

## КАФЕДРА ЯК СУБ'ЄКТ ПРОЕКТУВАННЯ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

УДК 159.9

ЧУЙКО О.В.

доцент кафедри соціальної роботи  
Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка, м. Київ

Стаття розкриває методологічні засади організації рефлексивного середовища на кафедрі, як основного чинника інноваційних змін в освітньому процесі.

**Ключові слова:** *кафедра, освітнє середовище, рефлексивне середовище, функції рефлексивного середовища, орґедяльністьні іґри (ОДІ).*

## КАФЕДРА КАК СУБЪЕКТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья раскрывает методологические основания организации рефлексивной среды на кафедре, как главного условия инновационных изменений в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** *кафедра, образовательная среда, рефлексивная среда, функции рефлексивной среды, орґедятельностьные иґры (ОДИ).*

Необхідність змін в системі професійної підготовки у вищій школі є основним лейтмотивом наукових і прикладних розробок останнього десятиріччя. Водночас, відомим є факт, що педагогічна діяльність характеризується високою мірою консерватизму і прагненням викладачів зберігати усталені позиції, відстоювати укорінені(звичні)формитаметодироботи. Супротивновведенням частіше має завуальований характер: при формально-умовному схваленні запропонованих «зверху» нововведень (рейтинги, бали, програми, технічне оснащення тощо), які мають характер швидше «зовнішнього оздоблення», незмінними залишаються набагато суттєвіші складові педагогічного процесу, а саме способи трансляції та передачі знань. І в цьому сенсі збереження традиційної ретрансляційної моделі навчання ні за яких обставин не змінить позицію студента із ««приймального пристрою» на активного і вмотивованого суб'єкта освітнього процесу» [3]. Хоча, власне, саме в цьому полягає суть модернізаційних процесів у вищій школі.

Проблема активізації сутнісних сил особистості знаходиться у площині дослідження ключових характеристик поняття «освітнє середовище» (С. Т.Шацький, А.С.Макаренко, Б.Д.Ельконін, В.І. Слободчиков, В.А. Козырев, А.А. Макареня, Ю.С. Мануйлов, М.Полані, Т.В.Менґ та ін..), яке, на думку дослідників, є для суб'єкта тим оточенням або «осуб'єктованим простором» (за Т.В.Менґом), у якому створюються умови для становлення особистості, для розвитку її суб'єктної активності.

Виокремлення феномену «середовища» у якості детермінанти розвитку індивіда зумовлене розробкою проблеми особистісно-

орієнтованої освіти і становленням поняття «ситуація». Саме ситуація розвитку особистості підтверджує наявність впливу факторів середовища на її соціалізацію, завдяки чому кардинально змінюється підхід до управління процесами розвитку і саморозвитку особистості. «Педагогічна взаємодія за цих умов здійснюється не через предметну діяльність, а через створення відповідного середовища розвитку особистості, у якому розгортаються життєво значимі ситуації і події» [1].

В.І.Слободчиков вважає, що поняття освітнє середовище відрізняється від традиційного розуміння середовища, характерного для біології, екології соціальних наук. На його думку, для освіти середовище існує як щось наявно-існуюче та природно-задане раніше. Освітнє середовище починається там, де відбувається зустріч того, хто освічується і хто освічує, там де вони разом починають його проектувати і будувати - і як предмет, і як ресурс своєї спільної діяльності; і де між окремими інститутами, програмами, суб'єктами освіти та освітніми діяльностями починають вибудовуватися певні зв'язки і відносини. Крім того, автор висуває важливе твердження, що освітнє середовище є управлінською задачею, оскільки насиченість освітніми ресурсами, їх формування, збагачення і розвиток стають можливими лише за умови організаційно-управлінської діяльності [4].

У зв'язку з цим по-іншому має трактуватися місія випускника соціономічних професій, який повинен не просто вміти задовольняти запит роботодавця як такий, а вирішувати професійні задачі і рухати (змінювати) усю ситуацію. Створення власного середовища, сприятливого для «розвитку і самореалізації», на думку Є.Ф.Рибалко, є характерною ознакою зрілої особистості [5]. Таке акцентування уваги на факторах середовища у становленні особистості професіонала в цілому пояснює інтерес дослідників до проблеми проектування професійно-орієнтованого середовища вищої школи як ресурсу підвищення якості освіти.

На сьогодні існують чисельні дослідження вітчизняних і російських вчених, присвячені розробці інноваційних моделей освітнього середовища. Серед них концепції «розвивального середовища», «навчального розвивального середовища», «продуктивного розвивального середовища», «рефлексивного середовища», «екологічного середовища» та ін. Українська дослідниця Т.В.Ткач, розвиваючи ідею освітнього простору, зазначає що «його функціонування сприяє його перетворенню у самоцінність особистості» [6,с.250], тобто в особистості з'являються власні сенси освіти, навчання та подальшого розвитку. При цьому традиційний поділ життя людини на певні періоди - навчання праці, професійної перепідготовки, на її думку, втрачають свою актуальність, оскільки

«вже у шкільному віці учні виявляють розуміння необхідності продовжувати навчання після закінчення вищого навчального закладу» [там же, с.251]

Дослідники цього питання єдині в думці - організація або впровадження будь-яких інноваційних змін у навчальному закладі потребує в першу чергу змін освітнього середовища. Ці зміни повинні стосуватися концептуального обґрунтування, розробки інноваційних моделей, зміни змісту навчальних планів, програм.

Виходячи із цього, основним фактором становлення особистості професіонала визнається освітнє середовище вищого навчального закладу як відповідна система умов, впливів і можливостей для задоволення ієрархічного комплексу потреб особистості й трансформації цих потреб у життєві цілі задля особистісного і професійного розвитку та саморозвитку.

Зважаючи на ці обставини, варто звернутись до однієї з головних та відмінних ознак освітнього середовища – рефлексивності. Рефлексивний характер освітнього середовища – це певна система умов розвитку особистості, яка відкриває перед нею можливості самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів.

У цьому зв'язку Ю.М. Швалб зауважує, що трансформаційні процеси останніх десятиліть в соціумі вплинули на особливості усвідомлення людиною себе і свого місця в ньому. Людина все більше прагне бути відповідною собі, своїм цілям і цінностям. А це в свою чергу означає, що сфера освіти перетворюється для суб'єкта в простір осмисленого вибору «форм і змісту власної освіти, більше того учень лише тоді може ефективно включитися в систему освіти, коли він сам стає активним суб'єктом її побудови і розвитку» [7, с.87].

Таке розуміння проектування освітнього середовища є особливо актуальним для майбутніх фахівців соціономічного профілю, оскільки підготовленість до роботи із світом людських доль і стосунків залежить від міри особистісної зрілості суб'єкта професійної діяльності. Її поява «визріває» в полі пошуку та самостійного відкриття сенсів, цінностей, екзистенційних феноменів буття, які детерміновані відповідними «соціокультурними умовами, предметно-просторовим оточенням, характером міжособистісної взаємодії і багатьма іншими факторами середовища.

Дана взаємообумовленість процесів представлена на рис.1.

Основною умовою розвитку рефлексивного освітнього середовища є суб'єктність педагога і студента, які, здійснюючи спільну діяльність, взаємозбагачують і взаємодоповнюють один одного, проявляючи обопільний інтерес до предмету взаємодії.



Рис. 1. Схема детермінації особистісної зрілості суб'єкта професійної діяльності

Водночас становлення суб'єктності педагога є досить проблемним моментом. У ситуації, коли викладач сприймає себе об'єктом певних (заданих) нововведень чи будь-яких інших методичних вказівок, він автоматично транслює суб'єкт – об'єктні стосунки на студентів, відповідно суб'єктність студентів залишається бажаною, а викладач – «передавачем» інформації. Неприйняття або ігнорування запропонованих нововведень повинне спонукати викладача до вироблення власних способів дій, що передбачає узгодження цілісності діяльності із власними цілями, цінностями і переконаннями, в рамках вимог яких вона будуватиметься і вдосконалюється.

Рефлексія забезпечує віднаходження особистісного сенсу у виконуваний діяльності, що призводить до появи суб'єктності педагога. Набуваючи і реалізуючи власну суб'єктність, педагог здатен вибудувати суб'єкт - суб'єктні стосунки.

Завдяки рефлексії педагог «виходить» із занурення самою професією, має можливість подивитись на неї з позиції іншої людини, виробити відповідне ставлення до неї і, врешті, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї. Актуалізована рефлексивність педагога попереджає появу професійних деформацій, суть якої полягає в нездатності суб'єкта «вийти» із професійної позиції, оцінюючи і сприймаючи світ крізь призму професійних цінностей і установок.

Що ж може виступати тим «пусковим механізмом», який дозволить викладачеві набути рефлексивних здатностей як умови здійснення власної проєктувальної діяльності? На наше переконання, розвитку рефлексії сприяє відповідна організація «рефлексивного середовища» в реальних умовах роботи кафедр.

У цьому сенсі об'єктом досягнення бажаного результату мають виступати ті процеси на кафедрі, які забезпечують реалізацію цілого ряду функцій рефлексивного середовища, серед яких:

- стимулююче-розвивальна-спонукання до пошуку оригінальних і креативних дій у виконуваний діяльності; віднаходження оптимального балансу між особистісним професійним інтересом і рутинністю дій, викликаних багаторазовою повторюваністю; реалізація поєднання між традиційними і інноваційними підходами, що забезпечує наступність розвитку діяльності від простих до складніших форм;

- навчально-діагностична – створення «найближчої зони розвитку», що базується на позитивному відчутті дискомфорту від недостатності знань як актуальної потреби у постійному оновленні та збагаченні власного досвіду як в сфері практики, так і в теоретико-методологічному аспектах предметного змісту на основі самоаналізу; забезпечення можливості оцінювання діяльності інших членів кафедри задля вироблення прийняттого для всіх «продукту інновації»;

- експертно-мислєдіяльнісна – створення інтелектуального простору для взаємообміну думок, ідей, проектних рішень у напрямі перспективного розвитку всіх суб'єктів освітньої діяльності; надання можливості модернізації, раціоналізації і модифікації методів та способів діяльності, спрямованих на вирішення проблем дискретного характеру в педагогічному процесі;

- етико-психологічна – забезпечення умов прийняття, підтримки, довіри як умови просування інноваційних ідей; організація конструктивної комунікації, спрямованої на узгодження запропонованих рішень і наступним нормуванням у рамках своєї діяльності.

Основна мета створення рефлексивного середовища на кафедрі - стати суб'єктом розвитку всім учасникам освітнього процесу.

Реалізація інноваційної діяльності забезпечується різними рефлексивно-аналітичними формами, основна задача яких полягає у актуалізації розуміння напряму просування членів кафедри. Серед таких форм: методологічний кафедральний семінар, індивідуально рефлексивна співбесіда, творчі кооперативні форми співробітництва на основі спільності професійних інтересів, відвідування занять висококваліфікованих викладачів як носіїв високої професійно-педагогічної культури, що стимулює переосмислення власного досвіду і стимулює до пошуку ресурсів для управління власною професійно-педагогічною діяльністю.

Серед інноваційних форм роботи на кафедрі особливе місце належить організаційно-діяльній грі (ОДІ), автором і розробником якої є російський методолог Г.П.Щедровицький. Основу

технології складає універсальний метод вирішення комплексних соціально-психологічних проблем завдяки організації колективної мислєдїяльностї, а «спївставлення ігрової ситуації з реальною освітньою ситуацією призводить до самовизначення учасників не лише у грі, а й стосовно наявної соціокультурної ситуації в цілому» [2, с. 79].

На сьогодні ОДІ стали популярними формами розвитку проєктувального середовища для студентів спеціальності «соціальна робота», професійну підготовку яких забезпечує профільна кафедра факультету психології. Тематика ОДІ витікає із реальних запитів суспільної практики і фактично окреслює основні проєктувальні дії на шляху їх вирішення: «Організація Студентської Соціальної Служби в університеті», «Випускник на ринку праці», «Перспективи діагностики в соціальній роботі», «Ринок соціальних послуг в Україні» тощо.

Особливістю проведення оргдіяльнісних ігор є залучення усіх студентів та викладачів кафедри спеціальності до участі в їх проведенні, за потреби до роботи запрошуються експерти в окремих галузях, студенти інших спеціальностей соціономічного профілю, університетська та факультетська адміністрація, роботодавці.

Результатом проведення ОДІ стають проєктні розробки, які впроваджуються практику освітньої підготовки студентів. Зокрема, лише за два останні роки були запропоновані принципово інші підходи до написання курсових робіт студентів, основна відмінність яких полягає в їх практично-цільовій спрямованості; запроваджені клубні форми роботи зі студентами; розширені бази практики з урахуванням можливості відпрацювання студентами навичок ведення груп різної спрямованості; проведення літніх шкіл для студентів соціономічних спеціальностей вітчизняних університетів; напрацьований достатній досвід реалізації соціальних проєктів як самими студентами спеціальності, так і спільні проєкти з викладачами кафедри. До того ж, студенти спеціальності активно співпрацюють із органами студентського самоврядування університету, очолюють відділ соціальної служби і волонтерства.

Як уже зауважувалось раніше, відставання сучасної професійної освіти в галузі соціономічних професій викликане слабкою підготовленістю випускників до включення в реальні сфери існуючих практик. Зміна цієї ситуації є можливою через включення студентів у професійно-орієнтовані види практик в процесі професійної підготовки, а також завдяки включеності викладачів кафедри в реальні практики різної спрямованості.

Ця умова, на нашу думку, повинна стати обов'язковою для викладачів соціономічних професій, оскільки за цих умов результати діяльності включаються у підготовку практико-орієнтованих



студентів, викладач стає реальним носієм відповідного практичного досвіду, що безпосереднім чином впливає на потребнісно-мотиваційну сферу.

Проведення оргдіяльнісної гри на факультеті психології «Розробка концепції розвитку факультету психології» (керівник проф. Ю.М.Швалб) дозволила виокремити ті сфери практик, які можуть мати прикладний і науково-дослідницький характер для викладачів:

I тип – індивідуально-орієнтовані практики, тобто ті, які пов'язані з роботою психологічних проблем індивіда (клієнта) у формі індивідуальної роботи (індивідуальне консультування, психотерапевтична сесія, ведення випадку тощо). Предметом аналізу повинна бути специфіка взаємодії фахівця соціономічних професій із клієнтом, результатом якої є вирішення проблеми клієнта на рівні його відчуттів і переживань.

II тип – практики групової роботи, які, як правило, місять задачі корекційно-розвиваючого характеру, що пов'язано із необхідністю змін самого індивіда як суб'єкта власної життєдіяльності. Такий різновид практики може бути побудованим або «вбудованим» у сферу педагогічної практики. Основний акцент повинен стосуватися постановки задачі на розвиток та вдосконалення, тому предметом досліджень повинні стати способи відповідної корекції та розвитку індивіда (тренінг, групи взаємодопомоги, групи підтримки, клубні форми роботи, розвиваючі ігрові форми тощо).

III тип – медіаторні практики, спрямовані на підтримку і розвиток безконфліктного простору взаємодії між суб'єктами. Предметом досліджень у даному випадку є позиція самого медіатора, який не втручається і не вирішує задачі клієнтів, а лише сприяє досягненню консенсусу між конфліктуючими сторонами.

IV тип – «знаково-текстові» практики, в яких взаємодія з клієнтами є опосередкованою через різні семіотичні системи. Завданням практики в даному випадку є створення і просування тексту, в якому головне значення приділяється можливості впливу на психіку того, на кого спрямований відповідний текст. Найбільш поширеним видом діяльності у цій сфері є психолог у рекламі.

V тип – дослідницькі практики, пов'язані з різними формами дослідження. Основне призначення полягає в уточненні знань за уже існуючою ситуацією, а не створення нового знання. В даному контексті предметом дослідження є не сам індивід, а ті закономірності і процеси, в які він включається.

Виокремлені різновиди практик дають підстави для внесення змін у зміст підготовки фахівців соціономічних професій, що повинно мати практико-орієнтований характер (див. рис.2)



Рис. 2. Практико-орієнтований характер навчання в соціономічних професіях

Таким чином, проведення оргдіяльнісних ігор як однієї із найбільш ефективних форм створення рефлексивного середовища спрямовано на:

- розхитування стереотипів у застосуванні традиційних форм і методів професійної підготовки фахівців соціономічного профілю;
- отримання досвіду «особистісного знання» через залученість до вирішення проблем реально існуючого запиту суспільної практики;
- виявлення викладачами «проблемних зон» у власній діяльності шляхом усвідомлення протиріч між репродуктивними і творчими методами навчання;
- пошук способів вирішення виявлених протиріч і побудова нової діяльності, що їх усуває.

Організація рефлексивного освітнього середовища на кафедрі детермінує особистісний розвиток студента, забезпечуючи побудову освітнього процесу як процесу присвоєння і створення суб'єктивно нового знання, а також способів його отримання на основі психологічних механізмів професійного самовдосконалення і самоактуалізації. І, як показує практика, цей процес не обмежується лише кафедральними рамками, поступово він втягує в їх орбіту інших учасників освітнього процесу на факультеті, в університеті та за його межами.



## Література

1. Артюшкіна Л.М. Волонтерська практика як засіб формування професійної мотивації майбутніх соціальних педагогів / Л.М. Артюшкіна, Г.П. Єфремова // Актуальні проблеми професійної підготовки фахівців соціальної роботи в Україні і за рубежом: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / За ред. І. В. Козубовської, І. І. Миговича. – Ужгород: Мистецька лінія, 2003. – С. 20–23. (14)
2. Євдокимова Н.О. Організаційно-діяльнісні ігри у системі освіти / Н.О. Євдокимова // Науковий вісник Миколаївського держ. ун-ту ім. В.О. Сухомлинського: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки» / [За ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокімової]. – Миколаїв: Іліон. – 2010. – Т.2. Вип.4. – С.77–82. (93)
3. Набок И.Л. Культурно-образовательная среда вуза как фактор модернизации педагогического образования / И.Л. Набок // [Электронный ресурс] <http://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-obrazovatel'naya-sreda-vuza-kak-faktor-modernizatsii-pedagogicheskogo-obrazovaniya>. o207
4. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образование: Культурные модели школ. Вып. 7. – М., 1997. – С.177–184.
5. Рыбалко Е.Ф. Возрастная и дифференциальная психология / Е.Ф. Рыбалко. – Л.: Изд-во Ленингр. Ун-та, 1990. – 256 с. 252
6. Ткач Т.В. Презентація позицій суб'єктів освітнього простору в юнацькому віці / 305 Т.В. Ткач // Актуальні проблеми психології / Зб. Наукових праць / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України; за ред. С.Д. Максименка. – т.7: Екологічна психологія. – Вип.17. Психологія освітнього простору. Миколаїв: ТОВ «Фірма Іліон», 2008. 278
7. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты. Монография / Ю.М. Швалб. – К.: «Основа», 2013. – 240 с.

The article reveals the methodological basis of the organization of a reflective environment in the department, as the main condition for innovative changes in the educational process.

**Keywords:** *chair, educational environment, reflective environment features a reflective environment, organizational activity games (OAG)*