

Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Проблема оцінювання якості професійної освіти в умовах суспільних трансформацій // Моніторинг якості освіти: теорія та практика : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції [Редкол.: В. О. Огнев'юк, Л. Л. Хоружа та ін.]. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2009. – С. 72-76.

Проблема оцінювання якості професійної освіти в умовах суспільних трансформацій

Дубасенюк О. А.,
професор, докторпедагогічних наук;
Вознюк О. В.,
кандидат педагогічних наук,
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Розглядається проблема оцінювання якості професійної освіти у контексті сучасних психолого-педагогічних підходів, зокрема актуалізуються важливі завдання з формування компетентного фахівця, які потребують розробки нових критеріїв щодо оцінювання та моніторингу якості професійної освіти.

Ключові слова

Якість професійної освіти, компетентність, моніторинг, критерії оцінювання.

У ХХ ст. загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався через кожні десять років. У наш час цей процес повторюється через рік. За прогнозами, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватись кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу — поновлення знань — передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальні темпи розвитку надзвичайно динамічного світу призводять 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 кілька десятиліть, їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н. В. Абашкша, В. Ю. Биков, Ю. Я. Бобало, Г. П. Васянович, П. М. Воловик, Р. С. Гуревич, 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. Яковичин, 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. Батишсва, О. М. Леонтьєва, Я. Л. Коломинського, П. Л. Коломийського, В. В. Чебишевої та ін.

Це свідчить про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти, особливо у контексті оцінювання її якості. Відтак *метою статті є* аналіз проблеми оцінювання якості професійної освіти в умовах суспільних трансформацій.

1. У нормативних освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно підготовлений, компетентний, ініціативний 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 з 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 контексті виникає потреба у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливою складовою процесу підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю фахівця приймати адекватні рішення та застосовувати знання у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими. Останнє виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формуванні здатності використовувати набуті знання щодо новітніх 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. За такого підходу знання насичуються новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачуються додатковими міждисциплінарними ідеями, що 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 знань, умінь, навичок і складає так званий гностично-перцептивний компонент психіки. Психологічний напрям нейролінгвістичного програмування, до якого все частіше звертаються вітчизняні педагоги [7], поділяє людей на декілька груп залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у них розвинутий переважно: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [8].

Одна із цілей розвитку людини у системі нейролінгвістичного програмування розглядається як гармонізація трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія у сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежать 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 формування у нього регулятивних умінь (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів, управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання певного рівня емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічної зміни емоційних реакцій. При цьому знання, вміння і навички насуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним полем реалізації знань, умінь, навичок, так званою психофізіологічною прив'язкою. Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання знань, умінь, навичок. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може впевнено реалізувати знання, вміння, навички у нових емоційно забарвлених життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність дає фахівцеві змогу крок за кроком ніби заново формувати відповідні професійні вміння у нових виробничих умовах.

Для подолання зазначених принципових труднощів у процесі професійної підготовки потрібно 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 особистішого статусу» («базового емоційного стану») — *стану самоусвідомлення* (який співвідноситься з ядром особистості — її Я-концепцією). На його основі студент не тільки був би спроможний постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через підтримання людиною стану самоусвідомлення (на Сході він постає метою духовних практик).

Зазначені положення дають можливість дійти висновку про те, що *не стільки інтелектуальні здібності молодшої людини, скільки й самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу*. Отже, самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Такий підсумок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їхні подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі ситуації 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, 81].

Відтак оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних знань, умінь, навичок має орієнтуватися на таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка враховувала б здатність студента використовувати знання, вміння, навички у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

3. Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних знань, умінь, навичок) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетент-

ність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому рівні її 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 сучасним 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 поділяємо ідеї концепції «системно-рольового підходу до формування особистості» [1; 6]. В 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 такого підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку про те, що новий підхід має бути системно-рольовим, адже кожна людина об'єктивно належить до того чи іншого співтовариства (соціальної спільноти) і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, зумовлені цінностями, що сформувалися у ході багатовікової історії.

Тут особистість може характеризуватися такою соціальною якістю конкретної людини, яка виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї — синовньо-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі — професійно-трудо-вої, економічної, організаційно-самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві — патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі — геосоціальної та інтерсоціальної; 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 особистістю системи соціальних ролей, якості їх виконання та створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності, — вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні показники її готовності та спроможності виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися пріоритетною метою виховання та формування гармонійно розвиненої особистості [1; 6].

Підкреслимо, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Згідно із Словником сучасної української мови, компетентний працівник — це такий, що має достатні знання у певній суспільній галузі і 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 ідей та практичного досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність «вищого Я», або совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку Л. Колберга [12]. Він, зокрема, виокремив 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 у своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є «вищою цінністю» (Протагор) та критерієм всіх речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, а не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б. С. Братуся. Він 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) — усі 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 та ін.

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, 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, зумовлений синергетичним принципом «талант — сума талантів та здібностей», оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності («генеральний чинник інтелекту», «базальний чинник обдарованості») [5; 10]. Останній відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна проілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу долучається разом з вивченням точних дисциплін до занять естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). У цьому контексті цікавим є використання *евритмії* — особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів [3].

Доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, яку він описав у книзі «*Збагнути неосяжне*» [11, 6—22]. У своїй ідеї він спирається на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших («*талант — синтез множини талантів*»). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку «побічних» здібностей. Для того щоб виховати спеціаліста, треба, крім турботи про спеціалізацію, розвивати «людину взагалі», 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) передбачає оцінювання певних якостей майбутніх фахівців, які, здавалося б, не стосуються їх професійної діяльності.

Усе це дає можливість дійти висновку про те, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування їхньої самосвідомості, позитивної Я-концепції, розвиток творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом «талант — це сума талантів та здібностей») потребують розробки нових перспективних напрямів обґрунтування критеріїв оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

Аннотація

Рассматривается проблема оценивания качества профессионального образования в контексте современных психолого-педагогических подходов, в том числе анализируются важные задания по формированию компетентного специалиста, требующие разработки новых критериев оценивания и мониторинга качества профессионального образования.

Summary

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.

Джерела

1. *Абрамян Б. 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 проблеми психологи: традиції і сумасніть: 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 нейролінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О. Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. — 2001. — № 1 (30). — С. 43—49.
8. Трансформація особистості: нейролінгвістичне програмування / Аналіз і коментарії О. Ксендзюк. — Одеса: Хаджибей, 1995. — 352 с.
9. *Франкл В.* Чоловік в пошуках смисла / В. Франкл. — М.: Прогрес, 1990. — 368 с.
10. *Чудновський В. Э.* Одаренність: дар або випробування / В. Э. Чудновський, В. С. Юркевич. — М.: Знання. 1990. — 80 с.
11. *Щетинин М. П.* Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. — М.: Педагогіка, 1986. — 176 с
12. *Kohlberg L.* The cognitive-developmental approach to moral development / L. Kohlberg. — Phidelta Kappan, 1975. — 312 p.