

Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Оцінювання якості професійної освіти як проблема педагогічної підготовки // Андрагогічний вісник. – Випуск 3. – 2012. – С. 69-76.

Вознюк О.В.,
кандидат педагогічних наук, доцент;
Дубасенюк О.А.,
доктор педагогічних наук, професор
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

Розглядається проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів, зокрема актуалізуються деякі важливі завдання з формування компетентного фахівця, які потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

The problem of evaluation of the quality of professional education in the context of some its actual aspects is analyzed, specifically some important tasks of forming the competent specialist are actualized, which require outworking a new approach as for the estimation and monitoring of quality of the professional education.

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався через кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість швидше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальні темпи розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводять до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Тому проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін.). Проблемам формування готовності особистості до професійної діяльності присвячені дослідження К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, А.В. Брушлинського, С.Я. Батишева, О.М. Леонтьєва, Я.Л. Коломинського, Н.Л. Коломинського, В.В. Чебишевої та ін.

Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти, особливо у контексті оцінювання її якості. Відтак, **завданням** нашої статті є обговорення проблеми оцінювання якості професійної освіти у контексті деяких актуальних її аспектів.

(1) У освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій,

неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формуванні у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [7], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [8]. Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

(2) Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, вміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати

відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принципової труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [9, с. 81].

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б враховувала здатність студента використовувати ЗУНи у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у формуванні майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

(3) Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНів) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “вищого Я” (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “вищого Я” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції “системно-рольового підходу до формування особистості” [1; 6]. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “людині-гвинтику”, в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути системно-рольовим, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що

виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудової, економічної, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється у міру освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості [1; 6].

Слід підкреслити, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний. У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом [12], який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всієї речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б.С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [2].

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу

творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [4, с. 16-30].

Відтак, зазначені особливості процесу професійної підготовки виявляють потребу в розробці відповідних методик оцінювання її якості.

(4) Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”) [5; 10]. Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу включається, поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання *евритмії* – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів [3].

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі "*Збагнути неосяжне*" [11, 6–22]. Він спирався на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших ("*талант – це синтез множини талантів*"). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Таким чином, оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчість) потребує оцінювання певних якостей майбутніх фахівців, які, здавалося б, не стосуються їх професійної діяльності.

Все це дозволяє дійти висновків, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*") потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
2. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
3. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.
4. Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.
5. Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ПАПН України, 1993. – С. 200–206.
6. Таланчук Н.М. Системно-соціальна концепція школьного виховання / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СРСР, 1991 – 22 с.
7. Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.
8. Трансформация личности: нейролингвистическое программирование / Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.

9. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
10. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
11. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
12. Kohlberg, L. The cognitive-developmental approach to moral development / L. Kohlberg. – Phidelta Kappan, 1975. – 312 p.