



УДК 74.015.3:35.035

ВПЛИВ ВНУТРІШНІХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНОЇ СПРАВЕДЛИВОСТІ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Клочек Л.В., к. психол. н.,
доцент, докторант

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті представлено результати емпіричного дослідження рефлексивності, відповідальності, емпатійності, толерантності, комунікабельності педагога як внутрішніх чинників розвитку соціальної справедливості його взаємодії з учнями

Ключові слова: *соціальна справедливість, психологічні чинники, рефлексивність, відповідальність, емпатійність, толерантність, комунікабельність.*

В статье представлены результаты эмпирического исследования рефлексивности, ответственности, эмпатийности, толерантности, коммуникабельности педагога как внутренних причин развития социальной справедливости его взаимодействия с учениками

Ключевые слова: *социальная справедливость, психологические факторы, рефлексивность, ответственность, эмпатийность, толерантность, коммуникабельность.*

Klochek L.V. INFLUENCE OF INTERNAL FACTORS ON THE SOCIAL JUSTICE DEVELOPMENT IN PEDAGOGICAL INTERACTION

The article presents the results of empirical research of reflexivity, responsibility, empathy, tolerance, sociability of a pedagog as internal factors of social justice development in his her interaction with students.

Key words: *social justice, psychological factors, reflexivity, responsibility, empathy, tolerance, sociability.*

Постановка проблеми. Вивчення психологічних особливостей соціальної справедливості в педагогічній взаємодії як явища справедливого визначення вчителем винагород і покарань учнів за результати їхньої діяльності передбачає дослідження зовнішніх (соціальних умов) і внутрішніх (психологічних) чинників цього процесу. Останні виступають як сукупність особистісних утворень учителя (рефлексивності, відповідальності, емпатійності, толерантності, комунікабельності), що виявляються в його ціннісному ставленні до учнів як об'єктів педагогічного впливу та оцінювання й визначають гуманний характер стосунків обох сторін педагогічної взаємодії. Результат теоретичного й емпіричного дослідження внутрішніх чинників дасть змогу окреслити міру їх впливу на досягнення соціальної справедливості у взаємодії учасників навчально-виховного процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливим чинником справедливого ставлення вчителя до учнів є його рефлексивність. Н. Кузьміна, аналізуючи педагогічні здібності, зважала на особливу чутливість учителя до вимог педагогічної системи, яка тісно пов'язана з рефлексивністю [6]. О. Кравців у тлумаченні рефлексивності виходила за межі її розуміння як усвідомлення особистістю своїх поведінкових виявів та особистісних особливостей, наголошуючи на здатності відслідковувати причини й результати їх виникнення

[5]. М. Савчин робив акцент на творчому компоненті рефлексії педагога, яка стає механізмом його самозміни, саморозвитку і створює умови для конструктивних стосунків з учнями [12]. У педагогічній діяльності рефлексія спрямовує особистість учителя на пізнання власного «Я». Піддаючи аналізу ситуацію взаємин зі школярем, педагог визначається в питаннях правильності своїх дій щодо його особистості.

У взаємодії вчителя з учнями необхідною умовою справедливості цього процесу є переживання педагогом необхідності відповідально ставитися до своїх професійних обов'язків, виявляти вимогливість і водночас ціннісно ставитися до учнів як об'єктів свого впливу й до себе як суб'єкта педагогічної діяльності. У контексті розгляду відповідальності особистості К. Мудзибаєв наголошував на питанні виконання нею свого обов'язку. Учений пояснював психологічну природу відповідальності як трансформацію соціальних вимог у внутрішні умови розвитку моральності особистості [9]. Вияви відповідальності в педагогічній діяльності, згідно з результатами досліджень М. Левківського, М. Васильєвої [2; 7], неможливі без активізації вольового компонента особистості вчителя, коли перед ним стоять завдання прийняття морального рішення стосовно учня та здійснення самоконтролю своїх професійних виявів.

Про емпатійність як якість особистості, яка забезпечує встановлення емоційних

зв'язків між суб'єктами педагогічної взаємодії, висловлювалися Р. Крічевський, А. Петровський, В. 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 іншого [11]. Якщо вчитель у взаємодії з конкретним учнем виявляє розуміння його індивідуальних обставин, співпереживає його проблемам, то він спроможний 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 й пов'язував її з наявністю в особистості якості соціальної відповідальності [1]. Лише відповідальне ставлення стосовно іншого спонукає раціонально й об'єктивно сприйняти результати його діяльності чи поведінки. Це в психології називають конструктивною толерантністю, основою якої є повага до прав і свобод іншої особистості. Дослідник В. Ліпатов серед різних трактовок толерантності виділяв толерантність як розширення власного досвіду суб'єкта, критичний діалог, завдяки якому відбувається взаємопроникнення життєвих установок різних людей [8]. Тому вчитель, вирішуючи проблемну педагогічну ситуацію, яка передбачає апелювання до норм справедливості, виявляє свою толерантність через ведення критичного діалогу з учнями. Щоб педагог під час усвідомлення 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.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення результатів емпіричного

дослідження впливу внутрішніх чинників на соціальну справедливість у педагогічній взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації окресленої мети нами застосовані емпіричні методи дослідження: спостереження, бесіда, порівняльний метод, психодіагностичні методики. Під час проведення експериментальної роботи задіяно 503 вчителі, з них – учителі, які мають педагогічний стаж до 5 років, – 147; від 6 до 20 років – 170; більше ніж 21 рік – 186.

Рефлексивність особистості вчителя пов'язана з неперервністю процесу самопізнання. Щоб виявити, яке значення має рефлексивність у досягненні соціальної справедливості в педагогічній взаємодії вчителя й учнів, ми використовували Методику вивчення рефлексивності (авт. А. Карпов) [3], результати застосування якої презентовано в таблиці 1.

Як видно з таблиці, високий рівень рефлексивності мають 2,7% учителів, педагогічний стаж яких не перевищує 5 років, 12,9% учителів із педагогічним стажем від 6 до 20 років і 14,6% педагогів, стаж яких перевищує 21 рік. Такі досліджувані усвідомлено ставляться до своїх виявів у спілкуванні з учнями. Вони аналізують свою поведінку й поведінку другої сторони взаємодії, усвідомлюють причини успіхів і невдач у взаєминах з учнями, визначаються з правильністю чи помилковістю своїх педагогічних кроків. Завдяки високому рівню рефлексивності такі вчителі успішно здійснюють самоконтроль і регулюють свої педагогічні дії, спроможні аналізувати ситуації взаємин з учнями, робити правильні умовиводи і вдаватися до соціально справедливих дій.

Середній рівень рефлексивності властивий більшості досліджуваних. Його наявність спостерігається в 57,8% учителів із педагогічним стажем до 5 років, у 71,8% педагогів зі стажем від 6 до 20 років, у 76,3% досвідчених педагогів зі стажем більше ніж 21 рік. У досліджуваних цього рівня виражена особливість усвідомлювати свої вияви й устанавлювати їх причинно-наслідкові зв'язки. Однак вони вдаються до цього ситуативно.

Таблиця 1

Кількісні показники рефлексивності педагогів

Рівень розвитку рефлексивності	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 147)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 170)		Педагоги, які мають стаж більше ніж 21 рік (n = 186)	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	58	39,5	26	15,3	17	9,1
Середній	85	57,8	122	71,8	142	76,3
Високий	4	2,7	22	12,9	27	14,6



Окрім того, більшою мірою схильні рефлексувати на свої вияви щодо учнів, аніж на думки й переживання, які виникають під час взаємодії.

Низький рівень рефлексивності достатньо вагомо виражений у молодих учителів, педагогічний досвід яких до 5 років, – 39,5%. На відміну, невелика кількість більш досвідчених учителів мають низький рівень рефлексивності: 15,3% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 9,1% учителів, які працюють у школі більше ніж 21 рік. Досліджуваним цього рівня властиво здійснювати поверховий аналіз своїх думок, переживань, дій. У взаємодії з учнями вони недостатньо мірою контролюють свою поведінку та слабо виявляють здатність до саморегуляції в ситуаціях, які спонукають до вирішення спірних питань, що стоїть на заваді досягненню справедливості у взаємодії, є причиною виникнення непорозумінь і конфліктів. Отже, як показали результати дослідження, найбільш розвинена рефлексивність у досвідчених учителів, порівняно з учителями-початківцями.

Емпіричне дослідження психологічного чинника соціальної справедливості в педагогічній взаємодії *відповідальності* ми здійснювали за допомогою Методики вивчення відповідальності (М. Осташева), що виявилось в установленні ступеня розвитку структурних показників соціальної відповідальності педагогів: дисциплінарної відповідальності, відповідальності за себе, відповідальності за інших.

Згідно з отриманими результатами, дисциплінарна відповідальність, яка виявляється в усвідомленні вчителями необхідності дотримуватися вимог професії, на високому рівні розвинена в більшості досліджуваних. Вищий відсоток спостерігається в категорії вчителів, педагогічний стаж яких до 5 років (74,1%). Дещо нижчі показники в педагогів зі стажем від 6 до 20 років (67,1%) і учителів, стаж яких більше ніж 21 рік (65,6%). Досліджувані цього рівня налаштовані на те, щоб повною мірою виконувати професійні обов'язки, до яких включені вимоги морального змісту. Зважаючи на те що низький рівень розвитку дисциплінарної відповідальності не властивий жодній категорії досліджуваних, відповідно, середній рівень мають 25,9% учителів зі стажем до 5 років, 32,9% – педагоги, які мають стаж від 6 до 20 років, 34,4% – вчителі, стаж роботи яких у школі більше ніж 21 рік. Такі досліджувані у своїй діяльності зважають на вимоги морального змісту й загалом ефективно її здійснюють. Проте, керуючись установкою щодо виконання професійних

обов'язків, не виключають можливості відступати від прийнятих правил.

Відповідальність за себе достатньою мірою виражена в усіх досліджуваних. Високий рівень розвитку цієї якості спостерігається в 38,8% учителів зі стажем до 5 років. Дещо нижчий показник у вчителів зі стажем від 6 до 20 років – 27,6%. Найбільше відповідальність за себе виражена в педагогів, стаж яких перевищує 21 рік, – 45,2%. Досліджувані цього рівня готові й несуть відповідальність за свій життєвий вибір, власні вияви та вчинки. Вони схильні робити моральний вибір і згідно з ним діяти. Середнього рівня розвитку відповідальності за себе досягли 50,3% учителів-початківців, 72,4% учителів зі стажем від 6 до 20 років і 54,8% досвідчених учителів зі стажем більше ніж 21 рік. Вони відрізняються тим, що загалом здатні робити життєві й моральні вибори, але за певних обставин (наприклад, осуду оточення) їх нівелюють. Продумуючи свої цілі та завдання, інколи можуть від них відмовлятися. У зв'язку з цим періодично виявляють самостійність у прийнятті рішень і схильність доводити їх до кінця. Не завжди справедливі рішення реалізують у справедливих діях. Щодо низького рівня відповідальності за себе, то його показали лише вчителі, педагогічний стаж яких до 5 років (10,9%). Вони потребують схвалення оточення, є соціально й морально незрілими.

За результатами методики, відповідальність за інших у вчителів більшою мірою виражена, ніж відповідальність за себе, хоча відповідальна людина як така завжди схильна розумно дбати про себе. Так, майже половина респондентів із педагогічним стажем до 5 років має високий рівень відповідальності за інших – 49,0%, більше ніж половина вчителів зі стажем від 6 до 20 років – 58,8%. Найбільш чисельна група досліджуваних – 69,9% – це вчителі з педагогічним стажем більше ніж 21 рік. Таке зростання кількості досліджуваних із високим рівнем ми пояснюємо тим, що з досвідом у вчителя приходить усвідомлення цінності учня як суб'єкта й водночас як об'єкта свого педагогічного впливу. Середній рівень відповідальності за іншого показали 51,0% молодих учителів зі стажем до 5 років, 41,2% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 30,1% учителів зі стажем від 21 року. Втішає, що серед досліджуваних немає таких, які мають низький рівень відповідальності за іншого. Для педагога це є нормою, оскільки професійно відбутися він може за умови, коли несе відповідальність за себе як суб'єкта професійної діяльності й за учня, на якого ця діяльність спря-

мована. Загальний результат проведення методики засвідчує, що всі досліджувані з різним терміном педагогічного стажу досить відповідально ставляться до своїх професійних обов'язків, до учнів, до себе як суб'єкта діяльності. Загалом більшою мірою виявляється відповідальність у вчителів, стаж яких перевищує 21 рік. Уважаємо, що набуття професійного досвіду посилює в них почуття відповідальності, спонукає працювати більш ефективно, сприяє їх подальшому моральному розвитку.

Прийняття справедливого рішення стосовно учня неможливе без вияву емпатійності педагога. Емпатія в структурі його особистості є особистісною і професійною якістю одночасно, завдяки чому справедливе рішення стає індивідуалізованим. Емпірично дослідити *емпатійність* як внутрішній чинник соціальної справедливості в педагогічній взаємодії ми змогли, використовуючи Методику визначення EQ коефіцієнта емпатійності (авт. С. Барон-Коуен, С. Уілрайт, адап. В. Косоноговим) [4]. Результати подано в таблиці 2.

З таблиці видно, що високий рівень емпатійності властивий незначній частині досліджуваних: 3,4% з них – зі стажем до 5 років; 9,4% – учасники експерименту, педагогічний стаж яких від 6 до 20 років; 19,4% – учителі зі стажем від 21 року. Педагоги, які мають такий рівень розвитку емпатійності, можуть «проникати» в чуттєвий світ своїх учнів, їм співчувати і співпереживати. Чутливість досліджуваних стає спонукальною силою, що спрямовується на допомогу школярам, які найбільше її потребують. Вияви емпатії дають можливість урахувувати всі обставини життя кожного школяра й чинити щодо нього соціально справедливо.

Відносно середнього рівня емпатійності, то кількісні показники за ним суттєво збільшуються, порівняно з високим. Так, він властивий 33,3% учителів зі стажем до 5 років, 51,2% педагогів, стаж яких знаходиться в межах від 6 до 20 років, 48,8% учителів зі стажем від 21 року. Досліджувані цього рівня відрізняються співчутливістю, їм властиво розуміти переживання

учнів, долучатися до того, щоб покращити їхній емоційний стан. Вони переймаються проблемами школярів, що позитивно позначається на справедливості дій щодо останніх. Особливістю таких педагогів є те, що вони доволі раціонально виявляють небайдужість до життя учнів.

Низький рівень емпатійності суттєво виражений у молодих учителів. Його мають більше ніж половина досліджуваних, педагогічний стаж яких не перевищує 5 років, – 63,3%. На відміну, кількісні показники цього рівня значно знижені в категорії вчителів, стаж яких знаходиться в межах від 6 до 20 років (39,4%), і в учителів зі стажем від 21 року (32,8%). Такі досліджувані не виявляють співчутливості до проблем учнів. Вони не стільки їх ігнорують, скільки не помічають, відволікаючись на поточні моменти свого професійного буття. У таких педагогів слабо виражена потреба співпереживати школярам, розуміти їхні думки й переживання. Їхні педагогічні рішення не завжди можуть бути соціально справедливими щодо учнів. Виявлений великий відсоток у всієї вибірки досліджуваних низького рівня емпатійності спонукає до визначення причини такого факту й актуалізації питання створення умов в освітньому середовищі для підвищення рівня вияву емпатійності серед усіх категорій учителів. Однак установлене не заважає нам зробити висновок, що, за результатами методики, позитивна динаміка розвитку емпатійних тенденцій відбувається в бік підвищення педагогічного стажу вчителя.

Прийняття особистості учнів і глибоке розуміння їхніх проблем неможливі без добре розвиненої в учителя якості *толерантності*. Її емпіричне вивчення ми здійснювали за допомогою Методики діагностики загальної комунікативної толерантності (авт. В. Бойко) [10, с. 213]. Ми виявили, що результати досліджуваних усіх категорій розподілилися між високим і середнім рівнями. Учителів із низьким рівнем толерантності серед нашої вибірки досліджуваних не виявлено. Ті педагоги, які мають високий рівень комунікативної толерантності (54,4% педагогів зі стажем до 5 років,

Таблиця 2

Кількісні показники емпатійності в педагогах

Рівень розвитку емпатійності	Педагоги, які мають стаж 0–5 років (n = 147)		Педагоги, які мають стаж 6–20 років (n = 170)		Педагоги, які мають стаж більше ніж 21 рік (n = 186)	
	Абс.	У %	Абс.	У %	Абс.	У %
Низький	93	63,3	67	39,4	61	32,8
Середній	49	33,3	87	51,2	89	48,8
Високий	5	3,4	16	9,4	36	19,4



59,4% учителів, стаж яких охоплює межі від 6 до 20 років, 54,8% педагогів зі стажем від 21 року), схильні без негативних емоцій сприймати обставини шкільного буття й учнів у них. Учителі цього рівня можуть із розумінням до них поставитися і прийняти в усій повноті їх виявів. Такі досліджувані схильні діяти справедливо, оскільки толерантність у педагогічній взаємодії визначає характер ставлення учителів до учнів – ціннісного й неупередженого. Середній рівень комунікативної толерантності притаманний решті учасників експерименту (45,6% учителям зі стажем до 5 років, 40,6% педагогам зі стажем від 6 до 20 років і 45,2% учителям, стаж яких перевищує 21 рік). Досліджувані цього рівня схильні з розумінням поставитися до всього, що навколо них відбувається. Вони приймають обставини, що склалися, виявляють терпимість до негативних емоційних станів школярів, їхніх особистісних виявів. Категоричність у педагогічному оцінюванні виражена мінімально, однак в окремих випадках виявляється досить відчутно, що стає на заваді встановленню стосунків між учителем та учнями на засадах взаємної поваги і справедливості.

Оптимальній побудові стосунків з учнями, вирішенню складних проблем морального змісту сприяє також *комунікабельність* учителя, яка досягла у своєму розвитку професійного рівня. Її ми досліджували за допомогою Методики оцінки умінь педагогічного спілкування (за І. Макаровською) [10, с. 235], діагностувавши рівень сформованості в учителів умінь, що забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії; здатність до саморозкриття у спілкуванні; рівень розвиненості рефлексивно-перцептивних умінь.

Отримані результати засвідчили, що більше ніж половина досліджуваних усіх трьох категорій мають високий рівень розвитку умінь, які забезпечують діалогічний підхід у педагогічній взаємодії (54,4% у вчителів зі стажем до 5 років, 54,7% у вчителів зі стажем від 6 до 20 років, 66,0% у педагогів, стаж яких більше ніж 21 рік). Вони налаштовані на гуманізацію стосунків з учнями, спроможні швидко встановлювати з ними контакт, обговорювати проблеми шкільного життя, доходити згоди в конфліктних питаннях розподілу винагород чи покарань під час здійснення педагогічного оцінювання. Середній рівень за цією якістю продемонстрували 32,0% учителів зі стажем до 5 років, 39,4% педагогів зі стажем від 6 до 20 років і 20,0% учителів зі стажем від 21 року. Педагоги цього рівня відрізняють-

ся тим, що в них добре розвинені уміння вступати в діалог з учнями, обговорювати з ними нагальні шкільні проблеми. Однак такі вчителі не завжди можуть довести учням правильність своєї ціннісно-сміслової позиції. Тому в останніх можуть виникати сумніви щодо справедливості свого педагога. Низький рівень умінь діалогічного спілкування властивий 13,6% учителів зі стажем до 5 років, 5,9% педагогів, стаж яких від 6 до 20 років і 14,0% їхніх колег зі стажем більше ніж 21 рік. Його наявність означає, що досліджувані цієї категорії не налаштовані на ведення з учнями діалогу, не дослухаються до думки учнів і домінують у своїх ціннісних уподобаннях. У школярів складається враження про імперативність учителя та формується думка про його несправедливість.

Спілкуючись з учнями, учитель пізнає їх і сам розкривається як комунікатор і як особистість. Ми виявили великі розбіжності у відсоткових частках вибірок досліджуваних. Наприклад, високий рівень саморозкриття в педагогічному спілкуванні притаманний 39,5% учителям зі стажем до 5 років, 75,9% учителям зі стажем від 6 до 20 років і 90,9% педагогам зі стажем від 21 року. Ми пояснюємо це тим, що зі збільшенням свого педагогічного досвіду вчитель стає більш розкутим у стосунках з учнями, знімає бар'єри у спілкуванні та створює умови для психологічно рівних взаємин.

Стосовно рефлексивно-перцептивних умінь учителів у педагогічному спілкуванні, то ми виявили, що динаміка розвитку цієї якості зростає прямо пропорційно набуттю вчителем професійного досвіду. Так, високий рівень притаманний 65,3% педагогів, які мають стаж роботи у школі до 5 років, 75,3% педагогів зі стажем від 6 до 20 років, 87,6% учителів, стаж яких перевищує 21 рік. У вияві середнього рівня рефлексивно-перцептивних умінь простежується тенденція зменшення їх вираження в бік збільшення педагогічного досвіду за рахунок протилежно спрямованих результатів за високим рівнем. Утішним є те, що незначна частина вчителів (4,7% зі стажем від 6 до 20 років і 1,6% зі стажем більше ніж 21 рік) має низький рівень розвитку рефлексивно-перцептивних умінь, наявність якого ускладнює адекватність сприймання і трактування вчителем ситуації взаємодії з учнями. А отже, стоїть на заваді успішності процесу встановлення соціальної справедливості в педагогічній взаємодії. Як показують результати вивчення умінь педагогічного спілкування в учителів, спостерігається тенденція до підвищення

високого рівня умінь, які забезпечують діалогічний підхід у взаємодії з учнями, здатності до саморозкриття в педагогічній взаємодії та рефлексивно-перцептивних умінь у бік підвищення педагогічного стажу.

Висновки з проведеного дослідження. Проведене емпіричне дослідження внутрішніх чинників соціальної справедливості в педагогічній взаємодії дає змогу зробити такі узагальнення. Виявлена тенденція підвищення показників високого рівня розвитку таких особистісних утворень, як рефлексивність, відповідальність, емпатійність, комунікабельність, серед категорії досліджуваних, педагогічний стаж яких більше ніж 21 рік, на відміну від їхніх молодших колег (зі стажем від 6 до 20 років та особливо вчителів-початківців, стаж яких не перевищує 5 років). Ми встановили, що набутий професійний досвід позитивно позначається на розвитку в педагогів здатностей аналізувати ситуації взаємин з учнями й себе в цих взаємодіях; керуватися почуттям відповідальності за результати своєї діяльності, за учнів і за себе; розуміти внутрішній стан, переживання, життєві обставини школярів і виявляти щодо них співчутливість; застосовувати діалогічний підхід у спілкуванні з учнями, саморозкриватися в цьому процесі й зважати на якість шкільного життя кожного учня. Результати діагностики комунікативної толерантності педагогів засвідчили, що ця якість однаковою мірою представлена в структурі особистості вчителів із різним терміном педагогічного стажу. Загалом сукупність досліджених особистісних утворень педагогів впливає на вияв учителем його якості соціальної справедливості у взаємодії з учнями: чим вищим є рівень розвитку кожного чинника, тим вищим є ступінь соціальної справедливості в педагогічній взаємодії.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні та впровадженні заходів, спрямованих на підвищення рівня розвитку особистісних утворень, які є внутрішніми детермінантами соціальної справедливості в учителів із різним термі-

ном педагогічного стажу, особливо в тих, які свою професійну діяльність розпочали й лише набувають досвіду педагогічної взаємодії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. 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.
2. Васильева М.П. Теория педагогической деонтологии / М.П. Васильева. – Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2003. – 216 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.В. Карпов // *Психологический журнал*. – 2003. – Т. 24. – № 5. – С. 45–57.
4. Косоногов В. Психометрические свойства русской версии методики «Коэффициент эмпатии» / В. Косоногов // *Психология в России: современное состояние*. – 2014. – № 7(1). – С. 96–104.
5. Кравців О. Особливості формування професійної рефлексії / О. Кравців // *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал*. – Львів, 2008. – № 1. – С. 116–127.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 181 с.
7. Левківський М.В. Критерії та рівні розвитку відповідального ставлення до праці / М.В. Левківський // *Рідна школа*. – 1993. – № 11–12. – С. 54–56.
8. Липатов В.А. Семантические подходы к определению социальной толерантности / В.А. Липатов // *Материалы Международного форума студенческих научных обществ и молодых ученых духовных и светских учебных заведений*. – Курск : Славянка, 2008. – С. 46–54. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.religare.ru/2_55331_1_21.html.
9. Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – М. : Наука, 1983. – 240 с.
10. Подоляк Л.Г. Психология вищої школи: Практикум / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 336 с.
11. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1998. – 480 с.
12. Савчин М.В. Педагогічна психологія / М.В. Савчин. – К. : Академвидав, 2007. – 424 с.