

УДК 378.123:005.336.5

Ликова Вікторія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент Київського національного торговельно-економічного університету

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ СУПРОВІД РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Анотація

У статті аналізуються механізми реалізації компетентісного підходу в освіті. Її терапевтичний супровід актуалізує чинники нелінійності, процесуальності, суб'єктивності, природосообразності, зворотнього зв'язку в освітньому середовищі. В кожній людині закладена безліч тенденцій, тому передбачити або спланувати, «лімітувати стандартами», що саме буде особово значиме для конкретного студента в педагогічній взаємодії неможливо. Терапевтична компетентність педагога дозволяє реалізовувати індивідуальні освітні траєкторії з опорою на «віяло індикаторів» в крузі компетенцій.

Ключові слова: компетентність, компетентісний підхід в освіті, освітнє середовище, терапевтична компетентність

Компетентісний підхід є одним з шляхів підвищення якості сучасної освіти та її «заземлення¹». Його адекватне впровадження сприяє розвитку демократичних цінностей, формуванню холістичного здоров'я та цілісної компетентності людини. Важливо усвідомлювати, що така суттєва трансформація здійснюється в «нездоровій» освітній системі, яка відображає суспільні вади, тому характеризується дезінтегрованістю, втратою ціннісно-сміслових орієнтирів, здоров'язатратністю. Сучасне освітнє середовище проектується на підставі традиційних методологічних підходів і стереотипів стабільної впорядкованості, лінійності, однозначних причинно-наслідкових зв'язків, відірваних від контексту та ситуації. Ігноруються принципи суб'єктивності, процесуальності, природодоцільності. Тому ми вважаємо, що освіта

¹ Бути заземленим означає усвідомлювати свій зв'язок з реальністю (А.Луен).

як відкрита динамічна система та водночас як досить консервативний суспільний інститут потребує супроводу на шляху інноваційного розвитку. Таку функцію може виконувати педагогічна терапія.

Відповідно до положень синергетики [2; 4], відкрита і нелінійна система у період хаосу має декілька можливих варіантів розвитку. Трансформаційні процеси в освіті можуть протікати в різновекторних, незапланованих напрямках. Тому шлях розвитку може бути непередбачуваним та неоднозначним. Наслідком проходження системою точки біфуркації є безповоротність. Обравши один з можливих шляхів розвитку, система назавжди втрачає можливість повернутися в колишній стан і змінити свій вибір. Конструктивний вихід сучасної освіти з кризового становища засобом компетентісного підходу можливий за умови терапевтичної підтримки, яка спрямована на усвідомлення та прийняття цих процесів, а не ігнорування або боротьбу з ними. Педагогічна терапія дозволяє ненасильницьким шляхом окреслити межі розвитку, розуміння яких досить суб'єктивне та одномоментне. Нормативні стандарти мають бути лише орієнтирами, рекомендаціями, оскільки вони походять з обмежених знань про можливості суб'єктів навчання, базуються на мінливих очікуваннях. Вони не повинні бути категорією, що лімітує буття людини, оскільки життя набагато креативніше та потенційно багатше, ніж наше розуміння.

Компетентісний підхід передбачає як формальні зміни, так і істотні змістовні трансформації. Це стосується ролі педагога, організації і змісту навчання, проектування програм, педагогічних технологій, методів оцінювання, сутності самостійної роботи учнів і студентів. Проте, педагог, який досі орієнтований лише на трансляцію інформації та контроль пам'яті учнів, не готовий зрозуміти і оцінити глибинну сутність реформ. Крізь призму свого сприйняття, цінностей, досвіду, він тепер «формує компетенції», призначення яких не розуміє. В педагогічній свідомості змінилися лише «вивіски» (поняття). Тому найважливішим завданням є підготовка педагогів до реалізації компетентісного підходу. Важливу підтримуючу роль в цій підготовці може відіграти педагогічна терапія як посередник між зовнішніми стресогенними інноваційними впливами та внутрішнім світом суб'єктів педагогічної взаємодії. Практика свідчить про неспроможність реформ, які йдуть всупереч з цілісним педагогічним процесом, внутрішніми механізмами розвитку, адаптивними можливостями людини. Насадженням «зверху» неадаптованих, спорадичних

інновацій, які незрозумілі та неприйнятні педагогами, не можливо підвищити якість освіти «зсередини». Воно лише виснажує освітні ресурси, підвищує «енергетичну» платню за освіту, що відображається на погіршенні здоров'я педагогів, учнів (студентів) та їх батьків. Не вміючи адаптуватися до нових вимог, не усвідомлюючи цілі власної діяльності, багато педагогів продовжують автоматично застосовувати традиційні, раніше успішні для них шаблони, все більше відриваючись від реальності. Такі консерватизм та ригідність є відомими «побічними» ефектами педагогічної професії, та водночас, засобом боротьби з перевантаженнями, відгуком на «шок майбутнього» (Е. Тофлер). Терапевтичний супровід припускає дбайливе відношення та уважне ставлення як до сил, що спонукають педагога до розвитку, так і до тенденцій стабільності, які чинять опір. Як показує наша багаторічна практика взаємодії з педагогами, вони достатньо уразливі, по відношенню до них небажані «атакуючі» агресивні психотехніки та методи навчання (перепідготовки). Необхідно делікатно відноситися до природного хвилювання перед перспективою перебудови. Чим глибші зміни, тим сильніше тривога та опір, тим вищі ризики. Тому важливо, щоб підготовка педагогів до реалізації компетентісного підходу відбувалася на фоні коректного відношення до їх досвіду та адаптаційних можливостей з використанням педагогічних технологій, які передбачають «тонке, турботливе відношення людини до людини». Мета такого навчання – не «переробка» педагога, не трансляція йому нової інформації, не спантеличування інструкціями. Йдеться про терапевтичний підхід як створення безпечних умов, зміна установок та поведінкових паттернів педагогів, стимулювання внутрішнього усвідомлення, яке розповсюджується на життя в цілому, а не тільки на професійну діяльність.

Можна зазначити, що підготовка педагогів до реалізації компетентісного підходу в освіті, та власне їх професійна діяльність в цьому напрямку, ускладнюється деякими проблемами. Очевидна плутанина в інтерпретації та використанні понять «компетенція» і «компетентність», що ускладнює розуміння сутності цих категорій, науково-методичний пошук, розробку авторських навчальних програм тощо. Спостерігаються різноманітні пріоритети в рейтингу базових та професійних компетенцій в загальній структурі. На наш погляд, це пов'язане з суб'єктивними чинниками, проте, подається, як об'єктивний норматив. Відсутні тезаурус як відкорегована та закріплена в науковому середовищі система значень щодо

компетентісного підходу у вітчизняній освіті, словник дескрипторів – зрозумілих індикаторів компетенцій. Це поглиблює їх багатозначне розуміння, несумісність, ускладнює розробку інструментарію для оцінювання.

В сучасній освіті постійно здійснюється свідомий, але неусвідомлений штучний розподіл на складові (наприклад, в цілепокладанні). Часто один елемент пригнічує інший, або розвивається за його рахунок. Це вже спостерігалось при домінуванні знаннєвого підходу в освіті. Сьогодні в гонитві за віртуальним результатом освіти знецінюється процес. Висловлюються ідеї, що сучасна освіта спрямована, перш за все, (або тільки!) на результат – сформовані компетенції. О. Пометун, аналізуючи досвід зарубіжних країн, підкреслює, що в світі існують три підходи, на основі яких можна аналізувати і розбудовувати освітній процес у школі: з погляду змісту (головне – «що викладається», навчальні програми розглядаються як набір «знаннєвих» можливостей); з погляду процесу навчання (аналізуються «реальні» явища і процеси – «що відбувається під час навчання, як учні вчаться, що насправді вони засвоюють»); на результат (спрямованість на набір компетентностей – знань, умінь, навичок, ставлень тощо, якими оволоділи учні) [5]. Н. Бібік зазначає, що «в шкільній освіті перехід до компетентісного підходу, на одностайну думку учених і практиків, означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду затребуваності в суспільстві, забезпечення спроможності випускника школи відповідати новим запитам ринку, мати відповідний потенціал для практичного вирішення життєвих проблем, пошуку свого «Я» в професії, в соціальній структурі» [5, 45]. Ми вважаємо, що без повноцінної уваги до процесу та змісту неможливий ефективний результат. Більш того, на нашу думку, саме якість процесу (перш за все, якість педагогічної взаємодії) забезпечує якість результату. Освіта є процесуальною системою-структурою, взаємодією, отриманням досвіду, розвитком компетенцій. Компетентність як здатність людини відповідально та самостійно діяти в різних ситуаціях, теж є процесуальною характеристикою, яка відображає розвиток. Вона не є застиглим, жорстким утворенням. Здорова особистість пластична, змінна та багатогранна, вона сама є процесом, а не результатом. На думку К. Роджерса, зріла особистість знаходиться в процесі становлення, вона змінюється, прагне «скоріше бути процесом можливостей, що зароджуються, ніж перетворитися на якусь застиглу мету» [9, 221]. Співзвучні цим

словам ідея Д. Бюдженталя про те, що смисл подорожі полягає скоріше в тому, щоб рухатися, ніж в тому, щоб прийти; про ідеал цілісності, що передбачає проходження шляхом, а не досягнення мети [3, 24]. Тому ми вважаємо, що результати освіти у вигляді компетенцій особистості також є процесуальними характеристиками, які залежать від багатьох суб'єктивних і об'єктивних чинників. Компетенції, навіть, визначаються дієсловами. Про процесуальний компонент як ядро вміння вчитися, що полягає в різноманітних способах організації та здійснення учіння на різних рівнях пізнавальної самостійності учня – пише О. Савченко [5, 41]. Однак спостерігається поступове спотворення поняття «компетенція». Вона починає розглядатися як статичне, лінійно детерміноване утворення, що підлягає прогнозуванню, вимірюванню, однозначній інтерпретації і оцінці. Тому ми не поділяємо думку про необхідність переорієнтації з процесу на результат освіти та вважаємо таке протиставлення некоректним. Необхідна інтегрована, гнучка, динамічна, відкрита («жива») модель компетенцій, орієнтована на процес становлення (у тому числі, професійного) конкретної людини, на середовище, в якому воно відбувається. Цілісний (терапевтичний) погляд на освітній процес, урахування всіх його аспектів, самоорганізаційних та можливих непередбачуваних процесів сприятиме ефективному виходу освіти з кризового стану.

Ігнорування чинників процесуальності, суб'єктивності, зворотного зв'язку, призводить до деструктивних тенденцій у визначенні компетенцій. Формальні освітні цілі визначаються заздалегідь і узагальнено, часто вони неадекватні тенденціям саморозвитку освіти, конкретної групи (класу), учня (студента, педагога), не прив'язані до ситуації, до минулого та майбутнього, до суб'єктного досвіду. Пріоритетність компетенцій та засобів їх формування (стратегія та тактика професійної діяльності) багато в чому залежить від особистісних і професійних переваг педагога. Зміст кожної компетенції (в назві якої він об'єктивувався) у свідомості педагогів – суб'єктивний. Важливим є врахування та розвиток природних властивостей та індивідуальних нахилів учнів (студентів), а не нав'язування власних проєкцій щодо розуміння «компетентної» людини.

Освітній процес є динамічною, відкритою, невірноваженою, нелінійною системою та характеризується тим, що із зміною одного з елементів інші змінюються не пропорційно. Важливу роль відіграє флуктуація – випадкова зміна, яка призводить

до утворення нової системи та системної якості. Існує багато варіантів (у тому числі, альтернативних) розвитку системи, зворотних реакцій на зовнішні впливи. При визначенні компетенцій як освітніх результатів важливо це постійно мати на увазі. Наприклад, важливо враховувати чинник нелінійної відповідності мети, завдань, засобів та результатів навчання. На однакові зміни, засоби навчання тощо різні учні, студенти, педагоги реагують неоднаково. Навіть, одна і та ж система кожного разу реагує по-різному на однакові впливи. В педагогічному процесі панують спонтанність, мінливість, різноманіття форм. Вони не підпорядковуються освітньому стандарту. Тому ускладнюють освітній процес як «компетентісна перевантаженість» (перш за все, її знаннева складова), так і «компетентісна недостатність» – дуже обмежений склад компетенцій або їх індикаторів. Це ускладнює реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій. В кожній людині залежно від її особливостей окремі компетенції формуються різними темпами і різними траєкторіями. Ми впевнені, що не можна вгадати, планувати, управляти тим, що напяму не залежить від педагога. Неможливо запрограмувати процес, передбачити, що саме в даний момент буде актуальним і необхідним, які саме зовнішні впливи потраплять в резонанс з внутрішніми тенденціями саморозвитку в того або іншого учня (студента, педагога). Можна жити у світі подібних ілюзій об'єктивації та детермінованих лінійних зв'язків, шукати та знаходити їх підтвердження, таким чином, все більше відриваючись від реального освітнього процесу, від учнів (студентів). Педагог не може знати, що саме буде сформовано наприкінці певного фрагменту навчання і освіти в цілому в окремого студента. Він може лише припустити варіанти напрямів розвитку, запропонувати різноманітні адекватні супроводжуючі засоби, чекати різноманітні, в тому числі, непередбачені освітні продукти. Слід враховувати можливість флуктуації – випадкової зміни, що призводить до утворення нової структури або системної якості. Близькими до цього є ідеї Е. Боно про кам'яну та водну логіку: «камінь міцний, конкретний, постійний, його не так легко зсунути з місця. Це логіка, заснована на слові «є». Вода тече. Вода – структура аморфна, не має гострих країв, але з іншої сторони, вона легко приймає форму посудини, в яку її наливають. Водна логіка заснована на слові «куди» [1]. На нашу думку, визначати компетенції необхідно саме з цієї позиції, тобто, передбачаючи відповіді на запитання «Куди? Навіщо?» в кожному окремому випадку. Особистісно орієнтована,

природодоцільна освіта, яка реалізується засобом індивідуальних освітніх траєкторій, не може передбачати однаковий результат для кожного. В кожній людині закладено безліч тенденцій, які доступні в певний момент часу. Тому кожний учень (студент) на уроці (занятті) «візьме щось своє», часто – не прогнозоване педагогами. Демонстрацією цього є зворотний зв'язок наприкінці будь-якого уроку (заняття у ВНЗ), коли учні (студенти) вербалізують власні враження, результати уроку (завершують речення «для мене найважливішим (корисним, цікавим) було...» або відповідають на питання «Чому я навчився на уроці?»). Більше половини опитуваних оголошують те, що для педагога є неочікуваним та непередбаченим. Педагог навіть не думав про такі результати, не ставив перед собою подібні завдання. Те, що для вчителя було найменш важливим, взагалі, на що він зовсім не звертав уваги, для деяких учнів стає найбільш значущим, набуває особистісного смислу. Таким чином, особистісні та навчальні досягнення у кожного власні. Саме це є яскравим відображенням результатів людиноцентрованої освіти. Тому мета як образ або бажаний результат навчання не може визначається раз і назавжди, вона має бути цілісною, гнучкою, адаптивною. «Жити – це не означає налаштуватися як радіо на певну хвилю і залишатися на ній; це, скоріше, є схожим на постійне налаштування радіоприймача на різні хвилі, тобто на новий досвід, який ми отримуємо щодня від життя, що безперервно тече, і який завжди свіжий і різноманітний. В людині закладена незчисленна безліч таких тенденцій, що доступні їй в кожному окремому випадку», – писав Р. Мей [8, 25]. Ми погоджуємось з думкою В. Серікова, що слід відмовитися від однозначної, єдино правильної педагогічної мети, яка є однією для всіх дітей і від розгляду особистості як об'єкту «моделювання», «проектування». Розуміючи людину як самоціль і самоцінність, важливо визнати неприйнятність покладання ззовні цілей її існування та виховання і необхідність її безпосередньої участі у цілепокладанні [10, 172-174]. А. Хуторський теж зазначає, що педагог особистісної орієнтації проектує цілі-напрями навчання по відношенню до окремих учнів. При формуванні індивідуальної освітньої траєкторії слід виявити особистісно значущі цілі учня, тобто вони не повинні бути спочатку заданими, жорстко сформульованими [11, 119].

Ми пропонуємо в контексті педагогічної терапії розглядати «віяло індикаторів» в колі компетенцій (умовною основою може виступати таксономія навчальних цілей

Блума) як віддзеркалення нелінійної ієрархії компетенцій та їх індикаторів, нелінійних зв'язків цілей та результатів. Таке «віяло компетенцій» має процесуальну структуру, передбачає відсутність жорстких структур, адаптацію до людини. Наше положення резонує з відкриттям синергетики про те, що нелінійність середовища передбачає спектр атрактивних траєкторій, дискретність можливих виходів, різних шляхів в майбутнє, причому їх здійсненність або нездійсненність залежить від властивостей середовища. Цілепокладання та розвиток компетенцій має бути співтворчістю, взаємодією педагога та учня (студента) в освітньому середовищі. Педагог виступає фасилітатором, тьютором, терапевтом. Тільки у такому випадку стане можливим ефективний і усвідомлений рух в певному напрямі, сформується установка на власне усвідомлене цілепокладання, на свободу, самостійність і відповідальність. Н. Бібік підкреслює, що компетентність в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не тільки засобами змісту освіти, але і соціальної взаємодії як в міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті [5, 46]. Вимогою Болонського процесу є зіставлення національних і європейської рамок кваліфікацій. Це передбачає опис рівнів кваліфікації в термінах результатів навчання (learning outcomes), виражених через компетенції. Звертає на себе увагу, що в основних європейських кваліфікаціях компетенцій пріоритетними є особистісні. Наприклад, в європейській рамці кваліфікацій спочатку визначаються особистісні якості і тільки потім – власне професійні. Проте формальне визначення ще не означає реальне втілення. Вищі навчальні заклади зорієнтовані переважно на розвиток професійних компетенцій і практично не приділяють уваги особистісним. Але життя потребує перш за все розвинутої особистісної компетентності. Нездорова особистість створює навколо себе нездорове середовище. Якщо людина відчуває себе лише компетентною машиною, яка не цінує і цікавиться своїм внутрішнім життям, стає можливим розкол особистісної ідентичності, невротичні та психосоматичні розлади. Робота може стати втечею від самого себе. Внутрішня, вітальна впевненість у власному бутті може виникнути лише з переживання свого внутрішнього відчуття. Повне усвідомлення – справа всього життя, а не результат окремого прозріння [3]. Саме на такі результати спрямовує педагогічна терапія освітній процес. Б. Лівехуд звертав увагу на те, що навчання не повинне розглядатися як дресирування і повідомлення певних доктрин за наперед наміченими програмами. Педагогічна мета –

самовідкриття, саморозвиток і самореалізація [6]. Нам імпонує думка А. Маслоу про те, що одним із завдань навчання – навчити цінувати життя [7].

Ми вважаємо, що для реалізації компетентісного підходу необхідним є підвищення рівня психолого-педагогічної (у тому числі, терапевтичної) компетентності викладачів університетів. Р. Мей писав, що необхідні спеціальні курси, тренінги для оволодіння наукою, мистецтвом і технікою допомоги людям, у тому числі, для професорсько-викладацького складу [8]. Можна стверджувати, що в сучасному освітньому середовищі студенти не отримують необхідної психолого-педагогічної підтримки, консультативної допомоги у вирішенні виникаючих труднощів. Внаслідок цього з ситуативних поведінкових проблем вони трансформуються в неблагополучні особистісні якості, «нездорові» компетенції. Самоприйняття, відкритість новому досвіду, прагнення до пізнання, вміння вчитися, самостійно здобувати, продукувати та використовувати знання – найважливіші результати будь-якого професійного навчання.

Таким чином, запровадження компетентісного підходу в освіті пов'язано з вирішенням декількох завдань. Ми вважаємо, що його основою має бути процесуальність, природодоцільність, усвідомлення ролі суб'єктного, «віяло індикаторів» у колі компетенцій, пріоритетними з яких є особистісні, терапевтична компетентність педагогів. Усе це стає можливим при терапевтичному супроводі цього процесу як сприянні у створенні орієнтирів розвитку в складних ситуаціях життєвого вибору. Педагог як терапевт створює умови розвитку базових компетенцій. Це перекликається із завданнями терапевта-консультанта: «допомогти клієнту охоче прийняти на себе соціальну відповідальність, вселити в нього мужність, яка звільнить його від нав'язливого відчуття неповноцінності і допомогти йому спрямувати свої потреби на соціально корисні цілі» [8, 66]. Саме цьому сприяє педагогічна терапія як засіб цілісного оздоровлення освіти. Педагог, в якого сформована терапевтична компетентність, виступає терапевтом по відношенню до самого себе, до учнів (студентів), до освітнього середовища. Чим здоровіше стає освітнє середовище, тим більше внутрішніх ресурсів, шансів і траєкторій воно одержує для досягнення цілей.

Список використаних джерел

1. Боно Э. Логика. Пер. с англ. Е.А.Самсонова. – Мн.: Попурри, 2006. – 240 с.

2.Буданов В. Г. Эпоха бифуркаций и синергетика образования // Московский синергетический форум: тезисы. – М., 1996.

3.Бьюдженталь Дж. Наука быть живым: Диалоги между терапевтом и пациентами в гуманистической терапии. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 336 с.

4.Князева Е. Н, Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12.

5.Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

6.Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Развитие человека между детством и старостью / Пер. с нем. – Калуга, 1994. – 224 с.

7.Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.

8.Мэй Р. Искусство психологического консультирования. Как давать и обретать душевное здоровье. – Пер. с англ. – М, 2001. – 256 с.

9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

10. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1999. – 272 с.

11. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по разному? – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

Лыкова В.А.

Аннотация

В статье анализируются механизмы реализации компетентностного подхода в образовании. Его терапевтическое сопровождение актуализирует факторы нелинейности, процессуальности, субъективности, природосообразности, обратной связи в образовательной среде. В каждом человеке заложено множество тенденций, поэтому предугадать или спланировать, «лимитировать стандартами», что именно будет личностно значимо для конкретного студента в педагогическом взаимодействии, невозможно. Терапевтическая компетентность педагога позволяет

реализовывать индивидуальные образовательные траектории с опорой на «веер индикаторов» в круге компетенций.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход в образовании, образовательная среда, терапевтическая компетентность.

THERAPEUTIC SUPPORT OF REALIZATION OF THE COMPETENCE APPROACH IN EDUCATION

Lykova V.

Resume

The article analyses mechanisms of realization of the competence approach in education. Its therapeutic support actualizes factors of nonlinearity, processuality, subjectivity, conformity with nature, feedback in the educational environment. Behind each person there is a variety of tendencies, therefore to foresee or plan, «limit by standards» what exactly will be personally significant for a particular student in pedagogical interaction, is impossible. Therapeutic competence of teachers allows to realize individual learning pathways with support on a «fan of indicators» within a circle of competences.

Keywords: competence, competence approach in education, educational environment, therapeutic competence.