

РОЗВИТОК ДІАЛЕКТИЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

Діалектичне мислення розглядається як важливий критерій особистісно-професійної зрілості вчителя, що проявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів. Стверджується, що розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів відбувається внаслідок зіткнення з альтернативними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, внаслідок аналізу й осмислення яких конструюється новий спосіб бачення педагогічної реальності та сприйняття педагогічних суперечностей. Психологічною основою цього процесу є визначений Ж. Піаже механізм порушення і відновлення когнітивної рівноваги. Обґрунтовується доцільність застосування прийому аналізу протилежних педагогічних ідей і позицій для розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів. З'ясовано, що участь в аргументованій дискусії, під час якої відбувається проблематизація тези і антитези з подальшим виходом в мета-позицію і конструюванням синтетичного судження забезпечує формування у студентів когнітивних механізмів продуктивного оперування протилежностями. Визначено стадії розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів: 1) стадія дихотомічного мислення; 2) стадія «спектрального» мислення, на якій з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; 3) стадія 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 вихованців).

Ключові слова: педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, протилежність, стадії розвитку діалектичного мислення.

DEVELOPMENT OF DIALECTICAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

V. M. Haluziak

Dialectical thinking is considered as an important criterion of personal and professional maturity of a teacher, which is manifested in a constructive attitude to pedagogical contradictions, the ability to realize their dynamic unity as internal sources of development of the pedagogical process and its subjects. It is argued that the development of dialectical thinking of future teachers occurs as a result of contact with alternative pedagogical views, opposite ideas and positions, as a result of the analysis and comprehension of which a new way of seeing pedagogical reality and perceiving pedagogical contradictions is constructed. The psychological basis of this process is the mechanism of impaired and restored cognitive balance determined by J. Piaget. The expediency of using the method of analyzing opposite pedagogical ideas and positions for the development of dialectical thinking of future teachers is justified. It is found out that participation in a reasoned discussion, during which the thesis and antithesis are problematized, followed by entering the meta-position and constructing a synthetic judgment, ensures the formation of students' cognitive mechanisms for productive operation of opposites. The stages of development of dialectical thinking of future teachers are determined: 1) the stage of dichotomous thinking; 2) the stage of "spectral" thinking, at which there is an awareness that between the extreme poles of opposite pedagogical positions there are many intermediate, transitional options and the choice is not limited to just two alternatives; 3) the stage of dynamic balance – the realization that the "golden mean" between the poles of pedagogical contradiction is not stable, but changeable and can change depending on the context (first of all, on the level of maturity of pupils).

Keywords: pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, opposites, stages of development of dialectical thinking.

Педагогічна діяльність характеризується значною динамічністю, варіативністю, поліфункціональністю, внутрішньою суперечливістю, необхідністю враховувати велику кількість різноспрямованих факторів, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність вирішувати проблемні ситуації, що характеризуються багатомірністю, складністю та динамічністю, – один з найважливіших критеріїв особистісної зрілості і професійної майстерності педагога, якому часто доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, імовірнісний характер їх впливу на особистісний розвиток вихованців. У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не тільки високий рівень розвитку звичайного формально-логічного мислення, а й мислення більш високого порядку, яке дає змогу розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. Такий постформальний тип мислення називають діалектичним [3; 4; 5; 13]. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, 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» [20, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта виховання полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, залишаючись собою, він водночас постійно змінюється: сьогодні не такий, як був учора або буде завтра. Крім того, він характеризується неоднозначністю і містить у собі різні, часом суперечливі, якості, може виконувати різні ролі, виступати, наприклад, одночасно і об'єктом, і суб'єктом виховної взаємодії. Все це

вимагає від педагога гнучкості, виваженості, толерантного ставлення до невизначеності, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайнощів в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, усвідомлювати важливість контексту – якостей, що притаманні діалектичному типу мислення.

Проблема розвитку професійного мислення майбутніх учителів розглядалася багатьма психологами і педагогами, в працях яких розкрито сутність, особливості, функції, структуру педагогічного мислення, шляхи і способи його формування (Г. Балл, О. Дубасенюк, І. Казимірска, М. Кашапов, В. Крутецький, Ю. Кулюткін, А. Маркова, В. Сластьонін, О. Цокур, О. Чемоданова, В. Шадриков, В. Шахов та ін.). Питання про необхідність цілеспрямованого формування професійного мислення у майбутніх учителів уперше було поставлене на початку 1980-х років (О. Абдулліна, В. Загвязинський, Ю. Кулюткін, О. Осипова, В. Сластьонін, А. Сохор, Г. Сухобська та ін.). Педагогічне мислення розглядають як гносеологічну основу педагогічної діяльності (О. Абдулліна, А. Піскунов); узагальнене й опосередковане відображення проявів педагогічної дійсності (О. Осипова); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації ситуацій, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків (А. Маркова); здатність використовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях діяльності, бачити в конкретному явищі його загальну педагогічну суть (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); системне бачення педагогічного процесу (О. Нечитайлова); вміння аналізувати педагогічні ситуації, спираючись на педагогічну теорію (Л. Спірін, М. Степінський, М. Фрумкін, О. Поляков).

Сьогодні проблематика розвитку професійного мислення майбутніх учителів розглядається в контексті вирішення різних завдань: формування методологічної культури та логічного мислення студентів; формування у майбутніх педагогів дослідницьких умінь і навичок; підготовки до застосування психологічних і педагогічних теорій, категорій, принципів і законів у конкретних педагогічних ситуаціях; розвитку у студентів здатності до педагогічної інтуїції й творчості; навчання майбутніх учителів методів і процедур наукового мислення; формування здатності до професійної рефлексії; підготовки до діяльності на засадах діалогічного підходу та ін. У педагогічних закладах вищої освіти на заняттях з предметів педагогічного циклу проводиться спеціальна робота, спрямована на формування у студентів професійного мислення, їх навчання способів розв'язання педагогічних задач, розробляються відповідні програми спецкурсів. Однак більшість підходів до розуміння та розвитку педагогічного мислення ґрунтується на принципах класичної формальної логіки, згідно з якими, наприклад, суперечність розглядається як хиба – порушення закону суперечності, що проявляється у формулюванні двох взаємно протилежних і несумісних тверджень про один предмет. Водночас більш зрілий рівень розуміння соціальних процесів, у тому числі педагогічних, можливий на основі діалектичного мислення, яке не знає безумовного «або – або» і переводить одна в одну відмінності, визнає в належних випадках разом з «або – або», також «як те, так і інше» [13, с. 14]. Таким чином, наявна суперечність між традиційними підходами до особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів, заснованими на лінійному формально-логічному, жорстко детермінованому стилі мислення, і новими цінностями, що відображають некласичний синергетичний спосіб бачення світу. Це обумовлює необхідність пошуку нових підходів до формування професійного мислення майбутніх учителів, що забезпечують передусім розвиток їх здатності до діалектичного сприйняття педагогічної реальності та конструктивного ставлення до педагогічних суперечностей.

Діалектичність, на думку В. Сластьоніна, є основною ознакою науково-педагогічного мислення, що проявляється в здатності у кожному педагогічному явищі виявляти суперечності [22]. Діалектичний погляд на педагогічну дійсність дає змогу вчителю сприймати її як процес, в якому через боротьбу нового з старим здійснюється безперервний розвиток, а також впливати на цей процес, своєчасно розв'язуючи проблеми, що виникають у діяльності.

Мета нашої статті полягає в з'ясуванні сутнісних характеристик діалектичного мислення та визначенні психологічних механізмів і способів його розвитку в майбутніх учителів у процесі вивчення педагогіки.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до інтеграції протилежних чи конфліктуючих думок» [15, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення розумінню суперечностей як важливому досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії розвитку інтелекту – діалектичної. Суть діалектичного мислення, на його думку, полягає в аналізі й інтеграції протилежних або суперечливих думок. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності, характерна для зрілої особистості.

М. Бессечес виокремив п'ять принципів діалектичного типу мислення:

Взаємозв'язки і контекст. Діалектичне мислення надає особливої уваги взаємозв'язкам і контексту, важливості сприйняття об'єкта або явища як частини чогось більшого, розумінню того, як працює система в цілому, а також рівновазі всередині системи і необхідності розглядати одну й ту ж проблему під різним кутом зору.

Антиформалізм. Діалектичне мислення протиставляється формально-логічному, яке відділяє форму від змісту. Люди часто роблять помилки, коли абстрагуються від конкретики проблеми, перетворюючи її елементи на частини формальної моделі й ігноруючи факти та контекст, які мають найважливіше значення для коректного аналізу. Переоцінка формально-логічного підходу призводить до викривленого сприйняття проблем, а також стереотипності і помилок під час їх вирішення.

Суперечливість. Діалектичне мислення орієнтоване на виявлення суперечностей між висловлюваннями і системами, розуміння того, що протилежності можуть доповнювати одна одну і сприяти кращому розумінню проблеми, ніж наполегливе дотримання однієї позиції і неприйняття іншої.

Зміни. Діалектичне мислення передбачає розгляд подій як моментів певного більш загального процесу, а не статичних станів, а також визнання того, що взаємодія між системами є джерелом змін.

Невизначеність. У зв'язку з особливою увагою до змін, суперечностей і впливу безлічі різних чинників, що становлять контекст, діалектичне мислення передбачає терпиме ставлення до певної невизначеності знання й визнання імовірнісного характеру подій [4].

Н. Веракса розуміє діалектичне мислення як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації [5]. Традиційно з погляду формальної логіки вважається, що протилежностей завжди дві і вони одночасно передбачають одна одну і заперечують одна одну, а також можуть опосередковуватися у процесі зняття (подолання) суперечності. Діалектичне ж мислення полягає в розумінні того, що між протилежностями можуть бути різні відношення: перетворення (коли одна протилежність трансформується в іншу), переходу (коли трансформація однієї протилежності в іншу відбувається не відразу, а поступово, через проміжні ланки), зворотності (коли протилежності переходять одна в іншу і потім назад), опосередкування (коли для двох протилежностей знаходиться така ситуація, в якій вони виступають компонентами цілого), об'єднання (коли цілісність розпадається на дві протилежності) та ін. [5, с. 7-8].

О. Старовойтенко також акцентує увагу на конструктивному оперуванні протилежностями як ознаці зрілого мислення особистості [23]. Дослідниця виокремлює операції дуального мислення, як можуть полягати в символічному «змішуванні» протилежностей, в розрізнявальних і об'єднувальних діях діалектичного дискурсу, у феноменологічному «перетіканні» опозицій тощо. До таких операцій з опозиціями О. Старовойтенко відносить, зокрема: 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 стосовно один одного; співвіднесення 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.

О. Єрмолаєва, розглядаючи структуру готовності особистості до діалогічного спілкування, виокремлює антиномічне мислення як інтелектуальний базис діалогу [14]. Антиномія – поєднання двох тверджень, що суперечать одне одному і водночас виглядають однаково обґрунтованими. Антиномічне мислення вберігає від однобічності, допомагає зрозуміти різні точки зору й забезпечує мудру збалансованість позицій. Йому протистоїть монологічне мислення, яке визнає єдину («істинну») думку і не терпить суперечностей. О. Єрмолаєва умовно виокремлює в антиномічному мисленні дві здатності: чутливість до антиномії і здатність її «втримувати». Чутливість до антиномій здавна вважається ознакою мудрості, оскільки дає змогу проникати в нескінченну складність і суперечливість буття. Проте чутливість до суперечностей ще не свідчить про вміння мислити антиномічно. Суперечності треба вміти «терпіти» – визнавати їх незбутність і право на існування. Важливою є здатність, не втрачаючи свого Я і не відмовляючись від власної позиції, сприйняти і зрозуміти протилежну думку, чужу ідею або інший вчинок. Антиномічне мислення діє не за схемою «або..., або...», а за принципом «як..., так і...», «не лише..., але й ...». Антиномічна свідомість протистоїть догматичній і будь-якій формі екстремізму, що, будучи неспроможним стерпіти протиріччя, оголошує кожного супротивника ворогом. О. Єрмолаєва стверджує, що антиномічне мислення істотно відрізняється від діалектичного, яке, визнаючи важливість суперечності, сприймає її швидше як «мотор», рушійну силу переходу на вищий рівень розвитку, де ця суперечність виявляється вже «подоланою» [14, с. 25]. Таке протиставлення, на наш погляд, не зовсім обґрунтоване. Коректніше вважати антиномічне мислення частковою формою діалектичного мислення як загальної здатності оперувати відношеннями протилежності. Як зазначає Н. Веракса, діалектичне мислення відбувається не тільки за схемою «теза – антитеза – синтез», але й може відображати інші відношення між протилежностями, у тому числі їх об'єднання і співіснування [5].

Діалектичне мислення є гнучким, толерантним до суперечностей, чутливим до моральних, політичних, педагогічних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, що приймаються на основі однієї лише формальної логіки, яка підходить для вирішення однозначних завдань. При цьому формальна логіка часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, однозначна оцінка яких неможлива: роль спадковості і середовища у розвитку особистості, співвідношення індивідуалізації і соціалізації у процесі виховання, стосунки між особистістю і колективом, зв'язок між формальною і матеріальною освітою, рецептивним і проблемним навчанням, свободою і примусом у вихованні, використання покарання і заохочень тощо.

Діалектичне мислення не слід плутати з дихотомічним (гр. *dicha* – на дві частини, *tome* – переріз) – формою незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі оперування екстремальними бінарними опозиціями за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло» тощо. Це мислення взаємовиключними категоріями, 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 однієї з педагогічних опозицій і запереченні іншої, абсолютизації одного педагогічного підходу і протиставленні його іншому. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку особистості. Згодом орієнтація змінилася на протилежну, що призвело до іншої крайності – абсолютизації розвитку індивідуальності особистості і недооцінки важливості її соціалізації: «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].

Така ж категоричність спостерігається в оцінці «гуманістичної» й «авторитарно-імперативної» концепцій виховання [1]. Перша розглядається як зорієнтована на інтереси, бажання й нахили дітей, остання – як нормативна, така, що прагне підпорядкувати життя дитини вимогам суспільства, вихователя. Ш. Амонашвілі різко протиставляє обидва підходи, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативної концепції виховання.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [19]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному становленню, розвитку емоційної сфери.

Педагогіка ненасилля проголошується як гуманістична альтернатива педагогіки насилля, примусу [21]. Поширеність останньої в освітній практиці розглядається як прикрий факт, зумовлений, передусім, труднощами і суперечностями суспільного розвитку.

Можна навести багато інших прикладів дихотомічного мислення у сфері педагогіки: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування 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, індивідуалізм – колективізму тощо.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання, світло і тьма, життя і смерть тощо. До певної міри таке мислення є вимушеним, оскільки у нескінченному і багатогранному світі доводиться оперувати двома полюсами між нескінченим числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або її максимальний вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» тощо). Однак небезпека дихотомічного мислення полягає в тому, що великий спектр позицій між максимумом і мінімумом залишається непоміченим і не береться до уваги. У дійсності між крайнощами знаходиться велика кількість проміжних, перехідних варіантів, які також потрібно враховувати. Це особливо важливо у педагогічній діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних опозицій, а в континуальному просторі, що містить широкий спектр проміжних позицій: індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо. Однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору; так само між особистістю як об'єктом виховання і особистістю як суб'єктом є багато проміжних станів, які відображають поступальний процес особистісного зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно «вловити» й

усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує екстремальними бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності – «тенденція людини вдаватися до рішень на кшталт «чорне – біле», ухвалювати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [25, 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.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної інформації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів поведінки у них. Педагог має враховувати не тільки різні умови діяльності, але й те, що об'єктом його впливів є особистість, яка постійно розвивається й змінюється. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності та непрогнозованості. 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, враховувати суперечливу інформацію, спокійно 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, порядний – непорядний тощо) під час оцінювання інших людей, неспроможністю мислити в контексті ймовірності та відмовлятися від раніше сформованих стереотипів, схильністю шукати авторитети й спиратися на їхню думку [16]. 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.

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 [6].

У. Пері стверджує, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці [15, с. 582]. 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 згодом стикаються з різними думками, протилежними підходами, що виглядають достатньо обґрунтованими. Це викликає у студентів почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами вони починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок, усвідомлюють, що у людей є право на різні позиції, приходять до висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному залежно від контексту. Згодом студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму («чорно-білого» мислення) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно обраних ідей і переконань. На думку У. Пері, для того, щоб відійти від дуалістичного мислення, люди повинні відчувати на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, зіткнутися з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення у майбутніх учителів відбувається також 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.

Дотримуючись такого підходу, ми пропонуємо з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів знайомити їх з різними, часом суперечливими поглядами на сутність педагогічних явищ і процесів. Це дає змогу розширити спектр можливих способів розуміння педагогічної реальності, а також «розхитати» неадекватні педагогічні установки студентів, допомогти їм подолати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння неоднозначних педагогічних процесів. Так, наприклад, під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати порівняти різні погляди на цю проблему:

К. А. Гельвецій: «Виховання може все».

Дж. Локк: «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».

В. Белінський: «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді».

Маркіз де Сад: «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чий органи схильні до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».

То що ж може і чого не може виховання? Чи може виховання формувати особистість незалежно від її спадковості? Чи можна з будь-якої дитини шляхом досконало організованого виховання сформувати видатного вченого, художника, письменника? Вихователь – це «скульптор» чи «садівник»? Вихованець – це пластичний «шматок глини», з якого можна «виліпити» будь-що, чи «насінина» із закладеним у неї потенціалом розвитку? Шукаючи відповіді на ці та інші питання, майбутні вчителі поступово починають розуміти неадекватність крайніх позицій і усвідомлювати важливість як спадковості, так і виховання у розвитку особистості.

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям певні ціннісні орієнтації. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів щодо цієї проблеми, їх можна ознайомити з відповідними альтернативними позиціями:

У. Фелан: «Коли діти маленькі, ви, батько і мати, повинні бути господарем і босом у своєму домі. Ваше правління повинно мати форму доброзичливої диктатури, де ви приймаєте більшість рішень. Ви – суддя і присяжні, ви – м'які і добрі. Ваші діти у більшості випадків не повинні вказувати вам, що готувати на обід або на вечерю, коли лягати спати, йти чи ні в дитячий садок. Ви краще за своїх дітей знаєте, що для них добре, і ваше право (і обов'язок) нав'язувати їм свої бажання, навіть якщо вони не завжди від цього у захваті».

Л. Толстой: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує».

Зазвичай серед студентів виокремлюється нечисленна група прихильників першого (директивного) і більш численна – другого (вільне виховання) підходу. Спочатку студенти сперечаються, переконуючи один одного в правильності своєї позиції. Згодом вони приходять до усвідомлення того, що директивне і вільне виховання – не протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного становлення 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 залежним від зовнішнього середовища, вихованець виступає переважно об'єктом впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення він 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.

Розглядаючи проблему ролі і значення свободи у вихованні, майбутнім учителям можна запропонувати для аналізу позиції Л. Виготського і А. Нілла.

Л. Виготський: «Ідеали вільного виховання, тобто рішучого нічим не обмеженого схвалення дитячих вчинків, викликають наше заперечення з двох позицій. По-перше, в реальності вільне виховання майже ніколи не може бути здійснене. По-друге, повна свобода у вихованні означає відмову від довільності, від будь-якого соціального пристосування, іншими словами, – від будь-якого виховного впливу. Виховання з самого початку означає обмежувати і утискати свободу».

А. Нілл видав книгу «Виховання свободою», в якій розглядає свободу як ключовий засіб виховання особистості: «Ми взялися створити школу, в якій дітям надавалася б свобода бути самими собою. Для цього ми повинні були відмовитися від будь-якої дисципліни, будь-якого управління, будь-якого навіювання, будь-яких моральних повчань, будь-якого релігійного навіювання».

Аналізуючи обидві позиції, студенти спочатку поділяються на однозначних прихильників однієї із них і супротивників іншої. Поступово у процесі дискусії вони починають глибше усвідомлювати складність проблеми і неможливість однозначної оцінки обох підходів. Згодом студенти приходять до розуміння складного діалектичного зв'язку між свободою і примусом у вихованні. Цьому сприяє їх ознайомлення з позицією російського педагога С. Гессена, який стверджував, що у вихованні неможливо обійтися без примусу, а свободу слід розглядати не як засіб, а як мету виховання: «Вільними – не народжуються, вільними – стають!». Народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», самосвідомості, власної позиції, самостійності, здатності до самовизначення. На початку виховання має місце примус у широкому розумінні цього слова, пов'язаний із повною залежністю дитини від оточення, у тому числі виховання. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». У вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення: «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відмінити кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується у вихованні» [12, с. 88]. Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньо вільної і водночас відповідальної особистості. Таким чином, свобода – не даність, а кінцева мета виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими одне в одного началами» [12, 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, одна з яких поступово переходить в іншу.

Під час вивчення різних виховних підходів доцільно запропонувати студентам проаналізувати професійне кредо педагогів, які є прихильниками різних моделей виховання: директивної, маніпулятивної і моделі виховання-сприяння.

Прихильник директивної моделі: «Я краще за вас знаю, якими ви (вихованці) повинні стати і прямо вимагатиму від вас дотримання встановлених мною правил. Можливо, вам це не сподобається, але пізніше ви зрозумієте, що я був правий, і будете мені вдячні».

Прихильник маніпулятивної моделі: «Я краще за вас знаю, якими ви повинні стати. Але я також знаю, що прями вимоги дотримуватися моїх правил викликать у вас опір і протест. Тому я нічого не буду вам нав'язувати. Натомість я ставитиму вас у такі ситуації, в яких ви самі хотітимете діяти так, як я бажую».

Прихильник моделі виховання-сприяння: «Ви достатньо зрілі, щоб самостійно визначати, що для вас є важливим, якими бути, до чого прагнути. Тому я нічого не буду вам нав'язувати, вимагати. Я можу лише допомогти вам краще зрозуміти себе і надати допомогу, коли ви її потребуватимете».

У контексті першої моделі виховання розуміється як цілеспрямоване формування особистості у відповідності з визначеним вихователем зразком. У другій виховання трактується як маніпуляція – прихований, непрямий вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей. У третій виховання розуміється як сприяння самоактуалізації особистості – створення умов для її самовизначення і самореалізації. Важливо, що в усіх випадках педагоги доброзичливо ставляться до вихованців, намагаються допомогти їм, але по-різному розуміють свою місію.

Студентам пропонується критично проаналізувати кожен позицію, визначити її переваги і недоліки, а також сферу доцільного застосування. Цьому сприяє розгляд таких питань:

Чи за будь-яких умов модель виховання-сприяння буде педагогічно доцільною? В яких умовах вона буде адекватною? В яких ситуаціях її недоцільно застосовувати?

Чи можлива ситуація, в якій найбільш доцільною буде директивна модель виховання? За яких умов?

Чи можлива ситуація, в якій найбільш доцільною буде маніпулятивна модель виховання? За яких умов?

Чи повинен педагог постійно дотримуватися якоїсь однієї моделі виховання?

Чи потрібно поступово змінювати моделі виховання у взаємодії з вихованцями? Якщо так, то в якій послідовності?

Майбутні вчителі поступово приходять до розуміння того, що керівництво і підпорядкування є необхідними елементами виховного процесу на його початковому етапі. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово стає більш зрілою і набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певного комплексу базових моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [24, с. 26]. Виховання на початковому етапі полягає переважно в односторонньому впливі вихователя на вихованця. Але у міру його розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння

моральних цінностей асиметричний спочатку процес виховання поступово набуває взаємоспрямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця здатність до саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [9, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Коли виховання постійно здійснюється з авторитарних, директивних позицій, це може спричинити деформації в особистісному становленні вихованців, зокрема, формування у них несамостійності, неспроможності до самоуправління та самовизначення. Інша крайність – надання вихованцям з самого початку повної зовнішньої свободи, до якої вони ще не готові, – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю, некритичної залежності від своїх внутрішніх потягів і егоїстичних бажань.

Таким чином, студенти починають розуміти, що універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання не існує. 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) слід розглядати не як альтернативи, а як етапи єдиної виховної стратегії, що поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [10]. 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 зникає: виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління і відповідального самовизначення.

Складною у педагогіці є також проблема ставлення до покарання як методу виховання. З метою демонстрації неоднозначності поглядів на роль покарань у вихованні майбутнім учителям можна запропонувати такі вислови видатних педагогів:

А. Макаренко: «Дивна річ, педагоги бояться навіть самого слова «покарання»... Манілови від педагогіки мріють про таке ідеальне становище: от добре було б, якби дисципліну підняти і ніяких заходів впливу для цього не вимагалось! ...Розумна система стягнень не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає оформитися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння опиратися спокусам і переборювати їх».

В. Сухомлинський: «Я твердо переконаний – і це переконання не плід книжних умовиводів, а підсумок багаторічної практики, – що абсолютно нормальне виховання не знає покарань... Там, де все будується на покараннях, немає самовиховання, а без самовиховання не може бути нормальним і виховання взагалі. Не може, тому що покарання вже звільняє вихованця від докорів совісті, а совість – це ж головний рушій самовиховання; де совість спить, не може бути й мови про виховання. Покараний вважає: мені нічого більше думати про свій вчинок; я отримав те, що належить».

Чи доцільно використовувати покарання у вихованні? Хто з видатних педагогів правий? Можливо, кожен має рацію?

Для активізації самовизначення студентів у сфері дидактичних концепцій, зокрема, їх ставлення до проблемного і пояснювально-ілюстративного навчання, можна запропонувати для аналізу такі твердження:

А. Дістервег: «Поганий учитель повідомляє істину, хорошиий вчить її знаходити».

Д. Осубел: «Після досягнення 11-12 років діти володіють достатньою базовою інформацією, щоб зрозуміти нові ідеї, які пояснюються простою мовою. Після цього віку просити учня «зробити відкриття» – пуста трата часу».

Після дискусійного обговорення обох позицій студенти приходять до висновку про недоцільність протиставлення проблемного навчання (як кращого) пояснювально-ілюстративному (як гіршому). Кожен із цих видів навчання має певні позитивні сторони й обмеження та може ефективно застосовуватися за певних обставин. Причому, пояснювально-ілюстративне навчання передує проблемному і створює передумови для самостійного пошуку та відкриття учнями певних закономірностей і способів діяльності.

Для поглиблення розуміння майбутніми вчителями сутності різних концепцій змісту освіти можна запропонувати їм проаналізувати такі твердження:

Сенека: «Краще знати зайве, ніж нічого не знати».

Есхіл: «Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого».

Генрі Пітер Брум: «Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все».

Георг Зіммель: «Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає».

Макс фон Лауе: «Освіта – те, що залишається, коли все вивчене вже забуте».

Після обговорення різних позицій студенти мають прийти до усвідомлення того, що засвоєння учнями конкретних знань неможливо розглядати окремо від розвитку їх розумових здібностей, що теорії матеріальної і формальної освіти репрезентують екстремальні дидактичні позиції. Насправді пізнання фактів (предметів, явищ, подій і процесів) впливає на розвиток мислення, а з іншого боку – розвиток мислення визначає можливість засвоєння учнями певних фактологічних знань. Ця двостороння діалектична залежність не була достатньо чітко усвідомлена ні представниками енциклопедизму (матеріальної освіти), ні прихильниками формальної освіти.

Однією з характеристик діалектичного педагогічного 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 у більшості випадків співвідносяться не як «+» і «-», а як «←» і «→». У цьому контексті доречно ознайомити майбутніх учителів з концепцією «золотої середини», яку свого часу обґрунтував Аристотель. В етиці Аристотеля ідея «золотої середини» полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами та орієнтації на рівновагу і гармонію. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між крайнощами: з одного боку надлишок чого-небудь, з іншого – 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 педагогічних стосунків наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взяли 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...» [17, с. 213]. Варто 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 наближатися до одного із полюсів діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, свобода – примус, соціалізація – індивідуалізація, репродукція – творчість тощо.

На наш погляд, в основі розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів лежить обґрунтований Ж. Піаже механізм провокування когнітивного конфлікту і відновлення пізнавальної рівноваги [18]. Спершу студент дотримується певної позиції, яка здається йому обґрунтованою й однозначно істинною. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка суперечить його поглядам, студент відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить його уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність, прагнення усунути когнітивний дисонанс. Зрештою шляхом власних міркувань у процесі взаємодії з викладачами й іншими студентами він долає розгубленість, вибудовуючи більш збалансовану і широку когнітивну модель, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити втрачену пізнавальну рівновагу.

Наші спостереження свідчать, що розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів має стадіальний характер і проходить через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей [8].

1. На першій стадії спостерігається дихотомічне («чорно-біле») мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або».

2. 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 між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами. На зміну принципу «або – або» приходять принципи «і те, і інше, але в певному співвідношенні».

3. 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. 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 повинна змінюватися одночасно із розвитком вихованця.

Розвитку діалектичного мислення студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін сприяють завдання, спрямовані на аналіз і обговорення протилежних педагогічних концепцій, ідей, думок. Участь в аргументованих дискусіях, під час яких відбувається проблематизація тези і антитези з подальшим виходом в мета-позицію і конструюванням синтетичного судження забезпечує формування у студентів когнітивних механізмів продуктивного оперування протилежностями. Діалектичне мислення як більш зріла форма

мислення дає змогу майбутнім учителям глибше розуміти сутність педагогічних явищ і процесів, зокрема: цілісність, системність і взаємозв'язок педагогічних феноменів; важливість суперечностей як необхідних джерел розвитку педагогічної системи; діалектичність особистісного розвитку і виховання як послідовної зміни якісно своєрідних стадій; логіку зміни підходів і засобів виховання в процесі руху вихованців від нижчого до вищого рівня особистісної зрілості; залежність педагогічних засобів і методів від контексту виховання; важливість розгляду педагогічних феноменів під різним кутом зору; односторонність і небезпечність екстремальних педагогічних підходів, дихотимічного мислення; необхідність терпимого ставлення до педагогічних протилежностей і розуміння їх взаємодоповнюваності; внутрішню амбівалентність, невизначеність, парадоксальність і відносність педагогічної дійсності тощо.

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. Белолуцкая А. К. Подходы к исследованию диалектического мышления / А. К. Белолуцкая // Психологический журнал. – 2017. – Том 38, № 2. – С. 44-54.
4. Бессечес М. Диалектическое мышление и развитие взрослых / М. Бессечес. – М.: Мозаика-Синтез, 2018. – 568 с.
5. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление: логика и психология / Н.Е. Веракса // Культурно-историческая психология. – 2019. – Том 15. № 3. – С. 4-12.
6. Галузяк В. М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 53. – Вінниця, 2018. – С. 30-40.
7. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
8. Галузяк В. М. Особливості діалектичного педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 17-25.
9. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховних підходів / 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.
10. 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.
11. 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.
12. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
13. Ермакова Е. С. Изучение диалектических структур мышления в психологии / Е.С. Ермакова // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. – 2010. – Том 5, № 2. – С. 14-25.
14. Ермолаева Е. Б. Основные характеристики диалогического взаимодействия (к определению актуальных задач педагогики диалога) / Е.Б. Ермолаева // Образование и наука. – 2012. – №27. – С. 18-34.
15. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
16. 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.
17. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
18. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 544 с.
19. 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, 2005. – 288 с.
20. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
21. Ситаров В.А. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В.А. Ситаров, В.Г.Маралов. – М., 2000. – 216 с.
22. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
23. Старовойтенко Е.Б. Развитие мысли как проблема культурной психологии личности / Е.Б. Старовойтенко // Мир психологии. Научно-методический журнал. – 2012. – № 2. – С. 91-105.
24. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.
25. 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.