

УДК 371.134

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗРІЛОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ

В.М. Галузяк

У статті розглядаються різні підходи до розуміння сутності педагогічного мислення. Проаналізовано прояви незрілого, деструктивного, міфологічного мислення, які спотворюють сприйняття педагогічної реальності й знижують ефективність педагогічної діяльності. Розглянуто поширені педагогічні міфи, їх ознаки і функції. На основі аналізу особливостей педагогічної діяльності визначено характеристики зрілого педагогічного мислення як когнітивної передумови ефективної діяльності вчителя: об'єктивність (адекватне сприйняття реальності, здатність бачити її такою, якою вона є); аналітичність (здатність до аналізу, виділення у проблемі складових частин); системність (здатність до синтезу, систематизації різних частин, об'єднання їх в одне ціле, здатність робити загальні висновки на основі аналізу частин, бачити загальну картину); континуальність (розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями); збалансованість (здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри); діалектичність (розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття); рефлексивність (здатність до децентрації, сприйняття себе і власних установок з позиції зовнішнього спостерігача); критичність (здатність виявляти помилки і невідповідності, сильні і слабкі сторони об'єкта, співвідносити оцінювані об'єкти або процеси з еталоном, обґрунтовувати істинність висунутих припущень); толерантність до невизначеності (здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії).

Ключові слова: педагогічне мислення, міфологічне мислення, педагогічні міфи, зрілість педагогічного мислення, характеристики зрілого мислення.

ХАРАКТЕРИСТИКИ ЗРЕЛОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

В.М. Галузяк

В статье рассматриваются различные подходы к пониманию сущности педагогического мышления. Проанализированы проявления незрелого, деструктивного, мифологического мышления, которые искажают восприятие педагогической реальности и снижают эффективность педагогической деятельности. Рассмотрены распространенные педагогические мифы, их признаки и функции. На основе анализа особенностей педагогической деятельности определены характеристики зрелого педагогического мышления как когнитивной предпосылки эффективной деятельности учителя: объективность, аналитичность, системность, континуальность, сбалансированность, диалектичность, рефлексивность, критичность, толерантность к неопределенности.

Ключевые слова: педагогическое мышление, мифологическое мышление, педагогические мифы, зрелость педагогического мышления, характеристики зрелого мышления.

CHARACTERISTICS OF MATURE PEDAGOGICAL THINKING

V.M. Haluziak

The article considers various approaches to understanding the essence of pedagogical thinking. The manifestations of immature, destructive, mythological thinking that distort the perception of pedagogical reality and reduce the effectiveness of pedagogical activity are analyzed. Considered are widespread pedagogical myths, their signs and functions. On the basis of the analysis of the features of pedagogical activity, the characteristics of mature pedagogical thinking are determined as a cognitive prerequisite for the effective activity of the teacher: objectivity, analyticity, systemic character, continuity, balance, dialecticity, reflectivity, criticality, tolerance of ambiguity.

Keywords: pedagogical thinking, mythological thinking, pedagogical myths, maturity of pedagogical thinking, characteristics of mature thinking.

У структурі особистості вчителя особливе значення має професійне мислення як істотний когнітивний чинник педагогічної майстерності та ефективності педагогічної діяльності. Педагогічне мислення у психології розуміється як обумовлений специфікою педагогічних явищ, завданнями навчання і виховання та професійним досвідом учителя психічний процес, що забезпечує узагальнене відображення і творче перетворення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання процесів навчання і виховання [4, с. 28]. Педагогічне мислення визначається також як професійна здатність педагога

осмислювати, аналізувати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо і ефективно здійснювати виховання і навчання [5]. Мислення вчителя включене в педагогічну діяльність і спрямоване на вирішення специфічних для неї завдань, пов'язаних з пошуком і аналізом педагогічних ідей, засобів організації педагогічного процесу. Об'єктом педагогічного мислення виступає педагогічна реальність, складовими якої є особистість і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні явища і ситуації. Педагогічне мислення характеризується поліфункціональністю, ієрархізованістю, евристичністю, багатокомпонентністю і функціонує як процес вирішення педагогічних задач.

Методологічні основи дослідження педагогічного мислення розроблені С. Рубінштейном, А. Брушлинським, Г. Костюком, А. Матюшкіним, Ю. Кулюткіним, В. Сластьоніним, Г. Сухобською, В. Шадриковим, які з'ясували його роль і місце в структурі особистості та діяльності вчителя. Подальший теоретичний аналіз педагогічного мислення представлений у працях Д.Завалишиної, М. Кашапова, Л.Мітіної, А.Маркової, Б.Сосновського, А. Орлова, І.Шадрикової, Є. Осипової та ін.

Педагогічне мислення у більшості випадків розглядається як різновид практичного (А. Брушлинський, С. Рубінштейн) і соціального (А. Баталов, Е. Карандашова, Л. Лепіхова, О. Ракітська) мислення. Педагогічне мислення розуміють як ієрархізований процес постановки і розв'язання вчителем педагогічних задач (Д. Ліхачов, Є. Осіпова); узагальнене і опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності (В. Безрукова); соціально обумовлений, нерозривно пов'язаний з практичною діяльністю психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення педагогічної діяльності, що розкриває її суть (Л. Халілова); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій (А. Маркова); спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності шляхом проникнення в суть педагогічних явищ (С. Каргін); здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін, Г.Сухобська).

Проблематика професійного мислення вчителя є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогіці та педагогічній психології. Її значущість зумовлюється важливою роллю педагогічного мислення в діяльності учителя, його професійній поведінці та спілкуванні. Пізнання закономірностей і механізмів мислення вчителя є необхідною умовою ефективно організації педагогічної діяльності, підвищення її розвивального потенціалу, забезпечення гуманістичної спрямованості. Проте рівень розробленості цієї проблеми поки що не відповідає її значущості. До теперішнього часу відносно добре вивчені феноменологія педагогічного мислення, його особливості, залежність від вікових і індивідуальних особливостей суб'єкта педагогічної діяльності (Д. Вількеєв, М. Кашапов, А. Орлов, Є. Осіпова, К. Романов, В. Шахов та ін.).

Наголошуючи на важливості педагогічного мислення як одного з визначальних чинників ефективності діяльності вчителя, науковці виокремлюють різні критерії і показники його сформованості. Так, наприклад, Б. Ліхачов критеріями науково-педагогічного мислення вважає здібності: аналізувати виховні явища і факти в їх цілісності і взаємозв'язку; простежувати результати педагогічних впливів; співвідносити педагогічні дії з цілями і результатами навчання та виховання; використовувати в педагогічній розумовій практиці всі типи і способи мислення; розрізнати педагогічну істину і помилку; шукати нові підходи, узагальнення, дії; відмовлятися від сформованих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки; проявляти розумову гнучкість і ініціативність [14]. Особливого значення автор надає критичності мислення вчителя, його здатності ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій.

Д. Вількеєв, характеризуючи педагогічне мислення, акцентує увагу на таких його параметрах, як уміння застосовувати психологічні і педагогічні теорії, категорії, принципи і закони в конкретних педагогічних ситуаціях для вирішення конкретних професійних завдань; розвиток педагогічної інтуїції; сформованість умінь бачити і розуміти діалектику педагогічного процесу, зокрема, його об'єктивні суперечності, саморозвиток, об'єктивні і суб'єктивні сторони тощо; володіння методами і процедурами виділення, опису і пояснення предмету пізнання; здатність до моделювання, побудови гіпотез, доказів, необхідних для проведення дослідницької роботи, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду; сформованість професійної рефлексії; розвиток діалогічного мислення як передумови організації діалогічного спілкування з учнями [4].

Л. Халілова виокремлює загальні (глибина, широта, гнучкість, самостійність, оригінальність, швидкість) і специфічні (креативність, дивергентність, рефлексивність, саногенність, конструктивність, проблемність) якості педагогічного мислення [20].

Незважаючи на значний інтерес науковців до феномену професійного мислення педагога, можна констатувати недостатню дослідженість його сутнісних характеристик, психологічних особливостей розвитку, критеріїв і показників сформованості. Особливої уваги, на наш погляд, потребує проблематика

визначення критеріїв зрілості (конструктивності) і, відповідно, незрілості (деструктивності) педагогічного мислення. На сьогодні існує лише декілька наукових публікацій, в яких розглядаються дефекти педагогічного мислення: педагогічні помилки (В. Давидов, А. Кузнецов, М. Мазниченко), педагогічні міфи (Н. Боброва, А. Гладкий, І. Логвинов, Ю. Тюнников), педагогічні стереотипи і упередження (В. Ліппман, В. Агеєв, А. Бодальов, Я. Коломинський, П. Шихирев).

М. Мазниченко розглядає педагогічні помилки як стійкі, емоційно забарвлені компоненти професійного мислення вчителя, які зумовлюють неадекватне відображення реальності або невідповідність прийнятим смисловим і етичним нормам, що негативно впливає на професійне становлення і стратегію педагогічних дій.

Різні групи педагогічних міфів, характерних для певних аспектів діяльності вчителя, виокремлюють В. Андрєєв (комплекс міфів, пов'язаних з реформами й інноваціями в освіті), Т. Гордон (міфи ідеального образу вчителя), О. Гребенюк (сучасна педагогічна міфологія здібностей), В. Рахматшаєва (міфи, що перешкоджають ефективному спілкуванню педагога з учнями) і ін. Передсуду масової педагогічної свідомості досліджував А. Сидоркін. Негативний вплив на ефективність педагогічної діяльності ірраціональних педагогічних штампів, негативних соціальних установок відзначають А. Вираземська, М. Зюзько та ін. [22, с. 298].

Незважаючи на вказані дослідження, проблематика недоліків педагогічного мислення і параметрів його зрілості залишається відкритою для подальших пошуків. Зокрема, потребує більшої уваги дослідників аналіз особливостей педагогічного мислення, які спотворюють сприйняття педагогічної реальності і негативно позначаються на продуктивності педагогічної діяльності.

Мета нашої статті полягає у визначенні на основі аналізу особливостей педагогічної діяльності характеристик зрілого педагогічного мислення.

Як свідчить практика, саме незрілість педагогічного мислення часто призводить до спотвореного розуміння педагогічної реальності й виникнення численних педагогічних помилок. Одним із проявів незрілого педагогічного мислення є його міфологічність – оперування неадекватними уявленнями, які не відповідають педагогічній дійсності. Педагогічна міфологія визначається як набір поширених серед педагогів неадекватних уявлень, які знижують ефективність їх діяльності (І. Логвинов, А. Гладкий, В. Андрєєв, С. Поляков, К. Тюнников та ін.). Міф при цьому розуміється як стійка помилка і відповідні їй стереотипи мислення та поведінки, а педагогічна міфологія розглядається як особливий розділ педагогіки, що вивчає функціонування педагогічної реальності, побудованої на таких уявленнях (К. Тюнников, М. Мазниченко).

Виникнення педагогічних міфів значною мірою обумовлене особливостями науково-педагогічної реальності. Так, нормативність науково-педагогічної реальності породжує міфи-утопії, що конструюються як ідеалізовані, нереалізовані на практиці педагогічні моделі, які, у свою чергу, породжують рецептурні педагогічні міфи, що призводять до ригідної, жорсткої моделі поведінки педагога. Моністичність науково-педагогічної реальності породжує міфи-абсолютизації (певного методу, теорії, ідеї, педагогічного авторитету тощо) [18].

Дослідники виокремлюють низку сутнісних ознак педагогічних міфів:

- вони виступають потужними регуляторами професійно-педагогічної діяльності, функціонують у структурі професійної діяльності та мислення педагога, визначають його світогляд, прямо або опосередковано впливають на прийняття педагогічних рішень, реалізацію педагогічних дій і програм;
- подвійна неадекватність відображення педагогічної реальності (невідповідність, по-перше, об'єктивній педагогічній реальності і, по-друге, смисловим, етичним нормам, зразкам педагогічної діяльності);
- суб'єктивна значущість (педагогічні міфологеми оцінюються як правильні уявлення, в істинності яких їх носії не сумніваються);
- гіперболізація окремих сторін педагогічних явищ (перебільшення і однобічність оцінок);
- стереотипність (стійкість, закріпленість у свідомості як результат узагальнення повсякденного особистого досвіду) [19, с. 39-43].

Доволі значна поширеність педагогічних міфів пояснюється тим, що вони виконують певні функції:

- смислоутворювальну (визначають систему особистісних і професійних смислів педагога);
- проектно-регулятивну (задають моделі-зразки поведінки і мислення, впливають на стратегію і особливості професійного становлення педагогів);
- професійно-ідентифікаційну (справляють істотний вплив на професійну ідентифікацію педагога, сприяють уточненню рольових позицій, статусно-рольових характеристик);
- егозахисну (підтримують внутрішню стабільність і спокій);

- групоцентриуючу (консолідує членів педагогічного співтовариства, забезпечують координацію їх сприйняття і поведінки).

Однією зі специфічних ознак міфологічного педагогічного мислення є його дихотомічність – тенденція мислити взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, ділити світ на чорне і біле, мислити крайнощами, без усвідомлення півтонів. Внаслідок цього поняття, які насправді розташовані на деякому континуумі, оцінюються як антагоністичні, взаємовиключні. Найчастіше дихотомічність набуває вигляду сильного крену в один бік, гіперболізації окремих сторін педагогічних явищ і процесів, односторонності в оцінці педагогічних опозицій. Наприклад, в радянській педагогіці абсолютизувався колектив і недооцінювалася індивідуальність. У сучасній педагогіці часто спостерігається крен в інший бік – абсолютизується особистість і недооцінюється важливість підпорядкування загальним соціальним нормам. «Індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [1, с. 246.]. Нерідко колектив звинувачують у нівелюванні індивідуальності, вихованні пасивності, конформізму. Наприклад, А. Гладкий виокремлює сучасний педагогічний міф про те, що у підлітків своя культура і формувати у них норми дорослої культури (загальнолюдської) не потрібно. Очевидно, що представлені позиції є односторонніми. Істина, ймовірно, знаходиться посередині: педагогіка повинна орієнтуватися і на колектив, і на особистість.

Така ж односторонність спостерігається в абсолютизації формальної або матеріальної освіти і в зв'язку з цим переважній орієнтації на розвиток загальних розумових здібностей або на формування конкретних знань. Подібні опозиції можна виявити в дослідженнях проблем інтеграції і диференціації навчання, співвідношення пояснювально-ілюстративного і проблемного навчання, директивного і вільного виховання, авторитарного і ліберального стилю педагогічного спілкування тощо.

Ю. Тюников і М. Мазниченко виокремлюють низку парадоксальних, суперечливих за своєю суттю педагогічних феноменів, адекватне розуміння яких неможливе в логіці дихотомічних опозицій [18]:

- феномен неможливості і необхідності виховання: з одного боку, будь-який вплив педагога перетворюється вихованцем у самовплив, і у такому разі виховання неможливе – можливо тільки спонукання до самовиховання; з іншого боку, виховання потрібне для передачі соціального досвіду, для «входження дитини в культуру» і спонукання до самовиховання;

- феномен цілісності виховання і навчання: «навчання і виховання єдині, але нерозведення цих понять призводить до приховування сутності різних сторін педагогічної діяльності, зниження її ефективності, неусвідомленої фальсифікації результатів» [12];

- феномен особистості: з одного боку, це «істота суспільна», «суб'єкт суспільних стосунків і діяльності», «ансамбль суспільних відносин», з іншого боку, – це вищий прояв індивідуальності, людяності, духовності людини;

- феномен виховання: він одночасно є і об'єктом, і суб'єктом виховання;

- феномен вільного виховання: абсолютно вільне виховання неможливе, це антивиховання, анархія; вільне виховання – це «добре спрямована свобода» (Ж.-Ж. Руссо);

- феномен дисципліни: з одного боку, тільки завдяки дисципліні в дитині можна подолати свавілля, егоцентризм; з іншого, – дисципліна повинна підтримувати і розвивати у дитини здатність до самостійності, до рефлексії власних дій, до прояву своєї індивідуальності;

- феномен змісту освіти: з одного боку, він має бути доступним для учнів, досить простим, легким і приємним, щоб підтримувати інтерес до навчання, з іншого, – він не повинен втрачати науковий характер, складність і глибину;

- феномен педагогічної творчості: педагогічна творчість не є непродуманим впровадженням чогось «нового» в педагогічний процес, це також застосування педагогічних технологій і навіть жорстке їх дотримання.

У міфологічному педагогічному мисленні вказані суперечності зазвичай ігноруються, оскільки воно прагне до простоти, однозначності і не терпить протиріч. При цьому не береться до уваги парадоксальність педагогічних явищ.

Конструктивний підхід до розуміння вказаних педагогічних феноменів полягає в їх сприйнятті не як суперечливих, а як парадоксальних явищ, в яких діалектично поєднуються різні сторони, аспекти. Тільки феноменологічний погляд дозволяє розглядати парадоксальні педагогічні явища цілісно й уникати педагогічних міфів, пов'язаних з деформованими розумовими схемами, абсолютизацією, одностороннім сприйняттям педагогічної реальності.

Опозиційне мислення, яке полягає в протиставленні протилежних підходів, позицій зазвичай супроводжується абсолютизацією переваг одного із полюсів на противагу іншому. Один із полюсів апріорі вважається цілковито позитивним, інший – абсолютно негативним. Так, наприклад, Ш.О. Амонашвілі

виділяє дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й потреби дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

В. Маралов виділяє дві моделі педагогічної взаємодії: навчально-дисциплінарну й особистісно-орієнтовану. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні особистісному розвитку учнів: їх емоційної сфери, самосвідомості, творчого потенціалу, індивідуальної своєрідності [17].

Компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної здатності до самостійного виконання певних функцій, протиставляється знаннєво орієнтованому [2].

Спільною особливістю таких дихотомічних опозицій є підкреслення абсолютних переваг одного із педагогічних підходів на контрасті з недоліками іншого. В результаті складається враження, що чим більша орієнтація на один із полюсів (той що зі знаком «+»), тим краще.

Такий шаблон «чорно-білого» мислення, як правило, виглядає простим, переконливим, зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, радість і горе і т.д. Однак така простота оманлива, оскільки ігнорує складність, багатоаспектність і внутрішню суперечливість педагогічної реальності.

По-перше, педагогічна діяльність відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, індивід – колектив, залежність – свобода, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, матеріальна освіта – формальна освіта, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, педагогоцентризм – педоцентризм, навчання – виховання, розум – почуття, авторитарність – демократичність тощо). Отже, однією з характеристик зрілого 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 «все» і «нічого» так само є чимало проміжних позицій. Проблема полягає в тому, що ці проміжні позиції доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні погляди чітко окреслені й зрозумілі. Це одна із причин постійного скочування педагогів до дихотомічного мислення, яке оперує крайніми категоріями.

По-друге, жоден із полюсів в опозиційній парі не можна вважати апіорі позитивним і протиставляти його іншому як негативному. Протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «-», а як «←» і «→». Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є негативними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій.

У цьому контексті доречно згадати ідею «золотої середини», яка вимагає пошуку серединного шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу і гармонію. В етиці Арістотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайнощами: в одній надлишок чого-небудь, а в другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Важлива саме середина, бо крайнощі вичерпують себе. Добродієність не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від кожної з них.

На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко, який стверджував: «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...» [3, с. 213].

Ідея про діалектичність педагогічних явищ і процесів є центральною в обґрунтованому Г. Гранатовим рефлексивно-доповнювальному підході до розуміння педагогічного мислення як центральної категорії педагогічної логіки. Характеризуючи педагогічне мислення у контексті цього підходу, дослідник виокремлює його бінарні властивості: доповнюваність – симетричність; свідомість – підсвідомість, інтуїтивність; масштабність – вузькість; цілеспрямованість – безцільність; оптимальність – закомплексованість; критичність – апіорність; системність – стихійність, еклектичність [9]. Вказані властивості характеризують відносно стійку гармонію суперечливих сторін педагогічного мислення, його багаторівневість, функціонування у ньому не лише раціональних, але й ірраціональних аспектів. Прояв виокремлених властивостей мислення в педагогічній діяльності Г. Гранатов ілюструє на прикладі взаємодоповнюваної єдності протилежних за своєю сутністю педагогічних принципів: освіти на «високому рівні труднощі» і доступності; пріоритету теорії і наочності (як доповнюваності методів дедукції і індукції); навчання в швидкому темпі і розсудливості, послідовності, систематичності; науковості і самобутності; любові й поваги та високої вимогливості тощо.

Однією зі специфічних характеристик педагогічної діяльності є постійна мінливість її ситуацій і об'єктів, що вимагає від її суб'єкта гнучкості й оперативності мислення. Моделюючи й організовуючи

свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливів є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Це привносить елемент невизначеності й непрогнозованості у педагогічну діяльність. Відсутність чітких критеріїв результативності педагогічної діяльності (насамперед її виховного аспекту) та імовірнісний характер розвитку педагогічних ситуацій ще більше посилюють невизначеність педагогічного процесу. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності – здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають в ситуації двоїстості, протистояти незв'язаності і суперечливості інформації, приймати невідоме, не почувати себе незатишно перед невизначеністю [13]. Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (слабкий – сильний, чистий – брудний, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку. 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 процесами й явищами.

Педагогічна діяльність – одна з найскладніших і внутрішньо суперечливих, що постійно вимагають пошуку оптимального балансу між консерватизмом і новаторством, тенденцією до збереження традицій і постійного оновлення. Вона вимагає від педагога високого рівня розвитку рефлексії як здатності до переосмислення стереотипів власної свідомості, поведінки, спілкування, мислення, підстав і засобів діяльності, їх критичного аналізу (Р. Грановська, Ю. Крижанська, І. Семенова, С. Степанова і ін.). Рефлексивні процеси «буквально пронизують всю професійну діяльність вчителя» [11, с.73], виявляючись і в ситуації безпосередньої взаємодії з учнями, і в процесі проектування й конструювання їх діяльності, і на етапі самоаналізу й самооцінки власних дій та себе як їх суб'єкта.

Педагогічна рефлексія спрямована на самоорганізацію через осмислення вчителем себе і своєї професійної діяльності в цілому як способу реалізації свого цілісного «Я». Професійна рефлексія забезпечує готовність діяти в ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну націленість на пошук нових, нестандартних шляхів вирішення професійних завдань, здатність переосмислювати стереотипи свого професійного і особистісного досвіду [3, с. 85].

Учитель, для якого характерна рефлексивна модель професійної діяльності, здатний виходити за межі безперервного потоку повсякденної педагогічної практики і бачити й оцінювати свою діяльність в цілому. Установка на рефлексію виводить його з актуального часового простору і спонукає звернутися до минулого з метою аналізу ситуації або події з боку, ззовні, з позиції «над ситуацією». Така позиція дає можливість стати господарем становища, повноправним автором, який конструє своє сьогодення і майбутнє, дозволяє усвідомлювати і оцінювати труднощі та суперечності педагогічного процесу, самостійно і конструктивно розв'язувати їх відповідно до своїх ціннісних орієнтацій, розглядати труднощі як стимул для подальшого розвитку, подолання власних обмежень. Усвідомлення вчителем своїх потенційних можливостей, перспектив особистісного і професійного зростання спонукає його до постійного експериментування, пошуку, творчості [6-8].

Як свідчать дослідження, рефлексивна інтеграція теоретичних знань вчителя і його практичного досвіду породжує якісно нове утворення – провідні ідеї, які набувають особистісного сенсу і виконують регулюючу функцію в педагогічній діяльності [11]. Провідні ідеї вчителя, його переконання, ціннісні орієнтації, особистісні установки в концентрованому вигляді виражають професійну позицію, що спрямовує практичну діяльність. Крім того, провідні ідеї мають і предметний план: це основні принципи, якими керується вчитель під час вибору методів навчання і виховання, налагодження взаємостосунків з учнями і колегами. Провідні ідеї вчителя – це його своєрідне професійне кредо, яке викристалізовується з часом як результат осмислення свого досвіду і досвіду колег з позиції власних професійних знань і особистих переконань. Залежно від рівня сформованості провідні ідеї можуть проявлятися не тільки в змістовному плані (як усвідомлювані вчителем професійні переконання), але й операціонально як внутрішні регулятори його професійної діяльності. Проте для цього вони мають бути свідомо прийняті і пережиті як особистісно значущі. Саме рефлексивне осмислення сприяє “дозріванню” провідних ідей до рівня їх внутрішнього прийняття. В результаті підвищується чутливість учителя до проблем професійної діяльності, його практичне мислення збагачується авторськими стратегіями, формується вміння мислити по-своєму, самобутньо.

Отже, важливість рефлексивного ставлення вчителя до своєї діяльності зумовлюється необхідністю постійного осмислення власного досвіду і досвіду інших вчителів як джерела професійного зростання. Механічне включення в свою діяльність навіть найефективніших методичних розробок, використання

будь-яких новаторських методик без їх рефлексивного осмислення в контексті свого індивідуального стилю, як правило, не дає очікуваних результатів і призводить до розчарування в них. Те ж саме стосується освоєння досягнень педагогічної науки. Для того, щоб теоретичні знання перетворилися на реальні знаряддя мислення і регуляції діяльності вчителя, вони мають стати змістом його напруженої розумової роботи, спрямованої на рефлексивне опрацювання: аналіз і осмислення у контексті власного досвіду провідних ідей своєї діяльності. Завдяки рефлексії педагог стає справжнім суб'єктом професійної діяльності, у тому розумінні, що набуває здатності переосмислювати й перебудовувати власну професійну поведінку і себе як носія професійних цінностей та установок.

Отже, аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави виокремити низку характеристик зрілого педагогічного мислення:

- об'єктивність – адекватне сприйняття реальності, здатність бачити її такою, якою вона є;
- аналітичність – здатність до аналізу, виділення у проблемі складових частин;
- системність – здатність до синтезу, систематизації різних частин, об'єднання їх в одне ціле, здатність робити загальні висновки на основі аналізу частин, бачити загальну картину;
- континуальність – розуміння наявності проміжних, перехідних ланок між крайніми педагогічними позиціями;
- збалансованість – здатність уникати крайнощів, керуватися почуттям міри;
- діалектичність – розуміння внутрішньої суперечливості, парадоксальності педагогічних феноменів, принципової неможливості їх однобічного сприйняття;
- рефлексивність – здатність до децентрації, сприйняття себе і власних установок з позиції зовнішнього спостерігача;
- критичність – здатність виявляти помилки і невідповідності, сильні і слабкі сторони об'єкта, співвідносити оцінювані об'єкти або процеси з еталоном, обґрунтовувати істинність висунутих припущень;
- толерантність до невизначеності – здатність приймати рішення і діяти в умовах невизначеності, сприймати нові ідеї, змінювати власні пізнавальні стратегії.

Література

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
2. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.
3. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.
4. Вилькеев Д.В. Применение проблемных задач как средства изучения развития личностных и профессиональных качеств / Д.В. Вилькеев // Педагогические и психологические проблемы учебных процессов в вузе: Тезисы докл. Всесоюз. науч. конф. 27-29 ноября 1984. – Казань, 1984. – Ч. 2. – С. 26-28.
5. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
6. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
7. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
8. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП». – 2008. – №4. – С. 17-25.
9. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь). – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 129 с.
10. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Монография / М. М. Кашапов. – С.-Пб.: Алетея, – 2000. – 463 с.
11. Кулюткин Ю.Н. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
12. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.
13. 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.
14. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.
15. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М. Д. Виноградова, А. А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
16. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. – 1995. – №6. – С. 63-68.

17. 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.
18. Тюнников Ю. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования / Тюнников Ю., Мазниченко М. // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С.121-130.
19. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
20. Халилова Л.А. Сущность и структура педагогического мышления [Текст] / Л.А. Халилова // Научные проблемы гуманитарных исследований.– Пятигорск, 2008. – № 8. – С.100-107.
21. Шахов В. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект / В. Шахов. – Вінниця: Едельвейс, 2007. – 383 с.
22. Шукшина Л.В. Философское понятие, структура и функции социальных иллюзий // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 2(58). – С. 296-301.