

Григоровська Л. В.,

учений секретар

Інституту соціальної і політичної психології НАПН України

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК РЕФЛЕКСИВНИЙ МЕХАНІЗМ ВТІЛЕННЯ ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ В ОСВІТІ

У статті обґрунтовується необхідність набуття учителем соціально-психологічної компетентності відповідно до потреб і викликів сьогодення та реалізації дитиноцентричного підходу в освіті. Докладно розглянуто переваги та ризики предметоцентованості та дитиноцентрованості педагогічного процесу. Маніфестовано побудування рефлексивної педагогіки як відповіді на проблематизацію підготовки людини до життєдіяльності в умовах невизначеності, складності соціального буття. Запропоновано окремі положення цієї педагогіки та наведено приклади їх реалізації в практиці навчання музики в школі.

Ключові слова: дитиноцентризм, рефлексивна компетенція, рефлексивна педагогіка, теорія групової рефлексії.

Людино, людино, людино, людино!

Збери себе всю у собі воєдино!

Ліна Костенко

Не вдаючись до обґрунтування ресурсності компетентнісного підходу для реформування освіти, коротко пояснимо, чому контекстом його розгляду обрано саме дитиноцентризм як своєрідну освітню "ідеологію".

Передусім відмітимо актуальність і стратегічний статус ідеї дитиноцентризму в сучасній вітчизняній науково-педагогічній думці, представленій у працях і виступах на сторінках освітянської преси Президента НАПН України В. Г. Кременя. Розкриваючи, зокрема, призначення запровадження профілізації школи, він наголошує на ньому як на засобі реалізації завдання щодо наближення "навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини" [1], що відповідає, на думку шанованого автора, сутності дитиноцентризму в освіті.

Саме дитина проголошується сьогодні центром освітнього процесу, його системотвірним початком, вона "наділяється суб'єктивними властивостями, які визначають її самостійність, незалежність, здатність до саморегуляції, рефлексії" [2, 47]. У цьому сенсі ідея дитиноцентризму становить імпліцитну основу породжених ще за радянських часів індивідуального та особистісно-зорієнтованого підходів в освіті.

Як освітній світогляд дитиноцентризм має потужне філософське підґрунтя, будучи відображенням в конкретній соціальній практиці більш широкої

філософської світоглядної позиції людиноцентризму як цивілізаційного орієнтиру, що визначає людину як мету і смисл прогресу на відміну від визнання такими технологічного або економічного розвитку людства [3].

У практичній площині реформування освітньої галузі дитиноцентризм як ідейна платформа перетворень виступає опозицією традиційній школі, її ще й досі відчутній спрямованості переважно на забезпечення засвоєння дитиною певної суми знань. При тому, що дитиноцентризм як виховна концепція має вже більш як сторічну історію, навряд чи можна з упевненістю стверджувати, що школі остаточно вдалося перелаштувати навчально-виховний процес на її засадах. І досі суспільство, зокрема і педагогічна професійна спільнота відтворюють стереотипи свідомості, що гальмують переорієнтування педагогічної практики на засадах дитиноцентризму. Такими маркерами опозиційної до дитиноцентричної внутрішньої (а іноді й дискурсивно проявленої) позиції педагога є, наприклад, такі настановлення: "вчитель – це не вихователь", "моя справа дати знання, а вихованням хай займаються батьки"; "учитель завжди правий" (таке іноді кажуть своїм дітям і батьки), "не треба вчити мене, як робити мою справу (це у відповідь на несміливий або, навпаки, вибагливий запит батьків щодо особливого педагогічного підходу до їхньої дитини).

Одразу зазначимо, що предметність навчальної діяльності об'єктивно не може зникнути, предметоцентризм об'єктивно себе не вичерпав і навряд чи це коли-небудь станеться. Справді, обмеженість навчання засвоєнням предметних знань – це, по суті, відчуження особистісного, його ігнорування або й заперечення як об'єкту докладання зусиль педагога. У крайньому своєму виразі предметоцентризм як абсолютизація предметної спрямованості педагогічної діяльності, нечутливість до смислової складової має ризики порушення мотивації до пізнання, провокації протестної, агресивної поведінки, появи різноманітних опозиційних (а іноді і асоціальних) молодіжних субкультур тощо.

Для реалізації педагогом саме предметоцентрованої позиції є достатньо підстав: набагато більш пророблена педагогічною наукою її змістова і методична складові, її психологічна "зручність" для учителя, а також поширеність стосунків технократичного характеру в суспільних відносинах. Проте всі ці чинники не мають бути підставою для виправдань відставання освіти, яка б могла і мала виступати лідером реалізації заснованого на ньому типу відносин. "Завданневі обрії освіти значно ширші (за сформульовані в рамках її предметної центрованості) і визначаються необхідністю підготовки нових поколінь як суб'єктів соціальних дій, сукупність яких в їх взаємообумовленості, взаємозалежності утворює соціальну взаємодію. В ній відбуваються соціальні акти обміну (у тому числі нематеріальними активами), в яких твориться смисл для людини навколишнього світу, отримують своє тлумачення дії інших людей,

творюється той чи інший образ світу, ситуації тощо. І всі ці процеси необхідні, щоб зробити людину здатною вирішувати складні економічні, соціальні, культурні проблеми, з якими стикається людство" [5].

Проте є ризики і в абсолютизації дитиноцентричної позиції. Передусім це ризик конфронтаційної позиції як переважного способу самоствердження: перебільшена увага до особистості, безкінечне концентрування на унікальному з великою вірогідністю матиме наслідком підвищення градусу неприйнятності індивідів (або груп) один до одного. Завадити цьому може та ж спільна предметна діяльність, справа, за яку несуть відповідальність сторони взаємодії. Відтак, предметоцентризм – це значною мірою не тільки технократизм, який відкидає необхідність проникнення в особистість, це одночасно і засіб послаблення суб'єктивної складової взаємодії для того, щоб кожен суб'єкт міг знайти своє місце у розбіжності інтересів у знятому вигляді, це запобіжник конфронтаційності, майданчик, де різні суб'єктності з різними потенціями і спрямованістю розвитку можуть співіснувати.

Отже, предметне (змістове) і особистісне (сислове), людиноцентрованість і предметодентрованість не просто мають перебувати поруч. Це перебування поруч є виправданим. Питання полягає у питомій вазі предметного і особистісного (сислового) в освітньому просторі, в утримуванні сислового як предмету і як мети педагогічних дій. Сутність дитиноцентризму полягає у ставленні до дитини як до суб'єкта, який може відбутися лише у взаємодії з іншим суб'єктом (зокрема вчителем) і ці суб'єкт-суб'єктні стосунки можливі лише в умовах предметного фокусування. І тільки в такій парадигмі технологічна реалізація дитиноцентризму як продовження людиноцентризму стає можливою. У цьому контексті пропонуємо розглянути доцільність запровадження дидактичного принципу паралельності здійснення предметного і сислового розвитку в навчальному процесі, в тому розумінні паралельності, яке запропоноване М. І. Найдьоновим: "Для освіти, педагогічного процесу вкрай важливо – пише він – долати логіку послідовності, за якої зростають ризики знищення одного процесу іншим, мати задум і технології як вирізнення, розділення синкретичного цілого, так і розташування в одному просторі й часі різних процесів без їх взаємного послаблення, а то і взаєморуйнування".

Повертаючись до проблеми набуття достатніх для успішного самоздійснення у різних сферах життя компетенцій, згадаємо, що сучасним освітнім пріоритетом визначається "переорієнтування навчання з простого засвоєння предметів на отримання навичок, уміння на їхній основі самостійно аналізувати *процеси, що відбуваються навколо* і самостійно приймати рішення" [3, 3]. Коло компетенцій, яких потребує повноцінне життєздійснення людини, виходить далеко за межі опанування знань з навчальних предметів. Саме на це

хотіли звернути увагу, виділяючи в наведеному вище цитуванні слова "процеси, що відбуваються навколо", адже в них навколишній світ, оточуюча дійсність, з якою взаємодітиме людина і до якої вона має бути підготовлена шкільною освітою, набором сформованих у її процесі компетентностей, представлені у максимально широкому, не "фреймованому" переліком предметів навчального плану вигляді. Спроби окреслити більш широке коло потрібних молодій людині компетентностей відбувається зокрема через означення найважливіших сфер її життя. Зокрема одна з таких типологізацій виходить з необхідності самореалізації особистості у сфері самостійної пізнавальної діяльності, громадянсько-суспільної, соціально-трудової, побутової та культурно-досугової діяльності [2,51]. Конкретизація змісту компетентностей у зазначених сферах, зокрема: виконання ролі громадянина, виборця, споживача, вміння "аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин" [там само] тощо – презентує, як бачимо, значно ширше коло вмінь, ніж знання з навчальних предметів та вміння їх застосовувати. Наявності у людини інших, ніж просто знання з предметів, вмінь, а саме: включатися в ситуації спілкування, прогнозування, керівництва, координування дій з колегами, проявляти намагання зрозуміти людей і соціальні ситуації, орієнтуватися в групових процесах [4] шукають і роботодавці.

Особливий замовник до компетенції людини – глобалізована соціальна ситуація, незаперечною прикметою якої сьогодні став високий рівень *невизначеності*. Найчастіше ця особливість згадується щодо ситуації на ринку праці, де людина стикається "з невизначеністю у сфері кар'єри, професії, з імовірністю нестабільної зайнятості і необхідністю самостійного її забезпечення, з розширеною відповідальністю і стресом" [2, 47-48]. Проте нещодавні суспільно-політичні події в Україні, а саме спочатку Майдан, потім російська анексія Криму, а тепер дестабілізація ситуації на Півдні та Сході України, поставивши людину перед безпрецедентним в історії незалежної України викликами, розширили сферу невизначеності, значно посиливши потребу в компетенціях щодо її опанування. На підтвердження наведемо запит батьків дітей, що опинилися в цій ситуації, до психологів, який демонструє актуальну потребу суспільства в такому типі компетентності як *компетентність соціально-психологічна*. Маємо на увазі розміщений в інтернеті лист із запитаннями від мам маленьких (до підліткового віку) дітей, які, гадаємо, варто навести в повному обсязі.

Отже, мами запитують психологів:

1. Як пояснювати дітям, що відбувається в Україні? Яким чином, якими словами, якою мовою говорити про це дитині 6 років, наприклад.

2. Може, є казки, які зараз варто читати дітям? Ігри, в які потрібно грати? Як взагалі знімати напругу з діток ?
3. Як захистити дітей в умовах, коли від простої людини мало що залежить? Хоча б психологічні поради дайте, будь ласка. Робочі поради, а не просто « зберігайте спокій ».
4. Як говорити дітям, що світ (країна, місто, вулиця) безпечний, коли це не так. Коли навколо (в садку навіть!) слова «війна» , «смерть» , «революція». Адже відчуття безпеки у світі - одне з базових для людини.
5. Які нові знання та навички потрібно розвивати в дітях, які їм знадобляться у найближчі 5-10 років (до підліткового віку)?
6. Як правильно пояснити дітям, що таке війна, смерть? Як про це говорити, коли дитина ставить питання?
7. Як пояснити дитині, чому люди ненавидять один одного?
8. Якщо дитина ставить запитання типу «Мама, як потрібно реагувати на насильство, коли тебе б'ють або на тебе кричать», що відповідати батькам? Як правильно відповісти на це питання?
9. Як пояснити дитині, що ми не зможемо влітку поїхати на море? А також не потрапимо до бабусі і дідуся, які живуть в Криму?

Що цей лист демонструє і що в ньому має почути професійна – наукова і педагогічна – спільноти? Передусім, на нашу думку, докір (*"Хоча б психологічні поради дайте, будь ласка. Робочі поради, а не просто "зберігайте спокій"*). Не сумніваємося, що маємо достатньо фахівців, які відгукнуться на запит, можемо визначити і діапазон теоретично можливих відповідей на поставлені запитання – від "ізолювати діточок від цих важких проблем, аби вони їх не торкнулися", з одного боку, до "загартовувати дітей, не приховуючи від них реальність" – з іншого.

Проте, реагування на цей батьківський запит має бути, як на нашу думку, набагато делекосяжнішим. Науковій спільноті і освітянам-практикам важливо усвідомити, що вони по факту не виконали кожна своїх функцій по формуванню компетенцій, що дають змогу людині діяти в будь-яких з нормативно можливого переліку соціальних ситуаціях, навіть тих, ймовірність яких здається безкінечно малою. Наука не спрогнозувала необхідність такої компетенції і не забезпечила практичну педагогіку засобами її формування.

Не працювала на розвиток "непредметних" компетенцій учня і школа. Адресація листа психологам, а не вчителям, змушує припустити, що вчитель сьогодні не має відповідної професійної компетенції для виконання цієї функції. У наведеному конкретному прикладі *стереотип* відкритості світу, на якому, ризикнемо стверджувати, базувався виховний процес, орієнтував на діяльність у стабільному, неконфронтаційному світі, обмежуючи дитину (і її батьків) і в

усвідомленні не гіпотетичної (як з'ясувалося) можливості зміни наявних соціальних обставин, і в набутті дитиною широкого репертуару поведінки.

Припускаємо, що одним із чинників цієї компетентнісної "невідповідності" учителя могло стати те, що в умовах деідеологізації школи він значною мірою перестав бути суб'єктом власної позиції щодо творчого застосування свого досвіду в межах впровадження певного ідеологічного концепту. Школа ж лишилася можливістю бути оператором якогось ідеологічного тренду (що, до певної міри, може пояснити її прихильність до предметоцентричної парадигми). Сьогодні ми радше бачимо безпорадність учителя, а механізмом його професійного самоздійснення виступає непричетність до цієї – ідеологічної – складової.

Отже, коли говоримо про розширення кола необхідних сьогодні людині компетенцій, маємо на увазі не тривіальне розширення переліку навчальних предметів, яке і так має дуже обмежені з огляду на стрімкі темпи нарощування обсягів інформації можливості. Нової якості і змісту компетенції мають формуватися радше системою відносин в освітньому середовищі, їх просякнутістю повсякчас утримуваною учителем метою розвитку учня відповідно до його наявних потреб і можливостей суспільства у створенні умов для повноцінного її самоздійснення, а забезпечуватися запровадженням відповідних цій меті освітніх технологій.

Чи дійсно наука не має пропозицій щодо того, що і як треба і можна робити, щоб змінювати ситуацію в освіті з погляду зазначених вище викликів і потреб – протистояти стереотипам, бути готовим до невизначеності, до розв'язання широкого кола складних завдань, що виходять далеко за межі вивченого за шкільною програмою?

В останній частині цієї статті маємо намір викласти деякі міркування щодо можливості побудування *рефлексивної педагогіки* як одного з варіантів відповіді на сформульовану проблематизацію. Методологічною основою такої педагогіки виступає соціально-психологічна теорія групової рефлексії [6], адаптація певних напрацювань якої в навчально-виховному процесі здійснена автором статті [7].

Треба сказати, що в останні півтора-два десятиліття термін "рефлексія" надійно "прописався" в науково-педагогічному дискурсі, використовуючись переважно у зв'язку із задачами професійного підготовки майбутніх вчителів і в здебільшого традиційному розумінні – як відбиття (світу – зовнішнього і внутрішнього). У такому тлумаченні рефлексія в тій чи іншій мірі притаманна будь-якій людській активності. Проте і в контексті задач практичного втілення дитиноцентричного підходу в освіті, і з огляду на виклики сьогодення мову

треба вести про рівні відображення, адекватні складності сучасного світу і задач, які він ставить перед людиною.

Ми бачимо перспективу для педагогіки у прийнятті розуміння рефлексії як психологічного механізму, який долає виклики складності і невизначеності, як процесу, який забезпечує *розширений* обсяг відбиття реальності в силу здійснення численних актів *переосмислення* (предметної основи діяльності, середовища, себе як суб'єкта рефлексії) аж до опрацювання всього нормативу можливих рішень. При цьому наголосимо, що хоча зараз йдеться про набуття відповідної компетентності вчителем, проте як кінцеве завдання має ставитися завдання розвитку рефлексії саме учнів.

Як забезпечує рефлексивна педагогіка реалізацію запропонованого вище дидактичного принципу паралельного поєднання в одному часовому потоці завдань опанування предметним змістом і забезпечення потужного особистісного розвитку? У лабораторних психологічних експериментах, на яких базуються положення базової для нас теорії, таким засобом є мала творча задача. Ситуація невизначеності моделюється в ній латентними умовами як її неодмінним атрибутом, завдяки чому унеможлиблюється розв'язання задачі "с ходу", на основі лише наявних в досвіді, відомих, а отже стереотипних засобів. Таким чином запускається коло неодноразових переосмислень, в яких долаються актуалізовані на початку стереотипи. У фокус цих актів переосмислення потрапляють то предметні умови задачі, (які з кожним колом все ретельніше пропрацьовуються), то властивості суб'єкта рішення – індивідуального і групового (зазвичай задача розв'язується групою), коли бажаний результат ніяк не досягається. Отже, у цьому процесі успішне вирішення забезпечується не тільки наявністю предметних знань. Воно обумовлюється процесами пошуку і знаходженням смислу розв'язання задачі попри труднощі і навіть загрозу дискредитації, побудування ефективної взаємодії з іншими учасниками процесу через усвідомлення обмеженості власного ресурсу індивіда.

Тут може напрашуватися аналогія з проблемним навчанням, проте звернемо увагу на таку відмінність творчих задач, як наявність в них нормативу рішення, побудованого у спосіб типізації суб'єктивних реагувань, отриманих до того в ході численних розв'язань задачі різними людьми. Нормативний підхід виходить з того, що будь-який виклик чи задача мають кінцеву кількість варіантів суб'єктивного реагування на них, серед яких є і абсолютно точні (для заданих умов) відповіді, що долають ситуацію.

Отже, з одного боку, змодельована задачею складність веде до ретельного опрацювання предметної реальності у всій повноті її можливих розгалужень,

діапазоні зафіксованих у нормативі варіантів рішень. Наведемо приклад із експериментальної педагогічної практики [7]. У ході розв'язання створеної нами музичної задачі (складовою частиною умов якої був фрагмент з балету С. Прокоф'єва "Ромео і Джульєтта", а саме "Танок рицарів") один із трійки учасників цього процесу пройшов шлях від відтворення наявних у нього знань на початку, характеризуючи музику як марш, до встановлення її тричастинної побудови, різного емоційного забарвлення частин, відкриття логіки їх послідовності і, зрештою, встановлення на цій основі емоційної сутності цього фрагменту, охарактеризувавши музику як *трагічну* (тобто дав точне рішення). Це сказав 11 річний підліток, який не мав ні музичної освіти, ні музичних здібностей у звичному їх трактуванні, ні відповідного до культурного контексту задачі сімейного середовища, мовчазний і не активний на уроках (музики).

Опановуючи нормативним підходом як принципом опрацювання складної реальності, людина у своїй свідомості вибудовує смисл утримування в полі зору навіть тих з варіантів її долання, які мають безкінечно малу ймовірність здійснення, а також і умов, за яких ця ймовірність збільшується. Це надає мисленню нову якість, запобігаючи беспорядності людини у складних обставинах, незалежно від їх предметної специфіки.

З іншого боку, психологічна, а не логічна природа нормативу творчих задач "урівнює в правах" всі, навіть безглузді з точки зору логіки, відповіді – всі вони мають значення як типові суб'єктивні реакції в заданих обставинах. Прийняття цього факту здатне змінити рольову позицію учителя, зменшити її оціночність, відчуженість, а іноді і зверхність ("учитель завжди правий"). Замість оцінювати результат, педагог має можливість спостерігати за розгортанням процесу мислення, а завдяки нормативу і розуміти, як він відбувається.

Притаманна творчим задачам складність робить їх потужним засобом створення ситуацій особистісного розвитку. Люди по-різному реагують на складність. Одна справа для учителя, коли, не дивлячись на перепони, загрозу зниження самооцінки учень самовизначається на подолання конфліктності, продовження пошуку рішення чого б це йому не коштувало, інша, коли в такій ситуації він вдається до самодискредитації (чи дискредитації інших), до самоприниження, одразу визнаючи себе неспроможним, часто для того, аби уникнути більшої загрози для самооцінки. Спостерігання за цими особистісними проявами у змодельованій ситуації дає учителю змогу своєчасно виявляти і ресурси, і проблемні зони розвитку, застосовувати адекватні для їх подолання засоби. Зокрема регресивний тип реагування на складність потребують педагогічних впливів на середовище учня, бо часто саме в ньому криються причини такої поведінки.

Досвід же успішного додання складності веде до захоплюючих відкриттів особистості себе для себе, надає нової якості особистості, передусім упевненості в собі перед складними обставинами. Так, особистісне відкриття вже згаданого учня містилося у фразі, яку він сказав після завершення розв'язання задачі з подивом і захопленням: "Я й не знав, що можу розмовляти про музику!". Впевнені, що всі разом ці здобутки визначатимуть перспективу цієї дитини і щодо додання складності, і щодо відношень з навчальним предметом, і з соціальним оточенням (адже серед його товаришів по рішенням був учень музичної школи, але правильне рішення належало не йому).

Важливо зазначити, що процес рефлексивного осмислення реальності у всіх її – змістовій (предметній), смисловій (інтелектуально-особистісній) і ресурсній (простір взаємодії як здобування ресурсів групи) – "перекладений" у процедури розвитку рефлексії, що методично адаптовані нами до організаційних умов навчального процесу. Опанування цих процедур у полілозі (розмова між багатьма – і передусім учнями класу) за короткий термін утворює нової якості соціальність в учнівській групі, побудованій на спілкуванні з приводу актуальної предметної задачі (навчального матеріалу), в якій зростає кожна особистість.

Реалізація педагогом дитиноцентричної позиції забезпечується в рефлексивній педагогіці слідуванням принципу відновлених основ реконструкції. Що він означає? Можливість реконструювати внутрішні психічні процеси, зокрема процес мислення, на основі його дискурсивної маніфестації. Пояснимо на прикладі. Яку реакцію учителя (вербальну чи невербальну) найчастіше можна прогнозувати на такі мовні прояви учня як "ну-у", "тоді", "ну от" "м-м-м" і подібні до них. Нерідко негативну, або в найкращому випадку – байдужу, ніяку. Зазвичай вони сприймаються учителем як незначущі, непотрібні, навіть шкідливі, бо, на думку деяких вчителів, "засмічують" мову, заважають оволодівати чіткими мовними формулами, яких потребує наприклад, розв'язання математичних задач. Не "нукай" – каже в таких випадках учитель. У рефлексивній методології це "ну" (як і інші дискурсивні прояви – від вигуків типу "А!" до розгорнутих висловів) має свою функцію, а саме настановлення, яке сигналізує про намір, готовність здійснити наступну мисленєву дію, наступний крок у розв'язанні задачі. Ігнорування учителем таких дрібничок в дискурсі не тільки сигналізує про його смислову "глухоту", але сприяє її формуванню і в учнів. "Слідування ж принципу відновлення основ означає готовність учителя до відновлення дійсного значення окремих слів, вигуків, суджень, виразів, інтеракції, невербальних проявів, а усвідомлення їх значимості надає інший статус особистості учня.

З точки зору практичної реалізації рефлексивної педагогіки важливо наголосити на принциповій можливості керувати рефлексивним процесом. Але управління рефлексивним процесом висуває не звичні для традиційної підготовки учителя вимоги до його компетентності. Мова йде не про оснащення учителя знаннями про рефлексію, навіть не про розвиток його рефлексивних властивостей, а про здатність учителя бути носієм рефлексії для інших. Теорія стверджує, що рефлексія транзитарна, тобто рефлексивний акт, здійснений однією людиною в присутності іншої, може стати рефлексією цієї іншої людини, створити для неї соціальну ситуацію розвитку. Але за умови, що цей акт здійснюється не у вигляді розповіді про рефлексію (що нічим не відрізняється від предметного навчання, тільки тут предмет особливий), не як демонстрація того, як це може відбуватися, а як дійсне, безпосереднє публічне проникнення в предмет, в себе, яке вимагає цілковитої відкритості, готовності діяти у невизначеній ситуації, опановувати свої емоційні стани і т. і.

Отже, досвід запровадження в навчальний процес окремих напрацювань психології рефлексії в цілому та теорії групової рефлексії зокрема доводить принципову можливість побудування *рефлексивної педагогіки*.

Адекватним засобом формування готовності до опанування невизначеності, долання складності є запровадження задачного принципу в організацію навчального процесу. Моделювання творчими задачами ситуацій складності, розв'язання якої потребує не тільки актуалізації наявних знань, а й мобілізації інтелектуально-особистісного потенціалу, залучення ресурсів групового суб'єкта, створює передумови методичного вирішення проблеми реалізації принципу паралельного предметного і особистісно-комунікативного розвитку учня, поєднання предметно- і дитино центрованого підходів в єдиному освітньому просторі. Звичайно його впровадження потребує кропіткої роботи, передусім з розширення набору творчих задач за критеріями їх предметної специфіки і відповідності рівню здібностей учнів і опанування ними предметних знань, аби забезпечити для кожної дитини суб'єктивне переживання нею ситуації долання складного, трудного. Валідність тут визначається саме фактом переживання потужного почуття подолання себе, своєї конфліктності в складній ситуації, набуття віри в свої сили.

Операціоналізація груп-рефлексивної теорії у процедурах розвитку рефлексії надає реальні можливості методичного забезпечення запровадження рефлексивного підходу в навчальний процес.

Нові соціальні реалії потребують нових компетенцій учителя, зокрема соціально-психологічної, адекватним засобом набуття якої є розвиток рефлексивності учителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Кремень В. Г. Про "Дитиноцентризм", або Чому освіта України потребує структурних змін. – газета "День". – 19 листопада, 2009 р.
2. Зеєр Е. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие / Е. Ф. Зеєр, А. М. Павлова, Е. Е. Сыманюк. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
4. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М., "Когито-Центр", 2002. – 396 с.
5. Найдьонов М. І. Захищеність процесу соціальних обмінів як показник збагаченої взаємодії суспільства і освіти: соціально-психологічний аспект / М. І. Найдьонов, Л. В. Григоровська // Соціально-психологічні чинники взаємодії суспільства та освіти : матеріали методол. семінару НАПН України, 17 листоп. 2010 р. – К., 2011. – 126-136 с.
6. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
7. Григоровская Л. В. Развитие образного мышления подростков средствами музыки: Дис... канд. пед. наук. – К., 1990. – 237 с.

В статье обосновывается необходимость приобретения учителем социально-психологической компетентности в соответствии с потребностями и вызовами современности и реализации детоцентричного подхода в образовании. Подробно рассмотрены преимущества и риски предметоцентричности и детоцентричности педагогического процесса. Манифестировано построение рефлексивной педагогики как ответ на проблематизацию подготовки человека к жизнедеятельности в условиях неопределенности, сложности социального бытия. Предложены отдельные положения этой педагогики и приведены примеры их реализации в практике обучения музыки в школе.

Ключевые слова: детоцентризм, рефлексивная компетенция, рефлексивная педагогика, теория групповой рефлексии.

In this article the necessity of a teacher socio-psychological competence in accordance with the challenges and the needs of our time and realization of children centered approach in education is based. Benefits and risks of both subject centered and children centered approaches are examined. The development of reflective pedagogy as the response to the problematisation of people training to self-being in terms of uncertainty, socio genesis complexity are manifested. Some positions of that pedagogy are proposed and examples of theirs introduction in learning music process are described.

Keywords: children centered approach, reflexive competence, reflective pedagogy, theory of group reflection.