

СПОСОБИ І ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ДІАЛЕКТИЧНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

Діалектичне мислення розглядається як важливій критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу. З'ясовані особливості діалектичного педагогічного мислення: континуальність, збалансованість, толерантність до невизначеності. Визначені стадії розвитку діалектичного педагогічного мислення: 1) дихотомічне мислення за принципом «або – або»; 2) континуальне мислення – усвідомлення наявності проміжних, перехідних форм між полюсами протилежних педагогічних позицій; 3) збалансоване мислення – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту. Розвиток діалектичного мислення майбутніх учителів 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. Описані способи і прийоми розвитку діалектичного педагогічного мислення: прийоми децентрації, прийоми переструктурування, аналітичні прийоми, прийоми введення додаткового змісту.

Ключові слова: педагогічне мислення, діалектичне мислення, педагогічні суперечності, континуальність мислення, збалансованість мислення, стадії розвитку діалектичного педагогічного мислення, прийоми розвитку діалектичного мислення педагога.

METHODS AND PRACTICES OF DEVELOPMENT OF DIALECTICAL PROFESSIONAL THINKING OF FUTURE TEACHERS

V. M. Haluziak

Dialectical thinking is seen as an important criterion for the personality-professional maturity of the teacher, which manifests itself in a constructive attitude to pedagogical contradictions, the ability to realize their dynamic unity as internal sources of the development of the pedagogical process. The peculiarities of dialectical pedagogical thinking are found: continuity, balance, tolerance to uncertainty. The stages of development of dialectical pedagogical thinking are defined: 1) dichotomous thinking based on the principle of «or – or»; 2) continual thinking – awareness of the presence of intermediate, transitional forms between the poles of opposing pedagogical positions; 3) balanced thinking – awareness of the fact that the «golden mean» between the poles of pedagogical controversy is not stable, but variable and can vary depending on the context. The development of the dialectical thinking of future teachers takes place as a result of collision with various pedagogical views, opposing ideas and positions, alternative thoughts, as a result of analysis and comprehension of which a new way of seeing pedagogical reality and the integration of pedagogical contradictions appears. Methods and techniques of development of dialectical pedagogical thinking are described: methods of decentralization, methods of re-structuring, analytical methods, methods of introduction of additional content.

Keywords: pedagogical thinking, dialectical thinking, pedagogical contradictions, continuity of thinking, balance of thinking, stages of development of dialectical pedagogical thinking, techniques of development of dialectical thinking of a teacher.

В умовах особистісно орієнтованого виховного процесу на перший план виходить проблема розвитку особистісного потенціалу вчителя, підвищення рівня його особистісної зрілості. Від сучасного вчителя очікуються не лише ґрунтовні знання, методична компетентність, гуманістична спрямованість, а, передусім, особистісна зрілість, одним із критеріїв якої є професійно-педагогічне мислення, здатність адекватно розуміти й інтерпретувати складні педагогічні явища та процеси [24].

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.

Складність і багатоаспектність феномену педагогічного мислення зумовлюють існування різних підходів до трактування його сутності, що розуміється 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 (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 реалізовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); здатність осмислювати, аналізувати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо і ефективно здійснювати виховання і навчання (С. Вишнякова); специфічна розумова 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 (Д. Вількеєв); специфічна розумова і практична діяльність учителя, що забезпечує ефективне використання ним етичних установок, наукових знань, педагогічної технології, особистісних якостей у навчально-виховній роботі (А. Орлов).

Пізнання особливостей і механізмів мислення вчителя є необхідною умовою ефективної організації педагогічної діяльності, підвищення її розвивального потенціалу, забезпечення гуманістичної спрямованості виховного процесу. 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. Осипова та ін.). Проте потребують поглиблення наукові уявлення щодо психологічних закономірностей становлення зрілого педагогічного мислення, яке забезпечує адекватну орієнтацію педагога в складній внутрішньо суперечливій реальності навчально-виховного процесу.

Мета нашої статті полягає у з'ясуванні особливостей діалектичного педагогічного мислення та визначенні етапів, способів і прийомів його розвитку у майбутніх учителів.

Одним із перших у психології до проблеми діалектичного мислення звернувся Ж. Піаже, який вивчав генезис діалектичних структур і суперечностей у мисленні дітей [59]. 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 [12]. 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. Ільєнковим діалектичній логіці – методі наукового пізнання, за допомогою якого теоретичне мислення починає виступати як діалектичне, що відображає перехід, рух, розвиток [13].

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» [14, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення процесу розуміння суперечностей як важливому 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.

Діалектичне мислення є більш гнучким, толерантним до суперечностей, чутливим 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. Прямолінійні 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. [6; 7]

Протилежним до діалектичного є дихотомічне (гр. *dicha* – на дві частини, *tome* – переріз) мислення – 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).

Така ж однобічність 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 репродуктивного і проблемного навчання, директивного і вільного виховання, авторитарного і ліберального стилю педагогічного спілкування тощо.

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 [3], проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму тощо.

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 [18]. 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.

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 цілий спектр позицій, які лежать у проміжку між максимальним і мінімальним проявами, залишається непоміченим, немов його не існує. 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.

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 серединного 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...» [16, с. 213].

Слід зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою, однозначною і знаходитися завжди строго «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного впливу на нього може більшою чи меншою мірою дрейфувати між полюсами діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, зовнішнє формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [11].

С. Соловейчик звернув увагу на загальну властивість духовних процесів, які проявляються у вихованні: «тут суперечності не мають вирішення. Вибрати «те» або «це» не можна, повинно бути відразу і те і це. Ми повинні бачити в двотижневому немовляті відразу і людину-дитину, і людину-дорослого, причому не так: частково дитина, але вже і людина, ні, наше немовля повністю дитина і повністю людина, його людське життя вже зараз йде повним ходом.

Нам здається іноді, що розгадка в слові «міра». Пишуть, що в педагогіці головне – знати міру. ... легко написати «потрібно знати міру», але за цим «потрібно» приховуються такі складнощі, що для їх опису не вистачить і товстої книги. Міра в духовних процесах не відрахована золота середина, не відмітка на шкалі. У духовних процесах немає шкали, немає міри, немає дози, немає золотої середини, тут жива і животрепетна суперечність. Її не можна зняти, її потрібно приймати такою, якою вона є. Не розв'язувати її, не знищувати, не обходити, а зберігати і підтримувати. Совісті не може бути трохи або наполовину. Ми повинні давати дітям самостійність і не повинні давати її, ми повинні розуміти дітей і не повинні, ми повинні балувати їх – ми не маємо права балувати. І те, і інше, і все цілком, хоча те і інше мов би несумісне» [19, с. 39].

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'єкту і суб'єкт-суб'єкту 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 [5]. 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, апіорі 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.

Діалектичне мислення заперечує існування універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання [9]. 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 [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 й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість здатна до самоуправління і відповідального самовизначення.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливу критерію 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]. 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:

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 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»;

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 (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 [7].

Визначені стадії мають багато спільного з емпірично встановленими У. Пері етапами розвитку мислення в зрілому віці [14, 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.

Приєм провокування когнітивного конфлікту ґрунтується на моделі пізнавальної рівноваги Ж. Піаже [17]. Її сутність полягає в наступному. Спершу особистість дотримується певного усталеного погляду, який здається їй обґрунтованим, правильним, справедливим. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка

суперечить цьому погляду, індивід відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить його звичним уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність особистості, намагання усунути суперечність. Врешті, шляхом власних міркувань вона долає розгубленість, вибудовуючи більш досконалу пізнавальну позицію, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити таким чином пізнавальну рівновагу. Такий шлях схожий з діалектичним підходом до навчання, який застосовував Сократ: він пропонував учням викласти своє розуміння певної проблеми, після чого ставив запитання, які допомагали їм відчути суперечливість і недосконалість своїх поглядів, і тим самим спонукав формувати більш довшу позицію.

Дотримуючись цього підходу, ми пропонуємо з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів знайомити їх з різними, часто суперечливими поглядами на сутність педагогічних понять, явищ і процесів. Таким чином можна «розхитати» неадекватні установки студентів, допомогти їм подолати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння суперечливої педагогічної реальності.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання (зокрема, принципу врахування індивідуальних особливостей учнів) студентам можна запропонувати проаналізувати й порівняти вислови філософа Г. Гегеля і психолога Л. Виготського.

Г. Гегель: *«Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали собі результати загальної освіти. Тільки така трансформація душі складає виховання».*

Л. Виготський: *«Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня».*

Студентам пропонується критично проаналізувати обидві позиції і висловити власний погляд на проблему.

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 організм схильний 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 під силу педагогам за допомогою виховання змінити особистість? Що важливіше: спадковість чи виховання? Вихователь – «скульптор» чи «садівник»?

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям свої ціннісні орієнтації. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів щодо цієї проблеми, їм можна запропонувати ознайомитися 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».

З метою демонстрації неоднозначності поглядів на роль покарань у вихованні майбутнім учителям можна запропонувати контрастні цитати А. Макаренка і В. Сухомлинського:

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 вимагалося!»*

...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?

Спонукаючи майбутніх учителів до вироблення власної позиції щодо ролі симпатії та любові у стосунках з вихованцями можна, запропонувавши їм такі контрастні висловлювання А. Макаренка і В. Сухомлинського:

А. Макаренко: *«...мені за все потрібно бути улюбленим вихователем. Я особисто ніколи не добивався дитячої любові і вважаю, що ця любов, яка організовується педагогом задля власного задоволення, є злочином...».*

В. Сухомлинський: *«Мені здається дивним і незбагненим: як може педагог розраховувати на довір'я, відвертість, щирість дитини, якщо він не став для неї любимою людиною».*

Під час вивчення сутності різних виховних підходів доцільно запропонувати студентам проаналізувати педагогічне кредо педагогів – прихильників трьох моделей виховання: директивної, маніпулятивної і виховання-сприяння.

Директивна модель: *«Я краще за вас знаю, якими ви 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».*

Маніпулятивна модель: *«Я краще за вас знаю, якими ви повинні стати. Але я також знаю, що прямі 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 захочете діяти так, як я бажаю».*

Модель 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 самовизначення і самореалізації дитини.

Студенти мають критично проаналізувати кожен модель, визначивши її переваги і недоліки. Цьому сприяє постановка таких питань:

- Чи за будь-яких умов модель виховання-сприяння буде педагогічно доцільною? В яких умовах вона буде найбільш доцільною? В яких ситуаціях її недоцільно застосовувати?
- Чи можлива ситуація, коли доцільною та ефективною буде директивна (маніпулятивна) модель виховання?
- Чи повинен педагог постійно дотримуватися якоїсь однієї моделі виховання?
- Чи потрібно поступово змінювати моделі виховання? Якщо так, то в якій послідовності?

Важливо, щоб майбутні учителі усвідомили, що універсальних, абсолютно ефективних або неефективних моделей виховання (як і стилів педагогічного спілкування) не існує. Кожна модель виховання має певні переваги і недоліки та сферу доцільного застосування. Доцільність і ефективність тієї чи іншої виховної моделі суттєвим чином залежать від конкретних обставин, рівня особистісної зрілості

вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей. Елементи різних моделей виховання тією чи іншою мірою можуть використовуватися на різних етапах становлення особистості, але при цьому простежується загальна закономірність: чим вищого рівня розвитку досягає особистість, тим меншою стає потреба у зовнішньому керівництві і прямих виховних впливах на неї.

Як зазначалося, діалектичне педагогічне мислення проявляється в розумінні внутрішньої суперечливості педагогічного процесу та здатності інтегрувати протилежні підходи, позиції з урахуванням контексту педагогічних відносин. У зв'язку з цим важливо сформулювати у майбутніх учителів правильне ставлення до педагогічних суперечностей, толерантність до невизначеності, здатність конструктивно діяти у просторі педагогічних альтернатив.

На внутрішню суперечливість педагогічних процесів звертав увагу С. Соловейчик: «Чи не пора нам зрозуміти, що школа і взагалі освіта – вузол нерозв'язних суперечностей? Чи не пора нам підходити до усіх шкільних проблем, розуміючи їх принципову нерозв'язність? За такого підходу і спосіб розв'язання суперечностей буде іншим. Ми перестанемо шукати панацею від усіх бід, перестанемо ляяти один одного, обстоюючи лише один погляд, а шукатимемо або обхідні шляхи, або такі ідеї, методи, способи, які хоча б якоюсь мірою згладжують суперечності» [20]. З метою розвитку діалектичного мислення майбутнім учителям можна запропонувати проаналізувати виокремлені С. Соловейчиком нерозв'язні педагогічні суперечності:

1. Ми повинні навчати клас, в якому тридцять осіб, так само добре, начебто перед нами був один учень, а це неможливо.

2. Ми повинні думати про те, як почуває себе дитина в школі сьогодні, оберігати її дитинство і в той же час зобов'язані думати про майбутнє дитини, про те, як їй жити після школи. Дитина живе сьогоднішнім життям, а ми думаємо про її майбутнє, чому й виникає нерозв'язне протиріччя між учителем і учнем. Не можна не думати про сьогоднішнє життя дитини, але не можна не думати і про її майбутнє.

3. Постійно говорять про значення гри в житті дитини, повторюють: учити граючи. Але гра і праця несумісні. Ми повинні грати з дітьми і вчити їх працювати. Знання повинні даватися їм і легко, і важко. Вирішити цю суперечність неможливо.

4. Щоб дитина працювала, їй повинно бути цікаво; але інтерес виникає тільки у того, хто що-небудь знає, хто вже попрацював.

5. Ми повинні навчати разом хлопчиків і дівчаток, але у них різні психологічні особливості. Спільне навчання викликає багато нарікань, але не менше нарікань викликало і роздільне навчання. Повністю подолати цю суперечність неможливо.

6. У кожному класі є діти з різними здібностями. Ми повинні враховувати здібності кожного і в той же час навчати весь клас. Як би ми не старалися, цю суперечність за класно-урочної системи подолати неможливо. Темп просування вперед завжди буде для одних занадто швидким, а для інших занадто повільним.

7. Через те, що ми даємо знання дітям з різними здібностями, в класі завжди будуть менш успішні діти, гідність яких буде страждати. Як давати знання всім дітям, оберігаючи гідність кожного? За традиційної системи навчання це практично неможливо.

8. Навчаючи, ми вимушені розчленовувати матеріал, іноді штучно. І в той же час зберігати його цілісність.

9. Ми повинні зберігати послідовність у поданні матеріалу і не повинні зберігати її, тому що у багатьох випадках вона є штучною.

10. Ми повинні підтримувати на уроці максимум необхідного порядку і одночасно надавати дітям максимум свободи.

11. Ми повинні підтримувати традиції школи і передавати їх; а в той же час нам доводиться постійно руйнувати традиції, щоб створювати нові.

12. Ми повинні ставитися до дітей за законами любові і всепрощення – і ми повинні підтримувати справедливість у класі. Справедливість і всепрощення часто несумісні.

13. Ми повинні спілкуватися з дітьми, що вимагає рівності з ними, – і повинні керувати дітьми, а будь-яке керівництво викликає почуття нерівності.

14. Ми повинні відкриватися перед дітьми, показувати свої почуття і настрої – і ми завжди маємо бути однаково налаштовані на урок і роботу.

15. Ми чекаємо від дітей логіки, міркувань, доказів, ми вимагаємо від них повної відповіді, але в той же час ми повинні розвивати їх здатність до інтуїції.

16. Ми повинні привчати дітей самостійно роздумувати і міркувати, і в той же час ми повинні показувати дітям власні вироблені розумові дії.

17. Оцінюючи роботу дітей, ми повинні дотримуватися об'єктивних критеріїв – інакше порушується справедливість і діти ображаються. Але в той же час ми повинні враховувати здібності дитини – інакше

вчитель здається їй недобрим і несправедливим.

18. Школа має бути зоною безпеки, але, ставлячи оцінки, ми порушуємо почуття безпеки у великій кількості дітей.

Аналізуючи вказані суперечності, студенти починають краще розуміти амбівалентність педагогічних явищ, необхідність врахування переваг і недоліків різних педагогічних засобів, методів і підходів, важливість оперативного реагування на зміну виховного контексту й пошуку збалансованих педагогічних рішень.

Ю. Тюнников і М. Мазниченко також виокремлюють низку парадоксальних, внутрішньо суперечливих педагогічних феноменів, адекватне розуміння яких можливе лише в контексті діалектичного сприйняття педагогічної дійсності [21]:

- 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» [15];
- 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 чогонебудь «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.

Розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів сприяє аналіз педагогічних міфів, які спотворюють розуміння педагогічної реальності й призводять до виникнення численних педагогічних помилок. Педагогічна міфологія визначається як набір поширених серед педагогів неадекватних уявлень, які знижують ефективність їх діяльності (В. Андреев, А. Гладкий, І. Логвинов, М. Мазниченко, С. Поляков, К. Тюнников та ін.). Педагогічний міф при цьому розуміється як стійка помилка і відповідні їй стереотипи мислення та поведінки педагога [22].

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів становлять інтерес пропонувані Ю. Тюнниковим і М. Мазниченко стратегії подолання педагогічних міфологем. Виникнення і функціонування педагогічних міфологем пов'язане з різного роду дефектами педагогічного мислення: неадекватною оцінкою педагогічних явищ і процесів, абсолютизацією одних і недооцінкою інших педагогічних засобів і підходів, ігноруванням діалектичного характеру виховного процесу тощо.

Серед інших дослідники виокремлюють стратегію «лобової атаки» – прямого впливу на міфологеми шляхом звернення до критичного мислення педагога [22, с. 268-274]. Ця стратегія може реалізовуватися за допомогою різних прийомів:

- прийоми децентрації – зміна «центру ваги» міфологеми шляхом виокремлення і переміщення в центр її конструктивної частини;
- прийоми переструктурування – зміна структури міфологеми;
- аналітичні прийоми – постановка під сумнів істинності педагогічних міфологем;
- прийоми введення додаткового змісту – привнесення в міфологеми додаткового смислу, який спростовує її істинність.

Розглянемо особливості зазначених прийомів подолання педагогічних міфологем.

З метою розвитку діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів можна використовувати такі прийоми *децентрації*.

Прийом «Інший результат» – висловлювання, яке переключаче увагу вчителя на завдання, відмінне від того, що мається на увазі в педагогічній міфологеми. Наприклад, у міфологеми «учні не повинні поводитися шумно» міститься очікування таких результатів: комфортність учителя під час уроку, краще засвоєння учнями навчального матеріалу, виховання в учнів культури поведінки. Для корекції таких педагогічних

уявленнь можна переключити увагу вчителя на досягнення іншого результату: збереження природної активності, життєрадісності дітей і використання їх з навчальною метою.

Приєм «Модель світу» – переоцінка міфологеми з іншої точки зору. Це може бути погляд з позиції учнів, іншої культури. Наприклад, з метою корекції міфологеми «безконфліктного педагогічного процесу» («ознака хорошої роботи вчителя – абсолютна відсутність конфліктів») майбутнім учителям можна запропонувати подивитися на конфлікт з іншого погляду: артистам властиво використовувати внутрішні конфлікти як джерело натхнення. Чи може творчо і продуктивно використати конфлікти з учнями педагог? Чи можуть бути корисними педагогічні конфлікти?

Приєм «Ієрархія цінностей» – переоцінка міфологеми згідно з критерієм, що перевершує цінність, на якій ґрунтується те чи інше неадекватне педагогічне уявлення. Наприклад, для корекції міфологеми «методика – ніщо, інтуїція – все» студентам можна запропонувати відповісти на питання: «Що змусило б вас не довірятися інтуїції, а діяти згідно з методикою?»

Прийоми *«Переосмислення смислів»* – педагогічний оптимізм: знаходження позитивного моменту в негативній події, заміна негативного почуття на позитивне (страху на допитливість або стурбованість, паніки на турботу про безпеку; гніву, образи на незадоволення). Цей прийом описаний М. Зюзько: «Припустимо, що учень ледачий. Можна традиційно докоряти йому у відсутності старанності, мотивації, в слабкості характеру і волі... А можна побачити в цій лінії розвинену здатність уникати підвищених вимог до досягнення результатів. Побачити це уміння учня, побачити, що це уміння сформувалося як його особистісна реакція на перевантаження, як його шлях знаходження спокою. І далі можна здійснити позитивне переосмислення ситуації. Спонукаючи учня почувати себе таким, що змінює свою життєву ситуацію, поліпшити стосунки з тими, хто ставив перед ним підвищені вимоги».

Розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів можуть сприяти також прийоми *переструктурування* міфологем.

Приєм «Поділ» – зміна неадекватного педагогічного переконання шляхом його дроблення на менші елементи. Наприклад, для корекції міфологеми «відстаючі учні нездатні до навчання» можна розділити навчання на складові, що позначають різні стадії навчального процесу (сприймання, осмислення, збереження і відтворення навчальної інформації), після чого поставити питання: «Чи означає «нездатність до навчання» неспроможність сприймати інформацію?», «Чи означає наявність проблем з навчанням також проблеми з осмисленням, збереженням і відтворенням інформації?»

Приєм «Об'єднання» – узагальнення міфологеми до більш високого рівня, що дозволяє змінити взаємозв'язки, визначувані міфологемою. Наприклад, для корекції міфологеми спрощеного механістичного розуміння педагогічного процесу можна поставити перед студентами питання: «Педагогічний процес – це частина процесу соціалізації особистості. Чи може цей процес бути механічним?»

Приєм «Зміна розмірів фрейму» – переоцінка значення конкретного вчинку, переконання або судження в новому контексті, яким може стати довший (чи коротший) відрізок часу, точка зору більшої кількості людей (чи іншої людини), а також більш чи менш широкий погляд на речі. Цей прийом можна співвіднести з переходом від ситуативного рівня сприйняття педагогічної ситуації до надситуативного. Наприклад, для корекції міфологеми «урок – священна корова шкільного життя і витратити його на щонебудь окрім програмного матеріалу неприпустимо за жодних умов» можна запропонувати студентам оцінити цю позицію в контексті не окремого уроку, а всього життя: Хіба наше життя тільки з уроків складається? І хіба тільки на уроках ми отримуємо міцні знання?

Приєм «Аналогія» – пошук взаємозв'язку, який був би аналогічний міфологемі і ставив би її під сумнів. Наприклад, для корекції міфологеми «навчати потрібно тільки тих, хто хоче вчитися» можна запропонувати майбутнім учителям таку аналогію: «Родичі принесли до лікаря хворого: «Лікарю, він хворий!» Лікар оглядає хворого, а потім заявляє: «Так, ви праві. Він дійсно хворий. Відносьте. Наступний!» Функція лікаря – лікувати хворого, а не тільки ставити діагноз, функція учителя – навчати дітей, а не констатувати «вони не хочуть вчитися». Функція вчителя – допомогти дитині захотіти вчитися».

Приєм «Метафора-контропора» – використання афоризмів, парадоксів, які виставляють у гумористичній, карикатурній формі зміст педагогічних міфологем. Наведемо декілька прикладів метафор-контропор, які дають змогу поставити під сумнів деякі неадекватні педагогічні уявлення:

- міфологема «педагог має бути строгим і вимогливим у ставленні до дітей» – метафора-контропора: «Якщо суворість і приводить до зцілення від поганого нахилу, то цей результат часто досягається за рахунок насадження іншої, ще гіршої і більш небезпечної недуги – душевної затурканості» (Джон Локк); «Бути безглуздо-добрим так само нерозумно, як і бути надмірно строгим!» (О. Писемський);
- міфологема «діти не повинні поводитися шумно» – метафора-контропора: «Вам ніколи не вдасться створити мудреців, якщо вбиватимете в дітях пустунів» (Ж.-Ж. Руссо);
- міфологема «дитина – посудина, яку треба наповнити певними знаннями» – метафора-контропора: «Учень не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який потрібно запалити» (Сократ);
- міфологема «учні не повинні сперечатися з учителем» – метафора-контропора: «Учень ніколи не

перевершить учителя, якщо бачить у ньому вірець, а не суперника» (В. Белінський);

• міфологема «функція вчителя – передача знань» – метафора-контропора: «Поганий учитель повідомляє істину, хороший учить її знаходити» (А. Дістервег).

Приєм «Переформулювання» – заміна одного зі слів, використовуваних у формулюванні міфологеми, новим словом, яке означає щось схоже, проте наділене іншим підтекстом. Наприклад, міфологема «учитель повинен уміти відповісти на будь-яке питання». Переформулювання: «вчитель повинен виглядати в очах учнів всезнайком».

Приєм «Звернення переконання на себе» – оцінка самого формулювання міфологеми згідно з критеріями, які визначаються цією міфологемою. Наприклад, міфологема «світ небезпечний, довіряти нікому, у тому числі учням, не можна»: Чи можна довіряти цьому переконанню? Можливо, це твердження теж небезпечне?

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів досить ефективними можуть бути *аналітичні* прийоми.

Приєм «Самодискусія» – самоаналіз ситуацій, що викликають негативні емоції. Загострення уваги на тому, що ми думаємо під час цих ситуацій і після них, виявлення ірраціональних штампів – причин роздратування, їх формулювання. Цей прийом передбачає постановку вчителем перед собою питань: «Де докази, що все відбувається саме так, як я думаю? Чи правильно я зрозумів ситуацію? Чи всю інформацію я знаю? Чи всі обставини я врахував?»

Приєм «Науковий аналіз» – аналіз міфологеми за питаннями:

- Чи ґрунтується це твердження на реальності і фактах?
- Чи є в ньому логіка?
- Чи є це твердження гнучким?
- Чи можна його фальсифікувати?
- Чи можна довести його істинність або хибність?
- Чи означає це твердження, що, керуючись ним, можна досягти успіху у професійній діяльності?

Приєм «Стратегія реальності» – переоцінка переконань з урахуванням того, що вони формуються на основі когнітивного процесу сприйняття й інтерпретації реальності. Цей прийом дає змогу з'ясувати адекватність опису якої-небудь події і таким чином виявити помилки пам'яті, за яких уявні переживання видаються за реальні. Наприклад, для корекції міфологеми «світ небезпечний: довіряти нікому, у тому числі учням, не можна» доцільно поставити питання: Як ви встановили, що світ небезпечний?

Приєм «Уточнення робочих визначень» – формулювання і уточнення робочих визначень усіх слів, що входять у міфологеми, для подолання двозначностей і неточностей.

Приєм «Наслідки» – аналіз негативного впливу міфологеми на професійну діяльність. Наприклад, міфологема «світ небезпечний: довіряти нікому, у тому числі учням, не можна»: До яких негативних наслідків може призвести таке переконання педагога?

Серед прийомів *введення додаткового змісту* можна виокремити «Протилежний приклад» і «Ознайомлення з історією виникнення міфологеми».

Приєм «Протилежний приклад» – пошук виключення з правила, яке ставило б під сумнів педагогічне узагальнення. Наприклад, міфологема «усі проступки учні здійснюють із злим наміром». Протилежний приклад – «часто учні вдаються до негативних вчинків з метою привернути до себе увагу вчителя, якої їм бракує».

Приєм «Ознайомлення з історією виникнення міфологеми». Наприклад, історія виникнення міфологеми «освіта – це формування особистості». Виникнення словосполучення «формування особистості» мало колись цілком раціональні підстави, пов'язані з підвищенням ефективності діяльності: витратити менше зусиль, щоб усіх людей одягнути, взути, нагодувати і т. д.; з'явилися конвеєри, з яких почали сходити дешеві, схожі один на одного, як дві краплі води, автомобілі. Це стало можливим саме тоді, коли ідея формування, штампування витіснила ідею індивідуального виготовлення кожної речі. Інша справа, коли починають штампувати особистості. Уявіть собі форму, в яку відливають одну особистість за іншою, роблячи правильні, гладенькі, відшліфовані заготовки. Формування і особистість – ці два слова ніяк не можуть стояти поруч, якщо слово «формування» розуміти буквально, а не у переносному значенні.

Комплексне застосування розглянутих прийомів сприяє розвитку діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів, усвідомленню ними парадоксальності педагогічних процесів і засобів, їх іманентної суперечливості і неможливості однозначної оцінки без урахування контексту. Конструктивний підхід до розуміння внутрішньо суперечливих педагогічних феноменів полягає в їх сприйнятті як парадоксальних явищ, в яких діалектично поєднуються різні сторони, аспекти, ефекти. Тільки діалектичний підхід дає змогу адекватно сприймати і розуміти педагогічні явища, уникати педагогічних міфів, пов'язаних з деформованими пізнавальними схемами, які зумовлюють абсолютизацію певних педагогічних засобів і підходів й одностороннє сприйняття педагогічної реальності.

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. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
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. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
13. Ильенков Э.В. Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. – М., 1974. – 272 с.
14. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
15. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.
16. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.4 / Сост.: М.Д.Виноградова, А.А.Фролов.– М., 1984.–400 с.
17. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. / Ж. Пиаже. – М., 1969.– 544 с.
18. 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.
19. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей / С.Л. Соловейчик. – М.: Дет. лит., 1987. – 367 с.
20. Соловейчик С. Противоречия образования / С. Соловейчик // Первое сентября. – 1994. – № 84.
21. Тюнников Ю. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования / Тюнников Ю., Мазниченко М. // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С.121-130.
22. 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.
23. Холковська І. Л. Розвиток здатності до професійного ціннісно-сміслового самовизначення як умова формування готовності майбутніх учителів до вирішення педагогічних конфліктів / І. Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 146-151.
24. Galuziak V. Personal Maturity as a Factor of the Teacher's Readiness for Constructive Interaction with Students / Vasył Galuziak, Iryna Kholkovska // Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants, R. Kucha, H. Cudak (eds.). – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. – S. 235-248.

References

1. Amonashvili Sh. A. Razmyshleniya o gumannoj pedagogike / Sh.A. Amonashvili. – М., 1995. – 496 s.
2. Bezrukova V.S. Pedagogika. Proektivnaya pedagogika: Ucheb. posobie dlya inzhenerno-pedagogicheskikh institutov i inzhenerno-pedagogicheskikh tekhnikumov / V.S. Bezrukova. – Ekaterinburg, 1996. – 416 s.
3. Bolotov V. A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noj programme / V. A. Bolotov, V. V. Serikov // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 8–14.
4. Haluziak V. M. Aktyvizatsiia refleksyvnykh protsesiv yak umova rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiu-bynskoho. Serii: «Pedahohika i psykhohohiia». Vypusk 39. – Vinnytsia, 2013. – S. 59-65.

5. Haluziak V. M. Dyrektyvne y osobystisno zoriientovane vykhovannia – alternatyvy chy etapy yedynoi vykhovnoi stratehii / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykhohohii». Vypusk 53. – Vinnytsia, 2018. – S. 30-40.
6. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykhohohii». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 48-56.
7. Haluziak V. M. Osoblyvosti dialektychnoho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Vinnytsia, 29-30 lystopada 2017 r.). – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S. 17-25.
8. Haluziak V. M. Pokaznyky refleksyvnosti yak kryteriiu osobystisnoi zrilosti vchytelia / V. M. Haluziak // Psykhologo-pedahohichni problemy v osvithomu protsesi : zb. nauk. st. / Khark. nats. ped. un-t im. H. Skovorody. – Kh.: KhNPU; KhOHOKZ, 2012. – S. 25-29.
9. Haluziak V.M. Problema ehffektivnosti vospitateľnyh podhodov / V. M. Galuziak // Pedagogicheskie innovacii – 2017 : materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoi internet-konferencii, Vitebsk, 17 maya 2017 g. / Viteb. gos. un-t ; redkol.: N.A.Rakova (otv. red.) [i dr.]. – Vitebsk : VGU imeni P.M. Masherova, 2017. – S. 55-57.
10. Haluziak V. M. Typolohii bazovykh modelei vykhovannia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykhohohii». Vypusk 7. – Vinnytsia, 2002. – S.94-102.
11. Haluziak V. M. Kharakterystyky zriloho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykhohohii». Vypusk 51. – Vinnytsia, 2017. – S. 43-50.
12. Davydov V.V. Vidy obobshchenij v obuchenii / V.V. Davydov – M.: Pedagogika, 1972. – 424 s.
13. Il'enkov E.V. Dialekticheskaya logika / E.V. Il'enkov. – M., 1974. – 272 s.
14. Krajg G. Psihologiya razvitiya / Grehjs Krajg, Don Bokum. – SPb.: Piter, 2005. – 940 s.
15. Kul'nevich S.V. Pedagogika samoorganizacii: Fenomen sodержaniya /S.V.Kul'nevich.–Voronezh, 1997.– 235s.
16. Makarenko A. S. Pedagogicheskie sochineniya: V 8-mi t. T. 4 / Sost.: M. D. Vinogradova, A. A. Frolov.– M., 1984.– 400 s.
17. Piazhe Zh. Izbrannye psihologicheskie trudy: Per. s franc. / Zh. Piazhe. – M., 1969.– 544 s.
18. Psihologicheskie osobennosti orientacii pedagogov na lichnostnyu model' vzaimodejstviya s det'mi / V. G. Maralov, I. A. Buchilova, E. Yu. Klepcova i dr. / Pod red. V. G. Maralova. – M.: Akademicheskij Proekt: Paradigma, 2005. – 288 s.
19. Solovejchik S. L.Pedagogika dlya vsekh: kn. dlya budushchih roditel'ev / S.L. Solovejchik. – M.: Det. lit., 1987. – 367 s.
20. Solovejchik S. Protivorechiya obrazovaniya / S. Solovejchik // Pervoe sentyabrya. – 1994. – № 84.
21. Tyunnikov Yu. Pedagogicheskaya real'nost': fenomenologiya, mifologiya, predmet nauchnogo issledovaniya / Tyunnikov Yu., Maznichenko M. // Vysshee obrazovanie v Rossii. – 2006. – №10. – S.121-130.
22. Tyunnikov Yu.S. Pedagogicheskaya mifologiya : ucheb. posobie dlya studentov vuzov, obuchayushchihhsya po ped. special'nostyam / Yu.S. Tyunnikov, M.A. Maznichenko.– M. : Gumanitar. izd. centr VLADOS, 2004.– 352 s.
23. Kholkovska I. L. Rozvytok zdatnosti do profesiinoho tsinnisno-smyslovoho samovyznachennia yak umova formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do vyrishennia pedahohichnykh konfliktiv / I. L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seria: «Pedahohika i psykhohohii». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 146-151.
24. Galuziak V. Personal Maturity as a Factor of the Teachers Readiness for Constructive Interaction with Students / V. Galuziak, I. Kholkovska // Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants, R. Kucha, H. Cudak (eds.). – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. – S. 235-248.

УДК 378:336.71

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ НА ОСНОВІ МОДЕЛІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ З УРАХУВАННЯМ ЕТИЧНИХ ВИМОГ ДО ЙОГО ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ

В. Б. Гриців

orcid.org/0000-0001-7424-0363

В статті проаналізовано особливості професійної діяльності банківських працівників, розглянуто вимоги до фахівців банківської справи, що визначають зміст та особливості їхньої професійно-етичної компетентності. На основі цього створено модель фахівця банківської справи відповідно до професійно-етичних вимог діяльності. Обґрунтовано необхідність введення в навчальний процес додаткового спеціального курсу підготовки студентів до майбутньої професійної діяльності «Професійна етика банківських працівників».

Ключові слова: фахівець банківської справи, професійно-етична компетентність, професійна підготовка, модель, етичні вимоги, професійна діяльність.