим доступу:http://intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_emagazine_pedagogical_

science_arhiv_pn_n3_2009_st_13/.

507. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття педагогічних рішень: монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

508. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності: автореферат дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Володимир Миколайович Чернобровкін. – К. 2007. – 44 с.

509. Чернокозова В.М. Бесіди на морально-етичні теми / В.М. Чернокозова. – К.: Радянська школа, 1976. – 110 с.

510. Чернявская А.П. Партнерская позиция как основа организации субъект-субъектного взаимодействия в школе / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского. – 2007. – № 3. – С. 3-8.

511. Чукавіна Т.Е. Педагогічне спілкування як умова активізації навчальної діяльності студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Тетяна Едуардівна Чукавіна. – К., 2018. – 243 с.

512. Шеин С.А. Диалог как основа педагогического общения / С.А.Шеин // Вопросы психологии. – 1991. – №1. – С. 44-52.

513. Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н.И. Шевандрин. – М.: Владос, 2001. – 512 с.

514. Шевченко Н.Ф., Сурякова М.В. Практикум з розвитку професійної кар'єри майбутнього фахівця / Н.Ф. Шевченко // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – №6. – С. 49-62.

515. Шибутани Т. Социальная психология / пер. с англ. / Т.Шибутани.– Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.

516. Шохин В.К. Философия ценностей и ранняя аксиологическая мысль / В.К. Шохин. – М.: Изд-во РУДН, 2006. – 457 с.

517. Шрейдер Ю.А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора / Ю.А. Шрейдер. – М.: Эдиториал УРСС, 1999. – 208 с.

518. Щербаков А.И. Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / А.И. Щербаков. – Л.: ЛГПИ, 1980. – 166 с.
519. Щербан Т.Д. Функції спілкування в діяльності вчителя / Т.Д. Щербан // Актуальні проблеми психології: Наук. зап. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка. – К.: , 2002. – Т. I. – Ч. 7. – С. 214 – 221.
520. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 555 с.
521. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ. / Э. Эриксон. – М.: Просвещение, 1996. – 344 с.
522. Юм Д. Трактат о человеческой природе. Книга вторая. Об аффектах. Книга третья. О Морали / пер. с англ. / Д.Юм. – М.: «Канон», 1995. – 416 с.
523. Юркевич П. Вибране / пер. з рос. / Упорядник А.Г. Тихолаза / П. Юркевич. – К.: Абрис, 1993. – 416 с.
524. Юрченко В.І. Вплив взаємин між студентами і викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя / В.І. Юрченко // Освіта управління.– 1997. – №1. – С.119-123.
525. Юрченко В.І. Оцінні ставлення в педагогічній взаємодії / В.І. Юрченко // Освіта і управління. – 1998. – № 4. – С. 91-98.
526. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.
527. Якобсон С.Г. Проблемы нравственного развития детей / С.Г. Якобсон. – М.: Азбуковник, 2004. – 256 с.
528. Якобсон С.Г., Морева Г.И. Образ себя и моральное поведение дошкольников / С.Г. Якобсон // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 34-41.
529. Ямницький В.М. Психологічні чинники розвитку життєтворчої активності особистості в дорослому віці : дис... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Вадим Маркович Ямницький. – К., 2005. – 409 с.

530. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово, 2000.
531. Adams J.S. Inequity in social exchange / J.S. Adams // *Advances in experimental social psychology* / Ed. By L. Berkowitz. – N.Y., 1965. – 139 p.
532. Adler A. Superiority and social interest: A collection of later writings / A. Adler. – New York: Basic Books, 1964. – 185 p.
533. Alm D. On the reasonableness of moral judgments / D. Alm // *Social theory a practice*. – Tallahassee, 2000. – V. 26. – №2. – P. 251-277.
534. Ballinger C. Teaching Other People's Children: Literacy and Learning in a Bi lingual Classroom / C.Ballinger. – New York: Teachers College Press, 1999. – 137 p.
535. Bandura A. Social-learning theory of identificatory processes / A. Bandura // *Handbook of Socialization Theory and Research*. – Chicago, 1969.– P.213–262.
536. Bell B. S., Wiechmann D., Ryan A. M. Consequences of organizational justice expectations in a selecnon system / B.S. Bell, D. Wiechmann, A.M.Ryan// *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – V. 91. – P. 455-466.
537. De Cremer D., Ruiter R.A.G. Emotional reactions toward procedural fairness as a function of negative information / D. De Cremer, R.A.G. Ruiter // *The Jornal of Social Psychology*. – 2003. – V. 143. – P. 793-795.
538. Deutsch M. Distributive justice: A social psychological perspective / M. Deutsch // *American Journal of Sociology*. – Volume 92. – Issue 5., 1987. – P. 1262-1264.
539. Garbarino J. The impact of anticipated reward upon cross-age tutoring / J.Garbarino // *Journal of Personality and Social Psychology*. – № 32 (3). – P. 421-428.
540. Gewirtz J. Mechanism sof social learning / J. Gewirtz // *Handbook of socialization the oryand research*. – Chicago, 1969. – P. 55-212.

541. Hunt J.M., Kernan J.B. Consumer reaction to inequitable exchange: the role of causal inferences / J.M. Hunt, J.B. Kernan // *The Journal of Social Psychology*. – 1991. – Vol. 131. – P. 688-696.

542. Festinger L. *Conflict, Decision, and Dissonance*, V 3 / L. Festinger. – Stanford University Press, 1964. – 163 p.

543. Eisenberg N. Empathy and sympathy: brief review of the concept and empirical literature / N. Eisenberg // *Antropozoos*. – 1988. – №2. – P. 15-17.

544. Eysenk H. The Development of Moral values in children: The Contribution of Learning Theory / H. Eysenk // *The British Journal of Educational Psychology*. – 1960. – V. 30 № 1. – p. 11-21.

545. Lepper M. R., Greene D., Nisbett R. Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis / M. Lepper, D. Greene, R. Nisbett // *Journal of Personality and Social Psychology* – 1973. – Vol 28 (1). – P. 129-137.

546. Lerner M.J. *The belief in adjust world: a fundamental delusion* / M.J. Lerner. – N. Y., 1980. – 221 p.

547. Lerner M. J., Lerner S. C. The justice motive in social behavior / M. J. Lerner, S.C. Lerner. – N. Y., 1981. – 78 p.

548. Lerner M. J., Miller D. T. Just world research and the attribution process: looking back and ahead / M.J. Lerner, D.T. Miller // *Psychological Bulletin*. – 1978. – V. 85. – P. 1030–1051.

549. Leventhal G.S. The distribution of rewards and resources in groups and organizations / G.S. Leventhal // *Advances in Experimental Social Psychology* / Ed. By L. Berkowitz, T. Walster. – N. Y., 1976. – P. 48-56.

550. Lind E.A., Tyler T.R. The social psychology of procedural justice / E.A. Lind, T.R. Tyler. – N. Y., 1988. – P. 79-89.

551. Maes J., Kals E. Justice beliefs in school: distinguishing ultimate and immanent justice / J.Maes J., E. Kals // *Social Justice Research*. – 2002. – V. 15. – P. 227–244.

552. Mikula G., Petri B., Tanzer N. What people regard as unjust: types and structures of everyday experiences of injustice / G. Mikula, B. Petri, T. Tanzer // *European Journal of Social Psychology*. – 1990. – V. 20. – P. 133–149.

553. Orfi eld G. The reconstruction of Southern Education: The Schoolls and the 1964 Civil Rights Act / G.Orfi eld. – New York: Wiley-Interscience, 1969.– 30 p.

554. Rawls J. Distributive Justice / J. Rawls // P. Laslett and W. G. Runciman (eds.), *Philosophy, Politics, and Society*. Third Series. – London: Blackwell; New York : Barnes & Noble, 1967. – P. 58-82.

555. Rest J.R., Narvaez D., Thoma S.J., Bebeau M.J. A Neo-Kohlbergian approach to morality / J.R. Rest, D. Narvaez, S.J. Thoma, M.J. Bebeau // *Journal of Moral Education* . – 2000. – V . 29. – P. 381-395.

556. Rogers C.R. Empatic: anunappreciated way of being / C.R. Rogers// *The Counseling Psychologist*. – 1975. – V. 5. – N 2. – P. 2-10.

557. Rogers C. Freedom to learn for the 80`s / C. Rogers. – Columbus – Toronto – London – Sydney: Ch. E. Merril Publ. Company, A Bell & Howell Company, 1983. – P. 25-32.

558. Simpson E. Between internalism and externalism in ethics / E. Simpson // *Philos. quart.* – St. Andrews, 1999. – Vol. 49, №195. – P. 202 – 214.

559. Skitka L.J. Of different minds: an accessible identity model of justice reasoning / L.J. Skitka // *Personality and Social Psychology Review*. – 2003.– V. 28.– P. 286-297.

560. Stahl T., Vermunt R., Ellemers N. Reaction to outgroup authorities' decisions: the role of expected bias, procedural fairness and outcome favorability / T. Stahl, R. Vermunt, N. Ellemers // *Group Processes & Intergroup Relations*. – 2008. – V. II. – P. 281-299.

561. Tropp L.R. The psychological impact of prejudice: implications for intergroup con tact / L.R. Tropp // *Group Processes & Intergroup Relations*. – 2003. – V. 6. – P. 131-149.

562. Tyler T.R. Procedural justice, identity and deference to the law: what shapes rule-following in a period of transition? / T.R. Tyler // *Australian Journal of Psychology*. – 2009. – V. 61. – P. 32-39.

563. Tyler T.R. Psychological models of the justice motive: antecedents of distributive and procedural justice / T.R. Tyler // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1994. – V. 67. – P. 850-863.

564. Tyler T.R. Restorative justice and procedural justice: dealing with rule breaking / T.R. Tyler // *Journal of Social Issues*. – 2006. – V. 62. – P. 307-326.

565. Tyler T.R. The psychology of procedural justice: a test of the group-value model / T.R. Tyler // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. – V. 57. – P. 830-838.

566. Wenzel M. Justice and identity: the significance of inclusion for perceptions of entitlement and the justice motive / M. Wenzel // *Personality and Social Psychology Bulletin*. – 2000. – V. 26. – P. 157-176.

567. Walker L., LaTour S., Lind E. A., Thibaut J. Reactions of participants and observers to modes of adjudication / L. Walker, S. LaTour, E.A. Lind, J. Thibaut // *Journal of Applied Social Psychology*. – 1974. – V. 4. – P. 295–310

568. Weick K.E. Reduction of cognitive dissonance through task enhancement and effort expenditure / K.E. Weick // *Journal of Abnormal Psychology* – 1964. – № 68(5). – P. 533-539.

ДОДАТКИ

Додаток А-1

**Самооцінка ефективності педагогічних комунікацій
(адаптований варіант анкети О.О. Леонтьєва)**

Мета: оцінити, якою мірою вчитель виявляє суб'єктність у взаємодії з учнями – виявляє активність, спрямовану на покращення з ними стосунків, що знаходить відображення в ефективності педагогічних комунікацій педагога і школярів. учнів.

Інструкція. У бланку відповіді презентуються полярні характеристики комунікацій педагога з учнями. Визначте будь-ласка, яка саме характеристика з пари Вам властива, коли Ви взаємодієте з учнями, оберіть цифру, яка відповідає мірі презентованості такої характеристики в комунікаціях зі школярами. Поставте позначку в клітинці, яка відповідає обраній Вами цифрі.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

Характеристики комунікацій	Оцінка							Характеристики Комунікацій
	1	2	3	4	5	6	7	
Доброзичливість								Недоброзичливість
Зацікавленість								Байдужість
Заохочення ініціативи учнів								Придушення ініціативи
Відкритість (вільне вираження почуттів, відсутність «маски»)								Закритість (прагнення триматися за соціальну роль, боязнь своїх недоліків, тривога за престиж)
Активність (увесь час у спілкуванні, тримаю учнів «у тонусі»)								Пасивність (не керує процесом спілкування, пускає його на самоплив)

Гнучкість (бачу і швидко вирішую проблемичні конфлікти, що виникають)									Жорсткість (не помічає змін у настрої аудиторії, спрямований як би на себе)
Диференційованість (індивідуальний підхід у спілкуванні)									Відсутність диференціювання (немає індивідуального підходу)

Обробка та інтерпретація результатів. Необхідно підрахувати загальну кількість балів шляхом зведення суми вказаних цифр.

45-49 балів – комунікативна діяльність учителя наближається до моделі активної взаємодії. Педагог демонструє навички вільного володіння аудиторією, активізує учнів до ведення конструктивного діалогу.

44-35 балів – висока оцінка комунікативної взаємодії. Вчитель може створювати умови для дружньої, на засадах психологічної рівності взаємодії. Учні мають змогу долучатися до обговорення. Обидва учасники виявляють активність у взаємодії.

34-20 балів – педагог виявляє задовільне володіння прийомами спілкування. Він легко контактує з учнями, проте його педагогічна увага є вибірковою, фрагментарною. В діалозі з учнями він активізує лише частину аудиторії, інші займають пасивну споглядальну позицію. Вчитель не завжди виявляє гнучкість, реагуючи на певну педагогічну ситуацію.

19-11 балів – низька оцінка комунікативної взаємодії. Педагог лише в односторонньому порядку здійснює вплив на учнів, не активізуючи їх. Мають місце комунікативні бар'єри, що стоять на заваді ефективної взаємодії. Учні зазвичай виявляють пасивність, а вчитель займає домінуючу позицію.

10-7 – дуже низька оцінка комунікативної взаємодії. Взаємодії як такої з учнями немає. Вчитель лише їх інформує на уроках і в позаурочний час. Учні для такого вчителя виступають лише як об'єкт його діяльності.

Додаток А-2

**«Рівень співпраці вчителя з учнівською групою» (модифікований
варіант методики «Рівень співпраці в дитячому колективі» А.Я. Варга,
В.В. Століна, модиф. Л.В.Клочек).**

Мета: визначення у вчителя цінностей, які забезпечують повноцінну його співпрацю з учнями, орієнтують на творчість, діалог, рефлексію.

Інструкція. Прочитайте презентовані нижче твердження і визначте, чи дійсно трапляється описане у Вашій практиці взаємодії зі школярами, чи ні. Якщо відповідь позитивна, поруч з твердженням поставте знак «+», якщо негативна – знак «-». Якщо вагаєтеся, можете поставити знак «?».

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

Твердження	Відп.
1. Учні під моїм керівництвом намагаються добре виконувати справи, корисні для всієї школи.	
2. Коли ми збираємося з учнями разом, то обов'язково обговорюємо загальні справи класу.	
3. Для мене важливо, щоб кожен учень міг висловити свою думку.	
4. Результат моєї діяльності кращий, якщо до вирішення своїх професійних завдань я залучаю учнів.	
5. Після уроків ми з учнями не поспішаємо розходитися і продовжуємо спілкуватися один з одним.	
6. Ми з учнями разом приймаємо рішення про участь у заходах, розраховуючи на винагороду чи успіх.	
7. Мені, як класному керівнику (чи вчителю-предметнику) цікаво з учнями.	
8. Якщо я, як класний керівник, пропоную учнями щось робити, то враховую їх думки і бажання.	
9. Я прагну, щоб кожен учень в класі розумів, навіщо він долучається до тієї чи іншої справи.	
10. Коли ми разом працюємо, мої учні добре себе поведуть.	
11. Зазвичай учні погоджуються на складну роботу, якщо вона потрібна школі.	
12. Я, як класний керівник, і мої учнів переймаються, щоб клас був самим дружнім у школі.	

13. Я вважаю, що лідером класу може бути той, хто виражає думки інших учнів.	
14. Якщо справа цікава, то ми разом з усіма учнями в ньому беремо участь.	
15. В спільних справах класу мені подобається допомагати учням, і вони віддячують тим самим.	
16. Мені легко долучити до справи учнів, якщо вдається довести її користь для кожного.	
17. Справи в класі йдуть краще, якщо я супроводжую дії учнів, не залишаюся осторонь.	
18. Коли моїм учням складно щось робити, вони звертаються до мене.	
19. Якщо якась виконувана класом справа невдала, я поділяю відповідальність разом з учнями.	
20. Я прислухаюся до думки учнів, тому що часто вона буває правильною.	

Обробка та інтерпретація результатів

Всі 20 тверджень представляють 10 шкал. У відповідності до порядкового номера твердження від №1 до №10 (і аналогічно від №11 до №20) це наступні шкали:

(1) – цінність школи як закладу, в якому працює вчитель. При високих значеннях: орієнтація на школу, активність педагога у суспільних делах та залучення до цього учнів;

(2) – цінність класу, з яким взаємодії вчитель. При високих значеннях: орієнтація на клас як на центр шкільного життя, включеність педагога в справи класу, акцентирование групових (внутрішньокласових) інтересів;

(3) – цінність особистості учня. При високих значеннях: орієнтація на особистість учня, його індивідуальність, пріоритет його самостійності, вільного самовираження, особистої позиції;

(4) – цінність творчості. При високих значеннях: орієнтація на творчу участь, цікаву справу, спільну продуктивну діяльність;

(5) – цінність діалога. При високих значеннях: орієнтація на спілкування, дружнє ставлення, емпатія, піклування про інтереси учнів;

(6) – цінність рефлексії. При високих значеннях: орієнтація на самоаналіз, оцінювання рефлексивне розуміння інтересів і потреб учнів;

(7) – оцінка власної креативності. При високих значеннях: позиціонування себе як творчого лідера, активного учасника спільних з учнями справ;

(8) – оцінка своєї діалогічності як класного керівника (чи вчителя-предметника). При високих значеннях: самосприймання себе як емоційного лідера, авторитетного дорослого, здатного зрозуміти і допомогти;

(9) – оцінка своєї рефлексивності як класного керівника (чи вчителя-предметника). При високих значеннях: самосприймання себе як інтелектуального лідера, аналітика ситуації в класі, який приймає відповідальні рішення;

(10) – відвертість. Оцінка достовірності результатів. Низька відвертість відповідей (низька самокритичність) може свідчити, незважаючи на високі оцінки за іншими шкалами, про проблеми у взаєминах з учнями.

Для обробки результатів необхідно визначити кількісні значення по кожній шкалі. За кожну відповідь зараховується 1 бал (крім тверджень №10 и №20, де 1 бал зараховується за кожну негативну відповідь. За кожну відповідь «не знаю» (?) зараховується 0,5 бала.

Бали по кожній шкалі сумуються і переводяться у відсотки від 0 до 100%. Окрім того, вираховується середній бал як середнє арифметичне всіх десяти шкал. Отримані результати зображуються графічно.

- низкий – ниже 60%,
- середній – 60-80%,
- високий – 80-100%.

Додаток А-3

**Схильність до певного стилю керівництва (авт. Є.П. Ільїн,
модиф. Л.В. Клочек)**

Мета: Виявлення схильності до певного стилю педагогічного спілкування

Інструкція. У 18-ти пунктах опитувальника презентуються певні ситуації спілкування та варіанти поведінки в них – а, б, в. Виберіть будь-ласка по кожному пункту той варіант відповіді, який відповідає вашим особливостям спілкування з учнями.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Реєстраційний бланк

№	Варіант	Ситуація	Обрана відповідь
1		При прийнятті важливих рішень, пов'язаних із життям класу, Ви:	
	а	порадітеся з учнями	
	б	будете намагатися брати на себе відповідальність за прийняття рішення	
	в	приймете рішення одноосібно	
2		При організації виконання завдання учнями Ви:	
	а	надасте свободу вибору способу виконання завдання учням, залишивши за собою лише загальний контроль	
	б	не будете втручатися у хід виконання завдання, зважаючи на те, що учні самі все виконають як треба	
	в	будете регламентувати діяльність учнів, вказуючи їм, як потрібно виконувати завдання.	
3		При здійсненні контролю за діяльністю учнів, Ви:	
	а	будете жорстко контролювати кожного з них	
	б	будете їх спонукати до здійснення відповідального самоконтролю	
	в	вважатимете, що контроль не є обов'язковим.	
4		В екстремальній для учнів ситуації, Ви:	
	а	будете з ними радитися	
	б	візьмете все керівництво на себе	
	в	ініціативу в керівництві повністю віддасте лідеру класу	
5		Будуючи стосунки з учнями, Ви:	
	а	самі ініціюєте з ними спілкування	
	б	спілкуватиметеся з ними, якщо вони до Вас звертатимуться самі	
	в	підтримуєте свободу спілкування між Вами та учнями	
		Керуючи діяльністю учнів, Ви:	

6	а	надаєте особисто допомогу кожному учневі	
	б	вважаєте, що у справи учнів немає необхідності втручатися	
	в	цікавитесь справами учня, підкреслюючи свою ввічливість	
7	У стосунках з учнями Ви:		
	а	намагаєтесь підтримувати хороші особисті стосунки, навіть не на власну користь	
	б	підтримуєте тільки ділові стосунки	
8	Стосовно зауважень учнів, Ви:		
	а	не допустите зауважень на свою адресу	
	б	прислухаєтесь і врахуєте зауваження	
9	Для підтримання дисципліни, Ви:		
	а	будете прагнути до абсолютної слухняності учнів	
	б	зможете підтримувати дисципліну без зайвого нагадування про неї учням	
10	Для підтримання дисципліни, Ви:		
	а	будете виходити з того, що це не ваша перевага і не будете «тиснути» на учнів	
	в	будете виходити з того, що це не ваша перевага і не будете «тиснути» на учнів	
10	Стосовно того, що подумують про Вас учні		
	а	Вам буде байдуже	
	б	намагатиметесь бути хорошим для учнів, не загострюючи з ними стосунки	
11	внесете корективи у свою поведінку, якщо оцінка буде негативною		
	Розподіливши за певних умов повноваження між собою та учнями:		
	а	будете вимагати постійної від них звітності	
12	б	будете покладатися на їхню відповідальність	
	в	будете здійснювати тільки загальний контроль	
	При виникненні труднощів при прийнятті педагогічного рішення, Ви:		
13	а	звжатимете на погляди учнів	
	б	звжати на погляди учнів не будете, так як все одно Вам особисто потрібно буде приймати рішення	
	в	будете звжати на погляди учнів, навіть якщо в цьому особливої потреби не було	
14	Контролюючи діяльність учнів, Ви:		
	а	будете їх хвалити, відмічати позитивні результати	
	б	будете в першу чергу шукати недоліки в роботі, відмічати помилки, які необхідно виправити	
14	Здійснюючи управління діяльність учнів, Ви:		
	в	здійснювати контроль будете фрагментарно (навіщо втручатися в хід діяльності)	
14	Здійснюючи управління діяльність учнів, Ви:		
	а	зможете так наказати, що завдання виконуватимуться	

		безумовно	
	б	переважно будете застосовувати прохання, аніж накази	
	в	взагалі не схильні наказувати	
15	За умови недостатності знань для прийняття педагогічного рішення, Ви:		
	а	все вирішуватимете самі, адже Ви учитель	
	б	не боїтиметеся порадитися з учнями	
	в	відкладете рішення з думкою про те, що все налагодиться саме	
16	Оцінюючи себе як людину, яка управляє діяльністю учнів, Ви:		
	а	вважаєте себе суворим	
	б	вважаєте себе вимогливим, але справедливим	
	в	нажаль, є не дуже вимогливим	
17	Стосовно нововведень у процес взаємодії з учнями, Ви:		
	а	залишаєтеся консервативним	
	б	якщо вони доцільні, то їх впроваджуєте	
	в	якщо вони корисні, то наказовому порядку долучатимете до них учнів	
18	Ви вважаєте, що у взаємодії з учнями:		
	а	їх варто спонукати працювати самостійно, жорстко не контролюючи	
	б	потрібно постійно здійснювати жорсткий контроль, так як розраховувати на прояви совісті не варто	
	в	учні можуть самі визначати хід роботи	
Всього балів: а – _____, б – _____, в – _____			

Обробка результатів.

За кожен вибір виставляється по 1 балу. Бали підсумовуються по кожному стилю: авторитарному (А), демократичному (Д), ліберальному (Л), згідно «ключа»

№	Відповіді			№	Відповіді		
	а	б	в		а	б	в
1	Д	Л	А	12	А	Л	Д
2	Д	Л	А	11	А	Л	Д
3	А	Д	Л	12	Д	А	Л
4	Д	А	Л	13	Д	А	Л
5	Д	А	Л	14	А	Д	Л
6	Д	А	Л	15	А	Д	Л
7	Д	А	Л	16	А	Д	Л
8	А	Д	Л	17	Л	Д	А
9	А	Д	Л	18	Д	А	Л

Висновки. По демократичному стилю набрано більше 12 балів – схильність до демократичного стилю. Якщо менше і при цьому вибори А переважають над Л на 3 бали, – схильність до авторитарно-демократично стилю. Якщо вибори Л переважають на 3 бали за вибори А– схильність до ліберально-демократичного.

Додаток А-4

Вивчення рефлексивності (Авт. А.В.Карпов)

Мета: виявити рівень рефлексивності особистості. учителем.

Інструкція: Вам необхідно відповісти на кілька тверджень опитувальника.

У бланку відповідей навпроти номера питання, будь ласка, проставте цифру, яка відповідає варіанту Вашої відповіді: 1 - абсолютно невірно; 2 - невірно; 3 - скоріше невірно; 4 - не знаю; 5 - скоріше вірно, 6 - вірно; 7 - абсолютно вірно.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Твердження	Варіант відповіді						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Прочитавши хорошу книгу, я завжди довго думаю про неї; хочеться її з кимось обговорити.							
2	Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що прийшло на думку.							
3	Перш ніж зняти слухавку, щоб подзвонити у справах, я зазвичай подумки планую майбутню розмову.							
4	Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу позбутися думок про нього.							
5	Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптово згадати, що слугувало початком ланцюжка думок							
6	Починаючи виконання важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі							
7	Головне для мене - уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.							
8	Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.							
9	Я часто ставлю себе на місце іншої людини.							
10	Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.							
11	Мені було б важко написати серйозного листа, без задалегідь складеного плану.							

12	Я віддаю перевагу діям, а не розмірковуванням над причинами своїх невдач.								
13	Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.								
14	Як правило, щось задумавши, я прокручую в голові свої задуми, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.								
15	Я турбуюся про своємайбутнє								
16	Думаю, що у більшості ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою.								
17	Часом я приймаю необдумані рішення.								
18	Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, наводячи все нові й нові аргументи на захист власної точки зору.								
19	Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу, починаю з себе.								
20	Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все ретельно обдумати і зважити.								
21	У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки очікують від мене оточуючі.								
22	Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею діалог								
23	Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки								
24	Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.								
25	Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.								
26	Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.								
27	Рідко буває так, що я шкодую про сказане.								
	Загальна кількість балів								

Таблиця переведення тестових балів у стени

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали від	80	100	101	108	114	123	131	140	148	157	172
і	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	і
до	нище	100	107	113	122	130	139	147	156	171	вище

Обробка та інтерпретація результатів

З цих 27-ми тверджень 15 є прямими (номери питань: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 - зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів. Для отримання підсумкового бала в прямих питаннях сумуються цифри досліджуваних, а в зворотних – значення, замінені на інверсійні (7-1, 6-2, 5-3, 4-4, 3-5, 2-6, 1- 7).

Інтерпретаційний аналіз даних

Результати методики, рівні або більше, за 7-й стени, свідчать про високорозвинену рефлексивність. Результати в діапазоні від 4-го до 7-го стенив – індикатори середнього рівня рефлексивності. Показники, менші 4-го стениу - свідчать про низький рівень розвитку рефлексивності.

Додаток А-5

Методика вивчення відповідальності (авт. М.А.Осташева)

Мета. Визначення соціальної відповідальності особистості, встановлення ступеня розвитку її структурних показників: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе і відповідальності за інших у загальній справі.

Інструкція. Перед вами на бланку представлені питання, на які треба відповісти, власиваі вонт Вам (+) чи ні (-).

Опитувальник

1	Чи вважаєте Ви, якщо робота не перевіряється керівництвом, то її можна виконати погано?
2	Чи буває так, що Ви не виконуєте доручень через те, що вони здаються Вам досить важкими?
3	Чи вважаєте Ви, що немає сенсу турбуватись про суспільні справи, так як у Вас достатньо і власних турбот? учителем.
4	Якщо у Вас з іншою людиною різні погляди, чи намагаєтеся Ви знайти загальну точку зору? учителем.
5	Вам більше подобаються докладні вказівки, аніж можливість домислити деталі самому? учителем.
6	Коли Вас викликає керівник у свій кабінет, чи хвилюєтеся Ви, що зробили щось не так?
7	Чи згодні Ви, що багато Ваших колег добре виконують свої обов'язки через страх покарання? учителем.
8	У випадку неприємностей у колективі, чи можете Ви взяти всю відповідальність на себе?
9	Вам більше подобається швидко перейти до справи, а не довго обговорювати її з колегами?
10	Чи вважаєте Ви, що Вам немає ніякої справи до особистого життя учнів?
11	Чи вважаєте Ви себе надійною людиною?
12	Чи буває так, що Ви з власної вини запізнюєтеся (на збори, заняття, зустріч)? уч
13	Чи вважаєте Ви, що краще відповідати за загальну справу колективно?
14	Чи вважаєте Ви, що головне – це виконання власних обов'язків, а як впораються з ними Ваші колеги чи учні – це не Ваша справа?
15	Чи згодні Ви, що пред'являти вимогливість до себе необхідно тільки під впливом соціальних установок?
16	Чи вважаєте Ви, що при обговоренні складних питань на зборах колективу чи

	батьківських зборах краще надати можливість обговорити питання іншим, а самому промовчати?
17	Чи вважаєте Ви, що доручена справа має бути виконана в цілому, а дрібні деталі в ній несуттєві?
18	Чи можна добросовісно виконувати яку-небудь справу, навіть якщо вона Вам не по душі?
19	Ви хвилюєтеся, якщо Вам необхідно відповідати за клас, яким Ви керуєте?
20	Чи завжди вимогливість до себе виховується під впливом інших людей?
21	Чи часто Ви звинувачуєте себе, якщо не до кінця виконали доручену справу?
22	Чи подобається Вам братися за рішення складних суспільних проблем?
23	Якщо якась робота не виходить, чи схильні Ви переробляти її по декілька разів?
24	Чи часто у Вас виникає бажання допомогти іншому?
25	Якщо Вам щось доручено, чи виникає у Вас бажання докладно познайомитись зі справою, зі своїми обов'язками?
26	Частіше за все про життя школи Ви дізнаєтеся на педагогічних радах чи інших зібраннях?
27	Чи буває так, що Ви обіцяєте щось зробити, якщо знаєте, що це неможливо? у
28	Якщо Ваші колега чи учень неправі, чи завжди Ви намагаєтеся їм це доводити?
29	Чи завжди можна вірити Вашим обіцянкам?
30	Чи вірно те, що страх бути розкритим утримує людей від нечесних вчинків?

Код опитувальника

Прямі питання

Зворотні питання

Номер відповіді: 1 2 3 4 1 2 3 4

Бали: 4 3 1 0 0 1 3 4

Дисциплінарна відповідальність (ДВ): -1, -2, -5, 6, -7, -15, -16, -20, 25, -26.

Відповідальність за себе (ВС): 11, -12, -17, -18, 21, 22, 23, -27, 29, -30.

Відповідальність за іншого(ВІ): -3, 4, 8, 9, -10, -13, -14, 19, 24, 28.

Додаток А-6

Методика визначення EQ коефіцієнта емпатійності (авт.С.Барон-Коуен, С.Уілрайт, адап. В.Косоноговим)

Мета: визначити рівень розвитку емпатійності особистості. учителем.

Інструкція: оберіть один із варіантів відповідей за наступною шкалою:

1 – повністю погоджуюсь, учителем; 2 –скоріше погоджуюсь; 3 –скоріше не погоджуюсь; 4 – зовсім не погоджуюсь.

П.І.Б. (або ініціали)_____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Твердження	Варіант відповіді			
		1	2	3	4
1	Я легко можу визначити, коли хтось хоче підключитися до розмови				
2	Я віддаю перевагу тваринам, а не людям				
3	Я намагаюся стежити за сучасними тенденціями і модою				
4	Мені буває важко пояснити іншим те, що я сам легко розумію, коли вони не розуміють це відразу				
5	У більшості ночей мені сняться сни				
6	Мені справді подобається піклуватися про інших людей				
7	Я намагаюся вирішувати власні проблеми самостійно, а не обговорювати їх з іншими				
8	Мені буває важко зрозуміти, що робити в складній соціальній ситуації				
9	Зазвичай найкраще я почуваю себе вранці				
10	Люди часто кажуть мені, що я заходжу занадто далеко, відстоюючи свою точку зору в ході дискусії				
11	Я особливо не турбуюся, якщо спізнююся на зустріч з товаришем				
12	Дружба і стосунки просто занадто складні, тому я з ними не «заморочуюся»				
13	Я ніколи не порушую закони, якби б малозначущими вони не були				
14	Мені часто буває складно судити про грубість або ввічливість того чи іншого вчинка				
15	У процесі розмови я звик фокусуватися на своїх думках, а не				

	на тому, про що може думати мій співрозмовник				
16	Я надаю перевагу практичним жартам, а не словесному гумору				
17	Я живу сьогоднішнім днем, аніж майбутнім				
18	Коли я був дитиною, мені подобалося розрізати черв'яків, щоб подивитися, що станеться				
19	Я легко розумію, коли людина говорить одне, а хоче сказати інше				
20	Я схильний мати дуже сильні переконання щодо цінностей і моралі				
21	Мені складно зрозуміти, чому деякі речі так засмучують людей				
22	Мені не складно уявити себе в ситуації іншої людини				
23	Гадаю, хороші манери - головне, чому батьки можуть навчити свою дитину				
24	Мені подобається робити щось спонтанно, імпульсивно, просто тому, що мені так закортіло				
25	Мені легко вдається передбачити, як людина почуватиме себе в тій чи іншій ситуації				
26	Я легко помічаю, коли хтось у групі відчуває себе ніяково або некомфортно				
27	Якщо я говорю щось, що ображає іншу людину, то це її проблема, а не моя				
28	Якщо хтось запитає, чи подобається мені його зачіска, я відповім правдиво, навіть якщо не подобається				
29	Я не завжди розумію, чому те чи інше зауваження викликає у людини образ				
30	Люди часто кажуть мені, що я дуже непередбачуваний.				
31	Я отримую задоволення від того, що опиняюся в центрі уваги на якомусь громадському заході				
32	Дивлячись на тих хто плаче, я не особливо засмучуюсь				
33	Мені подобається вести бесіди про політику				
34	Я дуже прямолінійна людина. Дехто вбачає в цьому грубість, хоча моя прямолінійність ненавмисна				
35	Ситуації, пов'язані з комунікацією, рідко спантеличують мене				
36	Інші люди кажуть мені, що я добре розумію їхні думки в почуття				
37	Розмовляючи з людьми, я схильний говорити про те, що відбувалося з ними, а не зі мною				
38	Я засмучуюсь, коли бачу страждання тварини				
39	Я схильний приймати рішення, не рахуючись із почуттями людей				
40	Я не можу розслабитися, поки не зроблю все, що запланував на день				

41	Я легко можу диференціювати, цікаво людині чи нудно слухати те, про що я говорю				
42	Я переживаю, якщо бачу в телевізійних новинах страждання людей				
43	Друзі зазвичай обговорюють зі мною свої проблеми, оскільки вважають, що я спроможний зрозуміти їх біль				
44	Я відчуваю, коли поводжу себе нав'язливо, навіть якщо людина не говорить мені про це				
45	Я часто починаю нові захоплення, але вони мені швидко набридають, і я переходжу до чогось іншого				
46	Люди іноді кажуть мені, що я заходжу занадто далеко, гніваючи когось				
47	Я б побоявся проїхати на великій американській гірці				
48	Інші люди часто говорять мені, що я бездушний, але я не завжди розумію, чому				
49	Я вважаю, що приєднуватися до нової групи чи ні – це особиста справа кожного				
50	Дивлячись фільм, я зазвичай залишаюся емоційно байдужим				
51	Мені подобається бути дуже організованим у повсякденному житті. Я часто складаю списки справ, які необхідно зробити				
52	Я можу швидко та інтуїтивно зрозуміти почуття іншого				
53	Мені не подобається ризикувати				
54	Я можу легко збагнути, про що інша людина хоче поговорити				
55	Я можу сказати, коли людина приховує свої справжні почуття				
56	Перш ніж прийняти рішення, я завжди зважую всі «за» і «проти»				
57	Мені не потрібно свідомо навчатися правилам поведінки в суспільстві				
58	У мене добре виходить передбачати дії та вчинки інших людей				
59	Я схильний емоційно включатися в проблеми моїх товаришів				
60	Зазвичай я рахуюся з точкою зору іншого, навіть якщо з ним не погоджуюся				

Обробка даних

Сумарний бал підраховується наступним чином: 2 бали ставиться за відповідь «повністю погоджуюсь» і 1 бал за відповідь «скоріше погоджуюсь» у наступних пунктах: 1, 6, 19, 22, 25, 26, 35, 36, 37, 38, 41, 42, 43, 44, 52, 54, 55, 57, 58, 59, 60. 2 бали ставиться за «зовсім не погоджуюсь» і 1 бал за відповідь «скоріше не погоджуюсь» у наступних пунктах : 4, 8, 10, 11, 12, 14, 15, 18, 21, 27, 28, 29, 32, 34, 39, 46, 48, 49, 50. Решта пунктів не оцінюється.

Інтерпретація даних:

25-40 – низький рівень розвитку емпатійності; 41-56 – середній рівень емпатійності; 57 – і вище – високий рівень емпатійності

Додаток А-7

Діагностика комунікативної толерантності (авт. В.В.Бойко)

Мета: виявлення вираженості в особистості комунікативної толерантності

Інструкція: Оцініть, наскільки наведені нижче судження стосуються Вас. Кожне судження потрібно оцінити залежно від того, наскільки воно правильне щодо Вас особисто: 0 балів – зовсім неправильно, 1 бал – частково правильно, 2 – правильно значною мірою, 3 бали – найбільш правильно.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Зміст судження	Бали
	<i>Перевірте себе, наскільки Ви Здатні приймати чи не приймати індивідуальності людей, які Вам зустрічаються.</i>	
1	Повільні люди зазвичай діють мені на нерви	
2	Мене дратують метушливі, непосидливі люди	
3	Гучні дитячі ігри важко сприймаю	
4	Оригінальні, нестандартні, яскраві особистості звичайно діють на мене негативно	
5	Бездоганна у всьому людина насторожила б мене	
	<i>Перевірте себе, чи немає у Вас тенденції оцінювати людей на основі власного «Я»</i>	
1	Мене звичайно виводить з рівноваги некмітливий співрозмовник	
2	Мене дратують любителі поговорити	
3	Мені обтяжлива розмова в поїзді або літаку з байдужим для мене попутником, якщо він сам виявив ініціативу	
4	Мене б гнітили розмови випадкового попутника, що поступається мені за рівнем знань і культури	
5	Мені важко знайти спільну мову з партнерами іншого інтелектуального рівня, ніж у мене	
	<i>Перевірте себе, наскільки категоричні або незмінні Ваші оцінки щодо людей навколо Вас</i>	
1	Сучасна молодь викликає неприємні почуття своїм зовнішнім виглядом (зачіска, косметика, одяг)	
2	Так звані «нові українці» звичайно справляють неприємне враження або безкультур'ям, або рвацтвом	
3	Представники деяких національностей у моєму оточенні відверто несимпатичні мені	
4	Є тип чоловіків (жінок), який я не терплю	
5	Терпіти не можу ділових партнерів з низьким професійним рівнем	
	<i>Перевірте себе, якою мірою Ви вмієте приховувати або зглажувати неприємні враження при зіткненні з некомунікабельними якостями людей</i>	
1	Вважаю, що на брутальність треба відповідати тим самим	
2	Мені важко приховати, якщо людина чимось неприємна	
3	Мене дратують люди, які прагнуть у суперечці настояти на своєму	
4	Мені неприємні самовпевнені люди	

5	Звичайно мені важко втриматися від зауваження на адресу розгніваної або знервованої людини, яка штовхається в транспорті	
<i>Перевірте, чи є у Вас схильність переробляти і перевиховувати партнера</i>		
1	Я маю звичку повчати інших	
2	Невиховані люди обурюють мене	
3	Я часто ловлю себе на тому, що намагаюся виховувати когось	
4	Я за звичкою постійно роблю кому-небудь зауваження	
5	Я люблю командувати близькими	
<i>Перевірте себе, якою мірою Ви схильні пристосовувати партнерів під себе, робити їх зручними</i>		
1	Мене дратують люди похилого віку, коли вони в годину пік з'являються в міському транспорті або в магазинах	
2	Жити в номері готелю зі сторонньою людиною для мене є просто катуванням	
3	Коли партнер не погоджується в чомусь з моєю правильною позицією, то це звичайно дратує мене	
4	Я виявляю нетерплячість, коли мені заперечують	
5	Мене дратує, якщо партнер робить щось по-своєму, не так, як мені того хочеться	
<i>Перевірте себе, чи властива Вам така тенденція поведінки</i>		
1	Звичайно я сподіваюся, що моїм кривдникам дістанеться по заслугах	
2	Мені часто дорікають у буркотливості	
3	Я довго пам'ятаю образи, заподіяні мені тими, кого я ціную або поважаю	
4	Не можна прощати товаришам по службі (навчанні) безтактні жарти	
5	Якщо діловий партнер ненавмисно зачепить моє самолюбство, то я на нього ображуся	
<i>Перевірте себе, якою мірою Ви терпимі до дискомфортних станів людей</i>		
1	Я осуджую людей, які бідкаються іншим	
2	Внутрішньо я не схвалюю колег (приятелів), які при нагоді розповідають про свої хвороби	
3	Я намагаюся уникати розмови, коли хтось починає скаржитися на своє сімейне життя	
4	Звичайно я без особливої уваги вислуховую сповіді друзів (подруг)	
5	Іноді мені подобається подратувати кого-небудь з рідних і друзів	
<i>Перевірте свої адаптаційні здібності у взаємодії з людьми</i>		
1	Зазвичай мені важко йти на поступки партнерам	
2	Мені важко жити у злагоді з людьми, у яких поганий характер	
3	Зазвичай я важко пристосовуюся до нових партнерів по спільній роботі	
4	Я уникаю підтримувати стосунки з дещо дивними людьми	
5	Зазвичай я принципово наполягаю на своєму, навіть якщо розумію, що партнер має рацію	

Обробка й аналіз результатів. Потрібно підрахувати суму балів за всіма ознаками. Чим більше балів, тим нижчим є рівень комунікативної толерантності. Меаксимальна кількість балів (135) свідчить про абсолютну нетерпимість до людей. Мінімальна кількість балів свідчить про терпимість до всіх партнерів у взаємодії. Середній бал – від 31 до 40.

Додаток А-8

Методика оцінки умінь педагогічного спілкування (за І.В.Макаровською)

Мета: Дослідження здатності вчителя застосовувати діалогічний підхід до учнів, до саморозкриття в педагогічному спілкуванні, вияву рефлексивно-перцептивних умінь під час педагогічного спілкування

Інструкція: Оцініть уміння вчителя за 10-бальною шкалою – 10, 9, 8, 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1. Від 10 – уміння виявляється в 100% випадків, до 5 – уміння виявляється в половині випадків, до 1 – уміння відсутнє.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Зміст судження	Бал від 10 до 1
1	Виявляє теплоту і доброзичливість у спілкуванні з усіма учнями	
2	Відчуває зміни в настрої групи, umie керувати ним	
3	Володіє багатою і виразною мовою	
4	Уміє створювати умови для вільного висловлювання учнями своєї позиції, зокрема, і критики на власну адресу	
5	Володіє своїм настроєм	
6	Може домовитися, якщо знадобиться, практично з кожним учнем	
7	Уміє гармонійно поєднувати жести, міміку, інтонацію зі змістом мовлення	
8	Уміє поставити себе на місце учня, подивитися на проблему його очима	
9	Уміє захопливо і зрозуміло для учнів викладати матеріал	
10	Уміє вести дискусію на занятті, забезпечувати зв'язок кожного виступу із загальним руслом міркувань, підбивати підсумки	
11	Уміє відкрито виражати свою позицію так, що не знижується самоповага учнів	
12	Визнає і бачить досягнення кожного, і насамперед слабого учня	

Аналіз результатів

Діалогічний підхід до учнів забезпечують уміння 1, 4, 8, 10.

Здатність учителя до саморозкриття – 3, 6, 7, 11.

Рефлексивно-перцептивні уміння – 2, 5, 9, 12.

Додаток А-9

Таблиця 1

Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників ефективності комунікативної взаємодії з учнями у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Оцінка взаємодії	0-5 р. (n= 147) %	6-20 р. (n= 160) %	φ^*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21 р (n=162) %	φ^*	6-20 р.р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Активна взаємодія	43,5	36,3	1,29*	43,5	52,5	1,59 $p \leq 0,056$	36,3	52,5	2,94**
Висока оцінка комунікативної взаємодії	42,2	48,7	1,15*	42,2	37,0	0,92*	48,7	37,0	2,12 $p \leq 0,017$
Задовільне володіння прийомами спілкування	14,3	15,0	0,17*	14,3	10,5	1,02*	15,0	10,5	1,20*

Таблиця 2

Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників розвитку співтворчості з учнями у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Рівень розвитку співтворчості	0-5 р. (n= 147) %	6-20 р. (n= 160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	20,4	16,2	0,95*	20,4	10,5	2,43 $p \leq 0,006$	16,2	10,5	1,50*
Середній	48,3	30,0	3,31**	48,3	35,2	2,34 $p \leq 0,008$	30,0	35,2	1,00*
Високий	31,3	53,8	4,02**	31,3	54,3	4,12**	53,8	54,3	0,09*

Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$

Таблиця 3

Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників схильності педагогів до певного стилю педагогічного спілкування

n = 469

Стиль педагогічн. спілкування	0-5 р. (n= 147) %	6-20 р. (n= 160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Демократичний	10,2	42,5	6,73**	10,2	43,8	6,98**	42,5	43,8	0,23*
Ліберально-демократичний	10,9	22,5	2,76 $p \leq 0,002$	10,9	21,6	2,58 $p \leq 0,004$	22,5	21,6	0,19*
Авторитарно-демократичний	29,9	15,0	3,17**	29,9	17,3	2,62 $p \leq 0,003$	15,0	17,3	0,57*
Змішаний	49,0	20,0	5,46**	49,0	17,3	6,08**	20,0	17,3	0,62*

Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$

Додаток А-10

Таблиця 1

Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників розвитку рефлексивності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу
n = 469

Рівень розвитку рефлексивності	0-5 р. (n=147) %	6-20 р (n=160) %	φ*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ*
Низький	34,0	16,2	3,65**	34,0	11,1	4,96*	16,2	11,1	1,34 p≤0,09
Середній	60,6	69,4	1,62 p≤0,053	59,2	72,8	2,28 p≤0,011	69,4	72,8	0,67*
Високий	5,4	14,4	2,70 p≤0,002	5,4	16,1	3,13**	14,4	16,1	0,43*

Таблиця 2

Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників розвитку комунікабельності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Уміння педагогічного спілкування	0-5 р.р. (n=147) %	6-20 р.р. (n=160) %	φ*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*	6-20 р.р. (n=160), %	Понад 21р. (n=162), %	φ*
Уміння, що забезпеч. діалогічний підхід									
Низький	13,6	6,3	2,17 p≤0,015	13,6	11,7	0,50*	6,3	11,7	1,60 p≤0,055
Середній	32,0	30,6	0,27*	32,0	27,8	0,81*	30,6	27,8	0,55*
Високий	54,4	63,1	1,56 p≤0,060	54,4	60,5	1,09*	63,1	60,5	0,47*
Здатність до саморозкриття у пед. взаємодії									
Низький	0	0	-	0	0	-	0	0	
Середній	40,2	27,5	2,36 p≤0,008	40,2	9,3	6,61**	27,5	9,3	4,34**
Високий	59,8	72,5	2,36 p≤0,008	59,8	90,7	6,64**	72,5	90,7	4,34**
Рефлексивно-перцептивні уміння									
Низький	1,4	4,4	1,63*	1,4	1,9	0,35*	4,4	1,9	1,31*
Середній	34,7	20,0	2,91**	34,7	11,1	5,10**	20,0	11,1	2,22 p≤0,013
Високий	63,9	75,6	2,23 p≤0,013	63,9	87,0	4,83**	75,6	87,0	2,65 p≤0,003

Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$

Таблиця 3
Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників
розвитку відповідальності у вчителів з різним терміном педагогічного
стажу

n = 469

Рівні розвитку відповідальності	0-5 р.р. (n=147) %	6-20 р.р. (n=160) %	φ^*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р.р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Дисциплінарна відповідальність									
Низький	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	25,9	33,2	1,40 $p \leq 0,081$	25,9	34,0	1,56 $p \leq 0,05$	33,2	34,0	0,15*
Високий	74,1	66,8	1,41 $p \leq 0,080$	74,1	66,0	1,56 $p \leq 0,05$	66,8	66,0	0,14*
Відповідальність за себе									
Низький	10,9	0	–	10,9	0	–	0	0	–
Середній	50,3	66,8	2,94**	50,3	54,3	0,70*	66,8	54,3	2,30 $p \leq 0,011$
Високий	38,8	33,2	1,02*	38,8	45,7	1,23*	33,2	45,7	2,31 $p \leq 0,010$
Відповідальність за інших у загальній справі									
Низький	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	50,3	40,6	1,71 $p \leq 0,044$	50,3	30,2	3,62**	40,6	30,2	1,96 $p \leq 0,025$
Високий	49,7	59,4	1,71 $p \leq 0,044$	49,7	69,8	3,64**	59,4	69,8	1,96 $p \leq 0,025$
Відповідальність (інтегральн.)									
Низький	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Середній	27,9	45,6	3,24**	27,9	28,4	0,10*	45,6	28,4	3,22**
Високий	72,1	54,4	3,24**	72,1	71,6	0,07*	54,4	71,6	3,22**

Таблиця 4
Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників
розвитку емпатійності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Рівень розвитку емпатійності	0-5 р.р. (n=147) %	6-20 р.р. (n=160) %	φ^*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р.р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	57,1	37,5	3,45**	57,1	29,6	4,93**	37,5	29,6	1,50 $p \leq 0,067$
Середній	38,1	50,6	2,21 $p \leq 0,013$	38,1	52,5	2,55 $p \leq 0,004$	50,6	52,5	0,34*
Високий	4,8	11,9	2,29 $p \leq 0,01$	4,8	17,9	3,79**	11,9	17,9	1,52 $p \leq 0,064$

*Умовні позначення: * – $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$; ** – $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$*

Таблиця 5

Визначення рівня значущості розбіжностей кількісних показників розвитку толерантності у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

Рівень розвитку толерантності	0-5 р.р. (n= 147) %	6-20 р.р. (n= 160) %	φ^*	0-5 р.р. (n= 147) %	Понад 21р. (n= 162) %	φ^*	6-20 р.р. (n= 160)%	Понад 21 р. (n= 162) %	φ^*
Здатність приймати індивідуальність інших									
Низький	0	2,5		0	2,4		2,5	2,4	
Середній	63,3	38,1	4,46	63,3	38,3	4,43	38,1	38,3	0,04
Високий	36,7	59,4	4,01	36,7	59,3	4,00	59,4	59,3	0,02
Тенденція не оцінювати інших на основні власного «Я»									
Низький	8,2	12,5	1,24	8,2	4,9	1,18	12,5	4,9	2,48
Середній	41,5	27,5	2,59	41,5	39,5	0,36	27,5	39,5	2,29
Високий	50,3	60,0	1,71	50,3	55,6	0,93	60,0	55,6	0,80
Відсутність категоричності в оцінці інших									
Низький	3,4	3,8	0,18	3,4	3,7	0,14	3,8	3,7	0,04
Середній	53,7	50,0	0,65	53,7	46,9	1,20	50,0	46,9	0,56
Високий	42,9	46,2	0,59	42,9	49,4	1,15	46,2	49,4	0,57
Приховування негативного ставлення до інших									
Низький	4,8	21,9	4,66	4,8	9,3	1,56	21,9	9,3	3,15
Середній	59,2	25,0	6,22	59,2	52,5	1,19	25,0	52,5	5,15
Високий	36,0	53,1	3,03	36,0	38,2	0,41	53,1	38,2	2,69
Схильність не переробляти і перевиховувати інших									
Низький	12,2	12,5	0,08	12,2	4,9	2,36	12,5	4,9	2,48
Середній	13,6	30,6	3,67	13,6	43,9	6,10	30,6	43,9	2,47
Високий	74,2	56,9	3,21	74,1	51,2	4,22	56,9	51,2	1,02
Схильність не пристосовувати до себе партнера									
Низький	7,5	4,4	1,15	7,5	2,5	2,09	4,4	2,5	0,94
Середній	51,7	28,8	4,13	51,7	17,9	6,40	28,8	17,9	2,32
Високий	40,8	66,8	4,61	40,8	79,6	7,176	66,8	79,6	2,61
Не властиві негативні поведінкові тенденції									
Низький	12,2	9,4	0,80	12,2	9,3	0,83	9,4	9,3	0,03
Середній	24,5	38,1	2,57	24,5	35,8	2,18	38,1	35,8	0,42
Високий	63,3	52,5	1,92	63,3	54,9	1,50	52,5	54,9	0,43
Терпимість до дискомфортних негативних станів інших									
Низький	12,2	6,2	1,85	12,2	4,3	2,61	6,2	4,3	0,76
Середній	21,3	23,2	0,40	21,3	33,3	2,38	23,2	33,3	2,02
Високий	66,5	70,6	0,77	66,5	62,4	0,75	70,6	62,4	1,56
Адаптивність у взаєминах з іншими									
Низький	2,7	6,2	1,51	2,7	3,1	0,21	6,2	3,1	1,34
Середній	12,2	22,5	2,40	12,2	25,9	3,10	22,5	25,9	0,72
Високий	85,1	71,3	2,96	85,1	71,0	3,04	71,3	71,0	0,06
Толерантність (інтегр.)									
Низький	0	0		0	0		0	0	
Середній	45,6	38,1	1,34	45,6	43,8	0,32	38,1	43,8	1,04
Високий	54,4	61,9	1,33	54,4	56,2	0,32	61,9	56,2	1,04

*Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$*

Додаток Б-1

Методика „Моє розуміння особистісних якостей людини”

(авт. І.С.Булах)

Мета: визначити емпіричні орієнтації особистості вчителя у моральних якостях, пропонуючи для інтерпретації морально-етичні поняття, які широко вживаються в повсякденному житті та якими оперують учителі, виконуючи свою професійну діяльність.

Інструкція I.

Шановний колего! На бланку презентовані особистісні якості людини. Трохи подумайте (не вагайтесь і не сумнівайтесь) і запишіть, який зміст Ви вкладаєте у кожне поняття. Можете навіть вказувати приклади, де вони проявляються у педагогічній взаємодії вчителя з учнями.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

Чесність _____
 Людяність _____
 Егоїзм _____
 Благородство _____
 Справедливість _____
 Співчуття _____
 Зарозумілість _____
 Самолюбство _____
 Відповідальність _____
 Користолюбство _____
 Зрадництво _____
 Совість _____
 Хтивість _____

Інструкція 2.

Вам роздані бланки, на яких потрібно відмітити знаком „+” те, як часто Ви використовуєте у спілкуванні з учнями ці поняття.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№ з/п	Моральні поняття	Варіанти відповідей				
		Досить часто	Часто	Рідко	Можливо 1-2 рази	Ніколи
1	Чесність					
2	Людяність					
3	Егоїзм					
4	Благородство					
5	<i>Справедливість</i>					
6	Співчутливість					
7	Зарозумілість					
8	Самолюбство					
9	Відповідальність					
10	Користолюбство					
11	Зрадництво					
12	Совість					
13	Хтивість					

Інструкція 3.

Вам пропонується прочитати по декілька визначень ряду моральних понять і вибрати таке визначення, яке дійсно відображає зміст певного поняття. Прочитайте їх будь-ласка і запишіть у реєстраційному бланку номер тієї відповіді, яку Ви вважаєте правильною.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

*Реєстраційний бланк***1. Чесність - це:**

- А) незмінна відданість справі, постійність у стосунках з людьми, переконаність у правоті, принциповість;
- Б) поважне ставлення до оточуючих, добровільне підкорення суспільним вимогам, висока людська гідність, терпимість до недоліків інших, обов'язковість;

В) принциповість і вірність прийнятим обов'язкам, щирість перед іншими людьми, визнання прав інших людей на те, що їм належить;

Г) самовідданість, вірність собі та обраним цінностям, мужність, правдивість, добродійність.

2. Людяність - це:

А) ініціативний носій і провідник моральних норм і цінностей, це прагнення до участі в суспільних організаціях;

Б) безкорисливе "служіння" іншому, готовність до самопожертви, поступливість власними інтересами заради інтересів інших;

В) самовідданість заради інтересів принижених, відмова від вимоги покарати винного, гуманне ставлення до того, хто переможений;

Г) доброзичливість, прихильність, самопожертва заради інших, скромність, чесність, довірливість.

3. Егоїзм - це:

А) лицемірність, виставляння себе перед оточуючими зразком добродійності та благопристойності, постійна публічна демонстрація власних "чеснот";

Б) надавання переваги про виборі лінії поведінки власним інтересам, прояв індивідуалізму, користолюбства, визнання власної гідності, прагнення отримати насолоду і запобігти стражданням;

В) ганебне ставлення до культури суспільства, до духовних і моральних цінностей окремої людини, потурання людської гідності, висміювання значущих для людини цінностей;

Г) намагання досягнути першості, лідерства в тій чи іншій діяльності, перевага власних індивідуалістичних запитів і обмеження їх у інших людей, жадоба визнання себе в офіційному статусі, прагнення мати пошану, вагу, вплив, високу посаду, нагороди.

4. Благородство - це:

А) повага до людей, уважність, зовнішня доброзичливість до всіх, готовність зробити послугу кожному, хто її потребує, делікатність, такт;

Б) гуманність, чесність, непідкупність, самовідданість, вірність обраним моральним цінностям, мужність та добродійність;

В) особливе моральне ставлення людини до самої себе і ставлення до неї з боку суспільства, в якому визначається цінність особистості, вимогливість людини до самої себе;

Г) прагнення підтримати і виправдати ту репутацію, якою володіє людина, заслужити ту міру поваги, якої вона досягла.

5. Справедливість - це:

А) самозакоханість, честолюбність, пихатість, бажання іншому невдач, зниження популярності оточуючих, ворожість до успіху інших;

Б) умисні вчинки, які спираються на брехню, зрадництво, приниження гідності іншої людини, злосамірені дії супроти вимоги моралі, антигуманні дії;

В) умисне порушення обіцянок, брехливі доноси на людей, прагнення використати з вигодою для себе нещастя інших, свідоме введення в оману;

Г) почуття ворожості до людей, відраза до інших і бажання їм зла, відмова в допомозі людині, протидія добрим намірам і прагненням інших.

6. Співчутливість - це:

А) коли людина робить і говорить те, у правильність чого вона вірить, діє заради тих намірів, які притаманні їй, керується благонадійними переконаннями - не чинити зло іншим людям, правдивість, відвертість;

Б) прагнення досягти взаємного розуміння з людьми, постійно дбати про узгодженість інтересів між людьми, не використовувати тиску на них, уміння вислухати думку іншого, якщо вона не співпадає з власною, примирення людей у суперечливих ситуаціях;

В) визнання гідності людини, повне задоволення інтересів іншого, довіра до людей, поважливе ставлення, ввічливість, делікатність, скромність, гідність;

Г) законне визнання потреб та інтересів іншої людини, розуміння думок і переживань іншого, надання моральної підтримки людині у скрутну для неї хвилину, сприяння здійсненню різних моральних прагнень людей.

7. Зарозумілість - це:

А) коли умисно негативним вчинкам приписується позитивний смисл, добрі наміри і благородні цілі, нечесність, нещирість, приховування істинного смислу своїх дій, егоїстичні мотиви заради власних інтересів;

Б) коли людина здійснює такі вчинки, які відповідають її уявленню про саму себе і не дозволяє собі робити те, що могло б принизити її гідність і повагу до самої себе;

В) коли людина втрачає критичне ставлення до себе, переоцінює свої здібності, перестає рахуватись з думкою оточуючих, пихатість, самолюбство;

Г) гордовите ставлення до людей, до їх знань, досвіду; заспокоєність досягнутим, піднесення своїх успіхів, перебільшення своїх здібностей, можливостей і прав, особистісна виключність.

8. Самолюбство - це:

А) особлива форма самоствердження, коли людина у складній ситуації перевищує міру своїх обов'язків, відмова від своїх законних інтересів заради досягнення загальної мети на благо інших;

Б) здатність людини контролювати власні почуття, емоції, бажання, звички, нахили, можливість підкоряти власні дії рішенням свідомо висунутих завдань;

В) відносно постійне позитивне ставлення до своїх душевних процесів, вмінь, залежне ставлення до себе від оцінок оточуючих, від конкретних успіхів, збереження позитивного ставлення до себе, незалежно від власних недоліків;

Г) визнання власної гідності, позитивна оцінка власних здібностей, можливостей, що допомагають подолати труднощі і власні слабкості.

9. Відповідальність - це:

А) моральне самовдосконалення особистості, відповідна діяльність особистості її обов'язку: здатність виконувати соціальні вимоги відповідно зі своїми внутрішніми можливостями, прагнення досягти успіху;

Б) здатність приймати рішення зі знанням справи: високий розвиток сумлінності, продуманий вибір людських вчинків і життєвої позиції, цілі;

В) вірність певній обраній меті, переконаність і послідовність у всіх справах, засудження безпринципності, брехливості, суперечливості;

Г) визнання прав інших людей на певні блага, відповідно до їх внесків у суспільну діяльність, покарання за злочин і нагорода за досягнення, моральні обов'язки людини.

10. Користолюбство - це:

А) умисні вчинки, які спираються на брехню, зрадництво, приниження гідності іншої людини, злонамірені дії супроти вимоги моралі;

Б) надання переваги при виборі лінії поведінки власним інтересам, прояв індивідуалізму, визнання власної гідності, прагнення постійно отримувати насолоду;

В) гордовите ставлення до людей, їх знань, досвіду, виховання себе і піднесення своїх успіхів, незаслужене перебільшення своїх здібностей;

Г) надання переваг особистому матеріальному інтересу перед суспільством, досягнення у всьому особистої вигоди, постійний прояв егоїзму у міжособистісних стосунках.

11. Зрадництво - це:

А) рабська відданість людини віджившим звичкам, нездатність сприймати і підтримувати нове, що диктується актуальними проблемами сучасності, надання переваг забобонам;

Б) перекручення характеру діяльності так, що вона перестає бути творчою, відступ від норм і принципів людської поведінки, придушення природних прагнень людей до добра, краси, свободи;

В) умисне здійснення дій, які ворожі загальній справі більшості, порушення вимог солідарності, вірності, злодіяння: відступ від загального наміру, безпринципність, боязкість.

Г) безпідставно вороже почуття по відношенню до успіхів, досягнень та популярності іншої особи, прагнення людини до того, щоб усе - успіх, заслуги, добре ставлення інших людей - все безроздільно належало їй.

12. Свіість - це:

А) самовідданість, вірність собі та обраним цінностям, мужність, правдивість та добродійність;

Б) здатність особистості здійснювати моральний самоконтроль, самостійно формулювати для себе моральні обов'язки і вимагати від себе їх виконання, здійснювати самооцінку власних вчинків;

В) взаємна зацікавленість людей один в одному, взаємна прихильність і симпатія, почуття дружби, засновані на спільності стремління;

Г) коли людина говорить те, у що вірить, діє завжди заради чистих намірів, керується благодійними переконаннями - ніколи не робити зла іншим людям.

13. Хтивість - це:

А) умисне порушення обіцянок, брехливі доноси на людей з прагненням використати з вигодою для себе нещастя інших, свідоме введення людини в оману;

Б) самозакоханість, честолюбність, пихатість, бажання іншому невдач, зниження

популярності оточуючих, ворожість до успіху інших;

В) ганебне ставлення до культури суспільства, до духовних і моральних цінностей окремої людини, потурання людської гідності, духовне спустошення;

Г) особливе ставлення до предмету власності, коли він розглядається як скарб і його збереження стає самоціллю, недоторканість і збереження речей приводить людину до втрати зв'язку з оточуючими, добрі стосунки приносяться в жертву гарним речам.

Ключ до обробки результатів.

Таблиця 3. Кількісні показники

№ питання	Правильні відповіді	№ питання	Правильні відповіді
1	3	8	4
2	4	9	1
3	2	10	4
4	2	11	3
5	1	12	2
6	4	13	4
7	3		

Додаток Б-2

**Психодіагностичний тест «Добро і зло»
(Л.М.Попов, А.П.Кашин, модиф. Л.В. Ключек)**

Мета: оцінка альтернативних рис особистості за функціями якостей добра та зла, визначення вираженості моральних переконань особистості.

Інструкція: Перед Вами анкета, яка дозволяє визначити деякі особливості Вашої особистості. Дайте відповідь на питання, обравши правильну, на Ваш погляд, із запропонованих та відмітьте її у відповідній клітинці бланку відповідей.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

1	Вважаю, що людину можна визнати переможеною, навіть якщо супротивник несправедливий до неї
2	Вважаю, що в суперечці потрібно, незважаючи ні на що, переконувати іншого в правоті своїх поглядів
3	Людина має жалкувати, коли з егоїстичних позицій образила іншого
4	Вважаю, якщо людині потрібно досягнути поставленої мети, вона має використовувати будь-які засоби
5	Людина, усвідомлюючи наявність у себе негативних рис, які шкодять іншим, має їх позбавитися
6	Задля досягнення мети можна з легкістю образити людину
7	Вважаю, що є прийнятним звинувачувати іншу людину, навіть якщо вона не винна
8	Вважаю, що з іншими людьми потрібно так вчиняти, як би хотілося, щоб вчинили зі мною
9	Вважаю, що потрібно стримувати свої емоції, що негативно позначаються на емоційному стані інших людей
10	Я не підтримую думку, що варто не чіпати дорогі ідеали минулого людей, якщо вони про це не просять
11	Я переконаний, що потрібно зважати на реакцію оточуючих щодо власних вчинків – моральних чи неморальних
12	Вважаю нормальним прагнення бути відвертим у стосунках з близькими
13	Не бачу нічого поганого в лестощах на адресу іншої людини
14	Вважаю, що самокритика стоїть на заваді успіху
15	Вважаю прийнятним бажання поручитися за іншу людину
16	Людям потрібно довіряти
17	Не варто пробачати людину, яка вчинила несправедливо
18	Потрібно допомагати кожному, хто того потребує
19	Вважаю, що заради власного успіху можна звести наклеп на іншу людину
20	Потрібно жертвувати своїми благами заради благополуччя інших людей

21	Вважаю нормальною негативну реакцію на дії близької людини, неприйнятні в моєму розумінні
22	Природно, що в людині поєднуються як її достоїнства, так і недоліки
23	Вважаю, що не варто ділитися з іншими людьми своїми речами, навіть якщо вони мені непотрібні
24	Вважаю, що прийнятно жертвувати власними інтересами і навіть життям заради інтересів близьких людей
25	Потрібно виявляти терпіння і толерантність до іншої людини, навіть якщо невідомі мотиви її поведінки
26	Вважаю прийнятним давати обіцянки, незважаючи на те, що вони ніколи не будуть виконані
27	Вважаю, що потрібно отримувати винагороду тією мірою, якою вона заслужена
28	Заради здобуття визнання чи особистого успіху в житті можна заприсягнути чим завгодно
29	Прийнятно відчувати докори сумління після вчинених поганих дій чи прийнятих рішень
30	Вважаю, що в дискусіях, в суперечці з іншою людиною необхідно перш за все тактовно ставитись до співрозмовника
31	Вважаю прийнятним скривдити людину в суперечці
32	Вважаю, що нормально прославитись будь-якою ціною
33	Вважаю, що мене повинні поважати інші не менше за будь-яку відому людину
34	Вважаю, що є прийнятним докоряти іншим людям за їх недоліки
35	Вважаю, що не варто дорікати людині, якщо вона визнала свою провину
36	Вважаю, що нормально бажати негаразди для людей, які отримують більше за мене визнання в суспільстві
37	Вважаю, що не варто давати обіцянки за відсутності впевненості щодо можливості їх виконання
38	Вважаю, що доброю можна назвати людину, яка має великі гроші та робить дорогі подарунки
39	Вважаю, що людина у своїх негараздах має звинувачувати тільки себе
40	Переконаний, що потрібно віддавати перевагу правді, навіть якщо для інших вона буде неприємною
41	Вважаю, що можна поступитися своїм принципам, піддавшись сильному впливу ззовні
42	Вважаю неприпустимими жарти знайомих на мою адресу
43	Вважаю прийнятним бути нестриманим у словах, діях, емоціях по відношенню до людини, яка суперечить мені
44	Я кожен день проживаю на Землі так, ніби це мій останній день

Додаток Б-3

Тест-опитувальник самоствавлення (ОСО) (авт. В.В. Столін, С.Р.Пантелєєв)

Мета: дослідити комплекс факторів (аутосимпатію, самоінтерес, самоприйняття та ін.) ціннісного ставлення до себе майбутніх психологів

Інструкція: Вам запропоновано відповісти на наступні 57 тверджень. Якщо Ви згодні з цим твердженням поставте знак «+», якщо не згодні - знак «-».

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать _____ Педагогічний стаж _____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

1. Думаю, що більшість моїх знайомих ставиться до мене з симпатією.
2. Мої слова не так вже й часто розбіжні зі справою.
3. Думаю, що багато хто бачить у мені когось подібного із собою.
4. Коли я намагаюся себе оцінити, насамперед я бачу свої недоліки.
5. Думаю, що як особистість я цілком можу бути привабливим для інших.
6. Коли я дивлюся на себе очима люблячої мене людини, мене неприємно вражає те, наскільки мій образ далекий від реальності.
7. Моє «Я» завжди мені цікаве.
8. Я вважаю, що іноді не гріх пожаліти самого себе.
9. У моєму житті є або, принаймні, були люди з якими я був надзвичайно близький.
10. Власну повагу мені ще треба заслужити.
11. Бувало, і не раз, що я сам себе сильно ненавидів.
12. Я цілком довіряю своїм бажанням, які виникають раптово.
13. Я сам хотів багато в чому себе переробити.
14. Моє власне «Я» не вважається мені чимось гідним глибокої уваги.
15. Я щиро хочу, щоб у мене було все гаразд у житті. Раптово.
16. Якщо я і ставлюся до когось з докором, то, передусім, до самого себе.
17. Випадковому знайомому я, швидше за все, здаватимусь людиною приємною.
18. Частіше всього я схвалюю свої плани і вчинки.
19. Власні слабкості викликають у мене щось на зразок презирства.
20. Якщо б я роздвоївся, то мені було б досить цікаво спілкуватися зі своїм двійником.
21. Деякі свої якості я відчуваю як сторонні, чужі мені.
22. Навряд чи хтось зможе відчутти свою схожість зі мною.
23. У мене достатньо здібностей і енергії, щоб втілити в життя задумане.
24. Часто я не без знущання жартую над собою.
25. Найрозумніше, що може зробити людина в своєму житті - це скоритися власній долі.
26. Стороння людина, на перший погляд, знайде в мені багато неприємного.
27. На жаль, якщо я і сказав щось, це не означає, що саме так і буду діяти.
28. Моє ставлення до самого себе можна назвати дружнім.

29. Бути поблажливим до власних слабкостей цілком природно.
30. У мене не виходить бути для коханої людини цікавим тривалий час.
31. У глибині душі я б хотів би, щоб зі мною сталося щось катастрофічне.
32. Навряд чи я викликаю симпатію в більшості моїх знайомих.
33. Мені буває дуже приємно побачити себе очима люблячої мене людини.
34. Коли у мене виникає якесь бажання, я насамперед запитую себе, чи розумно це.
35. Іноді мені здається, що якби якийсь мудрий чоловік зміг побачити мене наскрізь, він би тут же зрозумів, яка я нікчема.
36. Часом я сам собою захоплююсь. 37. Можна сказати, що я оцінюю себе досить високо.
38. В глибині душі я ніяк не можу повірити, що дійсно доросла людина.
39. Без сторонньої допомоги я мало що можу зробити.
40. Інколи я сам себе погано розумію.
41. Мені дуже заважає нестача енергії, волі й цілеспрямованості.
42. Думаю, що інші в цілому оцінюють мене досить високо.
43. У моїй особистості є, напевно, щось таке, що здатне викликати в інших гостру неприязнь.
44. Більшість моїх знайомих не сприймають мене вже дуже серйозно.
45. Сам у себе я досить часто викликаю почуття роздратування.
46. Я цілком можу запевнити, що принижую сам себе.
47. Навіть мої негативні риси не здаються мені чужими.
48. В цілому, мене влаштовує те, який я є.
49. Навряд чи мене можна любити по-справжньому.
50. Моїм мріям і планам не вистачає реалістичності.
51. Якби моє друге «Я» існувало, то для мене це був би самий нудний партнер по спілкуванню.
52. Думаю, що міг би знайти спільну мову з будь-якою розумною і знаючою людиною.
53. Те, що в мені відбувається, як правило, мені зрозуміло.
54. Мої чесноти цілком переважають мої недоліки.раптово. 55. Навряд чи знайдеться багато людей, які звинуватять мене у відсутності совісті.
56. Коли зі мною трапляються неприємності, як правило, я думаю: «Це тобі по заслугі. Так тобі й треба».
57. Я можу сказати, що в цілому я контролюю свою долю.

Ключ: показники по кожному фактору підраховуються шляхом підсумовування тверджень, з якими досліджуваний згоден, якщо вони входять у фактор з позитивним знаком і тверджень, з якими досліджуваний не згоден, якщо вони входять у фактор з негативним знаком.

Тест самоставлення включає наступні шкали: Номери пунктів і знаків, з якими пункт входить у відповідний фактор S (інтегральна): «+»: 2, 5, 23, 33, 37, 42, 46, 48, 52, 53, 57 «-»: 6, 9, 13, 14, 16, 18, 30, 35, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 49, 50, 56. Шкала самовпевненості (1): «+»: 2, 23, 37, 42, 46. «-»: 38, 39, 41. Шкала самоповага (I): «+»: 2, 23, 53, 57. «-»: 8, 13, 25, 27, 31, 35, 38, 39, 40, 41, 50

Шкала ставлення інших (2): «+»: 1, 5, 10, 52, 55. «-»: 32, 44

Шкала аутосимпатії (II): «+»: 12,18,28,29,37,46,48,54. «-»: 4,9,11,16,19,24, 45, 56

Шкала самоприйняття (3): «+»: 12, 18, 28, 47, 48, 54. «-»: 21

Шкала очікуваного ставлення від інших (III): «+»:1, 5, 10, 15, 42, 55;
«-»:3, 26, 30, 32, 43, 44, 49

Шкала самопослідовності (самокерованість) (4): «+»: 50, 57. «-»: 25,27,31,35, 36

Шкала самоінтересів (IV): «+»: 7, 17, 20, 33, 34, 52. «-»: 14, 51

Шкала самозвинувачення (5): «+»: 3, 4, 9, 11, 16, 24, 45, 56.

Шкала самоінтересу (6): «+»:17, 20, 33. «-»: 26, 30, 49, 51

Шкала саморозуміння (7): «+»: 53. «-»: 6, 8, 13, 15, 22, 40

У кожній шкалі «сирі бали» переводяться в накопичені частоти (%)

Таблиці переводу «сирого бала» в накопичені частоти (%)

Фактор S

«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0	16	74,33
1	0,67	17	80,00
2	3,00	18	85,00
3	5,33	19	88,00
4	6,33	20	90,67
5	9,00	21	93,33
6	13,00	22	96,00
7	16,00	23	96,67
8	21,33	24	98,00
9	26,67	25	98,33
10	32,33	26	98,67
11	38,33	27	99,67
12	49,00	28	99,67
13	55,33	29	100,00
14	62,67	30	100,00
15	69,33		

Фактор I		Фактор II	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	1,67	0	0,33
1	4,00	1	3,67
2	6,00	2	9,00
3	9,33	3	16,00
4	16,00	4	21,67
5	25,33	5	28,00

6	44,67	6	37,33
7	34,00	7	47,00
8	58,67	8	58,00
9	71,33	9	69,67
10	80,00	10	77,33
11	86,67	11	86,00
12	91,33	12	90,67
13	96,67	13	96,67
14	99,67	14	98,33
15	100,00	15	99,67
		16	100,00

Фактор III			
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,00	7	17,67
1	0,00	8	27,33
2	0,67	9	39,67
3	1,00	10	53,00
4	3,33	11	72,33
5	6,00	12	91,33
6	9,00	13	100,00

Фактор IV		Фактор 1	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,67	0	3,77
1	2,00	1	7,33
2	5,33	2	16,67
3	16,00	3	29,33
4	29,00	4	47,67
5	49,67	5	65,67
6	71,33	6	81,33
7	92,33	7	92,33
8	100,00	8	100,00

Фактор 2		Фактор 3	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,00	0	2,67

1	0,67	1	7,67
2	3,67	2	16,67
3	7,33	3	34,33
4	15,00	4	50,67
5	32,00	5	70,67
6	51,33	6	89,67
7	80,00	7	100,00
8	100,00		

Фактор 4		Фактор 5	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	3,00	0	1,67
1	9,67	1	4,67
2	25,67	2	15,00
3	38,33	3	27,67
4	60,33	4	43,33
5	79,67	5	60,67
6	92,00	6	81,67
7	100,00	7	96,67
		8	100,00

Фактор 6		Фактор 7	
«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)	«Сирий бал»	Накопичені частоти (в %)
0	0,67	0	4,33
1	3,00	1	21,33
2	11,33	2	43,33
3	20,00	3	68,67
4	34,33	4	83,67
5	54,67	5	94,00
6	80,00	6	99,33
7	100,00	7	100,00

Інтерпретація результатів. При значенні показника: менше 50 - ознака не виражена; 50-74 - ознака виражена; більше 74 - ознака яскраво виражена; (при цьому: 40-45 балів занижений рівень самоствавлення; 45-55 балів – середньостатистична норма. Людина адекватно сприймає і правильно оцінює власну поведінку) 55-70 балів – завищений рівень самоствавлення. Більше 80 і менше 40 балів інтерпретувати не рекомендується, оскільки подібні результати отримані під впливом другорядних умов, зокрема, соціального очікування

Додаток Б-4

«Шкала прийняття інших» (Авт. В.Фейя, модиф. В.Волошиної)

Мета: виявити схильність особистості до прийняття іншого.

Інструкція: прочитайте судження опитувальника. Якщо Ви вважаєте, що судження вірно й відповідає вашому уявленню про себе та інших людей, то в бланку відповідей, навпроти номера судження, відзначте міру вашої згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу:

1 – завжди, 2 – часто, 3 – інколи, 4 – рідко, 5 – ніколи.

Закінчивши, підрахуйте будь-ласка загальну суму отриманих вами балів.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Судження	Відповідь
1	Людей досить легко ввести в оману.	
2	Мені подобаються люди, з якими я знайомий (а) *.	
3	У наш час люди мають дуже низький рівень моральних принципів.	
4	Більшість людей думають про себе тільки позитивно, рідко звертаючись до своїх негативних якостей.	
5	Я відчуваю себе комфортно практично з будь-якою людиною *.	
6	Все, про що люди говорять в наш час, зводиться до розмов про фільми, телебачення та інші подібні нерозумні речі.	
7	Якщо хтось починає робити добро іншим, то вони відразу ж перестають його поважати.	
8	Люди думають тільки про себе.	
9	Люди завжди чимось незадоволені і шукають чогось нового.	
10	Примхи більшості людей дуже важко стерпіти.	
11	Людям конче необхідний сильний і розумний лідер.	
12	Мені подобається бути на самоті, далеко від людей.	
13	Люди не завжди чесно поведуться з іншими.	
14	Мені подобається взаємодіяти з людьми *.	

15	Більшість людей дурні і непослідовні	
16	Мені подобається бути з людьми, погляди яких відрізняються від моїх *.	
17	Кожен хоче бути приємним для іншого *.	
18	Найчастіше люди незадоволені собою.	
	Загальна сума балів	

Інтерпретація результатів:

(зворотні судження 2, 5, 14, 16, 17 відмічені зірочкою*) т.б. 5-1, 4-2, 3-3, 2-4, 1-5, для підрахунку загальної суми необхідно обрати зворотні бали у цих питаннях).

60 балів і більше – високий показник прийняття інших;

45–60 балів – середній показник прийняття інших з тенденцією до високого;

30 – 45 балів – середній показник прийняття інших з тенденцією до низького; 30 балів і менше – низький показник прийняття інших.

Додаток Б-5

**Шкала совісності (з «Психодіагностичного теста», розробленого
В.М.Мельниковим і Л.Т.Ямопльським на основі зарубіжних методик
ММР1 и 16-тифакторного опитувальника Р.Кеттела)**

Мета: Виявлення ступеня поваги до соціальних норм та етичних

Інструкція: Вам пропонується ряд тверджень. Якщо Ви згодні з ними, то на бланку відповіді навпроти кожного твердження позначте знаком «+» позитивну відповідь і «-» негативну.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Твердження	Відповідь
1	Я суворо дотримуюся етичних і моральних принципів	
2	Я завжди зважаю на свої почуття обов'язку і відповідальності	
3	Я вірю, що будь-які, навіть приховані вчинки не будуть безнаказаними	
4	Мене обурює, що при хорошому захисті людина може уникнути покарання за скоєне	
5	Я вважаю, що дотримання соціальних норм і моральних імперативів є обов'язковим	
6	Я вважаю, що люди повинні відмовитися від неприйнятної в соціумі поведінки	
7	Якби я повинен був навмисно збрехати людині, мені довелося б дивитися в сторону, так як соромно було б дивитися їй в очі	
8	Я люблю читати книги, статті на теми моралі	
9	Мене дратує, коли жінки палять	
10	Гадаю, що існує одне, єдино правильне, розуміння життя	
11	Коли хтось виявляє дурість чи невігластво, я намагаюся його виправити	
12	Я людина твердих переконань	
13	Я люблю лекції на серйозні теми	
14	Я вважаю, що будь-яку роботу треба доводити до кінця, навіть якщо здається, що в цьому немає необхідності	

Обробка результатів і висновки. За кожен позитивну відповідь нараховується по одному балу і підраховується їх сума. Чим більшу суму балів набрав досліджуваний, тим більше у нього виражені сумління, почуття відповідальності.

**Тест «Діагностика полімотиваційних тенденцій в «Я-концепції»
особистості (Автор: С.М.Петрова)**

Мета: вивчення мотиваційної сфери особистості

Інструкція: Вам запропонований список з 32 пар діадних прислів'їв (варіант А і варіант Б). У разі згоди зі змістом прислів'я, необхідно поряд з його номером поставити знак «+», а в разі незгоди із змістом прислів'я - знак «-».

Для підвищення достовірності методики використовується два її варіанти («А» і «Б»).

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Варіант А	+	-	№	Варіант Б	+	-
1	Щастя цінніше статків			1	Гроші справа наживна		
2	Гірше всіх бід, коли грошей немає			2	Живеться, у кого гривня водиться		
3	Кому щастя служить, той ні про що не тужить			3	Добре жити, довго жити		
4	Де щастя плодиться, там і заздрість родиться			4	Життя прожить - не поле перейти		
5	Буде й на нашій вулиці свято.			5	Все що діється, все на краще		
6	Голим народився, голим і помру			6	Ніхто не знає, що його чекає		
7	Добре братство краще багатства			7	Дурний той, хто не знається ні з ким		
8	Чорний день прийде – друзі відвернуться			8	Більше говорити - більше згрішити		
9	Учіння краще багатства			9	Правда те, що мудрий знає, а не те, про що всі говорять		
10	Вік живи, вік учись, а дурнем помреш			10	Багато будеш знати, швидко зістаришся		
11	Можна тому багатому бути, хто від трудів мало спить			11	Хто невтомно працює, той без хліба не днює		
12	Від роботи будеш горбатим, а не багатим			12	Працєю весь вік, ледве заробиш на хліб		
13	Де твердий закон, там усі розумні			13	На що й закони писати, якщо їх не виконувати		
14	Закон - павутина, джміль проскочить, муха загрузне			14	Закон - як дишло, куди повернеш, туди й вийшло		
15	Краще жити бідним та безгрішним, ніж багатим та грішним			15	Бідний, але чесний і чистий перед собою, Богом і людьми		

16	Без гріха століття не проживеш			16	Що за честь, коли нічого їсти		
17	Кожен сам коваль свого щастя			17	Хочу - половина можу		
18	Чолом стіни не проб'єш			18	Вище голови не стрибнеш		
19	Тільки той не помиляється, хто нічого не робить			19	Де наша не пропадала		
20	Страх – половина порятунку			20	Не знаєш броду, не лізть у воду		
21	Добра слава краще багатства			21	Як поживеш, так і просливш		
22	На всіх не вгодиш			22	Живу як живеться, а не як люди хочуть		
23	Світ не без добрих людей			23	Люди - все, а гроші - сміття		
24	Що соромно та грішне, те й у звичай увійшло			24	Гроші черв'яки, а люди без грошей чорти		
25	До чистого погане не пристане			25	Не такий страшний чорт, як його малюють		
26	З брудом грати - руки замарати			26	Поганої людини стережись з усіх боків		
27	Бог-то Бог, та й сам не будь плох			27	Не шукай ти в інших правди, якщо її в тобі немає		
28	Мимовільний гріх живе на всіх			28	Що в людях живе, то і нас не мине		
29	Своя сорочка ближче до тіла			29	Всі за себе відповідають		
30	Наша справа сторона			30	Моя хата з краю, я нічого не знаю		
31	З добром жити добре			31	Сам пропадай, а товариша виручай		
32	Коли собі бажаєш добра, то й нікому не роби зла			32	Роби людям добро, та собі без біди		

Обробка результатів. Включені в методичку прислів'я, діадні, тяжіють один до одного і мають загальний метасмисл. Грунтуючись на діадній плеядності прислів'їв, полімотиваційну Я-концепцію особистості склали 16 парних мотиваційних тенденцій. Враховуючи альтернативну спрямованість прислів'їв, у кожній парі про вияв першої мотиваційної тенденції можна судити у випадку, коли непарні номери прислів'їв оцінюються знаком «+», а парні- «-». І навпаки, коли непарні номери прислів'їв оцінюються «-», а парні - «+», можна стверджувати про домінування протилежної тенденції

Ключ та інтерпретація

1. Акізитивная (матеріальна) мотивація представлена прислів'ям № 1 (протилежна - прислів'ям № 2), відображає ставлення до матеріального

благополуччя в житті, до грошей, визначає значущість для індивіда матеріальної сторони життя, впливає із загальної орієнтації на благополуччя.

2. Гедоністична мотивація представлена прислів'ям № 3 (протилежна - прислів'ям № 4), характеризує орієнтацію на спрощені способи існування, на веселе, легке, радісне, щасливе життя, окреслює потребу в тілесному і душевному комфорті.

3. Оптимістична мотивація представлена прислів'ям № 5 (протилежна песимістична - прислів'ям № 6), виявляє віру в хороше, надію на краще в житті, характеризується пасивним очікуванням благополуччя / неблагополуччя в житті, визначається як оптимістичний / песимістичний фаталізм.

4. Комунікативна мотивація представлена прислів'ям № 7 (протилежна - прислів'ям № 8), виявляє потребу в спілкуванні, в дружбі, відображає міру спрямованості суб'єкта на взаємодію, комунікацію/

5. Пізнавальна мотивація представлена прислів'ям № 9 (протилежна - прислів'ям № 10), виявляє потребу у виконанні роботи, спрямованість на працю, орієнтацію на виконання поставленого завдання через подолання труднощів.

6. Трудова мотивація представлена прислів'ям № 11 (протилежна - прислів'ям № 12), виявляє потребу у виконанні роботи, спрямованість на працю, орієнтацію на виконання поставленого завдання через подолання труднощів.

7. Нормативна мотивація представлена прислів'ям № 13 (протилежна - прислів'ям № 14), відображає орієнтацію на виконання групових і соціальних норм, свідчить про соціальну ідентифікації, характеризує міру орієнтації індивіда на відповідальність, необхідність.

8. Моральна мотивація представлена прислів'ям № 15 (протилежна - прислів'ям № 16), відображає орієнтацію індивіда на дотримання моральних норм, характеризує бажання жити по правді, совісті, справедливості, цінувати духовну діяльність людини.

9. Губристична мотивація як прагнення до досконалості представлена прислів'ям №17 (протилежна - прислів'ям №18), виявляє орієнтацію на розвиток, потребу в досягненні, самовизначенні.

10. Пугнічна мотивація представлена прислів'ям №19 (протилежна як мотивація доіндивідуальної безпеки - прислів'ям №20), виявляє потребу в дієвому, активному подоланні труднощів, прагнення боротися з життєвими обставинами, навіть якщо це ризиковано.

11. Губристична мотивація як прагнення до переваги представлена прислів'ям № 21 (протилежна - прислів'ям № 22), виявляє потребу в повазі, авторитеті серед людей (престижна), у визнанні, успіху (глорична), першості.

12. Мотивація позитивного ставлення до людей представлена прислів'ям № 23 (протилежна - прислів'ям № 24), виявляє орієнтацію на хороше, позитивне ставлення до людей, віру в доброту людей.

13. Мотивація уникнення неприємностей представлена прислів'ям № 26 (протилежна-прислів'ям №25), відображає потребу в уникненні неприємностей із зовнішнім оточенням, погроз, небезпек.

14. Мотивація індивідуалізації - представлена прислів'ям № 27 (протилежна - прислів'ям № 28), виявляє або бажання орієнтуватися на себе, або робити так, як інші хочуть, разом з іншими.

15. Егоцентрична мотивація представлена прислів'ям №29 (протилежна паритетна мотивація - прислів'ям № 32), виявляє орієнтацію людини на себе, бажання думати про себе без шкоди для інших, або орієнтацію на інших, бажання думати про інших. 16. Альтруїстична мотивація представлена прислів'ям № 31 (протилежна егоїстична мотивація-прислів'ям № 30), виявляє орієнтацію на інших, бажання думати про інших навіть не на користь собі.

Додаток Б-7

**Опитувальник для виявлення вираженості самоконтролю в
емоційній сфері, діяльності та поведінці (соціальний самоконтроль)**

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

№	Твердження		
	А - 1-й варіант відпов.	Б - 2-й варіант відповіді	В - 3-й варіант відповіді
1	Мене вважають запальною, нестримною людиною		
	так (0)	не впевнений (1)	Ні (2)
2	Я поступаюся місцем у міському транспорті людям похилого віку та пасажиром з маленькими дітьми		
	завжди (2)	іноді (1)	лише якщо на цьому наполягають (0)
3	Я схильний спостерігати за проявом своїх почуттів		
	завжди (2)	іноді (1)	рідко (0)
4	Якщо в завдання залишаються незрозумілі твердження, я		
	завжди уточнюю все незрозуміле до виконання завдання (2)	іноді уточнюю все незрозуміле до виконання завдання (1)	уточнюю неясності в процесі справи (0)
5	Я перевіряю власні дії під час роботи		
	постійно (2)	іноді (1)	рідко (0)
6	Перед аргументуванням я краще почекаю, поки не переконаюся у власній правоті		
	завжди (2)	зазвичай (1)	лише якщо доцільно (0)
7	Кожна конкретна ситуація потребує певного стилю в одязі		
	згоден (2)	частково (1)	не згоден (0)
8	Зазвичай я висловлюю власну думку після старших за віком чи статусом		
	так (2)	не завжди (1)	Ні (0)
9	Мені подобається робота, що потребує добросовісності, точних навичок		
	так (2)	іноді (1)	ні (0)
10	Якщо я червонію, то завжди відчуваю це		
	так (2)	іноді (1)	ні (0)
11	У процесі роботи я намагаюся перевіряти правильність її виконання		
	завжди (2)	як коли (1)	ні (0)

12	Якщо у мене виникають сумніви щодо того, чи правильно я розумію зміст прочитаного службового тексту, я		
	завжди ще раз перечитую незрозуміле місце в тексті (2)	іноді перечитую незрозуміле місце в тексті (1)	не надаю цьому значення, переходжу до наступного етапу роботи (0)
13	Після завершення роботи прибираю робоче місце, готую його до наступного робочого дня		
	зазвичай (2)	іноді (1)	рідко (0)
14	Я вимоглива людина і наполягаю, щоб усе робили за можливості правильно		
	так (2)	іноді (1)	ні (0)
15	У власних вчинках я завжди намагаюся ретельно дотримуватися усталених в суспільстві норм поведінки		
	так (2)	не впевнений (1)	ні (0)
16	Я не буваю грубим навіть з тими людьми, які мені неприємні		
	так (2)	не завжди (1)	ні (0)
17	Якщо під час читання інструкції мені трапляються незрозумілі твердження, то я		
	не звертаю на них уваги, продовжую читати далі (2)	іноді продовжую читати, не звертаючи на них уваги (1)	намагаюся в них розібратися (0)
18	Часто я дуже швидко починаю сердитися на людей		
	так (0)	іноді (1)	ні (2)
19	У громадських місцях я намагаюся не говорити голосно		
	завжди дотримуюся цього правила (2)	іноколи дотримуюся цього правила (1)	рідко дотримуюся цього правила (0)
20	Помилки у виконаній роботі слід виправляти		
	лише тоді, якщо хтось вкаже на них (2)	іноколи (1)	не чекаю, поки хтось вкаже на них (0)
21	Коли я сильно переживаю, то не спостерігаю за своїми діями		
	майже завжди (0)	іноді (1)	рідко (2)
22	Плануючи свою діяльність, я передбачаю час на перевірку виконаної роботи		
	завжди (2)	іноді (1)	рідко (0)
23	Виконуючи завдання, задовольняюся лише тоді, коли належну увагу приділяють усім деталям		
	так (2)	не завжди (1)	ні (0)
24	Виступаючи перед аудиторією, я намагаюся спостерігати за власним голосом і жестами		
	завжди (2)	іноді (1)	рідко (0)
25	Я не починаю працювати, доки не впевнюся, що все необхідне для цього на своєму місці		
	зазвичай (2)	іноді (1)	рідко (0)

26	Виходячи з дому, не маю звички перевіряти, чи вимкнені світло, газ, праска, вода		
	згоден (2)	рідко не перевіряю (1)	не згоден (0)
27	У спілкуванні свої почуття я проявляю		
	вільно (0)	частково (1)	майже не проявляю (0)
28	За мимовільного порушення правил поведінки у товаристві я швидко забуваю про це		
	так (0)	частково (1)	ні (2)
29	Іноді оточуючі зауважують, що в моєму голосі й поведінці надмірно проявляється збудження		
	так (0)	інколи (1)	ні (2)
30	Я підтримую порядок у своїй оселі, усі речі завжди лежать на своїх місцях		
	так (2)	не завжди (1)	ні (2)
31	Я людина пунктуальна і зазвичай нікуди не запізнююся		
	так (2)	не завжди (1)	ні (2)
32	Під впливом моменту я рідко говорю речі, про які потім шкодую		
	так (2)	інколи (1)	ні (0)
33	Коли я захоплено щось розповідаю, моє мовлення стає плутаним		
	так (0)	частково (1)	ні (2)
34	Я їм із великим задоволенням, часто при цьому буваю не таким охайним, як інші		
	так (0)	інколи (1)	ні (2)
35	Коли я засмучений, стежу за тим, щоб приховати свої почуття		
	так (2)	не завжди (1)	ні (0)
36	У розмові я висловлюю свою думку		
	спонтанно (0)	не завжди продумуючи її наперед (1)	наперед формулюю думку (2)

Обробка результатів.

Ключ до опитувальника.

Схильність до самоконтролю в емоційній сфері засвідчують відповіді за пунктами 1, 3, 10, 18, 21, 27, 29, 32, 33, 35.

Про виражену схильність до самоконтролю в діяльності свідчать відповіді за пунктами 4, 5, 9, 11, 12, 13, 14, 17, 20, 22, 23, 25. Питання 4, 12, 25 спрямовані на виявлення ступеня вираженості попереднього (антиципувального) контролю, а питання 5, 11, 23 – поточного, тобто самоконтролю, залученого у процес дії, яку виконують.

Про виражену схильність до соціального самоконтролю свідчать відповіді за пунктами 2, 6, 7, 8, 15, 16, 19, 26, 28, 30, 31, 34, 36.

Висновки. Ступінь вираженої схильності до самоконтролю (за видами і загальної) визначають за отриманою сумою балів (відповідно до набраних за кожною відповіддю балів – від 0 до 2)

Додаток Б-8

Вивчення здатності до самоуправління у спілкуванні

Мета: Визначення мобільності й адаптивності в різних ситуаціях спілкування.

Інструкція. Нижче наведені судження, які стосуються різних ситуацій у спілкуванні. Всі судження різні, але за змістом різняться. Якщо судження, на Вашу думку, правильне, поставте навпроти нього знак «+», якщо неправильне – знак «-».

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Реєстраційний бланк

Судження	Від- по- відь
1. Я вважаю, що імітувати поведінку інших людей важко	
2. У моїй поведінці частіше за все відображається те, що я думаю і в чому я переконаний насправді	
3. У різному товаристві я не намагаюся робити чи говорити про те, що є приємним для інших	
4. Я можу захищати тільки ті ідеї, в які вірю сам	
5. Я можу експромтом висловлюватися навіть на ті теми, за якими майже не маю жодної інформації	
6. Я вважаю, що вмію проявляти себе так, щоб справляти враження на людей	
7. Якщо я не впевнений у тому, як потрібно себе поводити у певній ситуації, то починаю орієнтуватися на поведінку інших людей.	
8. Можливо, що з мене вийшов би непоганий актор	
9. Я рідко потребую порад інших людей при виборі книг, музики чи фільмів	
10. Іншим інколи здається, що я переживаю більш глибокі емоції, ніж це є насправді	
11. Я сміюся над комедією більше, коли дивлюся її разом з іншими, ніж коли дивлюся її один	
12. В групі людей я рідко буваю в центрі уваги	
13. В різних ситуаціях з різними людьми я веду себе зовсім по-різному	

14. Мені не дуже легко добитися того, щоб інші відчували симпатію до мене	
15. Навіть якщо у мене немає настрою, я роблю вигляд, що приємно проводжу час.	
16. Я не завжди такий насправді, яким здаюся	
17. Я не буду спеціально висловлювати думку або змінювати поведінку, коли мені хочеться комусь сподобатися	
18. Мене вважають людиною, яка може розважити	
19. Щоб сподобатися, налагодити стосунки з людьми, я намагаюся перш за все робити саме те, чого від мене очікують	
20. Я ніколи не проявляв себе особливо успішно, якщо грав з іншими в ігри, які вимагають винахідливості або імпровізаційних дій	
21. Мені важко, коли намагаюся змінювати свою поведінку так, щоб вона відповідала поглядам інших людей або ситуаціям	
22. Під час розважальних заходів я надаю іншим можливість жартувати і розповідати історії	
23. В товаристві я ніяково себе почуваю і не проявляю себе досить добре	
24. Якщо того потребує певна справа, я можу будь-кому, дивлячись прямо в очі, говорити неправду і при цьому зберігати нейтральний вираз обличчя	
25. Я можу зробити так, щоб оточуючі були зі мною дружелюбними, навіть якщо ці люди мені не подобаються	

Обробка та інтерпретація результатів

Підраховуються всі відповіді, які оцінюються як позитивні («+») і негативні («-»).

К л ю ч : Позитивна відповідь («+») — 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 18, 19, 24, 25. Негативна відповідь («-») — 1, 2, 3, 4, 9, 12, 14, 17, 20, 21, 22, 23.

Всі бали підсумовуються. Менше 8 балів – стабільна модель спілкування, певна ригідність.

8 — 17 балів — потреба бути у спілкуванні самим собою, проявляти в залежності від ситуації спрямованість на партнера, схильність до партнерства у спілкуванні.

17-25 балів — мобільність у спілкуванні, вміння адаптуватися до поведінки партнера, готовність до діалогу, здатність змінювати стиль спілкування в залежності від ситуації.

Додаток Б-9

Таблиця 1

Частота використання педагогами моральних понять у педагогічній взаємодії

n = 469

№ з/п	Моральне поняття	Категорія педагогів – педагоги, які мають стаж:	Частота використання понять					
			Досить часто	Часто	Рідко	Можливо 1-2 рази	Ніколи	
1	Чесність	0-5 років	Абс.	36	111	0	0	0
			У %	24,5	75,5	0	0	0
		6-20 років	Абс.	85	75	0	0	0
			У %	53,1	46,9	0	0	0
		більше 21 року	Абс.	99	58	0	5	0
			У %	61,1	35,8	0	3,1	0
2	Людяність	0-5 років	Абс.	111	36	0	0	0
			У %	75,5	24,5	0	0	0
		6-20 років	Абс.	75	80	5	0	0
			У %	46,9	50,0	3,1	0	0
		більше 21 року	Абс.	81	71	10	0	0
			У %	50,0	43,8	6,2	0	0
3	Егоїзм	0-5 років	Абс.	0	24	31	49	43
			У %	0	16,3	21,1	33,3	29,3
		6-20 років	Абс.	0	14	56	42	48
			У %	0	8,8	35,0	26,2	30,0
		більше 21 року	Абс.	9	21	45	32	55
			У %	5,6	13,0	27,8	19,6	34,0
4	Благородство	0-5 років	Абс.	36	32	43	36	0
			У %	24,5	21,8	29,2	24,5	0
		6-20 років	Абс.	28	89	24	19	0
			У %	17,5	55,6	15,0	11,9	0
		більше 21 року	Абс.	26	94	29	13	0
			У %	16,0	58,0	18,0	8,0	0
5	Справедливість	0-5 років	Абс.	25	63	41	18	0
			У %	17,0	42,9	27,9	12,2	0
		6-20 років	Абс.	95	65	0	0	0
			У %	59,4	40,6	0	0	0
		більше 21 року	Абс.	68	90	4	0	0
			У %	42,0	55,6	2,4	0	0
6	Співчутливість	0-5 років	Абс.	78	35	31	3	0
			У %	53,1	23,8	21,1	2,0	0
		6-20 років	Абс.	85	61	14	0	0
			У %	53,1	38,1	8,8	0	0
		більше 21 року	Абс.	61	84	13	4	0
			У %	37,6	51,9	8,0	2,5	0
7	Зарозумілість	0-5 років	Абс.	0	71	65	11	0
			У %	0	48,3	44,2	7,5	0
		6-20 років	Абс.	24	14	33	53	36

			У %	15,0	8,8	20,6	33,1	22,5
		більше 21 року	Абс.	8	19	29	23	83
			У %	4,9	11,7	17,9	14,2	51,3
8	Самолюбство	0-5 років	Абс.	36	34	16	21	40
			У %	24,5	23,1	10,9	14,3	27,2
		6-20 років	Абс.	5	5	56	33	61
			У %	3,1	3,1	35,0	20,7	38,1
		більше 21 року	Абс.	6	12	38	42	64
			У %	3,7	7,4	23,4	26,0	39,5
9	Відповідальність	0-5 років	Абс.	73	38	36	0	0
			У %	49,6	25,9	24,5	0	0
		6-20 років	Абс.	100	55	5	0	0
			У %	62,5	34,4	3,1	0	0
		більше 21 року	Абс.	77	84	1	0	0
			У %	47,5	51,9	0,6	0	0
10	Користолюбство	0-5 років	Абс.	6	45	27	30	39
			У %	4,1	30,6	18,4	20,4	26,5
		6-20 років	Абс.	19	5	47	28	61
			У %	11,9	3,1	29,4	17,5	38,1
		більше 21 року	Абс.	7	10	29	31	85
			У %	4,3	6,2	17,9	19,1	52,5
11	Зрадництво	0-5 років	Абс.	0	24	71	36	16
			У %	0	16,3	48,3	24,5	10,9
		6-20 років	Абс.	5	14	33	24	84
			У %	3,1	8,8	20,6	15,0	52,5
		більше 21 року	Абс.	4	11	22	19	106
			У %	2,5	6,8	13,6	11,7	65,4
12	Совість	0-5 років	Абс.	69	33	35	10	0
			У %	46,9	22,5	23,8	6,8	0
		6-20 років	Абс.	71	89	0	0	0
			У %	44,4	55,6	0	0	0
		більше 21 року	Абс.	68	90	4	0	0
			У %	41,9	55,6	2,5	0	0
13	Хтивість	0-5 років	Абс.	0	10	65	37	35
			У %	0	6,8	44,2	25,2	23,8
		6-20 років	Абс.	5	5	19	28	103
			У %	3,1	3,1	11,9	17,5	64,4
		більше 21 року	Абс.	3	7	16	19	117
			У %	1,9	4,3	9,9	11,7	72,2

Таблиця 2

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку моральних знань у вчителів з різним терміном педагогічного стажу
n = 469

Рівень розвитку моральних знань	0-5 р. (n=147) %	6-20 р (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	13,6	11,2	0,64*	13,6	9,3	1,18*	11,3	9,3	0,56*
Середній	71,4	66,3	0,96*	71,4	65,4	1,12*	66,3	65,4	0,17*
Високий	15,0	22,5	1,69 $p \leq 0,046$	15,0	25,3	2,27 $p \leq 0,011$	22,5	25,3	0,59*

Таблиця 3

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку моральних переконань у вчителів з різним терміном педагогічного стажу
n = 469

Рівень розвитку моральних знань	0-5 р. (n=147) %	6-20 р (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	11,6	7,5	1,23*	11,6	5,5	1,95*	7,5	5,5	0,74*
Середній	77,5	65,0	2,43 $p \leq 0,007$	77,5	63,0	2,81 $p \leq 0,001$	65,0	63,0	0,37*
Високий	10,9	27,5	3,77**	10,9	31,5	4,55**	27,5	31,5	0,79*

*Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$*

Додаток Б-10

Таблиця 1

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників глобального самоставлення у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Ступінь вияву самоставлення	0-5 р.р. (n=147) %	6-20 р.р. (n=160) %	φ*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*	6-20 р.р. (n=160), %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*
Не виявляється	14,3	8,8	1,52 p≤0,064	14,3	5,5	2,66 p≤0,003	8,8	5,5	1,15*
Виявляється	27,8	25,0	0,56*	27,8	16,7	2,36 p≤0,008	25,0	16,7	1,84 p≤0,034
Яскраво виявляється	57,9	66,2	1,50*	57,9	77,8	3,78**	66,2	77,8	2,32 p≤0,010

Таблиця 2

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників факторів самоставлення у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Ступінь вияву самоставлення	0-5 р.р. (n=147) %	6-20 р.р. (n=160) %	φ*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*	6-20 р.р. (n=160), %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Фактор I Самоповага									
Не виявляється	21,1	15,0	1,40	21,1	17,9	0,71	15,0	17,9	0,71
Виявляється	10,2	25,6	3,60	10,2	19,8	2,38	25,6	19,8	1,25
Яскраво виявляється	68,7	59,4	1,70	68,7	62,3	1,18	59,4	62,3	0,53
Фактор II Аутосимптаія									
Не виявляється	29,9	36,3	1,14	29,9	28,4	0,29	36,3	28,4	1,46
Виявляється	19,8	23,1	0,71	19,8	45,7	4,94	23,1	45,7	4,32
Яскраво виявляється	50,3	40,6	1,70	50,3	25,9	4,46	40,6	25,9	2,81
Фактор III Очікування ставлення від інших									
Не виявляється	21,1	26,9	1,19	21,1	27,2	1,24	26,9	27,2	0,05
Виявляється	68,0	60,6	1,35	68,0	48,1	3,56	60,6	48,1	2,25
Яскраво виявляється	10,9	12,5	0,44	10,9	24,7	3,22	12,5	24,7	2,84

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Фактор IV Самоінтереси									
Не виявляється	34,7	25,6	1,74	34,7	12,4	4,74	25,6	12,4	3,06
Виявляється	40,8	25,6	2,84	40,8	25,9	2,79	25,6	25,9	0,06
Яскраво виявляється	24,5	48,8	4,47	24,5	61,7	6,76	48,8	61,7	2,33
Фактор 1 Самовпевненість									
Не виявляється	19,7	42,5	4,37	19,7	27,2	1,55	42,5	27,2	2,90
Виявляється	49,7	23,1	4,93	49,7	43,8	1,04	23,1	43,8	3,97
Яскраво виявляється	30,6	34,4	0,72	30,6	29,0	0,31	34,4	29,0	1,05
Фактор 2 Ставлення інших									
Не виявляється	33,3	56,3	4,08	33,3	33,9	0,11	56,3	33,9	4,07
Виявляється	33,3	16,9	3,35	33,3	45,7	2,24	16,9	45,7	5,72
Яскраво виявляється	33,4	26,8	1,26	33,4	20,4	2,59	26,8	20,4	1,35
Фактор IV Самоінтереси									
Не виявляється	0	10,0	–	0	19,8	–	10,0	19,8	2,49
Виявляється	49,6	30,6	3,42	49,6	40,7	1,57	30,6	40,7	1,90
Яскраво виявляється	50,4	59,4	1,58	50,4	39,5	1,93	59,4	39,5	3,60
Фактор 3 Самоприйняття									
Не виявляється	10,2	14,4	1,12	10,2	27,2	3,92	14,4	27,2	2,86
Виявляється	10,9	35,0	5,19	10,9	24,1	3,09	35,0	24,1	2,15
Яскраво виявляється	78,9	50,6	5,28	78,9	48,7	5,63	50,6	48,7	0,34
Фактор 4 Самокерівництво									
Не виявляється	10,2	14,4	1,12	10,2	27,2	3,92	14,4	27,2	2,86
Виявляється	10,9	35,0	5,19	10,9	24,1	3,09	35,0	24,1	2,15
Яскраво виявляється	78,9	50,6	5,28	78,9	48,7	5,63	50,6	48,7	0,34
Фактор 5 Самозвинувачення									
Не виявл.	28,6	55,6	4,85	28,6	57,4	5,17	55,6	57,4	0,32
Виявляється	21,1	13,8	1,70	21,1	26,5	1,11	13,8	26,5	2,88
Яскраво вия	50,3	30,6	3,54	50,3	16,1	6,58	30,6	16,1	3,10

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Фактор 6 Самоінтерес									
Не виявляється	63,9	38,1	4,57	63,9	21,0	7,90	38,1	21,0	3,39
Виявляється	23,1	30,6	1,48	23,1	38,3	2,91	30,6	38,3	1,46
Яскраво виявляється	13,0	31,3	3,93	13,0	40,7	5,66	31,3	40,7	1,77
Фактор 7 Саморозуміння									
Не виявляється	24,5	22,5	0,42	24,5	23,5	0,21	22,5	23,5	0,21
Виявляється	22,4	33,1	2,10	22,4	28,4	1,21	33,1	28,4	0,91
Яскраво виявляється	53,1	44,4	1,52	53,1	48,1	0,88	44,4	48,1	0,66

Таблиця 3

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку ціннісного ставлення до учнів у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469, %

Рівень	0-5 р. (n=147) %	6-20 р. (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	5,4	2,5	1,32 $p \leq 0,093$	5,4	6,1	0,26*	2,5	6,1	1,62 $p \leq 0,053$
Середній	79,6	84,4	1,10*	79,6	66,7	2,57 $p \leq 0,004$	84,4	66,7	3,76**
Високий	15,0	13,1	0,47*	15,0	27,2	2,65 $p \leq 0,003$	13,1	27,2	3,19**

Таблиця 4

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку ставлення до соціальних норм та моральних імперативів у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Рівень	0-5 р. (n=147) %	6-20 р. (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	16,3	9,3	1,84* $p < 0,033$	16,3	4,9	3,37**	9,3	4,9	1,56*
Середній	68,1	59,4	1,58 $p < 0,057$	68,1	63,0	0,94*	59,4	63,0	0,66*
Високий	15,6	31,3	3,28**	15,6	32,1	3,44**	31,3	32,1	0,16*

*Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$*

Додаток Б-11

Таблиця 1

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників самоконтролю у вчителів з різним терміном педагогічного стажу, n = 469

Рівень розвитку самоконтролю	0-5 р.р. (n=147) %	6-20 р.р. (n=160) %	φ*	0-5 р.р. (n=147) %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*	6-20 р.р. (n=160), %	Понад 21 р. (n=162), %	φ*
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Самоконтроль в емоційній сфері									
низький	19,7	6,3	3,61**	19,7	8,0	3,03**	6,3	8,0	0,60*
середній	74,8	77,5	0,55*	74,8	77,2	0,49*	77,5	77,2	0,06*
високий	5,5	16,2	3,10**	5,5	14,8	2,78 p<0,001	16,2	14,8	0,34*
2. Самоконтроль у діяльності									
низький	1,3	1,9	0,42*	1,3	1,9	0,42*	1,9	1,9	0
середній	55,8	48,8	1,23*	55,8	43,8	2,11 p<0,017	48,8	43,8	0,91*
високий	42,9	49,3	1,13*	42,9	54,3	2,01p<0,022	49,3	54,3	0,90*
Попередній самоконтроль у діяльності									
низький	2,7	5,6	1,30 p<0,098	2,7	8,7	2,36 p<0,008	5,6	8,7	1,09*
середній	33,3	28,8	0,85*	33,3	33,3	0	28,8	33,3	0,87*
високий	64,0	65,6	0,29*	64,0	58,0	1,09*	65,6	58,0	1,41*
Поточний самоконтроль у діяльності									
низький	2,0	5,6	1,70 p<0,045	2,0	4,4	1,24*	5,6	4,4	0,49*
середній	17,0	39,4	4,44**	17,0	24,0	1,53 p<0,063	39,4	24,0	2,99 p<0,001
високий	81,0	55,0	4,98**	81,0	71,6	1,96 p<0,025	55,0	71,6	3,11**
3. Самоконтроль у соціальній сфері									
низький	0	0	0	0	0	0	0	0	0
середній	81,0	76,2	1,03*	81,0	73,5	1,58*	76,2	73,5	0,55*
високий	19,0	23,8	1,02*	19,0	26,5	1,58*	23,8	26,5	0,56*
4. Самоконтроль (інтегральний)									
низький	3,4	2,5	0,46*	3,4	1,9	0,82*	2,5	1,9	0,37*
середній	85,0	80,6	1,02*	85,0	72,8	2,65 p<0,003	80,6	72,8	1,66 p<0,048
високий	11,6	16,9	1,33 p<0,092	11,6	25,3	3,15**	16,9	25,3	1,86 p<0,031

Таблиця 2

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників схильності до самоуправління у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Схильність до самоуправління	0-5 р. (n=147) %	6-20 р. (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Стабільна модель	4,8	11,9	2,29 p<0,011	4,8	16,1	3,37**	11,9	16,1	1,09*
Партнерство в залежн від ситуації	82,3	77,5	1,05*	82,3	71,6	2,23 p<0,013	77,5	71,6	1,21*
Мобільн. у спілкуванні готовність до діалогу	12,9	10,6	0,63*	12,9	12,3	0,16*	10,6	12,3	0,48*

*Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$*

Додаток В-1

Методика «Рівень вираженості та спрямованості рефлексії» (Автор М.Грант, модиф. В.В. Волошиної), адапт. Л.В.Клочек

Мета: визначити рівень розвитку ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної та ціннісно-соціальної рефлексії особистості

Інструкція: визначте будь-ласка, якою мірою Вам властиві запропоновані судження. Оцінювання здійснюйте наступним чином: 1 – абсолютно не погоджуюсь, 2 – не погоджуюсь, 3 – скоріше не погоджуюсь, 4 – скоріше погоджуюсь, 5 – погоджуюсь, 6 – абсолютно погоджуюсь.

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____
Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Регістраційний бланк

№	Судження	Відповідь
1	Я схильний аналізувати власні почуття	
2	Я рідко аналізую причини власної поведінки	
3	Зазвичай я дію за ситуацією, особливо не замислюючись	
4	Мені важливо розуміти, як виникають мої думки	
5	Я часто замислююся над тим, чому дію саме таким чином	
6	Зазвичай я дослухаюся до своїх внутрішніх відчуттів та інтуїції	
7	Я завжди оцінюю свої почуття і вчинки	
8	В процесі роботи я намагаюся контролювати власні дії	
9	За характером я людина, яка схильна до самоаналізу	
10	Мені подобається проводити час наодинці	
	<i>Загальна кількість балів за судженнями 1-10</i>	
11	Я часто повертаюся до аналізу проблеми, яка виникла в процесі взаємодії з учнями	
12	Для вирішення соціально-моральних проблем у взаємодії з учнями я актуалізую увесь свій особистісний потенціал	
13	Бути справедливим щодо учнів – надзвичайно важливе завдання для педагога	
14	Моя здатність виявляти справедливість до учнів обумовлюється наявністю ряду професійних здібностей	
15	Я переживаю задоволення, коли вдаюся до справедливих вчинків щодо учнів	
16	Я часто уявляю педагогічні ситуації, для вирішення яких я активізуюся, щоб вчиняти по совісті	
17	Я маю такі риси характеру, які дозволяють мені бути об'єктивним щодо учнів	
18	Професія педагога дозволяє мені реалізувати свої якості, які лежать в основі гуманного ставлення до учнів	

19	Мені подобається вирішувати проблеми, які стосуються справедливої винагороди учнів за результати їх діяльності	
20	Гадаю, що я є справедливим учителем	
	Загальна кількість балів за судженнями 11-20	
21	Поведінка інших людей часто спантеличує мене	
22	Я з легкістю можу прогнозувати слова та вчинки знайомих людей	
23	Надзвичайно важливо розуміти мотиви поведінки інших людей	
24	Думки інших надзвичайно важливі для мене	
25	Мені не цікаво, які почуття викликають мої слова та вчинки в інших	
26	Мені складно керувати ходом бесіди чи переговорів	
27	Я можу свідомо справити на іншого потрібне мені враження	
28	Мені буває важко зрозуміти почуття інших, навіть близьких для мене людей	
29	Я люблю спостерігати за поведінкою оточуючих	
30	Справжні мотиви поведінки людей практично неможливо розкрити	
	Загальна кількість балів за судженнями 21-30	
	Загальна кількість балів за всіма судженнями	

Обробка та інтерпретація даних: За кожним блоком підраховується сума набраних балів. Для визначення рівня розвитку та спрямованості ціннісної рефлексії спочатку підраховується сума балів кожного блоку, де 1 блок – ціннісно-особистісна рефлексія, 2 блок – ціннісно- професійна рефлексія, 3 блок – ціннісно-соціальна рефлексія.

Сума балів (Σ) по кожному блоку засвідчує рівень сформованості ціннісної рефлексії особистості у певні аксіосфері. Рівні сформованості ціннісної рефлексії за блоками ціннісно-особистісна, ціннісно- професійна, ціннісно-соціальна наступні: 15 - 30 – низький рівень сформованості ціннісної рефлексії; 31 - 45 - середній рівень; 46 - 60 – високий рівень/

Потім за формулою : $ІПЦ = (ЦОР + ЦПР + ЦСР) / 3$, де ЦОР - сума балів 1 блоку, ЦПР – сума балів 2 блоку, ЦСР – сума балів 3 блоку. Визначаємо середнє арифметичне (χ) рівня розвитку ціннісної рефлексії: Наприклад $ІПЦ = (54 + 56 + 45) : 3$ $ІПЦ = 51,66$

Діапазон рівнів розвитку ціннісної рефлексії особистості наступний: 30 - 39 – низький рівень розвитку ІПЦ; 40 - 49 – середній рівень розвитку ІПЦ; 50 - 60 – високий рівень розвитку ІПЦ. Спрямованість ціннісної рефлексії визначається за доміантним блоком, т.б. тим, за яким респондентом набрана найбільша сума балів. Спрямованість ціннісної рефлексії особистості може бути наступною: особистісна, професійна, соціальна.

Серія 2. Інструкція: А тепер таким самим чином оцініть абстрактного вчителя.

Шкала	Якість	Градація оцінок							Полярна якість
		3	2	1	0	-1	-2	-3	
1	Легкий								Важкий
2	Твердий								М'який
3	Швидкий								Повільний
4	Добрий								Злий
5	Нерозумний								Розумний
6	Активний								Пасивний
7	чистий								Брудний
8	Теплий								Холодний
9	Молодий								Старий
10	Голосний								Тихий
11	Приємний								Неприємний
12	Сміливий								Боягузливий
13	Веселий								Сумний
14	Сильний								Слабкий
15	Відкритий								Закритий
16	Поспішливий								Повільний
17	Поміркований								Імпульсивний
18	Світлий								Темний
19	Оптимістичний								Песимістичний
20	Комунікабельний								Замкнутий

Обробка результатів.

За шкалами встановлюється різниця в оцінюванні абстрактного учня і абстрактного вчителя. Потім підсумовуються результати різниці за всіма шкалами.

Інтерпретація результатів.

Дистанція «вчитель-учень».

0-39 балів. Вчитель і учень близькі за своїми вихідними якостями, «невідчужені», між ними високий ступінь співпадіння, однорідності, що обумовлює їх відкритість один одному, взаєморозуміння. Вчитель з такою установкою налаштований на взаємодію з учнями.

40-79 балів. Незважаючи на деякі розбіжності, психологічна дистанція не позбавляє учителя впевненості в тому, що потенційні конфлікти з учнем будуть вирішені, формує налаштованість на пошук конструктивну взаєдшмодію вчителя й учнів.

80-120 балів. Психологічна дистанція настільки велика, що негативно позначається на виконанні вчителем своїх рольових повноважень, на взаємодії з учнями. Вчитель ніби розводить себе й учнів на різні полюси, фіксуючи взаємну відчуженість, протистояння. Входження в роль учителя супроводжується не тільки подоланням зовнішніх труднощів, але й власної негативної установки.

Додаток В-3

Методика «Розвиток ціннісної саморегуляції особистості» (Авт. М.Грант)

Мета: Виявлення рівня розвитку механізму ціннісної саморегуляції

Інструкція: Із пар запропонованих тверджень оберіть одне й у відповідній клітинці зробіть позначку

П.І.Б. (або ініціали) _____ Стать ____ Педагогічний стаж ____

Викладаю в молодших, середніх, старших класах (потрібне підкреслити)

Регістраційний бланк

№		Текст твердження	А	В
1	А	У житті необхідно віднайти власне призначення		
	В	У житті робота має приносити задоволення і матеріальне благополуччя		
2	А	У житті необхідно досягнути якомога більше успіху		
	В	Тихіше їдеш – далі будеш		
3	А	Моє головне правило – вказати на переваги і недоліки в діяльності, а не безмежно хвалити чи критикувати її результати		
	В	Життєва криза завжди виведе, куди треба		
4	А	Всі життєві труднощі можна здолати		
	В	У більшості життєвих ситуацій не все залежить від нас		
5	А	Професійне самовдосконалення необхідне		
	В	Професія важлива, але це ще не все життя		
6	А	Я погоджуюся з тим, що в житті ні про що не варто жаліти		
	В	Варто пам'ятати, що в житті нічого повернути не можна		
7	А	Я гідний нащадок своєї родини		
	В	Нажаль, людина не обирає, у якій родині їй народитися		
8	А	Щаслива людина завжди живе не для себе		
	В	Щастя для кожного має свої відтінки		
9	А	Я – це Я. Немає на Землі другого мене, і в цьому моя цінність		
	В	Я прагну знайти себе у цьому житті (мені ще багатьо потрібно зробити, щоб відшукати своє місце у цьому світі)		

Обробка отриманих даних. Необхідно підрахувати суму позитивних відповідей за блоками А та В окремо. Вибори, які відображають утвердження цінностей у ціннісній самосвідомості особистості. Співвідносяться із блоком А. Вибори, які відображають утвердження у ціннісній самосвідомості ціннісних орієнтацій, співвідносяться з блоком В.

Інтерпретація отриманих даних. Рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції визначається сумою балів за блоком А наступним чином: 3-5 балів – низький рівень; 6-7 балів – середній рівень; 8-9 балів – високий рівень. Середній та високий бали (більше 6) за блоком В свідчать про домінування в аксіофері особистості ціннісних орієнтацій і вказує на низький рівень розвитку механізму ціннісної саморегуляції.

Додаток В-4

Таблиця 1

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку механізму ціннісної рефлексії у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Рівень розвитку ціннісної рефлексії	0-5 р. (n=147) %	6-20 р. (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Низький	23,1	10,6	2,98**	23,1	3,7	5,40**	10,6	3,7	2,48 $p \leq 0,006$
Середній	74,8	80,6	1,22*	74,8	87,0	2,75 $p \leq 0,002$	80,6	87,0	1,60 $p \leq 0,058$
Високий	2,1	8,8	2,72 $p \leq 0,043$	2,1	9,3	2,90 $p \leq 0,001$	8,8	9,3	0,16*

Таблиця 2

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку ціннісно-особистісної, ціннісно-професійної, ціннісно-соціальної рефлексії у вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Рівень розвитку	0-5 р. (n=147) %	6-20 р. (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Ціннісно-особистісної рефлексії									
Низький	10,2	5,0	1,74 $p \leq 0,041$	10,2	5,5	1,55 $p \leq 0,061$	5,0	5,5	0,20*
Середній	65,3	79,4	2,77**	65,3	77,8	2,44**	79,4	77,8	0,35*
Високий	24,5	15,6	1,96 $p \leq 0,025$	24,5	16,7	1,70 $p \leq 0,045$	15,6	16,7	0,27*
Ціннісно-професійної рефлексії									
Низький	1,4	0	–	1,4	0	–	0	0	
Середній	31,9	45,6	2,49 $p \leq 0,005$	31,9	42,6	1,95 $p \leq 0,025$	45,6	42,6	0,57*
Високий	66,7	54,4	2,20 $p \leq 0,014$	66,7	57,4	1,68 $p \leq 0,046$	54,4	57,4	0,54*
Ціннісно-соціальної рефлексії									
Низький	8,8	7,5	0,41*	8,8	6,2	0,87*	7,5	6,2	0,46*
Середній	83,7	83,7	–	83,7	85,9	0,54*	83,7	85,9	0,55*
Високий	7,5	8,8	0,32*	7,5	8,0	0,08*	8,8	8,0	0,25*

Умовні позначення: * – $\varphi^*_{\text{емп}} < \varphi^*_{\text{кр}}$; ** – $\varphi^*_{\text{емп}} > \varphi^*_{\text{кр}}$

Таблиця 3

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників наявності соціально-психологічної дистанції у взаємодії вчителів з учнями

n = 469

Соціально психологічна дистанція	0-5 р. (n=147) %	6-20 р (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Близька дистанція	66,7	88,7	4,77**	66,7	89,5	5,03**	88,7	89,5	0,23*
Конструктивна віддаленість	26,6	6,9	4,83**	26,6	7,4	4,67**	6,9	7,4	0,17
Велика дистанція	6,7	4,4	0,88*	6,7	3,1	1,49 $p \leq 0,068$	4,4	3,1	0,62

Таблиця 4

Визначення значущості розбіжностей кількісних показників розвитку механізму ціннісної саморегуляції вчителів з різним терміном педагогічного стажу

n = 469

Рівень розвитку ціннісної саморегуляції	0-5 р. (n=147) %	6-20 р (n=160) %	φ^*	0-5 р. (n=147) %	Понад 21р. (n=162) %	φ^*	6-20 р. (n=160) %	Понад 21 р. (n=162) %	φ^*
Дуже низький	9,5	4,4	1,78 $p \leq 0,039$	9,5	4,3	1,83 $p \leq 0,033$	4,4	4,3	0,04*
Низький	53,1	48,1	0,87*	53,1	38,8	2,53 $p \leq 0,004$	48,1	38,8	1,68 $p \leq 0,046$
Середній	19,7	28,8	1,86 $p \leq 0,031$	19,7	42,6	4,37**	28,8	42,6	2,59 $p \leq 0,004$
Високий	17,7	18,1	0,10*	17,7	14,9	0,66 *	18,1	14,9	0,77*

*Умовні позначення: * – $\varphi^*_{емп} < \varphi^*_{кр}$; ** – $\varphi^*_{емп} > \varphi^*_{кр}$*

Додаток Г

Таблиця Г.1.

**Структура програми підвищення потенціалу розвитку соціальної
справедливості особистості педагогів**

№ з/п	Тема, мета занять	Зміст	
		Теоретична частина (інформаційний блок)	Практична частина (блок самопізнання, тренувальний блок)
<i>1. Ціннісна система особистості педагога</i>			
1.	Сприяти розумінню педагогами особистісних цінностей як інтеріоризованих, особистісно значущих соціальних цінностей	Міні-лекція «Особистісні цінності в моральній сфері особистості вчителя»	Експрес-діагностика соціальних цінностей; психогімнастичні вправи; бесіда тощо
<i>2. Соціальна справедливість у структурі моральної сфери педагога</i>			
2.	Сприяти розвитку розуміння у вчителів ролі та місця цінності соціальної справедливості у структурі його моральної сфери	Міні-лекція «Соціальна справедливість педагога як особистісна і професійна цінність»	Діагностика об'єктивності; самоаналіз моральних переконань; практич. завдання; бесіда тощо
<i>3. Особистість учня у ціннісному вимірі</i>			
3.	Актуалізувати проблему ціннісного ставлення вчителя до особистості учня як об'єкта справедливих педагогічних дій	Міні-лекція «Учень – найвища цінність для вчителя»	Самодіагностика емпатійних тенденцій; тренінгові вправи; обговорення і т.ін
<i>4. Самоцінність особистості педагога</i>			
4.	Сприяти формуванню у вчителів ціннісного ставлення до своєї особистості, впевненості в правильності власних моральних переконань і справедливих вчинків	Міні-лекція «Психологія ставлення особистості вчителя до себе»	Діагностика самооцінки; психогімнастичні вправи; практич. завд. тощо

<i>5. Мотивація справедливості в діяльності вчителя</i>			
5.	Визначити особливості мотивації справедливості педагога, цілі педагогічної діяльності, з якими вона співвідноситься, та вплив на характер педагогічних дій учителя	Міні-лекція «Мотиви справедливості у структурі педагогічної діяльності вчителя»	Самодіагностика соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері; тренінгові вправи; проектування ситуацій; обговорення, т.ін.
<i>6. Психологічні особливості соціально справедливої поведінки вчителя</i>			
6.	Визначити ознаки та прояви справедливої поведінки вчителя, її вплив на якість педагогічної взаємодії з учнями	Міні-лекція «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя»	Самодіагностика здатності до самокорекції та вміння володіти собою; проектування та програвання ситуацій; обговорення і т.ін.
<i>7. Педагогічна взаємодія вчителя й учнів: психологічний аспект</i>			
7.	Сприяти розумінню вчителями педагогічної взаємодії як різновиду соціальної взаємодії, коли за умови діалогічних стосунків встановлюється психологічна рівність між її партнерами	Міні-лекція з елементами бесіди «Феноменологія педагогічних взаємодій учителя й учнів»	Самодіагностика стилю взаємодії; тренінгові вправи; програвання ситуацій; обговорення тощо
<i>8. Психологічні основи досягнення ціннісно-сислової рівності вчителів і учнів</i>			
8.	Сприяти усвідомленню вчителями особливостей ціннісно-сислової рівності між учасниками педагогічної взаємодії, ціннісно-сислові позиції яких стають наближеними одна до одної	Міні-лекція «Ціннісно-сислова рівність учасників педагогічної взаємодії»	Дослідження характерологічних тенденцій; програвання ситуацій; тренінгова вправа; обговорення і т.ін.

	<i>9. Умови досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</i>		
9.	Визначити, за яких умов у педагогічній взаємодії вчителів і учнів встановлюється соціальна справедливість	Міні-лекція «Роль зовнішніх і внутрішніх чинників у досягненні соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»	Тренінгові вправи; програвання ситуацій; обговорення тощо
	<i>10. Особистісний сенс соціальної справедливості у педагогічній взаємодії</i>		
10.	Сприяти тому, щоб цінність соціальної справедливості набула для педагогів особистісного сенсу	Міні-лекція «Психологічні особливості соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»	Тренінгові вправи; програвання ситуацій; обговорення тощо

Послідовність реалізації змісту програми підвищення потенціалу розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії

Тема 1. «Ціннісна система особистості педагога»

Мета: Сприяти розумінню педагогами особистісних цінностей як індивідуальних цінностей людини, що є результатом інтеріоризації соціальних цінностей.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Особистісні цінності в ціннісній системі вчителя». Під час лекції висвітлювалося, який зміст вкладається у поняття ціннісної системи особистості, які її генезис, структура, функції. Розглядалося, яке місце в ціннісній системі займають особистісні цінності людини, як вони співвідносяться з соціальними цінностями. Доволі широке висвітлення проблеми соціальних і особистісних цінностей було конкретизоване аналізом сутності окремих цінностей, співвідносних зі змістом педагогічної діяльності вчителя: відповідальності, справедливості, сумління тощо. Вчителі були підведені до розуміння особистісних цінностей, які є базовими утвореннями в ціннісній системі особистості, як інтеріоризованих соціальних цінностей, що набули для людини особистісного сенсу.

Проведення практичної частини заняття, що передбачало застосування заходів блоку *самопізнання*, було спрямоване на усвідомлення педагогами власної системи цінностей, їх ієрархії, взаємопов'язаності цінностей-цілей та цінностей-засобів. Цьому сприяло проведення методики М. Рокіча «Ціннісні орієнтації». Ми здійснювали супровід обробки вчителями отриманих даних і робили свій внесок у процес їх інтерпретації. Учасники удосконалювали свою здатність орієнтуватися у власних цінностях, співвідносити свій життєвий

досвід із запропонованими для розгляду цінностями. Здійснення експрес-діагностики соціальних цінностей сприяло виявленню вчителями власних особистісних, професійних, соціально-психологічних орієнтацій і переваг. Обговорення результатів проведеної процедури самопізнання виводило вчителів на узагальнення відносно ролі та місця в структурі їхньої ціннісної системи професійних цінностей.

У межах *тренувального блоку*, на занятті нами була проведена вправа за проективною технологією «Дерево з чоловічками», яка спонукала вчителів аналізувати власний життєвий досвід, виділяти цінності свого життя. Педагоги, аналізуючи свої малюнки, визначалися з тим, які цінності для них є пріоритетними, які стратегії є найбільш важливими.

Передбачалося також проведення бесіди, яка допомогла усвідомити педагогам актуальні для них цінності. Ми задавали їм питання, відповіді на які, в тому числі, виводили на узагальнення щодо значення, ролі та місця в їхній ціннісній системі професійних цінностей. Висловлені нами судження свідчили про достойний рівень зрілості та розвитку смислової сфери педагогів.

Тема 2. «Соціальна справедливість у структурі моральної сфери педагога»

Мета: Сприяти розвитку розуміння у вчителів ролі та місця цінності соціальної справедливості у структурі його моральної сфери.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Соціальна справедливість педагога як особистісна і професійна цінність». На лекції педагоги ознайомилися з психологічним змістом соціальної цінності соціальної справедливості, її ознаками та особливостями прояву в соціальних взаємодіях. Пояснювалася схема переходу цієї цінності в особистісну цінність, а в умовах виконання учителем професійної діяльності – в професійну цінність. Підкреслювалися ознаки соціальної, особистісної, професійної цінностей соціальної справедливості, тим самим розводилися ці поняття і водночас визначалася суттєва спільна ознака, а саме справедливий розподіл між учасниками різних взаємодій винагород і покарань, з огляду на їх індивідуальні можливості та внески у виконання діяльності. У процесі лекції ми намагалися актуалізувати у свідомості вчителів цінність соціальну справедливість як одну із провідних моральних цінностей для особистості в контексті різних сфер її життя.

При проведенні практичної частини заняття ми вважали за потрібне в межах блоку *самопізнання* провести з учителями «Тест на об'єктивність», результати якого утвердили б їх у визначенні себе як об'єктивного чи необ'єктивного вчителя, що співвідноситься з його справедливістю чи несправедливістю у стосунках з учнями. Під час цього заходу педагоги усвідомили свою здатність об'єктивно характеризувати інших, їхні позитивні й негативні сторони, успіхи та невдачі. Для ефективного здійснення управлінських функцій учителями така інформація про себе є корисною та значущою.

Тренувальний блок заняття включав завдання на співставлення вчителями рівнів моральної вихованості особистості (за К.К. Платоновим) і рівнів розвитку моральної свідомості особистості (за Л.Кольбергом). Пропонувалося їх проаналізувати, спроектувати на особистість якогось конкретного учня і визначитися, якого рівня морального розвитку він досягнув. Ця вправа, по-перше, сприяла розвитку здатності педагогів застосовувати розроблені у психології критерії вихованості, морального розвитку та робити відповідні узагальнення відносно учнів. По-друге, така інформація дає можливість педагогу вдаватися до виправданих, з точки зору справедливості, оцінки та корекції дій останніх.

Ще одне завдання, яке було нами запропоноване вчителям, полягало в тому, щоб вони переглянули «Кодекс цінностей сучасного українського виховання», ознайомилися з переліками абсолютних, вічних цінностей, основних національних цінностей, основних громадянських цінностей, цінностей сімейного життя, цінностей особистого життя і віднайшли серед них місце цінності соціальної справедливості. За бажанням учасники озвучували свій вибір та аргументували його.

Тема 3. «Особистість учня у ціннісному вимірі».

Мета: Актуалізувати проблему ціннісного ставлення вчителя до особистості учня як об'єкта справедливих педагогічних дій.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Учень – найвища цінність для вчителя». Під час проведення цієї частини заняття увага вчителів акцентувалася на особливостях ціннісного ставлення педагога до кожного школяра, що передбачає вияв поваги до його особистості, прийняття його індивідуальних особливостей, розуміння особистих обставин та умов життя, вияв до нього доброзичливості, толерантності, емпатійності тощо та водночас об'єктивності й вимогливості. Розмежовувалося ставлення до учня як до об'єкта педагогічного впливу вчителя, оцінювання результатів його діяльності, та як до суб'єкта міжособистісної, педагогічної взаємодії, який здатний разом з учителем вирішувати поточні завдання, бути партнером у виконанні спільної діяльності, приймати певні рішення. Головна думка, яка пронизувала виклад нами матеріалу, – перефразовані слова І.Канта про людину як найвищу цінність, які в контексті теми нашого заняття зводилися до фрази, що найвищою цінністю для педагога в його діяльності є особистість учня: її навчають, виховують, оцінюють, з нею спілкуються, взаємодіють, вона спонукає вчителя до самовдосконалення та пошуку шляхів оптимізації своєї діяльності.

На практичній частині ми запропонували вчителям здійснити *самодіагностику* своїх емпатійних тенденцій, скориставшись методикою В.В.Бойка «Діагностика рівня емпатії», оскільки ця якість свідчить про готовність вчителя прийняти особистість школяра у всіх її проявах і поставитися до неї ціннісно. Обговорення з учителями особливостей прояву емпатії у стосунках з учнями було логічно продовжене проведенням вправи у межах тренувального блоку, коли педагогам зачитувалися правила емпатійного

слухання особистості і пропонувалося обговорити, яких із них варто дотримуватися у взаємодії зі школярами.

Окрім того, *тренувальний блок* заняття включав проведення вправи «Спогади». Її зміст полягав у тому, що вчителі, вдаючись до спогадів свого дитинства, шкільних років, занурювалися у переживання учня, з його специфічним світосприйняттям. Оновлені спогади психологічно наближали педагогів до школярів, що сприяло кращому розумінню дітей і спонукало на справедливі з їх точки зору дії та вчинки. Ми також запропонували виконати вправу, яка змінювала принципово негативне ставлення вчителя до окремих учнів. Вона представляла модифікацію вправи «Мій ворог – мій друг». Зміни у ставленні вчителів до окремих учнів на рівні повного їх неприйняття відбувалися в напрямку від негативного до позитивного. Фіксація уваги спочатку на якостях учнів, а потім на особливостях взаємодії з ними, аналіз педагогами власної поведінки в цих взаєминах – все в комплексі покращувало їх ставлення до окремих школярів. На його основі пропонувалося вибудувати нову лінію поведінки і тактики позитивної поведінки щодо цих учнів.

Тема 4. «Самоцінність особистості педагога».

Мета: Сприяти формуванню у вчителів ціннісного ставлення до своєї особистості, впевненості в правильності власних моральних переконань і справедливих вчинків.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Психологія ставлення особистості вчителя до себе». Під час лекції педагоги ознайомилися з психологічним змістом поняття ставлення, засвоїли елементи та прояви ціннісного самоствавлення особистості: саморозуміння, самопізнання, самоприйняття, самоповага та ін. Вказувалося на те, що варто розмежовувати любов до своєї особистості з егоцентризмом чи егоїзмом. У контексті педагогічної діяльності ціннісне самоствавлення вчителів виявляється в такому ставленні до себе, яке в учнів викликає бажання справедливо оцінювати всі зусилля вчителя; в бажанні відстоювати свою гідність і не піддаватися різноманітним маніпуляціям як зі сторони суспільства в цілому, так і зокрема зі сторони учнів, їх батьків, колег. Вчителі засвоїли, що позитивне, ціннісне ставлення до учнів не може відбутися, якщо немає ціннісного ставлення до своєї особистості. Адекватна самокритика, віра у свої сили, переконання у правильності та справедливості власних педагогічних дій – все це позитивно позначається на якості взаємодії з учнями. Наприкінці міні-лекції педагоги дійшли висновку, що ціннісне ставлення до соціальної справедливості, без якого неможливо досягнути порозуміння у стосунках вчителя й учнів, особливо в складних педагогічних ситуаціях, обумовлюється ціннісним самоствавленням в сукупності із ціннісним ставленням до особистості школяра.

Практична частина заняття включала проведення *самодіагностики* вчителями своєї самооцінки, що входило до блоку самопізнання, та в межах тренувального блоку – застосування декількох психогімнастичних вправ. Для виявлення того, наскільки цінують учителі свою особистість, ми їм запропонували здійснити вивчення власної самооцінки. Отримані результати

вони співвідносили із «ключем» методики і переконувалися в тому, наскільки їхня самооцінка є адекватною і чи має відхилення в сторону завищення або заниження. Така робота, на наш погляд, була доцільною, оскільки в умовах постійного оцінювання діяльності учнів (за чим часто стоїть оцінювання їхньої особистості), вчителі не акцентують свою увагу на оцінці власної особистості, що до певної міри загальмовує процеси особистісної рефлексії, самоаналізу та самовдосконалення. Актуалізація цього аспекту активізувала процес самопізнання, що знайшло своє продовження у виконанні декількох психогімнастичних вправ.

У межах *тренувального блоку* заняття були проведені наступні вправи. Вправа «Три імені» мала на меті розвиток саморефлексії вчителів, формування установок на самопізнання. При записуванні на запропонованих картках варіантів свого імені учасники його співвідносили з тими якостями своєї особистості, які відповідають її певним сторонам. Таким чином, вчителі рефлексували свої особистісні характеристики, що сприяло проведенню внутрішньої роботи над собою. Вправа «Без маски» сприяла формуванню (або удосконаленню) навичок педагогів правдивих висловлювань для аналізу сутності свого «Я». Фрази про себе, які продовжували вчителі, засвідчували, з ким або чим вони себе ідентифікують, відповідно опредмечуючи у своїй свідомості об'єкт ідентифікації та власні якості, з ним пов'язані. Вправа «Сформуль позитивний Я-образ» актуалізувала у свідомості вчителів власні позитивні риси, які у взаємодії з оточуючими позитивно позначаються на характері стосунків; спонукала до визначення своїх потенційних здібностей і можливостей, до віднаходження шляхів власного самовдосконалення; допомогла визначити вектор оптимізації розвитку особистістю вчителя власного «Я».

Не применшуючи значення усіх занять, які входять до розробленої нами програми, проведення саме цього заняття, спрямованого на усвідомлення вчителями власної самоцінності, було надзвичайно корисним, оскільки розвиток його якості соціальної справедливості, у першу чергу, залежить від ставлення до власної особистості. Педагог є суб'єктом справедливої поведінки щодо учнів, активним учасником взаємодії з ними. І від його самоствавлення залежить результат усіх педагогічних дій.

Тема 5. «Мотивація справедливості в діяльності вчителя».

Мета: Визначити особливості мотивації справедливості педагога, з якими цілями педагогічної діяльності вона співвідноситься, як позначається на якості взаємодії з учнями.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Мотиви справедливості у структурі педагогічної діяльності вчителя». Вчителі були ознайомлені з мотивами педагогічної діяльності, серед яких був виокремлений мотив справедливості. Розглядалося, які потреби лежать в основі такого мотиву, чим обумовлюється його поява в мотиваційній сфері особистості педагога. Було зазначено, що мотивація справедливості в діяльності вчителя дещо ширша за своїм змістом за мотив справедливості, проте останній відіграє

першочергову роль у здійсненні вчителем справедливих дій щодо учнів. Зауважувалося, що мотив справедливості та мотив соціальної справедливості по суті означають однакове спонукання особистості вчителя об'єктивно оцінювати результати діяльності кожного учня в залежності від зусиль, які той доклав при виконанні завдань, що перед ним стояли. Було презентоване наше бачення трансформації мотиву справедливих дій педагога в його професійну цінність соціальної справедливості. Увага вчителів акцентувалася на тому, що мотивація справедливості є однією з найважливіших у діяльності педагога, оскільки справедливі дії щодо учнів, які нею обумовлюються, по-перше, утверджують їх у переконаннях у справедливості; по-друге, сприяють подальшому розвитку і реалізації здібностей і можливостей. Учасники дійшли до висновку важливої ролі мотивації справедливості в структурі діяльності вчителя та його діях стосовно учнів.

На практичній частині заняття, в межах блоку *самопізнання*, проводилася діагностика вчителями своїх соціально-психологічних установок у потребнісно-мотиваційній сфері (за методикою О.Ф.Потьомкіна). Зокрема, педагоги визначили, якою мірою їм властиві установки на альтруїзм чи егоїзм, що до певної міри пов'язано з проблемою децентрації особистості вчителя та центрації на особистості учня. Опосередковано вчителі були підведені до узагальнення щодо своїх установок стосовно готовності децентралізуватися від власної особистості і зосередитися на моральних спонуканнях щодо учнів.

Тренувальний блок на цьому занятті був представлений застосуванням вправи «Вплив винагороди на мотивацію», під час виконання якої педагоги обговорювали, що спонукає учнів до виконання поставлених перед ними завдань – винагорода чи покарання. Група учасників була розподілена на три підгрупи, кожна з яких мала проаналізувати ситуацію, де діти виконували поставлені перед ними завдання в очікуванні винагороди чи покарання. Передбачалося, що вчителі спрогнозують результат, який при обговоренні буде співставлений з реальним, який був зафіксований дослідниками, що створили ці ситуації (M.R. Lepper, D. Greene, R.E. Nisbett, 1973; K.E. Weick, 1964; J. Garbarino, 1975). Виконання вправи супроводжувалося бурхливим обговоренням, що свідчило про інтерес учителів до проблеми дії очікування учнями винагороди чи покарання зі сторони педагога за результати їх діяльності. Користь від проведення цієї вправи ми вбачаємо в тому, що вона спонукала вчителів замислитися над власною мотивацією справедливої поведінки, і як вона співвідноситься з очікуваннями справедливості учнів.

Окрім описаної вправи були обговорені ситуації, в одній з яких учитель вчинив справедливо, а в іншій – ні. Вчителям пропонувалося озвучити мотиви справедливої і несправедливої поведінки педагога. Після чого відбулося обговорення висловлених суджень. Незважаючи на те, що в інтерпретації справедливості вагому роль відіграє суб'єктивна трактовка ситуації, всі учасники експерименту сходилися на думці, що у взаємодії з учнями варто зважати на об'єктивні критерії та норми справедливості.

Тема 6. «Психологічні особливості соціально справедливої поведінки вчителя»

Мета: З'ясувати, в яких діях та вчинках учителя виявляється його справедлива поведінка, та як вона позначається на якості педагогічної взаємодії.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Роль і місце справедливого вчинку в моральній поведінці вчителя». Виклад матеріалу був розпочатий зі з'ясування змісту поняття справедливої поведінки: чим вона обумовлена, які її ознаки, в чому виявляється. Були характеризовані справедливі дії як акти справедливої поведінки. Наголошувалося на тому, що варто розмежовувати справедливі дії та справедливі вчинки. До останніх учитель в своїй діяльності вдається в окремих ситуаціях, де він має зробити моральний вибір. Наголошувалося на необхідності здійснювати такий вибір на користь учня, оскільки той є найвищою цінністю для педагога. Палку дискусію викликала частина лекції, де піднімалося питання справедливості дій учителя не тільки відносно учня, але й відносно власної особистості: тільки учитель з почуттям власної гідності буде виявляти гідне ставлення до учня. У підсумку було вказано на те, що поведінка вчителя щодо учнів має корегуватися у відповідності до їх індивідуальних особливостей, до обставин, у чому й виявляється диференційований, соціально справедливий підхід у взаємодії педагога зі школярами.

Як продовження інформаційного блоку заняття, в рамках блоку *самопізнання*, була проведена методика на визначення вчителями власної здатності до самокорекції та популярний тест на діагностику вміння володіти собою в суперечливих ситуаціях. Для вчителів, які в силу своєї професії мають виявляти самовладання, постійно здійснювати самоконтроль, проведення вказаних заходів було корисним, оскільки їх результати засвідчили необхідність здійснення роботи над собою в цьому сенсі.

Тренувальний блок програми був представлений програванням та аналізом ситуацій, у яких уявний учитель вдається до справедливих і несправедливих дій щодо уявного учня. Ми запропонували учасникам також спроектувати ситуацію, за якої вчитель вимушений здійснювати моральний вибір і вдаватися до справедливого вчинку. Після чого обговорювалася різниця між справедливою дією та справедливим вчинком. У процесі обговорення на дошці складалася таблиця, у якій було узагальнено погляди вчителів щодо цього питання.

Тема 7. «Педагогічна взаємодія вчителя й учнів: психологічний аспект»

Мета: Сприяти розумінню вчителями педагогічної взаємодії як різновиду соціальної взаємодії, коли за умови діалогічних стосунків встановлюється психологічна рівність між її партнерами.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція-бесіда «Феноменологія педагогічних взаємодій учителя й учнів». Під час цієї частини заняття ми поєднали дві форми роботи з учасниками. По-перше, висвітлили

психологічний аспект педагогічної взаємодії вчителів і учнів, зробивши акцент на психологічних особливостях цього явища. По-друге, оскільки тема, яка стала на заняттях предметом розгляду для вчителів надто близькою, то проведення міні-лекції ми поєднали зі змістовною бесідою про феноменологію педагогічних взаємодій учителя. Головна думка, навколо якої була розгорнута дискусія: педагогічна взаємодія – це встановлення діалогічних стосунків між учителем і учнями, де обидві сторони виступають як повноправні учасники цього процесу. Вчителі не заперечували, що наявність демократичного стилю педагогічного спілкування є нормою для вчителя і оптимальним засобом налагодження щирих і правдивих стосунків з учнями.

Практична частина заняття – *самопізнання* – проходила із застосуванням «Ваш стиль взаємодії», результати якого дали можливість педагогам переконатися й отримати об'єктивну інформацію про те, який стиль взаємодії (спілкування, управління) для них є найбільш оптимальним. Показово, що основна частина вчителів із засудженням ставляться до використання директивного стилю у взаємодії з учнями (що, власне, віддзеркалює результати констатувального експерименту відносно цієї особливості). Ми це пояснюємо тенденціями нашого часу, коли в суспільстві, у тому числі в освіті відстоюються демократичні принципи побудови стосунків між людьми на різних рівнях їх взаємодій.

На *тренінгових заняттях* проводилися вправи «Відкритість», «Ритм» сприяли розвитку якостей особистості, що допомагають налагоджувати діалогічну комунікативну взаємодію між учителем і учнями. У рамках проведення вправи на відкритість ми рекомендували вчителям попрацювати з мімікою, проаналізувати внутрішні процеси під час діалогу з іншими, розвивати здатність психологічно близько спілкуватися з учнями. Логічно продовжила розпочату роботу вправа «Ритм», яка сприяла налаштуванню обох сторін взаємодії на одну «хвилю». Окрім вказаних заходів ми створювали на занятті програвання ситуацій, в яких: 1) обидві сторони взаємодії налаштовувалися на діалог і конструктивно вирішували завдання, що перед ними стояли; 2) ставали учасниками педагогічного конфлікту, вирішенню якого сприяло проведення вправи «Діалог».

Тема 8. «Психологічні основи досягнення ціннісно-сислової рівності вчителів і учнів»

Мета: Сприяти усвідомленню вчителями особливостей ціннісно-сислової рівності між учасниками педагогічної взаємодії, ціннісно-сислові позиції яких стають наближеними одна до одної.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Ціннісно-сислова рівність учасників педагогічної взаємодії». На занятті було визначено, в чому полягає зміст поняття рівності, відносно до яких аспектів взаємодії вчителів і учнів воно може застосовуватися. Піднімалися питання соціальної та психологічної рівності чи нерівності педагога і школярів. Ціннісно-сислова рівність розглядалася як можливість кожної сторони взаємодії висловлювати свою ціннісно-сислову позицію, аргументовано доводити її правильність і без

застосування тиску намагатися переконати у своїй правоті іншого. Обговорювалося питання процесу наближення ціннісно-сміслових позицій вчителів і учнів – його умови та особливості. Цевикликало дискусію, під час якої аудиторія поділилася на тих, хто схилився до думки про необхідність монологізації ціннісно-сміслових позицій вчителів і учнів, та тих, хто відстоював принцип домінування педагога в питаннях обговорення з учнями світоглядних речей.

Для того, щоб учителі переконалися у тому, що їм властиві чи то домінантні тенденції, чи дружні й демократичні, ми запропонували, в межах блоку самопізнання, здійснити дослідження характерологічних тенденцій. Хоча методика доволі об'ємна і потребує достатньо часу на те, щоб ознайомитися з інформацією про себе, вона дозволила виявити педагогам різні грані своєї особистості. Тренувальний блок заняття виявився логічним продовженням блоку самопізнання. Ми запропонували педагогам уявити ситуації, в яких би перед ними стояло завдання переконати учнів у правильності власної ціннісно-сміслової позиції. Проектувалися ситуації, в яких проявлялися виявлені завдяки попередній методиці якості педагога: наскільки він виявляв свою владність і непримиренність щодо позиції учня, впевненість і самовпевненість, чи, навпаки, надмірні м'якість і потурання. Така вправа, на наш погляд, була корисною, оскільки вчителі ніби зі сторони подивилися на себе як носія тих якостей, які сприяють (або заважають) досягненню позитивного результату у співставленні ціннісних позицій своєї й учнів.

У межах *тренувального блоку* була проведена вправа «Самоаналіз бар'єрів спілкування», де вчителям пропонувалося серед означених бар'єрів вибрати ті, які їм властиві у ситуаціях, коли необхідно щось обговорити з учнями чи переконати їх у чомусь. Зокрема, називалися бар'єри: накази, команди, вказівки; погрози, застереження; моралізування, нотації; готові рішення та поради; логічні докази; осуд, звинувачення, критика; лайка, приниження; випитування, допит; умовляння; перетворення проблеми в жарт. Вчителі визначали, як часто вони вдаються до таких проявів і вибірково наводили приклади зі своєї педагогічної практики. Ця вправа дала можливість усвідомити помилки, яких припускаються педагоги у ситуаціях, коли потрібно разом з учнями дійти згоди в обговоренні своїх ціннісно-сміслових позицій.

Тема 9. «Умови досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»

Мета: Визначити, за яких умов у педагогічній взаємодії вчителів і учнів встановлюється соціальна справедливість.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Роль зовнішніх і внутрішніх чинників у досягненні соціальної справедливості у педагогічній взаємодії». Вчителі були ознайомлені з тим, що будь-яке психологічне явище обумовлюється рядом зовнішніх і внутрішніх чинників. Були названі визначені нами соціальні умови та психологічні детермінанти соціальної справедливості у педагогічній взаємодії. Короткий виклад їх змісту дозволив донести до педагогів суть зовнішніх обставин, які впливають на дії вчителя щодо

визначення ними міри винагород чи покарань учнів при оцінюванні результатів їх діяльності. Не применшуючи значення соціальних умов у досягненні соціальної справедливості у взаємодії педагогів і школярів, акцент робився на внутрішніх чинниках цього явища, оскільки від психологічних особливостей учителя певною мірою залежать його педагогічні дії та якість стосунків з учнями.

Практична частина заняття передбачала проведення ряду *тренінгових вправ* на розвиток тих якостей, які обумовлюють справедливі вияви педагогів щодо учнів. Зокрема, вправа «Мова прийняття і мова неприйняття» сформувала уявлення вчителів про толерантну взаємодію. Перед виконанням завдання ми акцентували увагу на значенні толерантності у досягненні порозуміння між учителями й учнями. Потім запропонували скласти список вербальних і невербальних проявів толерантності педагога, які сприймаються учнями і позитивно позначаються на їх діяльності та поведінці. Усвідомлення тих проявів, які впливають на прийняття партнера по взаємодії, знижують рівень непорозуміння і сприяють встановленню доброзичливих стосунків. Проведення вправи «Так» сприяло удосконаленню навичок емпатії та рефлексії педагогів. Воно проводилося в парах, де одному з учасників потрібно було «вловити» емоційний стан іншого, у процесійого рефлексії уточнювати деталі до тих пір, поки партнер не погодиться з правильністю висловленої версії.

Застосування техніки «Я – повідомлення», «Ти – висловлення» мало на меті ознайомлення педагогів із техніками спілкування в конкретних ситуаціях. «Я-повідомлення» допомагало учаснику презентувати своєму колезі власні думку, позицію, почуття, потреби тощо, вдаючись до висловлювань, які стосувалися події, реакції, очікуваного результату. У відповідь партнер по взаємодії виступав із «Ти-висловлюванням» у такому ж форматі. Ця вправа сприяла розвитку здатності у педагогів, з одного боку, висловитися і донести партнеру зміст своєї думки, а з іншого боку, у зворотному зв'язку зрозуміти такі ж посили від нього. Таким чином, вправа сприяла розвитку діалогічних комунікативних навичок учителів. Вправа «Демонстрація» слугувала дієвим засобом розвитку здатності вчителів до співпраці, співтворчості з учнями. Працюючи в групах, учасники звертали увагу на ідеї, пропозиції, які лунали з вуст їхніх колег. Це означало, що команда визнає цінність будь-якого члена групи і цінність будь-якої ідеї. Після кожної вправи тривало обговорення, на якому учасники обмінювалися своїми думками, переживаннями, враженнями; ділилися власними спостереженнями, розповідали про труднощі, висловлювалися про хід та результати вправи.

Тема 10. «Особистісний сенс соціальної справедливості у педагогічній взаємодії»

Мета: Сприяти тому, що соціальна справедливість у педагогічній взаємодії як явище і цінність набуває особистісного сенсу для вчителів.

Інформаційний блок. Теоретичні відомості: міні-лекція «Важливість досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії». На десятому, заключному занятті, підсумовувався увесь теоретичний матеріал, з яким

ознайомлювалися вчителі. Маючи уявлення про соціальну справедливість у педагогічній взаємодії, проєктуючи їх на власну професійну діяльність, вони переконувалися у необхідності дотримуватися норм справедливості у взаємодії з учнями. Ціннісне ставлення до особистості школяра є і умовою, і результатом соціальної справедливості у взаємодії з ним. Керуючись потребою виявляти справедливість по відношенню до учнів, задаючись відповідним мотивом, вчитель цілі своєї педагогічної діяльності, ззовні задані, починає з ними співвідносити. І тоді справедливість набуває для вчителя особистісного сенсу. Без установок справедливості, без справедливих дій і вчинків свою діяльність учитель уявити не може. Учителі дійшли висновку, що за таких обставин, з однієї сторони, соціальна справедливість є особистісно важливою цінністю для педагога, а з іншої, є необхідною у побудові гуманних стосунків з учнями.

У практичній частині ми провели з педагогами адаптовану до завдань експерименту методику, спрямовану на виявлення задоволеності вчителів своєю роботою. Окремі запитання (із 17 запропонованих) були видозмінені для з'ясування того, наскільки задоволені вчителі своїми проявами соціально справедливої поведінки. Отримані результати слугували для педагогів інформацією для роздумів стосовно необхідності орієнтування у своїй роботі на норми гуманного (справедливого) ставлення до учнів.

При проведеній психогімнастичної вправи «Самооцінка», де вчителям пропонувалося, скориставшись таблицею, оцінити свої особистісні та професійні якості, серед яких були і такі, що змістовно пов'язані із соціальною справедливістю, педагоги рефлексували й аналізували свої якості. Ми запропонували їм назвати ті, яких не вистачає в структурі їхньої особистості. З огляду на проведену нами роботу, ми спонукали вчителів визначитися з необхідністю розвитку тих якостей, що сприяють розгортанню процесу педагогічної взаємодії з учнями на засадах соціальної справедливості, рівності, гуманності, моральності.

На заключному етапі впровадження програми підвелися підсумки проведеної роботи. Вчителі висловлювали свої судження щодо її корисності та наголошували на тому, що актуалізація проблеми соціальної справедливості наближає до побудови таких стосунків педагога й учнів, які гармонізують їх взаємодію загалом і розвивають особистість кожного учасника.

Додаток Д
Таблиця Д.1.1

**Кількісні показники розвитку моральних знань учителів
експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту
n = 58**

Стаж		Динаміка розвитку моральних знань учителів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	2	0	2	16	15	1	1	4	3	G _{емп} =1; p≤0,05
	%	10,5	0	10,5	84,2	78,9	5,3	5,3	21,1	15,8	
6-20р.р. (n=20)	n	3	0	3	14	12	2	3	8	5	G _{емп} =0; p≤0,01
	%	15,0	0	15,0	70,0	60,0	15,0	15,0	40,0	25,0	
від 21 р. (n=19)	n	1	0	1	16	11	5	2	8	6	G _{емп} =1; p≤0,05
	%	5,3	0	5,3	84,2	57,9	26,3	10,5	42,1	31,6	

Таблиця Д.1.2

**Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках
розвитку моральних знань учителів експериментальної групи (ЕГ) до та
після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків**

учителі зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	1	2	1	1	3	3	0	1	2	3	1
2	3	2	-1	2	2	2	0	2	3	3	0
3	2	3	1	3	1	2	1	3	2	2	0
4	2	2	0	4	3	3	0	4	2	2	0
5	2	2	0	5	2	3	1	5	1	2	1
6	2	2	0	6	2	2	0	6	2	2	0
7	2	3	1	7	1	2	1	7	2	3	1
8	2	2	0	8	2	2	0	8	2	2	0
9	2	2	0	9	2	3	1	9	3	2	-1
10	2	2	0	10	2	2	0	10	2	3	1
11	2	2	0	11	2	2	0	11	2	2	0
12	2	3	1	12	2	3	1	12	2	3	1
13	1	3	2	13	2	2	0	13	2	2	0
14	2	3	1	14	2	2	0	14	2	3	1
15	2	2	0	15	2	2	0	15	2	2	0
16	2	2	0	16	1	3	2	16	2	3	1
17	2	2	0	17	2	2	0	17	2	3	1
18	2	3	1	18	2	3	1	18	2	2	0
19	2	2	0	19	2	2	0	19	2	2	0
				20	3	3	0				
n = 9; G _{емп} =1; p≤0,05				n = 8; G _{емп} =0; p≤0,01				n = 9; G _{емп} =1; p≤0,05			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.2.1

Кількісні показники розвитку моральних переконань учителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту
n = 58

Стаж		Динаміка розвитку моральних переконань педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	2	1	1	16	15	1	1	4	3	n =6 G _{емп} =1
	%	10,5	5,3	5,2	84,2	78,9	5,3	5,3	21,1	15,7	
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	16	12	4	3	8	5	G _{емп} =0 p≤0,05
	%	5,0	0	5,0	80,0	60,0	20,0	15,0	40,0	25,0	
Понад 21 р. (n=19)	n	1	0	1	14	10	6	4	9	5	G _{емп} =1 p≤0,05
	%	5,3	0	5,3	66,7	50,0	16,7	21,1	47,4	26,3	

Таблиця Д.2.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку моральних переконань учителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	2	2	0	1	2	2	0	1	2	2	0
2	1	1	0	2	1	3	2	2	3	3	0
3	2	2	0	3	2	3	1	3	2	3	1
4	2	2	0	4	2	2	0	4	2	2	0
5	2	2	0	5	3	3	0	5	1	3	2
6	1	3	2	6	2	2	0	6	2	2	0
7	2	2	0	7	2	2	0	7	3	2	-1
8	3	2	-1	8	3	3	0	8	3	3	0
9	2	2	0	9	2	2	0	9	2	3	1
10	2	3	1	10	2	3	1	10	2	2	0
11	2	2	0	11	2	2	0	11	2	3	1
12	2	2	0	12	2	3	1	12	2	3	1
13	2	3	1	13	2	3	1	13	2	2	0
14	2	2	0	14	2	2	0	14	2	2	0
15	2	2	0	15	2	2	0	15	3	3	0
16	2	3	1	16	3	3	0	16	2	2	0
17	2	2	0	17	2	2	0	17	2	2	0
18	2	2	0	18	2	2	0	18	2	3	1
19	2	2	0	19	2	2	0	19	2	2	0
				20	2	2	0				
n =6; G _{емп} =1				n = 6; G _{емп} =0; p≤0,05				n =8, G _{емп} =1; p≤0,05			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.3.1

Кількісні показники розвитку ціннісного самоствавлення вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту
n = 58

Стаж		Динаміка розвитку ціннісного самоствавлення педагогів									G-критерій
		Слабко виявляється			Виявляється достатньо			Яскраво виявляється			
		ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	3	0	3	7	6	1	9	13	3	n = 9; G _{емп} =1; p≤0,05
	%	15,8	0	15,8	36,8	31,6	8,3	47,4	81,4	33,9	
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	7	4	1	12	16	4	n=7 G _{емп} =1
	%	5,0	0	5,0	35,0	20,0	7,7	60,0	80,0	20,0	
Від 21 р. (n=19)	n	0	0	0	5	1	3	14	18	4	n=4 G _{емп} =1
	%	0	0	0	26,4	5,3	15,8	73,6	94,7	21,1	

Таблиця Д.3.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку ціннісного самоствавлення учителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	3	3	0	1	3	3	0	1	3	3	0
2	1	2	1	2	2	3	1	2	2	3	1
3	3	3	0	3	2	3	1	3	3	2	-1
4	2	3	1	4	3	3	0	4	3	3	0
5	1	3	1	5	3	3	0	5	3	3	0
6	2	3	1	6	3	2	-1	6	3	3	0
7	3	3	0	7	1	2	1	7	3	3	0
8	3	3	1	8	3	3	0	8	2	3	1
9	3	3	0	9	2	3	1	9	3	3	0
10	2	3	1	10	3	3	0	10	3	3	0
11	3	3	0	11	3	3	0	11	3	3	0
12	3	2	-1	12	3	3	0	12	3	3	0
13	2	2	0	13	3	3	0	13	2	2	0
14	2	3	1	14	2	3	1	14	3	3	0
15	1	2	1	15	2	2	0	15	3	3	0
16	3	3	0	16	3	3	0	16	3	3	0
17	2	2	0	17	3	3	0	17	2	3	1
18	3	3	0	18	2	3	1	18	2	2	0
19	2	2	0	19	2	2	0	19	3	3	0
				20	3	3	0				
n = 9; G _{емп} =1; p≤0,05				n = 7; G _{емп} =1				n = 4; G _{емп} =1			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.4.1

Кількісні показники розвитку ціннісного ставлення до учнів у вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту
n = 58

Стаж		Динаміка розвитку ціннісного ставлення педагогів до учнів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	3	0	3	15	13	2	1	6	5	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
	%	15,8	0	15,8	78,9	68,4	11,5	5,3	31,6	26,3	
6-20р.р. (n=20)	n	2	0	2	15	13	2	3	7	4	n = 8 G _{емп} =1 p≤0,05
	%	10,0	0	10,0	75,0	65,0	10,0	15,0	35,0	20,0	
Понад 21 р. (n=19)	n	2	0	2	13	11	2	4	8	3	n =9 G _{емп} =1 p≤0,05
	%	10,6	0	10,6	68,4	57,9	10,5	21,05	42,1	21,05	

Таблиця Д.4.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку ціннісного ставлення до учнів учителів експериментальної групи до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	2	3	1	1	3	3	0	1	2	2	0
2	1	2	1	2	2	2	0	2	2	3	1
3	2	3	1	3	1	2	1	3	2	3	1
4	2	3	1	4	2	2	0	4	2	3	1
5	2	2	0	5	2	2	0	5	2	2	0
6	2	2	0	6	2	3	1	6	1	2	1
7	2	3	1	7	2	2	0	7	2	2	0
8	2	2	0	8	2	2	0	8	2	3	1
9	1	2	1	9	3	2	-1	9	3	2	-1
10	2	3	1	10	2	3	1	10	3	3	0
11	2	2	0	11	2	3	1	11	2	2	0
12	3	3	0	12	2	2	0	12	3	3	0
13	2	2	0	13	2	3	1	13	1	3	2
14	2	2	0	14	2	2	0	14	2	2	0
15	1	2	1	15	2	2	0	15	2	2	0
16	2	2	0	16	3	3	0	16	2	3	1
17	2	2	0	17	1	2	1	17	2	2	0
18	2	2	0	18	2	2	0	18	2	2	0
19	2	2	0	19	2	3	1	19	2	2	0
				20	2	2	0				
n = 8; G _{емп} =0; p≤0,01				n =8; G _{емп} =1; p≤0,05				n =9; G _{емп} =1; p≤0,05			

Таблиця Д.5.1

Кількісні показники розвитку ставлення до соціальних і моральних норм учителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту, n = 58

Стаж		Динаміка розвитку ставлення педагогів до соціальних і моральних норм									
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			G-критерій
		ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	3	1	2	14	12	2	2	6	4	n = 8 G _{емп} =1 p≤0,05
	%	15,8	5,3	10,5	73,7	63,1	10,6	10,5	31,6	21,1	
6-20р.р. (n=20)	n	2	0	2	15	12	3	3	8	4	n = 7 G _{емп} =0 p≤0,01
	%	10,0	0	10,0	75,0	60,0	15,0	15,0	40,0	25,0	
Понад 21 р. (n=19)	n	0	0	0	14	12	2	5	7	2	n = 4 G –
	%	0	0	0	73,7	63,2	10,5	26,3	36,8	10,5	

Таблиця Д.5.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку ставлення до соціальних і моральних норм учителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	2	2	0	1	1	2	1	1	2	2	0
2	1	1	0	2	2	2	0	2	3	3	0
3	2	3	1	3	1	2	1	3	3	3	0
4	2	2	0	4	2	3	1	4	2	2	0
5	2	3	1	5	2	2	0	5	2	3	1
6	2	2	0	6	3	3	0	6	2	2	0
7	1	2	1	7	2	3	1	7	3	2	-1
8	2	2	0	8	2	3	1	8	2	2	0
9	2	3	1	9	2	2	0	9	3	3	0
10	3	2	-1	10	3	3	0	10	2	3	1
11	2	3	1	11	2	3	1	11	2	2	0
12	2	2	0	12	2	2	0	12	2	2	0
13	2	2	0	13	2	3	1	13	2	2	0
14	1	2	1	14	2	2	0	14	3	3	0
15	2	2	0	15	2	2	0	15	2	2	0
16	2	3	1	16	2	2	0	16	2	2	0
17	3	3	0	17	2	2	0	17	2	2	0
18	2	2	0	18	3	3	0	18	2	3	1
19	2	2	0	19	2	2	0	19	2	2	0
				20	2	2	0				
n = 8; G _{емп} =1; p≤0,05				n = 7; G _{емп} =0; p≤0,01				n = 4; G _{емп} –			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.6.1

Кількісні показники розвитку нормативної мотиваційної тенденції вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту
n = 58

Стаж		Динаміка розвитку нормативної мотиваційної тенденції						G-критерій
		Слабко виявляється (%)			Виявляється (%)			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	9	4	5	10	15	5	n = 7; G _{emp} =1
	%	47,4	21,1	26,3	52,6	78,9	26,3	
6-20 р.р. (n=20)	n	12	5	7	8	15	7	n = 8; G _{emp} =1; p≤0,05
	%	60,0	25,0	35,0	40,0	75,0	35,0	
понад 21 р. (n=19)	n	8	4	4	11	15	4	n = 4, G —
	%	42,1	21,1	21,1	57,8	78,9	21,1	

Таблиця Д.6.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку нормативної мотиваційної тенденції вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	1	1	0	1	1	2	1	1	1	1	0
2	1	2	1	2	2	1	-1	2	2	2	0
3	2	2	0	3	1	2	1	3	2	2	0
4	1	2	1	4	1	1	0	4	2	2	0
5	2	1	-1	5	2	2	0	5	2	2	0
6	2	2	0	6	1	2	1	6	2	2	0
7	1	2	1	7	2	2	0	7	1	1	0
8	1	2	1	8	2	2	0	8	1	1	0
9	2	2	0	9	1	1	0	9	2	2	0
10	2	2	0	10	1	1	0	10	1	1	0
11	1	1	0	11	2	2	0	11	2	2	0
12	2	2	0	12	1	2	1	12	1	2	1
13	2	2	0	13	1	2	1	13	1	2	1
14	1	2	1	14	2	2	0	14	2	2	0
15	1	1	0	15	1	2	1	15	1	2	1
16	2	2	0	16	2	2	0	16	1	2	1
17	1	2	1	17	1	1	0	17	2	2	0
18	2	2	0	18	1	2	1	18	2	2	0
19	2	2	0	19	1	2	1	19	2	2	
				20	2	2	0				
n = 7; G _{emp} =1				n = 8; G _{emp} =1; p≤0,05				n = 4; G _{emp} —			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.7.1.1

Кількісні показники розвитку моральної мотиваційної тенденції вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формуального експерименту
n = 58

Стаж		Динаміка розвитку моральної мотиваційної тенденції						G-критерій
		Слабко виявляється (%)			Виявляється (%)			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	8	3	5	11	17	5	n = 5; G _{емп} =0
	%	42,1	15,8	26,3	57,9	73,7	15,8	
6-20 р.р. (n=20)	n	7	1	6	13	19	5	n = 6; G _{емп} =0
	%	35,0	5,0	30,0	65,0	95,0	30,0	
понад 21 р. (n=19)	n	7	1	6	12	18	6	n = 6; G _{емп} =0
	%	36,8	5,3	31,5	63,2	94,7	31,5	

Таблиця Д.7.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку моральної мотиваційної тенденції вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формуального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	1	2	1	1	2	2	0	1	2	2	0
2	1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0
3	2	2	0	3	2	2	0	3	2	2	0
4	1	2	1	4	2	2	0	4	1	1	0
5	2	2	0	5	1	2	1	5	1	2	1
6	1	1	0	6	2	2	0	6	2	2	0
7	2	2	0	7	1	2	1	7	2	2	0
8	2	2	0	8	1	2	1	8	1	2	1
9	1	2	1	9	2	2	0	9	1	2	1
10	2	2	0	10	2	2	0	10	2	2	0
11	2	2	0	11	2	2	0	11	2	2	0
12	2	2	0	12	1	2	1	12	2	2	0
13	2	2	0	13	1	2	1	13	2	2	0
14	1	2	1	14	2	2	0	14	1	2	1
15	2	2	0	15	2	2	0	15	2	2	0
16	1	1	0	16	2	2	0	16	1	2	1
17	1	2	1	17	2	2	0	17	1	2	1
18	2	2	0	18	1	2	1	18	2	2	0
19	2	2	0	19	2	2	0	19	2	2	0
				20	2	2	0		2	2	0
n = 5; G _{емп} =0				n = 6; G _{емп} =0				n = 6; G _{емп} =0			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.8.1

Кількісні показники розвитку самоконтролю у взаємодії з учнями у вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту

n = 58

Стаж		Динаміка розвитку самоконтролю педагогів у взаємодії з учнями									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	2	0	2	16	14	2	1	5	2	n = 6; G _{емп} =0
	%	10,6	0	10,6	84,1	73,7	10,6	5,3	26,3	21,0	
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	16	11	2	3	9	3	n =9; G _{емп} =1; p≤0,05
	%	5,0	0	5,0	80,0	55,5	25,0	15,0	45,0	30,0	
від 21 р. (n=19)	n	1	0	1	15	12	3	3	7	4	n = 7 G _{емп} =1
	%	5,3	0	5,3	78,9	63,2	15,7	15,8	36,8	21,0	

Таблиця Д.8.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку самоконтролю у взаємодії з учнями вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	1	2	1	1	2	2	0	1	2	2	0
2	2	2	0	2	3	2	-1	2	1	2	1
3	2	2	0	3	2	3	1	3	3	3	0
4	2	2	0	4	2	3	1	4	2	2	0
5	2	2	0	5	2	2	0	5	2	3	1
6	2	3	1	6	1	3	2	6	2	2	0
7	2	2	0	7	2	2	0	7	2	2	0
8	2	3	1	8	3	3	0	8	2	3	1
9	2	2	0	9	2	2	0	9	2	2	0
10	2	2	0	10	2	2	0	10	2	2	0
11	3	3	0	11	2	3	1	11	3	2	-1
12	2	2	0	12	2	3	1	12	2	3	1
13	1	3	2	13	3	3	0	13	2	2	0
14	2	2	0	14	2	2	0	14	2	3	1
15	2	2	0	15	2	2	0	15	2	2	0
16	2	3	1	16	2	2	0	16	3	3	0
17	2	2	0	17	2	2	0	17	2	2	0
18	2	2	0	18	2	3	1	18	2	2	0
19	2	2	0	19	2	2	0	19	2	3	1
				20	2	3	1				
n = 6; G _{емп} =0				n =9; G _{емп} =1; p≤0,05				n =7; G _{емп} =1			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Д.9.1

Кількісні показники розвитку самоуправління у взаємодії з учнями у вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту

n = 58

Стаж		Динаміка розвитку схильності педагогів до самоуправління у взаємодії з учнями									G-критерій
		Стабільна модель			Партнерство в сит.			Мобільність у спілк.			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	1	0	1	17	13	4	1	6	5	n = 8 G _{емп} =1 p≤0,05
	%	5,3	0	5,3	89,4	68,4	21,0	5,3	31,6	26,3	
6-20р.р. (n=20)	n	3	0	3	15	13	2	2	7	5	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
	%	15,0	0	15,0	75,0	65,0	10,0	10,0	35,0	25,0	
Від 21 р. (n=19)	n	3	1	2	15	13	2	1	5	2	n = 8 G _{емп} =0
	%	15,8	5,3	10,5	78,9	68,4	10,5	5,3	26,3	21,0	

Таблиця Д.9.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку схильності до самоуправління у взаємодії з учнями вчителів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	2	3	1	1	1	2	1	1	2	2	0
2	2	2	0	2	1	2	1	2	2	2	0
3	1	3	2	3	2	2	0	3	1	2	1
4	2	3	1	4	2	3	1	4	3	3	0
5	2	2	0	5	2	2	0	5	2	3	0
6	2	2	0	6	2	2	0	6	2	2	0
7	2	2	0	7	3	3	0	7	2	2	0
8	3	2	-1	8	2	2	0	8	2	2	0
9	2	2	0	9	2	3	1	9	1	1	0
10	2	3	1	10	2	3	1	10	2	2	0
11	2	3	1	11	2	2	0	11	2	2	0
12	2	2	0	12	2	2	0	12	2	3	1
13	2	2	0	13	2	2	0	13	2	2	0
14	2	2	0	14	2	2	0	14	2	2	0
15	2	3	1	15	3	3	0	15	2	2	0
16	2	2	0	16	1	3	2	16	2	3	1
17	2	2	0	17	2	2	0	17	2	2	0
18	2	2	0	18	2	3	1	18	1	2	1
19	2	2	0	19	2	2	0	19	2	3	1
				20	2	2	0				
n = 8; G _{емп} =1; p≤0,05				n = 8; G _{емп} =0; p≤0,01				n = 5; G _{емп} =0			

Умовні позначення: 1 – стабільна модель; 2 – партнерство в залежності від ситуації; 3 – мобільність у спілкуванні

3 –

Таблиця Д.10.1

Кількісні показники розвитку самоуправління у взаємодії з учнями у вчителів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n = 59

Стаж		Динаміка розвитку моральних знань педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	3	0	3	15	15	0	1	1	0	n = 1
	%	15,8	0	15,8	78,9	78,9	0	5,3	5,3	0	G _{емп} =1
6-20р.р. (n=20)	n	3	1	2	13	15	2	4	4	0	n = 1
	%	15,0	5,0	10,0	65,0	75,0	10,0	20,0	20,0	0	G _{емп} =0
Понад 21 р. (n=20)	n	1	1	0	16	15	1	3	4	1	n = 2
	%	5,0	5,0	0	80,0	75,0	5,5	15,0	20,0	5,0	G _{емп} =1

Таблиця Д.11.1

Кількісні показники розвитку моральних переконань педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n = 59

Стаж		Динаміка розвитку моральних переконань педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	3	1	2	15	17	1	1	1	0	n = 1
	%	15,8	5,3	10,5	78,9	89,4	7,7	5,3	5,3	0	G _{емп} =0
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	16	15	1	3	4	0	n=3
	%	5,0	0	5,0	80,0	75,0	0	15,0	20,0	0	G _{емп} =1
Понад 21 р. (n=20)	n	1	0	1	12	12	0	5	5	0	n = 4
	%	5,0	0	5,0	60,0	60,0	0	25,0	25,0	0	G _{емп} =1

Таблиця Д.12.1

Кількісні показники розвитку ціннісного самоствавлення педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n = 59

Стаж		Динаміка розвитку ціннісного самоствавлення педагогів									G-критерій
		Слабко виявляється			Виявляється достатньо			Яскраво виявляється			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	2	1	1	5	4	1	12	14	2	n = 3
	%	10,5	5,25	5,25	26,3	21,05	5,25	63,2	73,7	10,5	G _{емп} =0
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	5	5	0	14	15	1	n = 2
	%	5,0	0	5,0	25,0	25,0	0	70,0	75,0	5,0	G _{емп} =0
Понад 21 р. (n=20)	n	1	0	1	6	5	1	15	15	0	n = 3
	%	5,0	0	5,0	30,0	25,0	5,0	75,0	75,0	0	G _{емп} =1

Таблиця Д.13.1

Кількісні показники розвитку ціннісного ставлення до учнів педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n = 59

Стаж		Динаміка розвитку ціннісного ставлення педагогів до учнів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	1	0	1	15	13	1	3	6	3	n = 3
	%	5,3	0	5,3	78,9	68,4	10,5	15,8	31,6	15,8	G _{емп} =0
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	16,0	15	0	3	5	2	n=3
	%	5,0	0	5,0	80,0	75,0	0	15,0	25,0	10,0	G _{емп} =1
Понад 21 р. (n=20)	n	0	0	0	15	13	1	5	7	2	n = 5
	%	0	0	0	75,0	65,0	8,3	25,0	35,0	10,0	G _{емп} =2 G _{емп} >G _{кр}

Таблиця Д.14.1

Кількісні показники розвитку ставлення до соціальних і моральних норм у педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n=59

Стаж		Динаміка розвитку сумління педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	3	3	0	15	16	1	1	0	1	n = 3
	%	15,8	15,8	0	78,9	84,2	5,3	5,3	0	5,3	G _{емп} =1
6-20р.р. (n=20)	n	3	1	2	12	14	1	5	5	0	n=3
	%	15,0	5,0	10,0	60,0	70,0	8,3	25,0	25,0	0	G _{емп} =1
Понад 21 р. (n=20)	n	1	1	0	14	16	1	5	3	2	n = 1
	%	5,0	5,0	0	70,0	80,0	8,3	25,0	15,0	10,0	G _{емп} =1

Таблиця Д.15.1

Кількісні показники розвитку нормативної мотиваційної тенденції педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту
n=59

Стаж		Динаміка розвитку нормативної мотиваційної тенденції						G-критерій
		Слабко виявляється (%)			Виявляється (%)			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	9	10	1	10	9	1	n = 2; G _{емп} =1
	%	47,4	52,6	5,2	52,6	47,4	7,6	
6-20 р.р. (n=20)	n	12	8	4	8	12	2	n = 3; G _{емп} =1
	%	60,0	40,0	20,0	40,0	60,0	20,0	
понад 21 р. (n=20)	n	10	10	0	10	10	0	n = 4; G _{емп} =1
	%	50,0	50,0	0	50,0	50,0	0	

Таблиця Д.16.1

Кількісні показники розвитку моральної мотиваційної тенденції педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту
n=59

Стаж		Динаміка розвитку моральної мотиваційної тенденції						G-критерій
		Слабко виявляється (%)			Виявляється (%)			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	9	7	2	7	9	2	n = 3; G _{емп} =1
	%	47,4	36,8	10,5	36,8	47,4	10,5	
6-20 р.р. (n=20)	n	8	12	4	12	8	4	n = 3; G _{емп} =1
	%	40,0	60,0	20,0	60,0	40,0	20,0	
понад 21 р. (n=20)	n	7	10	3	10	7	3	n = 2; G _{емп} =1

Таблиця Д.17.1

Кількісні показники розвитку самоконтролю педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n = 59

Стаж		Динаміка розвитку самоконтролю педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	2	2	0	16	16	0	1	1	0	n = 2
	%	10,5	10,5	0	84,2	84,2	0	5,3	53,3	0	G _{емп} =1
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	16	15	0	3	5	2	n=3
	%	5,0	0	5,0	80,0	75,0	0	15,0	25,0	10,0	G _{емп} =1
Понад 21 р. (n=20)	n	1	0	1	17	17	1	2	3	1	n = 4
	%	5,0	0	5,0	85,0	85,0	8,3	10,0	15,0	5,0	G _{емп} =2

Таблиця Д.18.1

Кількісні показники розвитку самоуправління у взаємодії з учнями у педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n = 59

Стаж		Динаміка розвитку самоуправління педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	1	1	0	16	17	1	2	1	1	n = 4
	%	5,3	5,3	0	84,2	89,45	5,25	10,5	5,25	5,25	G _{емп} =2
6-20р.р. (n=20)	n	5	0	3	16	17	1	1	3	2	n=3
	%	15,0	0	15,0	80,0	85,0	8,3	5,0	15,0	10,0	G _{емп} =3
Понад 21 р. (n=20)	n	3	1	2	16	16	1	1	1	0	n = 3
	%	15,0	5,0	10,0	80,0	80,0	8,3	5,0	5,0	0	G _{емп} =1

Додаток Ж

Таблиця Ж.1.1.1

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної рефлексії педагогів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту
n = 58

Стаж		Динаміка розвитку ціннісної рефлексії педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	6	2	4	13	14	1	0	3	3	n = 7 G _{емп} =0 p≤0,01
	%	31,6	10,5	21,1	68,4	73,7	5,3	0	15,8	15,8	
6-20р.р. (n=20)	n	3	0	3	16	14	1	1	6	5	n = 8 G _{емп} =0 p≤0,01
	%	15,0	0	15,0	80,0	70,0	7,7	5,0	30,0	25,0	
Понад 21 р. (n=19)	n	2	0	2	16	14	2	2	6	4	n = 10 G _{емп} =2
	%	10,0	0	10,0	80,0	70,0	10,6	10,0	30,0	20,0	

Таблиця Ж.1.1.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку механізму ціннісної рефлексії педагогів експериментальної групи до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	2	3	1	1	2	3	1	1	3	2	-1
2	2	2	0	2	3	3	0	2	2	2	0
3	1	2	1	3	2	2	0	3	2	3	1
4	1	1	0	4	2	3	1	4	3	2	-1
5	2	2	0	5	2	2	0	5	2	2	0
6	2	2	0	6	2	3	1	6	2	2	0
7	1	2	1	7	2	2	0	7	2	3	1
8	2	2	0	8	1	2	1	8	2	2	0
9	2	2	0	9	2	2	0	9	2	2	0
10	1	2	1	10	1	2	1	10	2	2	0
11	2	2	0	11	2	2	0	11	1	2	1
12	1	2	1	12	2	2	0	12	2	3	1
13	2	2	0	13	2	2	0	13	2	2	0
14	2	3	1	14	2	3	1	14	1	2	1
15	2	2	0	15	1	2	1	15	2	3	1
16	1	1	0	16	2	2	0	16	2	2	0
17	2	2	0	17	2	2	0	17	2	3	1
18	2	2	0	18	2	3	1	18	2	3	1
19	2	3	1	19	2	2	0	19	2	2	0
				20	2	2	0				
n = 7; G _{емп} =0; p≤0,01				n = 8; G _{емп} =0; p≤0,01				n = 10; G _{емп} =2			

Умовні позначення: 1 – низький рівень; 2-середній рівень; 3-високий рівень

Таблиця Ж.2.2.1

Кількісні показники розвитку механізму соціальної ідентифікації у педагогів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту

Стаж		Динаміка розвитку соціально-психологічної дистанції у взаємодії з учнями									G-критерій
		Велика дистанція			Конструктивна віддаленість			Близька дистанція			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	1	0	1	6	3	3	12	16	4	n = 5 G _{емп} =0
	%	5,3	0	5,3	31,6	15,8	15,8	63,1	84,2	21,1	
6-20р.р. (n=20)	n	1	0	1	5	1	4	14	19	5	n = 5 G _{емп} =0
	%	5,0	0	5,0	25,0	5,0	20,0	70,0	95,0	25,0	
Понад 21 р. (n=19)	n	0	0	0	4	1	3	16	19	3	n = 4 G _{емп} =2
	%	0	0	0	20,0	5,0	15,0	80,0	95,0	15,0	

Таблиця Ж.2.2.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку соціальної ідентифікації у педагогів експериментальної групи до та після формувального експерименту

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	3	3	0	1	3	3	0	1	3	3	0
2	1	2	1	2	2	3	1	2	3	3	0
3	3	3	0	3	3	3	0	3	2	3	1
4	3	3	0	4	3	3	0	4	3	3	0
5	2	3	1	5	3	3	0	5	3	3	0
6	3	3	0	6	2	3	1	6	3	3	0
7	3	3	0	7	3	3	0	7	3	3	0
8	3	3	0	8	3	3	0	8	3	3	0
9	3	3	0	9	3	3	0	9	3	3	0
10	2	2	0	10	3	3	0	10	2	2	0
11	3	3	0	11	3	3	0	11	3	2	-1
12	2	3	1	12	3	3	0	12	3	3	0
13	2	2	0	13	1	2	1	13	2	3	1
14	3	3	0	14	2	3	1	14	3	3	0
15	2	3	1	15	3	3	0	15	3	3	0
16	3	3	0	16	3	3	0	16	2	3	1
17	3	3	0	17	2	2	0	17	3	3	0
18	3	3	0	18	2	3	1	18	3	3	0
19	2	3	1	19	3	3	0	19	3	3	0
				20	3	3	0				
n = 5; G _{емп} =0				n = 5; G _{емп} =0				n = 4; G _{емп} –			

Умовні позначення: 1 – велика дистанція; 2-конструктивна віддаленість; 3-близька дистанція

Таблиця Ж.3.2.1

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції у педагогів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту

Стаж		Динаміка розвитку ціннісної рефлексії педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	ЕГ до	ЕГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	8	4	4	10	13	3	1	2	1	n = 7 G _{емп} =1
	%	42,2	21,1	21,1	52,5	68,3	15,8	5,3	10,6	5,3	
6-20р.р. (n=20)	n	6	1	5	12	11	0	2	8	6	n = 11 G _{емп} =0 p≤0,01
	%	30,0	5,0	25,0	60,0	55,0	0	10,0	40,0	30,0	
Понад 21 р. (n=19)	n	5	1	4	12	13	1	2	6	4	n = 9 G _{емп} =1 p≤0,05
	%	25,0	5,0	20,0	60,0	65,0	5,0	10,0	30,0	20,0	

Таблиця Ж.3.2.2

Виявлення статистичної значущості зрушень у кількісних показниках розвитку механізму ціннісної рефлексії у педагогів експериментальної групи (ЕГ) до та після формувального експерименту із застосуванням G-критерія знаків

Педагоги зі стажем:											
0-5 р.р. (n=19)				6-20 р.р. (n=20)				Понад 21 р. (n=19)			
№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення	№ досл.	ЕГ до ФЕ	ЕГ після ФЕ	Зрушення
1	2	3	1	1	1	1	0	1	2	2	0
2	1	1	0	2	2	3	1	2	3	3	0
3	2	2	0	3	2	2	0	3	2	2	0
4	1	1	0	4	1	2	1	4	1	1	0
5	1	2	1	5	1	2	1	5	2	2	0
6	2	2	0	6	2	3	1	6	2	3	1
7	3	2	-1	7	1	2	1	7	2	2	0
8	2	2	0	8	2	2	0	8	2	3	1
9	1	2	1	9	2	3	1	9	1	2	1
10	2	2	0	10	2	2	0	10	2	2	0
11	2	2	0	11	3	3	0	11	1	2	1
12	1	1	0	12	2	2	0	12	3	2	-1
13	2	3	1	13	2	2	0	13	2	3	1
14	1	2	1	14	1	2	1	14	1	2	1
15	1	1	0	15	2	3	1	15	2	3	1
16	2	2	0	16	3	3	0	16	2	2	0
17	1	2	1	17	1	2	1	17	3	3	0
18	2	2	0	18	2	2	0	18	2	2	0
19	2	2	0	19	2	3	1	19	1	2	1
				20	2	3	1				
n = 7; G _{емп} =1				n = 11; G _{емп} =0; p≤0,01				n = 9; G _{емп} =1; p≤0,05			

Умовні позначення: 1 – велика дистанція; 2-конструктивна віддаленість; 3-близька дистанція

Таблиця Ж.4.1

Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції у педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n=59

Стаж		Динаміка розвитку ціннісної рефлексії педагогів									G-критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	6	4	2	11	9	3	2	1	1	n = 2
	%	31,6	21,1	10,5	57,9	73,65	15,75	10,5	5,25	5,25	G _{емп} =1
6-20р.р. (n=20)	n	3	1	2	16	16	0	1	1	0	n = 3
	%	15,0	5,0	10,0	80,0	80,0	0	5,0	5,0	0	G _{емп} =1
Понад 21 р. (n=20)	n	1	0	1	16	17	0	1	3	2	n = 4
	%	5,0	0	5,0	80,0	85,0	0	5,0	15,0	10,0	G _{емп} =1

Таблиця Ж.5.1

Кількісні показники розвитку механізму соціальної ідентифікації у педагогів контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту

n=59

Стаж		Динаміка розвитку соціально-психологічної дистанції у взаємодії з учнями									G-критерій
		Велика дистанція			Конструктивна віддаленість			Близька дистанція			
		КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	КГ до	КГ після	Різниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	1	0	1	7	8	1	11	11	0	n = 3
	%	5,3	0	5,3	36,8	42,1	5,3	57,9	57,9	0	G _{емп} =0
6-20р.р. (n=20)	n	0	0	0	3	4	0	17	16	1	n = 3
	%	0	0	0	15,0	20,0	0	85,0	80,0	5,0	G _{емп} =0
Понад 21 р. (n=20)	n	0	0	0	4	5	1	16	16	0	n = 2
	%	0	0	0	20,0	20,0	5,0	80,0	80,0	0	G _{емп} =0

Таблиця Ж.6.1

**Кількісні показники розвитку механізму ціннісної саморегуляції у педагогів
контрольної групи (КГ) до та після формувального експерименту**

n=59

Стаж		Динаміка розвитку ціннісної саморегуляції педагогів									G- критерій
		Низький рівень			Середній рівень			Високий рівень			
		КГ до	КГ після	Різ- ниця	КГ до	КГ після	Різ- ниця	КГ до	КГ після	Різ- ниця	
0-5 р.р. (n=19)	n	6	5	1	10	11	1	3	3	0	n = 2
	%	31,6	26,3	5,3	27,6	57,9	5,3	15,8	15,8	0	G _{емп} =1
6-20р.р. (n=20)	n	3	2	1	14	15	1	3	5	2	n = 3
	%	15,0	10,0	5,0	70,0	75,0	5,0	15,0	25,0	10,0	G _{емп} =1
Понад 21 р. (n=20)	n	3	1	2	14	15	0	3	4	1	n = 4
	%	15,0	5,0	10,0	70,0	75,0	8,3	15,0	20,0	10,0	G _{емп} =1

Оцінювання учнями справедливості вчителя у педагогічній взаємодії**Реєстраційний бланк**

Ім'я _____, клас _____, років _____

1. Дайте відповідь на запитання: Чи вважаєте Ви, що особливість учителя бути справедливим до усіх без виключення учнів є однією з найважливіших його якостей? («так» (+) чи «ні» (-) _____

2. Продовжіть речення: Справедливий учитель – це _____

3. Згадайте ситуацію, коли по відношенню до Вас вчитель вчинив несправедливо. Коротко опишіть її. _____

