

УДК 159.922.6

Клочек Лілія Валентинівна, кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (м. Кропивницький, Україна)
e-mail: klochekl55@i.ua

СОЦІАЛЬНІ УМОВИ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ ПЕДАГОГА

Анотація

У статті презентується теоретичне дослідження соціальних умов і психологічних чинників соціальної справедливості особистості педагога. Наголошується на тому, що вчитель, як носій цінності соціальної справедливості, відіграє ключову роль у процесі справедливого визначення міри винагород і покарань учнів за результати їх учбової діяльності та поведінкові прояви. Розглядаються соціальні умови розвитку соціальної справедливості педагога, а саме полісуб'єктність зв'язків у навчально-виховному процесі, співтворчість вчителя й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування. Досліджуються психологічні чинники розвитку соціальної справедливості педагога, які виступають як сукупність особистісних утворень учителя: рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність. Доводиться, що визначені соціальні умови та психологічні чинники детермінують розвиток у педагога його якості соціальної справедливості. Її вияв у взаємодії з учнями сприяє розвитку ціннісного ставлення до них як об'єктів педагогічного впливу та оцінювання і зумовлює гуманний характер стосунків обох сторін педагогічної взаємодії. Результат теоретичного дослідження соціальних умов і психологічних чинників дозволив окреслити міру їх впливу на розвиток соціальної справедливості у педагога.

Ключові слова: *соціальна справедливість, педагогічна взаємодія, соціальні умови, внутрішні детермінанти.*

Клочек Лилия Валентиновна, кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы, социальной педагогики и психологии Центральноукраинского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко (г. Кропивницкий, Украина)

СОЦИАЛЬНЫЕ УСЛОВИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ ПЕДАГОГА

Аннотация

В статье представлено теоретическое исследование социальных условий и психологических факторов социальной справедливости личности учителя. Отмечается, что педагог, как носитель ценности социальной справедливости, играет ключевую роль в процессе справедливого определения меры вознаграждения и наказания учеников за результаты их учебной

деятельности и поведенческие проявления. Рассматриваются социальные условия развития социальной справедливости педагога, а именно полисубъектность связей в учебно-воспитательном процессе, сотворчество учителя и учеников, демократический стиль педагогического общения. Исследуются психологические факторы развития социальной справедливости педагога, которые выступают как совокупность личностных образований учителя: рефлексивность, ответственность, эмпатийность, толерантность, коммуникабельность. Доказывается, что определяемые социальные условия и психологические факторы детерминируют развитие у педагога его качество социальную справедливость. Ее проявление во взаимодействии со школьниками способствует развитию ценностного отношения к ним как к объекту педагогического влияния и оценивания и обуславливает гуманный характер отношений обеих сторон педагогического взаимодействия. Результат теоретического исследования позволил определить меру их воздействия на развитие социальной справедливости у педагога.

Ключевые слова: *социальная справедливость, педагогическое взаимодействие, социальные условия, психологические факторы.*

Liliia Velntynivna Klochek Ph.D. in Psychology, associate professor, associate professor of the Department of Social Work, Social Pedagogy and Psychology of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University (Kropivnitsky, Ukraine).

SOCIAL CONDITIONS AND PSYCHOLOGICAL FACTORS OF SOCIAL EQUITY OF A TEACHER

Summary

The article presents a theoretical study of social conditions and psychological factors of social equity of a teacher. It is noted that a teacher's role, being the bearer of the valuable social equity, is crucial in the process of fair determination of the number of rewards and punishments for students based on their academic achievements and behavior. There have been considered the social conditions of development of social equity of a teacher, in particular, the polysubjectivity of connections in the process of education, co-creation between a teacher and students, as well as democratic pedagogical communication. There have been studied the psychological factors of development of social equity of a teacher presenting a set of teacher's personal traits: reflexivity, responsibility, empathy, tolerance, and ability to get on well with people. It has been proven that the given social conditions and psychological factors tend to determine the development of social equity of a teacher. Thanks to its application during interaction with students the development of the value-based attitude to them as objects of pedagogical influence and assessment may be boosted. It also predetermines the pedagogical interaction between both sides in terms of humanism. The result of the theoretical study of social conditions and psychological factors provided an opportunity to determine the level of their influence on the development of social equity of a teacher.

Keywords: *social equity, pedagogical interaction, social conditions, personal traits, social conditions, psychological factors.*

Постановка проблеми. Соціальна справедливість зазвичай була і залишається предметом вивчення соціально-політичних наук і права. Вивчення цього явища у психологічному вимірі є новітнім. Актуальною видається проблема встановлення соціальної справедливості у взаємодії вчителів і учнів. Дотримання у навчально-виховному процесі норм справедливості у визначенні міри винагород чи покарань школярів за результати їх учбової діяльності чи поведінки означає вияв педагогом об'єктивного, неупередженого ставлення до зростаючої особистості. Це створює передумови для виникнення та розвитку у підростаючого покоління почуття власної гідності та ціннісного самоствавлення.

Згідно нашої наукової концепції, ключовою постаттю, завдяки якій стає можливим досягнення соціальної справедливості у педагогічній взаємодії, є особистість учителя, що оволоділа соціальною цінністю соціальною справедливістю, її інтеріоризувала та занесла до арсеналу власних особистісних і професійних цінностей (якостей). Особистісне утворення педагога соціальна справедливість детермінується рядом соціальних умов і психологічних чинників, вивчення яких дозволить виявити їх вплив на гуманізацію його стосунків з учнями та моральний розвиток обох учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення соціальних умов і психологічних чинників соціальної справедливості особистості педагога базується на дослідженнях, у яких обґрунтовувалися зовнішні та внутрішні детермінанти соціальної справедливості у соціальній взаємодії, одним із різновидів якої є педагогічна взаємодія вчителя й учнів. Зовнішні детермінанти справедливості у соціальній взаємодії, більшою мірою опосередковано, були предметом вивчення вчених Г.М. Андрєєвої, О.О. Гулевич, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, А.В. Петровського та ін. У своїх дослідженнях вони висловлювалися про: достатню поінформованість кожного учасника взаємодії щодо ситуації та предмету спільних дій; обопільне розуміння ситуації сторонами взаємодії; активну участь учасників взаємодії у спільній діяльності; взаємне оцінювання її результатів. Вивчення внутрішніх детермінант справедливості у соціальній взаємодії здійснювалося вченими в рамках висвітлення окремих їх аспектів. Так, проблеми змісту моральних цінностей у своїх роботах торкалися вчені І.Д. Бех, Б.С. Братусь, Г.Л. Будінайте, І.С. Булах, Т.В. Корнілова, М.М. Слюсаревський, М.С. Яницький та ін. Мотивація справедливих дій як один із внутрішніх чинників була в центрі наукової уваги Л.М. Сосніної, Г. Рейса. Про проблему достатнього рівня когнітивного розвитку особистості, який дозволяє адекватно оцінювати ситуацію взаємодії, у своїх дослідженнях писали В.С. Мухіна, Ж. Піаже, О.В. Скрипченко та ін. Проблеми наявності у характері особистості позитивних рис, які обумовлюють правдиве і гуманне ставлення до іншої людини, торкалися вчені І.Д. Бех, І.С.Булах, В.О. Семиченко та ін. Проведений аналіз поглядів учених спонукав вивчення детермінант соціальної справедливості звзити до розгляду тих

соціальних умов і психологічних чинників, які впливають на розвиток якості соціальної справедливості у особистості педагога.

Мета статті полягає у здійсненні теоретичного дослідження соціальних умов та психологічних чинників соціальної справедливості педагогів.

Викладення основного теоретичного матеріалу. У нашому дослідженні зовнішні чинники ми розглядаємо як соціально значущі явища, соціальні умови, які впливають на переструктурування ціннісної системи вчителя, коли за певних обставин соціальна цінність соціальної справедливості визначається як пріоритетна і, перебуваючи у співвідношенні із особистісною цінністю соціальною справедливістю, підсилює міру прояву останньої в умовах педагогічного процесу.

Першою соціальною умовою, яка детермінує розвиток соціальної справедливості педагогів, ми виокремлюємо полісуб'єктність зв'язків у навчально-виховному процесі. Вчитель і учні, як учасники освітнього процесу, виступають його повноправними 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. Ті, в свою чергу, активно засвоюють його позитивний приклад, розвиваються у цій діяльності та плідно взаємодіють з педагогом [1].

Зважаючи на наукові позиції ряду дослідників щодо суб'єктності учасників навчально-виховного процесу [3; 6; 15], 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 у навчально-виховному процесі варто звернути увагу на їх багатоаспектність [4]. Феноменологічно полісуб'єктність зв'язків педагога й учнів полягає в актуальній їх співприсутності, коли вони виступають повноцінними партнерами педагогічної взаємодії. За таких умов прояв зі сторони вчителя соціальної несправедливості щодо учнів виключається. Динамічно полісуб'єктність зв'язків виявляється у зовні помітному співпадинні векторів спрямованості активності суб'єктів. Як результат, обидві сторони взаємодії, виходячи з ціннісних установок, які знаходяться в одному смисловому полі, рухаються в одному напрямку щодо тлумачення соціальної справедливості та не припускаються фундаментальних помилок атрибуції цього явища. Ключову роль у цьому процесі відіграє вчитель, який вербалізує власні уявлення про соціальну справедливість та асимілює до них уявлення учнів. Структурно полісуб'єктність зв'язків презентується складною системою особливих стосунків між суб'єктами. Так, вчитель може бути задіяним у системах стосунків «вчитель-учень», «вчитель-учні (як полісуб'єкт)», «вчитель-учні (як окремі суб'єкти)», «вчитель і учні як єдиний полісуб'єкт-полісуб'єкт іншої спільноти». Роль учителя як суб'єкта в цьому процесі, в залежності від системи, до якої він входить, різна. Однак його позиція щодо змісту явища соціальної справедливості у процесі соціальних взаємодій залишається незмінною. Формат спілкування з учнями лише адаптує

технологію її утвердження під час педагогічної взаємодії. Інструментально полісуб'єктність зв'язків полягає в створенні умов для організації конструктивного педагогічного спілкування вчителя з учнями щодо вирішення проблем свого співіснування з ними у навчально-виховному просторі. Вирішенню проблеми соціальної справедливості у педагогічній взаємодії сприяє діалогічна форма такого спілкування. Нарешті функціонально полісуб'єктність зв'язків у навчально-виховному процесі виявляється у прийнятті партнерами факту існування та результатів діяльності один одного, визнанні цінності й самоцінності особистості кожного учасника взаємодії.

Співприсутність, повноцінне партнерство, один вектор спрямованості активності учасників навчально-виховного процесу, діалогічна форма спілкування між ними, яке сприяє виникненню ціннісного ставлення вчителя й учнів один до одного, – все це зовнішні прояви полісуб'єктності зв'язків у навчально-виховному процесі. Позиціонування кожною стороною педагогічної взаємодії себе як суб'єкта сприяє самотійному, 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.

Другою соціальною умовою розвитку соціальної справедливості педагога, згідно нашого бачення, є співтворчість вчителя й учнів. Виступаючи як повноправні суб'єкти навчально-виховного процесу, вони виконують спільну діяльність, яка, як зазначав О.В. Брушлінський, не може відбутися без індивідуальних діяльностей кожного, хто до неї долучається [3]. Нам імпонує те, що дослідник виходив з гуманістичного погляду на учасників спільної діяльності, в якій однакову роль відводив і її керівникові, й тому, на кого він здійснює вплив і чияю діяльністю управляє. Виходячи з поглядів ученого, спільна діяльність педагога й учнів – діяльність двох рівнозначних суб'єктів, які, взаємодіючи, створюють спільний результат. Справжня їх співпраця у навчально-виховному процесі, яку вчений називав співтворчістю [Там само], спрямована на освоєння духовних цінностей та їхню ідеальну презентованість у свідомості як учня, так і педагога.

Окрім того, що педагог може виявляти максимальну допомогу своїм учням у вирішенні ними навчально-виховних завдань, він разом з тим надає їм можливість демонструвати свою активність, що підвищує суб'єктність школярів і спонукає розглядати їх як реального чи потенційного партнера у спільній діяльності (В.Я. Ляудіс). Партнерство визначається як одна із форм спільної діяльності вчителів та учнів, під час якої налагоджується співробітництво між ними, встановлюється взаєморозуміння і проводиться спільний аналіз взаємодії та її результату [16]. Партнерські стосунки педагога з учнями підтверджують набуття обома сторонами рівнозначних позицій щодо обговорення і вирішення проблем, які в ситуації взаємодії їх об'єднують і спонукають до творчого пошуку. Ми вважаємо, що співтворчість вчителя й учнів у 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.

Третьою соціальною умовою, яка детермінує розвиток соціальної справедливості особистості вчителя, є демократичний стиль педагогічного спілкування, який представляє індивідуально-типологічні особливості певного характеру взаємодії вчителя з учнями. При цьому досягається такий рівень взаємин учасників навчально-виховного процесу, коли виявляється індивідуальний творчий підхід учителя до учнів та встановлюється між ними зворотний зв'язок [7]. Демократичний стиль педагогічного спілкування передбачає взаємодію двох рівноправних партнерів, які у цьому процесі виступають як колеги при обговоренні нагальних робочих проблем. Незважаючи на різні соціальні статуси вчителя й учнів, демократичний формат взаємин унеможливує виникнення психологічних бар'єрів у спілкуванні (Б.Ф.Поршнев) вчителя й учнів, 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 усіх питань, врахування думки кожного, визнання самостійних суджень, колегіальність у прийнятті рішень, колективна відповідальність, яка не виключає індивідуальної відповідальності сторін педагогічної взаємодії тощо [6]. На відміну від авторитарного стилю педагогічного спілкування, де у стосунках його учасників повністю домінує вчитель, та ліберального стилю (потурання), при якому педагогом ігноруються його професійні управлінські функції, і владні повноваження перебирають учні, за демократичного стилю спілкування визнається повноправна 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 ряду дослідників, які висловлювалися про оптимальність демократичного стилю спілкування вчителя і школярів [1; 5; 11], ми схильні вважати, що він спонукає педагога вдаватися до збалансованого застосування ним методів винагороди і покарання 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 та дій, які за ним слідує, відносно будь-якого учня.

Здатність учителя справедливо визначати міру винагород і покарань учнів передбачає також дослідження її внутрішніх (психологічних) чинників. Вони

виступають як сукупність особистісних утворень учителя, що виявляються у його ціннісному ставленні до школярів як об'єктів педагогічного впливу та оцінювання і визначають гуманний характер стосунків обох сторін педагогічної взаємодії. Серед психологічних чинників соціальної справедливості особистості педагога ми виокремлюємо: рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність.

Важливим чинником справедливого ставлення вчителя до учнів є його рефлексивність. 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 [10]. Н.В. Кулюткін, Г.С. Сухобська актуалізували проблему розвитку рефлексивних навичок педагога в розгортанні ним діалогічного спілкування зі своїми учнями [13]. У взаємодії з ними вчитель рефлексує не тільки на їхні учбові дії, висловлені судження, поведінку, а й на свої прояви. Таким чином, виявляючи рефлексивність, він не тільки пізнає учнів як суб'єктів, з якими контактує, а й власне «Я». Рефлексивність дозволяє також піддавати аналізу ситуацію взаємин з учнем, визначатися з динамікою її розгортання та своєю роллю у цьому процесі.

О.Кравців у своєму тлумаченні рефлексивності виходила за межі її розуміння як усвідомлення особистістю власних поведінкових проявів та особистісних особливостей, наголошуючи на здатності відслідковувати причини та результати їх виникнення [9]. Така особливість створює для педагога можливість переглянути зміст своєї особистісної цінності соціальної справедливості, співвіднести її з обставинами, що склалися у педагогічній взаємодії, проаналізувати природу непорозумінь і зробити відповідні висновки. Ми вважаємо, що творчий компонент рефлексивності вчителя (за І.Д. Бехом, М.В. Савчиним) створює сприятливі умови для подальшого моделювання вчителем програми своїх професійних дій, пов'язаних із виявом соціальної справедливості його особистості.

У взаємодії вчителя з учнями необхідною умовою є переживання педагогом почуття відповідальності стосовно своїх професійних обов'язків, що передбачає вияв вимогливості й одночасно розуміння у ставленні до учня як об'єкта свого впливу. 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 [12]. На наш погляд, відповідальність у діяльності вчителя виявляється також у таких його проявах, коли в питаннях оцінювання навчальних досягнень учнів чи їх поведінки, окрім застосування об'єктивних критеріїв, педагог 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.

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 [14]. Відповідальність педагога у цьому сенсі полягає у здійсненні морального вибору на користь учня, прийнятті справедливого рішення, його реалізації у вигляді справедливих дій чи вчинків і переосмислення їх оптимальності у певній ситуації педагогічної взаємодії. Актуалізація такої якості педагога виступає потужною детермінантою розвитку його соціальної справедливості, оскільки відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків виводить учителя на розвиток ціннісного ставлення до особистості учня, що виявляється у справедливих діях і вчинках.

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

Про емпатійність як якість особистості, яка забезпечує встановлення емоційних зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії, висловлювалися Р.Л.Крічевський, А.В. Петровський, В.А. Кан-Калік 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. Феноменологію цього явища він вбачав у здатності особистості перейматися внутрішніми переживаннями іншого та виявляти співчутливість. За К.Роджерсом, виявляти емпатійність означає на певний час відмежуватися від власних цінностей і поглядів і на емоційному рівні «приєднатися» до іншої людини [17]. 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 об'єкта свого педагогічного оцінювання.

Продукувати цінність соціальну справедливість через власні вчинки вчитель може за умови поважного 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 [2]. Лише відповідальне ставлення стосовно іншого спонукає раціонально і об'єктивно сприйняти результати його діяльності чи поведінки. Це у психології називають конструктивною толерантністю, основою якої є повага до прав і свобод іншої особистості, що співвідноситься із відмовою від

домінування у взаємодії своєї позиції і утвердженням дводомінантності позицій її учасників. Варто зазначити, що конструктивною толерантність учителя буде лише в тому випадку, коли він, не нівелюючи свої погляди і уявлення про цінність соціальної справедливості, досягне у взаємодії з учнями психологічної рівності.

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 контакти, конструктивно взаємодіяти. Комунікабельність ми визначаємо як ще один психологічний чинник соціальної справедливості педагога. 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 [8]. При діалогічному підході вчитель активізує усі свої комунікативні вміння для ведення предметної бесіди з учнем щодо узгодження ціннісних позицій та уявлень, спільного формулювання узагальнень щодо справедливості педагогічної взаємодії.

Висновки. Отже, проведене теоретичне дослідження дозволило нам сформулювати наступні узагальнення. Соціально значущими явищами, які детермінують розвиток соціальної справедливості педагогів, є полісуб'єктність зв'язків у навчально-виховному процесі, співтворчість учителя й учнів, демократичний стиль педагогічного спілкування. Психологічні чинники як ряд особистісних утворень педагога, а саме рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність сприяють розвитку здатності вчителя бути неупередженим, чесним, гуманним у взаємодії з учнями. **Подальше використання результатів теоретичного дослідження** соціальних умов і психологічних чинників розвитку соціальної справедливості педагога ми вбачаємо у підготовці та проведенні емпіричного дослідження цих детермінант, що в стане в нагоді при обґрунтуванні закономірностей розвитку соціальної справедливості у педагогічній взаємодії.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : кн. 2 / І. Д. Бех // Виховання особистості: у 2 кн. – К.: Либідь, 2003. – 344с.
2. 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.
3. Брушлинский А.В. Психология субъекта / А.В.Брушлинский. – М.: Ин-т психол. РАН; СПб: Алтейя, 2003.– 272 с.
4. Вачков И.В. Полисубъектный подход к педагогическому взаимодействию / И.В. Вачков // Вопросы психологии. – 2007. – № 3. – С.16-29.
5. Галузьяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування: дис. ... канд. психол. наук / Галузьяк Василь Миколайович; Ін-т психології ім. М.С.Костюка НАН України. – К.,1998. –199 с.

6. 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.
7. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
8. Карандашев В. Н. Психология: Введение в профессию : [учебн. пособ. для студ. высш. учеб. завед.] / В. Н. Карандашев. – 4-е изд., перераб. и допол. – М. : Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 512 с.
9. Кравців О. Особливості формування професійної рефлексії / О.Кравців // Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал. – Львів, 2008.– №1. – С.116–127.
10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 181 с.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
12. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Наука, 1983. – 240 с.
13. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
14. Савчин М. В. Відповідальність: смисловий принцип мотиваційної регуляції поведінки особистості / М. В. Савчин // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 10-18.
15. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
16. 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.
17. Rogers C. R. Empatic: an unappreciated way of being / C.R. Rogers // The Counseling Psychologist. – 1975. – V. 5. – N 2. – P. 2-10.

References transliterated

1. Beh I. D. Osobystisno orijentovanyj pidhid: naukovopraktychni zasady : kn. 2 / I. D. Beh // Vyhovannja osobystosti: u 2 kn. – K.: Lybid', 2003. – 344s.
2. Brodskij D. Nekotorye psihologicheskie osnovy social'noj tolerantnosti / D. Brodskij // Prava rebjonka i tolerantnost'. Ispolzovanie soobshhestva v ramkah obuchajushhego processa: Sb. st. – Rostov-na-Donu: Dana, 2002. – S. 142-159.
3. Brushlinskij A.V. Psihologija sub#ekta / A.V.Brushlinskij. – M.: In-t psihol. RAN; SPb: Altejska, 2003.– 272 s.
4. Vachkov I.V. Polisubektnyj podhod k pedagogicheskomu vzaimodejstviju / I.V. Vachkov // Voprosy psihologii. – 2007. – № 3. – S.16-29.
5. Galuzjak V.M. Motyvacijno-cinnisni determinanty indyvidual'nogo stylju pedagogichnogo spilkuvannja: dys. ... kand. psyhol. nauk / Galuzjak Vasylyl Mykolajovych; In-t psihologii' im. M.S.Kostjuka NAN Ukraïny. – K.,1998. –199 s.

6. Galjan O.I. Sub'jektnist' osobystosti shkoljara jak interdyscyplinarna naukova problema / O.I. Galjan // Neperervna profesijna osvita: teorija i praktyka. – 2015. – № 1-2 (42-43). – S. 58-62.
7. Kan-Kalik V.A., Nikandrov N.D. Pedagogicheskoe tvorcestvo. – M.: Pedagogika, 1990. – 144 s.
8. Karandashev V. N. Psihologija: Vvedenie v professiju : [uchebn. posob. dlja stud. vyssh. ucheb. zaved.] / V. N. Karandashev. – 4-e izd., pererab. i dopol. – M. : Smysl; Izdatel'skij centr «Akademija», 2008. – 512 s.
9. Kravciv O. Osoblyvosti formuvannja profesijnoi' refleksii' / O.Kravciv // Pedagogika i psihologija profesijnoi' osvity: nauk.-metod. zhurnal. – L'viv, 2008. – №1. – S.116–127.
10. Kuz'myna N.V. Oчерky psihologyy truda uchytelja / N.V. Kuz'myna. – L.: Yzd-vo LGU, 1967. – 181 s.
11. Markova A. K. Psihologija truda uchytelja / A.K. Markova. – M.: Prosveshhenye, 1993. – 190 s.
12. Muzdybaev K. Psihologija otvetstvennosti / K. Muzdybaev. – M. : Nauka, 1983. – 240 s.
13. Myshlenie uchitelja: Lichnostnye mehanizmy i ponjatijnyj apparat / Pod red. Ju.N. Kuljutkina, G.S. Suhobskoj. – M.: Pedagogika, 1990. – 104 s.
14. Savchyn M. V. Vidpovidal'nist': smyslovij pryncyp motyvacijnoi' reguljacii' povedinky osobystosti / M. V. Savchyn // Pedagogika i psihologija. – 1996. – № 1. – S. 10-18.
15. Tatenko V.A. Psihologija v subektnom izmerenii / V.A. Tatenko. – K.: Vidavnychij centr «Prosvita», 1996. – 404 s.
16. Chernjavskaja A.P. Partnerskaja pozicija kak osnova organizacii subekt subektnogo vzaimodejstvija v shkole / A. P. Chernjavskaja // Jaroclavskij pedagogicheskij vestnik : JaGPU im. K D. Ushinskogo. – 2007. – №3. – S. 3-8.
17. Rogers S. R. Empatic: an unappreciated way of being / S.R. Rogers // The Counseling Psychologist. – 1975. – V. 5/ – N 2. – P. 2-10.

Ця робота ліцензується відповідно до Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Авторське право (c) 018 Kloček Lilija Valentynivna Ключек Лілія

Валентинівна

Отримано: 15.03.2018

Відрецензовано: 27.04.2018

Опубліковано: 11.04.2018

DOI: <https://doi.org/10.31108/3.2019.2.8.10>