

УДК 371.134

## ДІАЛЕКТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК КРИТЕРІЙ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ЗРІЛОСТІ ПЕДАГОГА

В.М. Галузяк

Діалектичне мислення розглядається як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Визначені основні характеристики діалектичного педагогічного мислення: континуальність (розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями); збалансованість (здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри, розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття); толерантність до невизначеності (здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії). Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких змінюються способи сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей: на першій стадії спостерігається дихотомічне мислення за принципом «або – або»; на другій стадії (континуальне мислення) усвідомлюється наявність між полюсами протилежних педагогічних позицій проміжних, перехідних варіантів; на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця). Розвиток діалектичного мислення педагога відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

**Ключові слова:** педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, континуальність мислення, збалансованість мислення, толерантність до невизначеності, стадії розвитку діалектичного педагогічного мислення, особистісно-професійна зрілість педагога.

## DIALECTICAL THINKING AS A CRITERION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL MATURITY OF A TEACHER

V. M. Haluziak

Dialectical thinking is regarded as an important criterion of personal and professional maturity of a teacher, that manifests itself in a constructive attitude towards pedagogical contradictions, as well as in the ability to realize their dynamic integrity as the internal sources of development of the pedagogical process and its subjects. The basic descriptions of dialectical pedagogical thinking that have been defined are as follows: continuity (understanding of transitional intermediates between extreme pedagogical positions); balanced approach (ability to avoid extremes, following the sense of measure, understanding internal contradictions, paradoxicality of the pedagogical phenomena, fundamental impossibility of their one-sided perception); tolerance towards uncertainty (ability to take decisions and operate in the conditions of uncertainty, perceive new ideas, change one's own cognitive strategies). Transition to dialectical thinking in a pedagogical context is performed through several successive stages each of which leads to changes in the methods of perception of pedagogical contradictions and approaches to their understanding: on the first stage there occurs dichotomy thinking based on the principle «or – or»; the second stage (continual thinking) is about recognizing intermediate, transitional variants between the poles of opposite pedagogical positions; the third stage is the emergence of an idea of dynamic balance, realization of the fact that a «golden mean» between the poles of pedagogical contradiction is not stable, but rather changeable and can change depending on the context (primarily on the level of maturity of a pupil). Development of dialectical thinking in a teacher takes place as a result of a collision with various pedagogical viewpoints, opposite ideas and positions, analysis and consideration of which results in a new perspective on pedagogical reality and integration of pedagogical contradictions.

**Keywords:** pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, continuity thinking, balanced thinking, tolerance towards uncertainty, stages of development of the dialectical pedagogical thinking, personal and professional maturity of a teacher.

Реформування системи освіти на основі принципів особистісно орієнтованого підходу підвищує вимоги до особистості педагога, від якого очікується не лише відповідна професійна спрямованість, прийняття гуманістичних цінностей і ідеалів, але й високий рівень розвитку професійно-педагогічного мислення, здатності адекватно розуміти й інтерпретувати складні педагогічні явища та процеси. Сутність професійного мислення полягає в узагальненому і опосередкованому відображенні професійної реальності; в поінформованості про різні аспекти праці; в умінні ставити, формулювати і вирішувати професійні завдання [22].

Поняття «педагогічне мислення» широко використовується в дослідженнях професійно важливих якостей учителя. Д. Вількеєв розуміє професійне мислення педагога як специфічну розумову діяльність, у ході якої відбувається узагальнене відображення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання процесів навчання і виховання, що детермінується специфікою педагогічних явищ, цілями навчання і виховання, професійним досвідом педагога [5].

Педагогічне мислення, як зазначають психологи, відповідає всім загальним законам мислення, але має свою специфіку, зумовлену предметом професійної діяльності [13]. На думку А. Карпова, розвинене мислення вчителя відрізняє висока продуктивність, відкриття нових ідей, планів, методів і прийомів, вирішення нових завдань [35, с. 303].

О. Осипова підкреслює, що мислення вчителя включене в педагогічну діяльність, об'єкт його пізнання – педагогічна реальність, що охоплює собою особистість і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні явища й ситуації, в яких вирішуються різного рівня педагогічні завдання [26, с. 144-146]. Найважливішими характеристиками педагогічного мислення, на думку дослідниці, є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, компетентність, індивідуалізованість. Педагогічне мислення як форма практичного мислення нерозривно пов'язане з педагогічною діяльністю, здійснюється через діяльність і формується в ній.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, розглядаючи педагогічне мислення як різновид практичного мислення, розкрили його внутрішню структуру й детально проаналізували функціональний склад (функції аналізу, цілепокладання, планування, контролю й оцінки) [18, с. 172].

В. Краєвський зазначає, що розвинене педагогічне мислення вчителя характеризується здатністю до прогнозування, умінням поєднувати теоретичний аналіз і практичне мислення, зорієнтованістю на конструктивно-діяльнісний підхід на відміну від рецептивно-споглядального [15, с. 95].

Л. Мітіна розглядає педагогічне мислення як професійно важливу якість педагога поряд з педагогічною спрямованістю, педагогічним цілепокладанням, педагогічною рефлексією і педагогічним тактом. На її думку, педагогічне мислення ґрунтується на виокремленні й аналізі вихідних протиріч у вирішуваних педагогічних задачах [23, с. 26].

Е. Зеєр відзначає, що педагогічне мислення формується як професійна розумова здатність вихователя, яка дозволяє реалізовувати три значущі для успішності педагогічного процесу функції: 1) осмислювати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, 2) створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття; 3) активно, творчо і ефективно здійснювати навчання і виховання [11].

Культура педагогічного мислення, як вважає Ю. Корнілова, передбачає розвиток мислення на трьох рівнях: методологічному, обумовленому педагогічними переконаннями суб'єкта; тактичному, що дозволяє матеріалізувати педагогічні ідеї в технології педагогічного процесу; оперативному, що проявляється в самостійному творчому застосуванні загальних педагогічних закономірностей в унікальних ситуаціях реальної педагогічної діяльності [14]. Педагог з розвинутою культурою педагогічного мислення характеризується: умінням вирішувати конкретні професійні задачі, продумувати альтернативні варіанти дій, швидко переходити від роздумів до дій і назад до їх осмислення; системністю мислення як умовою розвитку інтуїтивного мислення і педагогічної інтуїції; імовірнісним підходом до оцінювання й аналізу педагогічних явищ і процесів; конкретністю мислення, що проявляється в точності висловлювань, технічному підході до організації освітньої діяльності, в умінні бачити за загальними законами і правилами чинники їх прояву в житті; логічністю; умінням використовувати діагностичні методики для виявлення ефективності педагогічного процесу; діалектичним мисленням.

Характеризуючи особливості педагогічного мислення, дослідники звертають увагу на різні його якості та властивості, які мають особливе значення в контексті розуміння педагогічної дійсності:

- логічність – уміння мислити послідовно, здатність до розумних, доказових висновків (Ю. Кулюткін, 1990);
- кмітливність – здатність швидко розуміти і вирішувати педагогічні задачі (Ю. Кулюткін, 1990);
- оригінальність – самобутність, своєрідність, нешаблонність мислення (Н.Кузьміна, 1976; С. Рогов, 1994);
- гнучкість – своєчасна оцінка дій, концепцій, теорій (А. Орлов, 1995);

- критичність – здатність ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій (Б. Ліхачов, 1990);
- аналітичність – уміння детально аналізувати факти і явища (Ю. Кулюткін, 1990; А. Орлов, 1995);
- інтуїтивність – здатність сприймати учня як особистість, як суб'єкта пізнавальної діяльності (Н.Кузьміна, 1976);
- динамічність – здатність вчасно відмовлятися від застарілих положень, приймати нові, покладені в основу регуляції педагогічних стосунків (Б.Ліхачов, 1990; А.Орлов, 1995);
- рефлексивність – здатність пізнавати внутрішній досвід і власну особистість (Д. Вількеєв, 1997);
- далекоглядність – здатність передбачати наслідки педагогічних дій, прогнозувати майбутнє (Б.Ліхачов, 1990);
- здатність до синтезу – здатність будувати цілісну модель об'єкта, явища (В. Сластьонін, 1990);
- системність – здатність бачити предмет вивчення з різних позицій і вирішувати завдання, орієнтуючись в усьому комплексі зв'язків і відношень (Д. Вількеєв, 1997).

В. Розін виокремлює особливості сучасного гуманітарного мислення, які мають важливе значення в контексті регуляції педагогічної діяльності: діалогічність; визнання альтернативних позицій учасників діалогу; плюралізм; орієнтація мислення на моральність; відновлення рівноваги між соціальним і особистісним планами мислення; прийняття нових рівнів відповідальності; здатність до створення не лише зразків, правил, категорій, але й методології; продукування нових знань [29].

Розглядаючи методологічні основи розвитку вищої освіти в інформаційному суспільстві, дослідники акцентують увагу на таких параметрах педагогічного мислення, як: контурність, циклічність; трансдисциплінарність; здатність бачити зв'язок між протилежними речами; розкриття взаємозв'язку загального і часткового; опора на контекст; нелінійне сприйняття причинності; сприйняття світу в контексті культури і трактування світу як тексту; розгляд учня як того, хто інтерпретує, а не пояснює; «ноосферне бачення розуму і біосфери» [3, с.13].

Педагогічна діяльність характеризується внутрішньою суперечливістю, значною кількістю одночасно діючих чинників і різноманітним умовам, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність педагога вирішувати педагогічні суперечності і проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю і динамічністю, – один з найважливіших критеріїв його професійної майстерності. Педагогові часто доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, їх динамічність і імовірнісний характер впливу на особистісний розвиток вихованців, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не звичайне формально-логічне мислення, а мислення більш високого порядку, яке відображає не стільки рівень когнітивного розвитку, скільки рівень загальної особистісної зрілості педагога. Такий постформальний рівень мислення називають діалектичним. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, зокрема, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, відживаючого, і розвитку нового, що народжується, дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення» [30, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта педагогічної діяльності якраз і полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, постійно змінюється під впливом різноманітних чинників, поєднує в собі як позитивні сторони, так і певні недоліки, виступає одночасно як об'єктом, так і суб'єктом взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, поміркованості, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайніх позицій в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, толерантно ставитися до ситуацій невизначеності, – якостей, що характеризують діалектичний тип мислення.

**Мета** нашої статі полягає у з'ясуванні сутності діалектичного мислення і його значення у педагогічній діяльності, визначенні сутнісних характеристик та етапів розвитку діалектичного мислення як критерію особистісно-професійної зрілості педагога.

У понятті діалектичного мислення знайшла відображення філософська категорія діалектики – загального методу пізнання суперечностей як внутрішніх рушійних сил розвитку. Діалектика – це «розуміння світу і такий спосіб мислення, завдяки яким різні явища, предмети, речі розглядаються через різноманітність їх зв'язків, взаємодій протилежних властивостей і тенденцій, у процесах змін і розвитку» [31, с. 228].

Одним із перших у психології до проблеми діалектичного мислення звернувся Ж. Піаже, який вивчав генезис діалектичних структур і суперечностей у мисленні дітей. В. Давидов у своїх працях підкреслював особливості теоретичного (діалектичного) мислення, протиставляючи його мисленню емпіричному.

Дослідник розглядав діалектичне мислення як мислення, що оперує засобами діалектичної логіки [10]. На його думку, діалектичне мислення – це теоретичне мислення, методом якого є сходження від абстрактного до конкретного. Таке розуміння діалектичного мислення значною мірою ґрунтується на розробленій Е. Льєнковим діалектичній логіці – методі наукового пізнання, за допомогою якого теоретичне мислення починає виступати як діалектичне, що відображає перехід, рух, розвиток [12]. Діалектику як метод руху (розвитку) наукового мислення застосовував у своїх працях також Л. Виготський.

У сучасній філософії діалектичність розглядається як фундаментальна характеристика мислення – здатність осмислювати будь-які явища крізь призму єдності і боротьби суперечностей. Діалектичне мислення забезпечує інтеграцію суперечностей шляхом їх взаємної зміни, взаємодоповнення, взаємопроникнення, переходу між протилежними полюсами. Суперечності можуть долатися двома способами: шляхом абсолютизації істинності одного із полюсів опозиції і заперечення іншого або ж шляхом пошуку нової синтетичної конструкції, яка інтегрує протилежні позиції на вищому рівні. У сучасній педагогіці часто можна спостерігати перший спосіб, пов'язаний з так званим «чорно-білим» мисленням: колективізм або індивідуалізм, свобода або примус, репродукція або творчість, матеріальна освіта або формальна, монолог або діалог тощо.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок або спостережень» [16, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення процесу розуміння суперечностей як важливого досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії когнітивного розвитку, яку називає діалектичним мисленням. Суть цього мислення, на його думку, полягає в розгляді, обдумуванні й інтеграції протилежних або конфліктуючих думок і спостережень. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності. На думку К. Ригела, ця здатність є сильною стороною мислення зрілої особистості. Він також вважав, що контекстуальні парадигми мислення характеризуються стабільністю, динамічністю і безперервністю.

Оригінальний підхід до трактування діалектичного мислення як особливої форми розумової діяльності розроблений Н. Вераксою [4]. Діалектичне мислення дослідник розуміє як мислення, зорієнтоване на відношення протилежності. У пошуках ситуацій, типових для діалектичного мислення, Н. Веракса звернувся до ситуацій суперечності. Характерним для всіх таких ситуацій є те, що вони фіксують відношення протилежності. У разі діалектичного мислення протилежності мають бути представлені в суб'єктивному плані, і спрямованість мислення, виражена в стратегії перетворення ситуації, повинна істотним чином залежати від відношень протилежності. Іншими словами, діалектичне мислення розуміється як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації.

Діалектичне мислення є більш гнучким, толерантним до суперечностей, чутливішим до педагогічних, моральних, політичних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, які приймаються на основі однієї лише формальної логіки. Формальна логіка ідеально підходить для вирішення однозначних, чітко поставлених завдань. При цьому вона часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Логічні рішення далеко не завжди є оптимальними з педагогічного чи етичного погляду. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, педагогічними опозиціями, однозначна оцінка яких неможлива: індивідуалізація і соціалізація, особистість і колектив, формальна освіта і матеріальна освіта, репродуктивне навчання і проблемне навчання, свобода і примус і т.д.

Поряд з поняттям діалектичного мислення у науковій літературі вживається близьке за значенням поняття дуального мислення, що оперує опозиціями [33]. Дуальність мислення виражається в операціях з поняттями – протилежностями, що стосуються, як зовнішніх, так і внутрішніх об'єктів. О. Старовойтенко виокремлює дуальні розумові операції, до яких відносить пізнавальні акти, подібні до символічних змішувань або зведень протилежностей, розрізнявальні й об'єднуювальні дії діалектичної логіки, релятивні дії феноменології, творчі операції синтезу тонких бінарних диференціювань з перспективою їх розвитку в «синтез синтезів».

О. Старовойтенко уточнює перелік дуальних розумових операцій, виділяючи їх континуум:

- виділення об'єкта як цілого з мало диференційованими всередині нього протилежними елементами;
- визначення внутрішньої двоїстості цілого;
- видобування двох протилежних елементів з цілого;
- розділення «дуалів», їх розгляд як самостійних по відношенню один до одного цілих;
- співвідношення ізольованих опозицій усередині об'єднуючої структури;
- визначення рівноваги і взаємного доповнення протилежностей;
- встановлення конфліктних відношень у бінарній взаємодії;

- фіксація суперечності, що розвивається, або гострої бінарної опозиції;
- фіксація регресу одного з елементів суперечливої пари;
- знаходження нової форми рівноваги в парі;
- знаходження форми злиття протилежностей у єдиній структурі;
- знаходження способу асиміляції однієї опозиції в іншій;
- ізоляція збагачених одна одною опозицій;
- створення нових синтетичних структур, що долають іманентне роздвоєння, і т. д. [33].

Протилежним до діалектичного мислення (дуального у трактуванні О. Старовойтенко) є мислення дихотомічне (гр. *dicha* – на дві частини, *to me* – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло». Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, однобічному оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті одного із полюсів педагогічних опозицій і запереченні іншого, абсолютизації одних педагогічних підходів і недооцінці інших. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку індивідуальності вихованців. Сучасні педагоги часто впадають в іншу крайність – абсолютизують розвиток індивідуальності та автономності особистості і недооцінюють важливість соціалізації, засвоєння нею загальноприйнятих норм і правил суспільної поведінки: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [2, с. 246.]. Нерідко взагалі заперечують педагогічну доцільність колективного виховання, звинувачують його у нівелюванні індивідуальності, вихованні пасивності, конформізму (Ю. Азаров).

Дихотомічне мислення, яке оперує взаємовиключними протилежностями, зазвичай супроводжується абсолютизацією переваг однієї із крайніх позицій: один із полюсів вважається абсолютно позитивним, інший – негативним. Так, наприклад, Ш. Амонашвілі виокремлює дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну [1]. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й нахили дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [27]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному розвитку, становленню емоційної сфери, самосвідомості, індивідуальної своєрідності.

Прояви дихотомічного мислення у сфері педагогіки доволі численні: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань, проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму тощо.

Характерною ознакою дихотомічного мислення є однозначно позитивна оцінка одного із полюсів, який протиставляється негативному іншому. В результаті складається враження, що чим більшою є орієнтація на один із полюсів опозиційної пари (той що зі знаком «+»), тим більш педагогічно доцільною є така позиція.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим і зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання т.д. Оскільки у нескінченному і багатогранному світі існує нескінченний спектр подій і явищ, часто доводиться оперувати двома асимптотами між нескінченим числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або максимальний її вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» і т. д.). Однак небезпека такого мислення, яке продукує екстремальні висновки, полягає в тому, що великий спектр позицій, які лежать у проміжку між максимальним і мінімальним проявами, залишаються непоміченими, немов вони не існують. Однак у дійсності між крайніми позиціями існує велика кількість проміжних, перехідних варіантів, розуміння і використання яких знижує ризики, пов'язані з категоричним дихотомічним мисленням. Це має особливе значення у контексті педагогічної діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить

широкий спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо). Отже, однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати його спектральність (континуальність) – розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору, між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом так само існує багато проміжних станів, які відображають поступове особистісне зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності (intolerance to uncertainty) – «тенденція людини приходити до рішень за типом «чорне – біле», приймати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [36, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають почуття невпевненості, тривоги, дискомфорту і прагнення їх уникати. Толерантність до невизначеності проявляється в здатності зберігати спокій і готовність діяти в суперечливих, неоднозначних обставинах, йти не певний ризик без гарантії успіху, приймати непрогнозованість як виклик і нові можливості для самореалізації.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної формації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів дій у них, непередбачуваністю їх можливих ефектів. Моделюючи й організовуючи свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливу є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності, не прогнозованості, негарантованості. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності, здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у неоднозначних обставинах, протистояти суперечливості інформації, приймати невідоме, адекватно ставитися до неоднозначності і недостатньої прогнозованості педагогічних ситуацій, зберігати рівновагу і поміркованість у ставленні до складних, внутрішньо суперечливих педагогічних фактів і процесів. Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (хороший – поганий, вихований – невихований, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих звичних установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку [19]. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними явищами і процесами.

Однією з характеристик діалектичного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. Насправді протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «-», а як «->» і «-<». У цьому контексті доречно згадати про ідею «золотої середини», яка полягає у пошуках середнього шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу та гармонію. В етиці Аристотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайностями: в одній надлишок чого-небудь, в другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Доброчесність, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [21, с. 213].

Слід зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою і знаходитися завжди «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного

впливу на нього може більшою чи меншою мірою наблизитися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, зовнішнє формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо.

Поряд з ідеєю рівноваги між протилежностями важливою характеристикою діалектичного мислення є пошук форми інтеграції протилежностей у синтетичній структурі вищого рівня, що забезпечує розуміння динамічного балансу і єдності суперечностей. У педагогічному контексті такий синтез полягає, наприклад, у тому, щоб розуміти директивне і вільне виховання, суб'єкт-об'єктну і суб'єкт-суб'єктну взаємодію, репродуктивне і проблемне навчання не як протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а як крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного зростання вихованця. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежною від зовнішнього середовища, дитина виступає переважно об'єктом виховних впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення дитина набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апріорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Потрібно визнати, що керівництво і підпорядкування – необхідні елементи виховного процесу, що жодним чином не заперечує поваги до особистості вихованця. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [34, с. 26]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як переважно односторонній вплив вихователя на дитину. Але у міру її розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємоспямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця моральні орієнтації, здатність до вольової саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [6, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Лише коли виховання постійно здійснюється з авторитарних позицій, це може призвести до деформацій в особистісному розвитку вихованців. Інша крайність – надання дітям абсолютної свободи – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю.

Таким чином, діалектичне мислення заперечує існування універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) варто розглядати не як альтернативні, а як етапи єдиної виховної стратегії, яка поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [7]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість здатна до самоуправління і відповідального самовизначення.

Приклад діалектичного мислення демонструє С. Гессен, розглядаючи проблему суперечності між свободою і примусом у вихованні [9]. Розвиток свободи особистості, на його погляд, можливий через моральне виховання, завдання якого полягає у відміні природного примусу (залежності індивіда від оточення) і формуванні внутрішньої свободи, що можливо «тільки через постачання особистості надособистих цілей, у творчому спрямуванні до яких зростає її стійка сила» [9, с. 86]. При цьому на послідовних етапах морального виховання: аномія (відсутність у дитини моральних норм) – гетерономія (засвоєння зовнішніх норм) – автономія (вироблення власних норм), слід уникати двох крайностей. Перша – передчасне виховання в умовах постійного тиску зовнішнього середовища, коли «пропонований дитині зовнішній матеріал перевершує здатність його засвоєння», – призводить до формування надломлених, знеособлених людей. Інша крайність – ізоляція дитини від культурних впливів – призводить до формування імпульсивних осіб, позбавлених «внутрішньої сили», не здатних до самовизначення і

протистояння тиску оточення. Мудре виховання полягає в співмірності зовнішнього матеріалу внутрішній здатності дитини до його освоєння. Мистецтво вихователя полягає в тому, щоб провести вихованця між двома крайнощами: надломленої і незрілої особистості. Для цього у вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення, від аномії до автономії. «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відмінити кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується в освіті» [9, с. 88]. Таким чином, між свободою і примусом існує складний діалектичний зв'язок: народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», моральної свідомості, автономії, самостійності, здатності до самоуправління. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньої свободи особистості. Свобода, таким чином, – не даність, а мета, завдання виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [9, с. 61]. Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії розвитку особистості і виховного процесу, що поступово змінюють одна одну.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті, на наш погляд, здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей:

- на першій стадії спостерігається дихотомічне, «чорно-біле» мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або»;
- на другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; у зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції на континуумі між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами; на зміну принципу «або – або» приходять принцип «і те, і інше, але в певному співвідношенні»;
- на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця); у кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка еволюціонує одночасно із розвитком вихованця.

Визначені стадії мають багато спільного з емпірично встановленими У. Пері етапами розвитку мислення в зрілому віці [16, с. 582]. Дослідник з'ясував, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте студенти неминуче стикаються з різними думками, протилежними поглядами, невизначеністю, що викликає у них почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами студенти починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок. Вони починають розуміти, що у людей є право на різні погляди, і приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному, залежно від контексту. Поступово студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму (наприклад, істина проти неправди) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно вибраних ідей і переконань. У. Пері вважає цей аспект інтелектуального розвитку характерною особливістю періоду ранньої дорослості. На його думку, людям потрібно відчувати на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, пройти через великий практичний досвід, щоб відійти від дуалістичного мислення. Така еволюція відбувається протягом тривалого періоду становлення автономності особистості, її підготовки до зіткнення з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.



Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення вчителя відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

### Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
2. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педагогических техникумов / В.С. Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 416 с.
3. Берулава Г.А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – №4. – С. 11-17.
4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии.– 1990.– №4.– С. 5-14.
5. Вилькеев, Д. В. Педагогическое мышление и его формирование у студентов / Д. В. Вилькеев. – Казань: Казанский пед. ун-т, 1997. – 150 с.
6. Галузяк В. М. Проблема эффективности воспитательных подходов / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
7. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
8. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
9. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
10. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
11. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
12. Ильенков Э.В. Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. – М., 1974. – 272 с.
13. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления : монография / М.М. Кашапов. – СПб., 2000. – 463 с.
14. Корнилов Ю.К. Что характерно для обобщений практического мышления / Ю.К. Корнилов // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль, 1999. – С. 4-23.
15. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур / В.В. Краевский // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские чтения, 22-23 мая 2008 г.– СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008.– С. 404-406.
16. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
17. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя (тексты лекций) / Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев; Гомельский гос. ун-т. – Гомель: ГГУ, 1976. – 57 с.
18. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
19. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – №4. – С.43-52.
20. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.
21. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
22. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
23. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М.Митина.– М., 1994.– 215 с.
24. Мышление учителя: Личностные механизмы и формирование понятийного аппарата / Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской.– М.: Педагогика, 1990.
25. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика.– 1995.– №6.– С.66-68.
26. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – №7. – С. 144-147.
27. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В. Г. Маралов, И. А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
28. Рогов Е.И. Личность учителя: теория и практика / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д, 1996. – 512 с.
29. Розин В.М. Мышление в контексте современности (От «машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече») / В.М. Розин // Общественные науки и современность. – 2001. – №5. – С. 132-142.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
31. Сидоренко О.П. Філософія: підручник / О.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Філяпіп та ін.; за ред. О.П. Сидоренка. – К.: Знання, 2010. – 414 с.
32. Слостенин В.А. Методологическая культура учителя / В.А. Слостенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.

33. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е.Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект, 2001. – 544 с.
34. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.
35. Субъект и объект практического мышления. Монография / Под ред. А. В. Карпова, Ю. К. Корнилова. – Ярославль: Изд-во «Ремдер», 2004. – 320 с.
36. Юртаева М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 74-80.