

ИНСТРУКЦИЯ ПОЛЬЗОВАТЕЛЮ:

1. Для перехода на текст требуемого приложения необходимо поместить указатель мыши на номер и/или наименование соответствующего приложения (выделено цветом) и быстро нажать и отпустить левую кнопку мыши.

2. Для возвращения в перечень приложений необходимо поместить указатель мыши на «Вернуться к содержанию» (расположено в конце каждого приложения и выделено цветом) и быстро нажать и отпустить левую кнопку мыши.

Примечание:

В перечне приложений указаны адреса сайтов, где расположены первоисточники перечисленных документов.

ПЕРЕЧЕНЬ ПРИЛОЖЕНИЙ

П.1. ПРИЛОЖЕНИЯ К РАЗДЕЛУ 1 «СТАНОВЛЕНИЕ НОВЫХ СТЕПЕНЕЙ БАКАЛАВРА–МАГИСТРА В ЕВРОПЕЙСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»

П.1.1. Извлечение из доклада «Тенденции V: Университеты формируют Европейское пространство высшего образования» Д. Крозье, Л. Персер, Х. Шмидт

“Trends V Report: Trends V Report: Universities shaping the European Higher Education Area” D. Crosier, L. Purser, H. Smidt
www.EUA.be/fileadmin/user_upload/d\files/publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf

В кн. «Болонский процесс: на пути к Лондону» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2007. – 264 с.; С. 91–97 90

П.1.2. Квалификационные эталоны базовых степеней Агентство по обеспечению качества высшего образования, май 2010

Foundation Degree qualification Benchmarks QAA, May 2010

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

П.1.3. Х. Дэвис

Обзор магистерских степеней в Европе
Howard Davies. Survey of Master Degrees in Europe
http://ec.europa.eu//dgs/education_culture/index_de.html
..... 100

П.2. ПРИЛОЖЕНИЯ К РАЗДЕЛУ 2 «ГЛАЗАМИ ЕВРОПЕЙЦЕВ: КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ЕВРОПЕЙСКОГО ОПЫТА РАЗРАБОТКИ БАКАЛАВРСКИХ И МАГИСТЕРСКИХ ПРОГРАММ»

П.2.1. Извлечение из доклада «Тенденции IV: европейские университеты на пути осуществления Болонских реформ»

С. Райхерт, К. Таух
«Trends IV: European Universities Implementing Bologna»
Sybille Reichert, Christian Tauch

В кн. «Болонский процесс: Бергенский этап» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский

центр проблем качества подготовки специалистов, Российской
новый университет, 2005. – 174 с.; С. 82–91

П.2.2. Извлечение из доклада «Тенденции 2010: десятилетие пере-
мен
в европейском высшем образовании»

А. Сюрсок и Х. Смиidt.

Соавторы: Х. Дэви, Й. Корхонен, Дж. Мэдилл, Л. Уилсон

“Trends 2010: a Decade of Change in European Higher Education”

Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna
Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson

[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf)

В книге «Болонский процесс: итоги десятилетия» / Под науч. ред.
д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. Изд. 2-е дополн. – М.:
Национальный исследовательский технологический
университет «МИСиС» Институт качества высшего образования,
2011.– 446 с. С. 64–69.

П.2.3. Бакалавр и Болонья: почему нужно реформировать реформу
З. Гюлькер, А. Кни, Д. Зимон

Научный центр социальных исследований, Берлин,
серия «Образование», 10, ноябрь 2009.

Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss
Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon Wissenschaftszentrum
Berlin für Sozialforschung, WZ Brief Bildung, 10, November 2009.

www.wzb.eu/wzbriefbildung

П.3. ПРИЛОЖЕНИЯ К РАЗДЕЛУ 3 «АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ
ПРОЕКТИРОВАНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ УРОВНЕВЫХ ПРОГРАММ»

П.3.1. П. Цервакис

Разработка учебных программ бакалавров
и магистров в Германии. Тезисы.

В: 10 лет Болонскому процессу – апробация программ
бакалавров и магистров.

Документы конференции от 25 мая 2009 г.

Dr. Peter Zervakis. Entwicklung von Bachelor- und Master-
Studiengängen in Deutschland. Thesenpapier. In: 10 Jahre bach Bo-
logna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand. Dokumentation
der Veranstaltung vom 25. Mai 2009

http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_Jahre_nach_bologna-bachelor_und_master.pdf

[П.3.2. Хайтманн Г. Разработка программ, ориентированных на результаты. Презентация рабочей группы Heitmann Günter. AG1 Outcomeorientiertes Studiengangsdesign](#)

[П.3.3. Извлечение из доклада «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании» А. Сюрсок и Х. Смиidt.](#)

Соавторы: Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон

“TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION”

Andrée Sursock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

В кн. «Болонский процесс: итоги десятилетия» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. Изд. 2-е дополн. – М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» Институт качества высшего образования, 2011. – 446 с. С. 72–74

[П.3.4. Студентоцентрированное обучение. Справочное руководство для студентов, сотрудников и высших учебных заведений Европейский союз студентов. Брюссель, октябрь, 2010.](#)

Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions ESU. Brussels, October 2010
http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf

[П.3.5. Студентоцентрированное обучение:](#)

Международная конференция Болонского процесса, Мальта, Валетта, 16–17 февраля 2011 года

Валейкиене А. Нормативно-правовая база: помеха или движущая сила студентоцентричного обучения

Student-Centred Learning: A Bologna Process International Conference. Malta 16–17. February 2011.

A. Valekiene. Legal Frameworks: Hindering or Driving Force towards student-centred Learning

<http://www.ehea.org>

П.3.6. К. Бальдау-Бергманн

Студентоцентрированное обучение – возможности активного реформирования учебного процесса

с участием студентов. «На пути к культуре качества!»

12-е Ежегодное заседание рабочей группы.

»Оценка и обеспечение качества Берлинских и Бранденбургских вузов» в Вильдау, 3–4 марта 2011

Baldau-Bergmann K. Studierendenzentrierte Lehre – Möglichkeitsräume für die active Umgestaltung von Lehr/Lernprozessen mit den Studierenden. “Auf den Weg zur Qualitätskultur!” 12. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen an der TFH Wildau vom 03–4.03.2011

http://www.th-wildau.de/hochschule/einrichtungen/tqm/dokumente/tqm/dokumente/Berichte/12-ahrestagung_Presentationen/Forum_6_Baldau-Bergmann.pdf

П.3.7. Паспорт компетенций. Курс на компетенции – руководство для учащихся. Специализированный вуз в Кёльне.

Kompetenzpass. Kompetent auf Kurs – ein Leitfaden für Studierende. Fachhochschule Köln.

[http://studtest.wi.fh-](http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/arbeitsblaetter/KomPass.pdf)

[koeln.de/kompass/arbeitsblaetter/KomPass.pdf](http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/arbeitsblaetter/KomPass.pdf)

П.3.8. Формирование ключевых компетенций в Центре внепрофессиональных квалификаций специализированного вуза в Кёльне

Доклад Ю. Ролле и И. Капельс (профессора Центра внепрофессиональных квалификаций специализированного вуза в Кёльне) на заседании рабочей группы Промышленной и Торговой палат Кёльна «Кооперация вузов и предприятий на срезе обучения и профессии» 23 октября 2009 г.

Формирование компетенций в Центре внепрофессиональных компетенций – предлагаемые занятия, модели дидактических концепций. Центр в специализированном вузе Кёльна. (Реферат)

Erwerb von Schlüsselkompetenzen im Zentrum für außerfachliche Qualifikationen an der Fachhochschule Köln. Vortrag anlässlich des Workshops der Ihk Köln „Kooperationen von Studium und Beruf“ am 23. Oktober 2009 von Prof. Dr. Jürgen Rolle und Yvonne Kappels, Zentrum für außerfachliche Qualifikationen (ZAQ), Fachhochschule Köln. Kompetenzerwerb im Zentrum für außerfachliche Qualifikationen. ZAQ – Angebote – Modelle für didaktische Konzeptionen an der Fachhochschule Köln

П.3.9. Ф. Бёле

Формирование компетенций – новый вызов на рынке труда
F. Böhle (Universität Augsburg, ISF München)
Kompetenzentwicklung – Eine neue Herausforderung in der
Arbeitswelt.
www.isf-muenchen.de/pdf/kompetenzentwicklung041202.ppt

П.3.10. Р. Ромайке

Результаты вместо входных параметров – к вопросу о формулировании компетенций при подготовки учителей информатики В: Дидактика информатики в вузах 2010 – Сб. материалов 4-й конференции по «Дидактике информатики в вузах» (под ред. Энгбринга Д., Кайля Р., Магенхайма Й., Зельке Х.) 9–10 декабря 2010, Падерборн
Romeike Ralf Output statt Input – Zur Kompetenzformulierung in der Hochschullehre Informatik In: HDI2010 – Tagungsband der 4. Fachtagung zur “Hochschuldidaktik Informatik” (Engbring D., Keil R., Magenheim J., Selke H. – Hrsg.)
9/10, Dezember 2010 Paderborn
<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4916/pdf/hdi2010.pdf>

П.3.11. Й. Вильдт

«Переход от преподавания к обучению»
Вызовы компетентностно-ориентированного обучения
Берлин 24.10.2009.
Wildt J. «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung.
Berlin, 24.10.2009
www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php

П.3.12. Й. Вильдт

От преподавания к учению. Изменение культуры учения в модуляризированных структурах обучения.
В: Б. Берендт, Х.-П. Фосс, Й. Вильдт (под ред.).
Новое руководство по преподаванию в вузе. Берлин, 2004.
Johannes Wildt om Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt B./Voss H.-P. / Wildt J. (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, 2004

П.3.13. У. Вельберс

10 лет Болоньи. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации.
В: Некоторые вопросы дидактики компетентностного подхода.

10 лет Болоньи – бакалавр и магистр в процессе апробации.
Партия зеленых в ландтаге земли Северный Рейн-Вестфалия.
Документ мероприятия от 25 мая 2009 г. с. 7–9.

Welbers U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung.

In: 10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand.
Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009. S. 7–9.

http://www.http://www.hrk.de/bologna/de/download/dateien/301175.10_jahre_nach_bologna-bachelor_und_master.pdf

П.3.14. Г. Глазер

Катастрофа необразованности. Что означают гуманитарная наука и общенаучное (мировоззренческое) образование? Зачем они нужны и зачем нужно образование?

В: Ключевые квалификации для учебы, профессии и общества.

Технические университеты в контексте дискуссии о компетенциях. Изд. К. Робертсон-фон Трота при сотрудничестве К. Мильке. Центр прикладных наук о культуре и общего образования. №14. Универ. издание Карлсруэ, 2009. С. 71–96. (перевод с сокращениями)

Glaser H.

Die Unbildungskatastrophe. Was heißt ‚Geistwissenschaft‘ und ‚Studium generale‘? Zu welchem Ende braucht man sie und wozu ‚Bildung‘?

In: Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft.

Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion
Hrsg. von Carolone Y. Robertson-von Trotha unter Mitarbeit von Christine Mielke ZAK –Zentrum für Angewandte Kultuswissenschaft und Studium Generale. Heft 14.

Universitätsverlag Karlsruhe, 2009. S. 71–96.

[http://digbib.ubka.uni-](http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/documents/1022473.pdf)

[karlsruhe.de/volltexte/documents/1022473.pdf](http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/documents/1022473.pdf)

П.3.15. Д. Кеннеди, Э. Хайленд, Н. Райан

Написание и применение результатов обучения: практическое руководство.

Реализация Болонского процесса в вашем вузе

Использование результатов обучения и компетенций

Declan Kennedy, Áine Hyland, Norma Ryan.

Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide Implementing Bologna in your institution. Bologna Handbook. С. 3.4–1

Using learning outcomes and competences BH 1 02 06 12 1
http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf

[П.3.16. А. Уолш, М. Вебб](#)

[Пособие по написанию результатов обучения
Кингстонского университета, 2002](#)

Walsh A., Webb M. Guide to Writing Learning Outcomes.
Learning and Teaching Development Unit. Kingston University, Surrey. 2002
www.ssdd,uce.ac.uk/outcomes

[П.3.17. Пособие по написанию результатов обучения](#)

[Хэртфордширского университета \(извлечения\)](#)

Guidelines on Learning Outcomes. University of Hertfordshire.
Centre for the Enhancement of Learning and Teaching.
Academic Quality Office perseus.
www.herts.ac.uk/uinfo/library/z55475_13.doc

[П.3.18. Извлечение из доклада С. Адама «Результаты обучения:](#)

[состояние дел в Европе. Новое в применении
результатов обучения в контексте Болонского процесса.](#)

Болонский семинар «Высшее образование на базе
результатов обучения: опыт Шотландии»,
21–22 февраля 2008 года,
Университет Хериот-Уотт, Эдинбург, Шотландия
Stephen Adam (UK Bologna Expert) Learning outcomes: current
developments in Europe. update on the issues and applications of
learning outcomes associated with the bologna process. Bologna
Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish
experience 21–22 February 2008, at Heriot-Watt University, Edinburgh,
Scotland
[http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/
BolognaSeminars/documents/Edinburgh](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh)

[П.3.19. Т. Юнгманн, К. Мюллер, К. Шустер](#)

[Сдвиг от преподавания к учению. Требования к инженерному
образованию в Германии.](#)

Журнал «Дидактика высшего образования» №2, 2010.
Jungmann T., Müller K., Schuster K.
Shift from Teaching to Learning. Anforderungen an die
Ingenieurausbildung in Deutschland. Journal Hochschuldidaktik
№2, 2010, www.hdz.uni-dortmund.de

П.3.20. Й. Вильдт

Компетентностноориентированный контроль
с точки зрения дидактики высшего образования
Бремен, 29 марта 2011.

Wildt Johannes

Kompetenzorientiertes Prüfen – eine Hochschuldidaktische Sicht
Bremen, März 2011 (слайды)

www.4ing.net/fileadmine/uploads/pdf/ThemenProjekte/
Wildt_Bremen_Kompetenzorientiertes_Pruefen.pdf

П.3.21. Р. Цюрхер

Информальное обучение и приобретение компетенций
Материалы по образованию взрослых №2, Вена, 2007. с. 61–
72, 100–107.

Zürcher Reinhard

Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen
Materialien zur Erwachsenenbildung Wien, Nr.2/2007 S. 61–72,
100–107.

П.3.22. П. Лоурти

Обеспечение качества должно быть приведено
в соответствие с миссией учебного заведения

P. Lourtie

Quality Assurance Alignment

П.3.23. Й. Вильдт.

Будущее Болонского процесса – тезисы с точки зрения
дидактики высшей школы

Prof. Dr. Johannes Wildt. Die Zukunft von Bologna –
Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik.

П.4. ПРИЛОЖЕНИЯ К РАЗДЕЛУ 4 «ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА:
ВОПРОСЫ ДИДАКТИКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА»

П.4.1. О. Райс

Через рефлексию к компетенции –
изучение соотношения формирования компетенций
и рефлексивного обучения в вузе.

В: Изменение педагогической и учебной культуры.

Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й.,
серия «Центр внимания – дидактика высшего образования»
№120, Немецкое общество дидактики высшего образования,
Билефельд, 2009. С. 100–120.

Oliver Reis. Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum
Verhältnis von Kompetenzenwicklung und reflexivem Lernen an

der Hochschule. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 100–120

П.4.2. П. Гиллер

[Интеграции научных исследований в учебные программы додипломного уровня: Пример Ирландии](#)
[Конференция Европейской ассоциации университетов Орхус, апрель 2011](#)

Giller P. Integrating Research into the Undergraduate Curriculum: A case study from Ireland EUA Conference, Aarhus, April 2011
http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aarhus_WG1_Paul_Giller.sflb.ashx

П.4.3. Й. Вильдт

[Взгляд на преподавание и учение с точки зрения дидактики высшего образования. Краткое введение в дидактику высшего образования.](#) В: Новое руководство по преподаванию в вузе. Эффективно организовывать преподавание и учение Издатели: Б. Берендт, Х.-П. Фосс, Й. Вильдт 2-е издание, основная часть, 2006.

Johannes Wildt. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten. Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, Johannes Wildt. 2. Auflage, Grundwerk 2006.

П.4.4. С. Колтерман

[Как активизировать учащихся с самого начала?](#)

«Исследовательское обучение на этапе теории-практики в подготовке бакалавров в рамках ступенчатой подготовки учителей» – пример подготовки учителей в ТУ Дортмунда// Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2, год издания 20 (2009), – С. 10–12.

Koltermann Saskia

Wie aktiviert man Studierende von Anfang an?

«Forschendes Lernen in Theorie-Praxis-Phasen in BA der Gestuften Lehrerbildung» – Ein Beispiel aus dem Lehramtstudium an der TU Dortmund//, Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 10–12.

www.hdz.uni-dortmund.de

П.4.5. М. Грайф

[Работа с гетерогенными учебными группами](#)
[Конференция «Диалог о качестве – преподавание](#)

[и обучение в инженерном образовании».](#)

[Бонн, 14/15 сентября 2009 г.](#)

Greif M. (Prof. Dr.-Ing. Dekanin FB Ingenieurwissenschaften)

Umgang mit heterogenen Studiengruppen

Konferenz "Qualitätsdialog – Lehre und Lernen in der Ingenieurausbildung", Bonn, 14./15. September 2009.

www.stifterverband.org/.../index.html

[П.4.6. Болонская реформа действует как «ускоритель»: инициативы по улучшению преподавания в вузах очевидны, но нужно их творчески использовать.](#)

Центр развития высшего образования, Новости, 16.12.2010.

Bologna-Reform wirkt als "Beschleuniger": Ansatzpunkte für eine verbesserte Hochschullehre werden sichtbar, müssen aber kreativer genutzt werden. CHE News, 16.12.2010.

www.che-concept.de/cms

[П.4.7. Многообещающие предположения. Обучение и учение в сфере высшего образования.](#)

Материалы второй ежегодной конференции национальной академии интеграции исследовательской, преподавательской и учебной деятельности.

2008 (Ирландия) Редакторы: Мёрфи Д., Хиггс Б.

Teaching and Learning in Higher Education: Challenging Assumptions NAIRTL's Second Annual Conference. 2009.

Proceedings of the National Academy for the Integration of Research, Teaching and Learning's second annual conference, hosted at Waterford Institute of Technology in November 2008. Editors: Jennifer Murphy and Bettie Higgs

www.eurireland.ie/_fileupload/2011/Erasmus/NAIRTL%20Presentation.pdf

[П.4.8. Й. Вильдт](#)

[Исследовательское обучение: обучение в «формате»](#)

[исследования](#) //Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, год издания 20 (2009), №2, С. 4–7.

Wildt Johannes . Forschendes Lernen: Lernen im "Format" der Forschung.// Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 4–7.

www.hdz.uni-dortmund.de

[П.4.9. Г. Винклер](#)

[Развитие исследовательских навыков на додипломном уровне.](#) Конференция EUA, Орхус, Дания, апрель 2011

Prof. Georg Winckler. Developing Research Skills at the Undergraduate Level EUA Conference, Aarhus, April 2011.

http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aahrus_WG1_Georg_Winckler.sflb.ashx

[П.4.10. Д. Дидион, М. Вимер](#)

[Исследовательское обучение как междисциплинарный элемент фундаментальной подготовки](#) // Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, год издания 20 (2009), №2, С. 7–9.

Denise Didion & Matthias Wiemer. Forschendes Lernen als interdisziplinäres Element des Studium Fundamentale // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 7–9.

www.hdz.uni-dortmund.de

[П.4.11. Р. Шнайдер](#)

[Формирование компетенций в процессе исследовательского обучения?](#) // Журнал «Дидактика высшего образования», год издания 20 (2009), Вып. 2. – С. 33–37.

Ralf Schneider. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen? // Journal Hochschuldidaktik, Jg.20 (2009), Heft 2, S. 33–37.

www.hdz.uni-dortmund.de

[П.4.12. IX съезд координаторов Болонского процесса](#)

[Конференции ректоров «Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований преподавания» 08/09 октября 2009 г. в университете Ульма](#)

IX. Bologna-Koordinatorientagung der HRK: „Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre“. am 08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm.

Приветствие вице-президентом Конференции ректоров (ФРГ) проф. д-ра Вильфреда Мюллера на IX съезде координаторов Болонского процесса Конференции ректоров «Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований преподавания» 08/09 октября 2009 г. в университете Ульма (в сокращении)

Begrüßung durch den Vizepräsident der HRK Herrn Prof. Dr. Wilfried Müller auf der 9. Bologna-Koordinatorientagung der HRK: „Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre“. am

08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm.
www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945_3943.php 406

П.4.13. Б. Берендт

Развитие академического персонала в контексте Болонского процесса – изменение роли (-ей)? В: Изменение педагогической и учебной культуры.

Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания - дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 54–69

Brigitte Berendt: Academic Staff Development / ASD in the context of the Bologna Process – changing role (s)? In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 54–69

П.4.14. Б. Берендт

Фонд методов дидактики в области высшего образования: базисные знания. В: Новое руководство по дидактике высшего образования. Эффективно организовать обучения и преподавание

Под. ред. Берендт Б., Восс Х.-П., Вильдт Й.
2-е изд. первоначальное изд. 2006.

Berendt Brigitte Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, Johannes Wildt 2. Auflage, Grundwerk 2006

П.4.15. Х. Юнге

Проектное обучение для формирования профессиональных деятельностных компетенций в инженерном образовании Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2, год издания 20 (2009), С. 24–26.

Harteig Junge

Projektstudium zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen in der Ingenieurausbildung // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 24–26.
www.hdz.uni-dortmund.de

П.4.16. Т. Хэртель, И. Янке

«Да Винчи – внедрение в вузы педагогической культуры, развивающей креативность» //

Журнал «Дидактика высшего образования»,
университет Дортмунда, №1, год издания 20 (2009), С. 4–7.
Haertel Tobias, Jahnke Isa
“Da Vinci – Gestaltung kreativitätsförderlicher Lehr-/Lernkulturen
an Hochschulen” // Journal Hochschuldidaktik, Universität Dort-
mund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.1, S. 4–7.
www.hdz.uni-dortmund.de

[П.4.17. Action Research \(AR\)](#)

[П.4.18. М.В. Бондина](#)

[Технологии самоорганизации в обучении как механизм
развития учебной культуры учащихся \(зарубежный опыт\)](#)

[П.4.19. Коучинг\(Coaching\)](#)

[П.4.20. Обучение в малых группах](#)

[П.4.21. Проблемное обучение](#)

[П.4.22. Проектное обучение](#)

[П.4.23. Самоуправляемое обучение](#)

**[П.5. ПРИЛОЖЕНИЯ К РАЗДЕЛУ 5 «ОВЛАДЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКИМ ПЕРСОНАЛОМ
СОВРЕМЕННОЙ ДИДАКТИКОЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ – НЕПРЕМЕННОЕ УСЛОВИЕ
ЕГО РЕФОРМИРОВАНИЯ»](#)**

[П.5.1. Ин дер Смиттен / М. Егер](#)

[Развитие компетенций у студентов и формирование профиля ву-
за.](#)

В: Ин дер Смиттен / Егер М. Развитие компетенций у студентов
в контексте управления вузом и формирования профиля.
Материалы Конференции Информационной системы
высшего образования 3 ноября 2009 г. в Ганновере.
Информационная система высшего образования: форум вузов,
№13, 2010.

In der Smitten S./ Jaeger M.

Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an
Hochschulen In: In der Smitten S./ Jaeger M.

Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext von
Hochschulsteuerung

und Profilbildung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03. November
2009 in Hannover HIS: Forum Hochschule 13 2010

[П.5.2. И. Штар](#)

[Развитие академического персонала: развитие
педагогической компетенции. В: Изменение педагогической
и учебной культуры.](#)

Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й.,

серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. – С. 70–87.

Ingeborg Stahr. Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen. Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 70–87

П.5.3. Т. Бринкер

Ключевые компетенции и профессиональная способность. Извлечение.

Dr. Tobina Brinker (Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen Geschäftsstelle Bielefeld) Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit

www. hdw-nrw.de

В кн.: «Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.:

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.; С. 121–122

П.5.4. О. Райс, С. Рушин

Компетентностноориентированный контроль как центральный элемент успешной модуляризации / «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2, год издания 18 (2007), С. 6–9.

O. Reis, S. Ruschin

Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung/ Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg.18 (2007), Nr.2, S. 6–9

П.5.5. Болонская реформа действует как «ускоритель»:

инициативы по улучшению преподавания в вузах очевидны, но нужно их творчески использовать. Центр развития высшего образования. Новости. 16.12.2010. 12.2010.

Bologna-Reform wirkt als “Beschleuniger”: Ansatzpunkt für eine verbesserte Hochschullehre werden sichtbar, müssen aber kreativer genutzt werden. CHE News, 16.12.2010

П.5.6. М. Шермутцки

Рамочные документы о порядке обучения и экзаменах и контроль, ориентированный на компетенции. Конференция ректоров.

Девятое заседание координаторов по Болонскому процессу.
Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований к обучению.

8 и 9 октября 2009 г. Университет Ульма.

M. Schermutzki

Rahmenordnungen und kompetenzorientiertes Prüfen. HRK.

Neuente

Tagung der Bologna-Koordinatorinnen und -Koordinatoren. Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre. 8. und 9. Oktober 2009.

Universität Ulm

П.5.7. Иэн Мак Лабрайн: От преподавания к учению:

проблемы развития/совершенствования профессорско-преподавательского состава. С. 42–53.

Iain Mac Labhrainn

From teaching to learning: Challenges for Academic Staff Development

П.5.8. Н. Ауферкорт-Михаэлис

Внутриинституциональное исследование в области высшего образования – тип исследования в области дидактики высшего образования как инструмент рефлексии для вуза

В: Изменение педагогической и учебной культуры. Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 220–231.

Auferkorte-Michaelis Nicole

Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 220–231

П.1. Приложения к разделу 1 «Становление новых степеней бакалавра–магистра в Европейском пространстве высшего образования»

П.1.1. Извлечение из доклада «Тенденции V: Университеты формируют Европейское пространство высшего образования»

TRENDS V REPORT: TRENDS V REPORT: UNIVERSITIES SHAPING THE EUROPEAN HIGHER EDUCATION AREA. Д. КРОЗЬЕ, Л. ПЕРСЕР, Х. ШМИДТ (D. CROSIER, L. PURSER, H. SMIDT)
www.EUA.be/fileadmin/user_upload/d\files/publications/EUA_Trends_V_for_web.pdf

В кн. «Болонский процесс: на пути к Лондону» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2007. 264 с.; С. 91–97

Новый взгляд на роль первого цикла

Очевидно, что на сегодняшний день большинство стран и вузов приняли трехцикловую систему. Однако, как показали инспекционные посещения, было бы нереалистично предполагать, что существуют единое видение и философия первого цикла, которые составляют основу процесса реформирования в Европе.

Результаты инспекционных посещений свидетельствуют о том, что в ходе создания степеней первого цикла – особенно там, где прежде существовал один длинный цикл, – многие вузы проходят через целый ряд сходных этапов. Часто побудительным мотивом реформ было не стремление ответить на новые вызовы, а более прозаические интересы и обязательства.

Многие вузы заявляют, что первый цикл или квалификация бакалавра введены по требованию государства, но сами они практически не участвовали в консультационном процессе и не имели достаточного руководства и поддержки. Поэтому начальные этапы этой работы в вузах характеризовались вынужденным согласием и одновременно стремлением найти преимущества и смысл в этих обязательных для них реформах.

Неудивительно, что начатые таким образом реформы иногда проводились довольно поверхностно. Вместо мышления в терминах новой образовательную парадигмы и пересмотра учебных программ на основе результатов обучения первым, автоматическим, действием стало разбиение прежнего длительного цикла и, таким образом, немедленное появление двух циклов там, где ранее существовал один. И вот, с минимальными усилиями сложная задача «реформ», как представляется, решена. Однако такой подход практически не дает положительных результатов и часто оказывается контрпродуктивным.

В качестве общей проблемы отмечено, что в результате реформ продолжительность обучения для многих студентов может на самом деле увеличиться, а не уменьшиться. Например, программа, рассчитанная на четырехлетнее обучение, превращается в комбинацию программ первого и второго циклов (180 плюс 120 кредитов ECTS, или 3+2 в годах), что означает плюс один год обучения для большинства студентов.

В таких случаях часто приходится слышать о том, что пространство для периодов мобильности студентов сократилось, поскольку первый цикл характеризуется концентрированным содержанием обучения, а на втором явно недостаточно времени для периодов мобильности. Таким образом, очевидна нехватка времени для периодов мобильности, и она становится возможной только в том случае, если запланирована как часть учебной программы.

Нередко высказывается аргумент, что реформа не стимулировала более широкий выход на рынок труда после завершения первого цикла. Это прозвучало в ответах ряда вузов на вопрос о том, что студенты могут сделать и реально делают со своими квалификациями первого цикла. Наиболее распространенным был ответ, что почти все студенты продолжают обучение на втором цикле. Но если программы первого цикла не были разработаны как самостоятельные сущности, если не было приложено достаточно усилий, чтобы добиться востребованности содержания нового первого цикла на рынке труда, то не вызывает удивления тот факт, что у студентов, как правило, нет другого выбора, кроме как перейти на программу второго цикла.

Важную роль здесь играют рекомендации и поддержка со стороны пользующихся доверием профессоров и преподавателей. К сожалению, есть мало подтверждений того, что произошел серьезный сдвиг в мышлении на этом уровне. Напротив, студентам по-прежнему рекомендуют остаться в том же учебном заведении для второго цикла, а не перейти на обучение в другой вуз или даже искать место на рынке труда. Вузы надеются, что студенты будут продолжать обучение на втором цикле, а поскольку родители и другие заинтересованные стороны часто не осведомлены о новых квалификациях первого цикла, то имеет место сочетание факторов, которое приводит к состоянию застоя.

Хотя подобные явления довольно типичны для многих стран, было бы нереалистично ожидать от вузов иного образа действий, учитывая фрагментацию политического мышления и действий в разных национальных контекстах. Действительно, действия вузов определяются, прежде всего, государственной политикой финансирования. Исследователи отмечают, что в ряде систем университеты в значительной степени финансируются в зависимости или от числа студентов, или от числа успешно завершивших обучение выпускников – как на втором, так и на первом цикле. Такая система финансирования действует как очевидный финансовый стимул для того, чтобы вузы побуждали своих студентов к переходу на второй цикл, а не к поиску других вариантов. Она также является тормозом для любой вертикальной мобильности между циклами. Таким образом, с точки зрения студента, квалификация первого цикла воспринимается скорее как некая «подготовительная стадия», а не реальная квалификация. Преподаватели и родители нередко полагают, что «настоящая степень» может быть получена только на магистерском уровне. В отсутствие эффективных мер по обеспечению общественного признания степеней первого цикла многие студенты будут с неизбежностью продолжать обучение в том же вузе.

Кроме того, в ряде проинспектированных вузов очень сильна связь между первым и вторым циклами, когда имеется прямой путь от программы первого цикла к некоторой конкретной программе второго цикла. При этом альтернативные траектории для выпускников первого цикла практически не рассматриваются. Если необходимо, чтобы два цикла служили средством обеспечения большей гибкости траекторий обучения, то данную практику, возможно, придется пересмотреть.

Важно также обратить внимание на то, какой эффект имеет новый первый цикл с точки зрения сопряжения с остальным миром образования и особенно со школьной системой. В некоторых проинспектированных вузах этот аспект реформы игнорируется. Ни специалисты по среднему образованию, ни родители не были привлечены к дискуссии о характере реформ, происходящих в высшей школе, и поэтому в своих рекомендациях потенциальным студентам они часто опирались на устаревшую информацию. Кроме того, нет достаточных подтверждений, что переосмысление концепции циклов высшего образования привело к пересмотру каких-либо процедур приема в высшую школу. *Однако если цели циклов меняются, и вузы стремятся привлечь более разнообразный контингент учащихся, то, безусловно, следует рассмотреть, какие процессы приема будут наиболее приемлемыми.* Все эти вопросы связаны с тем, что службы ориентации и консультационной поддержки, к сожалению, часто оказываются явно недостаточными для более многообразного контингента высшей школы. В главе 3 эта проблема будет рассматриваться более подробно.

В некоторых из посещаемых стран поднимались вопросы, касающиеся согласованности между программами первого и второго цикла и, в частности, вопросы о профессиональном и академическом направлениях. В Италии, например, многие степенные квалификации оформляются как государственные свидетельства, обладающие «юридической силой», что имеет значение для трудоустройства в государственном секторе. Однако такая «юридическая сила» университетских профессиональных программ или профессионально-технических программ бакалавриата признается редко. Это приводит к путанице, поскольку многие «юридически недействительные» квалификации создаются университетами в ответ на потребности рынка труда. Еще более усложняет ситуацию тот факт, что такие «юридически недействительные» программы часто называют «магистерскими», хотя не предпринимается практически никаких усилий, чтобы они соответствовали европейскому понятию магистерских программ. Например, такие «профессиональные» магистерские программы можно найти после первого или второго цикла. При этом они не обязательно обеспечивают возможность дальнейшего обучения. Подобное положение явно идет вразрез с болонскими реформами.

В исследовании «Тенденции V» больше внимания было уделено процессу реализации реформ в вузах, а не вопросам, связанным с конкретными предметными областями. Тем не менее в ходе посещений исследователи обнаружили, что ситуация с дисциплинами, которые прежде однозначно исключались из процесса реформ, также начала меняться. Примечательно, что имеются примеры введения циклов в медицинском образовании, которые были положительно восприняты в данной предметной области. Для тех, кто не видит смысла в степени первого цикла по медицине, следует сказать, что рынок труда, безусловно, реагирует иначе – по крайней мере, в странах, где такие квалификации существуют. Действительно, возможности трудоустройства для выпускников, которые обладают хорошими базовыми знаниями в области медицины, полученными на первом цикле, а также навыками и знаниями, приобретенными при обучении по программе второго цикла в другой области, могут быть чрезвычайно привлекательными.

Несмотря на множество остающихся проблем, есть все основания для оптимизма. Даже те вузы, где обсуждение целей структурных реформ было изначально недостаточным, не могут идти дальше по пути реформ, не затрагивая вопроса о том, зачем это делается. Следовательно, процесс должен рассматриваться не как разовая реформа, а как переход к такому положению, когда концепция изменения становится неотъемлемой характеристикой образовательного мышления. Вот почему профессора и преподаватели, которые несколько лет назад, возможно, даже не задумывались о том, смогут ли студенты приобрести квалификацию в установленные для программы сроки, сегодня серьезно рассматривают взаимосвязь между содержанием и временем. Кроме того, обсуждение целей первого цикла вызывает в вузах дискуссии о понимании таких терминов, как «трудоустроиваемость», что, в свою очередь, ведет к размышлениям об учебных программах. Вопросы расширения доступа к высшему образованию и построения лучше образованного общества приобретают все большую актуальность, и высшие учебные заведения находятся в самом центре этих важнейших общественных дискуссий.

Время, необходимое для встраивания такой радикальной реформы в образовательное мышление, безусловно, часто недооценивается. Хотя указание 2010 года в качестве крайнего срока реализации Болонского процесса необходимо для стимулирования действий, нет никаких сомнений, что потребуются гораздо больше времени для того, чтобы начать пожинать плоды долгосрочных культурных преобразований.

Реформирование второго цикла

Вузы серьезно продвинулись в реформе циклов. Однако то, каким образом страны и учебные заведения приняли концепции реформ и адаптировали их к своим собственным системам, порождает большое разнообразие степеней второго цикла в Европе. Действительно, характер программ, которые считаются частью второго цикла, безусловно, заслуживает отдельного рассмотрения. Во многих отношениях именно на уровне второго цикла вузы проявляют новаторство и творческий подход, и поэтому появление новых типов магистерских программ следует рассматривать как основу для развития сильных сторон высшей школы Европы. Необходимо оценить, становятся ли квалификации реально более прозрачными и понятными, и рассмотреть пути для более гармоничного развития событий. В то же самое время общества должны быть в состоянии преодолеть определенную податливость и неустойчивость в отношении квалификации.

Сегодня есть примеры магистерских программ, тесно связанных с программами первого цикла, и магистерских программ, разработанных в качестве подготовительных квалификаций для третьего цикла. В ходе инспекционных посещений исследователи проекта «Тенденции» столкнулись с множеством «национальных особенностей», которые влияют на реализацию трех циклов, но связаны, главным образом, со вторым циклом. Например, имеется ряд систем в Европе, где вузы нередко предлагают и магистерскую программу, и «пост-магистерскую» магистерскую программу. Хотя эта ситуация является продолжением предшествующих систем – и многие встречающиеся в Европе аномалии можно объяснить введением новой системы без полного отказа от старой – невозможно понять, почему она создается в странах, не имевших такой традиции. Более того, были обнаружены вузы, где магистерская квалификация предлагается в рамках третьего цикла – практика, трудно понимаемая вне системы. Сложно также понять, каким образом такие квалификации можно сделать совместимыми с Европейской структурой квалификаций высшего образования, принятой в Бергене.

Инспекционные посещения показали, что такие термины, как, например, «профессиональный магистр», охватывают широкий спектр реалий. В некоторых системах термин может обозначать

некоторую конкретную квалификацию с иным правовым и / или культурным смыслом, чем «академический магистр». Такие квалификации, как правило, предлагаются более профессионально-ориентированными высшими учебными заведениями, хотя именно здесь различия между типами вузов становятся все более размытыми. В ряде стран, однако, программа может иметь конкретную профессиональную ориентацию, но не будет рассматриваться как отличающаяся по своему характеру от любой другой магистерской квалификации. Такое различие между странами аналогично подразделению стран на те, где типы вузов различаются в терминах бинарной системы, и те, в которых имеется единая система вузов с разными миссиями.

Необходимо обратить внимание еще на одну проблему. В некоторых системах считается, что программы второго цикла имеют более высокий академический престиж, чем программы первого цикла. В этом смысле некоторые последствия реформ оказались неожиданными. Действительно, в некоторых академических культурах отмечается существенное увеличение числа новых программ второго цикла, часто направляемое представителями академического корпуса, ищущими профессионального признания и признания коллег. В определенной степени это может привести к росту инноваций и образовательных возможностей, однако недостатком такого подхода может стать фрагментация внутри системы и нерациональное использование финансовых ресурсов.

Зачастую не получает должного внимания следующая проблема: возраст поступающих в систему послесреднего образования значительно различается по Европе. В некоторых странах, например, в Великобритании, типичному студенту-первокурснику может быть восемнадцать или девятнадцать лет, в то время как его коллега в Швеции или Финляндии будет на три- пять лет старше. Вопросы, связанные с возрастом, могут серьезно повлиять на подходы к разработке программ и на те надежды, которые возлагаются обществом на студентов с точки зрения развития личности. Эта проблема особенно актуальна для второго цикла, поскольку все больше программ сознательно разрабатывается с явным намерением сделать их более привлекательными на международном уровне. Но «типичные» студенты, для которых и создаются такие курсы, могут быть очень разными для разных национальных контекстов, причем проблема только усложнится, когда образование в течение всей жизни станет реальностью на всем континенте. Хотя подобные явления не новы, в национальных дискуссиях биографические данные студентов зачастую воспринимаются без анализа, и их значение недооценивается с точки зрения нарождающегося Европейского пространства высшего образования.

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.1.2. Квалификационные эталоны базовых степеней

Агентство по обеспечению качества высшего образования, май 2010

Foundation Degree qualification Benchmark QAA, May 2010

<http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>

Предисловие

1 Базовые степени были введены Министерством образования Великобритании (DfES) в 2000 году с целью подготовки выпускников, необходимых рынку труда для решения проблемы нехватки кадров по некоторым специальностям. Кроме того задача базовых степеней – способствовать расширению участия в образовании и обучению в течение всей жизни, привлекая к учебе тех, кто прежде, возможно, не задумывался о получении более высокого уровня квалификации.

2 Базовые степени находятся в пределах уровня 5 *Структуры квалификаций высшего образования Англии, Уэльсе и Северной Ирландии* (СКВО) и признаются в качестве присуждаемых степеней, которые будут, в целом, эквивалентны уровню 5 (из 8) в Структуре квалификаций и образовательных программ (СКИП)*. В то же время они не являются итоговыми квалификациями первого цикла высшего образования с точки зрения Болонской декларации** : для завершения первого цикла, которое в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии, как правило, знаменуется присуждением степени почетного бакалавра, требуется дальнейшее обучение и оценивание.

Эталон квалификаций в рамках академической инфраструктуры

3 Квалификационный эталон описывает отличительные особенности квалификации некоторого данного уровня в СКВО. Он определяет квалификацию с точки зрения ее конкретной цели, общих характеристик и основных результатов, но без детализации предметного уровня.

4 Эталон квалификации должен рассматриваться в качестве важного ориентира при установлении и оценке стандартов и входить в число элементов академической инфраструктуры.

5 Академическая инфраструктура позволяет описывать академические стандарты и гарантировать их качество путем использования ряда компонентов, которые обеспечивают разнообразие и инновации в рамках академических программ, предлагаемых высшим образованием. Компонентами академической инфраструктуры являются:

• Структура квалификаций высшего образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии (СКВО)

- описания предметных эталонов
- спецификации программ

• *Кодекс практики по обеспечению академического качества и стандартов в области высшего образования (Кодекс практики).*

Обязательное использование данных компонентов не предусматривается.

6 Структура квалификаций высшего образования (СКВО), ставшая результатом национального соглашения и широких консультаций, устанавливает ряд уровней, внутри которых высшие учебные заведения размещают присуждаемые ими степени/ квалификации. Результаты основной квалификации для каждого из пяти уровней в структуре (4, 5, 6, 7 и 8) выражаются соответствующими дескрипторами квалификации.

* www.ofqual.gov.uk/qualification-and-assessment-framework/89-articles/250-explaining-the-national-qualifications-framework

** www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/

7 Предметные эталоны формулируются специалистами из академических сообществ и описывают общие характеристики, признаки, умения и стандарты, связанные с конкретным уровнем присуждаемой квалификации в конкретной предметной области.

8 Спецификация программы – это краткое описание предполагаемых результатов обучения для некоторой программы высшего образования. Каждая спецификация уточняет, какими знаниями, пониманием, навыками и другими характеристиками будет обладать студент по успешном завершении этой программы. Спецификация также содержит подробную информацию о методах преподавания, обучения и оценивания, а также о том, как программа соотносится со структурой квалификаций.

9 *Кодекс практики* устанавливает принципы надлежащей практики в управлении академическими стандартами и качеством. Разделы *Кодекса* состоят из правил (принципов) и разъяснений того, что должно делать образовательное учреждение в рамках своих процессов обеспечения качества.

10 Квалификационный эталон базовой степени предназначен для использования в качестве некоего ориентира. Следование эталону не является обязательным, и он не может использоваться как предписание или регулятор. Скорее, вместе с другими ориентирами, он должен служить для того, чтобы сделать ясным и понятным вопросы, касающиеся целей, ожиданий и достижений, а также обеспечения качества.

11 Другими важными точками опоры для тех, кто занимается проектированием и предоставлением базовых степеней и обеспечением их качества, являются следующие документы:

- проспекты по базовым степеням, подготовленные Советами по финансированию высшего образования Англии (HEFCE) и Уэльса (HEFCW);
- рамки для базовых степеней разработанные некоторыми отраслевыми советами по профессиональной подготовке;
- руководство по подготовке спецификаций программ (QAA, 2006);
- требования профессиональных органов, в соответствующих случаях;
- национальные профессиональные стандарты.

Дополнительная информация по использованию опорных ориентиров Агентства по обеспечению качества высшего образования (QAA) доступна на [www.qaa.ac.uk / academicinfrastructure](http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure).

Введение

12 Квалификационный эталон базовой степени (окончательный проект) был разработан Агентством по обеспечению качества по просьбе Министерства образования и опубликован в ноябре 2002 года. Настоящий документ является переработанным и исправленным изданием первоначального варианта и заменяет его.

13 Квалификационный эталон описывает отличительные особенности базовой степени с точки зрения ее цели, общих характеристик и основных результатов. При этом используемый в качестве ориентира, он:

- помогает тем, кто непосредственно занимается разработкой и утверждением программ на базовую степень*;
- служит основой описания общих результатов обучения для базовой степени;
- выступает основой стратегий преподавания, обучения и оценивания;
- способствует при внутреннем и внешнем обеспечении качества;
- содействует заинтересованным сторонам понять цель, общее содержание и результаты программ базовой степени;
- и ответить на вопрос, что такое базовые степени?

* fdfi-национальная сеть поддержки, предлагающая помощь и руководство при проектировании и подтверждении программ на базовую степень (www.fdf.ac.uk).

Что такое базовые степени?

14 Базовые степени совмещают в себе академическое обучение и обучение на рабочем месте, что достигается за счет тесного сотрудничества между работодателями и организаторами программы. Базовые степени опираются на длинную историю разработки и предоставления профессиональных квалификаций в высшем образовании и нацелены на оснащение учащихся навыками и знаниями, необходимыми для трудоустройства, что позволяет удовлетворить потребности работников и работодателей.

15 Базовые степени рассчитаны как на учащихся, желающих получить профессию, так и на тех, кто нуждается в дальнейшем профессиональном развитии. Они являются одним из путей обучения в течение всей жизни или получения другой квалификации. Существующая возможность гибких режимов получения квалификации позволяет образовательным учреждениям учитывать потребности различных типов студентов, а студентам – совмещать учебу с зарабатыванием денег.

16 Характер разработки и предоставления базовых степеней определяется Структурой (структурами) базовых квалификаций соответствующего Отраслевого совета (советов) по профессиональной подготовке. Хотя многие программы на базовую степень ориентированы на местный рынок труда, некоторые из них предназначены для удовлетворения национальных и международных потребностей в кадрах.

17 Базовая степень обеспечивает самостоятельную квалификацию, имеющую специфическую ценность, и одновременно открывает возможности для дальнейшего (в течение всей жизни) обучения, которое может осуществляться в различных формах (например, обучение на квалификации профессионального органа, на национальные профессиональные квалификации (NVQs) более высокого уровня и т.д.). Кроме того, базовые степени обычно связаны, по крайней мере, с одной программой, дающей степень почетного бакалавра.

18 Базовые степени, таким образом, обладают рядом отличительных особенностей, которые не обязательно имеются у других квалификаций на уровне 5 или у начальных частей программ на степень почетного бакалавра.

Проектирование программ на базовую степень

19 При разработке программы необходимо обратить особое внимание на баланс интеллектуальных и практических навыков и на возможность организации такого обучения на рабочем месте. Программа должна иметь четко определенные ожидаемые результаты обучения, достижение которых поддерживается предоставлением соответствующих условий.

20 В программах на базовую степень обучение и работа тесно взаимосвязаны. Обучение на рабочем месте может принимать различные формы и служить разным целям. При проектировании базовых степеней важно обращать внимание на то, чтобы обучение на рабочем отвечало конкретным потребностям соответствующего сектора занятости или работодателя, а программа обеспечивала формирование знания и переносимых навыков, необходимых для трудоустройства.

21 В программах на базовые степени развитие академического знания и понимания, которое сочетается и поддерживается развитием профессиональных навыков и компетенций, должно обеспечиваться с надлежащей академической тщательностью. Важными внешними ориентирами при разработке и подтверждении программ на базовые степени могут служить Структура квалификаций высшего образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии, Структура квалификаций и образовательных программ, описания предметных эталонов, Национальные профессиональные стандарты, рамки Отраслевого совета по профессиональной подготовке и проспект Совета по финансированию высшего образования Англии (HEFCE 00/27).

22 Спецификации программ для базовых степеней должны включать запланированные результаты обучения, обеспечивать надлежащий баланс между интеллектуальными и практическими навыками, и показывать, что эти навыки и результаты установлены адекватно квалификации, находящейся на уровне 5 СКВО.

23 Реальное инновационное обучение на рабочем месте является важнейшей частью базовых степеней и их структуры. Это позволяет учащимся взять на себя соответствующую роль (роли) на рабочем месте. Они получают возможность учиться и применять приобретенные ранее навыки и знания, что является неотъемлемым элементом программы. Программы на базовую степень требуют создания условий для высокого уровня обучения как в образовательном учреждении, так и на рабочем месте. Процесс обучения должен быть двусторонним, когда выученное в одной среде применяется в другой. Обучение на рабочем месте может осуществляться различными путями: работа полный или неполный день, стажировки на предприятиях, обучение в реальных рабочих условиях. Оплата не является определяющей характеристикой такой работы, и только «работать» – недостаточно. Обучение на рабочем месте требует установления и достижения предусмотренных программой результатов обучения.

Основные характеристики базовых степеней

24 Отличительность базовых степеней определяется комбинацией следующих характеристик: участие работодателей, доступность, продвижение к другим квалификациям, гибкость и партнерство. Хотя ни один из этих атрибутов не является уникальным для базовой степени, их четкая и планируемая интеграция в одной степени, подкрепляемая обучением на рабочем месте, делает эту степень особенной.

Участие работодателей

25 Задача базовых степеней – обеспечить студентов знанием, пониманием и навыками, которые требуются работодателям. Для достижения этого необходимо активное участие работодателей в разработке и регулярной проверке программ. Полезно, если работодатели будут участвовать, там, где это возможно, в предоставлении и оценивании программ и в мониторинге студентов, особенно на рабочем месте.

Доступность

26 Целью базовых степеней является увеличение доступности высшего образования и расширение участия в нем за счет программ, включающих в качестве своей неотъемлемой части обучение на рабочем месте. Такие программы расширяют возможности обучения, поскольку позволяют студентам и учиться, и получать заработную плату.

27 Важную роль в предоставлении программ на базовую степень могут играть колледжи дальнейшего образования. Они обладают ценными связями с местными сообществами и могут обеспечить знания и навыки, востребованные локальными рынками труда.

Продвижение к другим квалификациям

28 Базовые степени являются существенным вкладом в образование в течение всей жизни, поскольку обеспечивают доступ к высшему образованию учащимся с различным исходным положением и разными квалификациями, например, прошедшими профессиональное обучение на производстве, имеющими дипломы и национальные профессиональные квалификации. Базовые программы обеспечивают возможность продвижения к другим квалификациям высшего образования, включая степень почетного бакалавра, квалификации профессиональных органов и / или более высокий уровень национальных профессиональных квалификаций (NVQ).

29 Очень важно, чтобы поступающие на программу базовой степени могли получить признание уже имеющихся у них навыков, знания и понимания. Они могут быть получены в процессе работы, оплачиваемой или неоплачиваемой, или быть результатом другой деятельности и интересов. Такие знания, навыки и понимание могут включать сертифициро-

ванное, несертифицированное и практическое обучение. Необходимо ввести точные процедуры аккредитации предшествующего практического и / или сертифицированного обучения (APE / CL) и в полной мере использовать их для аккредитации различного обучения и для помощи учащимся в поступлении на программы для получения базовых степеней. Дополнительную информацию о практическом /сертифицированном обучении (APE / CL) можно найти в Руководстве по аккредитации предшествующего обучения (QAA, 2004).

30 Важной чертой базовых степеней является возможность продвижения к другим квалификациям. Четкие и ясные пути такого продвижения устанавливаются при разработке базовых степеней и определяют связь между ними и другими квалификациями. Эти связи могут быть с программами, утвержденными высшими учебными заведениями и / или профессиональными и другими образовательными органами. Учреждения, присуждающие базовые степени, обычно гарантируют продвижение, по крайней мере, к одной степени почетного бакалавра при условии, что обучение не превышает 1,3 года для студентов очной формы в Англии и два года в Северной Ирландии^{*}. Для продвижения от базовой степени к другой квалификации может потребоваться переходная программа. Будучи введен при утверждении программы, такой механизм позволяет гарантировать, что учащиеся, переходящие на следующую программу, подготовлены надлежащим образом.

31 Механизмы продвижения, которые определяются присуждающими степени органами через политику и процедуры приема, должны осуществляться последовательно и справедливо. Информация об этих механизмах для обучающихся по программам на базовую степень должна содержаться в справочниках и проспектах по курсу.

32 В тех случаях, когда учащийся может получить дополнительную профессиональную аккредитацию и / или квалификацию в процессе обучения на базовую степень, образовательные учреждения должны сделать требования профессиональных и профессионально-технических органов частью процесса утверждения программы.

33 Базовые степени обеспечивают знания и навыки, которые позволяют работникам быть универсальными и легко адаптирующимися при поступлении на работу и при дальнейшем карьерном продвижении. Трудоустраиваемость является ключевым аспектом программ на базовую степень, задачей которых становится помочь учащимся в расширении возможностей для трудоустройства и / или подготовить их к смене карьеры.

34 Профориентационная подготовка делает учащихся способными брать на себя ответственность за управление собственной карьерой и за обучение в течение жизни. Более подробная информация по профориентации содержится в Разделе 8 Кодекса практики *Профессиональная ориентация, информация, советы и рекомендации*.

Гибкость

35 Гибкость со стороны образовательного учреждения, учащегося и работодателя имеет важнейшее значение для многих аспектов базовой степени. Она позволяет быстрее откликаться, например, на нужды учащихся из различных слоев общества, растущие и меняющиеся потребности рынка труда. Важно, чтобы образовательные учреждения, предоставляющие базовые степени, учитывали требования своих потенциальных студентов. Эти требования могут включать:

- гибкие режимы организации обучения, в том числе обучение с полным и неполным учебным днем, дистанционное, на рабочем месте, интернет-обучение, с возможностью – в разумных пределах – учиться, когда и где это больше всего подходит учащемуся;
- гибкие траектории прохождения, в том числе связь с другими профессиональными степенями/квалификациями и, по крайней мере, с одной определенной программой на степень почетного бакалавра. Гибкие вступительные требования, в том числе эффективные процедуры признания практического / сертифицированного обучения, помогающие абитуриентам из разных

^{*} Дальнейшая информация дана в HEFCE 00/2734.

слоев общества разными путями подтвердить свою пригодность для поступления на программы базовых степеней.

Партнерство

36 Партнерские отношения между работодателями, вузами, колледжами дальнейшего образования и отраслевыми советами по профессиональной подготовке занимают центральное место в концепции базовых степеней и играют важнейшую роль в организации актуальных и действенных программ, отвечающих потребностям учащихся и работодателей. Эффективные стратегические и устойчивые партнерские отношения будут способствовать широкому признанию и применимости базовых степеней, а также усилят ответственность всех заинтересованных сторон за квалификации.

37 Очень важно, чтобы в соглашениях о партнерстве четко определялись потребности и ожидания всех сторон. Дополнительную информацию об аспектах такого партнерства можно получить через HEFCE (например, косвенно финансируемые партнерства: кодексы практики для франшизы и консорциумов HEFCE 00/54) и QAA (например, *Кодекс практики, раздел 2: Совместная организация обучения и гибкое и рассредоточенное обучение, включая электронное*).

38 Все базовые степени должны утверждаться и присуждаться учреждениями, которые обладают такими полномочиями. Именно эти учреждения несут ответственность за соблюдение стандартов присуждаемой степени и за эффективное управление качеством обучения, приводящего к этой степени, даже если его организация делегирована партнеру. Образовательное учреждение должно иметь возможность убедиться в неизменном соблюдении сроков и условий, на которых была первоначально утверждена его базовая степень.

39 Успешная реализация программ на базовую степень во многом зависит от партнеров, среди которых могут быть учреждения высшего и дополнительного образования, работодатели и их органы, профессиональные организации, отраслевые советы по профессиональной подготовке, агентства регионального развития, советы по образованию и профессиональному обучению и другие. Необходимо, чтобы все участвующие стороны признавали основную ответственность присуждающего учреждения за стандарты и качество образовательных программ, которые предлагаются им в рамках его полномочий.

40 Студенты могут играть важную роль в согласовании программ, которые бы максимально отвечали их учебным потребностям как на рабочем месте, так и в академической среде. Удовлетворение этих потребностей может быть обеспечено – под руководством и по соглашению с образовательным учреждением и работодателем – заключением учебных контрактов.

Знание, понимание и навыки

41 Программы на базовую степень позволяют учащимся воспользоваться преимуществами идей и опыта практики, интерпретируемых в более широком контексте трудоустройства и в условиях четкой интеграции знания, понимания и навыков. Опираясь на обучение в условиях работы, которое подкрепляется профессиональным и академическим пониманием, базовые степени должны приводить к таким результатам обучения, которые отвечают потребностям работодателей и нуждам профессии. Кроме того, устойчивость в применении приобретенных знаний, понимания и навыков должна обеспечить успешное продвижение в работе, получение степени почетного бакалавра или приобретение других квалификаций.

42 Приведенные ниже общие результаты обучения взяты из дескриптора квалификации, которая представляет уровень 5 в Структуре квалификаций высшего образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии. Обладатели базовых степеней должны демонстрировать:

- знание и критическое понимание общепризнанных принципов своей области обучения и путей их развития;
- успешное применение на рабочем месте знаний и навыков, полученных в ходе освоения программы;

- способность применять основные понятия и принципы вне контекста, в котором они были изучены, и применение этих принципов в условиях работы;
- овладение основными методами исследования по своему предмету (предметам), а также способность критически оценивать целесообразность различных подходов к решению проблем в области обучения и применять эти принципы в условиях работы;
- понимание пределов своего знания и того, как это влияет на базирующиеся на этом знании анализ и интерпретации в области обучения и в условиях работы.

Как правило, обладатели базовых степеней могут:

- использовать общепринятые методы, чтобы провести критический анализ информации и предложить решения проблем, вытекающие из этого анализа, в области обучения и в условиях работы;
- эффективно и в различной форме представлять информацию, аргументы и анализ для аудитории специалистов и неспециалистов и эффективно раскрывать ключевые методы дисциплины в своей области обучения и в условиях работы;
- повышать квалификацию, развивать имеющиеся навыки и приобретать новые компетенции, что позволит им брать на себя ответственность в рамках организации и обладают:
 - качествами и переносимыми навыками, необходимыми для получения других квалификаций и трудоустройства, которые требуют осуществления личной ответственности и принятия решений;
 - способностью использовать возможности для обучения в течение всей жизни.

43 Формирование связанных с базовыми степенями знания, понимания и навыков может осуществляться различными методами, включая самые новаторские, с учетом многообразия потребностей учащихся. Принятая образовательным учреждением стратегия преподавания и обучения должна обеспечивать надлежащие стили преподавания и образовательные возможности для обучающихся на базовые степени, а также некоторые элементы, требующие дополнительных ресурсов, например, управление обучением на рабочем месте.

44 Программы на базовую степень должны стимулировать обучение в течение всей жизни, создавая достаточно возможностей для самонаправляемого обучения и рефлексии. Учащиеся должны побуждаться к тому, чтобы принимать планы действий в помощь учебному процессу и демонстрировать, что их результаты обучения были достигнуты.

45 В интересах обучения в течение всей жизни студентам рекомендуется на протяжении всей программы использовать планы индивидуального развития – в некоторых случаях, в сочетании с соглашениями об обучении – как инструмент рефлексивного обучения. Студенты должны регулярно получать академические справки с данными об их успеваемости и достижениях.

46 Контракт на обучение, заключаемый между учащимся и предоставляющей обучение стороной, должен включать ожидаемые знания, навыки и понимание

Оценивание

47 Оценивание каждого элемента учебы по программе на базовую степень, включая оценку обучения на рабочем месте, должно определяться при утверждении этой программы. Необходимо, чтобы стратегия оценивания учитывала тип обучения / учащегося и характер каждого учебного элемента квалификации. Можно использовать самые разные методы оценивания – формальные и неформальные, текущие и итоговые – при условии, что все они обеспечивают тщательное тестирование и независимую проверку. Благодаря сочетанию оценки обучения на рабочем месте и других, более традиционных методов оценивания базовые степени могут совмещать различные способы организации и оценивания, реализуемые образовательными учреждениями и работодателями.

48 Работодатели должны, по возможности, принимать участие в оценке обучения на рабочем месте. При создании партнерств необходимо определить механизм отношений между образовательными учреждениями и работодателями, включая любую подготовку,

которая может потребоваться работодателям, например, для проведения оценивания. Отношения сторон должны регулярно пересматриваться в рамках постоянного мониторинга и экспертизы программы. В тех случаях, когда работодатели участвуют в поддержке учащихся и в их оценивании, им может потребоваться поддержка в форме наставничества или другие виды профессионального развития.

49 Учреждение, присуждающее степени, и организатор обучения несут ответственность за то, чтобы все оценивание, в том числе оценивание обучения на рабочем месте, осуществлялось последовательно и соответствовало ожидаемым результатам обучения для квалификации, находящейся в пределах уровня 5 Структуры квалификаций высшего образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии.

50 Апелляционные процедуры и механизмы разрешения споров по академическим вопросам должны быть четко проработаны и доступны для всех, включая учащихся.

51 Дополнительную информацию и рекомендации можно найти в *Кодексе практики, раздел 6: Оценивание студентов* и *раздел 9: Обучение на рабочем месте и стажировки*

Мониторинг и экспертиза

52 Работодатели должны привлекаться к регулярной экспертизе тех программ на базовые степени, в которых они участвуют. Процедуры экспертизы должны гарантировать, что в их рамках проводится оценка организации обучения на рабочем месте, предусматривающая обратную связь от всех его организаторов. Учащимся необходимо обеспечить возможность высказываться по поводу своего опыта обучения на рабочем месте. Их замечания должны быть рассмотрены в ходе ежегодных процессов мониторинга. Дополнительные рекомендации можно найти в *разделе 9 Кодекса практики*.

53 Общие и конкретные рекомендации в этой области приводятся в *разделе 7 Кодекса практики: Разработка, утверждение, мониторинг и экспертиза программ*

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.1.3.Х. Дэвис

Обзор магистерских степеней в Европе

Howard Davies. Survey of Master Degrees in Europe

http://ec.europa.eu//dgs/education_culture/index_de.html

Настоящий доклад опубликован в важный момент для университетов Европы. Сегодня, после десяти лет обсуждения и реализации политики, контуры Европейского пространства высшего образования четко видны. В то же время высшие учебные заведения должны своим авторитетом поддержать все усилия по преодолению последствий глобального экономического кризиса.

Важная роль в этом принадлежит квалификации магистра. Это наиболее многогранная квалификация, без нее невозможна устойчивая реализация инновационного и исследовательского потенциала Европы. Она обеспечивает высокий уровень навыков, требуемых экономикой знаний. Интегрированная во всеобъемлющую концепцию образования в течение жизни, квалификация магистра демонстрирует, насколько гибкими и инклюзивными могут быть университеты.

Даже ориентированное на потребности Европы, магистерское обучение привлекает студентов из всех уголков мира. Огромный массив предлагаемых Европой магистерских и совместных магистерских квалификаций стал успешной платформой для глобального диалога. И этим следует гордиться.

В то же время магистерское обучение ставит определенные задачи перед Болонским процессом, который должен рассмотреть, как лучше контролировать эффективность этого цикла перед национальными правительствами, поскольку они должны сделать ясным и четким положение и функции магистерского обучения в национальных структурах квалификаций перед вузами, так как они должны направлять человеческие и финансовые ресурсы на то, чтобы сделать квалификацию магистра еще более отвечающей социальным потребностям и индивидуальным устремлениям.

EUA надеется, что данный доклад внесет позитивный вклад в эти дебаты.

Георг Винклер

Президент Европейской ассоциации университетов

Благодарности

Европейская ассоциация университетов выражает глубокую признательность за активную поддержку национальным конференциям ректоров, вузам, а также целому ряду других учреждений и частных лиц. В частности, она благодарит всех преподавателей и ученых, администраторов высшего образования, работодателей и студентов, которые нашли время, чтобы ответить на онлайн-опрос или обсудить соответствующие вопросы с экспертами EUA в ходе их инспекционных посещений. Без их готовности откровенно говорить о ситуации «на местах» и предоставленной ими возможности распространить их наблюдения на европейский контекст настоящий документ был бы лишен глубины и ценности.

Автор хотел бы также поблагодарить поименованных в приложении членов группы и национальных экспертов, чья работа недостаточно заметная в окончательном варианте доклада, была необходима для его написания. Их вклад в подготовку документа был чрезвычайно ценен.

Автор особо благодарит Майкла Гэбела, Йонну Корхонен, Ханне Шмидт и Лесли Уилсона, Генерального секретаря EUA, за неизменно благожелательную поддержку и консультации.

И, наконец, EUA выражает свою искреннюю благодарность Европейской комиссии, за финансовую помощь, без которой данный проект был бы невозможен.

Ховард Дэвис

ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

Магистерские степени после десяти лет Болонского процесса

Итогом десятилетия Болонского процесса станет формирование Европейского пространства высшего образования в 2010 году.

Формально создана трехцикловая структура квалификаций, разработаны инструменты мобильности и приняты принципы обеспечения качества. Происходят регулярные встречи 46 министров для оценки прогресса по другим линиям действия Болонского процесса, таким как трудоустроиваемость, равенство возможностей («социальное измерение») и сотрудничество с другими глобальными регионами («глобальное измерение»). Сотрудничество между высшими учебными заведениями Европы достигло небывалого уровня.

Многое еще предстоит сделать. Болонский второй цикл, включающий в себя последипломное преддокторское обучение и, в частности, магистерскую квалификацию, работает не полностью. Не все страны успели ввести в действие вновь принятые законы. Не по всем курсам хватило времени, чтобы подготовить первые когорты успешных студентов.

Период после 2010 года обещает дальнейшие достижения. Завершится работа над законодательными актами. Будут обнародованы национальные структуры квалификаций. В каждой стране появятся процедуры обеспечения качества. Болонский бакалавр, новации в некоторых системах высшего образования начнет получать широкое признание как жизнеспособная точка выхода на европейский рынок труда. В результате этого увеличится самобытность квалификации магистра.

ДОКЛАД ПО МАГИСТЕРСКИМ СТЕПЕНЯМ

2009 год – благоприятный момент, чтобы оценить достигнутый прогресс и предложить пути ускорения реализации магистерских программ.

В конце 2007 года Европейская ассоциация университетов провела онлайн-опрос и организовала инспекционные посещения ряда высших учебных заведений в Австрии, Бельгии, Германии, Ирландии, Польше, Испании и Швеции. Полученные данные были дополнены материалами группового обсуждения и кабинетных исследований. Цель этого – выяснить, появился ли узнаваемый эталон магистра и сохраняется ли по-прежнему многообразие моделей предоставления магистерских программ.

Предварительный ответ на оба вопроса «да». Формальная основа имеется, остается лишь наполнить ее программами и квалификациями, отвечающими болонским спецификациям.

Курсы магистерского уровня имеют три основные формы. Во-первых, преподаваемые магистерские курсы с сильным элементом профессионального развития, предлагаемые в форме обучения с полным днем, неполным днем, дистанционно или в смешанной форме. Во-вторых, исследовательские магистерские программы, многие из которых интегрированы в инновационную деятельность и деятельность по передаче знаний и служат преддокторской стадией для выбравших научную карьеру. В-третьих, курсы магистерского уровня различной продолжительности, предлагаемые учащимся, возобновляющим учебу, в форме обучения без отрыва от производства, обучения для руководящего состава или самонаправляемого обучения. Нет никаких оснований предполагать, что структура спроса станет менее разнообразной.

В условиях глобального экономического кризиса трудно прогнозировать тенденции даже в краткосрочной перспективе. Выводы и рекомендации, предлагаемые в настоящем докладе, не являются исчерпывающими. Их следует читать вместе с очередным аналитическим докладом по Болонскому процессу и докладом *Тенденции 2010*.

«ЧИТАЕМОСТЬ» МАГИСТЕРСКИХ СТЕПЕНЕЙ

Степень магистра хорошо определена с точки зрения установленных министерствами продолжительности обучения (с полным днем) и кредитных баллов. Уровень академических достижений, обеспечиваемый степенью, выражается уровневными дескрипторами.

Это не означает, что степени магистра понятны в юрисдикциях всех 46 стран Болонского процесса. Профиль магистра остается непрозрачным из-за названий и номенклатуры, которые обычно вполне ясны на национальном уровне, однако часто непонятны за рубежом. Не всегда удается обеспечить студентам и другим заинтересованным сторонам быстрое узнавание того, что именно предлагает конкретная магистерская степень. Необходимо разработать набор некоторых информационных маркеров в интересах всех пользователей.

Квалификации магистра не всегда полностью понятны должностным лицам и аналитикам. В используемой на международном уровне системе классификации ISCED бакалавр и магистр не различаются – различие делается только между их сочетанием и докторантурой. Пока в ISCED не

будет сделано разделение бакалавра и магистра, мониторинг эффективности второго болонского цикла будет затруднен.

Секторальные квалификации, которые даются учебными заведениями здравоохранения и архитектуры, представляют собой важный сегмент деятельности на магистерском уровне. Эти и некоторые другие профессиональные квалификации подпадают под действие Директивы ЕС 2005-36-ЕС. Данная Директива не приведена в соответствие с Болонским процессом. Необходимо рассмотреть меры в области обеспечения качества, непрерывного профессионального развития и признания предшествующего обучения.

Разработанные за последнее десятилетие инструменты мобильности – в частности, Приложение к диплому – еще не достигли такого состояния, когда их использование студентами, вузами и работодателями является повседневной практикой.

СОВМЕСТИМОСТЬ МАГИСТРОВ

Значительный объем мобильности студентов в Европе однажды может стать мобильностью между циклами. Студенты будут переходить с бакалаврских программ в одной стране на магистерские в другой либо с магистерских программ в одной на докторские в другой. Большая часть въездной мобильности в Великобританию из других стран Болонского процесса относится именно к этому типу. В то же время в расширенной Европе пока остаются нерешенными некоторые проблемы структурной совместимости и признания.

Отбор для поступления на магистерские программы пока не стал единообразной и справедливо применяемой практикой. В некоторых странах кандидаты из «своих» учебных заведений могут пользоваться преимуществами.

Мобильность может быть проблематичной и по другой причине. Основные магистерские программы и возможности для обучения в течение всей жизни на уровне магистра редко интегрированы. Они опираются на разные законодательства, системы финансирования и инфраструктурные механизмы и на академическое разделение труда. Существует риск того, что даже если масштабы образования в течение всей жизни возрастут, оно все равно будет существовать отдельно. Для полного удовлетворения индивидуальных, социальных и экономических потребностей необходим более высокий уровень синергии.

Карьерной мобильности – и, следовательно, физической мобильности поверх границ – может также препятствовать нерешенность проблемы признания предшествующего обучения, и особенно неформального и информального обучения, на общеевропейском уровне. Доступ к магистерским программам будет расширен и станет более справедливым после введения надлежащих процедур признания такого образования.

Ключевой фактор обеспечения совместимости – результаты обучения. Они будут приобретать все большее значение по мере реализации болонских принципов обеспечения качества и превращения студентоцентрированного обучения в преобладающую педагогическую практику. По многим дисциплинам вырабатывается общеевропейский консенсус в отношении компетенций, навыков и способностей, которые должны быть достигнуты на магистерском уровне.

Нет никаких признаков уменьшения числа транснациональных совместных магистерских программ. Они открывают возможность концентрации академического знания и курсовой (горизонтальной) мобильности. При этом очень важно добиться устранения правовых препятствий и надлежащего финансирования.

БУДУЩЕЕ СТЕПЕНИ МАГИСТРА

Чем более гибким будет болонский второй цикл, тем больше он сможет удовлетворять стремлениям людей и потребностям рынка труда. Эффективное участие социальных партнеров и гражданского общества в управлении вузами и в разработке учебных программ придаст новую энергию портфолио магистров и обеспечит их более «тонкую настройку».

Магистерские степени играют решающую роль в обществе знаний. Они обеспечивают приобретение компетенций, от которых зависят докторские исследования. Они развивают человеческий капитал во многих областях, и к ним должен быть обеспечен как можно более широкий доступ как можно большему числу людей. Многообразие основных видов деятельности, моделей предоставления и продолжительности обучения делают магистерские программы чрезвычайно гибким инструментом, позволяющим решать проблемы глобального экономического кризиса.

Из трех болонских циклов магистерский цикл является наиболее рыночным. Плата за обучение широко варьируется. Затраты высоки. Предположение, что магистерский цикл будет процветать исключительно благодаря конкуренции, является необдуманным. Исследовательская деятельность и разработка учебных программ зависят от международного сотрудничества. Учитывая чрезвычайную важность магистерского цикла для Лиссабонской стратегии Евросоюза и для устойчивого роста всех 46 стран Болонского процесса, настало время рассмотреть вопросы финансирования студентов и обеспечения равных возможностей доступа.

Список сокращений

APEC	–	<i>Association pour l'Emploi des Cadres</i> (FR)
AP[E]L	–	Аккредитация предшествующего [на основе опыта] обучения
ARENE	–	<i>Ammattikorkeakoulujen rehtorineuvosto</i> (Конференция ректоров финских университетов прикладных наук)
CEDEFOP	–	Европейский центр развития профессиональной подготовки
CEMS	–	Сообщество европейских школ менеджмента
CHEPS	–	Центр исследований политики в области высшего образования (NL)
CIMO	–	Центр международной мобильности (FI) (FI)
DAAD	–	<i>Deutscher Akademischer Austausch Dienst</i> (Немецкая служба академических обменов) (DE)
EADTU	–	Европейская ассоциация университетов дистанционного обучения
ECTS	–	Европейская система переноса и накопления кредитов
ECUI	–	Европейский консорциум инновационных университетов
EFMD	–	Европейский фонд развития менеджмента
ENIC	–	Европейская сеть информационных центров
ENQA	–	Европейская ассоциация по обеспечению качества в высшем образовании
EQAR	–	Европейский регистр агентств обеспечения качества в высшем образовании
EQF	–	Европейская квалификационная структура для образования в течение всей жизни
ESIB	–	Национальные союзы студентов Европы (ныне ESU)
ESG	–	Стандарты и принципы обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования
ESU	–	Европейский студенческий союз (ранее ESIB)
EUA	–	Европейская ассоциация университетов
EUCEN	–	Европейская сеть университетов непрерывного образования
FEANI	–	<i>Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs</i> (Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций)
FHEQ	–	Структура квалификаций высшего образования Англии, Уэльса и Северной Ирландии
GMAC	–	Совет по приему в аспирантуру (США)
HEFCE	–	Совет по финансированию высшего образования
HEPI	–	Институт политики высшего образования (Великобритания)
HESA	–	Агентство по статистике высшего образования (Великобритания)
ISCED	–	Международная стандартная классификация образования
MBA	–	Магистр делового администрирования
NARIC	–	Национальный информационный центр по академическому признанию
NOKUT	–	Норвежское агентство по обеспечению качества в образования
NQAI	–	Национальный орган Ирландии по квалификациям
NQF	–	Национальная структура квалификаций
PSM	–	Магистр по профессии в области естественных наук
QAA	–	Агентство по обеспечению качества высшего образования (Великобритания)

UNICA	–	Сеть университетов столиц Европы
VAE	–	<i>Validation des acquis de l'expérience</i> (FR)
ВУЗ	–	Высшее учебное заведение
ЕПВО	–	Европейское пространство высшего образования
ЕИП	–	Европейское исследовательское пространство
ЕЭП	–	Европейское экономическое пространство
МСП	–	Малые и средние предприятия
НПР	–	Непрерывное профессиональное развитие
ОЭСР	–	Организация экономического сотрудничества и развития
ПД	–	Приложение к диплому
ППО	–	Признание предшествующего обучения
ПТО	–	Профессионально-техническое образование и подготовка
УПН	–	Университет прикладных наук
ЮНЕСКО	–	Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры

МЕТОДОЛОГИЯ

Проект по магистерским степеням был задуман Европейской ассоциацией университетов как исследование типа мини «Тенденций». Первый отчет «Тенденции в учебных структурах высшего образования» был подготовлен в качестве информационного документа для совещания 31 европейских министров образования в Болонье в 1999 году. Представленный в нем обзор состояния дел в странах Европы стал основой решения о принятии Декларации и тем самым дал начало Болонскому процессу

На каждом очередном, проводимом раз в два года совещании министры получали обновленный обзор *Тенденции* как часть анализа хода Болонского процесса. Последний, пятый отчет был представлен на саммите в Лондоне в 2007 году. Шестой будет называться *Тенденции 2010* – в честь года, знаменующего собой завершение первого этапа Болонского процесса и появления Европейского пространства высшего образования.

Доклад по магистерским степеням можно назвать мини вариантом «Тенденций», поскольку он охватывает только второй из трех Болонских циклов и основывается на инспекционных посещениях в семи странах по сравнению с одиннадцатью, рассмотренными, например, в *Тенденциях V*.

Методология базируется на упорядоченном сочетании наборов количественных и качественных данных, но больший акцент делается на качественном анализе. Исследование началось с серии открытых онлайн-опросов профессорско-преподавательского состава, работодателей, вузов и студентов, проведенных в период с декабря 2007 года по июнь 2008 года. Ссылки на вопросники были распространены по Европе через такие каналы, как веб-сайт и бюллетень EUA, Конфедерация Европейского бизнеса – Business Europe, Европейский студенческий союз, Европалата и национальные конференции ректоров. В общей сложности было собрано 2558 ответов.

Результаты создали почву для инспекционных посещений одного, двух или трех вузов в каждой из следующих стран: Австрии, Бельгии (Фландрия), Германии, Ирландии, Польше, Испании и Швеции. Эти посещения состоялись во второй половине 2008 года. При выборе вузов преследовалась цель охватить максимально широкий диапазон вузовских профилей, уложиться в отведенные сроки и бюджет и рассмотреть различные степени реализации Болонского процесса в национальных университетских и неуниверситетских секторах (так, где они существуют). Для посещения отбирались вузы, отвечающие конкретной миссии, а не наиболее типичные.

Посещения проводились командами из двух опытных исследователей, которых сопровождал национальный эксперт, назначенный национальной Конференцией ректоров. В каждом случае команды встречались с профессорско-преподавательским составом, администраторами, работодателями, руководителями вузов и студентами.

Материалы анкетного опроса и инспекционных посещений были дополнены сбором и анализом вторичной информации и коллективным обсуждением. Итогом стали выводы, представленные в конце настоящего доклада. Исследование не претендует на то, чтобы считаться всеобъемлющим и исчерпывающим, оно лишь показывает состояние дел во втором цикле Болонской системы.

Доклад построен по различным темам: мобильность, трудоустраиваемость и т.д. Поскольку все линии действия Болонского процесса взаимосвязаны, затрагиваемые в докладе темы носят сквозной характер, поэтому обсуждение каждой из них продолжается и в других разделах.

В докладе выявляются важнейшие особенности развивающегося магистерского ландшафта. Поэтому основной акцент в нем делается на преподаваемых, а не на исследовательских квалификациях магистра. Доклад также заостряет внимание на областях, наиболее перспективных с точки зрения продуктивности дальнейших исследований и действий. Он может стать вкладом в дискуссию, которая, безусловно, будет вызвана к жизни аналитическим отчетом 2009 года о ходе реализации Болонского процесса и докладом *Тенденции 2010*.

ВВЕДЕНИЕ В БОЛОНСКУЮ КВАЛИФИКАЦИЮ МАГИСТРА

Болонский второй цикл и степень магистра

Настоящий доклад представляет собой исследование Болонского второго цикла и состояния его развития на 2009 год.

Процесс развития еще далек до завершения. Перед большинством из 46 стран-участниц Болонского процесса сегодня стоит задача сделать квалификации высшего образования совместимыми с всеобщей трехцикловой структурой, порожденной Болонским процессом. К январю 2009 года только три страны проинформировали Болонский Секретариат, что их системы высшего образования эту задачу выполнили: Ирландия, Шотландия (которая контролирует свою собственную систему, получив полномочия от правительства Великобритании) и Германия. Швеция близка к завершению процесса. Другие страны находятся на стадии разработки.

Каждый из трех болонских циклов содержит одну основную академическую степень или квалификацию – бакалавр в первом, магистр во втором и доктор в третьем. Чтобы получить степень магистра, нужно достигнуть «потолка» второго цикла. Доступ к магистерским программам осуществляется, как правило, с первого цикла, а академическое продвижение после магистерского цикла – докторантура.

Второй цикл, однако, содержит больше, чем просто степень магистра. В большинстве национальных систем существует множество краткосрочных и промежуточных степеней и квалификаций, а также квалификаций специалиста, которые развивались в течение длительного периода времени. В новой национальной структуре квалификаций Ирландии [NQF] на девятом уровне – эквиваленте второго Болонского цикла – присуждаются только степень магистра и «Свидетельство о последипломном образовании». Это стало результатом рационализации большого числа так называемых традиционных, непрофильных и дополнительных квалификаций.

Цель Болонского процесса – уменьшить сложность национальных систем и тем самым способствовать их взаимодействию. Упрощенные системы становятся более прозрачными друг для друга и более «читаемыми» для граждан других стран, что облегчает мобильность студентов, исследователей, преподавателей и других работников. Эта «читаемость» станет основой Европейского пространства высшего образования [ЕПВО], которое должно быть создано к 2010 году.

В некоторых странах раньше не проводилось различия между бакалаврским и магистерским уровнями. Курс обучения, как правило, был длительным и интегрированным. Для этих стран, переход к болонской структуре циклов оказался сложной задачей. Ряд последствий этого будет рассмотрен в настоящем докладе.

Курсы магистерского уровня имеют три основные формы. Во-первых, преподаваемые магистерские курсы с сильным элементом профессионального развития, предлагаемые в форме обучения с полным днем, неполным днем, дистанционно или в смешанной форме. Во-вторых, исследовательские магистерские программы, многие из которых интегрированы в инновационную

деятельность и деятельность по передаче знаний и служат преддокторской стадией для выбравших научную карьеру. В-третьих, курсы магистерского уровня различной продолжительности, предлагаемые учащимся, возобновляющим учебу в форме обучения без отрыва от производства, обучения для руководящего состава или самоуправления обучения.

Помимо этой типологии, более точное определение дать трудно. Ниже приводится ряд категорий степени магистра, как они существуют в некоторых юрисдикциях. Каждая категория и граница каждого определения рассматриваются ниже в докладе. Один из основных его выводов – читаемость осложняется разрастанием наименований.

– Академическая степень магистра: используется в бинарных системах для различения выпускников университетских программ и профессиональных магистров, получивших степень в неуниверситетских вузах.

– Продолжающая или последовательная степень магистра: магистерская подготовка продолжается сразу же или спустя короткое время после получения квалификация бакалавра и по той же дисциплине.

– «Конвертированная» степень магистра: магистерская подготовка осуществляться по другой дисциплине, чем предшествующая бакалаврская.

– Совместная степень магистра: степень, программа которой предоставляется двумя или более вузами с выдачей одного или нескольких дипломов.

– Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни: используется в некоторых системах для обозначения подготовки в рамках второго цикла, осуществляемой отдельно от продолжающей магистерской подготовки.

– Профессиональная степень магистра: используется в бинарных системах для различения степени магистра, присужденной неуниверситетским вузом, и университетской магистерской степени.

Обозначение «магистр»

После почти десяти лет использования в рамках Болонского процесса магистр и его варианты заняли прочное положение в европейском высшем образовании. Хотя во многих случаях новый этот термин имеет исторический резонанс, отсылая к средневековой квалификации *Magister*, которая в ряде систем по-прежнему является официальным званием. В некоторых странах используются другие обозначения. Ватикан сохранил *licenza*. В Греции используется латинизированное название *metaptychiako diploma eidikefsis*. Эти названия, однако, наряду с датским *kandidat* и турецким *Yüksek Lisans* являются единственными серьезными исключениями.

Пересекая границы 46 стран Болонского процесса, можно убедиться, что даже если используется английское слово *Master*, в него вкладываются разные оттенки значения. Было бы ошибкой считать, что термин везде соответствует британскому определению.

Английская (вместе с валлийской и североирландской), ирландская и шотландская системы высшего образования не выделяются среди многих и не имеют никакого преимущества. В любом случае они говорят *Masters* или *Master's*, а не *the Master*.

Терминология никогда не бывает нейтральной и все решает контекст. В 2007 году *Association pour l'emploi des cadres* сообщила, что введение термина *Master* (магистр) во французских университетах принесло двойную пользу. Он позволил избавиться от чувства незавершенности, вызываемого термином *maîtrise*, и одновременно завоевал по крайней мере в глазах работодателей равное уважение со степенью магистра (и *Mastère spécialisé*), предлагаемой в *écoles de commerce* и в *grandes écoles*.

В данном докладе для обозначения магистра используется термин «*Master*». Этим подчеркивается преемственность с имеющим важное значение документом «Обзор магистерских и совместных степеней в Европе» ('*Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*'), который был подготовлен для EUA Кристианом Таухом (Christian Tauch) и Андрейсом Раухваргерсом (Andrejs Rauhvargers) в 2002 году.

Что такое болонский магистр?

Как правило, требует 90–120 кредитов ECTS, из которых как минимум 60 должны быть на магистерском уровне;

Обычная продолжительность – от одного до двух лет с полным учебным днем;
Содержание дисциплин, согласующееся с общими дескрипторами уровней;
Учебная программа и преподавание, определяемые результатами обучения;
Признанная точка вхождения на европейский рынок труда.

На какой стадии развития находится болонский магистр сегодня, спустя десятилетие после принятия Болонской декларации в 1999 году? Как минимум, его можно специфицировать в терминах его места во втором цикле, интервала кредитов в Европейской системе переноса и накопления кредитов [ECTS], уровневых дескрипторов и типичной продолжительности в годах обучения с полным учебным днем. Он узнаваем по крайней мере, для специалистов, организаций, учреждений и правительств, активных в сфере высшего образования.

Однако болонский магистр до сих пор не внедрен в полном объеме. Ему еще предстоит добиться стабильного европейского профиля с точки зрения педагогики, востребованности на рынке труда, связи с научными исследованиями, финансирования и бюджета. Отсутствие такого профиля объясняется отчасти сохранением сильных доболонских традиций в некоторых странах, отчасти тем, что во многих новых законодательствах до сих пор не принят полный портфель действующих программ послевузовского образования, а также тем, что должна быть обеспечена доступность магистерской подготовки в течение всей жизни.

Классическая форма организации магистерской подготовки, базирующаяся на полном курсе очного обучения в одном вузе, которое последовательно связано с бакалавриатом и докторантурой, больше не является наилучшей моделью. Транснациональные совместные степени, неполный учебный день, электронное и дистанционное обучение, обучение на рабочем месте и аккредитация предшествующего обучения стали важнейшими чертами магистерской подготовки. Это же относится к студенческой мобильности между дисциплинами, вузами, секторами и странами.

Обилие режимов и моделей организации обучения придает степени магистра полиморфный характер. Вот почему очень важно проанализировать место, занимаемой этой квалификацией в 2009 году. Но прежде нужно рассмотреть, каким образом магистерские степени стали такими, какими они являются сегодня.

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС И ХЕЛЬСИНКСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ 2003 ГОДА

На своем саммите 2003 года в Берлине министры, подписавшие Болонскую декларацию, заявили о намерении своих правительств внедрить бакалаврский и магистерский циклы к 2005 году. Они отметили: «Степени первого и второго цикла должны иметь различную ориентацию и профили с тем, чтобы удовлетворить все многообразие личных и академических потребностей, а также потребностей рынка труда. Степени первого цикла должны обеспечивать доступ, как это определено Лиссабонской Конвенцией о признании, к программам второго циклов. Степени второго цикла должны открывать доступ к докторантуре».

«Доступ» означает «право удовлетворяющих требованиям кандидатов подавать заявку и рассматриваться для приема в высшие учебные заведения». В отношении магистерской подготовки это право означает возможность поступить на нее с более низкого уровня, то есть с уровня бакалавра или его эквивалента.

Берлинская встреча полностью подтвердила определение квалификации магистра, рекомендованное ранее на Хельсинкской конференции по степеням магистерского уровня. Это, в свою очередь, привлекло внимание к выводам К.Тауха и А.Раухваргера (2002 г.) о растущем структурном многообразии и о компенсирующем движении к некоторой общей модели, в которой квалификация магистра является кульминацией типичной пятилетней последовательности очного обучения общим объемом 300 кредитов ECTS. Такое разнообразие в условиях сближения заставило принять на Хельсинкской конференции определение магистра как интервала кредитных значений, в пределах которого может быть установлен целый ряд программ:

Студенты, которым присуждается степень магистра, должны обладать таким уровнем знаний и понимания или художественной компетенции, который позволяет им интегрировать знания и решать сложные задачи, формулировать суждения и сообщать свои выводы как специалистам, так и аудитории неспециалистов. Студенты со степенью магистра имеют навыки обучения, позволяющие им продолжать учебу или проводить исследования самостоятельно и независимо.

[...]

Бакалаврские и магистерские программы должны быть описаны на основании содержания, качества и результатов обучения, а не только исходя из продолжительности программ или других формальных характеристик.

[...]

Хотя обычный объем программы на степень магистра составляет 90 – 120 кредитов ECTS, минимальное требование для магистерского уровня должно составлять 60 кредитов ECTS. Поскольку продолжительность и содержание бакалаврских программ различаются, необходимо обеспечить подобную гибкость и на магистерском уровне. Присуждаемые кредиты должны быть соответствующего профиля.

В некоторых областях возможно дальнейшее существование интегрированных одноуровневых программ, приводящих к магистерским степеням. Однако должна предусматриваться возможность получения промежуточных квалификаций и перехода на другие программы.

Программы на степень магистра могут иметь разные ориентации и разные профили для удовлетворения многообразия индивидуальных, академических потребностей и потребностей рынка труда. Магистерские степени могут быть получены в университетах, а в некоторых странах – в других учреждениях высшего образования.

Дублинские дескрипторы

В 2004 году после Хельсинкского и Берлинского совещаний в рамках Совместной инициативы качества были разработаны критерии, позволяющие определить, на каком этапе своей траектории обучения студенты могут быть признаны достигшими определенного уровня. Эти критерии завершения уровня, известные как Дублинские дескрипторы, определяют квалификацию магистра следующим образом:

Квалификации, означающие завершение второго цикла, присваиваются студентам, которые:

- продемонстрировали знание и понимание, которые опираются на то, что обычно связывается с бакалаврским уровнем, расширяют и/ или усиливают его, и которые создают фундамент или возможность для проявления оригинальности в выдвижении и/или применении идей, часто в контексте исследования
- могут применять свое знание и понимание, а также способность решать задачи в новой или незнакомой среде в широком (или междисциплинарном) контексте, связанном с областью обучения
- обладают способностью интегрировать знания, справляться со сложностями и формировать суждения на основе неполной или ограниченной информации, в которых отражается осознание социальной и этической ответственности за применение этих знаний и суждений
- могут четко и ясно передавать свои выводы, а также лежащие в их основе знания и соображения аудитории специалистов и неспециалистов
- обладают навыками обучения, позволяющими осуществлять дальнейшее обучение с большой степенью самостоятельности и саморегулирования.

В Бергене в 2005 году министры подразумевали применения этих дескрипторов, когда приняли «всеобъемлющую структуру квалификаций для ЕПВО, которая включает в себе три цикла (в том числе, в национальных контекстах, возможность промежуточных квалификаций), общие дескрипторы для каждого цикла на базе результатов обучения и компетенций, а также диапазон кредитов для первого и второго циклов». Два года спустя, в Лондоне, они потребовали использования результатов обучения в разработке учебных программ и в студентоцентрированной педагогике.

Понятийный аппарат, сформированный в первые годы Болонского процесса, поддерживает архитектуру квалификаций, в которой находят свое место магистры. Сегодня концепции и структура широко приняты. В данном отчете, однако, будет показано, что несмотря на все достижения, надлежащая прозрачность и читаемость пока еще полностью не обеспечены.

РЕАЛИЗАЦИЯ ВТОРОГО ЦИКЛА В 2007 ГОДУ

Болонский магистр в 2007 году

Стоит напомнить положение дел с магистерскими степенями в 2007 году. Это был год проведения очередной встречи на уровне министров и повод для ряда обзоров. Пять исследований позволили получить картину второго цикла и процесса реализации структурных рамок, описанных в предыдущем разделе. Этими исследованиями были:

- опрос Гэллага, проведенный для Европейской комиссии.
- доклад ESIB (ныне ESU – Европейский союз студентов) *Болонский процесс глазами студентов*.
- исследование *Тенденции V*, выполненное EUA.
- обзор страновых тенденций в 2006/07 гг., подготовленный Eurydice.
- аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса, представленный на Лондонском саммите министров 2007 года.

Опрос Гэллага

В телефонном опросе, проведенном в январе и феврале 2007 года, участвовало 5600 профессоров и преподавателей вузов, из которых 49% сообщили, что трехцикловая система улучшила или же улучшит качество образования в целом. Такое мнение чаще всего высказывалось в Болгарии, Румынии, Турции, на Кипре и на Мальте, реже всего – в Эстонии, Венгрии, Германии и Италии. В целом эту точку зрения не разделяли 40% респондентов. Наиболее скептически были настроены инженеры; представители педагогического, медицинского образования и сестринского дела были значительно более восприимчивы. На вопрос, хотели бы сохранить систему, в которой нет различия между бакалаврами и магистрами, 32% респондентов ответили утвердительно и 59% – отрицательно.

Болонский процесс глазами студентов

По мнению студенчества, реализация трехциклового системы является больше видимостью, чем реальностью. Доклад *Болонский процесс глазами студентов* выявил ряд проблем: непропорциональный прием студентов-мужчин на магистерский уровень; неясная жизнеспособность бакалаврских курсов, грубо вырванных из старых продолжительных магистерских программ; стойкие препятствия к поступлению на магистерский уровень с бакалаврского, вызванные введением численных ограничений (*numerus clausus*); неравномерность финансовой помощи студентам и дискриминация в отношении кандидатов из других вузов.

Тенденции V

В докладе *Тенденции V* отмечено, что несмотря на неполноту реализации Болонского процесса, в тех странах, где структурные реформы привели к улучшению преподавания и обучения и принесли заметную пользу заинтересованным кругам, преобладает позитивное отношение к нему. Положение дел на магистерском уровне может служить подтверждением этому. В докладе указывается на «широкую диверсификацию второго цикла в Европе», а его авторы заявляют, что «именно на уровне второго цикла высшие учебные заведения становятся максимально инновационными и творческими».

Чтобы проиллюстрировать разнообразие моделей предоставления магистерской подготовки, в докладе *Тенденции V* приводятся примеры квалификаций магистра, связанных с первым циклом, квалификаций магистра, находящихся в третьем цикле, и таких безусловно аномальных квалификаций, как магистр со степенью пост-магистра. Обращается также внимание на рост числа степеней профессионального магистра (что уже отмечалось К. Таухом и А. Раухваргерсом), а также на то, каким образом Болонские реформы изменили академическое и рыночное восприятие программ второго уровня. Эти вопросы будут рассмотрены ниже.

Eurydice и аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса

Национальные календари принятия законодательств и реализации Болонского процесса существенно различаются. Поэтому сеть Eurydice Европейской комиссии попыталась отобразить, в какой степени вузы, программы и студенты «затронуты» Болонским процессом, т.е. осуществляется ли реформа циклов высшего образования, вводятся ли ECTS и Приложение к диплому, и если да, то предусмотрено это законодательством или нет, и был ли завершен процесс реализации?

В Таблице А в упрощенном виде представлены данные Eurydice по странам о состоянии трехцикловых систем на 2007 год. К этим данным добавлены предложенные Аналитической рабочей группой (Stocktaking Working Group) оценки степени внедрения первого и второго циклов и доступности магистерской подготовки с бакалаврского уровня. Оценки обозначены цветом, который варьируется от темно-зеленого (положительная оценка) до красного (отрицательная)¹.

Данные Eurydice и аналитического доклада иногда представляются несогласованными. Это происходит потому, что Eurydice стремится к описательной форме, а аналитический доклад носит оценочный характер. Отсутствие четких критериев соответствия и несогласованность между национальными наборами данных вносят некоторую меру неопределенности в таблицу А.

Следует отметить, что Eurydice пользуется категориями Международной стандартной классификации образования [ISCED]. Однако 5 уровень ISCED включает в себя все высшие учебные заведения «до» и «за» исключением докторантуры. Таким образом, болонский бакалавр и магистр ассимилируются, и выборка данных отдельно по каждой степени из большинства международных источников (Eurostudent и ОЭСР, а также Eurydice) становится проблематичной. ЮНЕСКО в настоящее время пересматривает эту методологию.

ISCED, тем не менее, делает следующее различие между уровнями 5A и 5B: В первую очередь следует учитывать различие между программами на теоретической основе, дающими либо подготовку к научной работе (история, философия, математика и т.д.), либо доступ к профессиям, требующим высокой квалификации (например, медицина, стоматология, архитектура и т.п.) [5A], и теми программами, которые имеют практическую, техническую, профессиональную направленность [5B]².

Это различие действует в некоторых бинарных системах высшего образования, существующих в странах-участницах Болонского процесса. Подкатегория 5B – в отличие от 5A – не дает доступа к докторскому уровню. Программы 5B, как правило, имеют продолжительность от 2 до 3 лет обучения с полным днем и поэтому их появление на магистерском уровне маловероятно, хотя и не исключено. Таблица А показывает, в каких странах лица, окончившие уровень 5B – они могут быть бакалаврами – имеют право поступить на магистерские программы, на какого рода магистерские программы и каков связующий механизм.

Болонский магистр в 2009

Как проходило развитие магистерской подготовки в период между 2007 и 2009 годами? Настоящий доклад показывает, что в 2009 г. болонский магистерский курс становится опытом интерактивного, компетентностного обучения, которое служит таким целям, как личная самореализация, содействие благосостоянию общества, удовлетворение потребностей существующего и будущего рынков труда, а также достижение критического и научного творческого потенциала, способного вызвать к жизни новое знание и инновационные инициативы.

Магистерские степени сохраняют разнообразие и динамизм, отмеченные в докладе *Тенденции V*. Однако они не имеют четкого профиля, который бы обеспечивал его спонтанное признание внешними заинтересованными кругами сторон и широкой общественностью. Магистры (во многих странах) являются чем-то новым, находятся в постоянном изменении и должны реагировать на потребности общества (демография, изменение климата, глобализация, информационная революция и др.). Степени магистра имеют полиморфный характер, который пока недостаточно хорошо задокументирован.

¹ В настоящем переводе документа цветовые обозначения оценки будут для удобства заменены на цифровые: от 5 (положительная) до 1 (отрицательная) (Прим. переводчика).

² http://www.unesco.ru/files/docs/isced_r.pdf (Прим. переводчика).

Цель проекта EUA по магистерским степеням

Задача проекта EUA по магистерским степеням – проанализировать текущую ситуацию и разрешить ряд вопросов. Позволил ли Болонский процесс создать и реализовать узнаваемую модель европейского магистра – много ли еще предстоит сделать? Есть ли свидетельства того, что структурное сближение совместимо с существующим многообразием форм предоставления образования? Насколько важна квалификация магистра с точки зрения доступа на рынок труда?

Ситуация – по мере сближения систем высшего образования 46 стран – усложняется. Ограничения ISCED затрудняют анализ и выявление будущих тенденций. Еще большие затруднения вносит глобальным экономическим спадом. Поэтому в настоящем докладе представлен лишь частичный обзор. Документ не претендует на полноту наблюдений или выводов. Читать его следует вместе с цитируемыми в нем материалами, а также с такими опубликованными и еще не опубликованными исследованиями, как Аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса 2009 года, доклад о реализации Болонского процесса Центра исследований политики в области высшего образования [CHEPS] и доклад Тенденции 2010.

Таблица А – Страновой обзор по состоянию на 2007 год вузов и программ, «затронутых» принятием Болонской трехцикловой модели, и способов доступа ко второму циклу с оценкой (А) степени внедрения первого и второго циклов и (В) доступности второго цикла из первого.

41

Страна	«Затронутые» вузы и программы	Дата реформы в соответствии с болонскими принципами	Примечание	Доступ к магистерскому уровню с бакалаврского	Доступ к магистерскому уровню с 5 уровня ISCED	A	B
1	2	3	4	5	6	7	8
AD Андорра	Одна пилотная программа в Университете Андорры	Принятие законодательства ожидается		Через обучение за рубежом или дистанционное обучение		3	1
AL Албания	Большинство вузов, большинство программ ISCED 5A и все ISCED 5B	Циклы бакалавр-магистр существуют с 2005-06 гг.	Длительные 6-летние программы для секторальных профессий и для профессий искусства	Отбор на вузовском уровне	Бакалаврские программы ISCED 5B по сестринскому делу и по педагогике дают доступ к последипломному обучению в <i>mësues</i> , но не к магистерскому курсу	3	1
AM Армения	Весь гос. сектор и большинство частных вузов, предлагающих ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2010 году	Отбор на вузовском уровне на гуманитарные и общественные науки; право, естественные науки и технология остаются в виде 5-летнего интегрированного цикла	Нет согласованности между программами USCED 5B и Болонскими циклами	5	5
AT Австрия	Большинство вузов и большинство программ ISCED 5A, (но не ISCED 5B) – по добровольному выбору студентов	Законодательство действует с 2002 года	Длительные 6-летние программы для медицинского и педагогического образования	Нет промежуточного отбора на университет-ский курс 4+2 или 4+1 или 3 +2 (сочетание зависит от дисциплины), никакого отбора на курс 3+2 в Fachhochschule	Педагогическое образование и курс акушерства являются программами ISCED 5B; доступ в магистратуру возможен при удовлетворении определенных критериев	5	5
AZ Азербайджан	Большинство вузов и программ				Данные отсутствуют	5	1
BA Босния-Герцеговина	Большинство вузов и большинство программ ISCED 5A и 5B	Принятие законодательства ожидается		3+2 или 4+2 с отбором на вузовском уровне для поступления в магистратуру	Возможен переход с ISCED 5B (включая сестринское дело) на 5A	3	5
BE-de Бельгия (нем.)	Один вуз, предлагающий только программу ISCED 5B	Законодательство действует с 2005 года		Предоставляется только для ISCED 5B по сестринскому делу и педагогическому образованию	Доступ в магистратуру в BE-фр., BE-нид. and BE-нем. через промежуточную программу		
BE-fr Бельгия (фр.)	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2009 г.	Нет отбора в медицине (3+4) или стоматологии (3+2), кроме как в конце 1 года бакалавриата; нет отбора в ветеринарии (3+3) или в других областях (3+2)	Доступ в магистратуру через промежуточную программу; курс акушерства является программой ISCED 5B	5	5

1	2	3	4	5	6	7	8
BE-nl Бельгия (нид.)	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2003 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г. (медицина к 2011)	Нет отбора в медицине (3+4), стоматологии (3+2), ветеринарии (3+3) или в других областях (3+2 или 3 +1), но для перехода на другую дисциплину требуется промежуточная программа	Профессионально-ориентированные бакалавры Hogeschool ISCED 5B могут поступить в магистратуру через промежуточную программу	3	5
BG Болгария	Все вузы, кроме одного, предлагающего ISCED 5A, но исключая вузы, предлагающие ISCED 5B	Законодательство действует с 2005 года	Длительные 5-летние программы для секторальных профессий (кроме ветеринарии) и права	Нет промежуточного отбора в 4+1	Нет согласованности между программами USCED 5B и Болонскими циклами	5	5
CH Швейцария	Все вузы и 79% всех программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2003 года	Полная поэтапная реализация к 2008 г.	Нет промежуточного отбора для доминирующей модели 3+1 ½ или 3+2	Переход из ISCED 5B на 5A возможен при определенных условиях	4	4
CY Кипр	Все вузы и все программы	Приняты специальные правовые документы по вузам		Нет промежуточного отбора для 4+1 или 4+2	Возможен переход из ISCED 5B на бакалаврский курс 5A, но не непосредственно на магистерское обучение	5	5
CZ Чехия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2005 года		Все программы имеют структуру 3-4 + 1-2-3 с промежуточным отбором на вузовском уровне	Переход из ISCED 5B на 5A возможен при определенных условиях	5	5
DE Германия	34% всех программ ISCED 5A – по добровольному выбору студентов	Разрешающее законодательство действует на федеральном уровне с 2002 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г. Длительные программы для медицины, ветеринарии и стоматологии	Старая и новая системы (3+2 или 4+1) предлагаются параллельно	Переход из ISCED 5B на магистра 5A возможен из <i>Berufsakademien</i>	3	5
DK Дания	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, и все вузы, предлагающие ISCED 5B	Законодательство действует с 2002 года		Нет промежуточного отбора для 3+2 или 3+3. Бакалавры Университетов прикладных наук (УПН) принимаются на университетский второй уровень <i>kandidat</i> , но после отбора на вузовском уровне	Переход из ISCED 5B на магистра 5A возможен лишь в исключительных случаях и только по той же дисциплине	5	5
EE Эстония	Все вузы и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Длительные программы для секторальных профессий, педагогического образования и гражданского строительства	Обучение в университете по моделям 3+2 или 4+1 предусматривает промежуточный отбор. Бакалавры УПН, включая сестринское и акушерское дело, после отбора могут получить доступ к университетскому курсу	Данные отсутствуют	4	5

1	2	3	4	5	6	7	8
				<i>magistrikraad</i>			
EL Греция	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A и ISCED 6	Принятие законодательства ожидается	Длительные программы для секторальных профессий, искусства, инженерии и сельского хозяйства	Нет промежуточного отбора на втором уровне. 5 – или 6-летн. интегрированный бакалаврский цикл по секторальным специальностям и по искусству. Второй уровень в секторе университетов прикладных наук отсутствует, кроме как в партнерстве с университетом	Программы ISCED 5B не предоставляются	4	5
ES Испания		Принятие законодательства ожидается	Полная поэтапная реализация к 2012 г.			3	5
FI Финляндия	Все гос. вузы и их программы	Законодательство действует с 2005 года	Длительные программы для медицины и стоматологии	Нет промежуточного отбора для преобладающей модели 3+ 2 (включая архитектуру и фармацию) или для ветеринарии (3+3)	Программы ISCED 5B больше не предоставляются	5	5
FR Франция	Нет совокупных данных – реализация посредством автономии вузов	Законодательство действует с 2002 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г. Длительные программы для медицины и инженерии	Преобладающая в университетах модель 3+2 предполагает отбор между M1 и M2 на вузовском уровне	ISCED 5B завершается присуждением <i>licence professionnelle</i> ; переход на магистерский курс через промежуточную программу или VAE [AP(E)L]	4	5
GE Грузия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2008 г. Длительные 6-летние программы для медицины и ветеринарии	Нет промежуточного отбора для 3+1 или 3+2	Предоставление программ ISCED 5B пока не закреплено в законе	4	5
HR Хорватия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, и все вузы, предлагающие ISCED 5B	Законодательство действует с 2004 года	Длительные программы для медицины (6 лет) и права (5 лет)	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3+2 и 4+1	Переход с ISCED 5B на 5A возможен на условиях, установленных вузом	3	5
HU Венгрия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, но меньшинство программ	Законодательство действует с 2004 года	Длительные программы для секторальных профессий, искусства и права	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3+2 и 4+2	Переход с ISCED 5B на бакалавра 5A с вычетом 60 кредитов ECTS	2	5
IE	Все вузы и все	Законодательство		Доступ к магистерскому уровню	Ординарный бакалавр ISCED 5B	5	4

1	2	3	4	5	6	7	8
Ирландия	программы	действует с 1999 года		после 5-ти или 4-летнего бакалаврского курса (секторальные профессии) и других 3-х или 4-летний бакалаврских курсов путем отбора на национальном уровне	может поступить на магистерский курс получить доступ только через степень Почетного бакалавра ISCED 5A		
IS Исландия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 1997 года	Полная реализация	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей в 6+2 (медицина), 4+2 и 3+2. Введение численного ограничения после первого семестра для стоматологии и сестринского дела	Возможен переход с ISCED 5B на бакалавра и магистра 5A	5	5
IT Италия	Все вузы, предлагающие программы ISCED 5A и ISCED 6, и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года		Обладатели звания <i>laurea</i> (3-годичное обучение) выбирают академическую степень <i>laurea magistrale</i> или профессиональную степень первого цикла <i>Master universitario di I livello</i>	Уровень ISCED 5B структурирован в соответствии с Болонскими циклами и допускает переход на уровень ISCED 5A	5	5
LI Лихтенштейн	Все вузы и все программы ISCED 5A	Законодательство действует с 2005 года		Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3+2 по бизнесу, но не по архитектуре	Данные отсутствуют	5	5
LT Литва	Большинство вузов и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2000 года	Длительные программы для секторальных профессий и права	Преобладающая модель 4+2 предполагает промежуточный отбор на вузовском уровне	Программы ISCED 5B не согласуются с Болонскими циклами	5	4
LU Люксембург	Все программы после 2006 года в Университете Люксембурга	Законодательство действует с 2003 года		Преобладает модель 3+2; бакалаврская программа включает обучение за рубежом; отбор на магистерский курс отсутствует	Уровень ISCED 5B был преобразован в ISCED 5A	4	5
LV Латвия	Все вузы и большинство программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2000 года	Длительные программы для секторальных профессий, кроме архитектуры	Промежуточный отбор на вузовском уровне для моделей 3+2 и 4+2	Обладатели квалификаций ISCED 5B (включая сестринское дело) могут перейти на уровень ISCED 5A, имея соответствующие кредиты ECTS	5	4
MD Молдова	Все вузы и все программы, начиная с 2005 года	Принятие законодательства ожидается	Длительные программы для секторальных профессий	Промежуточный отбор на вузовском уровне	Данные отсутствуют	3	2
ME Черногория	Все вузы и все программы ISCED 5A и 5B	Законодательство действует с 2003 года	Длительные программы для медицины и стоматологии	Медицина (6+2) и стоматология (5+2) предусматривают отбор на вузовском уровне	Уровень ISCED 5B структурирован в соответствии с Болонскими циклами и допускает переход на	4	3

1	2	3	4	5	6	7	8
					уровень ISCED		
MK Македония		Законодательство действует с 2003 года	Длительные программы для медицины и стоматологии	Секторальные профессии (6+2 и 5+2) предусматривают отбор на вузовском уровне	Уровень ISCED 5B не структурирован в соответствии с Болонскими циклами и допускает переход на уровень ISCED	3	5
MT Мальта	Все программы в Университете Мальты	Законодательство действует с 2006 года	Длительные программы для секторальных профессий, бухгалтерского дела и теологии	Секторальные профессии и теология (5+2 и 5+1) и другие программы не требуют отбора	Обладатели дипломов ISCED 5B могут поступить на магистерское обучение только через степень бакалавра ISCED 5A	5	5
NL Нидерланды	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2002 года	Полная поэтапная реализация к 2008 г.	Секторальные профессии (3+3 и 3+2) требуют предварительного отбора на национальном уровне; остальные программы имеют структуру 3+2 или 3+1. Бакалавры <i>Hogeschool</i> могут поступить на университетский магистерский курс напрямую или через промежуточную программу	Обладатели квалификаций ISCED 5B могут перейти на уровень ISCED 5A, имея 120 кредитов ECTS соответствующей программы на степень	5	5
NO Норвегия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2003 года	Полная поэтапная реализация к 2007 г. Длительные программы для секторальных профессий и психологии	Преобладает модель 3+2 без промежуточного отбора	Уровень ISCED 5A не предоставляется	5	5
PL Польша	Все вузы и большинство программ	Законодательство действует с 2006 года	Длительные программы для секторальных профессий, искусства, права и психологии	Преобладает модель 3+2 с промежуточным отбором, в т.ч. по сестринскому и акушерскому делу, архитектуре (4+2)	Завершившие уровень ISCED 5B могут получить степень бакалавра после сдачи специального экзамена	4	5
PT Португалия	Меньшинство вузов и программ ISCED 5A и 6	Законодательство действует с 2006 года	Полная поэтапная реализация к 2009 г. Длительные программы для секторальных профессий	Преобладает модель 3+2 или 4+1 с предварительным отбором на национальном уровне и промежуточным отбором на вузовском	Данные отсутствуют	3	5
RO Румыния	Большинство вузов и программ ISCED 5A	Законодательство действует с 2006 года	Длительные программы для секторальных профессий	Преобладает модель 3+2 или 4+1 с предварительным отбором на национальном уровне и промежуточным отбором на вузовском	Уровень ISCED 5B был преобразован в ISCED 5A	4	5
RS Сербия		Законодательство действует с 2005 года	Полная поэтапная реализация к 2009 г.	Данные отсутствуют	Переход с ISCED 5B на уровень бакалавра 5A возможен при	4	3

1	2	3	4	5	6	7	8
					выполнении требований, установленных вузом		
RU Россия	Большинство вузов, предлагающих программы ISCED 5A, но меньшинство программ	Законодательство действует с 1996 года	Добровольное присоединение вузов к Болонским реформам	Типичная модель 4+2 с предварительным отбором на национальном уровне и промежуточным отбором – на вузовском	Данные отсутствуют	2	4
SE Швеция	Все вузы и все программы, начиная с 2007 года	Законодательство действует с 2005 года	Длительные программы для секторальных профессий, инженерии, права т психологии	Типичная модель 3+2	Кредиты могут быть перенесены с уровня ISCED 5B на бакалаврский уровень по усмотрению вуза	2	5
SI Словения	Меньшинство вузов и программы ISCED 5A	Законодательство действует с 2004 года	Полная поэтапная реализация к 2010 г	Типичная модель 3+2 или 4+1 с предварительным отбором на национальном и вузовском уровнях и промежуточным отбором – на вузовском	Данные отсутствуют	2	5
SK Словакия	Все вузы и все программы	Законодательство действует с 2003 года	Длительные программы для медицины, ветеринарии, фармации и теологии	Типичная модель 3+2, кроме архитектуры (4+2). Сестринское дело (4 года) не дает доступа к магистерскому обучению	Программы ISCED 5B не согласуются с Болонскими циклами	5	5
TR Турция		Законодательство действует с 1981 года	Длительные программы для секторальных профессий и права	Типичная модель 4+2 (включая сестринское и акушерское дело) с предварительным отбором на на-	ISCED 5B completer can access year 3 of ISCED 5A following examination and bridging programme	5	5

Окончание табл. А

1	2	3	4	5	6	7	8
				циональном уровне и некоторым промежуточным отбором – на вузовском			
UA Украина				Данные отсутствуют	Данные отсутствуют	5	5
UK Англия, Уэльс, Северная Ирландия	Все вузы и все программы	Законодательство отсутствует	Длительные программы для секторальных профессий	Типичная модель 3+1 или 4+1 с промежуточным отбором на вузовском уровне; 5-летний интегрированный цикл для секторальных профессий и инженерии	Кредиты могут быть перенесены с ISCED 5B на бакалаврский уровень по усмотрению вуза	5	5
UK Шотландия		Законодательство действует с 2003 года		Типичная модель 4+1 с промежуточным отбором на вузовском уровне	Кредиты могут быть перенесены с ISCED 5B на бакалаврский уровень по усмотрению вуза	5	5
VA Ватикан	Только два церковных вуза	Законодательство действует с 1979 года		Модель 3+2 с предварительным отбором на национальном и вузовском уровне и без промежуточного отбора	Данные отсутствуют	5	5

47

[на основании материалов *Фокус на структуру высшего образования в Европе 2006/07: национальные тенденции в Болонском процессе (2007)*, Брюссель: EURYDICE; оценки взяты из *Аналитического доклада о ходе реализации Болонского процесса (2007)*, Лондон: Департамент образования и профессиональной подготовки]

Обозначения: 5 – отличный уровень достижений; 4 – очень хороший уровень достижений; 3 – хороший уровень достижений; 2 – достигнут определенный прогресс; 1 – прогресс незначителен

Источник: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/BPStocktaking9May2005.pdf>

Что такое соблюдение?

Как отмечалось выше, подписавшие Болонскую Декларацию страны взяли на себя обязательство вписать свои квалификации высшего образования в трехцикловую структуру. Прежде чем рассматривать различные пути достижения ими этой цели, следует уделить некоторое внимание понятию «соблюдение». Фраза «соблюдение болонских принципов» часто используется для описания механизмов, согласующихся с тем, что министры договорились осуществить. Это словосочетание дезориентирует, но несмотря на это продолжает широко использоваться в академической и административной сфере. Вот почему необходимо некоторое уточнение.

В Болонском процессе правовой статус квалификации исходит, вообще говоря, из ее положения в национальном или региональном контексте. Болонская Декларация как таковая, не является договором, а это означает, что функционирование трехциклового системы не подпадает под действие международных обязательств или санкций. В этом смысле понятие «соблюдение» используется не совсем корректно.

Закрепив Болонского магистра в своих национальных или региональных законодательствах, что сделали практически все страны Болонского процесса, необходимо обеспечивать их соблюдение в данной части. Основным исключением здесь являются региональные органы власти Англии, Уэльса и Северной Ирландии. Здесь нет специального законодательства по Болонскому процессу.

Дело осложняется тем, что соответствующий закон существует и на уровне ЕС. Так, следующие два инструмента имеют непосредственное отношение к квалификации магистра:

Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни [EQF], совместимость с которой является добровольной

Директива 2005-36-ЕС о признании профессиональных квалификаций.

Соблюдение последней является обязательным и санкции за нарушения могут быть весьма серьезными. Взаимодействие данной директивы и Болонских принципов вызывает сложные проблемы, которые рассматриваются ниже в разделе 5.

Европейская структура квалификаций для образования в течение жизни [EQF]

Законодательный акт ЕС о создании Европейской структуры квалификаций [EQF] носит рекомендательный характер. Это означает отсутствие каких-либо последствий для бюджета и возможность для стран-участниц использовать механизмы EQF по своему усмотрению.

Независимо от Болонского процесса, министры стран ЕС на встрече в Копенгагене в 2001 году решили направить совместные усилия на выработку политики и формирование структур, связанных с профессионально-техническим образованием и подготовкой кадров [VET]. Соответственно, цель EQF – систематизировать в восемь уровней все квалификации, имеющиеся в системах образования ЕС вне обязательного школьного образования.

Таким образом, EQF охватывает сферы интересов двух процессов: инициированный ЕС Копенгагенский процесс и многосторонний Болонский процесс. В том, что касается Болонского процесса и высшего образования, это не представляет никакой проблемы. На встрече в Лондоне министры выразили удовлетворение тем, что «национальные структуры квалификаций, совместимые с всеобъемлющей структурой квалификаций ЕПВО, будут также совместимы с предложенной Еврокомиссией Европейской структурой квалификаций для обучения в течение всей жизни».

На практике и несмотря на различия в формулировках результатов обучения, болонский магистр соответствует 7-му уровню EQF, который определяется следующим образом:

Результатами обучения для уровня 7 являются

Знание

- высокий уровень специализированного знания, включая самое передовое, в своей области как фундамент оригинального мышления и / или научных исследований

- существенная осведомленность о проблемах знания в своей области и на стыке различных областей

Навыки

- специализированные навыки решения проблем, необходимые в исследовательской и / или инновационной деятельности для развития новых знаний и методов и для интеграции знаний из различных областей

Компетенции

- регулирует и преобразует рабочую или учебную среду, отличающуюся сложностью, непредсказуемостью и требующую новых стратегических подходов
- принимает ответственность за обогащение профессионального знания и практики и / или за критический анализ стратегических достижений команд.

Как упоминалось выше, в настоящее время ведется работа по соотношению всех национальных и региональных систем квалификаций с болонской трехцикловой системой. За этим последует этап приведения квалификаций в соответствие с EQF. Срок завершения двухэтапного процесса соотношения квалификаций- 2010 год. Срок привязки отдельных программ к EQF – 2012 год.

Завершая разговор о понятии «соблюдение», важно отметить, что оно имеет обязательный характер в контексте вступления в Евросоюз. В переговорах со странами-кандидатами Европейская Комиссия рассматривает готовность к реализации Болонского процесса в качестве одного из критериев, который должен быть удовлетворен в сфере образования и подготовки. Быстрота реформы высшего образования Турции, может быть, в определенной степени отнесена на счет процесса присоединения к Евросоюзу.

Болонский процесс и Лиссабонская стратегия

Чтобы сделать понятной современную эволюцию магистерской квалификации, необходимо рассмотреть еще один элемент контекста. Речь идет о постепенном сближении двух направлений развития политики: Болонского процесса, который касается вопросов высшего образования, независимо от рамок Евросоюза, и Лиссабонской повестки дня ЕС.

На Лиссабонском совещании 2000 года было заявлено о цели сделать в ближайшее десятилетие экономику Евросоюза «самой динамично развивающейся в мире экономикой, основанной на знаниях». Европа как глобальный регион не может конкурировать с такими новыми и быстро растущими экономиками с низким уровнем заработной платы, как экономики Бразилии, Китая, Индии и России. Вместо этого она должна полагаться на свой инновационный потенциал и накопленную интеллектуальную собственность.

К 2005 году стало ясно, что достижение этой амбициозной цели задерживается. Государства-члены Евросоюза не смогли выделить 3% ВВП на научные исследования. Поэтому Европейская Комиссия выступила с рядом стратегических инициатив по увеличению эффективности университетов Европы – не только в области исследований, инноваций, передачи знаний и регионального развития, но также в обеспечении рынка труда высококвалифицированными работниками.

В 2006 году Комиссия опубликовала сообщение о «создании плана модернизации университетов». Это сделало еще более значимыми реализацию трехцикловой системы и поддержку других элементов Болонского процесса, таких как трудоустраиваемость, образование в течение всей жизни, междисциплинарный подход, сотрудничество между высшими учебными заведениями и предприятиями и набор студентов из третьих стран. В частности, комиссия призвала правительства выделить 2% от ВВП на модернизацию сектора высшего образования помимо намеченных 3% на научные исследования.

В том же году, Ричард Ламберт и Ник Батлер (Richard Lambert and Nick Butler) в своем исследовании *Будущее европейских университетов* показали, что университеты Европы заметно отстают от стандартов, установленных наиболее эффективными вузами США. Необходимы новые источники финансирования как государственные, так и частные, привлечение которых, по мнению Р. Ламберта и Н. Батлера, невозможно без подотчетности. Подотчет-

ность, в свою очередь, зависит от совершенствования управления и большей автономии на уровне вуза.

Под автономией Ламберт и Батлер подразумевают свободу вузов управлять своими людскими и финансовыми ресурсами, формировать стратегии в сотрудничестве с внешними заинтересованными сторонами, нести ответственность за разработку и обеспечение качества учебных программ, участвовать в международных партнерствах и ассоциациях и, главное, диверсифицировать свои источники доходов. Это было стандартной практикой в государственном секторе высшего образования в Великобритании.

Многие недавние реформы на национальном уровне следуют этой линии. Стимулом к этому являются высокие места британских университетов в международных рейтингах, а также поддержка Европейской комиссии и таких органов, как ОЭСР.

Последние исследования на тему будущего европейских университетов показывают, в какой мере Болонский процесс и Лиссабонская стратегия признаются одинаково далеко идущими с точки зрения политики, и в какой мере магистерские квалификации стали одним из основных инструментов реализации политики. Базирующийся в Брюсселе аналитический центр «Брейгель» заявил, что:

«Миссия дипломного обучения заключается в формировании связи между образованием, исследованиями и инновациями. Более продвинутые профессиональные магистры являются источником высококвалифицированных людских ресурсов для технологических предприятий, а магистры-исследователи и доктора служат кадрами для университетов и (государственных и частных) научно-исследовательских центров». [Р. Агийон др., *Высшие устремления: повестка дня для реформирования европейских университетов*, с. 19]

В конструктивном плане это означает, что, с точки зрения интеграции Болонского Европейского пространства высшего образования и Европейского научно-исследовательского пространства, степень магистра является мощным двигателем.

Что произошло после 2007 года?

Соблюдение Болонских принципов является юридически обязательным в первую очередь на национальном уровне. После Лондонского саммита и с момента возникновения ситуации, описанной в таблице А, принимаемые правительствами законодательные меры существенно способствовали дальнейшему продвижению трехциклового архитектуры. Два важных примера свидетельствуют об определенном успехе.

Во Франции закон 2007 года *О свободах и обязанностях университетов (libertés et responsabilités des universités)*, так называемый *loi LRU*, касающийся вопросов университетской автономии, в прямой форме включил названия Болонских степеней – ‘*les grades de licence, de master et de doctorat*’ – в статью L.612-1 Кодекса об образовании.

В Испании королевский указ 1393/2007 проложил путь трехциклового структуре *Grado, Máster y Doctorado*, реализация которой началась в 2008 году и должна быть полностью завершена к 2010.

Что касается других стран, то в 2008 году основы Болонского законодательства были приняты в бывшей югославской Республике Македонии. В Сербии законопроект о болонских реформах был принят в качестве закона. В том же году Словения приняла законы, разрешающие совместные степени. Правительствами запланированы и другие меры. Формально продвигается Болонское реформирование в Боснии и Герцеговине. Чешское правительство готовит новый закон о третичном образовании. В Греции за рамочным законом 3549/2007 о Болонских преобразованиях должно последовать принятие закона о реформировании последипломного обучения. В Литве ожидается принятия проект закона об образовании и науке, касающийся, в основном, вопросов финансирования и управления. В Швеции также ожидается «лавина» законов, связанных с Болонским процессом и Лиссабонской стратегией.

Что это означает на практике? В следующем разделе мы подробно рассмотрим последовательность бакалавр-магистр, доступ и траектории продвижения, а также различные категории магистров, сегодня заметных в болонском ландшафте. Стоит также проанализировать процессы перехода к болонской структуре.

Системы, находящиеся в процессе перехода

Нет такой национальной или региональной системы высшего образования, которая бы соответствовала болонским принципам достаточно долго, чтобы их можно было считать полностью внедренными. Напротив, системы находятся на разных стадиях процесса перехода.

С усилиями по переходу, которые предпринимаются вузами, связан ряд широко распространенных и устоявшихся точек зрения:

- Финансовая поддержка и стимулирование со стороны правительств (и руководства вузов) совершенно недостаточны.
- Реформа является средством реализации других, лишь отдаленно связанных с ней политических инициатив.
- Реформа была встречена с одобрением, однако, началась тяжелая, утомительная работа; задача обеспечения одновременного функционирования двух или более поколений программ оказалась очень трудной.
- Цель Болонского процесса не была в достаточной степени разъяснена основным заинтересованным кругам и общественности в целом.
- Связи между профессорами и преподавателями разных стран, напротив, облегчились, поскольку Болонский процесс создал общую систему координат.

Эти выводы верны, однако, не носят повсеместного характера. Отвечая на анкету EUA, представители академического сообщества высказали разные мнения о том, что обусловило переход к болонским принципам: 45% считают, что это законодательство, 31% – неофициальное давление со стороны других заинтересованных сторон и только 19% воспринимают этот переход как результат самостоятельных действий своего вуза. Безусловно, реформа представляется в разных местах по-разному.

Реформа может иметь серьезные последствия. Квалификационные структуры часто воспринимаются как желательное расширение суперструктуры системы высшего образования, однако их введение сталкивается с реалиями финансирования и поддержки студентов. Португалия провела крупномасштабные реформы в таких областях, как квалификации, кредитные баллы, институциональное управление, обеспечение качества, однако, самые непростые вопросы ее повестки дня остаются нерешенными, в частности, вузовские результативные контракты и трудовые договоры академического персонала. И те, и другие связаны со сдвигом парадигмы к студентоцентрированному обучению, который был вызван Болонским процессом. В Финляндии ожидается новый пакет финансирования по результатам деятельности, предусматривающий стимулы для досрочного завершения магистерских программ.

Реформа может быть непрочной. В Германии 2-годичный магистерский курс иногда начинал функционировать раньше, чем завершала обучение первая когорта 3-годичных бакалавров, что очень затрудняло оценку возможного спроса. Пока система не стала стабильной, начали появляться сомнения в предпочтительности бакалавров с 4-годичной подготовкой с точки зрения определения на работу или на дальнейшую учебу.

Результаты реформы могут носить консервативный или инновационный характер. Отчеты из Польши показывают, что новая схема бакалавр + магистр (3+2) мало чем отличается от прежней 5-летней интегрированной магистерской программы. Действительно, о новом магистерском курсе студенты говорят «год 4 и год 5» и удивляются, когда их просят подать официальное заявление на этот курс. Считается также, что в 5-летней программе продвижение от вводной теории к специализированной практике происходит постепенно, в то время как в Болонской модели это делается путем резкого перехода – и делается слишком поздно, в конце 3-го года.

В Ирландии, напротив, быстрый послеболонский рост магистерского уровня побудил правительство приступить к реализации стратегической инициативы по схемам финансирования, которая направлена на упрочение позиции большого Дублина как образовательного региона с фокусом на совершенствование обучения, последипломного образования, на интернационализацию и расширение участия.

Очевидно, что проводя реформы, необходимо оценивать их последствия. Эта работа уже началась. В Ирландии проводится анализ национальных структур квалификаций, результаты которого будут обнародованы в 2009 году. В 2010 году Фландрия должна завершить проводимый ею процесс «оптимизации». Его цель – оценить успех или неуспех Болонского портфеля (в том числе «новые» дисциплины, такие как биохимия). Будет также оцениваться эффективность перегруппированной системы высшего образования, которая базируется на региональных «ассоциациях» университетов, университетских колледжей и других высших учебных заведений. Эти ассоциации призваны улучшить системное единство, однако непредсказуемость продвижения студенческих когорт в переходный период была такова, что Фландрия установила мораторий на все новые магистерские курсы до завершения процесса оптимизации.

В других странах, где новый магистр появился раньше нового бакалавра, оценка воздействия реформ проводится одновременно с ними, а не постфактум. Так обстоит дело на институциональном уровне в Германии. В Испании вузы государственного и частного секторов по собственной инициативе ввели новые программы второго цикла, известные как *Titulos propios*, в ожидании законодательства; теперь эти программы будут пересмотрены и вновь классифицированы как *Másteres*. В Австрии в одном из университетов действует программа оценки курсов под названием «Учеба для будущего», в которой участвуют работодатели и все заинтересованные круги вуза.

Локальные оценки последствий реформ будут представлены правительствам, а затем включены в очередной аналитический доклад о ходе реализации Болонского процесса. Такие доклады будут готовиться через равные интервалы времени в течение десятилетия, начиная с 2010 года. И на каждом этапе все большее количество студентов и в большем числе стран будет иметь болонскую степень магистра. Определение профиля степени магистра будет становиться более четким.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ БАКАЛАВР-МАГИСТР-ДОКТОР

Вопрос продолжительности курса: существует ли стандартная продолжительность магистерского обучения?

В большинстве европейских систем высшего образования продолжительность квалификаций второго цикла выражается в виде 60 кредитов ECTS на эквивалент учебного года с полным днем. Иногда местное законодательство устанавливает значение одного кредитного балла – как правило, в терминах количественных показателей учебной нагрузки студентов, а не путем привязки к некоторым эталонным результатам обучения. Именно так сделано, например, в Валлонии, где один кредит ECTS соответствует 24 часам учебного времени, или во Фландрии, где один кредит – от 25 до 30 часов. Иногда для кредитов ECTS устанавливаются эквиваленты в баллах национальных кредитных систем, как, например, Швеции, где 1,0 ECTS стоит 1,5 балла местной системы. В тех случаях, когда национальная кредитная система отсутствует, ECTS функционирует сама по себе.

В целом, эти различия в практике не создают никаких проблем, разве что на уровне модуля. В некоторых немецких вузах, например, учебный год с полным днем разбивается на модули по 5, 10, 15 кредитных баллов ECTS. Студенческий обмен с системами с менее формальным назначением кредитов может создать трудности.

Однако именно вопрос продолжительности всего курса обучения занимает большое место в умах тех, кто осуществляет изменения. Болонский магистр не имеет стандартной продолжительности обучения. В рамках Болонского процесса нет установленного универсального стандарта продолжительности обучения в годах или общего числа кредитов ECTS, требуемых для последовательности бакалавр-магистр.

Последовательность $n + x$ из Таблицы А имеет целый ряд различных значений. Новое испанское законодательство заменяет прежнюю степень *licenciado* комбинациями $4 + 1$ и $4 + 2$. Примерно половина стран Болонской зоны имеет смешанные системы, предлагающие различные комбинации из целых лет, а иногда полугодий. Это может быть обусловле-

но, например, тем, что законодательство позволяет вузам выбирать между схемами 3+2 и 4+1, или с тем, что закон устанавливает различную продолжительность курса обучения для различных дисциплин. Результаты не всегда удачны. Если окончание бакалавриата–поступление в магистратуру происходит в феврале, как в Польше для программ, работающих по схеме 3,5 + 1,5, то задержка в прохождении учебы может привести к ненужному годичному перерыву.

Определить, существует ли в некоторой национальной системе преобладающая модель и какова она, не так легко, как может показаться. Существующая на европейском уровне общая картина очень сложна. В Болонских странах, где в 2007 году можно было различить доминирующую модель, только одна система (Великобритания [Англия, Уэльс, Северная Ирландия]) базировалась на модели 3+1. Три системы основывались на модели 4+1, пять – на 4+2 и тринадцать – на 3+2. Последняя группа включала такие страны, как Дания, Финляндия, Франция, Италия, Норвегия, Польша, Словакия, Швеция, Швейцария, а также ряд очень небольших систем высшего образования. Эта группа, несомненно, является очень заметной, и, тем не менее, было бы неосторожным считать 3+2 доминирующей моделью в расширенной Европе. Что бросается в глаза, так это разнообразие и изобилие форм.

Венди Дэвис (Wendy Davies) в исследовании, проведенном для британской организации Europe Unit, внимательно рассмотрела организацию магистерского обучения в Болгарии, Франции, Германии и Нидерландах. Она обнаружила, что в Болгарии продолжительность обучения составляет от двух до четырех семестров, при этом наиболее распространенной является трехсеместровая модель (1,5 года с полным учебным днем). Во Франции преобладает схема 3+2 с процедурой отбора, проводимой между первым и вторым (M1 и M2) годами магистерского курса. В Германии такой же интервал продолжительности обучения, как в Болгарии, но с явным преобладанием (71% в 2007 году) двухгодичных программ. В Нидерландах предлагается много одногодичных и много двухгодичных магистерских программ, однако, имеются программы и другой, промежуточной продолжительности. В. Дэвис заключает, что в этих четырех странах, несмотря на все разнообразие, отмечается «подавляюще преобладание 2-годичных магистерских программ, особенно для научной, технической и инженерной подготовки».

Более широкое обследование также показывает преобладание таких программ, однако, это преобладание не выступает подавляющим. И в любом случае, ситуация не является стабильной. Исследователи из CHEPS отметили в 2008 году, что Нидерландам «не хватает общего представления о желаемом характере магистерских программ и потому не хватает самих этих программ». Было рекомендовано провести тщательный анализ организации и продолжительности программ и правил приема.

Другой пример – Швеция, которая от схемы 3 + 1 перешла к разветвляющейся программе 3 + 1 (3 + магистр) или 3 + 2 (3 + мастер), а не к прямой 3 + 2, как отмечалось с Eurydice. Это одна из немногих стран, где Болонские реформы удлинители послесреднее образование.

Доступ к магистерскому обучению и траектории его прохождения

Из-за многообразия схем программ сопряжение между болонским бакалавром и болонским магистром не является простым. Оно меняется в соответствии с национальным законодательством и традициями, академическими дисциплинами и миссией учебного заведения. Кроме того, обеспечиваемые на национальном уровне прозрачность и читаемость пока редко бывают оптимальными. Как уже отмечалось, на январь 2009 года только в трех странах было завершено создание национальных структур квалификаций.

Большое количество европейских студентов, как и прежде, предполагают с бакалаврского курса по некоторой дисциплине сразу же перейти на магистерский по той же дисциплине. Они планируют сделать это в одной стране, возможно, в одном учебном заведении. Такая траектория не составляет проблемы, в частности, в тех системах высшего образования, где два цикла были созданы из более продолжительной интегрированной первой степени. Здесь студенты, родители и работодатели ожидают, что обучение будет происходить плавно, без резких переходов и пауз.

В Болонском пространстве, однако, этот постулат сегодня не совсем верен, поскольку в таких условиях гибкость практически невозможна.

Магистерское обучение типа описанного выше часто характеризуется терминами «последовательный» и «непрерывность». Совершенно очевидно, что существуют и другие возможности. Степень магистра может быть получена годы спустя после степени бакалавра. Она может быть по другой дисциплине и в этом случае попадает в категорию «конвертированных». Выпускник-физик, например, может захотеть получить квалификацию по бухгалтерскому делу. И, разумеется, степень магистра может быть присуждена другим учебным заведением и в другой стране.

Именно такой гибкости стремится достичь Болонский процесс. Он пытается обеспечить прозрачность многочисленных и сложных систем высшего образования, контролируемых болонскими министрами, с тем чтобы максимально расширить возможность мобильности между ними.

Достижение этой цели сопряжено с двумя основными категориями сложностей. Существует проблема номенклатуры и проблема различий в практике. Не только понятия последовательность и непрерывность определяются по-разному в разных образовательных средах, но и реальное значение их в разных странах разное. Убедительные примеры имеются на каждом конце спектра. В случае финского «профессионального» магистра, который помимо квалификации бакалавра требует трехлетнего опыта работы, непрерывность невозможна. В системе государственных университетов в Польше, напротив, непрерывность требуется законом.

В Европе нет единообразной или предсказуемой модели. В одной стране механизмы финансирования и процессы отбора могут предполагать, что непосредственное продвижение от моно-дисциплинарного бакалавра к родственному междисциплинарному магистру не является последовательным; в другой стране подобное правило не будет иметь смысла. Не везде также допускается получение магистерской степени по другой дисциплине, чем в предшествующем бакалавриате, т.е. «конвертированный» магистерский курс.

Таблица А показывает возможность перехода между секторами высшего образования с уровня ISCED 5B на магистерский курс. Такая возможность не является универсальной. В некоторых странах, возможно, в ожидании разработки национальных структур квалификаций нет преемственности между уровнями 5B и 5A. В других же – разграничение уровней отменено. Чаще всего, как, например, во Фландрии, обладатели степени «профессионального» бакалавра могут пересечь границу между секторами и поступить на «академического» магистра через промежуточный курс – «связку», который часто является последним годом академического бакалавриата. (Различный смысл слова «профессиональный» будет рассмотрен ниже). Финляндия применяет тот же принцип индивидуально в каждом конкретном случае. Новое швейцарское законодательство, вступившее в силу в 2008 году, определяет условия транс-секторального доступа к университетскому курсу магистра.

Для студентов, участвующих в международной мобильности, передвижение чревато рисками. Тем не менее переносимость грантов и кредитов (равно как и долга) в ближайшие годы вырастет в объеме, как планируют министры стран-участниц Болонского процесса. Это будет способствовать мобильности, но при этом придется позаботиться об улучшении «читаемости» магистерских степеней в рамках Европейского пространства высшего образования.

Вопросы, возникающие в связи с отбором

Как только определены структурные различия между первым и вторым циклами, между бакалавром и магистром, возникает проблема отбора. Все ли студенты могут перейти с первого цикла на второй? И если не все, то какие именно?

В университетском секторе в Австрии, Финляндии (за исключением отдельных магистерских программ) и Фландрии доступ к магистерскому обучению открыт, без численных ограничений (*numerus clausus*). В этих условиях довольно трудно прогнозировать объем студенческого контингента, поступающего на второй цикл, и планировать его распределение по небольшим учебным группам.

В Австрии процесс приема требует изучения бакалаврского профиля каждым студентом и является трудоемким процессом. Необходимо также учитывать тот факт, что на первом этапе магистерского обучения студентам может понадобиться некоторый курс, где они могли бы

подтянуть свой уровень до необходимого. В связи с этим студентам «своего» вуза с известными профилями может быть отдано предпочтение по сравнению с претендентами из других вузов. В таких случаях есть риск того, что собственная, доморощенная степень бакалавра будет определять вступительные требования для магистерского уровня, которые гораздо легче удовлетворить внутренним кандидатам, чем внешним. Европейский союз студентов считает подобную ситуацию несправедливой. С точки зрения болонских принципов ее можно охарактеризовать как рецепт студенческой неподвижности.

В Нидерландах, студенты-магистранты их «своего» вуза называются *doorstroommasters*. Студенты из других университетов должны конкурировать с ними при приеме на условиях, которые могут быть не совсем равными. Поступающие из другого сектора высшего образования – из сектора *Hogeschool* (ныне известного на английском языке как университеты прикладных наук [УПС]), и те, кто получил подготовку по другим дисциплинам, должны пройти предмагистерский курс объемом 30 кредитных баллов ECTS.

В Польше линия раздела проходит между частными и государственными вузами. Переход из первых во вторые – от бакалавра к магистру – сопряжен с трудностями. Различия в культурах аттестации приводили к оспариванию со стороны студентов и заставили ввести две траектории магистерского обучения: одну для студентов-магистров из «своего» вуза, вторую – с функцией подтягивания – для абитуриентов из других учебных заведений. Введение нулевого семестра для выравнивания студенческой когорты можно признать эффективным в академическом плане, однако, с точки зрения финансирования и учебного календаря это создает проблемы.

Альтернатива набору студентов-магистров внутри своего вуза – это принимать заявки отовсюду, ограничить количество мест и ввести процедуру отбора. Во многих странах, особенно в Ирландии и Великобритании, это является обычной практикой. Успех зависит от широко обнародованных, понятных и справедливых критериев отбора. Там, где критерии представляют собой некую громоздкую совокупность, которая в разных пропорциях определяется правительством, руководством вуза и факультетом, результаты могут быть менее чем удовлетворительными.

Объективность свидетельствует об институциональной автономии в отборе и приеме. На вопрос анкеты EUA, могут ли они принимать решения по критериям приема, вузы ответили следующим образом: 64% – «Да, полностью», 32% – «Частично» и 4% – «Нет».

Острый характер приобрел вопрос о способе и сроках отбора в странах, где, как в Финляндии, требование интернационализации сосуществует с открытым доступом. Каким образом должны оцениваться и учитываться соответствующие факторы – отметки, резюме, интервью? Каким образом можно использовать программы компенсирующих действий? Имеют ли традиционно низкие оценки по некоторым дисциплинам в некоторых странах (например, оценки по такой дисциплине, как право, в Германии) дискриминационные функции? Разрешению всех этих проблем может способствовать Болонский процесс с его растущим фондом международных примеров передового опыта.

Распространенность отбора

Насколько широко распространен отбор? Британский Институт политики высшего образования [HEPI] в 2008 году отметил, что «большинство европейских стран ввели 3-4 годичные степени бакалавра, за которыми следует одно- или двухгодичная квалификация магистра. То, как это сделано, предполагает, что большинство студентов завершат обе квалификации за 5 лет без каких-либо препятствий для поступления на магистерскую квалификацию».

Однако исследование, проведенное в 2005 году Американским Советом по приему в аспирантуру [GMAC], показало, что 16 из 29 обследованных европейских стран – более половины – осуществляли процесс отбора между бакалаврским и магистерским уровнем. Eurydice свидетельствует, что из 44 соответствующих юрисдикций, по которым имеются данные, в 2007 году только в 16 не было процедуры отбора. Таким образом, вполне логично предположить, что две трети национальных систем действительно – будь то на национальном или институциональном уровнях – выбирают к зачислению меньшее число абитуриентов магистратуры, чем общее количество кандидатов, формально отвечающих требованиям

Это предположение подтверждается исследованием Венди Дэвис (Wendy Davies): Германия все время осуществляет отбор, так же как Франция и Нидерланды, хотя случай Франции, где отбор проводится в точке между уровнями M1 и M2, является исключительным. В Нидерландах, желающие поступить на магистерское обучение – за исключением *doorstroommasters* – подлежат отбору. Болгария проводит отбор в зависимости от объема спроса.

Что означает отсутствие отбора? В худшем случае это свидетельство того, что переход между бакалавром и магистром больше видимость, чем реальность; что граница бакалавр-магистр создана произвольным образом лишь для того, чтобы соответствовать Болонской структуре; что данная система высшего образования служит исторически сложившейся элите, а не 30–40% граждан соответствующего возрастного диапазона; что спрос на магистров примерно такой же, как спрос на бакалавров, как это всегда и было; что, иначе говоря, изменения были задуманы с той целью, чтобы все оставалось как прежде.

Отбор может использоваться из других, неакадемических, соображений: как средство перехода от одной системы финансирования вуза и поддержки студентов на другую, либо как способ регламентировать приобретение некоторой конкретной профессии путем введения численных ограничений (*Numerus Clausus*).

До сих пор в болонской зоне отбор или его отсутствие не являются прозрачными и эффективными, как этого хотелось бы. Трудно не согласиться с рекомендацией аналитического центра «Брейгель», что отбор при поступлении на второй цикл «должен стать нормой», при условии, что критерии являются справедливыми и открытыми для проверки.

Предмагистерские и постмагистерские степени магистра

Второй цикл содержит аномалии, которые, надо надеяться, будут в первоочередном порядке устранены национальными структурами квалификаций.

Многие вузы в он-лайн-анкетe сообщили, что Болонский процесс вызвал необходимость изменения их структуры степеней. Половина из этих учебных заведений, расположенных в 19 разных странах, заявляет, что они предлагают программы второго цикла, выходящие за рамки степени магистра. Болонским законодательством в Валлонии предусматривается годичный курс *master complémentaire*, который добавляет профессиональный акцент последовательности бакалавр-магистр. То же относится и к Фландрии, где степень магистра продвинутого уровня воспринимается как путь к улучшению трудоустройства. На практике этот курс может быть «конвертированным», как, например, курс делового администрирования для химиков. Такие программы рассматриваются как находящиеся вне болонской схемы. Их существование является инициативой университетов. Они не подпадают под действие системы государственного финансирования и не обеспечивают доступа к докторскому обучению. Похожая ситуация имеет место в Польше, где нехватка финансовых средств для докторского обучения называется одним из факторов, побуждающих студентов к поступлению на дополнительные магистерские программы. Швейцарский магистр продвинутого уровня [MAC] – еще одна постмагистерская степень магистра.

Бельгийские квалификации являются в некоторой степени наследниками старых национальных структур. В перспективе они могут быть поглощены более современной структурой квалификаций для образования в течение всей жизни. Только время и 'оптимизация' покажут, каким образом они это перенесут и перенесут ли вообще.

Степень пост-магистра – это не единственная аномалия. В некоторых университетах Шотландии степень магистра искусств эквивалентна уровню бакалавра наук и является квалификацией первого цикла. В Италии *Master Universitario di primo livello* также квалификация первого цикла. Это, по сути, предмагистерские степени магистра.

Кроме того, есть закрепленные в традициях обозначения, которые могут быть неверно истолкованы. В Англии бакалавр ветеринарии [BVetMed] имеет статус магистра. В самых известных английских университетах магистр искусств – это неакадемическое отличие, которое выпускники могут получить по уплате пошлины.

Такие явления еще раз поднимают вопрос о номенклатуре. Он станет одним из рефренов данного доклада, акцентирующим важнейшее значение прозрачности и международной читаемости систем квалификаций. Приложение к диплому может серьезно прояснить, чего именно достигли студенты, однако, вполне закономерен вопрос, почему кто-то должен нести дополнительное бремя расшифровки неудачной терминологии. Скорее, это задача для

национальных структур квалификаций сделаться под давлением заинтересованных сторон максимально удобными для пользователей.

Исследовательская степень магистра и переход к докторскому обучению

В Болонском процессе доступ к третьему циклу со второго в принципе гарантируется. Степень магистр-исследователь представляет собой классическую модель такого перехода. Она является общепризнанной, хотя ее обозначение и статус в разных странах Европы может быть не сразу понятен.

В некоторых странах исследовательская степень магистра является обязательным требованием для поступления в докторантуру и явным образом определена как таковая. В других странах наличие такой степени необязательно. Во многих случаях переход с магистерского уровня на докторский – это вопрос академического выбора поступающего. В Великобритании, например, хорошая работа на уровне MPhil – исследовательской степени – может привести к прекращению регистрации на этом уровне и к зачислению на докторское обучение. Это не исключает возможности поступления в докторантуру для студента, нормально завершившего преподаваемый магистерский курс (т.е. менее ориентированный на исследования). В докторантуру можно также поступить непосредственно из бакалавриата при наличии достижений достаточно высокого качества. При этом академическая свобода выбора осуществляется в рамках правил, которые установлены соответствующей процедурой, но не обязательно одинаковы во всех учебных заведениях.

Как и в случае последовательности бакалавр-магистр, Болонский процесс запустил новые модели продвижения между магистром и доктором. В Нидерландах многие исследовательские университеты теперь предлагают степень высшего магистра (Top Masters). Это может быть либо компонента специализации, встроенная в курс магистра-исследователя, либо автономный двухгодичный курс магистра-исследователя в англоязычной среде, дающий доступ к четырехгодичной докторантуре, или двухгодичный магистерский курс, второй год которого может считаться первым годом четырехгодичной докторской программы. Последняя из этих возможностей также доступна в некоторых университетах Германии. Необходимо отметить неоднозначность названия высший магистр.

В докладе EUA *Докторские программы в университетах Европы* (2007 год) делается вывод, что доступ к докторскому обучению должен быть не только с магистерского уровня. Необходимо обеспечить гибкость политики приема в контексте вузовской автономии. Это тем более желательно в условиях, когда сама докторантура принимает новые формы.

В некоторых странах эта линия Болонского процесса не реализована до конца. В Швеции, например, не прояснены различия между одногодичной степенью магистра (*Magister*) и двухгодичной степенью мастера (*Master*). Последняя не обязательно является более ориентированной на исследования, за исключением тех случаев, когда она предлагается вузами, имеющими опыт организации третьего цикла. Но будет ли эта степень или обе они обеспечивать доступ к докторантуре, пока не решено.

На уровне Европейского пространства высшего образования вопрос читаемости остается важнейшим. Разумно ожидать, что национальные структуры квалификаций обеспечат решение этой проблемы в национальном масштабе. Тем не менее, при нынешних темпах реформ есть вероятность появления новых форм магистерского обучения и новых категорий докторантуры. Поэтому очень важно после 2010 года обеспечить оптимальную гибкость на европейском уровне. Это потребует регулярного «картирования» схем перехода между магистерским и докторским обучением.

Здесь снова отмечается заметное сближение Болонского процесса и Лиссабонской повестки дня, а именно Европейского пространства высшего образования и Европейского исследовательского пространства. Профессиональные исследователи, лица, занимающиеся передачей знания, новаторы и предприниматели не являются порождением одного лишь третьего цикла. Как правило, их корни лежат в первом и втором циклах. И потому они должны иметь право вернуться к каждому из них, если этого потребуют их личные и профессиональные устремления.

РЕГУЛИРУЕМЫЕ ПРОФЕССИИ

Как отмечалось выше в разделе 3, некоторые квалификации подпадают под действие законодательства ЕС, соблюдение которого является обязательным. Речь идет о квалификациях, которые дают доступ к регулируемым профессиям.

На внутреннем рынке ЕС насчитывается свыше 800 таких профессий, но не все они предусматривают формальную подготовку на уровне Болонского второго цикла. В настоящем докладе будут рассматриваться две группы:

- секторальные профессии (преимущественно врач, стоматолог, ветеринарный врач, фармацевт, архитектор; реже – медсестра общего профиля и акушерка)
- профессии, относящиеся к так называемой общей системе, из которых наиболее подходящим примером является инженер.

Третья группа состоит из юридических профессий, регламентируемых собственным специализированным законодательством, а не Директивой 2005-36-ЕС о признании профессиональных квалификаций, о которой говорилось ранее.

Особый интерес представляет первая группа. Причина в том, что Директива ЕС была перенесена в национальное законодательство в период с 2005 по 2007 год, именно в тот момент, когда медицинские школы и другие учебные заведения соответствующего профиля начали постепенное осуществление Болонских реформ. Директива распространяется на все 27 стран-членов Евросоюза, на Европейское экономическое пространство и на третьи болонские страны, имеющие двусторонние торговые соглашения с ЕС. Лишь нескольких стран не коснулись возникшие сложные проблемы.

Секторальные профессии

Директива 2005-36-ЕС регулирует трансграничное предоставление услуг специалистами в области здравоохранения и других областях, перечисленных выше. Она определяет, каким образом должны признаваться их квалификации, а также минимальные стандарты подготовки, согласованные государствами-членами.

Требования к профессиональной подготовке, как правило, выражены в виде сочетания факторов: продолжительность курса с полным учебным днем, общее количество учебных часов, требуемые знания, навыки и компетенции. Формулировка Директивы скопирована из текстов, относящихся к 1970-м годам. Поэтому только на самом абстрактном уровне она способна охватить новые стили педагогики, научный и технический прогресс, изменения в статусе и чаяниях конкретных профессиональных групп. Ее требования не выражаются в терминах результатов обучения, они не связаны с современными реалиями непрерывного профессионального развития, с требованиями профессиональной пригодности, профессиональной переаттестации и лицензирования.

Во многих случаях Болонские реформы создали возможность – хотя и не необходимость – расщепления длинных и интегрированных программ подготовки на последовательность бакалавр-магистр с соответствующими итоговыми квалификациями. Реализация этой часто спорной возможности зависит от национального законодательства, точки зрения профессионального сообщества в стране, а также от академических традиций и практики. В Таблице А показано состояние дел на 2007 год. Ни по одной из секторальных профессий общеевропейский консенсус пока не достигнут.

Отказ от длинных интегрированных квалификаций имеет серьезное значение. Он позволит студентам переходить из бакалавриата в одной стране на магистерское обучение в другой. Как в таких случаях отдельные национальные системы обеспечения качества смогут гарантировать, что студенты прошли программу подготовки, совместимую с требованиями Директивы? Этот вопрос находится в центре внимания Генеральной Дирекции Европейской комиссии по внутреннему рынку. В конечном итоге, эти проблемы будут разрешаться на уровне положений об обеспечении качества в Европе.

Проблемы мобильности пока на национальном уровне не решены. Фламандские студенты сообщают, что мобильность является чисто теоретической, а программы медицинских школ несинхронизированы. В Швейцарии, с другой стороны, предприняты скоординированные действия по облегчению передвижения между медицинскими факультетами.

Вопросы, связанные с рынком труда

Последовательность бакалавр-магистр позволит правительствам и регулирующим органам создать новую точку доступа к профессии – после бакалавриата. В Норвегии и Швеции бакалавр в области фармации имеет право назначать лекарства, но право владеть и управлять аптекой дается только после получения степени магистра. Однако этот случай является исключительным. Квалификация бакалавра в середине длинной интегрированной программы в области фармации пока еще не закрепились надлежащим образом в 46 странах Болонского процесса. Что означает введение степени бакалавра для студенческих финансов, для ресурсов, выделяемых вузам, для разделения профессионального труда в соответствующей отрасли, а также для дальнейшего продвижения к степени магистра – все эти вопросы во многих странах остаются не решенными и являются предметом постоянных дискуссий.

Европейская Комиссия, в чьей исключительной правовой компетенции находится функционирование внутреннего рынка, уделяет серьезное внимание этим вопросам. Они выходят за пределы академической сферы, на которую, в основном, ориентирован Болонский процесс, и затрагивает такие стратегические направления, как услуги, представляющие общий интерес, защита прав потребителей и либерализация профессий.

В недавно опубликованной Зеленой книге по европейским трудовым ресурсам в области здравоохранения среди возможных направлений будущих действий отмечаются: «инвестиции в подготовку и набор достаточного количества медицинского персонала для достижения самообеспеченности на уровне ЕС; поддержка трансграничных соглашений по подготовке кадров и обмену персоналом ...».

Здесь Зеленая книга косвенно ссылается на трудности, испытываемые Австрией и Бельгией. Эти две страны ограничили квотами «избыточное» количество немецких и французских студентов, которые поступают в их медицинские и стоматологические учебные заведения в качестве способа обойти численные ограничения, установленные в Германии и Франции. Еврокомиссия временно приостановила разбирательство нарушения, с тем чтобы дать Австрии и Бельгии возможность обосновать свои действия, которые, по мнению Европейского суда, являются незаконными. Австрия воспользовалась этой приостановкой и ввела квоты для студентов-ветеринаров: с 2009 года лишь 5% от общего числа таких студентов могут быть не из стран ЕС и только 20% – из других стран-членов ЕС.

Нетрудно увидеть, что содействуя мобильности студентов, Болонский процесс выявляет несоответствие между национальными трудовыми ресурсами в области здравоохранения и структурой их финансирования. В то же время ясно, что требование читаемости квалификации может помочь Европе ответить на ряд насущных проблем. Зависимость Европы от медработников из третьего мира уменьшится. Потребность в квалифицированной рабочей силе будет расти, поскольку проблемы старения и ожирения становятся все более острыми. Болезни человека и животных легко пересекают внутренние границы ЕС. Медицинские работники и пациенты также станут более мобильными. С этих точек зрения, становится очень сложно поддерживать протекционистское отношение к подготовке специалистов в области здравоохранения.

Болонская структура квалификаций и особый акцент на результаты обучения могут внести существенный вклад в интеграционную политику здравоохранения и в оказание соответствующих услуг на европейском уровне. Вот почему очень важны совместные усилия академических и профессиональных органов по выработке единого мнения о том, что представляет собой компетенция магистерского уровня в соответствующих дисциплинах, и как она может быть достигнута в академических структурах, которые не препятствуют студенческой и профессиональной мобильности. В этой области уже проделана серьезная работа, особенно медицинскими сестрами, работающими в рамках проекта Тьюнинг, а также тематическими сетями ERASMUS, такими как MEDINE (медицина), DentEd (стоматология) и PHARMINE (фармация).

Последовательность бакалавр-магистр в медицине

Согласно Директиве, программа базового медицинского образования для врачей требует шести лет очного обучения, или 5500 часов теоретических и практических занятий. Пример одного немецкого вуза дает представление о сложности возникающих проблем. Этот вуз предлагает широкий выбор курсов:

Длинный интегрированный курс на степень с классической медицинской программой, требующий пяти лет обучения (разделен на два блока по схеме 2 + 3 года с промежуточным государственным экзаменом) и годичной интернатуры;

Длинный интегрированный «реформированный» курс на степень с междисциплинарной и проблемно-ориентированной программой; эта схема функционирует в течение десяти лет и использует разные источники финансирования для покрытия ее более высокой стоимости;

Предлагаемая в рамках болонского процесса последовательность бакалавр-магистр (3+2) с последующей годичной интернатурой. Эта программа будет подготовлена и начнет действовать к 2010 году;

Набор магистерских программ для специалистов, которые изначально задумывались для студентов с квалификацией по общей медицинской практике, но сегодня модифицируются, чтобы обеспечить возможность поступления после болонского бакалавриата.

Иными словами, вуз предусматривает целую совокупность различных условий обучения с различными точками поступления и перехода, которые отвечают выбору студента. Лишь некоторые из траекторий завершаются квалификацией врача и поэтому соответствуют положениям Директивы ЕС. Предлагаемые программы могут отменяться или определяться в качестве приоритетных в зависимости от меняющихся механизмов финансирования, юридические требования и потребностей студентов.

До сих пор окончательно не решено, заменит ли Болонская модель своих предшественников или будет существовать рядом с ними. Студенты боятся введения новых фильтров отбора. Другие заинтересованные круги приветствуют степень бакалавра как точку останова или переключения, отмечая, что примерно половина выпускников медицинских учебных заведений не будет работать медиками. Поэтому доступ на рынок труда в этой точке – вполне жизнеспособный вариант.

В Германии доступ к профессиям в области медицины, права и педагогики определяется итоговым *Staatsexamen* (государственный экзамен). Петер Цервакис утверждает (в работе *Образование в глобальном мире*), что можно устранить этот барьер, не подрывая регулирующей функции государства и в то же время наделяя университеты большими правами по контролю за методами преподавания и обучения и учебными программами.

«Общая система»

Рассмотренные выше проблемы касаются и других областей, прежде всего, инженерной профессии. Однако инженерная профессия не является секторальной. В Директиве не описаны продолжительность обучения, объем учебной нагрузки и требуемые компетенции для нее. Инженерная профессия попадает в «общую систему», представляющую собой набор положений, которые позволяют государствам-членам Евросоюза оценивать квалификацию прибывающего профессионала в соответствии с некоторой пятиуровневой схемой.

Квалификация, отвечающая более низкому уровню, чем требуется, может быть признана принимающей страной-членом ЕС, которая, однако, имеет право – с учетом оценки резюме данного профессионала – настоять на дополнительном периоде адаптации или на прохождении теста на пригодность. На практике выбор обычно остается за индивидом.

Представленные ниже уровни с, d, и e описывают достижения, относящиеся к послесреднему образованию:

(с) диплом, удостоверяющий успешное завершение

(i) либо – подготовки на послесреднем уровне, кроме упомянутой в пунктах (d) и (e), продолжительностью не менее одного года (или эквивалентной продолжительности при обучении с неполным днем), а также профессиональной подготовки, которая может потребоваться в дополнение к этому послесреднему курсу. При этом одним из условий поступления на послесредний уровень является, как правило, успешное завершение курса средней школы, дающего право на поступление в университет или в другой вуз (либо эквивалентное школьное образование второго среднего уровня);

Или – в случае регулируемой профессии, подготовка со специальной структурой, включенной в Приложение II, которая эквивалентна уровню подготовки, предоставляемой по

пункту (i), обеспечивает сопоставимый профессиональный стандарт и готовит обучаемого к сравнимым функциям и уровню ответственности [...].

(d) диплом, удостоверяющий успешное завершение подготовки на послесреднем уровне продолжительностью не менее трех, но не более четырех лет (либо эквивалентной продолжительности при обучении с неполным днем) в университете, в другом вузе или в ином учреждении, обеспечивающем такой же уровень подготовки, а также подтверждающий профессиональную подготовку, которая может потребоваться в дополнение к этому послесреднему курсу;

(e) диплом, удостоверяющий, что его обладатель успешно завершил послесредний курс продолжительностью не менее четырех лет (либо эквивалентной продолжительности при обучении с неполным днем) в университете или в другом учреждении высшего образования такого же уровня, и подтверждающий, если требуется, что он успешно завершил профессиональную подготовку, необходимую в дополнение к этому послесреднему курсу.

Таким образом, болонский магистр может быть помещен на уровне d или e, в зависимости от продолжительности предшествующего ему бакалаврского курса.

Требования Директивы в отношении «общей системы» не определены в терминах ECTS; они не используют язык результатов обучения и уровней дескрипторов. Возможное согласование Директивы и Болонских принципов, таким образом, устранил мощный источник путаницы. В настоящее время национальные регулирующие органы обязаны принимать документацию, отвечающую Директиве. Приложение к диплому, Дублинские дескрипторы, привязка к Болонским циклам, инструменты мобильности, содержащиеся в EUROPASS, при всей своей полезности с Директивой не согласуются.

Болонский процесс и инженерная профессия

Таблица А показывает, что некоторые страны предпочли сохранить длинные интегрированные инженерные квалификации. Особенно бурные дискуссии Болонский процесс вызвал в Англии, где посчитали, что четырехгодичная магистерская квалификация (MEng) может показаться слишком короткой и не являющейся степенью второго цикла. Тем не менее, возникшие европейские договоренности позволили Инженерному Совету Великобритании (EUCUK) стать одним из первых шести национальных агентств, имеющих право присуждать знак качества EUR-ACE¹ аккредитуемым курсам. Другие агентства – французское, немецкое, ирландское, португальское и – благодаря программе TEMPUS – русское.

Учитывая значительные различия в традициях инженерного образования в Европе, успех знака EUR-ACE имеет большое значение. Он заложил рамочные стандарты аккредитации инженерных программ. Эти стандарты определяют результаты обучения для первого и второго циклов, при этом допускается, что они могут быть достигнуты посредством как обособленных, так и интегрированных курсов. Поскольку первые в большей мере способствуют развитию мобильности студентов, от организаторов интегрированных курсов можно ожидать перехода на схему 3+2 там, где это допускается национальным законодательством.

EUR-ACE управляется Европейской сетью аккредитации инженерного образования [ENAE], которая в свою очередь действует под эгидой the *Fédération Européenne d'Associations Nationales d'Ingénieurs* (Европейская федерация национальных инженерных ассоциаций – FEANI). FEANI также присваивает квалификацию «Европейский инженер» (EUR ING), которая требует семи лет подготовки, в том числе не менее трех лет теоретического образования в признанном учреждении высшего образования и двух лет оцененного инженерного профессионального опыта. Европейская Комиссия поддерживает это звание, при этом не давая ему статус квалификации в значении, принятом в Директиве. В 2004 году в ответ на вопрос парламента, Европейская комиссия признала схему FEANI «прекрасным примером саморегулирования профессии на европейском

¹ EUR-ACE (European Accredited Engineer- Аккредитация европейских инженерных программ) – проект, направленный на создание европейской системы аккредитации инженерного образования http://www.feani.org/webfeani/EUR_ACE/EUR-ACE%202/EUR_ACE2_Main_Page.htm (Прим. переводчика)

уровне, и [...] моделью для других профессиональных групп в техническом и научном секторах, например, для химиков и физиков».

Профессиональные, академические и регулирующие органы, действующие на национальном и европейском уровнях, играют решающую роль в определении того, насколько квалификации высокого уровня адаптированы к Болонской системе циклов и к результатам обучения. Без участия этих органов невозможно становление степени магистра в качестве отличительного элемента организации высшего образования в ЕПВО. Велика их роль и в разработке учебных программ, обеспечении качества и аккредитации, в расширении студенческой и профессиональной мобильности. Они должны внести существенный вклад в работу по согласованию болонских принципов и положений Директивы. Очень важно, чтобы их голоса были услышаны как в болонских кругах, так и в соответствующих комитетах ЕС.

Пересмотр Директивы ЕС

В целом, имеются все возможности для критического анализа директивы и ее согласования с болонскими принципами. Есть четыре основные проблемные области. Во-первых, структура курсов и преобразование длинной интегрированной программы в последовательность бакалавр-магистр. Как указывалось в предыдущем разделе, Болонский процесс не может сделать это обязательным. Тем не менее, дальнейшее транснациональное сближение и взаимодействие имеют первостепенное значение.

Во-вторых, европейские системы обеспечения качества должны добиться такой степени сплочения, которая позволила бы им убедить Генеральную Дирекцию по внутреннему рынку и услугам [DG MARKT] в том, что транснациональные модели подготовки соответствуют Директиве.

В-третьих, для сближения необходимо, чтобы все стороны на всех уровнях признали и ввели в практику использование результатов обучения в разработке учебных программ.

Наконец, параметры непрерывного профессионального развития и профпригодности должны сначала быть уточнены на транснациональном уровне. Только после этого они могут быть закреплены в национальных структурах квалификаций, а затем в Директиве.

Наиболее важными остаются проблемы педагогики, обучения в течение всей жизни, мобильности и трудоустраиваемости. Все они будут подробно рассмотрены в последующих разделах.

Свободные профессии

В качестве последнего примера сложных взаимосвязей между Болонским процессом и законодательством следует рассмотреть свободные профессии.

Европейская комиссия рассматривает их как наименее открытые для кросс-границного предоставления услуг. В 2004 году Генеральная Дирекция по конкуренции [DG COMP] решила изучить практику адвокатов, нотариусов, бухгалтеров, архитекторов, инженеров и фармацевтов – представителей регулируемых профессий. Каждая профессия рассматривалась с точки зрения потенциально ограничительной политики в таких областях, как (i) фиксирование цен, (ii) рекомендованные цены, (iii) рекламные правила, (iv) требования при поступлении и защищенные права и (v) правила, регулирующие структуру бизнеса и мульти-дисциплинарную практику.

В отношении требований для поступления и защищенных прав, DG COMP отметила, что «возможно, есть необходимость снизить требования при поступлении в тех случаях, когда они кажутся несоразмерными со сложностью профессиональных задач» [COM (2004) 83, параграф 4.4.53]. Она попросила профессиональные органы и национальные регулирующие учреждения оценить, насколько такие действия могут увеличить трансграничную конкуренцию при сохранении качества обслуживания.

До этого момента в настоящем докладе не затрагивалась тема избытка квалификации. Очевидно, что она актуальна в любой дискуссии, цель которой – оценить возможности трудоустройства и потребности рынка труда по отношению к потенциалу и экономической эффективности Европейского пространства высшего образования. Если нужно, это еще один показатель сложного взаимодействия Болонской и Лиссабонской повесток дня.

Обращаясь к вопросу образования в течение всей жизни, авторы доклада *Тенденции V* обнаружили не слишком много подтверждений целенаправленного стратегического мышления на институциональном уровне. Вместо этого ими выявлены неопределенность и сомнения. Является образование в течение всей жизни формой продолжающегося образования для выпускников? Или это первоначальное образование для уязвимых групп населения, которое предоставляется вузами?

За исключением магистерских степеней, полученных в течение пяти или шести лет после завершения среднего образования, практически все примеры обучения на втором цикле могут рассматриваться как «получаемые» в течение всей жизни. Именно так и должно быть. Движущими силами здесь выступают демография (культурные и экономические устремления стареющего населения, групп беженцев) и потребности рынка труда (технологические изменения, непрерывное профессиональное развитие, переквалификация, повышение пенсионного возраста, миграция).

Есть два подхода к образованию в течение всей жизни на уровне магистра. Доступ к обучению может быть обеспечен обычным образом для всех групп клиентов, включая традиционных *продолжающих* или *последовательно обучающихся* студентов (в том смысле, в котором эти термины используются в разделе 4 выше). В качестве альтернативы, обучение может быть объединено в отдельную категорию деятельности, названную «обучением в течение всей жизни», которая организуется, управляется и финансируется дискретно. На саммите в Лондоне министры не сделали каких-либо рекомендаций в отношении этого различия. Тем не менее, они постарались подчеркнуть, что ожидают большего внимания к признанию предшествующего обучения [RPL] и к гибким траекториям обучения.

Признание предшествующего обучения

Принципы аккредитации предшествующего обучения Британских агентств по обеспечению качества датируются 2004 годом, хотя соприкосновение вузов с признанием предшествующего обучения, в частности, в старом политехническом секторе, началось гораздо раньше. В Ирландии Национальный квалификационный орган [NQAI] принял ориентированную на болонские принципы политику в 2005 году. Эта политика четко сфокусирована на результатах обучения и на обеспечении качества в соответствии с требованиями Стандартов и руководящих принципов обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования [ESG]. Кроме того Национальный квалификационный орган направляет усилия на расширение доступа. Во Франции система проверки приобретенного опыта [*validation des acquis de l'expérience* – VAE] серьезно проработана и находит применение в профессиональных областях и на рынке труда.

Традиционно наиболее легко признаваемой формой предшествующего обучения является формальное обучение. Однако признание предшествующего обучения (ППО) придает первостепенное значение неформальному и информальному обучению, ныне известному как обучение на основе жизненного опыта. Наиболее распространенным примером является признание успешного опыта работы в качестве эквивалента академических достижений. Страны-участницы Болонского процесса стремятся к распространению примеров лучшей практики в этой области. Словенский институт образования для взрослых занимается развитием и подтверждением неформального обучения. В Финляндии национальная рабочая партия рекомендовала рамочные принципы, в соответствии с которыми вузы должны будут разработать последовательные, надежные и прозрачные системы признания предшествующего обучения. Кредиты будут присуждаться за очевидные компетенции, а не за продолжительность и место обучения или работы. В настоящее время ведутся национальные дискуссии о совершенствовании ППО в предметных областях, например, по дисциплинам, относящимся к сфере здравоохранения, делового администрирования и технологий.

Несмотря на все имеющиеся достижения, нельзя сказать, что признание предшествующего обучения успешно работает. Фламандский Закон о гибкости (2004) допускает исключения, касающиеся компетенций, приобретенных вне контекста формального обучения, однако это не всегда является частью вузовской практики. В Испании признание предшествующего обучения не является серьезным инструментом для набора, приема и продвижения.

По мнению Европейской комиссии (Генеральная Дирекция по вопросам занятости и социальным вопросам), «отсутствие системы официального признания неформального и информального обучения является [...] серьезной недоработкой» в Греции. В докладе Генеральной Дирекции по расширению (2008 г.) Сербии и Турции предписывается как можно быстрее реализовать механизмы ППО.

Мишлин Шей (Micheline Scheys), основной докладчик болонского семинара, состоявшегося в декабре 2008 года в Амстердаме, выступила с призывом к совместным действиям. Она указала на существование «островов ППО», на отсутствие координации и сопоставимости данных и призвала учреждения по обеспечению качества «гарантировать международную и национальную сопоставимость, совместимость и прозрачность процессов признания предшествующего обучения».

Гибкие траектории обучения

Открытость и возможности прохождения системы высшего образования Швеции являются уникальными по степени, в какой они позволяют студентам в соответствии с их потребностями соединять модули из различных программ в различных вузах обоих секторов бинарной системы. Система финансирования поощряет достижения в виде накопления кредитов, а не в виде итоговой квалификации. То есть, финансируется процесс, а не результат. Возраст поступления в высшую школу не имеет значения. Здесь, по одному меткому выражению, образование в течение всей жизни находится в воздухе и является «второй натурой».

Но система, в которой все предлагаемое образование является образованием в течение всей жизни, – это действительно исключение. Гораздо более распространено отделение концепции «в течение жизни» от всего, что предоставляется студентам в виде более или менее непрерывной последовательности в течение нескольких лет после завершения среднего образования.

Польский вуз, являющийся организатором Университета третьего возраста, не может отнести реализуемые в этом университете курсы к признаваемым академическим программам высшей школы. В Испании образование в течение всей жизни предоставляется вне формальных структур квалификаций. Нередко вузы здесь предлагают три отдельные категории курсов: *titulaciones oficiales* (официальный болонский курс), местный *titulos propios* и *formación continua*; две последние категории курсов описываются как формы дополнительного предложения образования.

Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни

Подобное разделение является очевидным на уровне дипломного образования, хотя многие традиционные студенты чаще обучаются с неполным, чем с полным учебным днем. Инициативы на уровне второго цикла, предлагаемые в области непрерывного профессионального развития, очень редко связаны с университетскими магистерскими программами. Чаще всего это краткосрочные индивидуальные курсы, которые не входят в число стандартных предложений факультета и завершаются в отрыве друг от друга без возможности накопления кредитов. Пэт Дэвис (Pat Davies), представитель Европейской сети университетов непрерывного образования [EUCEN], изучила возможности интеграции различных видов деятельности. Она указывает на два подхода: «наращивание» – когда короткие курсы непрерывного профессионального развития объединяются в квалификацию магистра посредством признания предшествующего обучения, и «разделение» – существующая магистерская программа разбивается на единицы, которые могут осуществляться в разной образовательной среде.

EUCEN завершила детальное исследование ситуации с университетами образования в течение всей жизни (ULLL) в 2007 году. Итоговый доклад подтвердил наличие определенного прогресса: получили распространение магистерские программы, ориентированные на непосредственное профессиональное применение и предназначенные для конкретных профессиональных групп. С другой стороны, форматы, способы предоставления, продолжительность и назначение программ отличаются таким многообразием, что это может «поставить под сомнение ценность магистерского диплома». П. Дэвис делает вывод: «есть понимание необходимости принять – пока еще не определенные – меры к тому, чтобы обеспечить одинаковую значимость всех магистерских степеней». [*Болонский процесс и университеты образования в течение всей жизни – состояние дел и будущие направления действий*].

Структурный разрыв

Данная проблема гораздо шире, чем вопросы учебной программы и структуры курсов. Во многих системах очное магистерское обучение и разные формы кратких курсов в рамках непрерывного профессионального развития территориально разделены. Они базируются в различных частях вуза, подотчетны разным управленческим органам. Качество предоставляемого образования и финансовая поддержка также обеспечиваются по-разному.

В Австрии и Финляндии университеты открыли отделения образования для взрослых, которые отделены от мест магистерского обучения. В Германии степень магистра в рамках образования в течение всей жизни обычно именуется именно таким образом и предусматривает высокую плату за обучение. Обучение на эту степень обособлено от субсидируемых правительством и требующих более низкой платы программ для студентов-очников. В одном случае, магистерские курсы этого типа объединены под крышей полунезависимого университета образования в течение всей жизни *Universität für Weiterbildung*, по-английски называемого *University for Professional Studies* (Университет профессионального обучения) и действующего в рамках государственно-частного партнерства. Структурный разрыв обусловлен двумя факторами. Во-первых, уровень платы за обучение, вносимой студентами, хотя и высокий, явно недостаточен для покрытия расходов в отсутствие государственных субсидий. Во-вторых, правовая база не допускает смешения неэкономических (государственных) и экономических (частных) потоков доходов.

Путь вперед

Если правительства болонских стран хотят построить цельные системы высшего образования, где второй цикл образует достижимое и проходимое пространство с достаточно богатыми возможностями для удовлетворения устремлений граждан и потребностей рынка труда, необходимо много работать. Создаваемые национальные структуры квалификаций должны не только включить в себя все виды аккредитованного обучения, но и создать потенциал для генерации новых посредством признания предшествующего обучения. Система ECTS должна стать еще более гибкой, чем сегодня. Немаловажное значение также имеют повышение квалификации персонала, участие заинтересованных сторон, расширение консультационных услуг, студенто-центрированность обучения. Велика роль институциональной автономии – без нее вузы не могут интегрировать различные типы организации обучения наилучшим, с точки зрения образования, образом.

В 2008 году EUA опубликовала подготовленную в сотрудничестве с рядом организаций «Хартию европейских университетов об образовании в течение всей жизни». В ней перечислены те шаги, которые должны быть предприняты университетами и правительствами, чтобы образование в течение всей жизни стало в Европе реальностью. Не обращаясь к магистерским квалификациям непосредственно, хартия подчеркивает первостепенную важность включения – социального, стратегического, педагогического, инфраструктурного.

Вузам необходимо отказаться от решений, делающих образование в течение всей жизни чем-то отдельным и дополнительным, в пользу более интегративных форм. Учреждения по обеспечению качества должны добиться, чтобы магистерское обучение, в какой бы форме оно ни осуществлялось, признавалось обществом как таковое, и чтобы связующие с бакалаврским уровнем механизмы были видны, понятны, жизнеспособны и энергично поддерживались. Правительства, в свою очередь, должны устранить правовые и ресурсные барьеры. Прерывность между болонскими циклами и внутри них дисфункциональна. В концепции образования в течение всей жизни она слишком распространена.

Хартия EUA действует на широком фоне Лиссабонской стратегии и ее отклика на глобальный экономический кризис. Интересно и содержательно исследование Европейской Комиссии о структурных реформах, проводимых на уровне государств-членов. Од-

ной из рекомендованных стратегий является «дорожная карта» к флексеkjюрити¹, оптимальному выражению баланса между конкурентоспособностью и социальной сплоченностью. В каждом из четырех «путей к флексеkjюрити» образование в течение всей жизни играет ключевую роль.

Представленная Еврокомиссией картина состояния дел в 27 странах ЕС в 2008 году показывает, что ряд стран нуждается в срочных мерах по реализации обучения в течение всей жизни (Австрия, Эстония, Италия, Мальта); в некоторых странах имеются соответствующие стратегии, но отсутствует импульс к их реализации (Болгария, Чешская Республика, Греция, Венгрия, Латвия, Литва, Польша, Румыния, Словакия); а такие страны, как Бельгия, Кипр, Германия, Ирландия, Швеция должны сосредоточиться на конкретных аспектах этой концепции. В дополнениях к докладу Еврокомиссии ко второй категории отнесена также Черногория.

Правда, надо сказать, что многие из подробных замечаний Еврокомиссии касаются низкоквалифицированных граждан, которые далеки от поступления на второй цикл. Тем не менее число государств-членов ЕС, которые могут заявить о наличии у них всеобъемлющей стратегии и структуры образования в течение всей жизни, включая высшее образование, – очень невелико.

СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ

Результаты обучения

Лондонское коммюнике очевидно в своих намерениях относительно степеней бакалавра и магистра. Национальные структуры квалификаций, среди прочего, «помогают вузам разрабатывать модули и учебные программы на основе результатов обучения и кредитов». Они будут совместимы с уже принятой в 2005 году в Бергене всеобъемлющей структурой квалификаций, которая включает в себе «общие дескрипторы для каждого цикла, базирующиеся на результатах обучения и компетенциях». Аналитический доклад о ходе Болонского процесса 2009 года будет отслеживать процесс реализации национальных квалификационных структур.

Результаты обучения и их точная формулировка в спецификациях программ служат «модулем доступа» к студентоцентрированному обучению – набору практик или характеристик, которые не были приоритетными на ранних этапах Болонского процесса. В докладе *Тенденции V* отмечается, что в ходе инспекционных посещений «студенто-центрированное обучение как основополагающий принцип реформы учебных программ упоминался неожиданно редко», однако делается вывод, что «изменение мышления может следовать за реформой структур, а не предшествовать ей» [*Тенденции V*, с. 20].

Именно это и происходит сейчас. Во многих странах Болонский процесс вызвал смену парадигмы: от учения путем механического запоминания к установке на активное изучение. Или, как формулируется в португальском декрет-законе 74/2006, «переход от системы образования, основанной на передаче знаний, к системе, основанной на развитии компетенций».

Это непростая задача. Отказ от модели с пассивными методами обучения, с лектором в центре большого амфитеатра и с соотношением преподаватель/студент, доходящим до 1:500, в пользу модели, в основе которой деятельность малых групп, требует значительных капиталовложений. Развитие академического персонала, создание банков учебных ресурсов, реконфигурация физического пространства, переоборудование жилого фонда, расширение управленческих информационных систем, пересмотр трудовых контрактов профессорско-преподавательского состава, реформа структуры программ и процедур аттестации, обеспечение качества, поддержка студентов, внутреннее распределение ресурсов и даже национальные системы финансирования – все это вопросы, стоящие в повестке дня.

¹ Флексеkjюрити - сокращение от английского, состоящего из двух слов *flexibility*, означающее гибкое приспособление рынка труда к структурным изменениям в экономике, и *security*, предполагающее адекватную социальную и финансовую защиту потерявших работу и их переквалификацию. Предоставляет работодателям гибкость в увольнении работников (по своему усмотрению), в то время как работники получают право на участие в государственных программах переподготовки. <http://www.bwint.org/pdfs/ResolutionRussianFinal.pdf> (Прим. переводчика)

Не все страны ожидает одинаково сложный путь. Во многих из них инновационные студентоцентрированные магистерские программы уже хорошо известны. Еще один пример – объектно-ориентированные методы обучения, впервые появившиеся в Дании и принятые новыми медицинскими школами в Португалии. «Развитие педагогических методов и учебных программ» является одним из основных обязательств, взятых Европейским консорциумом инновационных университетов [ECIU] на транснациональной основе. Есть все основания говорить о множестве примеров передового опыта на уровне вузов.

Очевидно, что соотношение сотрудники/ студенты является важнейшим фактором. Последние данные, предоставленные Eurymice и Евростатом для справочника Европейской комиссии «Основные сведения» (2007 год), показывают, что среднее соотношение по ЕС составляет 1:15,9. Экстремальные значения соотношение имеет в Греции (1 : 28,1) и в Швеции (1:9) – почти трехкратная разница. Эти цифры относятся к 2003–04 гг. и охватывают уровни 5A, 5B и 6 ISCED. Сравнительные данные по соотношению сотрудники/студенты на магистерском уровне были бы полезны, но, к сожалению, пока недоступны.

Реализация

Сколько национальных систем приняли результаты обучения в качестве основы для разработки учебных программ? В 2004 году Стивен Адам выявил высокую активность в этой области во Фландрии, Венгрии, Дании, Ирландии, Испании, Швеции и Великобритании. В большинстве из тридцати опрошенных стран прилагались усилия по реализации результатов обучения. В некоторых странах работа была сосредоточена на профессиональном секторе бинарной системы. Однако, в целом, не было никаких свидетельств последовательной реализации. С.Адам рекомендовал использовать исследования конкретных примеров в качестве источника передового опыта и универсального языка. Благодаря Болонскому процессу и особенно Европейским стандартам и принципам [ESG] ситуация с результатами обучения улучшилась настолько, что в своей статье 2008 года С.Адам счел возможным отметить «огромное изменение культуры» [*Результаты обучения, текущие события в Европе*, с. 5].

В странах, где результаты обучения вводились методично – например, в Великобритании – студенты приняли их с одобрением. Агентство по обеспечению качества отмечает, что «самым поразительным аспектом введения результатов обучения было то, что студенты высоко оценили их за ту ясность, которую они внесли в общую цель программы обучения, во взаимосвязь между частями программы, а также в характер и цели оценочных заданий» [*Введение и использование результатов обучения*, пункт 49]. Европейский союз студентов в своем документе 2007 года *Болонья глазами студентов* [с. 47] настоятельно рекомендует внедрить результаты обучения.

В исследовании EUA об организации магистерского обучения приводится много примеров успешно осуществленных изменений. Фламандский университет вводит результаты обучения через процесс повышения квалификации персонала, в котором участвуют студенты и который поддерживается на местном (факультет) и центральном (университетское руководство) уровнях и проходит под контролем Национального агентства по обеспечению качества. В Финляндии два университета совместно ведут национальную программу развития персонала, известную как W5W. Аналогичная программа действует для университетов прикладных наук в рамках проекта ARENE. В Ирландии одно учебное заведение координирует политику внедрения во всех вузах в районе Большого Дублина, используя финансируемые внутренние стипендии в качестве рычагов для перемен. Другое учреждение занимается внутрисетевой привязкой результатов обучения к своему онлайн-библиотечному каталогу.

В Германии введение результатов обучения позволило преодолеть разрыв между различными культурами факультетов, а также справиться с проблемами, вызванными академическим разделением труда между бакалаврским и магистерским уровнем. В Швеции профессорско-преподавательский состав и студенты положительно оценили большую про-

зрачность, обеспеченную новыми подходами к обучению и преподаванию. Лишь в Испании отмечается недостаточность знания о результатах обучения и их неприятие.

Оценивание, факультативность и исследовательские компоненты

Результаты обучения, как правило, встраиваются в модульные системы, где их достижение может носить промежуточный (формативный) характер. Оценивание поэтому происходит более часто. Это полезно, если, как считают немецкие студенты-магистры, оно отличается разнообразием, требует четкой сосредоточенности и поощряет взаимодействие. В то же время – и это подтверждают многие вузы – для такого оценивания необходимы мощные информационные системы для ведения дел студентов и для управления, а также более сложные правила и предписания по курсам. Выезды на места показывают, что со времени доклада *Тенденции V*, привычка полагаться на экзамены в конце года заметно ослабла.

Модульные системы, в свою очередь, обеспечивают более широкий выбор для студентов и свободу в комбинировании основных и факультативных элементов учебной программы. Они позволяют смягчить строгий ход монодисциплинарного обучения и дают студентам возможность поучиться вместе с теми, кто специализируется в других областях. Однако такие системы имеют и свои недостатки: уязвимость курсов по выбору из-за недостатка интереса со стороны студентов или из-за ограничений в расписании, необходимость тщательных академических консультаций, критичность сроков осуществления выбора – все это требует скоординированных ответных действий. Отвечая на вопросы анкеты, 57% студентов-респондентов сообщили, что факультативная составляющая их курсов не превышает 25%.

Успешное проведение изменений на местах совершенно невозможно без институциональной автономии. Там, где структурные особенности модульной системы слишком жестко закреплены в законодательстве (как, например, в Польше, где 70% магистерской программы определяются законом и лишь 30% являются факультативными), вузам сложнее откликаться на запросы студентов. Не так быстро удовлетворяются потребности рынка труда. Академические дисциплины находятся в жестких рамках и не имеют возможности развиваться путем «перекрестного опыления».

Тот факт, что большая часть программ обучения в Польше регламентируется законом, создает дополнительные ограничения, в частности, для мобильности. Чтобы мобильность стала возможной, содержание программ в домашнем и партнерском вузе должно быть очень близким. Студенты обязаны вернуться домой и сдать параллельные экзамены, чтобы получить признание своего обучения за рубежом. Импортированные кредитные баллы ECTS используются как показатели посещаемости, а не достижений. В этих условиях курсовая мобильность неизбежно будет скорее исключением, чем правилом. Требования, которыми она сопровождается, делают ее непривлекательной.

Проведенное EAU анкетирование показало, что магистерские программы обычно имеют исследовательский компонент. Только 21% вузов и 17% представителей профессорско-преподавательского состава сообщили, что включение исследовательского компонента не является систематическим. Теоретический или практический характер исследования, является оно индивидуальной или групповой деятельностью, выражается в виде диссертации или как ряд проектов и задач, необходим для поступления на докторский уровень или нет – все это зависит от вузовских и учебных условий. Однако практически везде важность научно-исследовательского компонента признается и не вызывает споров. Именно он представляется определяющей чертой болонского магистра – даже несмотря на то, что по результатам он-лайн опроса, лишь половина студентов-респондентов удовлетворены или очень удовлетворены исследовательскими возможностями, которые предоставляет выбранная ими программа.

Оживленная дискуссия велась в Польше. Здесь на магистерскую диссертацию отводится один семестр из предусмотренных четырех, что ощутимо увеличивает нагрузку на контактные часы, отводимые на обучение. Мнения по вопросу о целесообразности корректирования исследовательского компонента на бакалаврском уровне разделились. Следует ли его исключить, чтобы расширить учебную составляющую, что, в свою очередь, позволит освободить плотное расписание магистерских курсов? Или его нужно сохранить для знакомства с методами исследования, которые потребуются на магистерском уровне?

Проблема распределения времени характерна не только для Польши. Уже упомянутое исследование *Association pour l'Emploi des Cadres* показало, что французские университеты воспринимают семестровую систему («semesterisation») со смешанными чувствами – одним из его недостатков является то, что многочисленные периоды оценивания уменьшают время для учебы. Та же тревога была высказана во время посещения объектов в Ирландии.

Контактные часы преподавания

Проблема контактных часов преподавания, непосредственно связанных с концепцией содержания, поднимает дальнейшие вопросы. В какой мере они должны быть главным соображением в студентоцентрированном обучении? Не препятствует ли они междисциплинарности? Не их ли живучестью вызвано нежелание вузов отойти от традиций педагогики снабжения знанием? Как должна измениться практика академического трудоустройства, чтобы удовлетворять инновационности, которая требуется Болонским процессом? Позволит ли участие других заинтересованных сторон, в частности, студентов и работодателей, внести необходимую гибкость в разработку учебных программ?

Представление преподавателя монодисциплины об учебном времени основывается – в наименее инновационных случаях – на его собственном опыте студента-очника, полученном до наступления эпохи массового высшего образования. Гибкие учебные программы будут, скорее всего, модульными и допускающими междисциплинарное изучение.

Поскольку к каждому модулю может вести более одного пути, студенческие группы, как правило, неоднородны. Студенты могут быть не только из разных стран или из разных вузов одной страны. Они могут собраться для изучения конкретных модулей, стартовав из разных исходных точек во втором цикле. Возникающие в результате этого культурные, этнические и академические различия внутри студенческой группы создают педагогическую проблему, которая является новой для многих европейских вузов. Все шире признается, что необходимо уметь справляться с многообразием в семинарской аудитории. Это является неременным требованием всех программ развития персонала, направленных на формирование культуры результатов обучения.

В этом контексте проблема контактных часов преподавания приобретает другой вид. Теперь задача преподавателя – не насытить отведенные часы информационным наполнением, а добиться однородности когорты с тем, чтобы можно было начать это наполнение. Инспекционные посещения EUA выявили наличие общей идеи: организовать нулевой семестр или базовый год для доведения различных групп студентов до единой стартовой линии.

Это решение является дорогостоящим и не должно реализовываться автоматически. Министры болонских стран предложили альтернативу. Они просят преподавателей, студентов и руководителей вузов использовать ресурсы творчески и новаторски, добиваясь того, чтобы содержание приспособлялось к результатам обучения, а не наоборот, обязательно при условии, что это не наносит ущерба интеллектуальной согласованности. Вопрос об относительной важности содержания предмета и результатов обучения очень тонкий и один из тех, в решении которых – при активном академическом консультировании – должны участвовать студенты. Пример такого подхода – личный учебный план, разрабатываемый каждым финским студентом и его университетом.

Озабоченность по поводу контактных часов преподавания, имеющихся на уровне магистра, может быть вызвана недостаточной дифференциацией между магистерскими и бакалаврскими программами. Как только магистерское обучение перестает быть *продолжающимся* и оказывается в рамках образования в течение всей жизни, возможности для инновационной педагогики расширяются. Акцентируя предпочтительность результатов обучения в сравнении с результатами преподавания, Болонский процесс стимулирует не только студентоцентрированное обучение, но и участие студентов в разработке учебных программ.

Эта тенденция будет ускоряться по мере перехода болонских стран к процедурам обеспечения качества на основе Европейских стандартов и принципов, в которых сильный фокус на результатах обучения начинает приобретать силу норматива.

Мобильность

Курсовая мобильность

Необходимо различать курсовую (горизонтальную) мобильность, предлагаемую в рамках конкретной программы, и так называемую транснациональную вертикальную мобильность, которая перемещает студента с одного болонского цикла в одной стране на следующий болонский цикл в другой. Первый тип мобильности нередко финансируется транснациональными программами, такими как ERASMUS и NORDPLUS, национальными источниками, например, DAAD в Германии, или даже на вузовском уровне. Вертикальная мобильность, скорее всего, будет финансироваться самими студентами.

Курсовая мобильность широко признана и очень хорошо изучена. Убедительный факт: к 2012 году программой ERASMUS будет охвачен трёхмиллионный студент. Достижение этой амбициозной цели потребует привлечения миллиона мобильных студентов в течение ближайших трех учебных лет. В связи с этим возникает вопрос, как внедрение трехциклового системы повлияло или повлияет на масштабы мобильности.

Исследования EUA показали, что в Австрии мобильность снова начала расти после временного спада. В Финляндии и в Испании ожидается, что болонские реформы должны повысить мобильность, хотя судить об этом пока рано. Определенные трудности существуют во Фландрии. Упоминались многие факторы: асимметричные изменения программ в вузах-партнерах; трудоемкость подготовки информационных пакетов на английском языке и проверки академических справок прибывающих студентов. Респонденты из других стран называли известные и часто упоминаемые препятствия к мобильности: финансовые трудности, проблемы иностранного языка, семейные и трудовые обязательства, несоответствие академических календарей.

В Германии отмечено снижение мобильности и на бакалаврском, и на магистерском уровнях по сравнению с третьим годом старой длинной программы на степень. Основные причины здесь: необходимость работать для покрытия стоимости обучения дома, низкий уровень грантов программы ERASMUS и медлительность национальных процедур. Кроме того, было высказано мнение, что периоды обучения за рубежом вытеснены исследовательскими модулями, стажировками и изучением базового курса. Для того, чтобы защитить периоды обучения за рубежом, некоторые вузы рассматривают возможность открытия в магистерском курсе «окна мобильности» стоимостью 30 кредитных баллов ECTS.

Вопрос мобильности обсуждался и на европейском уровне. Член Европарламента от Германии Дорис Пак (Doris Pack) в своем докладе этому органу (сентябрь 2008 года) подчеркивает, что трехцикловая система степеней (степень бакалавра, степень магистра и степень доктора) может стать более гибкой, если для первого и второго циклов будет использоваться схема «4 +1», а не «3+2». Д.Пак отмечает, что для некоторых программ обучения такая модель более предпочтительна с точки зрения улучшения мобильности и трудоустраиваемости выпускников.

Д. Пак также призывает университеты Евросоюза провести инновационную, всестороннюю и систематическую реформу учебных программ, поскольку сложное и высококачественное содержание программ и перестройка их структуры имеют решающее значение для мобильности студентов и для большей гибкости обучения. По мнению Пак, периоды мобильности должны быть введены во все программы на степень, что позволило бы студентам выезжать за рубеж. Неясно, касается ли эта рекомендация как магистерского, так и бакалаврского цикла, однако, Д. Пак полагает, что вряд ли она осуществима сразу для обоих. Введение в общеевропейском масштабе схемы 4+1 также является непростой задачей, учитывая все многообразие практик, рассмотренных выше в разделе 4.

В последнем докладе Eurostudent поддерживается возможность обязательных международных семестров, однако при условии, что установленная продолжительность программы болонского бакалавра составляет три года, что на самом деле не так. Готовящийся доклад экспертной группы Еврокомиссии по вопросам мобильности позволит прояснить ситуацию и даст соответствующие рекомендации.

Межцикловая мобильность

Альтернативой курсовой мобильности является межцикловое окно, создаваемое студентами – семестровый или годичный интервал между бакалаврским и магистерским циклом. Такие окна приобретают все большую популярность, особенно если они заполняются не только учебой, но стажировкой или оплачиваемой работой, что имеет существенно значение для трудоустраиваемости. Данные по этой тематике на европейском уровне отсутствуют – и вряд ли появятся, пока методология ICSED остается неизменной.

Согласно данным он-лайнного опроса, между первым и вторым циклами 16% студентов поменяли свою область обучения, а 30% – свое учебное заведение. В разделе 4 уже затрагивался вопрос о транснациональной межцикловой мобильности. Насколько легко с бакалаврского курса в стране X перейти на магистерский курс в стране Y? Насколько легко это сделать по транс-секторальной траектории, т.е. между секторами бинарной системы? Как указывалось выше, ответы на эти вопросы даются в применении к конкретным примерам. Двусторонние соглашения, такие, как недавно подписанный франко-швейцарский меморандум, позволяющий переход между циклами, являются редкостью.

Как правило, ответы на транснациональные вопросы носят локальный характер из-за отсутствия общеевропейской карты мобильности или соответствующей он-лайнной системы навигации. Данные по испанскому частному сектору показывают, что если студенты не могут реализовать свои устремления в одной стране, они найдут пути к своей цели в другой, более либеральной юрисдикции.

Препятствия к мобильности иногда связаны с национальным законодательством. Крайним проявлением такой ситуации служит Греция, где Конституция ограничивает признание квалификаций, присуждаемых вне государственного сектора высшего образования этой страны. Как результат, Греция не может ни подписать, ни ратифицировать Лиссабонскую Конвенцию о признании квалификаций, несмотря на призывы болонских саммитов министров. В отношении профессиональных квалификаций Европейский суд постановил, что Греция нарушает Директиву 2005-36-ЕС.

Продолжительность болонского магистерского цикла сама по себе может стать источником разногласий. Тот факт, что она может составлять один или два года очного обучения – разница в 100%, безусловно, порождает вопрос о совместимости. Норвежское агентство по обеспечению качества NOKUT в 2005 году выразила сомнения относительно модели 3+1, общепринятой в Англии, Уэльсе и Северной Ирландии. Предметом апелляции норвежских обладателей английских степеней магистра против юридически обязательных решений норвежского агентства ENIC-NARIC был тот факт, что лишь двухгодичная исследовательская магистерская квалификация MPhil может рассматриваться в качестве эквивалента норвежской двухгодичной степени магистра (ECTS 120). Английская годичная степень магистра может принести 75 кредитов ECTS как признание определенного количества академических достижений, но не считается эквивалентом норвежской степени. Свои решения Норвегия обосновывает ссылкой на понятие «существенные различия», определенное в Лиссабонской конвенции о признании, которая была ратифицирована и Норвегией, и Великобританией.

Британский институт политики высшего образования (HEPI) решительно оспаривает это убеждение, напоминая давнюю позицию Великобритании: «мы способны предоставить квалификации второго цикла (магистерского уровня) с требуемыми результатами обучения в течение двенадцати месяцев, что в других странах занимает больше времени». На самом деле предложение высшего образования в Великобритании более диверсифицировано, чем подразумевается в данном замечании. Обследование, проведенное британской организацией Europe Unit в 2007 году, показало, что по большинству дисциплин предлагаются 2-годичные преподаваемые магистерские программы – до 22% в некоторых предметных областях.

Инструменты мобильности

Каково положение дел с инструментами мобильности? Сегодня ECTS включена в большинство национальных законодательств и таким образом выполнено важнейшее предварительное условие общеевропейского использования этой системы для накопления и переноса кредитов.

Напротив, масштабы выдачи Приложения к диплому колеблются в широких пределах. В Испании о нем знают мало, в Финляндии, Ирландии и Польше Приложение к диплому широко

используется, хотя в Польше за него может взиматься плата. Но даже в тех случаях, когда национальная политика в отношении Приложения к диплому ясна, вузы, студенты и работодатели редко единодушны во мнении о его доступности и наглядности. Из 1497 студентов, ответивших на вопросы он-лайн анкеты EUA, 63% не знали, выдает ли их вуз Приложение к диплому. В исследовании, проведенном ENQA, отмечено, что господствующим мнением является, что Приложение к диплому служит только для использования внутри страны «[Г. Алтерман *Приложение к диплому глазами его пользователей*¹, с.36]. Все это говорит о необходимости срочных информационных кампаний и энергичного вмешательства пропагандистов Болонского процесса.

Инспекционные посещения EUA показали, что национальные центры признания, NARIC, неодинаково известны в разных странах Европе. Наиболее заметны они в странах с агрессивной политикой набора студентов, например, в Великобритании. Заметность этих центров намного выше, если они стимулируют миграционные потоки, выходящие за рамки высшего образования, и придают энергию экономике в целом. Национальный квалификационный орган Ирландии, например, издает брошюры на латышском, литовском, польском и русском языках.

С утверждением «высшие учебные заведения не должны доверять квалификациям, полученным в зарубежных странах, так же легко, как они доверяют квалификациям, полученным в их собственной стране» согласились или полностью согласились 16% вузов, 22% студентов и 20 % профессорско-преподавательского состава. Такая реакция показывает, что понадобится какое-то время, чтобы инструменты мобильности, подкрепленные механизмами обеспечения качества, могли считаться заслуживающими доверия.

Совместные степени магистра

Доклад *Тенденции V* показал, что большинство совместных степеней – это программы второго цикла. Авторы сочли, что еще слишком рано говорить об успехе или неуспехе совместных магистерских степеней и склонились к выводу, что совместные программы – дорогое предприятие, которое, скорее всего, сможет успешно функционировать в портфеле элитных учебных заведений.

Тем не менее, число совместных магистерских программ, вероятно, будет расти. Популярность программы ERASMUS MUNDUS убедила правительства ввести правовую основу для присуждения совместных или реализуемых несколькими партнерами квалификаций. В Дании, Норвегии и Швеции этот вопрос сейчас находится в стадии решения. В Англии университеты, появившиеся после 1992 года (бывшие политехники), имеют право присуждать совместные степени. Более старые университеты могут пересмотреть положения своих учредительных документов. В Нидерландах следовало бы модифицировать продолжительность учебных программ с тем, чтобы они лучше соответствовали программам потенциальных зарубежных партнеров.

В 2007 году Eurydice сообщила, что совместные степени официально признаются примерно в половине обследованных стран. Ситуация в то время было не совсем ясна: в одних странах совместные степени были юридически возможны, но отсутствовали; в других совместные степени были созданы и заработали, однако, не подкреплялись соответствующим законодательством; в третьих, они были разрешены в одном или двух болонских циклах, но не во всех трех.

Совместная степень магистра не обладает иммунитетом к проблемам наименования, постоянно дающими о себе знать во втором цикле. Некоторые, но не все программы, финансируемые ERASMUS MUNDUS, носят (неофициальное) наименование европейский магистр. С другой стороны, не все европейские магистры «ходят под флагом» ERASMUS MUNDUS. Можно предположить, что «европейский» означает – как в случае некоторых европейских магистров, присуждаемых в Германии в рамках образования в течение всей жизни – совместную разработку учебных программ и обмен студентами с рядом европейских партнеров. Подобная же практика существует в Австрии, но здесь такие курсы могут быть известны как международные магистерские программы. Еще больше осложняет дело тот факт, что обозначение «международный» используется также для курсов, которые не имеют иностранных партнеров, а специально предназначены для иностранных студентов. «Европейский» может также означать, что иностранные партнеры организуют стажировки и научное руководство диссертационных работ, но не обучение. Наконец, совсем не редкость транснациональные совместные магистры, которые не имеют никакого определителя.

¹ G.Aelterman et al, *Study on the Diploma Supplement seen by its users*, p.36

При подготовке настоящего доклада не было выявлено никаких признаков недовольства совместными степенями магистра. Напротив, многие учебные заведения предлагают их и намерены делать это и впредь, хотя в 83% вузов, ответивших на он-лайнтовую анкету, студенты совместных магистерских курсов – это не более 5% от когорты второго цикла. В 8% из этих вузов совместные магистерские программы составляют более 10% всех магистерских программ. Данные о росте подтверждаются работой Маттиаса Кудера и Даниэля Обста (Matthias Kuder and Daniel Obst). Их исследование трансатлантических совместных программ показало, что европейские вузы предлагают их чаще, чем вузы США, и что они скорее будут магистерского уровня, чем уровня бакалавра. Большинство вузов в обоих регионах планируют увеличивать число предлагаемых совместных степеней.

Функционирование совместных магистерских программ не лишено проблем. Среди них называются: трудности, связанные с различными точками входа, кредитные баллы, учебная нагрузка, результаты обучения – все это к тому же усугубляется несоответствием национальных законодательств. Как результат, структура курса не всегда ясна студентам, координация курса непрозрачна и нуждается в специальных компромиссах и приближениях. Ценным источником информации для планировщиков курсов служит «Руководство по повышению качества европейских совместных магистерских программ», опубликованное EUA в 2006 году.

Как свидетельствует опыт Германии, очень важно, чтобы руководство вузов стимулировало разработку курсов, хотя и движимую энтузиазмом отдельных ученых или подразделений, но имеющую четкую стратегическую ориентацию. Это, как правило, означает нацеленность на конкретные глобальные регионы, согласованное научное сотрудничество, а также возможность совместного руководства магистерскими диссертациями. Такая разработка курсов позволит также выявить синергизм между преподаваемыми магистерскими курсами и научными исследованиями, деятельностью по передаче знаний и инновационной деятельностью данного учебного заведения.

Деятельность в рамках консорциумов

Императивы стратегического развития в сочетании с ресурсоемкостью совместных магистерских степеней могут побудить учебные заведения к поиску путей рационализации совместных программ. Это особенно касается учебных заведений, имеющих многочисленных партнеров.

Каковы преимущества деятельности в рамках консорциума? Партнеры известны; обмен передовым опытом может дать толчок появлению ряда совместных магистерских программ, обеспечив существенную экономию средств; мобильность персонала легче реализуется и выступает в качестве стимулятора для студенческой мобильности; кампании по набору студентов могут быть скоординированы. Многие давно существующие консорциумы, созданные по принципу региона, миссии или дисциплины, являются активными поставщиками совместных магистерских программ. Большую помощь в работе консорциумов может оказать подготовленный группой UNICA документ *Принципы подготовки соглашений о совместных программах*.

В свете этих ожидаемых преимуществ, пять стран Северной Европы – Дания, Финляндия, Исландия, Норвегия и Швеции предложили членам консорциумов вузов этого региона (не менее трех) принять участие в конкурсе по созданию в 2009 года второго круга Северных магистерских программ. Финансируемые на уровне одного миллиона датских крон каждая и объединяющие усилия специалистов, эти программы должны привлечь студентов как из Европы, так и из других регионов мира.

В то же самое время, Коимбрская группа университетов, исторически активный поставщик студентов-участников программы ERASMUS, отмечает «явное замедление физической международной мобильности студентов в рамках новых болонских структур».

Свои разъяснения по этому поводу Коимбрская группа даст в заявленном документе с изложением позиции. Будет ли группа пересматривать свою точку зрения относительно стратегического значения горизонтальной и вертикальной мобильности? Станут ли совместные программы менее важными, чем межциклового переход и набор студентов? Или же совместные программы будут разрабатываться еще интенсивнее? Для многих вузов, активных на рынке

магистерских программ, а также для самой Коимбрской группы ответы на эти вопросы будут, скорее всего, определяться соображениями рентабельности инвестиций.

В более широком европейском масштабе стоят проблемы политического, экономического, а также академического характера. Они возникают на фоне вопросов о доступности (для правительств и для студентов) высшего образования и о его ожидаемом вкладе в экономический рост. Поддержка и защита Британским институтом политики высшего образования английских одногодичных степеней магистра – практически исключенных из ERASMUS MUNDUS, где нормой являются курсы, объемом 120 кредитов ECTS – положительно сказывается на статусе этой квалификации как уникального предложения в британской индустрии экспорта знаний.

Другие виды деятельности консорциумов могут определяться существующими экономическими условиями. Положительный эффект масштаба, концентрация предметных знаний, совместное содержание и развитие лабораторных и других исследовательских мощностей, межвузовские аспирантуры – все это может успешно осуществляться на региональном уровне. Как ответная реакция на спад могут пойти масштабы слияний и объединений. Какие бы образования ни возникали, они создадут новые возможности для транснациональных сетей по развитию учебных программ и совместных научных исследований, благодаря объединению ресурсов ранее конкурирующих вузов.

ТРУДОУСТРАИВАЕМОСТЬ

На своем лондонском саммите 2007 года министры призвали к более тесному диалогу между высшей школой и работодателями и пообещали привести свою практику трудоустройства в государственном секторе в соответствие с болонскими принципами. Они также создали рабочую группу по трудоустраиваемости, которая должна подготовить отчет к встрече в Левене / Лувен-ла-Нев в 2009 году. Рабочая группа приняла решение сосредоточить внимание на степени бакалавра. В какой мере она помогает студентам получить и сохранить работу, заниматься индивидуальной трудовой деятельностью и действовать на рынке труда в течение всей жизни? Как добиться, чтобы работодатели приняли образование бакалаврского уровня в качестве правомерной квалификации в тех странах, где прежде такой квалификации не существовало?

Болонскую трехцикловую систему нельзя считать полностью реализованной до тех пор, пока Болонский процесс не будет полностью завершен, т.е. пока во всех 46 странах степень магистра не перестанет быть единственной точкой первоначального выхода на рынок для высококвалифицированной рабочей силы. После этого все остальные многочисленные функции второго цикла – приобретение компетенций и знаний высокого уровня, исследования, инновации и передача знаний, доступ к докторантуре, дальнейшее личное и профессиональное развитие – будет легче отобразить и сформулировать на общеевропейской основе. Между тем, определение болонского магистра нуждается в такой же полной конкретизации, как определение болонского бакалавра.

Трудоустраиваемость бакалавров

Пропагандистские кампании для работодателей уже ведутся, например, «Добро пожаловать, бакалавр» – совместная кампания деловых кругов и высшей школы в Австрии и Германии, однако понадобится время, прежде чем они дадут оценимые результаты. Университеты Австрии, Конференция ректоров государственных университетов приступили к реализации проекта по трудоустраиваемости обладателей степеней бакалавра и магистра. Отчет по проекту будет представлен в 2010 году. Он должен показать, насколько изменились восприятие и практика.

К настоящему моменту степени бакалавра только-только начали укреплять свои позиции. Во Фландрии банковское сообщество признало ее в качестве квалификации, подходящей для определенных видов работы и могущей служить основной для обучения на рабочем месте. Вне сектора финансовых услуг о квалификации бакалавра говорить пока рано.

Небольшое число работодателей, с которыми беседовали представители EUA в других странах, были противоположного мнения. В Испании некоторые из них разделяли цели Болонского процесса и были готовы обеспечить возможность стажировок студентам-бакалаврам и

студентам-магистрам. В Германии работодатели предпочитают выпускников 4-годичных бакалаврских программ с элементами стажировки. Предполагается, что магистерская степень будет получена позднее с неполным учебным днем в рамках дальнейшего профессионального развития.

В Австрии и Польше работодатели чаще разделяют мнение студентов: скепсис в отношении бакалавров, сомнения в их академических достоинствах и ценности на рынке труда. В Польше правительство не проявило инициативы в реформировании практики найма на работу в государственном секторе. В Австрии есть многоговорящее различие в отношении к стоящему перед фамилией титулу *Магистр* – считающемуся более престижным – и обозначению ВА (бакалавр), которое помещается после фамилии. Один работодатель даже спросил: «ВА – это часть фамилии?» Тем не менее австрийские работодатели ценят мобильность студентов, будь то на бакалаврском или на магистерском уровне; она увеличивает уверенность студентов в себе и закладывает основы для более специализированных навыков управления проектами. В Нидерландах, по данным уже упоминавшегося доклада CHEPS, университетский бакалавр (в отличие от бакалавра университета прикладных наук) не воспринимается как жизнеспособная квалификация для выхода на рынок.

Трудоустройство магистров

Министры заявили о необходимости дальнейшей активизации диалога с работодателями. В частном секторе Испании и в Ирландии работодатели играют определенную роль в разработке учебных программ. В Германии в секторе университетов прикладных наук они консультируют по проблемам рынка труда, предоставляют рабочие места для стажировок и работают приглашенными лекторами. Они могут также занимать должности в официальных комиссиях по аккредитации курсов.

В Польше работодатели продемонстрировали неинформированность о содержании курсов и о Приложении к диплому. Аналогичная ситуация отмечалась в Швеции, хотя здесь положение начало меняться. Теперь работодатели смотрят на наличие у кандидата способности завершить курс обучения – способности, о которой шведская система с ее открытостью и реализованной концепцией образования в течение всей жизни не всегда заботилась.

Очевидно, что есть все возможности для улучшения связей между вузами и работодателями. В развитие проекта EUA по совместным магистерским степеням 2004 года Адина Тимофеи (Adina Timofei) провела опрос вузов, предлагающих совместные степени. Называя востребованность рынком труда в качестве одного из основных побуждающих стимулов к созданию своих курсов, тем не менее, 54% респондентов сообщили, что не привлекают работодателей к участию в разработке учебных программ, и только 14% ответили, что консультируются с работодателями на этапе разработки.

Предприятия не полностью осведомлены о том, что предлагает высшее образование. Выступая на конференции по трудоустройству в Люксембурге в октябре 2008 года, представитель многонациональной корпорации указал на неспособность университетов вывести новые степени на рынок. В чем они состоят? Учитывают ли они потребности работодателей? И если да, то на основании каких посылок? Отмечая эту ограниченную прозрачность, он поддержал использование Приложения к диплому вплоть до того, что заявил о возможности отказа своей компании от рассмотрения заявлений о приеме на работу без этого документа.

Диалог и связи с работодателями станут более активными, когда они убедятся, что участие в разработке учебных программ, обеспечении качества и в управлении, в их интересах. Ни об одном из вузов, которые посещались представителями EUA, нельзя сказать, что такое участие полностью отсутствует. Однако оно требует от обеих сторон стремления вкладывать время и усилия сторон, а такому стремлению, в свою очередь, способствует общая культура, формирующаяся с течением времени.

С точки зрения вузов, такая культура сочетает в себе совместные научные исследования, системы профессиональной ориентации, связанные с сообществами работодателей, организационную восприимчивость к междисциплинарным инновациям, отслеживание судьбы выпускников там, где это допускается законами о неприкосновенности личной жизни (что имеет место не всегда, как, например, в Германии), возможности наставничества, а также жизнеспособные, контролируемые, оцениваемые в кредитных баллах и включенные в учебную программу стажировки на рабочем месте.

Для нее также необходимы внутренние подразделения, встроенные в вузовскую инфраструктуру, которые могут вести диалог с работодателями, воплощая его результаты в стратегическое мышление и в соответствующие действия. Уже упоминавшийся французский закон *О свободах и обязанностях университетов* (LRU) требует, чтобы во всех университетах были открыты отделения профориентации, отвечающие за стажировки в ходе обучения, а также за консультирования с учетом долгосрочной перспективы.

Большую роль в развитии отношений вузов с бизнесом и промышленностью сыграли программы COMETT и LEONARDO. Организованная DAAD конференция (Бонн, 2007 год) показала, что опыт этих отношений нуждается в оживлении, совершенствовании и распространении. Подробные рекомендации конференции для вузов, работодателей, правительств и Европейской комиссии нацелены на более широкий социальный контекст.

Диалогу вуз-работодатель необходимо придать новую энергию, однако он не должен проходить при закрытых дверях. Усилий обеих сторон требует решение вопроса о том, как привлечь неправительственные организации, группы потребителей, СМИ и организаций работников к формированию политики и управлению проектами. Начиная с 2007 года, Европейская комиссия регулярно проводит форумы университет-бизнес, посвященные широкому кругу проблем.

Инспекционные посещения EUA подтвердили реализацию вузами тех мер, которые определены Болонской рабочей группой: приверженность региональному, национальному и европейскому рынку труда; привлечение социальных партнеров к управлению вузом; участие работодателей и профессиональных организаций в разработке учебных программ на магистерском уровне; бизнес-образование; стажировки на рабочем месте; консультации по вопросам профессиональной деятельности; отслеживание судьбы выпускников; особый акцент на межличностные и межкультурные навыки.

Исследования, проведенные в рамках проекта REFLEX во Франции, Германии, Нидерландах, Норвегии и Великобритании, выявили ценимые работодателями «мягкие» навыки. Ими являются навыки: коммуникации, иностранного языка, управления проектами и предпринимательства. Именно их формированию будет наилучшим образом способствовать студентоцентрированное обучение, всячески поддерживаемое Болонским процессом. Национальные правительства могут способствовать изменениям в этой области. Совет по финансированию высшего образования Англии [HEFCE] в рамках своей программы привлечения работодателей выделил 60 млн. фунтов на реализацию около 30 проектов, которые будут финансироваться совместно с работодателями.

Бинарная система и профессиональная степень магистра

Проблема трудоустраиваемости особенно сложна в странах с бинарной системой высшего образования. В этих странах производится различие – будь то закон или только миссия учебного заведения – между «академическим магистром» и «профессиональным магистром». В некоторых странах этот разрыв достаточно широк, как, например, в Финляндии, где для поступления на магистерский курс в университетах прикладных наук требуется трехгодичный опыт работы, в то время как в классических университетах переход от бакалавра к магистру может происходить сразу же. В Нидерландах сохраняется различие между степенью магистра, присуждаемой практико-ориентированными университетами прикладных наук, и степенями магистра гуманитарных наук и магистра естественных наук, которые присваиваются университетами, ориентированными на научные исследования. Германские университеты прикладных наук принимают на должности преподавателей только тех претендентов, которые имеют пятилетний стаж профессиональной работы или работы в промышленности, что в корне отличается от принятия на академические должности в классических университетах.

Во многих странах бинарные системы стали более гибкими, или, по крайней мере, более согласующимися. Это обусловлено тем, что *Hogescholen* и *Fachhochschulen* (именуемые на английском, хотя и не на родном языке, университетами прикладных наук) стали обеспечивать более высокий уровень научных исследований и предоставлять учебные программы второго цикла, а университеты ввели большое число профессиональных курсов, пытаясь повысить уровень трудоустраиваемости своих студентов. Разделение между секторами может быть либо полностью

устранено законом, как это произошло в Англии в 1992 году, либо сохранено при условии терпимого отношения к некоторым изменениям характеристик вузов, как в Португалии.

Смягчение бинаризма ставит вопрос о том, сохраняет ли термин «профессиональный магистр», который датский сектор университетов прикладных наук в свое время пытался сделать своей прерогативой, какое-либо реальное наполнение.

Европейская сеть университетов прикладных наук была создана в 2004 году для того, чтобы представлять неуниверситетские вузы Австрии, Дании, Эстонии, Финляндии, Германии, Ирландии, Нидерландов и Швейцарии. В настоящее время ее приоритетом является совместное развертывание квалификации бакалавра для рынка труда (Проект BaLaMa – Bachelor for the Labour), но она также выступает в качестве консорциума поставщиков второго цикла. В заявлении этой сети Лондонскому Болонскому саммиту (подписанном всеми участвующими странами, кроме Германии) четко говорится, каким образом должен восприниматься профессиональный магистр: пользоваться равным уважением с научно-ориентированной степенью магистра и ничем не отличаться от нее в плане доступа и прохождения обучения. «Профессиональный магистр» должен иметь свое место в Европейском пространстве высшего образования и отвечать Лиссабонской повестке дня. В этих условиях все вузы должны иметь право заниматься прикладными исследованиями и инновациями.

Обозначение «профессиональный», однако, является точным лишь в определенном национальном контексте и не носит общего характера. На европейском уровне лучше рассматривать это как симптом напряжения, переживаемого в бинарных средах, когда декларация миссии университета прикладных наук выражает его устремления классического университета, а поиск новых рынков сбыта заставляет классические университеты ориентироваться на пользователей из любого сектора бинарной системы. Все это – продукт переходного периода. В Европейском пространстве высшего образования будет сложно найти магистра, который не имеет профессионального применения.

Поэтому трудно предсказать «профессиональному магистру» благополучное будущее на более широком европейском и международном рынке набора рабочей силы. Конечно, в Европе нет ни одной столь же специализированной квалификации, как американский профессиональный магистр науки. Эти двухгодичные междисциплинарные программы были введены в 1997 году с тем, чтобы вооружить ученых-бакалавров и математиков-бакалавров знанием в области бизнеса и права, которое позволило бы им самостоятельно начать инновационные предприятия или занять позиции руководителей среднего звена в корпоративном секторе, в правительственных и неправительственных организациях. На европейский взгляд, эта степень – разновидность конвертированной степени магистра, которая в некоторых европейских странах имеет длинный послужной список.

Многие университеты также пытаются обеспечить классическим докторам лучшую трудоустраиваемость, тем самым расширяя перспективы карьерного роста начинающих исследователей. Это сказывается на ориентированных на исследования «академических» степенях магистра, которые теперь вынуждены обеспечивать более гибкие и основанные на компетенциях пути к степени доктора (PhD). Отсюда и британский курс на степень магистра научных исследований [MRes], который учит исследовательским методам студентов-докторантов в условиях аспирантуры, что улучшит их трудоустраиваемость и позволит им избегать срыва исследований из-за оторванности и плохого управления временем. В этом смысле и в контексте Европейского исследовательского пространства магистр-исследователь не меньше профессиональный магистр, чем любой другой.

Магистр делового администрирования (MBA)

С точки зрения широкой публики, MBA является прекрасным пример профессионального магистра. Возникнув в США, по прибытии в Европу эта бывшая прерогатива специальных последиפלломных школ сегодня прочно утвердилась во всем спектре европейского высшего образования. Обычно продолжительностью один год, с меньшим количеством стажировок по курсу, европейская версия MBA обычно ориентирована на более взрослых и профессионально опытных студентов, чем ее североамериканский эквивалент.

В проведенном GMAC¹ в 2005 году исследовании возможного влияния Болонского процесса на последипломное образование в области менеджмента делается вывод, что благодаря Болонье может появиться около 12000 «новых» последипломных программ. Оценки строились, исходя из предположения, что в каждом университете будет по три таких программы. Внутри Европейского пространства высшего образования это даст около четверти миллиона студентов, получающих «доопытное»² магистерское образование в области бизнеса, и 30000 студентов MBA ежегодно.

Такое изобилие чревато проблемой с определениями. Приветствуя вызванное Болонским процессом расширение рынка второго цикла, GMAC с некоторой тревогой указывает на «приводящее к путанице множество новых магистерских степеней». Неясность будет сохраняться до тех пор, пока доопытные и послеопытные квалификации специального и широкого профиля не будут четко прописаны в национальных структурах квалификаций. GMAC призвал страны, подписавшие Болонскую декларацию, зарезервировать название MBA для послеопытных программ. Именно так сделано в Германии, где различие между доопытной степенью магистра гуманитарных наук (деловое администрирование) и послеопытной MBA четко закреплено в законе и проявляется в процедурах аккредитации.

К 2007 году, по мнению Европейского фонда развития менеджмента [EFMD], ситуация разрешилась. «Структурированный рынок для магистерских программы в области бизнеса и управления складывается в Европе вокруг трех четко дифференцированных сегментов: MBA, который теперь в большинстве стран пользуется всеми преимуществами официально признанной национальной степени; магистры широкого профиля в области управления; и специализированные программы на степень магистра наук (MSc). Чтобы эта классификация устоялась, понадобится определенное время – некоторые студенты, опрошенные представителями EUA, выражали опасение, что степень магистра будет уменьшать престиж MBA. Задача национальных структур квалификаций – переубедить таких студентов.

Бизнес-образование

Лиссабонская повестка дня акцентировала востребованность конкретных тематических направлений в рамках второго цикла. Бизнес-школы взяли на себя вопросы корпоративной социальной ответственности, а Генеральная Дирекция по делам потребителей Европейской комиссии финансировала несколько транснациональных совместных магистерских программ в области просвещения потребителей.

Бизнес-образование – еще одно такое тематическое направление. Генеральная Дирекция по предпринимательству и промышленности активно отслеживала и стимулировала деятельность в системе среднего образования, а также в первом и втором болонских циклах. Ее экспертная группа по предпринимательству вне бизнес-образования подготовила в 2008 году подробные замечания и рекомендации. Они охватывают многие вопросы, которые уже затрагивались в настоящем докладе: гибкость структуры курсов, разработка учебных программ, стажировки на рабочем месте, участие работодателей, аккредитация признания предшествующего образования, интеллектуальная собственность, инновации и бизнес-инкубация, инфраструктура вузов. Группа призвала Еврокомиссию проводить «регулярный и всесторонний анализ государственной политики в этой области» и координировать план действий.

Болонский процесс создает благоприятные условия для новых инициатив в сфере бизнес-образования. Эти инициативы хорошо согласуются с принципами студенто-центрированного обучения, а в таких областях, как социальное предпринимательство и творческие индустрии, они востребованы и за пределами бизнес-школ. Следовательно, есть возможности для координации на национальном уровне. Шведский Фонд знаний возглавляет инициативу по привлечению работодателей к совместной разработке учебных программ, связанных с новым поколением двухгодичных магистерских степеней. Цель заключается в выявлении и укреплении синергии между интересами работодателей и научными исследованиями, проводимыми в вузах. Особый акцент при этом делается на нена-

¹ Совет по приему в аспирантуру (США) (Прим. переводчика)

² «Доопытное» – для студентов без опыта практической работы в бизнесе, «послеопытное» – для студентов с опытом практической работы (Прим. переводчика)

учные дисциплины, которые в прошлом получали меньше внимания с точки зрения передачи знаний.

Половая принадлежность и трудоустроиваемость

Наименование «магистр» вряд ли можно назвать нейтральным в гендерном отношении. В 2005 году Европейский союз студентов отметил наличие дискриминации по признаку пола и при наборе на магистерское обучение. По мнению союза, реализация Болонских циклов совпала с ограничением доступа женщин ко второму циклу. Более глубокий анализ дан в документе 2007 года *Болонья глазами студентов*. В нем утверждается, что доступ к магистерскому уровню с бакалаврского во многих странах затруднен такими факторами, как квоты, плата за обучение, сокращение объемов финансирования вузов и финансовой поддержки студентов, а также неравенство, связанное с бинарной системой высшего образования.

На самом деле, из представленных данных нелегко увидеть, как эти факторы выражаются в терминах пола. В четырех из восьми обследованных стран (Австрия, Германия, Лихтенштейн и Швейцария) на магистерском уровне отмечался дисбаланс не в пользу женщин, в трех странах дисбаланс был в их пользу (Дания, Финляндия и Испания), а в еще одной стране (Словакии) существовал баланс.

Пятый доклад Европейской Комиссии о равноправии женщин и мужчин (2008 год), со ссылкой на 2007 обследование состояния рабочей силы (Евростат, 2007 год), показывает, что в 27 странах Евросоюза полное среднее образование имеют 80,7% женщин против 74,8% мужчин. Кроме того, на момент опроса 2006 года 10,4% женщин в возрастном диапазоне 25-64 лет принимали участие в обучении на протяжении всей жизни против 8,8% мужчин. На уровне бакалавра женщины составляют 59% выпускников. Согласно статистическому портрету ЕС (Евростат, 2007 год), процент женщин среди студентов в 25 странах ЕС возрос с 52,7 в 1998 году до 54,8 в 2004 году.

Что касается докторского уровня, то доклад Лоделин Ориоль (Laudeline Auriol), подготовленный для ОЭСР в 2007 году и охватывающий такие страны, как Аргентина, Австралия, Канада, Германия, Португалия, Швейцария и США, показывает, что в Германии женщины составляют лишь 32,2% приема в докторантуру (2004), а в Португалии этот показатель составил 39,2% (2005). В своей работе «Женщины и наука», член Европейского парламента Бритта Томсен (Britta Thomsen) утверждает, что женщины получают 43% от заработка обладателей докторской степени в ЕС. Этот показатель 2003 года для 25 стран ЕС взят из статистического сборника Европейской комиссии *Женщины в цифрах* (She Figures). Данные этого сборника свидетельствуют, что за четырехлетний период, начиная с 1999 года, число женщин с докторской степенью увеличилось на 7%, по сравнению с 2%-ным ростом для мужчин.

Данные по магистерским степеням, однако, является недоступными. Как указывалось выше, в наборах данных Eurostudent, ЕС и ОЭСР по 5 уровню квалификации бакалавра и магистра не разделяются. Поэтому ситуация в отношении магистерского уровня не ясна. Меньше ли женщин поступает на магистерское обучение? Из-за этого ли цифры их приема в докторантуру ниже? Отражает ли прием на магистерское обучение традиционно гендерные предпочтения предметно-дисциплинарных направлений? В сборнике Европейской комиссии *Основные данные* за 2007 год отмечается, что студенты мужского пола преобладают в сфере естественных наук, в математике, вычислительной технике и машиностроении, в обрабатывающей промышленности и строительстве, а женщины численно превосходят мужчин в гуманитарных науках, педагогическом и медицинском образовании. Но эти выводы сделаны на основании агрегированных данных за период 2003-2004 гг. Европейский союз студентов справедливо призывает к сбору более точных и всеобъемлющих данных.

С общего согласия высшее образование является социальным благом, независимо от источников его финансирования, и вузы несут ответственность перед обществом в целом и перед своими непосредственными финансовыми спонсорами. Тем не менее во многих странах сильная традиция общественного служения находится под давлением растущего стремления к либерализации. Органы власти обращаются к частному капиталу (семейному или корпоративному), чтобы увеличить государственные расходы на решение наиболее насущных задач. Там, где существует частный сектор высшего образования, прилагаются усилия по увеличению его конкурентоспособности. Так, например, ОЭСР призвала Португалию дерегулировать плату за последипломное обучение и тем самым снять части финансового бремени с государственной казны.

Болонский второй цикл представляет собой сложный рынок. Европа конкурирует с другими глобальными регионами (пример этому, амбициозная цель ERASMUS MUNDUS превзойти рекорд программы Фулбрайта по привлечению студентов в США), а страны конкурируют с другими странами. Коммерческие и некоммерческие поставщики частного высшего образования конкурируют друг с другом и с государственными вузами в поисках новых групп потребителей и возможности предоставления новых услуг.

Кроме того, именно во втором цикле «маркетизация» будет происходить наиболее быстрыми темпами. Далеко не везде он финансируется за счет государственных средств, как первый цикл. Второй цикл предлагает больше возможностей для коммерческой эксплуатации, чем докторантура. Аналитический центр «Брейгель» считает второй цикл настолько стратегически важным, что рекомендует обеспечить ему высокий уровень общественной поддержки, дополненной пакетом платежей, кредитов, зависящих от доходов, и стипендий.

Такая политика становится все более реальной, поскольку растет автономия высших учебных заведений. Некоторые вузы смогут добиться лучшего соответствия миссии своим целевым группам населения и своему положению на рынке. Может измениться конфигурация государственного и частного секторов. Вырастут масштабы государственно-частного партнерства. Государственным учреждениям может быть предоставлена возможность стать фондами и пользоваться большей оперативной свободой. Плоды подобной эволюции уже видны в Германии и Португалии.

Социальное измерение

Потенциальные мобильные студенты нуждаются в адекватных финансовых ресурсах. Для магистерского обучения в другой стране требуются гранты, займы, стипендии, спонсорская поддержка, самофинансирование или комбинация перечисленного. Это не изменится, даже когда 46 систем высшего образования Болонской зоны станут полностью совместимыми.

Каждый студент, желающий поступить на очный магистерский курс за границей, должен обратить внимание на множество факторов: прием, стоимость, соотношение цена/качество, признание. Любой из этих факторов очень сложен. При приеме учитываются не только опыт предшествующего обучения и работы, но и иммиграционные правила, процедуры обеспечения защиты и языковая компетенция. Стоимость жизни и обучения должны оцениваться с учетом потери заработка дома и покупательной способности валюты в стране пребывания.

Соотношение цена / качество зависит от продолжительности и качества курса обучения, воспринимаемой престижности вуза принимающей стороны, актуальности квалификации для выбранной карьеры, конкурентоспособности на рынке труда, а также от того, обеспечит ли добавочная ценность последипломной степени хорошую отдачу от инвестиций.

Наконец, существует вопрос о признании полученной квалификации. Является ли она глобальной, достаточна ли для государственного и частного секторов, совместима ли с соответствующим законодательством? Для студентов-магистров, проходящих обучение с неполным днем, дистанционно или для руководящего состава, эти вопросы стоят не так остро, но все равно важны.

После того как студент принят на курс обучения, возникают другие вопросы: возможность работы на неполный день, профориентационное консультирование, стажировки, поддержка семьи и детей. Студенты из Евросоюза имеют различные национальные программы «страховочной сетки», по всей вероятности, с них взимается низкая плата. У сту-

дентов не из ЕС могут быть проблемы другого порядка. Женщинам потребуется больше времени для погашения зависящих от дохода кредитов, чем мужчины.

Пересечение социальных аспектов и рынка магистров имеет такой сложный характер, что, с учетом возможного пересмотра уровней ISCED, понадобится постоянный мониторинг на институциональном, национальном и транснациональном уровнях.

Преподавание на английском языке

Вовсе не случайно, что Великобритания является европейским лидером на рынке магистерских программ. Честолюбивые специалисты во многих областях воспринимают англоязычные квалификации как неперемное условие вертикальной мобильности в условиях глобализации рынка труда.

ОЭСР в 2005 году отметила, что «все большее число учебных заведений в не англоговорящих странах предлагают сегодня курсы обучения на английском языке с тем, чтобы устранить языковые препятствия для привлечения иностранных студентов». Это особенно характерно для стран Северной Европы. С другой стороны, значительное число стран не имели никакого или практически никакого предложения высшего образования на английском языке. Это Австрия, франкоязычная Бельгия, Греция, Италия, Люксембург, Португалия, Российская Федерация и Испания.

ОЭСР не смогла выделить данные, относящиеся непосредственно к магистерским степеням. В то же время интернет-опрос, проведенный в Европе в 2003-04 учебном году американским Советом по приему в аспирантуру, показал наличие в общей сложности 1889 магистерских программ, преподаваемых на английском языке за пределами Ирландии и Великобритании. Из них 539 (29%) были бизнес-ориентированными квалификациями. 22% из 1889 программ предлагались в вузах Северной Европы.

Более подробное исследование, выполненное Берндом Вахтером и Фридрихом Майвормом (Bernd Wächter, Friedhelm Maiworm) в 2007 году, показало, что программы на английском языке в неанглоговорящих странах являются обычной практикой, но пока не стали массовым явлением. Тем не менее, с 2002 года количество таких программ выросло в три раза. Из общего числа 80% составляют магистерские программы. В Бельгии, Германии, Швеции и Швейцарии магистерские программы составляют более 90% предлагаемых в англоязычной среде.

Вахтер и Майворм также установили, что в южной Европе программы с английским языком обучения предлагались редко. Однако в последние два года болонское законодательство побудило испанские вузы, особенно в частном секторе, более энергично двигаться на рынок. Типичная стратегия интернационализации вуза фокусируется на наборе студентов не только из Латинской Америки, традиционной зоны интересов Испании, но и из Африки, Азии, а также из стран Европы.

Инспекционные посещения EUA показали наличие в одном из фламандских университетов 14 одногодичных магистерских программ повышенного типа. На шведском национальном сайте можно найти около 500 магистерских курсов на английском языке, подавляющее большинство которых было разработано совсем недавно. На финском сайте предлагается 229 программ второго цикла с англоязычной средой обучения. Польские вузы характеризуются скромным масштабом иностранного маркетинга, однако надеются на наращивание своего потенциала в ближайшем будущем. Амбициозные цели имеет Германия, несмотря на определенные трудности: трудовое законодательство предусматривает распределение преподавательского состава для работы между бакалаврским и магистерским уровнем и не является по-настоящему гибким. Еще одна проблема – тот факт, что значительные доходы могут быть получены только от магистерских программ, осуществляемых в рамках образования в течение всей жизни.

Уровни оплаты

В Таблице В приводится размер оплаты, взимаемой за некоторую выборку очных магистерских программ, предлагаемых в англоязычной среде вузами, которые посещались группой представителей EUA. Таблица подтверждает сведения докладов Венди Дэвис и Вахтера и Майворма об исключительно широком диапазоне цен. Разброс от нулевой ежегодной платы до 47500 евро в год объясняется сложным взаимодействием многих факторов, таких как: страна местонахождения поставщика, национальная система финансирования, предметно-дисциплинарная ниша, воспринимаемый спрос, престижность вуза и кон-

сорциума. Нет подтверждений того, что имеет место управление доходами при помощи регулирования ценовой политики, однако известно, что нередко плата отличается для контингента, прибывающего из стран, имеющих сильные позиции при заключении договоров.

Бесплатные магистерские курсы вполне могут исчезнуть. Вахтер и Майворм отметили четкую тенденцию. В 2002 году 57% поставщиков англоязычных программ европейских бакалавров и магистров (за пределами Ирландии и Великобритании) не взимали плату. К 2007 году количество таких программ сократилось до 30%, причем сосредоточены они были в основном в странах Северной Европы. Вахтер и Майворм считают это до некоторой степени естественным следствием общего курса к введению платы за все курсы, преподаются они на английском языке или нет. Действительно, Дания ввела плату для студентов не из стран ЕС, Норвегия и Швеция готовы последовать этому примеру. В недавно опубликованном докладе Шведского национального агентства по высшему образованию показано, что на некоторых бесплатных 2-годичных магистерских программах более 95% мест занято иностранными студентами.

Тенденция к введению платы поэтому будет набирать силу, даже несмотря на то, что существенные различия между покупательной способностью студентов и затратами на оплату труда профессорско-преподавательского состава делают перспективу полного сближения цен очень далекой.

Международный рынок

Ни в одной из стран и вузов, которые посетила делегация EUA, не было принято серьезной стратегии в отношении китайского и индийского рынков. Сегодня здесь доминирующее положение занимает Великобритания, не только благодаря ее выдающимся инициативам и начинаниям, но и за счет систематического набора большого числа китайских студентов. Английским вузам, безусловно, помогает их владение языком межнационального общения в Европе. Финансовые вливания благодаря двум инициативам премьер-министра, посредничество Британского совета, маркетинговые отделы, работающие на вузовском уровне – все это стало приводным двигателем скоординированных кампаний по привлечению студентов. Данные британского Агентства по статистике высшего образования (HESA) показывают, что в 2007-2008 гг. студенты-очники последиplomного уровня из стран, не входящих в ЕС, составляли в вузах Великобритании 41,75% от общего числа почти в четверть миллиона студентов.

Примеру Великобритании начали следовать и другие страны. Благодаря усилиям офиса DAAD в Пекине, китайцы составляют самую большую группу иностранных студентов в Германии. Campus France имеет пять представительств в Китае и девять в Индии. Дания решила активизировать свои маркетинговые усилия, независимо от других скандинавских стран.

Достижения Великобритании велики, однако ее конкурентоспособность в долгосрочной перспективе вызывает определенные опасения. Их причина – в преобладании модели 3+1 (ECTS 270), которая за пределами страны нередко воспринимается как облегченный вариант болонской модели, а также в безусловно высокой стоимости британской степени магистра – для студентов из Великобритании и стран ЕС, не говоря уже о студентах из третьих стран, которые платят гораздо больше. В качестве контраргумента этим претензиям Великобритания выдвигает высокие стандарты качества, сильную студенто-центрированность обучения, сохраняющийся спрос со стороны студентов и падение международной стоимости фунта стерлингов.

В уже упоминавшемся докладе 2008 года Института политики высшего образования (HEPI) высказано опасение, что международный рынок бакалаврского обучения будет уменьшаться по мере роста масштабов высшего образования в развивающихся странах. Авторы доклада видят больше перспектив у второго цикла, однако предупреждают, что «ощущение отрешенности Великобритании от Болонского процесса – каким бы необоснованным оно ни было – может в долгосрочной перспективе нанести ущерб британским университетам». Эта обеспокоенность возросла, когда стало ясно, что Великобритания вступает в рецессию. Растет конкуренция, и Германия, с ее высоким уровнем субсидирования студентов, становится серьезным соперником.

Драммонд Боун (Drummond Bone) в своем отчете правительству Великобритании отметил, что «хотя одногодичные магистерские программы традиционно были конкурентоспособными из-за своей малой продолжительности и, следовательно, относительно низкой стоимости, теперь

общее отношение поворачивается против них». Его вывод – «Великобритания должна обеспечить гибкую продолжительность магистерских программ на тот случай, если работодатели в глобальном масштабе будут настаивать на 2-годичных степенях. Следует, однако, отметить, что это нанесет нам серьезный ущерб в стоимостном выражении».

Глобальный экономический кризис

Наблюдаемые в настоящее время тенденции происходят на фоне серьезного мирового экономического спада. Последствия рецессии непредсказуемы, и плавный процесс эволюции Болонского процесса к Европейскому пространству высшего образования подвергнется некоторым краткосрочным изменениям. Пока неясно, как рецессия скажется на магистерских квалификациях. Журналистские прогнозы сосредоточены в основном на секторе управленческого и бизнес-образования, а также на ситуации в Великобритании, потому что здесь банковский кризис серьезнее, чем в других местах, а также потому, что курсы второго цикла более чувствительны к конкурентному давлению.

Сообщения в британской специализированной прессе свидетельствуют, что осенью 2008 года количество заявлений на магистерские курсы не оставалось неизменным. Будут ли к осени 2009 потенциальные студенты располагать необходимыми средствами или иметь доступ к частным кредитам, не побоятся ли риска – сказать невозможно. Некоторые источники предсказывают массовое стремление трудоустроиться в государственном секторе, и, в частности, стать преподавателями. Другие полагают, что поступление на магистерские программы будет расти, поскольку студенты захотят отложить свой выход на проблемный рынок труда. Газета *Financial Times* сообщила о сдвиге потребительского интереса от MBA к доопытным магистерским курсам по менеджменту, отметив глобальную экспансию Сообщества европейских школ менеджмента [CEMS]. Такое изменение доли на рынке – от MBA к магистру в области менеджмента – вероятно, является тем непредвиденным обстоятельством, с которым авторитетные бизнес-школы, работающие на действующих рынках, могут легко справиться.

Одним из пунктов он-лайнной анкеты EUA была просьба студентам указать важнейший мотив для поступления на магистерское обучение. 48% опрошенных указали подготовку к рынку труда; 30% хотели бы, чтобы заверченный ими первый цикл содержал более специализированный курс; 15% планировали подготовиться к поступлению в докторантуру. Эти ответы были даны еще до того, как стали ясны масштабы кризиса. Теперь очевидно, что рецессия внесет свои коррективы, и на первый план выйдет потребность в переподготовке высококвалифицированных кадров вследствие слияния и переориентации компаний, а также потребность в аналогичных предложениях для лиц, потерявших работу.

В этих условиях такие организации, как британский Совет по финансированию высшего образования [HEFCE], будут играть важную роль в поисках новых форм сотрудничества «высшая школа–предприятие» и в перестройке структуры рабочей силы. HEFCE создал Инвестиционный фонд решения экономических проблем, который основывается на опыте предыдущих инициатив в области передачи знаний. Вузы, обращающиеся за встречным финансированием, получат беспрецедентную возможность изменить предлагаемое магистерское обучение в соответствие с концепцией образования в течение всей жизни.

Рецессия станет для стран ЕС проверкой способности государственных органов правильно прогнозировать потребность в квалифицированных специалистах и проверкой эластичности программ финансовой помощи для получения образования и профессиональной подготовки. В конце 2008 года Европейская комиссия сделала оценку, что, между 2006 и 2020 годами в 25 странах Евросоюза доля рабочих мест, требующих высокого уровня образования, должна возрасти с 25,1% до 31,3% от общей количества рабочих мест. Эта цифра, полученная на основе данных CEDEFOP, которые не подразделяют уровни 5 и 6 ISCED, возможно, уже нуждается в уточнении.

Очень важно для сектора высшего образования то, что рецессия поставит под сомнение ресурсы вузов, которые по юридическим или академическим причинам не обладают автономией, стратегическим видением и оперативной гибкостью, которые позволяли бы им реагировать на экономический спад. Те вузы, которым болонские модели были спущены сверху законодательством, могут вполне потребовать целенаправленного наращивания своего

потенциала, чтобы схематические черты этих моделей могли превратиться в творческие стратегии и многогранные системы предоставления образования.

Национальные меры будут иметь решающее значение. Есть первые признаки сокращения бюджетов высшего образования в Венгрии, Италии, Латвии, Литве и Польше. В то же время более защищенные страны (Дания, Франция, Германия, Швейцария) будут увеличивать расходы на высшее образование, как часть национальных пакетов стимулов. Рынок магистерского обучения ощутит воздействие снижения притока студентов из-за уменьшения покупательной способности и ускорения экспансии национальных систем высшего образования. Британский рынок выиграет от снижения курса фунта стерлингов.

Одно известно наверняка – рецессия заставит высшее руководство университетов употребить все свои возможности и убедить государственные органы, что высшее образование – это инвестиция, а не издержки.

Болонские страны, вероятно, согласятся с тем, что экономический подъем в Европе зависит от процветания высококвалифицированной экономики знаний, от инновационной деятельности на ведущих рынках, определенных государствами-членами ЕС (электронное здравоохранение, экологически рациональное строительство, технический текстиль, био-продукты, переработка и повторное использование материалов, возобновляемые источники энергии), от оптимальных возможностей трудоустройства и мобильной рабочей силы.

В такой среде магистерские квалификации могут оказаться бесценным инструментом. Если перефразировать Лиссабонскую повестку, они должны быть динамичными, инклюзивными, базирующимися на знаниях и компетенциях. Квалификация магистра является разносторонней, может быть быстро и точно ориентирована на конкретные группы клиентов, доступна в разных формах с точки зрения поступления и имеет широкий ценовой диапазон. С эффективным обеспечением качества, читаемая и четко привязанная к национальным структурам квалификаций, она может содействовать наращиванию потенциала и экономическому росту.

Таблица В – Плата за обучение для магистерских программ с англоязычной средой обучения в вузах, выбранных для посещения EUA

Страна	Высшее учебное заведение	Плата за обучение в год (очная форма, кроме подушного сбора, сбора при зачислении, взносов в студенческий союз и др.) 2008–2009 учебный год	Стоимость в евро (январь 2009)
1	2	3	4
АТ Австрия	Fachhochschule St. Pölten	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
АТ Австрия	Universität für Bodenkultur Wien (Университет природных ресурсов и прикладных естественных наук, Вена)	Европейский Магистр животноводства и генетики [Совместная степень ERASMUS MUNDUS] 2 года, два уровня оплаты: студенты не из ЕС – 8.000 евро студенты из ЕС – 5.000 евро Магистр горного лесоводства [Совместная степень] 2 года, единый уровень оплаты: 727 евро	8.000 5.000 727
БЕ Бельгия	Universiteit Antwerpen (Университет Антверпена)	Комплекс магистерских программ повышенного уровня включает: Магистр оценки и управления в области разработок, 1 год, 1.000 евро Магистр инновационного производства и предпринимательства, 1 год, 7.000 евро Магистр нанофизики, 1 год, 540 евро (расходы на проживание оцениваются в 10 000 евро в год)	1.000 7.000 540
ДЕ Германия	Charité Universitätsmedizin Берлин [Charité]	Магистр международного здравоохранения [Совместная степень] 1 год, 8.500–10.000 евро Магистр молекулярной медицины, 2 года, без платы за обучение Магистр общественного здравоохранения (международные гендерные исследования), 1 год, 7.700 евро (ежемесячные расходы на проживание оцениваются в 650 евро)	8.500–10.000 Бесплатно 7.700

DE Германия	Fachhochschule Оснарбрюк (Университет прикладных наук)	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
DE Германия	Freie Universität Berlin (Свободный университет Берлина)	Магистр Восточно-европейских исследований, 2 года, 4.450 евро Магистр наук о полимерах [совместная степень] 2 года, без платы за обучение Магистр визуальной и медиа- антропология, 2 года, 4.450 евро (ежемесячные расходы на проживание оцениваются 600–700 евро)	4.450 Бесплатно 4.450
ES Испания	Universidad Complutense de Ma- drid (Мадрид)	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
ES Испания	Universitat Ramon Llull Барселона	Спектр бизнес-программ, предлагаемых ESADE, включает: Магистр управления маркетингом, один учебный год, 21790 евро Магистр делового администрирования, один календарный год, 47500 евро (ежемесячные расходы на проживание оцениваются в 1090–1850 евро)	21790 47500
IE Ирландия	Дублинский городской университет	Широкий спектр одногодичных магистерских программ с двумя уровнями оплаты: студенты не из ЕС – от 11124 до 15 000 евро студенты из ЕС – от 6573 до 9700 евро (расходы на проживание оцениваются в 8920 евро в год)	11124–15000 6573–9700
IE Ирландия	Дублинский технологический институт	Широкий спектр одногодичных магистерских программ с двумя уровнями оплаты: студенты не из ЕС – от 11000 (12 000 евро для магистра международного бизнеса) студенты из ЕС – от 2385 до 6150 евро (расходы на проживание оцениваются в 8920 евро в год)	11000-12000 2385-6150
PL Польша	Szkoła Wyzsza Psychologii Społecznej (Варшавская Школа социальных и гуманитарных наук)	Магистр английских исследований, 2 года, 5390 злотых Интегрированная степень магистра магистр психологии, 5 лет, 7970 злотых	1157 1711

1	2	3	4
PL Польша	Uniwersytet Warmin'sko-Mazurski w Olsztynie (Варминско-Мазурский университет в Ольштыне)	Данные отсутствуют	Данные отсутствуют
SE Швеция	Göteborgs Universitet (University of Gothenburg)	34 двухгодичных магистерских программы на английском языке; без платы за обучение (годовая стоимость жизни оценивается в 73000 крон [6.850 евро])	Бесплатно
SE Швеция	Malmö Högskola (Malmö University College)	5 одногодичных и 7 двухгодичных магистерских программ на английском языке; без платы за обучение (годовая стоимость жизни оценивается в 73000 крон [6.850 евро])	Бесплатно

Выводы

Второй цикл еще не полностью реализован

Болонский второй цикл – и магистерская степень в нем – формально хорошо определены с точки зрения продолжительности обучения, баллов ECTS и уровневых дескрипторов. Его граница с третьим циклом и докторантурой четко проведена.

Хотя Болонский процесс успешно продвигается по ряду направлений, впереди у него определенный путь. Многие магистерские программы являются новыми и пока не дали выпускников.

Второй цикл будет считаться полностью реализованным после осуществления следующих мер:

- принятие болонского бакалавра на общеевропейской основе как правомерной квалификации и точки выхода на рынок труда;
- разработка правительствами полного пакета необходимых законов, относящихся к Болонскому процессу;
- подписание и ратификация Лиссабонской конвенции о признании странами, которые еще не сделали это;
- введение в действие всех 46 национальных структур квалификаций;
- соблюдение Европейских стандартов и руководящих принципов [ESG] всеми учреждениями по обеспечению качества и высшими учебными заведениями.

В ожидании полной реализации второго цикла, страны Болонского процесса вместе со всеми заинтересованными сторонами должны выработать руководящие принципы и процедуры оценки воздействия степеней магистра и подготовить план-график проведения этой оценки.

На пути к полной прозрачности

Слишком много студентов, работодателей, администраторов высшего образования и граждан в целом имеют неточное представление о том, что означает Болонский процесс. Правительства и вузы должны придать новую энергию своим информационным кампаниям.

Читаемость степеней магистра зависит от решения других проблем. Во-первых, отсутствие данных. Уровень 5 ISCED не разделяет бакалавра и магистра. Пока сохраняется такое положение, будет очень сложно осуществлять обоснованный анализ достижений, оценку влияния и ответные меры.

Во-вторых, проблема номенклатуры. Набор академических званий, присуждаемых по успешном завершении магистерских программ, чрезвычайно широк. Даже там, где используется термин «магистр» и сокращение «М», в масштабах Европы есть лишь ограниченное понимание того, где разные степени магистра находятся по отношению друг к другу. Второй цикл предлагает магистерские степени пост-магистра и курсы, обозначенные как бакалаврские. Включая все это в национальные структуры квалификаций, необходимо, прежде всего, позаботиться о читаемости и удобстве для пользователей.

В-третьих, прозрачность на европейском уровне могут ухудшить некие отличительные признаки, вводимые на национальном уровне с целью уточнения. «Магистр-исследователь», «профессиональный магистр», «продолжающий магистр», «магистр повышенного типа», «высший магистр», «магистр в рамках обучения в течение всей жизни», «европейский магистр», «международный магистр» – все это термины, которые свидетельствуют о недостатках предположительно общего языка описания. Понимание каждого термина зависит от его конкретного правового и административного контекста. Этот контекст, как правило, национальный. На европейском уровне опасность неправильного распознавания до сих пор не устранена. Все большее число студентов будет завершать новое поколение болонских магистерских программ после 2010 года. Регулярный мониторинг и анализ позволят обеспечить улучшение ситуации с определением и читаемостью степени магистра.

Согласованная система обозначений

Второй цикл отличается динамичностью и многообразием форм предоставления. В этих условиях вопрос прозрачности особенно актуален. Важными контрольными точками станут национальные структуры квалификаций. В дополнение к ним страны Болонского процесса должны рассмотреть вопрос о принятии системы маркеров, отмечающих основные черты магистерских программ:

- продолжительность обучения (полный учебный день или иное);
- кредиты ECTS;
- подпадают ли под действие законодательства ЕС;
- являются ли профессионально аккредитованными;
- посещение и способы предоставления;
- статус предоставляющей организации;
- способ поступления из бакалавриата и на докторское обучение;
- доступность для целей профессионального развития
- методы преподавания;
- наличие/отсутствие стажировок на рабочем месте
- субсидирование и цена;
- имеющаяся финансовая поддержка.

Все заинтересованные стороны должны иметь возможность с «первого взгляда» понимать, что представляет собой некоторая магистерская программа. Источником квалифицированной помощи должны стать чиновники, занимающиеся приемом специалистов, консультанты по вопросам карьеры, сотрудники *профессиональных регулирующих органов*. Система маркеров будет характеризовать особенности предлагаемой квалификации, в отличие от Приложения к диплому, в котором описываются детали полученной квалификации.

Совместимость в рамках второго цикла

Доступ к магистерскому обучению и к его разным формам в одних национальных системах ограничен более, чем в других. Бинарные системы, в силу своей природы, являются менее гибкими. Болонские страны должны выработать общую политику доступа к магистерскому уровню: с уровня ISCED 5B, после получения степени бакалавра, через

признание предшествующего обучения. Аналогичные действия необходимы и в отношении перехода от магистратуры к докторскому курсу. В докладе о ходе реализации Болонского процесса и в докладе *Тенденции* необходимо отслеживать совместимость на международном уровне.

Отбор на магистерский курс, основанный на справедливых, широко известных и измеряемых критериях, должен стать универсальной практикой. Вузы обязаны гарантировать, что их собственные студенты-бакалавры не имеют никаких преимуществ.

Приведение Болонских принципов и законодательства ЕС в соответствие

Болонские циклы и Директива 2005/36/ЕС о признании профессиональных квалификаций не находятся в полном соответствии друг с другом. Тем не менее, есть все возможности для пересмотра Директивы. Болонские страны и Европейская комиссия должны вместе продумать решения по следующим пунктам:

- использование результатов обучения, ECTS, Дублинских дескрипторов и других инструментов мобильности в тексте данной Директивы и в механизмах, установленных ею для признания секторальных квалификаций и для управления «общей системой»
- роль агентств по обеспечению качества в подтверждении соответствия в случае секторальных квалификаций, полученных посредством межциклового транснационального мобильности;
- жизнеспособность точки выхода на рынок труда на стадии бакалавра для секторальных профессий;
- признание квалификаций, полученных в контексте обучения в течение всей жизни;
- вопросы, касающиеся непрерывного профессионального развития и профессиональной пригодности.

Обсуждения этих вопросов должны проходить при активном и заинтересованном участии всех заинтересованных сторон, в особенности, академических, профессиональных, регулирующих и студенческих организаций.

Желательно также, чтобы заинтересованные стороны из различных предметных и профессиональных областей продолжали совместную работу, направленную на достижения общеевропейского консенсуса по вопросам учебных программ.

Образование в течение всей жизни

Многие страны еще не имеют всеобъемлющих систем образования в течение всей жизни. Обязательства в этой области, которые должны взять на себя высшие учебные заведения, правительства и другие заинтересованные стороны изложены в Европейской хартии университетов по образованию в течение всей жизни, которая составлена Европейской ассоциацией университетов.

Что касается степени магистратуры, то здесь нет общепринятой практики признания предшествующего обучения. Существуют широкие возможности для более гибкой организации обучения и большей универсальности курсовых модулей. Во многих случаях образованию в течение всей жизни недостает интеграции с традиционной очной формой обучения как на уровне учебных программ, так и с точки зрения занимаемых помещений в вузе. Важно, чтобы концепция образования в течение всей жизни не воспринималась как нечто отдельное и дополнительное.

Студентоцентрированное обучение

Реализация Европейских стандартов и принципов обеспечения качества [ESG] для всех партнеров будет способствовать дальнейшему развитию культуры разработки и преподавания курсов на основе результатов обучения. Магистратура – вполне благоприятная территория для студентоцентрированного обучения. Вузам, консорциумам и правительствам необходимо обеспечить распространение передового опыта. Повышение квалификации персонала и обновление программ, уже являющиеся практикой сегодня, должны стать общепринятыми.

Студентоцентрированное обучение на магистерском уровне является дорогостоящим. Для него требуется благоприятное соотношение сотрудники/ студенты, обширные банки учебных ресурсов, высокопроизводительные информационные системы для ведения дел студентов и для управления, реконфигурация физического пространства. Программы с сильным исследовательским компонентом, особенно по точным наукам, нуждаются в лабораторном оборудовании, приборах, высококачественных информационно-коммуникационных технологиях и квалифицированном научно-исследовательском персонале.

Правительства государств-членов ЕС должны выполнить обязательство инвестировать 2% от ВВП в высшее образование, с тем чтобы довести соотношение между сотрудниками и студентами до уровня, когда становится возможным студенто-центрированное обучение. Они должны добиваться высочайшего уровня в области инноваций, передачи знаний и человеческого капитала, что является целью Лиссабонской повестки дня для достижения заявленных перспектив. Важнейшая роль в решении всех этих задач принадлежит магистрам.

Мобильность

В отношении горизонтальной мобильности содержание курса по-прежнему является проблемой. Настойчивое требование дублирования учебных программ вузом-партнером должно уступить место использованию результатов обучения. Учреждения по обеспечению качества, реализующие Европейские стандарты и принципы (ESG), должны обратить внимание на эту проблему в своих рекомендациях по мобильности.

Приложение к диплому пока не используется достаточно широко ни для доступа к магистерскому курсу, ни при переходе с магистерского обучения на докторское, ни при трудоустройстве.

Проведя анализ хода реализации Болонского процесса, необходимо собирать данные о частоте использования и назначении промежуточного года, который берется студентами между бакалаврским и магистерским курсами.

Трудоустраиваемость

Роль магистерских степеней на европейском рынке труда усилится только после того, как степень бакалавра будет повсеместно признана правомерной точкой выхода на рынок труда.

Существуют и другие непереносимые условия. Во-первых, вузы должны обеспечить эффективное участие социальных партнеров в управлении и в разработке учебных программ. Во-вторых, они должны наладить инфраструктуру, необходимую для продуктивного взаимодействия с рынком труда.

Правительства должны обеспечить, чтобы правила занятости на государственной службе были приведены в соответствие с архитектурой болонских квалификаций. Они также должны стимулировать сотрудничество «университет–предприятие» на магистерском уровне.

Магистерские программы должны строиться с учетом передового опыта в области предпринимательской подготовки. Это означает установление таких результатов обучения, которые углубляют способности к инновациям, социальному предпринимательству, самозанятости, и достижение которых, при необходимости, сопровождается консультированием по правам интеллектуальной собственности и по коммерциализации результатов исследований.

Трудоустраиваемость и профессионализм не могут быть приписаны только одному сектору бинарной системы. Желательно, чтобы бинарные системы стали более проницаемыми и всеохватывающими.

Особое внимание к трудоустраиваемости должно быть поводом для устранения давнего дисбаланса профессиональных возможностей, особенно, в том, что касается половой или этнической принадлежности.

Итоговые замечания

Квалификация магистра предлагает вузам особые возможности: обеспечить доступность образования высокого уровня на протяжении их жизни; предвидеть и удовлетворять потребности рынка труда в высококвалифицированных кадрах; способствовать экономическому росту путем поддержки исследовательской и инновационной деятельности.

Второй цикл является наиболее рыночным («маркетизированным») из трех циклов. Свидетельство тому – рост числа магистерских программ, предлагаемых в англоязычной среде и их все более широкое географическое распространение. Использование английского языка позволяет вузам конкурировать на международном рынке, служит платформой для развития совместных учебных программ и услуг и улучшает возможности трудоустройства.

Взимание платы за обучение становится все более распространенным, однако разница в уровне оплаты велика и часто носит случайный характер. В Болонской зоне нет консенсуса относительно роли, которую должны играть кредиты, зависящие от доходов, на магистерском уровне. Обсуждение этого вопроса должно происходить в контексте высшего образования как общественной ответственности. Обязанность вузов – содействовать личному, социальному и экономическому благополучию. Они подотчетны широкому кругу заинтересованных сторон, независимо от своей миссии и источников финансирования.

Степень магистра стоит в точке пересечения профессионального развития, научных исследований, инноваций и передачи знания. И здесь сотрудничество играет не менее важную роль, чем конкуренция. На транснациональном уровне успешно развиваются совместная разработка и преподавание магистерских программ, а также руководство научными исследованиями. Необходимо и дальше стимулировать усилия в этой области.

Экономический спад может способствовать дальнейшему укреплению сотрудничества, поскольку высшие учебные заведения и факультеты начинают объединяться. В будущем последипломные школы не будут принадлежать только отдельным дифференцированным по вертикали институтам. Они могут быть созданы на базе некоторой дисциплины региональными консорциумами, которые совместно используют лабораторную базу и инкубационное пространство. Последипломные школы также могут быть совместными поставщиками программ на преподаваемую магистерскую степень. Эти тенденции следует поощрять.

Будущее магистерских степеней зависит от сложного взаимодействия ряда факторов. Такими факторами являются: глобальные, европейские и национальные потребности в рабочей силе; изменение моделей платежеспособного спроса и плата за последипломное обучение; мнение студентов о выгодном соотношении цена / качество; управление системой со стороны должностных лиц; уровень государственных инвестиций и наличие частного финансирования; конкуренция и сотрудничество. Взаимодействие этих факторов трудно прогнозировать, особенно в условиях глобального экономического спада.

Квалификация магистр является универсальной. Она обладает широким диапазоном функций, ориентирована на широкий круг клиентов, и способна быстро и гибко реагировать на социальные и экономические потребности. За свое первое десятилетие Болонский процесс достиг впечатляющих результатов. Настало время сделать степень магистра понятной и узнаваемой по всей Европе.

Библиография

1. Adam S (2004), *A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing 'learning outcomes' at the local, national and international levels*, The Scottish Government <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2004/09/19908/42704> [accessed on 03.08.09]
2. Adam S (2008), *Learning Outcomes, current developments in Europe: update on issues and the applications of learning outcomes associated with the Bologna Process*, The Scottish Government http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Edinburgh/Edinburgh_Feb08_Adams.pdf [accessed on 03.09.08]
3. Aelterman G, et al (2008), *Study on the Diploma Supplement seen by its users*. Brussels: ENQA and ENIC-NARIC
4. Aghion P, Dewatripont M, Hoxby C, Mas-Colell A, Sapir A (2008), *Higher Aspirations: an agenda for reforming European universities*. Brussels: Bruegel

5. *AlmaLaurea Graduate Profile Report (2007)*. Bologna: Consorcio Interuniversitario AlmaLaurea <http://www.alma laurea.it/eng/universita/profilo/profilo2006/pdf/chapter12.pdf> [accessed on 01.08.08]
6. Amundsen G Y(2006), *A comparison of master degrees in Norway and the UK, with a focus on recognition*. Oslo: NOKUT – Norwegian Agency for Quality Assurance in Education
7. Anz C, *Employability, the employers' perspective and its implications; recognition of degrees in the labour market across Europe, Bologna conference on employability, Luxembourg 2008* <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Luxembourg2008.htm> [accessed on 25.01.09]
8. Arthur L, Brennan J, de Weert E, (2005), *REFLEX The Flexible Professional in the Knowledge Society*, Centre for Higher Education Research and Information. Milton Keynes: The Open University
9. Auriol L (2007), *Labour Market Characteristics and International Mobility of Doctorate Holders: results for seven countries*. Paris: OECD, STI Working Paper 2007-2
10. *Awards in the Framework, September 2005*. Dublin: National Qualifications Authority of Ireland
11. Bergan S (2007), *Qualifications – Introduction to a concept*. Strasbourg: Council of Europe Publishing
12. *Bologna ministerial meeting, Berlin Communiqué (2003)* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf [accessed on 23.07.08]
13. *Bologna ministerial meeting, Bergen Communiqué (2005)* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf [accessed on 23.07.08]
14. *Bologna ministerial meeting, London Communiqué (2007)* <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London-Communique-18May2007.pdf> [accessed on 23.07.08]
15. *Bologna Process Conference on Master-level Degrees, Helsinki, Finland, 2003* <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Results.pdf> [accessed on 23.07.08]
16. *Bologna Process Stocktaking London 2007 (2007)*. London: Department for Education and Skills
17. *Bologna with Student Eyes (2005)*. Bergen: ESIB
18. *Bologna with Student Eyes (2007)*. London: ESIB
19. Bone D, *Internationalisation of HE, a ten-year review (2008)*. London: Department for Innovation, Universities and Skills <http://www.dius.gov.uk/policy/documents/Internationalisation-Bone.pdf> [accessed on 28.01.09]
20. Cemmell J, Bekhradnia B, *The Bologna Process and the UK's international student market (2008)*. London: Higher Education Policy Unit <http://www.hepi.ac.uk/pubdetail.asp?ID=251&DOC=reports> [accessed on 07.08.08]
21. Coimbra Group, Coimbra Group Rectors reflect on Bologna 2010 <http://www.coimbra-group.eu/DOCUMENTS/2008/CG%20Rectors%20Reflect%20on%20Bologna%202010.pdf> [accessed on 20.01.09]
22. *Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region, [aka the Lisbon Recognition Convention], Council of Europe / UNESCO, 1997* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Lisbon_Recognition_Convention.htm [accessed on 23.07.08]
23. Courtis N, *One year or two?*, Financial Times, April 14 2008
24. DAAD on-line graduate studies listings at <http://www.daad.de/deutschland/studienangebote/alle-studiengaenge/06541.en.html?show=liste&id=0&qig=0&seite=2&anzahl=196&sachgebiet%5B%5D=440&abschluss%5B%5D=7&prevpage.x=62&prevpage.y=11> [accessed on 12.08.08]
25. DAAD, conference on 'University-enterprise cooperation: building on new challenges from past experience', Bonn 2007 <http://www.eu.daad.de/eu/llp/veranstaltungen/06949.html> [accessed on 23.01.09]
26. Davies P, *Continuing Professional Development in the Bologna Process, EUCEN Bergen conference 2005* http://www.eucen.org/PolicyStatementPaper05/Background_CPD_PD Davies.pdf [accessed on 20.01.09]
27. Davies P (2007), *The Bologna process and university lifelong learning – the state of play and future directions, EUCEN* <http://www.eucen.org/BeFlex/FinalReports/BeFlexFullReportPD.pdf> [accessed on 26.01.09]
28. Davies W, *Mastering Diversity (2008)*. London: Europe Unit. To be available at www.europeunit.ac.uk/resources/MasteringDiversity.pdf [site under construction at 11.08.08]
29. *Delivering on the modernisation agenda for universities: education, research, innovation, European Commission COM(2006)208, DG Education and Culture, May 2006*
30. *Developing Joint Masters Programmes for Europe (2004)*. Brussels: EUA
31. *Directive 2005/36/EC of the European Parliament and of the Council of 7 September 2005 on the recognition of professional qualifications*
32. *Doctoral Programmes in Europe's Universities: achievements and challenges (2007)*. Brussels: EUA
33. *Dublin Descriptors, complete set (2004)*, Joint Quality Initiative <http://www.jointquality.nl/> [accessed on 23.07.08]
34. *Education at a Glance (2007)*. Paris: OECD
35. *Entrepreneurship in Higher Education, especially in non-business studies, Expert Group Report, DG Enterprise and Industry, European Commission, 2008*
36. *EUR-ACE Framework Standards for the Accreditation of Engineering Programmes (2005)*, FEANI http://www.feani.org/EUR_ACE/PrivateSection/Documents/A1_EUR-ACE_Frwrk%20Stds_Final_05_11_17.pdf [accessed on 27.01.09]
37. *European Consortium of Innovative Universities, Vision and Mission Statement* http://eciu.web.ua.pt/upload/fl_c3_22.pdf [accessed on 03.09.08]
38. *European Network for Universities of Applied Sciences – joint statement to the Bologna Process Ministerial Summit London (2007)* <http://www.hbo-raad.nl/upload/bestand/DeclarationMinSummitLondon2007.doc> [accessed on 11.08.08]
39. *European Qualifications Framework, Recommendation 2008-***-EC on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning, Official Journal of the European Union, 6.5.2008 (C 111/01)* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF> [accessed on 23.07.08] *European Universities' Charter on Lifelong Learning (2008)*. Brussels: EUAFindMBA – MBA programs worldwide, at <http://www.find-mba.com/> [accessed on 12.08.08]

40. *Flash Eurobarometer 198, Perceptions of Higher Education Reforms (2007)*, the Gallup Organization on behalf of the European Commission http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl198_en.pdf [accessed on 11.08.08]
41. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07: national trends in the Bologna Process (2007)*. Brussels: EURYDICE
42. *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area (2005)*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation
43. *Fossorier M, Kremer F, Le Henry D (2007) Réforme LMD – quels impacts? Les Etudes de l'Emploi Cadre no 7*. Paris: APEC (Association pour l'Emploi des Cadres)
44. *Green Paper on the European Workforce for Health, European Commission COM(2008)725, December 2008*
45. *Guidelines for Quality Enhancement in European Joint Master Programmes (2006)*. Brussels: EUA
46. *Higher education credit framework for England: guidance on academic credit arrangements in higher education in England (2008)*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education
47. *Implementation of the Lisbon Strategy Structural Reforms in the context of the European Economic Recovery Plan: annual country assessments (2009)*. Brussels: European Commission http://ec.europa.eu/growthandjobs/pdf/european-dimension-200812-annual-progress-report/annualass_detail.pdf [accessed on 03.02.09]
48. *International Standard Classification of Education*. Paris: UNESCO-UIS, 2006 [re-edition of 1997 publication]
49. *Key Data on Higher Education in Europe 2007 (2007)*. Luxembourg: European Commission, DG EAC
50. *King R, Private universities and public funding: models and business plans (2008)*. London: Universities UK
51. *Kuder M, Obst D, Joint and double degree programs in the transatlantic context, EU-US Atlantis Programme, 2009*
52. *Lambert R, Butler N, The Future of European Universities (2006)*. London: Centre for European Reform
53. *Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités, J.O n° 185 du 11 août 2007 page 13468 texte n° 276*
54. *Loades R, The future of graduate management education in the context of the Bologna Accord (2005)*. Milan: Graduate Management Admission Council <http://www.gmacbolognaproject.com/> [accessed on 12.08.08]
55. *Mastering Bologna (2008)*. London: Royal Society of Chemistry
56. *New Skills for New Jobs, European Commission (DG Employment and Social Affairs), COM(2008)0868, December 2008*
57. *OECD, Education at a Glance (2007)*
58. *Pack D, Own-initiative report on the Bologna Process and student mobility, European Parliament, September 2008* <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+TA+P6-TA-2008-0423+0+DOC+XML+V0//EN&language=EN> [accessed on 10.10.08]
59. *Proposals for national arrangements for the use of academic credit in higher education in England, final report of the Burgess Group on credit in England (2006)*. London: Universities UK
60. *Report on Equality between Women and Men (2008)*. Luxembourg: European Commission, DG EMPL
61. *Report on Competition in Professional Services, European Commission (DG Competition) COM(2004)83, with supplement COMP/D3/MK/D(2004)*
62. *Scheys M, Recognition of Prior Learning, report to Bologna seminar on RPL, Amsterdam, December 2008* http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/BolognaSeminars/documents/Amsterdam/Learningeverywhere_generalreport-scheys.ppt [accessed 23.01.09]
63. *She Figures 2006, Women and Science, statistics and indicators*. Luxembourg: European Commission
64. *Shenton G & Houdayer P, The Bologna Effect – the emerging European masters market (2007), Global Focus Vol.01, issue 02*. Brussels: EFMD http://www.efmd.org/attachments/tmpl_1_art_041102upwc_att_070626fahm.pdf [accessed 12.08.08]
65. *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe (2008)*. Bielefeld: eurostudent.eu
66. *Sorbonne Declaration, May 25 1998* http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [accessed 09.01.09]
67. *Statistical Portrait of the European Union 2007 (2006)*. Luxembourg: European Commission, Eurostat
68. *Tauch C & Rauhvargers A (2002), Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe*. Geneva: EUA
69. *The adoption and use of learning outcomes (2007)*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/outcomes/learningoutcomes.pdf> [accessed on 04.09.08]
70. *The Economist, MBAs and the economy – ports in a storm, vol.388, no.8592, August 9 2008*
71. *The European dimension in management education (1995)*, Luxembourg: European Commission
72. *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland (2008)*. Gloucester: Quality Assurance Agency for Higher Education
73. *The Professional Science Master's Degree (2008)*. Washington: Council of Graduate Schools
74. *The Student Voice (February 2008), no.2, ESU* <http://www.esib.org/index.php/News/newsletter-student-voice/198-issue-2-feb> [accessed on 23.07.08]
75. *Thomsen, B, Report on Women and Science, adopted by the European Parliament Committee on Women's Rights and Gender Equality, April 2008 [2206/2007(INI)], recital I*
76. *Timofei A (2008), Developing and Implementing Joint Programmes in Europe, Bologna Handbook C 4.5-4*. Berlin: Raabe
77. *Trends in Learning Structures in Higher Education (1999)*, Haug G, Kirstein J, Knudsen I. Copenhagen: the Danish Rectors' Conference Secretariat
78. *Trends in Learning Structures in Higher Education (II) (2001)*, Haug G, Tauch C. Helsinki: National Board of Education, Finland
79. *Trends 2003, Progress Towards the European Higher Education Area (2003)*, Reichert S, Tauch C. Geneva: EUA
80. *Trends IV: European Universities implementing Bologna (2005)*, Reichert S, Tauch C. Brussels: EUA
81. *Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area (2007)*, Crosier D, Purser L, Smidt H. Brussels: EUA

82. *UK HE Europe Unit, This Month in Europe, no.42, December 2007*
83. *UNICA (University of Helsinki), Guidelines on Joint Programmes Agreements, 2008*
<http://wiki.helsinki.fi/display/jdagreements/Guidelines+on+joint+programme+agreements> [accessed on 20.01.09]
84. *University-business cooperation, DG Education and Culture, European Commission*
http://ec.europa.eu/education/policies/educ/business/index_en.html [accessed on 25.01.09]
85. *Wächter & Maiworm, English-taught Programmes in European Higher Education. The Picture in 2007. Bonn: Lemmens, 2008*
86. *Welton T, Mastering Bologna, presentation to UK HE Europe Unit conference on 'Going the extra mile: Bologna beyond 2010', October 28 2008*
http://www.europeunit.ac.uk/sites/europe_unit2/news_and_information/index.cfm [accessed on 04.02.09]
87. *Westerheijden D et al, New Degrees in the Netherlands (2008). Twente: Center for Higher Education Policy Studies*
88. *Zervakis, P, 'Reforming the German State-Exams', Educating for a Global World (2008) Bonn: HRK German Rectors' Conference78*

Приложения

Приложение 1 – он-лайн-вопросники

Он-лайн-вопросники можно найти по следующим адресам:

Профессорско-преподавательский состав:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Academics.pdf

Работодатели:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Employers.pdf

Вузы:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/HEIs.pdf

Студенты:

http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Students.pdf

Приложение 2 – Инспекционные посещения

Charité Universitätsmedizin, Берлин, Германия
 Дублинский городской университет, Ирландия
 Дублинский технологический институт, Ирландия
 Fachhochschule Оснарбрюка (Университет прикладных наук), Германия
 Fachhochschule Санкт-Пельтена (Университет прикладных наук), Австрия
 Свободный университет Берлина, Германия
 Гетеборгский университет, Швеция
 Университетский колледж Мальме, Швеция
 Варшавская школа социальных и гуманитарных наук, Польша
 Университет Комплутенсе, Мадрид, Испания
 Университет Рамон Луллий, Барселона, Испания
 Университет природных ресурсов и прикладных естественных наук, Вена, Австрия
 Университета Антверпена, Бельгия
 Варминско-Мазурский университет в Ольштыне, Польша

Приложение 3 – члены проектной группы

Давид Крозье, EUA
 Говард Дэвис, EUA
 Майкл Гэбел, EUA
 Майкл Хериг, EUA
 Рут Килинг Сobotка, Кембриджский университет, Великобритания
 Дионисис Кладис, Пелопоннесский Университет, Греция
 Йонна Корхонен, EUA
 Ева Крзаклевска, Ягеллонский университета, Польша
 Тапио Маркканен, бывший генеральный секретарь конференции финских ректоров
 Льюис Персерг, Ассоциация ирландских университетов (IUA)
 Ханне Шмидт, EUA
 Карула Цанаку, Университет Уорвик, Великобритания

Приложение 4 – национальные эксперты

Ева Акессон, Университет Лунда, Швеция
 Люк Франсуа, Университет Гента, Бельгия
 Катажина Франкович, Конференция ректоров академических школ Польши (CRASP)

Эстер Уэрта, Конференция ректоров (CRUE)
Gabriela Нимац, университеты Австрии (UNIKO)
Льюис Персер, Ассоциация ирландских университетов (IUA)
Кармен Кихада, Конференция ректоров Испании (CRUE)
Ян Ратъен, Германская Конференция ректоров (HRK)
Элизабет Вестфаль, университеты Австрии (UNIKO)
Петер Цервакис, Германская Конференция ректоров (HRK)

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.2. Приложения к разделу 2 «Глазами европейцев: критический анализ европейского опыта разработки бакалаврских и магистерских программ»

П.2.1. Извлечение из доклада «Тенденции IV: европейские университеты на пути осуществления Болонских реформ»

Сибилла Райхерт, Кристиан Таух

«Trends IV: European Universities Implementing Bologna»

Sybille Reichert, Christian Tauch

В кн. «Болонский процесс: Бергенский этап» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российской новый университет, 2005. – 174 с.; С. 82–91

Берлинское коммюнике

Введение двух циклов на национальном уровне

К настоящему времени почти все страны ввели двухцикловую систему. Лишь в ряде стран вузы еще только ожидают детальных распоряжений правительства, касающихся функционирования системы – продолжительность циклов, ECTS, Приложение к диплому и т.д. Следует также отметить, что в некоторых странах-участницах Болонского процесса, например, в Великобритании, высшие учебные заведения обладают автономией, позволяющей им проводить структурные изменения, не дожидаясь правительственных распоряжений или реформ законодательства.

Способы и темпы введения новой системы различны.

Многие учебные заведения подтвердили, что необходимость реформирования и темпы реформ для разных дисциплин (специальностей) и факультетов оцениваются очень по-разному. В одних университетах для гуманитарных дисциплин практически нет проблем с двумя циклами, в других же представляется невозможным сделать что-либо осмысленное на бакалаврском уровне. То же самое верно и для регулируемых профессий, где введению новых структур степеней серьезно способствуют или препятствуют профессиональные органы. В некоторых странах, например в Испании и Финляндии, большую помощь вузам в разработке новых учебных программ оказали предметно-специализированные координационные группы и пилотные проекты на национальном уровне.

В целом, однако **ситуация заметно отличается от ситуации двух- или трехлетней давности**, когда во многих странах не только медицина, но и подготовка преподавателей, инженерия, архитектура, право, теология, изобразительное искусство, психология и некоторые другие дисциплины (специальности) были исключены из двухциклового системы. Сегодня ограничение в большинстве стран существует, по-видимому, только для медицины (и родственных областей). Но даже и в медицине отмечается четкая тенденция к включению в реформы. Там, где медицина включена или будет включена в реформу – например, в Дании, Швейцарии и Фландрии – продолжительность обучения на степень магистра составляет 180 или даже 240 кредитов ECTS, что для сочетания бакалавр–магистр означает 360–440 кредитов ECTS. С подготовкой преподавателей и некоторыми другими дисциплинами до сих пор возникают отдельные проблемы – в одних контекстах больше, чем в других – и здесь национальные системы экспериментируют с разными решениями.

Отношение вузов к степеням бакалавра и магистра

В целом, большинство вузов сегодня видят преимущества двухциклового системы, хотя и могут подвергать критике конкретные аспекты ее реализации.

Многие вузы, особенно в Северной Европе, сообщают о наличии ряда проблем и о преобладании в вузах позитивного отношения. Иногда перестройка учебных структур и программ является частью крупной национальной реформы, такой, например, как Проект реформы качества в Норвегии.

В подавляющем большинстве вузов, проинспектированных для *Тенденций IV*, сотрудники поддерживают основные идеи проблемного обучения и студентоцентрированного подхода, даже если отдельные аспекты процесса реализации и вызывают у них критическое отношение.

Некоторые вузы самокритично признают, что введение двух циклов, начатое несколько лет назад, пока в основном привело к структурным изменениям, в то время как проблемы качества только теперь начинают выходить на передний план. Часто, но не всегда, эти вузы заключают свои наблюдения жалобами на жесткие временные рамки, установленные правовыми нормами: слишком много реформ за небольшое время.

Негативное отношение можно отметить лишь в очень немногих вузах, где профессорско-преподавательский состав заявляет, что не видит смысла в реформах, а болонские принципы навязываются им руководством вуза и/или министерством.

В большинстве случаев критика направлена не против двух циклов как таковых, а против условий их внедрения и необходимости дополнительной работы. Так, некоторые вузы в Италии и Венгрии недовольны тем, что им приходится разрабатывать бакалаврские программы без четких указаний министерства по поводу того, какими должны быть программы на степень магистра. Но даже в том случае, когда структурные требования к обоим циклам ясны, задача разумного распределения содержания образования между бакалаврским и магистерским уровнями является очень сложной. В частности, остается открытым вопрос о соотношении общих и специализированных предметов, теоретических и практических занятий. К тому же преподавание в магистратуре часто считается преподавателями более престижным и отвечающим их исследовательским интересам, что нередко приводит к необходимости сложных переговоров на факультетах.

Во многих странах профессорско-преподавательский состав выражает озабоченность негативным эффектом сосредоточенности Болонского процесса на преподавании (в противоположность учению студентов), особенно на бакалаврском уровне. Беспокойство вызывает то, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми, не оставляют пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередко жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень. Кроме того, огромные временные затраты на реформирование вынуждают многих представителей профессорско-преподавательского состава ограничивать научно-исследовательскую деятельность, что отрицательно отражается на качестве их преподавания.

Важная, хотя и преходящая проблема для вузов – это студенты, оказавшиеся между старой и новой системой: вводятся новые курсы, а прежние исчезают или предлагаются в ином порядке. Вузы пробуют справиться с этой ситуацией, предлагая временные решения, которые, однако, требуют дополнительных затрат времени и финансовых средств. Еще одной преходящей проблемой является имеющийся в некоторых вузах «конфликт поколений»: в то время как более молодые коллеги в целом поддерживают серьезные структурные реформы, у представителей старшего поколения часто отсутствует мотивация к их проведению. Исключением из этой тенденции являются вузы Франции, где реформы реализуются и контролируются более опытными профессорами и преподавателями.

Введение двух циклов, обычно связанное с модуляризацией и ECTS, часто предполагает большой объем дополнительной работы для администрации университетов, например, по адаптации электронного сервиса для студентов к индивидуализированным траекториям обучения. В некоторых странах «Болонья» означает также переход с одного учебного года на два семестра, что имеет разрушительные последствия для расписания экзаменов. В итоге **даже профессорско-преподавательский административный состав, полностью поддерживающий реформы, указывает на необходимость компенсаций, поощрения и дополнительного финансирования** – в противном случае срыв и затягивание работы будут неизбежны.

Степени уровня бакалавра

Дискуссии о продолжительности и смысле программ на уровне бакалавра продолжаются. По-прежнему широко распространено неверное представление, что Болонский процесс во всех случаях «предписывает» структуру 3+2. Действительно, 3+2 – это преобладающая модель в Европейском пространстве высшего образования, даже в странах, где вузы могут выбирать между 3 и 4 годами обучения на степень бакалавра, как в Германии. В большинстве стран трехгодичные бакалавры являются правовой нормой. Лишь немногие страны имеют программы со стандартным сроком обучения четыре года – например, Болгария, Хорватия, Греция, Шотландия и Турция (и неуниверситетский сектор в некоторых странах).

Во многих университетах профессора, реже деканы и иногда руководство по-прежнему выражают серьезные сомнения относительно возможности присуждения после всего лишь трех лет

обучения степени, которая была бы достаточной с академической точки зрения и востребованной на рынке труда. Этим критикам «трудоустраиваемость» часто представляется синонимом снижения академических стандартов. Скептицизм по поводу допустимости трехгодичных бакалавров особенно силен в инженерии, естественных науках и изобразительном искусстве.

В отношении критики трехгодичной степени бакалавра можно сделать три замечания:

Во-первых, трехгодичная модель была не только одобрена, но и принята во многих странах и по многим дисциплинам. Можно посоветовать критикам поинтересоваться мнением тех вузов и факультетов, которые доказали, что трехгодичные бакалаврские программы действительно могут работать.

Во-вторых, во многих университетах дискуссия по-прежнему сосредоточена в основном на формальной продолжительности без должного внимания к планируемым результатам. В этих случаях трехгодичные бакалавры могут стать вопросом академической репутации – университеты не хотят присуждать степени такого уровня, который традиционно сохраняется за сектором профессионального или профессионально-технического образования. Некоторые университеты пытаются уладить дело, втиснув содержание традиционных четырех- и даже пятигодичных программ в трехгодичные бакалаврские. В результате студенты не в состоянии освоить программу в установленные сроки, а преподаватели укрепляются в своем убеждении, что за три года нельзя добиться ничего жизнеспособного с академической точки зрения. Корень таких проблем – в непонимании или в игнорировании педагогической переориентации, которая связана с Болонскими реформами и характеризуется терминами «ориентированность на результаты», «студентоцентрированное обучение». В таких учебных заведениях упускается возможность критически пересмотреть и «вычистить» учебные программы. Совсем не предполагается, что бакалаврские программы должны обеспечивать тот же уровень знаний и навыков, что и традиционные пятилетние программы.

В-третьих, выражается оправданная озабоченность универсальным подходом («один размер для всех»), который используется во многих национальных законах, вводящих трехгодичные степени бакалавра: представители многих дисциплин убедительно доказывают, что три года – недостаточный срок для передачи знаний и навыков, необходимых для содержательной первой степени. Они хотели бы, чтобы существующие нормы и правила уступили место более широкой автономии вузов в разработке программ на степень. И три с половиной, и четыре года будут полностью отвечать «болонскому консенсусу», при условии, однако, что продолжительность последующих магистерских программ, там, где они предусмотрены, будет сокращена.

Ответы на вопрос о том, какой путь более вероятен для бакалавра – вступление на рынок труда или дальнейшее обучение в магистратуре – существенно различаются между странами. В Великобритании и Ирландии большинство студентов оставляют высшую школу со степенью бакалавра, позднее возвращаясь на магистерскую программу. Вузы в тех странах, где степени уровня бакалавра введены несколько лет назад, например, в Латвии, Литве, Норвегии, Швеции и Турции, заявляют об отсутствии серьезных проблем с принятием этих степеней промышленностью и другими работодателями.

С другой стороны, во многих вузах тех стран, где двухцикловая система только вводится, студенты проявляют недостаточную осведомленность о значении и смысле степени бакалавра («степень для менее способных») и, как правило, «на всякий случай» планируют продолжить обучение в магистратуре. Их часто поддерживают преподаватели, поощряя такую точку зрения. В этих странах работодатели также зачастую плохо осведомлены о назначении и ценности степени бакалавра.

Очень серьезным препятствием к широкому принятию степеней бакалавра является *неспособность многих правительств дать четкий пример ценности бакалавров в плане их трудоустройства на государственную службу*. Таким примером стала бы соответствующая корректировка категорий государственных чиновников и ясные карьерные и финансовые перспективы выпускников со степенью бакалавра.

Страны с бинарными системами (университетский / политехнический секторы) имеют свои специфические проблемы с бакалаврскими степенями: например, в Нидерландах, Латвии и Финляндии делается различие между профессиональными и академическими степенями бакалавра. Обычно предполагается, что обладатели профессиональной степени бакалавра идут на рынок труда, в то время как академические бакалавры в большей мере ориентированы на дальнейшее

обучение в магистратуре. В этих странах обучение на профессиональную степень бакалавра может продолжаться четыре года, а на академическую – только три. В странах с бинарной системой университеты иногда обеспокоены конкуренцией политехнического сектора: обладатели степени бакалавра политехнических вузов, имеющие обязательно предусмотренную в программе практическую подготовку, могут оказаться более привлекательными для работодателей, чем бакалавры – выпускники университетов. Некоторые из этих университетов постепенно приходят к выводу, что их бакалаврские степени – это, скорее, формальный шаг или в лучшем случае, платформа для переориентации. Институты политехнического типа, в свою очередь, уверены в том, что их выпускники-бакалавры полностью конкурентоспособны на рынке труда.

Карьерные траектории и трудоустройство выпускников во многих странах так или иначе отслеживаются на национальном уровне, однако проводить подобный мониторинг для бакалавров в ряде стран пока слишком рано. Мониторинговые исследования самих вузов в этой сфере носят случайный характер.

Все еще не стало правилом сотрудничество с миром труда в разработке учебных программ, к чему призывало Берлинское коммюнике. Преподаватели зачастую убеждены в том, что им лучше известно, какие знания и навыки помогут их выпускникам найти работу. Принятие или непринятие степени бакалавра нередко описывается с каким-то фатализмом: «время покажет, будет ли новая степень адекватно воспринята рынком труда». Лишь меньшинство вузов исследует рынок перед открытием новой программы и активно продвигает свои новые степени среди работодателей. Примеры успешного диалога между вузами и ассоциациями работодателей, торговыми палатами есть, например, в Германии, Испании и Великобритании. Они могут стать вдохновляющими для других.

Степени магистерского уровня

В ходе ряда конференций и семинаров, проведенных в период между Болоньей и Берлином, в частности в Хельсинки в 2003 году, было достигнуто согласие в отношении продолжительности, функций, и профилей магистерских программ в Европейском пространстве высшего образования. Несмотря на это, по-прежнему отмечается большое многообразие структур программ.

В некоторых странах проблемой остается продолжительность обучения. Наиболее распространенный тип магистерской программы – это требующая от 60 до 120 кредитов ECTS последипломная магистратура на базе бакалаврской программы. Университеты в Бельгии, Нидерландах и Швеции считают свои магистерские программы с 60 кредитами ECTS после бакалавриата со 180 кредитами ECTS слишком короткими и неконкурентоспособными на международном уровне¹. С другой стороны, университеты в англосаксонских странах рассматривают свои годовые магистерские программы (часто объемом более 60 кредитов ECTS) как привлекательный элемент образовательных предложений, особенно для неевропейских студентов.

Остаются, однако, и некоторые исключения из этих реформистских тенденций. Традиционные длинные одноцикловые программы, требующие 300 и более кредитов ECTS, продолжают существовать и пользоваться популярностью в некоторых странах (например, в Польше и Венгрии) и по некоторым дисциплинам (особенно по медицине и инженерии). В Бельгии существует феномен постмагистерских программ, для поступления на которые требуется наличие первой степени магистра. В Ирландии и Шотландии имеются примеры перехода к пятигодичным интегрированным магистерским программам, в частности, по сестринскому делу, акушерству, стоматологии, медицине, по естественным наукам и инженерии, в то время как в Великобритании существует модель четырехгодичных интегрированных магистерских программ. Трудно сказать, как эта модель в ее настоящем виде может быть интегрирована в качестве квалификаций второго цикла во всеобъемлющую европейскую структуру квалификаций высшего образования.

Отсутствует общеевропейский консенсус по вопросу о том, следует ли систематически дифференцировать магистерские программы на более прикладные/профессиональные и на исследовательские. Вузы таких стран, как Латвия, Франция, Германия и Нидерланды, считают подобную дифференциацию полезной, а вузы Австрии, Бельгии и Польши – нет. В то же время в Великобритании и Ирландии проводится серьезное различие между «преподавательскими» и

¹ Если не определено иначе, упоминание Бельгии относится как к фламандской, так и к французской общине.

«исследовательскими» степенями магистра, а система высшего образования Турции предусматривает магистров «с диссертацией» или «без диссертации».

Подавляющее большинство университетских степеней магистра в проинспектированных учебных заведениях обеспечивают доступ к докторским курсам, как это оговаривается в Берлинском коммюнике.

В неуниверситетском/политехническом секторе отмечаются существенные различия между странами. В Австрии и Германии *Fachhochschulen* может предлагать и профессиональные, и исследовательские степени магистра, при этом все они обеспечивают доступ к докторскому курсу на университетском уровне. В Нидерландах аналогичная ситуация с *Hogescholen*, которые реализуют главным образом профессиональные магистерские программы, не получая для них государственного финансирования. В Финляндии пока не принято никакого решения.

Там, где реформа находится на начальном этапе, бакалаврские программы иногда разрабатываются без учета того, что должно преподаваться и быть достигнуто на магистерском уровне (подход «единовременно – один шаг»). Некоторые вузы полностью осознают неадекватность и отрицательные последствия этого подхода, однако не могут разрабатывать магистерские программы без соответствующих директив и указаний министерства по поводу структуры магистерского уровня.

В странах, где программы второго цикла на степень магистра только вводятся или введены недавно, часто отмечается тенденция создавать слишком много программ, потому что «все профессора хотят иметь свои собственные программы». Иногда при этом не прослеживается никакой вузовской стратегии, и вполне вероятно, что многие из этих программ не получат финансирования либо аккредитация (где она требуется). Такие магистерские программы нередко разрабатываются с очень узким фокусом на предшествующую программу бакалавриата для одних и тех же студентов, то есть бакалавр и магистр рассматриваются исключительно как единый последовательный объект.

Это подтверждается тем фактом, что «самостоятельные» магистерские программы, иногда прямо разрабатываемые для привлечения иностранных студентов и, возможно, преподаваемые на английском языке, остаются исключением в большинстве стран и распространены только в Великобритании и Ирландии. Большинство вузов по-прежнему нацеливает на магистерские программы главным образом своих собственных выпускников-бакалавров. Вертикальная мобильность (между бакалавром и магистром или между магистром и доктором) воспринимается некоторыми вузами как потенциальная угроза «утечки мозгов», а не как возможность для их притока.

Многие учебные заведения приветствуют возможность создания магистерских программ на стыке дисциплин и в появляющихся новых областях науки и знания.

В нескольких странах (Греция, Португалия, Испания и Швейцария) студенты выразили опасение, что государственное финансирование магистерского уровня может прекратиться, а плата за новые последипломные программы окажется для них чрезмерной. Обоснованы эти опасения студентов или нет, правительства не смогли, а иногда даже и не пытались их рассеять.

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.2.2. Извлечение из доклада «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании»

Андреа Сюрсок и Ханне Смиidt. Соавторы: Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон

TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Andrée Surssock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

В кн. «Болонский процесс: итоги десятилетия» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. Изд. 2-е дополн. – М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» Институт качества высшего образования, 2011. – 446 с. С. 64–69.

В анкете *Тенденций 2010* для вузов было несколько вопросов о трудоустройстве: два из них касались степени участия работодателей в разработке учебных программ и отслеживания трудоустройства студентов. Эти вопросы позволяют получить косвенные оценки некоторых аспектов политики и практики вузов, направленной на обеспечение трудоустраиваемости выпускников.

Данные *Тенденций 2010* показывают уменьшение числа респондентов, заявивших о тесном взаимодействии с работодателями: 24%, по сравнению примерно с 30% в *Тенденциях III* и *Тенденциях V*. В то же время, хотя этот показатель и снизился, произошло соответствующее увеличение доли респондентов, сообщивших о периодическом привлечении профессиональных организаций и работодателей.

Эти изменения могут указывать на тот факт, что многие вузы на данный момент завершили пересмотр учебных программ и необходимость в постоянном привлечении работодателей отпала до новой перестройки. Отчеты о выездах на места показали, что в половине посещенных стран налажено активное сотрудничество между вузами, профессиональными ассоциациями и работодателями: от комплексного и стратегически-ориентированного в некоторых случаях до более узкого, предметно-центрированного в других.

Систематическое отслеживание трудоустройства выпускников большинством вузов (63%) или на национальном уровне по-прежнему не осуществляется.

Бакалаврский уровень

Наиболее сложным аспектом трехциклового структуры для большинства вузов стало введение (или реформа) первого цикла, особенно в тех странах, где первая степень была очень длинной. В данном разделе рассматривается процесс реализации и принятия бакалавра как первой степени.

Реализация

Как упоминалось выше, лишь очень небольшое число (3%) учебных заведений не пересмотрело свои учебные программы в соответствии с новой структурой степеней. В то же время беспокойство вызывает тенденция некоторых стран и ряда вузов свести перестройку программ либо к простому сокращению продолжительности обучения, либо к попытке вписать прежний объем в более жесткие временные рамки. Хотя в анкете *Тенденций 2010* не было прямых вопросов об объеме работы и продолжительности, данные инспекционных посещений позволяют предположить, что практика сжатия 4 или даже 5 лет обучения в 3- или 4-годичную программу не является единичной. Эта проблема была поднята студентами в ходе дискуссий с исследователями проекта *Тенденции* во время инспекционных посещений. Озабоченность студентов совпадает с высказанной в докладе *Тенденции IV*: «Основное беспокойство вызывает то, что учебные программы становятся негибкими и более сжатыми, без достаточного пространства для творчества и инноваций. В связи с этим нередки жалобы на то, что в программы первого цикла втискивается слишком много единиц из прежних, более длинных программ на степень» (*Тенденции IV*: 13).

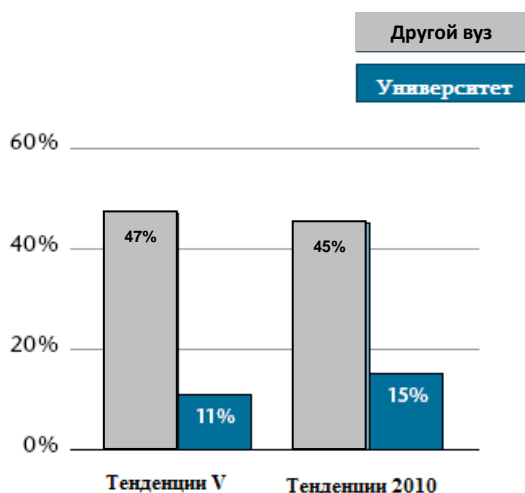
Некоторые страны, такие как Австрия, Германия и Португалия, сократившие продолжительность обучения на степень бакалавра до трех лет, озабочены тем, что теперь очень сложно включить периоды мобильности и стажировки, а также обеспечить вовлеченность студентов. Эта проблема широко отражается во многих документах, относящихся к Болонскому процессу, и, вероятно, связана частично с ограничениями законодательной базы, а частично с тем, что учебные программы активно пересматривались, но не всегда с акцентом на обеспечение большей гибкости.

Принятие степени бакалавра рынком труда

Как было отмечено, одной из основных целей введения трехциклового системы в Европе было создание квалификаций первого цикла, которые были бы приняты рынком труда. Первое условие для такого принятия состоит в том, что преподаватели, студенты и вузы понимают его значение и способны довести его до сведения потенциальных работодателей. Сопоставление данных из *Тенденций V* и *Тенденций 2010* показывает небольшой рост числа университетов, которые считают степень бакалавра надлежащей подготовкой для трудоустройства (с 11% в *Тенденциях V* до 15% в *Тенденциях 2010*). При этом значительно больше вузов другого типа принимают квалификации первого цикла, хотя их число и снизилось с 47% в *Тенденциях V* до 45% в *Тенденциях 2010*. В этом небольшом снижении, находящемся в пределах погрешности, возможно, отражается тот факт, что все большему числу таких вузов сегодня разрешено предлагать обучение магистерского уровня.

Таблица 9

ВОПРОС 32. ЧТО, ПО ВАШИМ ОЖИДАНИЯМ, БУДУТ ДЕЛАТЬ ВАШИ СТУДЕНТЫ ПОСЛЕ ПОЛУЧЕНИЯ СТЕПЕНИ ПЕРВОГО ЦИКЛА (БАКАЛАВРСКОЙ) (БОЛЬШИНСТВО ОТПРАВИТСЯ НА РЫНОК ТРУДА)?



Таким образом, у университетов есть нерешенные вопросы (в отличие от других типов вузов), касающиеся принятия выпускников первого цикла на рынке труда.

В ряде отчетов об инспекционных посещениях делается вывод, что в некоторых странах преподаватели и студенты далеко не убеждены в ценности болонского первого цикла и в его принятии работодателями. Во многих случаях озабоченность носит почти упреждающий характер: от работодателей не ожидают принятия степени бакалавра. В ряде отчетов о посещениях отмечается, что в проведении изменений вузам мешает консерватизм некоторых профессиональных ассоциаций. В отчетах также ставится вопрос: если высшие учебные заведения, будучи основными субъектами изменения, не убеждены в ценности первой степени, как они смогут убедить в ней работодателей? Кроме того, государственные органы не пересмотрели свою

политику и практику в сфере занятости, обеспечивая возможность поступления на работу в государственном секторе для выпускников первого цикла.

В нескольких странах лишь малая часть выпускников первого цикла сразу продолжает обучение на втором, хотя это не обязательно означает, что бакалавр принимается на рынке труда. Например, в Венгрии национальными нормативными документами предусмотрено, что только 35% выпускников первого цикла могут перейти на второй, и студенты, имеющие степень бакалавра, выражают беспокойство по поводу своего будущего и возможностей найти подходящую работу.

В то же время инспекционные визиты выявили множество разнообразных подходов, используемых вузами в целях расширения признания бакалавра на рынке труда и для поддержки студентов в их карьерном развитии.

Вот некоторые примеры:

- Акцентирование внимания на освоении студентами общих навыков²⁰ на бакалаврском уровне в связи с тем, что результаты обучения определяются преподавателями в рамках определенной программы и в конкретном вузовском контексте.
- Создание среды, способствующей предпринимательству.
- Предоставление ассоциациями выпускников полезной информации о моделях трудоустройства для использования ее при переработке учебных программ.
- Привлечение работодателей и внешних экспертов к пересмотру и перестройке учебных программ.
- Развитие служб организации и планирования карьеры и консультационная поддержка студентов.
- Отслеживание трудоустройства выпускников.

Последнее необходимо, чтобы оценить успех в осуществлении того, что в некоторых странах является радикальным изменением структур (т.е. степень бакалавра как массовая вводится впервые – В.Б.). Без этого очень трудно понять полезность степени бакалавра. К сожалению, за последние три года мониторинг трудоустройства выпускников не улучшилось, и очень немногие вузы смогли проследить трудоустройство своих первых выпускников. Так, для *Тенденций 2010* удалось собрать только информацию, основанную на ожиданиях (см. табл. 9 выше), главным образом, потому, что во многих странах выпускники-бакалавры лишь недавно вышли на рынок труда. Цифры – 37% вузов прослеживают всех недавних выпускников – практически совпадают с соответствующими цифрами в *Тенденциях V* и подтверждают вывод последних о том, что именно те вузы, которые ожидают выход на рынок труда большинства своих выпускников первого цикла, чаще всего обладают системами отслеживания.

Магистерский уровень

Для многих стран появление степени магистра стало важным нововведением в рамках Болонского процесса. Очевидно, что утвердилось восприятие магистра как степени, отдельной от степени бакалавра. Несмотря на достигнутый прогресс, следует ожидать дальнейших изменений.

Реализация

В недавнем исследовании EUA отмечается, что хотя степень магистра достаточно хорошо определена с точки зрения продолжительности и кредитных баллов, а уровень академических достижений описан с помощью установленных уровневых дескрипторов, «ее профиль остается непрозрачным из-за названий и номенклатуры, которые обычно вполне ясны на национальном уровне, однако часто непонятны за рубежом» (EUA 2009a). Исследование определяет несколько типов магистерских степеней и отмечает проблемы, порождаемые быстрым увеличением наименований:

- *Академическая степень магистра: используется в бинарных системах для различения выпускников университетских программ и профессиональных магистров, получивших степень в неуниверситетских вузах.*

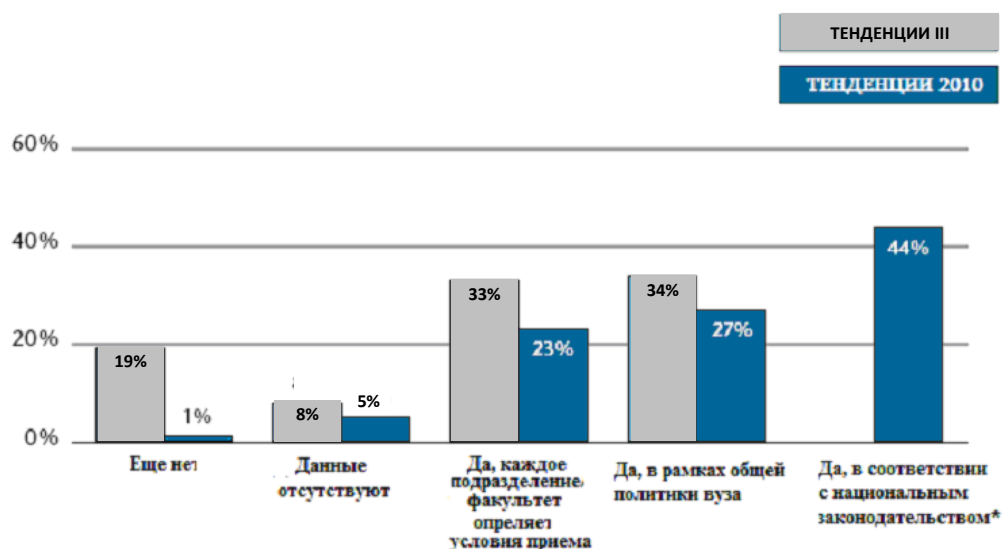
- *Продолжающая или последовательная степень магистра: магистерская подготовка продолжается сразу же или спустя короткое время после получения квалификация бакалавра и по той же дисциплине.*
- *«Конвертированная» степень магистра: магистерская подготовка осуществляется по другой дисциплине, чем предшествующая бакалаврская.*
- *Совместная степень магистра: степень, программа которой предоставляется двумя или более вузами с выдачей одного или нескольких дипломов.*
- *Степень магистра в рамках образования в течение всей жизни: используется в некоторых системах для обозначения подготовки в рамках второго цикла, осуществляемой отдельно от продолжающей магистерской подготовки.*
- *Профессиональная степень магистра: используется в бинарных системах для различения степени магистра, присужденной неуниверситетским вузом, и университетской магистерской степени (EUA 2009a).*

Последние две степени – степень магистра в рамках образования в течение всей жизни и профессиональная степень магистра – легко воспринимаются как элементы образования в течение всей жизни. Характерной особенностью этих степеней магистра в некоторых странах является их предоставление в отдельно финансируемых и отдельно управляемых академических подразделениях.

За последнее время значительное большинство учебных заведений Европы установило вступительные требования для магистерского уровня, что предусмотрено либо национальным законодательством (44%), либо политикой вуза (27%). Только в 1% вузов (по сравнению с 19% в Тенденциях III) этого еще не сделано.

Таблица 10

ВОПРОС 15. В РАМКАХ СТРУКТУРЫ БАКАЛАВР / МАГИСТР УСТАНОВИЛ ЛИ ВАШ ВУЗ ВСТУПИТЕЛЬНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ ДЛЯ ПРОГРАММ МАГИСТЕРСКОГО УРОВНЯ?



Как отмечалось выше, 77% вузов сообщают о пересмотре своих учебных программ в связи с Болонским процессом, особенно с точки зрения их адаптации к новой структуре степеней. Реформы носят самый широкий характер: от простых косметических изменений до серьезной перестройки:

- В худшем случае длинные интегрированные квалификации были разделены на составляющие бакалавр – магистр по схеме 3 + 2 или 4 + 1 без педагогических и почти без интеллектуальных инноваций, знаменующих переход.
- В лучшем случае пересмотр программ включал переход к студентоцентрированному обучению, прежде всего путем внедрения результатов обучения.

Характерные особенности студентоцентрированного обучения – работа в малых группах, различные модели оценивания, проблемное обучение, исследовательская деятельность и стажировки, не говоря уже о наличии физического пространства и доступности электронных учебных материалов – легче всего воплотить в жизнь с небольшими группами. Все это, однако, требует существенного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, развития учебных консультативных услуг и более универсальных информационных систем управления (см. Раздел 2.7). Как только студентоцентрированное обучение становится приоритетом и обеспечена модульность, когорты магистерского уровня больше не воспринимаются как однородные (т.е. не обязательно должны быть таковыми – В.Б.). Должны приниматься решения о том, что «необходимо», что необязательно, что можно вообще исключить и что именно нужно студентам для профессионального или личного развития.

Принятие степени магистра рынком труда

Очевидно, что вузы и студенты с большей готовностью восприняли степень магистра, чем степень бакалавра. В странах, где традицией были длинные интегрированные квалификации и где новая трехцикловая структура еще должна твердо укорениться, большинство студентов выбирают переход с бакалаврского уровня на магистерский. В некоторых случаях региональные и национальные рынки труда не в состоянии принимать бакалавров – либо из-за контролируемого доступа к профессиям, либо из-за отсутствия возможностей трудоустройства в результате замедления темпов экономического роста.

По всей вероятности, продолжающая степень магистра будет сохранять доверие некоторых национальных систем и их участников (студентов, родителей, работодателей, политиков) в той мере, в какой государственное финансирование будет обеспечивать его доступность. Как эта ситуация будет развиваться в среднесрочной перспективе, сказать сложно. Если ничего не изменится, рынок труда, вероятно, будет и дальше игнорировать бакалавров. Это будет продолжаться до тех пор, пока степень бакалавра не займет прочное место в национальных структурах квалификаций. Этот процесс только начался.

Квалификацию дополнительного образования MBA можно описать как «профессиональную». В то же время в ряде национальных бинарных систем термин «профессиональная» используется для обозначения степеней неуниверситетского сектора. Эти степени отличаются с точки зрения требований, содержания и результатов от степеней магистра, присуждаемых в университетском секторе. Как правило, они ориентированы на потребности национальных и региональных рынков труда. Степени магистра для целей повышения квалификации обладают высокой ценностью для трудоустройства, но, с точки зрения Болонского процесса, имеют ограниченную доступность. Решить эту проблему можно лишь путем реализации всесторонней концепции образования в течение всей жизни.

Если обучение магистерского уровня служит для целей повышения квалификации, разумно ожидать участия работодателей в проектировании курсов. Однако активная вовлеченность работодателей сегодня составляет 24%, что меньше, чем в *Тенденциях V* (29%) и в *Тенденциях III* (32%). Без дальнейшего анализа трудно определить причину этого снижения, но, как указывалось выше, возможно, больше нет острой необходимости в консультациях с работодателями, поскольку работа по перестройке учебных программ на данный момент считается завершенной.

Перевод Е.Н. Карачаровой

[**Вернуться к содержанию.**](#)

П.2.3. Бакалавр и Болонья: почему нужно реформировать реформу
З. Гюлькер, А. Кни, Д. Зимон
Научный центр социальных исследований,
Берлин, серия «Образование», 10, ноябрь 2009.

Bachelor und Bologna: Warum die Reform reformiert werden muss

Silke Gülker, Andreas Knie und Dagmar Simon

Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, WZ Brief Bildung, 10, November 2009.

www.wzb.eu/wzbrieftbildung

Выпускники со степенью бакалавра находят все большее признание у работодателей, но их принимают на работу прежде всего учитывая их практический опыт – в отличие от выпускников специализированных вузов здесь четкий профиль отсутствует.

Болонский процесс потребовал нового разделения задач специализированных вузов и университетов.

Болонский процесс, берущий свое начало более десяти лет назад с подписания Болонской декларации, существенно изменил подготовку в европейских вузах. Ядром реформ является введение так называемых ступенчатых программ подготовки: во всей Европе с того времени обучение осуществляется по двум циклам, первый завершается степенью бакалавра, второй – степенью магистра. Для допуска к обучению по программе магистра необходимо успешно завершить подготовку на бакалавра. Европейские министры образования приняли обязательство усиливать «совместимость и сопоставимость систем высшего образования» в рамках Европейского пространства высшего образования.

«Болонья» стала повседневным явлением и в Германии. Однако о реализации и последствиях реформы сейчас много спорят. «Забастовка в сфере образования» летом этого года и последние протесты сделали очевидным недовольство учащихся и преподавателей. В центре противостояния – организация подготовки бакалавров. Критики осуждают перегруженные программы, высокую формализацию и недостаточную гибкость, но, прежде всего, – осторожное признание степени бакалавра на рынке труда. Заботясь о карьерных перспективах, большая часть учащихся стремится продолжить обучение на магистра, что, однако, затруднено с связи с ограничением приема.

Уже весной Конференция ректоров в своем решении «Болонский процесс после 2010 г.» указывала на необходимость перемен. На повестке дня – реформирование реформ, этот вопрос был предметом противостояния при выборах в Бундестаг. Обсуждаются многочисленные «наладки»: должна быть пересмотрена регламентируемая продолжительность обучения, улучшено признание вне вузов экзаменов, уменьшены или вообще ликвидированы ограничения при приеме в магистратуру.

Необходимо, конечно, расширение перспектив: взгляд на всю системы высшего образования. Введение ступенчатой подготовки и особенно идея введения в качестве типичной университетской степени бакалавра означает коренное изменение сложившегося за многолетний период разделения функций в немецкой системе образования. Разногласия при реализации, с одной стороны, являются неотъемлемой частью реформы, но, с другой стороны, их невозможно преодолеть незначительными «наладками». Требуется широкий стратегический пересмотр того, какие функции должен выполнять бакалавр в высшем образовании Германии и какие возможно необходимы дальнейшие установки, касающиеся задач и компетенций.

Бакалавры и магистры в Германии: большие различия в реализации и признании.

В летний семестр 2009 г. немецкие вузы предлагали 5309 программ бакалавров и 4201 программу магистров. При этом на двухуровневую систему были переведены 76% всех программ, и две трети поступающих записывались на бакалаврские программы. Ситуация по направлениям подготовки была различной, наибольший процент (92) отмечался по направлениям сельское и лесное хозяйство и пищевое производство, наименьший (42%) – по направлениям искусства и музыки. Соответствующие различия отмечались и по типам вузов: если в зимний семестр 2009/10

гг. доля программ бакалавров и магистров в специализированных вузах составляла 95%, то в университетах – 72%, а по направлениям искусство и музыка – только 31%. Теологические направления и направления подготовки, регламентируемые государством, в частности, право, до сих пор не были реорганизованы; относительно педагогического образования решение о замене государственного экзамена экзаменами на степень магистра принимают федеральные земли: в Берлине, например, все программы педагогической подготовки были переведены на двухуровневую структуру, в Сааре – ни одной (Hochschulrektorenkonferenz 2009).

Рамочные условия регламентируются «Общеземельными структурными установками», благодаря которым были созданы предпосылки для аккредитации программ бакалавров и магистров агентствами. В них степень бакалавра была утверждена как «типовая степень высшего образования», которая должна иметь «самостоятельный квалификационный профиль». Для этого программы должны предусмотреть освоение «научных основ и формирование методических и ориентированных на профессиональную область квалификаций». Программа подготовки магистров должна, напротив, обеспечить «высокий профессиональный и научный уровень, который соответствовал бы как минимум уровню дипломированного специалиста» (Kultusministerkonferenz 2005, S. 3, 5).

Программы бакалавра и магистра могут вводиться последовательно, т.е. магистерская программа базируется непосредственно на программе бакалавра. Но возможны и программы магистра как самостоятельные, имеющие целью повышение квалификации или специализацию. Для последовательных программ установлена регламентированная продолжительность обучения 5 лет. На практике большая часть программ бакалавров (73%) – трехгодичные, а базирующиеся на них магистерские программы (75%) – двухгодичные (HRK 2009). Минимальным требованием при поступлении на программу магистра является наличие степени бакалавра, вузы могут устанавливать дополнительные требования к поступающим. Как правило, вузы устанавливают минимальный балл, а в некоторых случаях организуют особые вступительные экзамены или требуют стаж работы.

Пока не было проведено специального исследования признания степени бакалавра на рынке труда. Первые результаты исследований выпускников, полученные Harald Schomburg, показывают, что переход выпускников со степенью бакалавра на рынок труда «почти нормальный». Они ищут место примерно 3 месяца – столько же, сколько магистры и дипломированные специалисты (Schomburg, 2009). Стартовавшая в 2004 г. и возобновленная в 2008 г. инициатива ведущих предприятий под названием «Добро пожаловать, бакалавр» свидетельствовала, что реформа в принципе нашла поддержку. В 2004 г. большинство немецких предприятий подтвердило, что бакалавры в принципе признаются так же, как и магистры (Konegen-Grenier 2004). Это может, однако, означать, что пока во многом неясны специфические задачи, функции и цели бакалавра. Последние исследования показывают, что предприятия все больше нанимают бакалавров (Stifterverband 2008). Работодатели больше обращают внимание на различные компетенции выпускников, но при этом как и раньше большую роль играют различия между выпускниками специализированных вузов и университетов. Выпускники специализированных вузов ценятся в основном за счет практического/профессионального опыта – как бакалавры, так и магистры. Выпускники университетов принимаются на работу с учетом прежде всего экзаменационных оценок, знания иностранных языков и опыта, приобретенного во время зарубежной стажировки (Schomburg, 2009).

Для учащихся пока неясно, в чем же суть бакалавра. Именно эта неясность сопровождает весь процесс реформирования (и не только в Германии) и является частью проблемы реализации этих программ. В качестве образца для Болонского процесса все время выдвигают системы высшего образования Великобритании, США и, частично, Канады. Но обращение к этим странам показывает, что и там с ключевым понятием «ступенчатая подготовка» связаны различные понимания и реалии (детальное международное сравнение условий подготовки и труда в науке смотри также Buchholz et. al. 2009).

Бакалавр не равен бакалавру – обзор по отдельным странам

В Великобритании бакалавр является традиционно типичной для академических профессий степенью. Продолжительность обучения составляет почти повсеместно 3 года, оно сильно структурировано и специализировано. Четырехгодичные программы бакалавров предлагаются

почти исключительно по прикладным направлениям, в программах так называемых «сэндвич-курсов» предусмотрен год практической подготовки.

Система, включающая бакалавров и магистров, понималась до Болонского процесса не как ступенчатая – в традиционных университетах, таких как Оксфорд и Кембридж, степень магистра до сих пор присваивается как почетное звание, а не на основе дополнительного образования. В целом в Великобритании только 12% бакалавров поступают сразу же в магистратуру. Подготовка на магистра может быть ориентирована на профессиональную квалификацию, в качестве альтернативы выпускники могут выбрать так называемого «исследовательского магистра» (Schwarzenberger, 2005).

Классическое для колледжа **США** окончание (бакалавр) должно в меньшей степени предусматривать профессиональную квалификацию, а в большей – общее, традиционно демократическое и гражданское образование. Обучение продолжается четыре года, при этом первые два года – часто очень широкая подготовка. Специализация происходит на третьем и четвертом годах обучения, но университетская подготовка в США традиционно менее специализированна, чем в Европе. «Проницаемость» как между направлениями подготовки, так и между наукой и практикой – большая.

Магистерские программы являются научно ориентированными и, как правило, рассчитаны на два года, по ним осуществляется подготовка в последипломных колледжах (Graduate Schools) университетов. Профессионально ориентированная подготовка по праву или медицине проходит в так называемых «профессиональных колледжах» (Professional Schools), поступление в которые предусматривает окончание колледжа. Только четверть выпускников со степенью бакалавра продолжают обучение в последипломных и профессиональных колледжах.

Система подготовки в **Канаде** во многом сходна с подготовкой в США. Аналогично там также осуществляется сначала общеобразовательная подготовка, а затем – специализация в рамках бакалавра. Программа обучения очень структурирована и предоставляет незначительную возможность выбора.

Общее для всех стран то, что сами вузы могут решать каких выпускников со степенью бакалавра допускать к обучению на второй фазе. Кроме того, во всех перечисленных системах высшее образование платное, и помимо разнородной системы оплаты магистерских программ существуют дополнительные критерии отбора.

Аргументы за расширение перспектив

Краткий обзор зарубежных стран показывает: бакалавр не равен бакалавру и магистр не равен магистру. И в Болонском процессе не следует исходить из единой концепции ступенчатой подготовки, т.е. одинаковой реализации на практике с точки зрения содержания или нормативов. Напротив, программы выполняют специфические функции в соответствующей национальной системе подготовки и науки. Это приводит к упомянутому вначале стратегическому вопросу: как соотносятся цели Болоньи с традициями немецкого высшего образования, с одной стороны, и с современными реформами, – другой? С точки зрения импульса к расширению перспектив необходимо обсудить три следующие аспекта:

1. Должно быть пересмотрено распределение функций между университетами и специализированными вузами

В Германии существует традиционное сложное распределение функций в профессиональном образовании. Дуальная подготовка десятилетиями служила примером для других стран и, как и раньше, занимает прочное место во многих профессиограммах. Особенно в секторе информационных технологий в дуальной системе предлагается много программ подготовки квалифицированных специалистов. Специализированные вузы отвечают за подготовку специалистов прикладного профиля. Программы в них предусматривают, как правило, время на практическую подготовку, педагогический персонал зачастую обладает многолетним стажем практической работы, многие программы разрабатываются и реализуются в тесном сотрудничестве с предприятиями. Наряду с этими вузами существуют профессиональные академии, также реализующие академическую профессиональную подготовку, приближенную к практике.

Немецкий университет, напротив, стоит на традиции Гумбольдтовского идеала – единства исследования и обучения. Задача подготовки традиционно ориентирована на потребности науки, а не рынка труда. Эта традиция, несомненно, после образовательной экспансии 1970-х годов была многократно сломлена, приближение университета к практике и рынку труда уже десятилетия является темой стратегических документов в области научной политики. Но основное разделение функций – специализированные вузы более приближены к рынку труда, а университеты – менее, едва ли изменилось. В контексте Болонского процесса необходимо вновь обсудить это разделение функций. Более конкретно, чем раньше от университета требуется ориентировать программы на потребности рынка труда в дополнение к специализированным вузам.

2. Формирующиеся системы признания в университетах без всяких затруднений совместимы с бакалавром

С описанным традиционным институциональным разделением функций непосредственно связаны структурные проблемы при реализации ступенчатых программ подготовки в немецких университетах. И во времена массового университета традиционные системы признания имеют еще большое влияние: преподаватели вуза обладают высокой степенью автономии, и их репутация в научном сообществе обусловлена их научным, а не педагогическим вкладом. Это особенно проявляется в оценивании, так например, в прежние времена в рейтинге Научного совета ФРГ. Соответственно при разработке программ подготовки перспективы научных исследований играют важную роль и определяются ориентацией научных исследований отделения. Профессора заинтересованы в том, чтобы их область исследований нашла отражение в подготовке специалистов и проведении экзаменов.

Разработка программ подготовки, ориентированной на профессию, напротив, должна в значительной степени абстрагироваться от интересов научных исследований и акцентировать внимание прежде всего на консистентность и адаптивность преподаваемого учебного материала. Но это возможно только при коренной валоризации преподавания и ограничении автономии в сфере педагогической деятельности.

3. Соотношение дифференциации и сопоставимости требует прояснения

Параллельно Болонскому процессу в настоящее время существуют инициативы по реформированию, направленные на большую вертикальную и горизонтальную дифференциацию. От вузов и исследовательских учреждений требуется удержаться в условиях все возрастающей конкуренции. Одним из примеров является инициатива исключительности (Exzellenzinitiative), идея которой состоит в определении «маяков» на вузовском ландшафте. Такие понятия, как «формирование профиля» или «признаки индивидуальности» можно найти во всех каталогах по оценке. Соответственно руководство всех вузов прилагает усилия, чтобы выделиться – отчасти за счет специализации, акцентируя близость к практике или за счет нового содержания подготовки.

Переход к программам бакалавров и магистров происходит одновременно с этими усилиями выделиться. Следует заметить, что наряду с исследовательскими профилями важным элементом стратегии профилирования вуза являются магистерские программы и связанные с ними школы последипломной подготовки (Graduiertenschulen). Эта тенденция отмечается и во всем мире. В расширенной перспективе развития Болонского процесса необходимо было бы обсудить, как соотносятся цели «дифференциации» и «сопоставимости и совместимости».

В заключение можно сделать следующие выводы: введение ступенчатой подготовки в вузах не должно проходить по единому образцу – институциональная специфика приводит к разногласиям. Эти разногласия дают, однако, шансы для осознания модернизации, которая приемлема для соответствующей системы. Дебаты по вопросу реформирования реформы, которая сводится пока к незначительным «наладкам», позволят использовать эти шансы для немецкой системы высшего образования.

Литература

1. Kai Buchholz/Silke Gülker/Andreas Knie/Dagmar Simon (2009): Attraktivität von Arbeitsbedingungen in der Wissenschaft im internationalen Vergleich: Wie erfolgreich sind die eingeleiteten wissenschaftspolitischen

Initiativen und Programme? Studie 12-2009 für die Expertenkommission für Forschung und Innovation. Berlin (http://www.e-f.de/fleadmin/Studien/StuDIS2009/EFI-Bericht-WZB_rev_Febr09.pdf).

2. Ulrich Heublein/Astrid Schwarzenberger (2005): Studiendauer in zweistufigen Studiengängen – ein internationaler Vergleich. HIS Kurzinformationen A2/2005. Hannover: HIS.

3. Hochschulrektorenkonferenz (2009): Statistische Daten zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Sommersemester 2009. Bonn: HRK.

4. Christiane Konegen-Grenier (2004): Akzeptanz und Karrierechancen von Bachelor- und Masterabsolventen deutscher Hochschulen. iw-trends, 3/2004 (<http://www.iw-koeln.de/data/pdf/content/trends03-04-4.pdf>).

5. Kultusministerkonferenz (2005): Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 in der Fassung vom 22.09.2005 (http://www.kmk.org/doc/beschl/BS_050922_Laendergemeinsame-Strukturvorgaben.pdf).

6. Harald Schomburg (Hg.) (2009): Generation Vielfalt. Bildungs- und Berufswege der Absolventen von Hochschulen in Deutschland. Ausgewählte Ergebnisse, vorgelegt auf der Tagung „Studienbedingungen, Kompetenzerwerb und Berufserfolg“ am 8./9. 10.2009 in Berlin.

7. Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft (2008): „Bachelor Welcome?!“. In: Wirtschaft & Wissenschaft, Heft 3/2008, S. 10–25.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3. Приложения к разделу 3 «Актуальные вопросы проектирования и реализации уровневых программ»

П.3.1. Цервакис П.* Разработка учебных программ бакалавров и магистров в Германии. Тезисы

*Dr. Peter Zervakis. ENTWICKLUNG VON BACHELOR- UND MASTER-STUDIENGÄNGEN
IN DEUTSCHLAND. THESENPAPIER*

1. Реализация Болонского процесса в Германии превращается в настоящую «историю успеха»

2009 г. – оглянемся на 10 лет прошедшего процесса реформирования, который беспрецедентен. В Болонской декларации 1999 г. кроме принципиальных установок о том, что за первым квалификационным окончанием может следовать второе и затем ученая степень доктора, не было никаких других предписаний, касающихся сроков обучения или структур систем образования и наименования окончаний. Все другие структурные установки в Германии были приняты в рамках национальной политики, т.е. федеральным руководством и землями. Бренд «Болонья» превратился в сотрудничестве с общественными заинтересованными кругами – участвующими в нем вузами, учащимися, работодателями и представителями наемных работников – во всестороннюю модернизацию всех программ и олицетворяет понимаемые во всем мире уровни подготовки. Немецкие вузы восприняли Болонский процесс с самого начала как стратегическое направление развития. Они восприняли цели процесса как свои собственные и претворяли их в жизнь как шанс интернационализации обучения и интеграции в единое Европейское пространство высшего образования, а также шанс реализации насущных целей реформы, которые уже давно обсуждались в стране. Из реформы, направленной на расширение международной мобильности, в Германии она превратилась во всестороннюю реформу обучения, способствующую коренному совершенствованию качества подготовки.

Чего же за это время достигли? Немецкие вузы обязали перейти на новую ступенчатую структуру. Согласно статистическим данным Конференции ректоров в текущем летнем семестре немецкие вузы предлагали 9.510 программ подготовки бакалавров и магистров. Тем самым 76% всех программ в немецких вузах вступили на болонский курс. Университеты перестроили 72% из огромного перечня программ; специальные вузы – даже 95 %. Увеличивается численность учащихся и поступающих на новые программы. Почти 2/3 начинающих обучение (64,5%) записываются на программы бакалавров или магистров. И наблюдается тенденция к увеличению численности.

Реализация Болонского процесса в немецких вузах таким образом относительно продвигается. Вузы взяли на себя ответственность и прилагают большие усилия в осуществлении преобразований и в перестройке процесса обучения в условиях недофинансирования, не получая дополнительных средств.

2. Национальная реформа обучения становится текущей задачей всей политики

У нас сейчас есть исключительный шанс дать Германии поколение выпускников с хорошей научной подготовкой. В 1999 г. федеральный и земельные министры образования ставили целью, среди прочего, обновить программы подготовки, обеспечить лучшее руководство студентами, более высокое качество подготовки, снизить отсев и сократить сроки обучения. Вузы приняли это разумный вызов, но реформа обучения не могла функционировать без дополнительных кадровых и финансовых ресурсов. Как отмечалось на Конференции европейских министров в Лондоне в мае, до сих пор реформа проводится несколько негибко, бюрократически и формально. Болонья может воодушевлять, но почему хорошие аргументы за болонские реформы не действуют в отношении направлений подготовки, завершающихся государственными экзаменами? По ним в Германии готовятся 35% студентов, вузы не могут сами осуществлять преобразования этих программ. Только

* Доктор Петер Цервакис руководитель Болонского центра Конференции ректоров в Бонне.

некоторые федеральные земли начали слабо скоординированную перестройку программ подготовки учителей на двухуровневую систему – бакалавра и магистра. Для вузов это очень трудно, и это тормозит их развитие. Вузы много работают над осуществлением реформ, но они нуждаются в партнерах, которые поддерживали бы их в последовательной коррекции профилей различных типов вузов и уровней подготовки. Более интенсивное сотрудничество экспертов из промышленной сферы и экономики, например, в области аккредитации приносит явные дивиденды обеим сторонам: участвующие в процедуре аккредитации представители экономики получают доступ к детальной информации о программах подготовки, расширяют свои неформальные сети и могут активно участвовать в процессах обеспечения качества в вузах. И вузы получают выгоду от ориентированной на практику компетентной оценки экспертов из сферы экономики и шанс ориентировать свои новые программы на потребности учащихся с учетом требований рынка труда. В долгосрочной перспективе вузы, таким образом, смогут лучше, чем сейчас использовать свою свободу в формировании программ в конкуренции за лучших учащихся. Речь идет не о цементировании унифицированной структуры бакалавров и магистров, а о гибком и ориентированном на требования к содержанию согласовании 6-ти, 7-ми и 8-ми-семестровых программ подготовки бакалавров и 4-х, 3-х и 2-х семестровых программ магистров.

3. Вузы должны усиливать профиль компетенций и трудоустраиваемость своих выпускников

«Болонья» – это также признание реформы обучения, ориентированной на результаты, которая должна качественно изменить обучение. С изменением перспективы и обращением к учащемуся, к формированию компетенции мы продвигаемся вперед. Вузы и дисциплинарные культуры должны больше заботиться о качестве преподавания новых программ бакалавров и магистров, которое неотделимо от качества выпускников вузов для различных профессиональных сфер. Особый профиль обучения в вузе с самого начала должен основываться на базовых научных знаниях и быть ориентированным на исследования. Это делает настоятельно необходимым интегрированное в процесс обучения формирование методических компетенций и ключевых компетенций уже на ступени бакалавра, первом квалификационном уровне, как дополнение к научной подготовке по специальности. Работодатели очень ценят это в выпускниках вузов. А успехи выпускников в профессиональной карьере – наилучший аргумент в пользу высокой конкурентоспособности немецких вузов. Поэтому высокая культура качества обучения, способствующая трудоустраиваемости выпускников, так важна: для предприятий, основывающихся на солидном высшем образовании своих будущих специалистов и руководящих работников; для учащихся, чья ценность на рынке труда и чьи карьерные шансы в будущей профессии зависят от ключевых компетенций; и для самих вузов, чье реноме в будущем определяется качеством подготовки. Доверительное сотрудничество вузов особенно с локальными и региональными работодателями необходимо и дальше развивать, если мы хотим, чтобы реформы, ориентированные на результаты образования, успешно осуществлялись.

При этом у работодателей есть обязанность содействовать признанию выпускников со степенями бакалавра и мастера, обмениваясь непрерывной информацией о формировании компетенций выпускников вузов. О профиле профессиональной квалификации свидетельствуют компетенции бакалавров, отраженные в информативном Приложении к диплому. Приобретенные компетенции характеризует широкое фундаментальное базовое образование, учитывающее требование рынка труда и практики, и внедисциплинарные ключевые квалификации (компетенции, приобретенные, например, в процессе продолжительной практики на предприятии, подготовки выпускной работы по прикладной проблеме, знания в области экономики предприятия, полученные при руководстве проектом, опыт, приобретенный во время зарубежной стажировки и совершенствования знаний иностранного языка) и так называемые универсальные компетенции (soft skills) (коммуникабельность, способность работать в команде, гибкость, способность претворения в жизнь), а также качества, формируемые в процессе академического развития личности (подлинность, достоверность, манера держать себя). Научная квалификация проявляется прежде всего в определенных теоретических подходах к системному

решению проблем, которая отсутствует в требованиях палат к профессиональному образованию. Поэтому специалисты со степенью бакалавра не являются конкурентами для выпускников с дуальной профессиональной подготовкой. Компетентные выпускники вузов помогают предприятиям, кроме того, сломать стереотипы мышления и ставшие привычными подходы, чтобы ориентироваться на требования динамичного, международного рынка рабочей силы. Наконец, инновационные, неинтегрированные программы подготовки магистров и докторов вузов являются привлекательным сегментом дальнейшего образования и повышения профессиональной квалификации без отрыва от работы, по которым могут готовиться также руководящие кадры.

Работодатели призваны, со своей стороны, предлагать собственные привлекательные сферы деятельности и перспективы развития для выпускников со степенями бакалавра и мастера и интенсифицировать сотрудничество с вузами (например, посредством трансфера практических задач, обмена персоналом и совместного повышения квалификации).

4. Вуз и экономика должны действовать в сфере обеспечения качества обучения и преподавания

Обеспечение качества обучения и преподавания имеет важнейшее значение для успеха реформы обучения, поскольку ориентация на строгие критерии качества в вузах определяет будущую конкурентоспособность как немецких выпускников и предприятий, на которых они работают, так и вузов, которые их обучают. Это вузы, разрабатывающие и реализующие программы подготовки. Они применяют инструменты внешнего и внутреннего обеспечения качества. Свою экспертизу они внесли в требование Конференции ректоров нового «Качественного наступления в преподавании» («Qualitätsoffensive in der Lehre»). Оно должно быть запланировано на продолжительный срок с тем, чтобы достичь всестороннего воздействия и дифференцированно рассматривать различные сферы системы преподавания. При этом студенты выиграют от высокого качества преподавания только в том случае, если будут созданы необходимые структуры для обеспечения качества и дальнейшего его повышения. По другому, чем в научных исследованиях, здесь в меньшей степени идет речь о маяках, а в большей – об усилении преподавания в немецкой системе высшего образования в целом, что обеспечивает его превосходство в мировом масштабе. При этом цели, стратегии и меры должны учитывать различия качества дисциплинарных культур и касаться также смежных областей таких, как учебное консультирование или карьерный сервис.

Наряду с укреплением вузовских структур, содействующих качеству, и профессионализма преподавателей должны быть созданы, прежде всего, гибкие политические и финансовые предпосылки для перехода к высококачественному преподаванию. Чтобы выполнить требование улучшения условий преподавания, необходимо предпринять совместные усилия вузов и немецкой экономики, являющейся сегодня основным потребителем выпускников.

5. Формирование компетенций в обучении требует лучших рамочных условий

Ориентация программ подготовки на компетенции, а также формирование четкого научно и исследовательского профиля квалификации и развитие личности могут быть повсеместно осуществимы только, если федеральные земли смогут обеспечить достаточное финансирование преподавания и курирования учащихся, а также создадут достаточно гибкие правовые рамки. Чтобы улучшилось соотношение преподавателей и студентов, необходимо провести реформу правового регулирования мощностей вузов. Это и в интересах предприятий, которые срочно нуждаются в высококвалифицированных выпускниках. К этому также относится модернизация служебного и тарифного права, способствующая ориентированной на результат и гибкой оплате преподавания. В современном научном обществе хорошее преподавание должно так же высоко цениться, как и исследования высокого уровня. Успех реформы обучения должен естественно эмпирически отслеживаться посредством регулярных опросов студентов и выпускников, проводимых вузами. Реформа обучения по болонскому образцу означает повышение качества обучения. Ориентация на компетенции и формирование профессионально востребованных

квалификаций являются основными целями, на которые должна держать курс реформа обучения, соответствующая болонскому формату.

6. Реформа обучения способствует более динамичному сотрудничеству с работодателями

Вузы в первую очередь несут ответственность за то, чтобы обеспечить выпускникам необходимую для профессиональной карьеры научную подготовку. Они нуждаются в стимулах и получают их, прежде всего, от представителей немецкой экономики, которая поддерживает динамичные партнерские отношения и кооперацию с вузами. Представители работодателей состоят в тесном диалоге с вузами при разработке концепции новых учебных программ и разъяснении того, как можно улучшить трудоустройство. Именно мелкие и средние предприятия в регионе могут поддерживать вузы словом и делом и давать сведения о том, какие компетенции востребованы на предприятиях, и что начинающий специалист должен уметь. Уже некоторое время многие представители предприятий входят в качестве консультантов в советы вузов и агентства по аккредитации, поддерживают создание «карьерных сервисов» ("Career Services"), принимают участие в обучении в вузах и информируют преподавателей о требованиях на предприятиях. Вузы считают продуктивным обсуждение с работодателями качества и профиля программ. Если оказывается, что мелкие и средние предприятия ищут скорее гибких специалистов широкого профиля («генералистов») с широкими специальными знаниями, а крупные предприятия, напротив, – специалистов узкого профиля с междисциплинарным опытом, то вузы могут повышать привлекательность своих уровневых программ и способствовать таким образом формированию профиля своих выпускников. Однако это также означает, что экономика должна брать на себя большую финансовую ответственность, например, путем участия в фондах или выделения стипендий. Тесная региональная кооперация вузов с предприятиями полезна для обеих сторон: при разработке дуальных программ подготовки, признании результатов начального профессионального образования при подготовке в вузах и повышении квалификации специалистов, например, без отрыва от работы (магистерские программы).

7. Для проведения реформы обучения необходимо интенсивное информационное обеспечение

Несмотря на это успешное сотрудничество предприятий и вузов, к новой степени бакалавра по многим направлениям относятся все еще с недоверием. Что же действительно умеет выпускник после трехлетнего или четырехлетнего обучения? Какими профессиями он может заниматься? Снижается ли качество при ступенчатой структуре подготовки?

Не для каждой профессии нужна пятилетняя подготовка в вузе, и поэтому необходимы гибкие перечни подготовки. Предприятия давно требуют молодых выпускников, которые должны пройти дополнительную подготовку на предприятии. Новое окончание бакалавра предоставляет такую возможность – уже после нескольких лет обучения в вузе попробовать себя на рынке труда. Чтобы это испытание было успешным, не было предубеждений по отношению к бакалавру, предприятия уже сейчас необходимо ознакомить с этими программами, а также чтобы разработать соответствующие "подходящие" профили программ с квалификационными требованиями и требованиями к компетенциям, возможностями продвижения по карьерной лестнице и соответствующими системами оплаты труда. В противном случае есть опасность, что бакалавром не будут использованы шансы, которые дает ему превосходная профессиональная квалификация, сопровождаемая внедисциплинарными компетенциями и убедительным личностным развитием. Так как в конкуренции за лучших выпускников зарплаты в будущем будут в меньшей степени определять вид документа об окончании вуза, а в большей – индивидуальные функции и вклад. Действующая акция „Добро пожаловать, большому числу бакалавров и магистров!“ Федерального объединения Немецких союзов работодателей проводится в правильном направлении. Выпускники аккредитованных учебных программ бакалавра должны в любом случае приобрести специальные, методические и личностные компетенции, чтобы в короткое время адаптироваться к новым задачам и успешно работать на самых различных предприятиях. Они предлагают свои услуги именно на средних и мелких предприятиях в качестве

сотрудников с высоким потенциалом развития (например, в качестве проектировщиков, ответственных исполнителей или ассистентов, компетентных в сфере маркетинга, сбыта, контроллинга, консультантов). Структурируемая, высококачественная подготовка является убедительной моделью для большого профессионального разнообразия. Однако, о профессиональных перспективах компетентных выпускников и повышении их квалификации должны заботиться работодатели. Здесь предприятия должны больше опираться на возможности вузов в области повышения квалификации, чтобы соответствующим образом помогать квалифицированным сотрудникам.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.2. Г. Хайтманн. Разработка программ, ориентированных на результаты. Презентация рабочей группы

Heitmann Günter. AG1 Outcomeorientiertes Studiengangsdesign

Требования к инженерным программам:

Готовить к профессии как на уровне бакалавра, так и на уровне магистра, и с различными профилями.

Ориентировать на приобретение соответствующих компетенций и на достижение результатов образования.

Способствовать активному и исследовательскому учению.

Быть гибкими в отношении меняющихся требований, различных интересов и предпосылок к обучению.

Давать возможность освоить программы в регламентированные сроки.

Быть привлекательными, сопоставимыми и признаваемыми в мире.

Обеспечивать постоянное повышение качества.

Критика существующей ситуации

Программы подготовки бакалавров слишком зарегламентированы и перегружены, лишены необходимой возможности выбора.

Недостаточно реализуют приобретение компетенций, ориентированных на практику, или не удовлетворяют требованиям ввиду сокращения этапа практической подготовки и подготовки выпускной работы.

Ненадежность качества программ уровня бакалавра.

Слишком небольшие модули, в связи с этим много экзаменов; зачастую программы представляют собой только сложение имеющихся занятий, а не новую разработку, ориентированную на формирование компетенций.

До сих пор не отмечается сокращения отсева.

Систематическая разработка или ревизия программ подготовки

Определять цели подготовки и результаты обучения с учетом различных заинтересованных групп и рамочных установок.

Планирование и предоставление ориентированных на цели модулей/учебных единиц.

Использование экзаменационной и оценочной систем, нацеленных на оценку приобретенных компетенций и результатов обучения.

Введение структур и процессов обеспечения качества и постоянное его повышение.

Цели подготовки: какие компетенции?

Квалификационные структуры, выходящие за рамки программ:

Болонская и немецкая квалификационные структуры для высшего образования;

Цели подготовки Совета по аккредитации;

Установки Конференции министров образования земель по формированию профиля;

Квалификационные структуры ЕС и Германии.

Секторальные квалификационные структуры для инженерных направлений подготовки

Стандарты Европейской аккредитации инженерных программ (European Accreditation of Engineering Programme – EUR-ACE) и Вашингтонское соглашение (Washington Accord);

Общие и специфические по направлениям требования аккредитационного агентства по инженерным программам (ASIIN – Accreditation Agency for Degree Programmes in Engineering);

Требования экономики и профессиональной практики.

Общие вузовские концепты

Международные: CDIO¹, TU3 Нидерландов.
Национальный: 4Ing².

Личностные компетенции

Социальные компетенции

Способность работать в команде и руководящие способности;
Коммуникации и активное участие.

Самокомпетенции

Самостоятельность и ответственность;
Рефлексивность и учебные компетенции.

Цель: усиление личностных компетенций

Предпочтительно их формирование посредством интеграции в учебный процесс.

Какими должны быть структуры программ, содержание, модули и учебные единицы для формирования профессиональных, методических, социальных и самокомпетенций?

Специфические занятия и/или интегрированные

Проблемноориентированное обучение (PBL – Problem-based learning) и проекты в рамках отдельных модулей;

Проекты, выходящие за рамки специальности и вуза;

Этапы практической подготовки и практические проекты.

Проектные курсы (Projekt-Studiengänge)

Какие еще существуют возможности и какие необходимо предпринять меры для повышения качества разработка программ подготовки?

Например, больше программ без отрыва от работы и большая индивидуализация программ, лучший учет компетенций, сформированных вне программы.

Исследование проблем инженерного образования и подготовка преподавателей по педагогике высшей школы и разработке программ?

Совершенствование ограничивающих условий (Randbedingungen)

Больше педагогического персонала для работы в малых группах?

Продление сроков регламентированной подготовки?

Структуры и меры по увеличению мобильности?

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

¹ CDIO™ ИНИЦИАТИВА является инновационной образовательной структурой подготовки следующего поколения инженеров. Это образование, делающее упор на технический набор основных принципов в контексте замысел — проектирование — осуществление — работа реальных систем и продуктов.

CDIO™ Инициатива была разработана с учетом мнений выпускников, промышленности, инженеров и студентов. Эта структура универсальна и подходит для всех технических вузов. CDIO™ была принята во всем мире как структура, используемая при планировании учебных программ и оценке, основанной на результатах обучения (Примечание переводчика).

² Четыре факультетских собрания университетских направлений: строительство и геодезия, электротехника и информационная техника, информатика, а также машиностроение и технологии производства создали объединение 4ING, с тем чтобы придать больший вес голосу ученых при организации научных исследований и подготовке кадров по данным направлениям (Примечание переводчика).

П.3.3. Извлечение из доклада «Тенденции 2010: десятилетие перемен в европейском высшем образовании»

Андреа Сюрсок и Ханне Смиidt. Соавторы: Ховард Дэви, Йонна Корхонен, Джерард Мэдилл, Лесли Уилсон

TRENDS 2010: A DECADE OF CHANGE IN EUROPEAN HIGHER EDUCATION

Andrée Surssock & Hanne Smidt. Co-authors: Howard Davies, Jonna Korhonen, Gerard Madill, Lesley Wilson

В кн. «Болонский процесс: итоги десятилетия» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. Изд. 2-е дополн. – М.: Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» Институт качества высшего образования, 2011. – 446 с. С. 72–74.

http://www.ond.vlaanderen.be/hoqeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/EUA_Trends_2010.pdf

С точки зрения политики:

Построение гибких учебных программ: инструменты для реализации в учебных заведениях

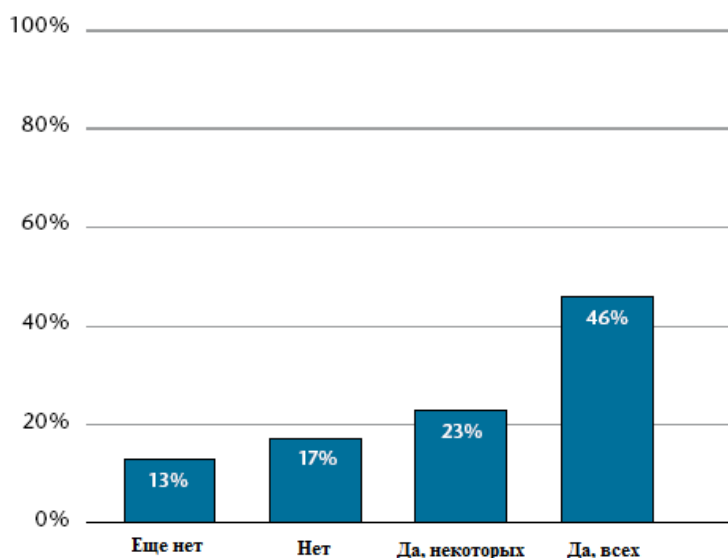
Как отмечалось выше, реализация концепции студентоцентрированного обучения облегчается, если введена модульность и определены результаты обучения, которые отображены в баллах ECTS, описаниях курсов (спецификациях – В.Б.), в профилях программ, а также в Приложении к диплому. В следующем разделе рассматриваются болонские инструменты, которые должны быть реализованы учебными заведениями: модуляризация, результаты обучения, ECTS и Приложение к диплому. Эти инструменты должны быть связаны с национальными контрольными точками, которым посвящен Раздел 2.4.

Модуляризация и результаты обучения

На вопрос, изменили ли они организацию учебных программ с системы на основе учебного года на систему на основе учебных единиц или модулей, 46% вузов-респондентов ответили, что изменения коснулись организации всех учебных программ; 23% заявили, что были изменены некоторые программы, и только 17% сообщили, что не сделали этого и не считают необходимым делать.

Таблица 11

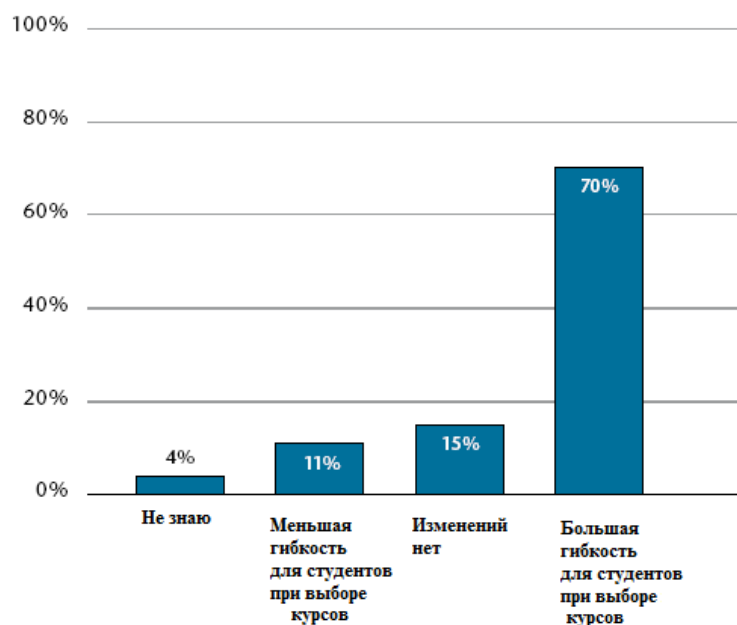
ВОПРОС 18А. ИЗМЕНИЛИ ЛИ ВЫ ОРГАНИЗАЦИЮ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ С СИСТЕМЫ НА ОСНОВЕ УЧЕБНОГО ГОДА НА СИСТЕМУ НА ОСНОВЕ УЧЕБНЫХ ЕДИНИЦ ИЛИ МОДУЛЕЙ?



Вузы, в которых разработка программ базируется на учебных единицах или модулях, должны были ответить на вопрос, привело ли это к большей гибкости выбора для студентов: 70% вузов ответило, что модуляризация увеличила гибкость выбора у студентов, способствуя созданию гибких и прозрачных путей обучения.

Таблица 12

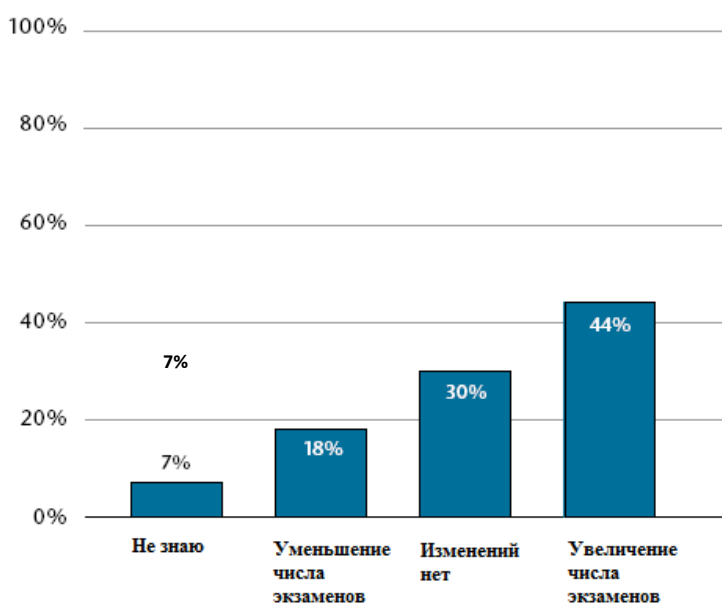
ВОПРОС 18В. Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?



Ответы на вопрос о влиянии модульности на число экзаменов менее оптимистичны: 44% вузов, где введена модульная система, сообщают, что число экзаменов выросло. Это свидетельствует о нередком отсутствии последовательного подхода к введению модульности и о необходимости дальнейшего развития студентоцентрированного метода.

Таблица 13

ВОПРОС 18С. Если да, то каковы были результаты модуляризации курсов?



Доклад *Тенденции V* показал, что учебные заведения постепенно переходят от системы, ориентированной на преподавателя, к студентоцентрированной концепции высшего образования. В нем отмечалось, что «понимание и использование подхода, основанного на результатах обучения, остается одной из ключевых среднесрочных задач» (*Тенденции V: 8*). В предыдущих докладах *Тенденции* не приводились сведения, касающиеся разработки результатов обучения. Данные же *Тенденций 2010* говорят об определенном прогрессе в этой области.

Студентоцентрированное обучение многогранно и основывается на комбинации нескольких болонских инструментов, поэтому его невозможно оценить напрямую с помощью данных анкетного опроса. Тем не менее получить представление о прогрессе в части введения студентоцентрированного подхода к преподаванию, обучению и оцениванию можно из ответов на вопросы о модуляризации и результатах обучения, а также из отчетов об инспекционных посещениях. Согласно полученным данным, две трети вузов ввели модульность и результаты обучения. Речь идет, как правило, об очень небольших системах высшего образования, насчитывающих от одного до десяти вузов.

В предыдущих исследованиях *Тенденции* не задавался вопрос о степени модуляризации или об использовании результатов обучения, и поэтому никакие исторические сопоставления невозможны. Разнообразные источники данных, на которые опирался доклад *Тенденции 2010*, позволили получить некоторое представление о том, в какой степени студентоцентрированные аспекты разработаны и используются вузами. Национальные конференции ректоров занимают все более инициативную позицию в поддержке усилий вузов по осуществлению различных аспектов студентоцентрированного обучения и – более широко – в координировании или, по крайней мере, в мониторинге реализации Болонского процесса.

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.4. Студентоцентрированное обучение. Справочное руководство для студентов, сотрудников и высших учебных заведений Европейский союз студентов. Брюссель, октябрь, 2010.

Student-Centred Learning. Toolkit for students, staff and higher education institutions

ESU. Brussels, October 2010

http://www.esib.org/documents/publications/SCL_toolkit_ESU_EI.pdf

Список сокращений

EACEA	–	Исполнительное агентство по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре
ECTS	–	Европейская система переноса и накопления кредитов
EI	–	Организация «Education International»
ESU	–	Европейский Союз студентов
ППО	–	Признание предшествующего обучения
СЦО	–	Студенто-центрическое обучение
t4SCL	–	Время новой парадигмы в образовании: Студентоцентрированное обучение (Совместный проект EI-ESU)

Принципы и определения

Введение

Данное руководство является частью проекта под названием *Время новой парадигмы в образовании: Студентоцентрированное обучение (t4SCL)*, совместного проекта Европейского союза студентов (ESU) и организации «Education International» (EI). Этот проект финансируется ЕС в рамках программы «Образование в течение всей жизни», осуществляемой Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре (EACEA).

Студентоцентрированное обучение (СЦО) реально, доступно и очень полезно для учащихся.

Цель проекта t4SCL – помочь в разработке устойчивых стратегий и методов студентоцентрированного обучения и обеспечить представительным организациям студентов и преподавателей больше возможностей стать активными партнерами в распространении культуры СЦО в высших учебных заведениях по всей Европе. Проект направлен на то, чтобы обеспечить полное представление о необходимых инструментах, проблемах и успехах СЦО как фундаментальной основы образования в течение всей жизни. Проект также должен внести конкретный политический вклад – в ходе и после своей реализации – в ведущую дискуссию о будущем программы ЕС «Образование и профессиональная подготовка» и о следующем этапе Болонского процесса.

После кабинетного исследования, проведенного среди организаций-членов EI и ESU (союзы сотрудников высшей школы и национальные студенческие союзы соответственно) и опубликованного в мае 2010 года, настоящее справочное руководство является заключительной инициативой, знаменующей финальную фазу проекта, и одним из главных результатов. Данный документ стал итогом обширных изысканий, а также ряда мероприятий на европейском и национальном уровнях и тренингов по данной тематике.

Это руководство предназначено для *эффективной практической реализации СЦО преподавательским составом, студентами и руководителями высших учебных заведений*. Его цель – показать, что СЦО *реально, доступно* и очень полезно для учащихся.

Концепция студентоцентрированного обучения

Студентоцентрированное обучение было предложено Ф.Х.Хейвордом еще в 1905 году. Получив дальнейшее развитие в работе Д. Дьюи (1956 г.), в 1980-е годы данная концепция была трансформирована Карлом Роджерсом в теорию образования. СЦО также связано с работой Жана Пиаже (развивающее обучения) и Мальколма Ноулза (самонаправляемое обучение).

Из литературы по СЦО можно выделить следующие основные элементы (см. Lea et al, 2003):

Опора на активное, а не на пассивное обучение;

Акцент на глубокое изучение и понимание;

Повышение ответственности и подотчетности со стороны студентов;

Развитое чувство самостоятельности у учащегося;

Взаимозависимость между преподавателем и учащимся;

Взаимное уважение в отношениях между учащимся и преподавателем;

Рефлексивный подход к учебному процессу со стороны и преподавателя, и учащегося.

Основой СЦО является конструктивизм как теория, которая предполагает, что для эффективного обучения учащимся необходимо конструировать и реконструировать знание. При этом учение наиболее эффективно, когда в рамках некоторой деятельности, учащийся осуществляет создание осмысленного продукта. СЦО является также родственным *трансформативному обучению*, которое рассматривает процесс качественных изменений в учащемся как непрерывный процесс трансформации, нацеленный на придание нового импульса и расширение возможностей учащихся, на развитие их критической способности.

Принципы, лежащие в основе СЦО

Приводимый ниже список общих принципов СЦО составлен после изучения лежащей в основе СЦО теории и по итогам дискуссии с преподавателями и студентами о том, как им видится СЦО, которая прошла на конференции, посвященной запуску проекта t4SCL «*Время новой парадигмы в образовании: студентоцентрированное обучение*» (Бухарест, Румыния, май 2010 года). Эти принципы не имеют целью дать всеобъемлющее представление о том, что такое СЦО. Скорее они обеспечивают более четкое понимание этой темы и стимулируют ее обсуждение.

Принцип I: Студентоцентрированное обучение требует постоянного рефлексивного процесса. Основополагающая часть философии СЦО состоит в том, что ни в одном контексте невозможно иметь один стиль СЦО, который все время оставался бы применимым. Философия студентоцентрированного обучения предполагает, что преподаватели, студенты и учебные заведения должны постоянно анализировать свое преподавание, обучение и инфраструктурные системы с тем, чтобы совершенствовать учебный опыт студентов и гарантировать, что установленные для данного курса или программного компонента результаты обучения достигаются таким путем, который стимулирует критическое мышление и переносимые навыки учащихся.

Принцип II: СЦО не имеет одного решения, подходящего для всех случаев. Основой СЦО является понимание того, что все высшие учебные заведения различны, как различны все преподаватели и студенты. Они функционируют в самых разнообразных контекстах и имеют дело с различными предметными дисциплинами. Поэтому СЦО – это подход к обучению, требующий структур поддержки, адекватных конкретным условиям, и стилей преподавания и обучения, которые подходят тем, кто осуществляет преподавание и обучение.

Принцип III: Студенты придерживаются различных стилей обучения. СЦО признает, что студенты имеют различные педагогические потребности. Одни учатся лучше путем проб и ошибок, другие – на практическом опыте. Одни учащиеся получают многое из чтения литературы, другие должны анализировать и обсуждать теорию для того, чтобы понять ее.

Принцип IV: Студенты имеют различные запросы и интересы. У всех студентов имеются потребности за пределами аудиторий. Одни интересуются культурными мероприятиями, другие – спортом или участием в представительных организациях. Студенты могут находиться в различающихся обстоятельствах, будь то наличие детей, психологические проблемы, болезнь или инвалидность.

Принцип V: Выбор имеет важнейшее значение для эффективности СЦО. Студенты хотят узнавать разные вещи и поэтому любое предложение должно предусматривать разумный выбор. Обучение может быть организовано в свободной форме, как, например, как в колледжах свободных искусств, либо выбор может предлагаться в более традиционном, дисциплинарном виде.

Принцип VI: Студенты обладают разным опытом и базовыми знаниями. Обучение должно быть адаптировано к жизненному и профессиональному опыту соответствующего лица. Так, если студенты уже имеют значительный опыт использования ИКТ, нет смысла пытаться снова учить их тому же самому. Если они уже обладают серьезными исследовательскими навыками, возможно, будет лучше помочь им с теорией. Личный опыт можно также использовать для мотивации студентов, скажем, позволяя студентам делиться личной историей в качестве иллюстрации к какой-либо теме.

Принцип VII: Студенты призваны контролировать свое обучение. Они должны иметь возможность участвовать в проектировании курсов, учебных программ и в их оценке. Необходимо рассматривать студентов в качестве активных партнеров, которым небезразлично, как функционирует высшее образование. Лучший способ добиться большей сфокусированности обучения на студентах – это привлекать самих студентов к определению того, как должно строиться их обучение.

Принцип VIII: СЦО означает «создание возможности», а не «информирование». При простой передаче студентам фактов и знаний (информирование) инициатива, подготовка и содержание исходят, в основном, от преподавателя. Студентоцентрированный подход возлагает на студента большую ответственность, побуждая его думать, обрабатывать, анализировать, синтезировать, критиковать, применять, решать проблемы и т.д.

Принцип IX: Обучение требует сотрудничества между студентами и преподавателями. Очень важно, чтобы студенты и профессорско-преподавательский состав сотрудничали в выработке общего понимания проблем, возникающих в процессе обучения, и проблем, с которыми они сталкиваются как основные заинтересованные стороны. Необходимо искать совместные решения, работающие для обеих групп. В аудитории такое сотрудничество даст положительный эффект, так как обе группы все больше будут видеть друг в друге партнеров. Это партнерство является центральным элементом философии СЦО, согласно которой обучение должно проходить в конструктивном взаимодействии между этими двумя группами.

Работоспособное определение СЦО

Студентоцентрированное обучение остается широко обсуждаемой концепцией, не имеющей единого четкого определения из-за наличия множества взаимоисключающих толкований. Тем не менее, в данном разделе будет предпринята попытка решить эту проблему и дать приемлемое определение СЦО.

Прежде всего, следует рассмотреть, что, по мнению участников конференции по запуску проекта t4SCL, является неотъемлемой частью СЦО. Это:

- гибкость и свобода с точки зрения времени и структуры обучения;
- большее число и лучшее качество преподавателей, стремящихся поделиться своими знаниями;
- безусловное понимание студентов преподавателями;
- плоская иерархия в высших учебных заведениях;
- ответственность преподавателей за расширения прав и возможностей студентов;
- непрерывный процесс совершенствования;
- позитивная установка преподавателей и студентов в целях улучшения учебного процесса;
- отношения взаимного доверия между студентами и преподавателями, а также

- фокус на результатах обучения, что обеспечивает реальное освоение и глубокое понимание.

Исходя из сказанного и с учетом приводимых ниже практических предложений, настоящее справочное руководство дает следующее определение СЦО:

«Студентоцентрированное обучение представляет собой тип мышления и культуру некоторого высшего учебного заведения, а также метод обучения, который во многом связан с конструктивистскими теориями обучения и подкрепляется ими. Для СЦО характерны инновационные методы преподавания, которые стимулируют обучение, осуществляемое во взаимодействии между преподавателями и учащимися, и серьезно воспринимают студентов как активных участников своего собственного обучения, формирующего переносимые навыки, такие как решение проблем, критическое мышление и рефлексивное мышление».

Используя данное определение как отправную точку, можно перейти к поиску практических путей реализации студентоцентрированного обучения, имея в виду преимущества, обеспечиваемые этим подходом, и ключевые характеристики, необходимые для того, чтобы вузы могли оценить, применяется ли ими студентоцентрированный подход.

Преимущества

Введение

Реализованное должным образом, студентоцентрированное обучение обеспечивает преимущества всем: вузам, студентам и сотрудникам, объединениям работников высшей школы, студенческим союзам и обществу в целом. С учетом текущего положения высшего образования в Европе – финансовых условий, массификации высшего образования и высокой нагрузки преподавательского состава – реализация СЦО позволит получить большие преимущества.

Преимущества для студентов

Преимущества СЦО для участвующих в нем студентов многочисленны и разнообразны. Первые шаги в академическом сообществе могут повлиять на то, как будут мыслить студенты всю оставшуюся жизнь. СЦО обеспечивает навыки для жизни, формирует независимых учащихся и откликается на их различные и изменяющиеся потребности студентов. Среди преимуществ студентоцентрированного обучения:

Превращение студентов в неотъемлемую часть академического сообщества: Студенты считаются частью академического сообщества, однако обеспечить это на практике достаточно сложно из-за жесткой структуры преподавания. Благодаря СЦО, студенты могут вступить в это сообщество гораздо раньше, поскольку преподаватель здесь действует как помощник, а не как инструктор. Поощряя студентов думать самостоятельно, можно добиться более раннего формирования у них аналитических навыков и критического мышления. В этих условиях широкие возможности приобретает преподавание, направляемое научными исследованиями. Преподаватели могут обсуждать свою исследовательскую работу и получать мнения студентов по ней. Широкое сотрудничество, а также уверенность в ценности твоего мнения способствуют росту взаимодействия и вовлеченности студентов. Возникающее у студентов чувство причастности может обеспечить участие в развитии исследований и облегчить разработку курсов. Студенты будут побуждаться к вхождению в научное сообщество в качестве членов. Необходимо помнить, что сегодняшние студенты – это завтрашние преподаватели!

Повышенная мотивация к учебе: студентоцентрированный подход может способствовать более глубокому обучению, как показано на приведенной выше «пирамиде обучения». Запоминаемость материала различается в зависимости от способа его изучения, но именно все виды *активного обучения* обеспечивают более высокий показатель запоминаемости материала по сравнению с традиционными формами обучения. Кроме того, студенты зачастую более мотивированы к прохождению студентоцентрированного обучения, поскольку задачи, которые оно ставит, требуют оригинального мышления и повышают интерес к предмету. Как показывает «пирамида обучения», студенты запоминают больше информации, если имеет место аспект активного обучения и активного участия.

Самостоятельность и ответственность в обучении: СЦО предполагает участие студентов в разработке учебных материалов и возможность контролировать свою учебу. Как результат, студенты становятся более самостоятельными и легче адаптируются к послевузовской жизни. Предоставляемая студентам самостоятельность позволяет им более эффективно учиться и приобретать новые навыки, такие как работа в команде, письменная и устная коммуникация, определение приоритетности задач, критический анализ. В свою очередь студенты могут развить переносимые навыки и стать более результативными в своей карьере и в жизни в целом.



Рис. 1. Пирамида обучения

Источник: Национальные учебные лаборатории, Бетел, штат Мэн

Надлежащее внимание к потребностям студентов: Массификация высшего образования сделала студенческий контингент более разнообразным, и сегодня потребности студентов различаются больше, чем когда-либо прежде. Студентоцентрированный подход создает студентам гибкие условия обучения, включая обучение с неполным днем, дистанционное и электронное обучение. Студентоцентрированный подход показывает, что обучение не ограничивается некоторым данным временем или местом, как это происходит при традиционном сценарии. Появляется возможность удовлетворять различающиеся потребности студентов, поскольку они могут по-разному взаимодействовать с учебными ресурсами. Например, одни студенты более охотно занимаются с аудиовизуальными материалами, в то время как другие предпочитают чтение. Вдобавок, многообразие используемых методов преподавания позволяет студентам лучше проявлять себя с академической точки зрения.

Преимущества для преподавателей

Преимущества СЦО для студентов кажутся очевидными, но так ли это в отношении преподавательского состава? На самом деле, преподаватели могут выиграть от СЦО в той же мере, что и их студенты. Среди преимуществ СЦО:

Более интересная роль преподавателя: как отмечалось выше, указано СЦО возлагает ответственность за учебу на студента. Задача преподавателя – обеспечивать условия и содействовать обучению. Несмотря на негативное мнение некоторых, СЦО – это хорошая возможность ставить перед студентами сложные академические задачи, тем самым придавая новый импульс их учебе.

Решение проблемы массовости и многообразия: В условиях массовости высшего образования и более диверсифицированного студенческого контингента СЦО будет использоваться шире из-за повышения требований студентов к качеству и обусловленного этим роста затрат на высшее образование, а также из-за многообразия потребностей студентов.

Положительное воздействие на условия труда: Студентоцентрированный подход позволяет по-разному организовывать обучение, поэтому работа преподавателя становится более интересной и исключаются многие негативные аспекты, связанные с преподаванием.

Постоянное самосовершенствование: СЦО позволяет преподавателям пересматривать и совершенствовать свои курсы и методы обучения с целью улучшения содержания этих курсов и способов их подачи. Доверие к студентоцентрированному подходу подкрепляется еще и тем, что преподаватели получают адекватную и конструктивную обратную связь от более широко вовлеченных в процесс студентов.

Повышение мотивации и вовлеченности учащихся: Расширение вовлеченности студентов и более высокий уровень их участия делает преподавание интереснее. Включение новых современных исследований в учебный процесс становится реальностью студентоцентрированного обучения. Это положительно сказывается на исследовательской деятельности преподавателя и вводит студентов в мир научных изысканий и в академическое сообщество на ранней стадии их обучения.

Профессиональное развитие для научного мира: СЦО может предложить гораздо более высокий уровень профессионального развития с точки зрения формирования знаний, навыков и компетенций, необходимых как для личного совершенствования, так и для карьерного роста. Студентоцентрированный подход обеспечивает преподавателям большую свободу в выборе путей прохождения курса/ программного компонента и в применении новых методов преподавания и научных исследований.

Более широкие преимущества СЦО

И преподаватели, и студенты заинтересованы в СЦО и выигрывают от его применения. Это в свою очередь, создает преимущества для их представительных организаций. Среди таких преимуществ:

Улучшение качества: Любое улучшение качества условий работы и учебы должно приветствоваться и преподавательскими, и студенческими союзами.

Статус преподавательской профессии: В условиях, когда вузы сосредотачивают усилия на научных исследованиях, принятие студентоцентрированного подхода будет способствовать повышению статуса профессии преподавателя. СЦО опирается на инновации и позволяет преподавателям разрабатывать курсы по своему усмотрению, а студентам – следовать своим собственным учебным траекториям.

Увеличение представительства в структурах управления: СЦО само по себе требует более высоких компетенций и согласованности между всеми институциональными уровнями, что предполагает довольно плоскую иерархию внутри высших учебных заведений. Поэтому СЦО благоприятствует тесному сотрудничеству в рамках вузов, способствуя более широкой представленности студентов и сотрудников в управленческих структурах.

СЦО выгодно не только реализующим его вузам, но и всему обществу, которое получает выпускников, склонных к инновациям, критически мыслящих и способных двигать развитие общества вперед. Среди преимуществ СЦО:

Снижение показателей отсева из высших учебных заведений: В вузах, реализующих студентоцентрированный подход, число студентов, не завершающих свою учебу, как правило, ниже. Это может быть обусловлено гибкостью курсов обучения, а также тем, что при СЦО студенты играют более активную роль в своей учебе, чем при традиционных методах. Действительно, в среде СЦО студенты чувствуют себя более ценными, поскольку их образовательные потребности имеют первостепенное значение. В условиях массификации, формализации и анонимизации высшего образования это можно только приветствовать

Привлечение студентов: Там, где образовательным потребностям студентов уделяется большое внимание, обучение будет считаться более высококачественным. Многие аспекты студентоцентрированного подхода можно реализовать без дорогостоящих мер и сделать использующий его вуз гораздо более привлекательным для потенциальных студентов, тем самым,

обеспечивая их приток в регион, где этот вуз находится, что благотворно скажется на развитии общества.

Постоянное совершенствование: Способность вузов оценивать свои курсы и академический опыт студентов означает, что их выпускники лучше подготовлены. Благом для общества будет то, что такие выпускники склонны к анализу и являются более активными гражданами, поскольку на протяжении всей студенческой жизни думали сами за себя.

Формирование культуры образования в течение всей жизни: Студенты, прошедшие СЦО, скорее всего, извлекут больше уроков сами и будут более практичными и логичными, способными решать всевозможные возникающие перед ними проблемы, превращая все это в учебный опыт. СЦО может дать выпускникам навыки обучения на протяжении всей жизни, делая их более эффективными на рабочем месте и позволяя им внести заметный вклад в общество, в котором они живут.

Вопросник по СЦО

В данной главе представлен примерный список того, что может потребоваться для успешной реализации студентоцентрированного подхода:

- Если в высшем учебном заведении отсутствуют все или многие из нижеприводимых элементов, то последующие главы помогут определить пути реализации СЦО. В частности, в главе 4 рассматриваются те изменения, которые необходимо осуществить для перехода к СЦО.

- Если же, напротив, многие из указанных ниже элементов в вузе присутствуют, это означает, что учебное заведение находится на правильном пути, но все равно чтение последующих глав принесет пользу, поскольку основной принцип СЦО – стремиться к улучшению применяемых методов.

1.	Консультации со студентами [Поставьте значок в нужном месте]	Да	Нет
1.1	Имеются ли процедуры получения обратной связи от студентов по качеству образовательного процесса?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2	Проводятся ли обсуждения со студентами содержания учебных программ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3	Ведутся ли консультации со студентами по методам преподавания и оценивания?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4	Участвуют ли студенты в систематическом анализе качества программ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5	Являются ли студенты полноправными членами комитетов, занимающихся вопросами учебы студентов на всех уровнях (например, на уровне департамента, факультета, университета и т.д.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6	Имеются ли для студентов прямые процедуры апелляции решений по их академическим достижениям?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	ECTS (Европейская система переноса и накопления кредитов) и результаты обучения [Поставьте значок в нужном месте]	Да	Нет
2.1	Организуются ли консультации со студентами при проектировании результатов обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2	Учитываются ли потребности студентов и разнообразие студенческого контингента при проектировании результатов обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3	Информируются ли студенты об ожидаемых результатах обучения до начала изучения ими курса или программного компонента?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4	Связаны ли кредиты ECTS с запланированными результатами обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5	Возможен ли перенос кредитов между курсами и между учебными заведениями?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2.6	Измеряются ли кредиты трудоемкостью работы студентов независимо от контактных часов?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7	Назначаются ли кредиты за деятельность студентов, помогающую им достичь установленных результатов обучения, если она осуществляется вне вуза?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8	Соотносит ли ваш вуз присуждаемые квалификации со Структурой квалификаций?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<i>Обеспечение качества [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
3.1	Проводятся ли консультации с преподавательским составом и студентами по процессу обеспечения качества в учебном заведении?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2	Участвуют ли представители преподавателей и студентов как полноправные члены в комиссиях, занимающихся проверками обеспечения качества в учебном заведении?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3	Включают ли принципы и контроля обеспечения качества все элементы преподавания и обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.4	Принимает ли во внимание контроль качества программ использование результатов обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.5	Учитывает ли контроль качества программ используемые методы оценивания?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.6	Относится ли внешняя оценка обеспечения качества к учебному процессу?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<i>Мобильность, признание и предшествующее обучение [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
4.1	Признаются ли в вашем вузе периоды обучения, пройденные студентами в других вузах по различным схемам мобильности?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2	Предусмотрены ли в вашем вузе меры поддержки прибывающих по мобильности студентов, помогающие им освоиться в новой культурной и языковой среде?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3	Обсуждается и распространяется ли на институциональном уровне передовой опыт преподавания и обучения, полученный профессорско-преподавательским составом в периоды мобильности?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4	Осуществляет ли ваш вуз признание предшествующего обучения (в неформальной учебной среде) для поступления на образовательные программы?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5	Является ли процесс признания простым?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6	Может ли признание предшествующего обучения быть обеспечено без особых финансовых затрат и излишнего бюрократизма?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<i>Социальное измерение [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
5.1	Осуществляются ли специальные меры по поддержке студентов, находящихся в невыгодном положении?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.2	Можно ли считать учебные траектории достаточно гибкими, чтобы студенты могли совмещать работу, учебу и семейную жизнь?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<i>Методы преподавания и обучения [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
6.	Применяются ли в вашем вузе взаимооценка и взаимообучение?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1			
6.2	Имеются ли в вашем вузе программы, в которых предусмотрено деятельностное обучение?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3	Находит ли метод групповой работы должное место в учебном процессе в вашем вузе?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4	Признается ли внепрограммная деятельность студентов в качестве неотъемлемой части учебного процесса?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5	Выступает ли развитие трансверсальных (переносимых) навыков у студентов одной из целей учебного процесса в вашем вузе?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<i>Методы оценивания студентов [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
7.1	Обеспечивается ли согласование целей учебного процесса между преподавателями и студентами?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.2	Используются ли взаимооценка и самооценка в качестве одного из методов оценивания студентов?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.3	Используются ли в оценивании студентов проекты?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.4	Учитываются ли при оценивании студентов имитационные модели задач и ситуации «реальной жизни»?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<i>Учебная среда [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
8.1	Обеспечен ли студентам доступ к необходимым исследовательским и академическим мощностям на территории учебного заведения и за ее пределами?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.2	Находят ли применение в учебном процессе информационные технологии?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.3	Обеспечено ли сотрудничество библиотекарей и преподавателей с целью улучшения учебного опыта студентов?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.4	Участвует ли ваш вуз в продвижении национальной/региональной культуры студентоцентрированного обучения?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<i>Профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава [Поставьте значок в нужном месте]</i>	<i>Да</i>	<i>Нет</i>
9.1	Имеются ли в вашем вузе какие-либо руководящие положения по преподаванию и обучению?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.2	Имеется ли в вашем вузе постоянно действующая программа профессионального развития преподавательского состава?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.3	Если да, предусматривает ли эта программа конструктивную дискуссию по методам преподавания?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.4	Отражается ли в этой программе студентоцентрированный подход для подготовки по инновационным методам преподавания и по разработке студентоцентрированных учебных программ?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Изменение мышления

Введение

Если в высшем учебном заведении отсутствуют все или многие элементы из вышеприведенного списка, то переход к СЦО требует процесса изменений, осуществление которого невозможно без принятия стратегии сотрудничества с одними и убеждения других. Одной из главных ценностей системы высшего образования является коллегиальность. Стратегия, основанная на принуж-

дени и власти, не только не будет успешной, но встретит активное противодействие. Чтобы привести к ощутимым результатам, стратегии должны всегда опираться на такие базовые ценности, как академическая свобода и профессионализм. Вот почему необходимо создать коалицию с теми, кто хочет изменений, и убедить тех, кто настроен скептически. Ниже даются некоторые сведения по разработке планов реформирования. Рассматривается шесть стадий – от планирования до оценки процесса преобразований – созидательного политического цикла, целью которого является осуществление реформ, обеспечивающих успешный переход к СЦО.

Политический цикл

В сфере высшего образования идут многочисленные дебаты о том, какие преобразования происходят более эффективно: идущие сверху вниз или идущие снизу вверх. Обе стороны спора имеют сильные аргументы в свою пользу. Сторонники нисходящего подхода утверждают, что для осуществления последовательной политики на всех уровнях системы высшего образования ресурсы должны контролироваться демократически избранными лидерами высшей школы. Нисходящие методы, такие как законы, инструкции, министерские указы, миссии вузов и программы реформ, могут обеспечить взаимодействие и согласованность в некоторых конкретных условиях, сложившихся в высшем образовании. Сторонники восходящего подхода считают, что никакие преобразования невозможны, если они не поддерживаются теми, кто будет реально заниматься преподаванием, причем преобразования более эффективны, если инициативы исходят от самих людей и распространяются путем обмена вдохновляющими идеями и передовым опытом.



Рисунок 2. Шесть стадий политического цикла

Осуществляя преобразования с целью перехода на студентоцентрированное обучение, необходимо быть прагматичными и допускать более итерационный способ выработки политики и принятия решений. Прагматический подход подразумевает, что верхний и нижний уровни играют разные роли, и ни один из них не должен абсолютизироваться. Важная роль лидеров высшего образования обусловлена тем, что они могут распоряжаться ресурсами и персоналом и хорошо представляют себе систему. В свою очередь деятели на более низком уровне знают, что происходит на местах. Они обладают новаторскими идеями и способны обеспечить мотивацию для осуществления любого установленного курса действий. В надлежащем политическом цикле признается роль всех уровней и обеспечивается возможность их совместной работы.

Следующие разделы посвящены рассмотрению вышеназванных шести этапов, что позволит получить некоторое представление о том, как осуществить необходимые изменения.

Стадия первая: анализ проблемы

Многие стратегии терпят неудачу на базовом уровне, поскольку реформаторы не знают, что именно они хотят изменить. Первым этапом всегда должны быть полный анализ текущей ситуации и выявление имеющейся проблемы, ее причин и следствий (так называемое “картирование”). Масштаб и детальность последнего зависит от конкретной ситуации, однако очень важно ясно представлять себе, в чем состоит основная проблема и осознается ли она всеми заинтересованными сторонами данного сообщества высшей школы. Даже если очевидно, что не все можно запланировать, для достижения желаемых изменений необходимо установить четкие результаты и сроки.

Можно также попытаться задать ряд вопросов:

- Сколько из элементов приведенного выше контрольного списка имеются в вашем вузе?
- Как вы определяете студентоцентрированное обучение?
- До какой степени образовательная среда в вашем вузе не является студентоцентрированной?
- Что уже было сделано для решения этой проблемы?
- В какой степени эти попытки были успешными или почему они не увенчались успехом?
- Кто и что должно измениться?
- Какие компетенции и ресурсы необходимы для решения проблемы?

Полезным инструментом на первом этапе является *SWOT-анализ*, т.е. анализ сильных и слабых сторон, возможностей и угроз текущей ситуации как основы для ее изменения

Анализ проблемы тесно связан с обдумыванием решений. Поэтому первая стадия включает в себя поиск творческих подходов и стратегий проактивного решения проблемы. Чтобы не свести все к простым решениям, следует сформулировать как можно больше различных идей, касающихся проблемы, оценить их в сравнении друг с другом и только затем предложить несколько вариантов действий. Это особенно важно для студентоцентрированного обучения в силу широты данной концепции. Решения могут касаться педагогики, участия студентов и более широких социальных вопросов студенческой жизни.

На начальной стадии важно осознавать, что нынешней тенденцией в разработке политики является *доказательная политика*. Это означает, что аргументы и идеи должны подкрепляться научно обоснованными исследованиями политики. Это вызвано тем, что лица, определяющие политику, предпочитают научную литературу, посвященную обсуждаемой проблеме, и проверенные решения этой проблемы. Даже если это будет ограничивать креативность в поиске решений, следует иметь в виду преимущественно академический характер аудитории и обусловленное этим стремление оценивать предложенные аргументы с научной точки зрения. Для улучшения научной основы таких аргументов можно обратиться к следующим источникам информации:

- *Активные методы обучения в высшей школе (Active Learning in Higher Education)*, журнал;
- *Журнал высшего образования (Journal of Higher Education)*;
- *Международный журнал академического развития (The International Journal of Academic Development)*;
- *Преподавание в высшей школе (Teaching in Higher Education)*, журнал;
- *Пересматривая научное знание. Приоритеты профессуры. (Scholarship Reconsidered. Priorities of the Professoriate) (Boyer, 1990)*; и
- *Студентоцентрированное обучение. Анализ теории и практики. (Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice) (EI, ESU, 2010)*.

Стадия вторая: Определение ролей различных субъектов

После принятия решения об изменениях необходимо выявить круг лиц, стремящихся к таким же изменениям. Изменения часто инициируются "коалицией желающих" или небольшой группой тех, кто сходится во взглядах на проблему и видит необходимость перемен.

Для реализации студентоцентрированного подхода в высшем образовании имеет смысл установить контакты с преподавателями, профессиональными ассоциациями и студенческими организациями, которые могут поддержать проект изменений и сделать его более значимым. При выборе партнеров для проведения изменений следует руководствоваться следующими соображениями:

Тип *поддержки*, которую они могут обеспечить (моральная, финансовая, опыт, время, влияние);

Тип *отношений*, которые вы имеете с ними (доверие, личные, иерархические);

Тип *сопротивления*, которое позволит предупредить нежелательные действия партнеров (как правило, заинтересованность приводит к участию, а не к неприятию), а также

Легитимность, которую они придадут реформам (на том основании, что рационально построенное партнерство представляется более убедительным).

Ниже перечислены потенциальные действующие лица процесса изменений и интересы, которые они могут иметь:

Студенческие союзы: Это неудивительно, поскольку студенты часто являются наиболее преданными сторонниками студентоцентрированного подхода в обучении. Совместное исследование ESU-EI (2010), проведенное на начальной стадии проекта t4SCL, показало самое позитивное отношение студенческих союзов к идее СЦО. Выступая за более благоприятную учебную среду, они считают своим приоритетом продвижение СЦО как политического вопроса. Во многих случаях студенческие союзы также готовы осуществлять проекты в вузах, выявлять опытных представителей студентов для проектной работы или проводить экспертизу учебного процесса на уровне вуза или факультета. В некоторых ситуациях студенческие союзы могут сосредоточиться на неакадемических вопросах. Поэтому необходимо четко определить основные преимущества СЦО.

Союзы преподавателей высшей школы: Как и студенческие объединения, союзы преподавателей занимаются профессиональными вопросами, такими как преподавание и научные исследования, а также более традиционными для профсоюза вопросами, например, условиями труда преподавательского состава высшей школы. Они могут предоставить опытных преподавателей и исследователей и оценить реальное наличие условий, необходимых для осуществления изменений. Союзы преподавателей являются важными партнерами, поскольку преподаватели нередко проявляют негативное отношение к СЦО. Внимание с самых ранних этапов к мнению преподавательских союзов может способствовать росту энтузиазма к изменениям на местах.

Конференции ректоров или ассоциации высших учебных заведений: Модернизация высшего образования и обучения является безусловным приоритетом для большинства ассоциаций высших учебных заведений. Хотя эти организации часто занимаются такими вопросами, как научные исследования и финансирование, они могут играть очень важную роль в успешном осуществлении преобразований. Они активно влияют на приоритеты системы высшего образования, предоставляют ресурсы и обладают сообществами влиятельных «умов» в области высшего образования. Мобилизуя некоторые из этих ресурсов, можно придать новый импульс проекту изменений, благодаря лучшей его заметности и обеспеченности ресурсами. Привлекая эти ассо-

вленной проблемы.

Руководство высших учебных заведений: Как и объединяющие их организации, руководители вузов могут предоставлять ресурсы и знание и влиять на приоритеты. Как правило, в вузах имеются специальные структуры, занимающиеся образовательными проблемами, например, проректор по учебной работе, подразделения контроля качества или повышения квалификации. В более децентрализованных вузах такие структуры существуют на уровне департаментов или факультетов. Их мобилизация может быть затруднена, поскольку они занимаются одновременно многими различными инициативами и изменяются довольно медленно. Привлечь их к процессу преобразований помогут наличие четкого плана и научно обоснованные аргументы.

Организации работодателей: Бизнес организации играют все более важную роль в управлении высшим образованием. Хотя их знание высшей школы может быть недостаточно хорошим, они, в целом, прекрасно знакомы с проблемами трудоустройства выпускников. Поэтому они, как правило, выступают за студентоцентрированный подход, направленный на личную независимость и более эффективное обучение. Организации работодателей могут предоставить экспертное знание по вопросам занятости, а также ресурсы для проектов, в которых они видят пользу для себя.

Средства массовой информации: возможно, пресса не очень стремится писать об изменении высшего образования в сторону большей студентоцентрированности. Тем не менее, различные средства массовой информации могут сыграть важную роль в том, что касается авторитета системы высшего образования в обществе. Публикации, посвященные проблемам студентов в высшей школе, могут стать заметными аргументами в пользу того, что студентоцентрированное обучение нуждается в большем внимании и ресурсах.

Люди: Эксперты, студенты, коллеги и друзья могут обеспечить приток членов в команду, осуществляющую изменения. Правильно подобрав людей, каждый из которых является экспертом в своей области, можно создать команду, мотивированную и способную реализовать проекты по внедрению студентоцентрированного подхода в обучении. Например, исследователи в области образования, занимающиеся СЦО, смогут давать конструктивные технические консультации о путях его реализации, максимально отвечающей профилю данного вуза.

РЕКОМЕНДАЦИЯ: Собрав вместе людей для эффективного распределения задач, вы можете использовать схему функциональных обязанностей. Здесь вы попытаетесь отобразить, кто участвует в проекте и какова их роль на каждом этапе или направлении деятельности. В каждой конкретной ситуации некоторому человеку может быть назначено четыре различные роли: Ответственность (О), Одобрение или Вето (Од-В), Поддержка или Консультирование (П-К), или Информирование (И). Не забудьте назначить роль каждому для каждого вида деятельности!

Пример схемы функциональных обязанностей для проекта с участием четырех действующих субъектов

<i>Субъект</i>	<i>Ответственность</i>	<i>Одобрение или Вето</i>	<i>Поддержка или Консультирование</i>	<i>Информирование</i>
Студенческий союз	О	В		
Союз преподавателей	О	В		
Конференция ректоров		Од	К	
Министр				И

Стадия третья: Определение движущих сил изменений

Чтобы склонить людей к изменению, важно знать, что их мотивирует. Поэтому необходимо определить «движущие силы», «катализаторы» или «стимулы» изменений. Один из основных уроков теории реформ: люди должны видеть выгоды от изменения. Эти выгоды могут иметь различные формы (например, денежное вознаграждение, повышение качества и более высокие устремления) и должны быть четко определены. Преимущества необходимо интегрировать в конкретную и четко сформулированную политику, что позволит им стать движущими силами. Основываясь на преимуществах СЦО, описанных в главе 2, можно выделить такие движущие силы изменения, как:

Личные стимулы: Для преподавателей, использующих студентоцентрированный подход, преподавание становится интерактивным, доставляющим большее удовлетворение и приносящим лучшие результаты. Для студентов интерактивное обучение является более интересным;

Образовательные стимулы: Преподавание может быть более эффективным, если оно включает в себя конструктивное обучение. В такой среде студенты смогут учиться лучше, с максимальной пользой используя время, проведенное в высшей школе;

Научные стимулы: Научные исследования могут быть интегрированы в процесс преподавания, которое становится более тесно связанным с исследовательской деятельностью преподавателя. Для студентов улучшатся возможности для научной карьеры и связь с научным миром;

Экономические стимулы: Если преподаватели улучшают свою работу, для них становится возможным доступ к более высоким уровням карьерной лестницы. Для студентов более качественное образование обеспечивает возможность устройства на лучшие рабочие места на рынке труда.

Готовность людей к изменениям можно оценить. Полезным средством здесь является адаптированный вариант формулы Глейчера (Gleicher). Необходимо рассмотреть формулу по отношению к основным субъектам, участвующим в данной реформе. Если все факторы, взятые вместе, перевешивают затраты на такие изменения, то готовность к переменам будет положительной. В данной формуле на факторы Н, В, П и О можно оказывать влияние с целью повышения готовности к переменам.

$$Г = (Н \times В \times П \times О) > З,$$

где: Г обозначает Готовность к изменениям; Н – Неудовлетворенность существующим положением вещей; В – предполагаемые Выгоды от изменений для субъекта; П – четкое Представление желаемого состояния; О – Осуществимость конкретных шагов по реализации новых идей; З – Затраты, связанные с изменением.

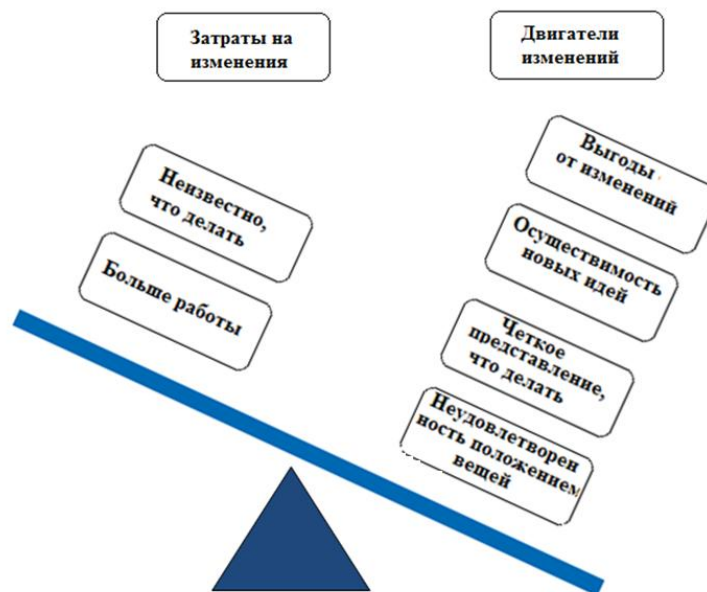


Рис. 3. Заполнение формулы Глейчера может выявить проблемы людей, которые, по вашему мнению, должны измениться!

Стимулы для изменения нередко уже являются частью культуры в высших учебных заведениях. Показатели индекса цитирования, академическая карьерная лестница или формы оценки качества – это лишь некоторые инструменты влияния вузов на образ действия профессорско-преподавательского состава. Очень важно представлять себе, как эти инструменты увязываются с целями процесса планируемых изменений или работают против них.

Стадия четвертая: Определение стратегии преодоления препятствий для изменений

Выявление препятствий для изменения является не менее важным, чем создание стимулов. Возможно, одна из самых больших проблем реформ – это негативное отношение к изменениям, которое может быть обусловлено опытом проведения изменений одновременно по нескольким направлениям или неудачами в преобразованиях. В любом случае, отрицательную позицию необходимо принимать во внимание.

Препятствия к изменениям разнообразны. Это могут быть: административные барьеры; другие приоритеты в области высшего образования, отсутствие финансовой поддержки; слишком централизованное (или децентрализованное) принятие решений; непонимание концепции; отрицательное отношение к концепции, а также иное видение будущего.

Необходимо выявить различные типы негативного отношения к планируемым изменениям, например: люди, которые дают конструктивную обратную связь, те, кто настроен прагматично скептически, и те, кто прямо противостоит любому плану изменений. Различные типы сопротивления можно преодолеть с помощью различных стратегий. Это может быть более активное информирование людей, привлечение их в процесс принятия решений, развитие у них компетентности и уверенности путем обучения, разъяснительная работа и переговоры с людьми для более полного удовлетворения их потребностей.

Соппротивление изменениям может оказаться полезным: оно позволяет выявить недостатки программы изменений и затем соответствующим образом скорректировать ее. В любом случае, необходимо принимать во внимание возможность возникновения препятствий и учитывать их характер.

РЕКОМЕНДАЦИЯ

На этой стадии полезным инструментом может быть анализ силового поля. При проведении анализа силового поля следует выявить наиболее важных действующих субъектов, перечислить все организации и всех людей, которые могут иметь влияние, и отобразить их взаимоотношения и уровни влияния на ситуацию

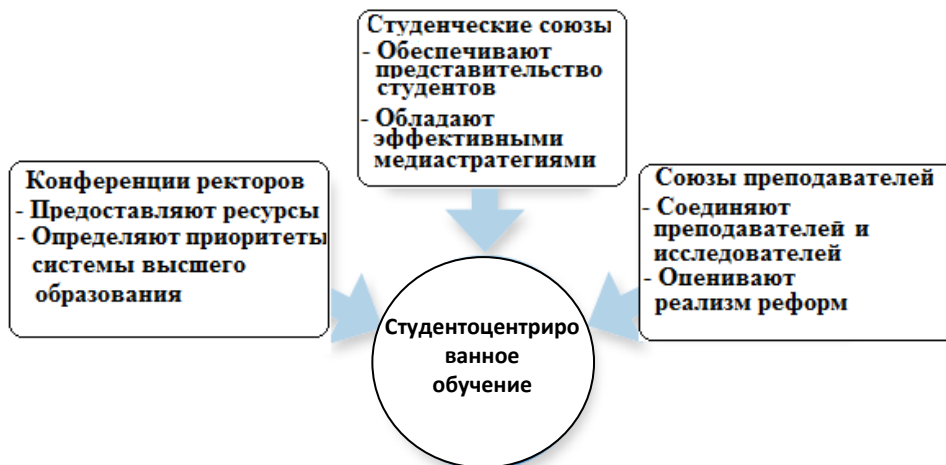


Рис. 4. Пример анализа силового поля для некоторых действующих субъектов, представленных выше

Стадия пятая: Осуществление изменений

На этой стадии необходимо получить и использовать ресурсы для решения проблемы. В настоящем руководстве не рассматриваются идеи для сбора средств и общие рекомендации по управлению проектами. Этим проблемам посвящена масса литературы. Некоторые ссылки можно найти ниже в главе 10 «Источники дополнительной информации». Имеются также различные руководства, отмечающие возможность возникновения трудностей при осуществлении

изменений. В ходе развертывания проекта изменений для его корректировки – если она необходима – могут использоваться упомянутые выше и ниже инструменты планирования.

Стадия шестая: Оценка воздействия изменений

Оценить воздействие проекта изменений не так просто. Простые количественные показатели – количество затронутых людей, число преподавателей, прошедших подготовку или положительных оценок в заполненных студентами формах – не слишком много говорят о реальных изменениях в учебном опыте студентов. Кроме того, поскольку они вряд ли испытают на себе обе ситуации – до и после реализации проекта изменений – им также будет трудно судить о влиянии изменений после выполнения стадии пять. Поэтому стандартные модели оценки, возможно, не подходят для того, чтобы оценить, было ли успешным изменение, приведшее к внедрению студентоцентрированного подхода. К счастью, практика обеспечения качества высшего образования имеет ряд инструментов для оценки воздействия проведенных изменений..

Комплексная модель планирования и оценки – это так называемая модель Plan–Do–Check–Act (Планируй–Делай–Проверяй–Воздействуй), или просто модель PDCA. Идея состоит в том, что все эти этапы явным образом включаются в проект изменения, что позволяет проверить, было ли на самом деле достигнуто запланированное. На фазе «проверка» следует попытаться выявить различия между тем, что было запланировано, и достигнутыми результатами. На фазе «действие» главное – выяснить причины, почему запланированные результаты не воплотились в жизнь, и попытаться внести соответствующие изменения в планы.

Важно понимать, что члены группы, управляющие изменениями, могут сами оценивать воздействие проделанной работы. Это возможно делать путем самооценки, которая предусматривает ответы на ряд вопросов, например:

- Каковы были цели проекта изменений и методы их достижения?
- Применялись ли эти методы последовательно и систематически?
- Были ли ресурсы для проекта изменений достаточны и использовались ли они с надлежащей ответственностью?
- Выполнялись ли роли партнеров в проекте изменений на должном уровне?
- Были ли успешно преодолены имевшиеся препятствия?
- Появились ли какие-либо отрицательные побочные эффекты проекта изменений?

При самооценке проекта изменений члены команды могут поделиться своим опытом и мнениями о проекте. После этого следует оценить, были ли предположения об эффективности проекта правильными. Это можно сделать разными путями, например, попросив коллег или студентов, которые были затронуты проектом, вынести свое суждение по сделанной командой самооценке. Точно так же за мнением о воздействии проекта изменений можно обратиться к студенческим союзам, союзам преподавателей и другим сторонам. Эти организации обычно имеют более широкое историческое представление о системе и могут оценить воздействие на нее. Очень важно проконсультироваться с теми, кто сам участвует в учебном процессе, поскольку в их положении им легче судить о «студентоцентрированности» системы.

Реализация преподавателями

Введение

Обучение часто представляется в некотором противопоставлении: либо студентоцентрированное, либо центрированное на преподавателе. На практике, однако, ситуация не такая однозначная. Более предпочтительно рассматривать СЦО как сочетание этих двух подходов, представленных в виде разных концов некоторого континуума, и опираться на три концепции регулярно используемые для описания СЦО. Например:

Континуум обучения

Обучение, центрированное на преподавателе	↔	Студентоцентрированное обучение
Ограниченный выбор у студентов	↔	Широкий выбор у студентов
Пассивность студентов	↔	Активность студентов
Преподаватель как обладатель полномочий	↔	Расширение полномочий студентов

Анализируя, как это может выглядеть на практике, следует задуматься, сколь далеко по этому континууму могут продвинуться преподаватели с учетом их личных подходов и тех ограничений их конкретной ситуации, которые, помимо прочего, связаны с предметной областью, размером аудитории, инфраструктурой и традициями вуза. Ниже приводится ряд факторов, на которые преподаватели высшей школы должны обратить внимание в своей деятельности, чтобы продвинуться по континууму к реализации студентоцентрированного подхода на благо своих студентов.

*«Скажи мне – и я забуду,
Покажи мне – и я запомню,
Вовлеки меня – и я постигну,
Отойди – и я буду действовать"»*

Конфуций

Мотивация студентов и знание студентов преподавателями

В рамках различных функций, которые СЦО предусматривает для преподавателей и студентов, ключевым фактором в реализации нового подхода к обучению является мотивация студентов. И здесь главную роль играет более широкая поддержка студентов преподавателями. Если студенты мотивированы к пониманию и освоению преподаваемого им материала, они скорее будут выбирать стратегии, приводящие к более глубоким уровням обучения.

Каково происхождение студентов?
Что они уже знают?
Как они учились в прошлом?
Что привело их на ваш курс?
Каковы их интересы?
Каковы их устремления?

Ниже приводятся примеры надлежащей практики и рекомендации для преподавателей по повышению мотивации студентов:

Привлечь студентов к сотрудничеству в создании вызывающих интерес курсов;

Знакомить студентов со сложными элементами предмета;

Информировать студентов о различных карьерных траекториях, которые могут быть доступны им после завершения учебы;

Добиваться, чтобы студенты понимали важность того, что они делают, и важность контекста, в котором это происходит, на примере практической ситуации, имеющей значение для других;

Применять собственные исследования к обучению студентов, подвергать сомнению используемые методы и искать альтернативы;

Приглашать представителей общества, обладающих специальными знаниями и опытом в изучаемой области, или в качестве примера для подражания приглашать выпускников, сочетающих практический и учебный опыт своей профессии с опытом, полученным во время учебы.

Более эффективный практический опыт позволит студентам и профессионалам связывать теорию и знания и делиться знаниями и навыками.

Существует явная связь между предыдущим опытом студентов и их успеваемостью. С этой информацией преподавателям будет легче помогать студентам, увеличивая адекватность обучения

и тем самым добиваясь от студентов лучшего понимания. Предыдущий опыт влияет на мнение студентов об учебе, на их мотивацию и подходы к учебе. Преподаватели смогут легче наладить контакты со студентами (и наоборот), если будут хоть немного знать о том, кто они, каковы их предыдущий опыт и понимание изучаемого предмета.

Существуют различные пути получения преподавателями этой информации о своих студентах. Например:

В небольших группах: Преподаватели могут попросить студентов проинтервьюировать друг друга и выяснить, почему они выбрали данный курс занятий, что надеются получить от него и что им уже известно по изучаемому предмету. После этого каждый студент может представить своего собеседника остальной аудитории.

В больших лекционных группах: преподаватель может использовать небольшие группы, чтобы, получив сведения о знании предмета каждой группой, поделиться ими со всей аудиторией.

Выбор методов преподавания и обучения

В СЦО делается упор на такие навыки и компетенции, которые демонстрируют у студентов ответственность за свое собственное обучение, независимость и сотрудничество, понимание, способность решать проблемы и думать за себя. Существует целый ряд стратегий в преподавании, стимулирующих такое обучение. Они включают:

Достижение большей активности студентов в приобретении знаний и навыков: Это можно, в частности, осуществить путем деятельности в классе, полевых исследований и использования компьютерных обучающих пакетов;

Достижение лучшего понимания студентами, что они делают и зачем: Это может быть сделано с помощью ведения дневников, подготовки аналитических докладов и т.п.;

Фокус на взаимодействие: например, посредством практических занятий с руководителем (тьюториалов), обсуждения в парах или в небольших группах (buzz groups), а также в больших дискуссионных группах;

Фокус на передаваемые навыки: Выход за пределы непосредственных требований курса к тому, что может принести пользу студентам позже в карьере и в жизни.

РЕКОМЕНДАЦИЯ

Уменьшите количество контактных часов с тем, чтобы иметь больше форматов СЦО везде, где возможно.

В аудитории практическая реализация студентоцентрированного подхода может включать в себя ряд компонентов. Среди них:

Проблемноориентированное обучение;

Групповая проектная работа;

Студентоцентрированное активное обучение;

Ресурсное обучение;

Использование метода анализа конкретных ситуаций (метод кейсов);

Ролевые игры;

Аудиторные практикумы;

Групповые презентации;

Использование среды веб-конференций, особенно в дистанционном образовании;

Ведение студентами специальных журналов для фиксации своего учебного опыта.

Работа в малых группах, часто применяемая в проблемноориентированном обучении, позволяет студентам научиться работать в команде. В процессе этой деятельности они выявляют и ликвидируют свои пробелы в знаниях. Это эффективный метод обучения, поскольку он активизирует первоначальные знания, улучшая обучение – особенно там, где проблемный подход применяется в соответствующем контексте (например, со студентами-медиками в больнице).

Независимо от используемого метода обучения, наиболее важным является

обеспечение активной роли учащегося.

С учетом вышеизложенного в следующей таблице предлагаются примеры методов студентоцентрированного обучения. Преподаватели могут получить некоторые идеи для работы в аудитории и вне ее.

Выбирая тот или иной метод студентоцентрированного обучения, преподаватели должны помнить о тех, с кем они работают – о своих студенческих группах. Не все студенты одинаково мотивированы к учебе, поэтому в некоторых случаях могут понадобиться различные стимулы или их комбинации.

Методы обучения

<i>Лекционный формат</i>	<i>Нелекционный формат</i>
<ul style="list-style-type: none">• Buzz группы (краткое обсуждение парами)• «Снежный ком» (превращение buzz- групп в более крупные группы)• Переходы (перемешивание студенческих групп)• Использование тьюториальных групп• Раунды (выступление студентов по очереди)• Письменное размышление (продолжительностью 3–4 минуты)• Студенческие презентации• Стендовые доклады• Ролевые игры Создание студентами диаграмм связей (интеллект-карт)	<ul style="list-style-type: none">• Групповое обсуждение• Менторская помощь других студентов• Работа в команде• Дебаты• Экскурсии и выездные уроки• Практические занятия• Дневники размышлений, журналы учебы• Компьютерное обучение• Написание статей в СМИ Формирование портфолио

Выбор методов оценивания студентов

Оценивание студентов является одним из наиболее важных элементов высшего образования. Итоги оценивания оказывают глубокое влияние на будущую карьеру студентов. Вот почему необходимо, чтобы оценка всегда проводилась профессионально, а также с учетом имеющегося обширного знания о процессах тестирования и экзаменования.

Учебные контракты касаются целей, поставленных студентом в зависимости от пробелов в его обучении. Эти цели в свою очередь оговариваются с преподавателем с точки зрения того, что будет изучаться и как оцениваться.

Концепция оценивания в применении к студентоцентрированному обучению вызывает ряд трудностей. Это связано с тем, что обычно оценка подразумевает сравнение студентов друг с другом, из-за чего на первый план выдвигается состязательный элемент, а не личное улучшение. Это особенно относится к суммативным (итоговым) формам оценки, в которых излишне большое значение придается баллам и отметкам и недооцениваются функции консультирования и учения.

Практика оценивания студентов должна отражать, поддерживать и поощрять студентоцентрированный подход. Преподавателям необходимо быть в курсе любых расхождений между тем, что они спрашивают со студентов, и тем, что они на самом деле хотят, чтобы студенты знали.

Это не означает, что оценивание студентов несовместимо со студентоцентрированным подходом. Скорее, оно должно быть адаптировано к философии и целям СЦО. СЦО предполагает, что используемые методики преподавания должны обеспечивать студентам обратную связь по учебному процессу в свете желаемых результатов обучения. Точно так же лучшие формы оценивания должны согласовываться с запланированными результатами обучения. Таким образом, необходимо использовать такие формы оценки, которые служат доказательством достижения студентом запланированных результатов обучения. В противном случае студенты не будут относиться к таким целям серьезно. Кроме того, студенты должны быть четко проинформированы об используемой стра-

тегии оценивания, об экзаменах или других методах оценки, о том, что от них ожидается, и о критериях, которые будут применяться для оценки их успеваемости.

Примеры надлежащей практик – методы оценивания, совместимые со студентоцентрированным подходом:

Формативное оценивание: В отличие от итоговой (суммативной) оценки здесь делается акцент на предоставление обратной связи студентам по учебному процессу, в результате чего их обучение идет более верно, выявляются имеющиеся пробелы и те области знания, которые нуждаются в улучшении. Такое оценивание может осуществляться в различных видах: дневники, журналы и записи, портфолио, взаимо- или самооценка, учебные контракты и оценивание по договоренности, проекты, работа в группах, профилирование и определение собственных навыков и компетенций.

Критериальное оценивание: Работа студента сравнивается с установленными для курса критериями, в отличие нормоориентированного оценивания, когда студенты оцениваются по сравнению друг с другом. Одним из преимуществ этого вида оценивания является то, что преподаватели (и студенты) могут легко видеть, где студенты успешны, а где нет. Это может чрезвычайно ценно в целях улучшения курса для будущих студентов.

Взаимо- и самооценивание возлагает ответственность на студента, чем подчеркивается повышенное чувство самостоятельности у учащегося. При любой форме оценивания в задаваемых вопросах акцент должен делаться на *почему* и *как*, а не просто на фактическую информацию.

Для оценки результатов обучения, не базирующихся на краткосрочном запоминании, преподаватели могут использовать целый ряд различных методов оценки, служащих четким целям. Некоторые из этих методов приведены в нижеследующей таблице:

Возможные методы оценивания и их цели

Источник: Университет Аделаиды, 2000

<i>Оценивание</i>	<i>Пример целей</i>	<i>Оценивание</i>	<i>Пример целей</i>
1	2	3	4
<i>Эссе или задание, выполняемое дома</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Подготавливать аргументы и анализ • Разыскивать соответствующую информацию • Готовить эффективную презентацию • Интегрировать идеи или теории • Выражать идеи надлежащим образом 	<i>Работа по курсу (непрерывное оценивание)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Сохранять должную мотивацию • Участвовать в аудиторной работе • Развивать умения в соответствии с целями курса • Сохранять интерес и энергию • Соотносить различные задания друг с другом
<i>Экзамен с использованием книг</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Отыскивать информацию и идеи в источниках • Правильно давать ссылки на материалы • Применять информацию к соответствующим ситуациям • Помнить ключевые идеи или структуры 	<i>Моделирующие задания</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Проявлять соответствующую позицию • Взаимодействовать с другими в применении знания или опыта • Анализировать или синтезировать идеи • Демонстрировать творческий подход или воображение
<i>Задания, предложенные студентами</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Демонстрировать знание целей курса • Демонстрировать понимание структуры курса и материалов по нему • Демонстрировать понимание ключевых проблем 	<i>Групповые проекты</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Сотрудничать • Извлекать пользу из реальных ситуаций • Оценивать персональные навыки • Интегрироваться с другими взглядами и моделями
<i>Устная коммуникация</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Справляться с вопросами или аргументами • Давать обоснование заявлений или 	<i>Проектная работа</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Разыскивать информацию • Делать выводы • Планировать исследование

1	2	3	4
	идей <ul style="list-style-type: none"> • Взаимодействовать с другими • Использовать обычную/техническую речь надлежащим образом • Бегло выражать идеи 		надлежащей глубины <ul style="list-style-type: none"> • Организовывать информацию для конкретных целей • Представлять идеи • Быть оригинальным • Сохранять должную мотивацию

Выбор – один из ключевых терминов студентоцентрированного подхода. При оценке выбор делается в отношении используемых критериев и стандартов, мнений, которые выносятся, и тех, кто это делает. Преподавателям нелегко предоставить студентам реальную самостоятельность и право принятия решений в такой сфере, как оценивание, особенно если учитывать традиционные методы его проведения. Ниже предлагаются несколько идей, как это можно сделать в отношении двух ключевых этапов – при постановке задачи и после ее выполнения.

Сферы участия студентов в оценивании

<i>Сферы участия студентов при постановке задачи</i>	<i>Сферы участия студентов после выполнения задачи</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Выбор задачи для оценивания • Постановка задачи для оценивания • Обсуждение критериев оценивания • Установка критериев оценивания 	<ul style="list-style-type: none"> • Комментарии в части самооценивания • Комментарии по обратной связи от взаимооценивания • Предложение баллов/ отметок для самооценивания • Согласование баллов/ отметок для самооценивания • Выставление баллов/ отметок по итогам самооценивания • Выставление баллов/ отметок по итогам взаимооценивания

Преподавателям следует задуматься о том, чтобы немного сдвинуть практику оценивания в сторону большей студентоцентрированности. Это можно сделать путем небольших, но важных изменений, например, предлагая возможность выбора тем для эссе или экзаменационных вопросов в качестве контролируемой отправной точки. Важно помнить, что пока учащиеся надлежащим образом подготовлены к оцениванию, они справятся с любой формой его проведения.

5.5. Использование оценки курса в студентоцентрированном обучении

Оценивая качество опыта обучения на уровне курса или компонента программ, следует ответить на один базовый вопрос: обеспечивает ли программа достижение студентами запланированных результатов обучения для данного курса или компонента программы?

Вопрос: *Что значит эффективная оценка?*

Ответ: Гарантия того, что данный курс или компонент программы позволяет студентам достичь запланированных результатов обучения.

Оценку курса можно подразделить на две большие категории (см. Университет Аделаиды, 2000):

Оценка результата: Это взгляд на качества, которые курс формирует у студентов. Этот тип оценки позволяет преподавателю выяснить следующее:

Добились ли мои студенты тех целей в знаниях, которые я поставил перед ними?

Стало их критическое мышление лучше, чем в начале учебы?

Лучше ли эти студенты в постановке и решении задач по сравнению с моими предыдущими студентами, которые обучались таким же образом?

Оценка процесса: Здесь рассматривается, что происходит в течение учебного процесса, и проверяется курс обучения в действии. Оценка зависит от того, на что нацелен преподаватель, и может включать следующие вопросы:

Побуждал ли я студентов (через оценивание и структуру) к самостоятельному обучению?

Обеспечили ли заинтересованность студентов предлагаемые мной виды деятельности?

Могут ли студенты распространить свое предметное знание на различные аспекты неакадемического мира?

Смог ли я эффективно донести информацию, знания и мысли до своих студентов?

РЕКОМЕНДАЦИЯ

При оценке результата необходима некоторая базовая мера. Например, чтобы выяснить, улучшаются ли навыки решения проблем у выпускников в их послевузовской жизни, преподаватели должны знать текущий уровень навыка решения проблем выпускников.

РЕКОМЕНДАЦИЯ

Не пытайтесь оценить сразу многое. Лучше оценить несколько тщательно отобранных и контролируемых аспектов курса.

Преподавателям очень важно выбрать наиболее правильную стратегию оценки для каждого из своих курсов. Есть ряд источников информации, полезной для оценки. Например (см. университет Аделаиды):

Учащиеся: информация об осуществлении и качестве преподавания;

Наблюдатели: описания аудиторного процесса;

Профессиональные ассоциации: сравнительные данные, соотнесенные с установленными стандартами;

Работодатели: информация об удовлетворенности навыками выпускников;

Материалы по курсу: информация о планах и философии преподавания;

Выпускники: мнения об адекватности курса потребностям мира труда;

Результаты оценивания: информации о том, были ли достигнуты результаты обучения.

Существуют различные методы сбора информации от этих источников: анкеты, интервью, учебные журналы /дневники, дискуссии, комментарии (запрашиваемые/ незапрашиваемые), наблюдение, раздел обратной связи на веб-страницах и результаты работы студентов.

В частности, при оценивании качества учебного процесса учащиеся могут высказать свое мнение по ряду вопросов, таким, например, как:

лекции и преподаватели;

используемые учебники;

имеющиеся технические средства;

учебная нагрузка студентов;

виды учебной деятельности;

время, затрачиваемое учащимся на различные виды деятельности;

мнение о приобретении переносимых навыков;

наличие возможностей для обсуждения в течение курса или компонента программы;

адекватность используемых методов оценки;

суждение о том, были ли достигнуты запланированные результаты обучения.

РЕКОМЕНДАЦИЯ

При всей пользе анкетирования, это не единственный способ получения обратной связи от студентов;

Простые вопросы студентам или открытая дискуссия в классе по содержанию и преподаванию курса могут принести больше пользы, чем анкетирование;

Получение обратной связи от студентов должно иметь четкую цель – отслеживание и реакцию на нее.

5.6. Использование информационных технологий для совершенствования СЦО

Одновременно с развитием методов преподавания и обучения эволюционировали и способы передачи знания, а также инструменты, которые студенты используют для учения. Свидетельство тому – рост электронного и дистанционного образования, широкое использование компьютеров, интернета и онлайн-интерактивного пространства в учебном процессе, включая современные системы управления информацией, имеющиеся во многих вузах.

РЕКОМЕНДАЦИЯ

Преподаватели должны донести до студентов важность надлежащего баланса в использовании Интернет-ресурсов вне занятий, помогая им с определением их иерархии и правильным использованием в учебном процессе.

Среди возможных путей применения информационных технологий в СЦО назовем использование:

электронной почты, превращающее среду СЦО из пассивной в активную и позволяющее гибко сочетать дистанционное и аудиторное обучение, осуществлять обратную связь с пользователями, контролировать сотрудников и корректировать курс в процессе его прохождения;

беспроводного интернета в аудитории, позволяющее улучшить сотрудничество и общение между однокурсниками и преподавателями и сделать учебу более активной и интересной;

интернета за пределами аудитории, позволяющее организовать обучение там, где это прежде было невозможно, доносящее информацию до мест, где обычно она была недоступна, расширяющее учебный день и открывающее учебное пространство. Это помогает студентам черпать информацию из множества различных источников, приспособив ее к личному стилю обучения, что существенно способствует развитию критического мышления.

Инфраструктура, необходимая студентам для взаимодействия с преподавателями, исследовательскими группами и библиотекарями, приводящего к овладению содержанием курса, включает в себя все виды медиа – цифровые, печатные и мультимедиа. Таким образом, информационные технологии могут использоваться как в аудитории для помощи преподавателям в создании интерактивной учебной среды, так и вне аудитории для подкрепления учебного процесса и для дополнения к изученному в классе. Это позволяет студентам осуществлять доступ к информации и критически анализировать ее, как им удобно с точки зрения времени и места. Это также может оказаться весьма полезным компонентом разработки программ профессионального развития.

6. Реализация учебным заведением

6.1. Введение

«Я никогда не учу своих учеников. Я только пытаюсь обеспечить условия, в которых они могут учиться». Альберт Эйнштейн

Концепция СЦО выходит далеко за пределы аудитории, поэтому следует рассмотреть, как практически реализовать ее в масштабах вуза для создания действенной в плане философии, педагогики, практики, организации и инфраструктуры учебную среду. В связи с этим задача вузов – стимулировать СЦО, формируя надлежащие условия для его развития и процветания. Реализуя студентоцентрированный подход, необходимо помнить о принципах, приведенных в главе 1. Так, субъективизм СЦО и большое многообразие учебных заведений приводят к важному выводу: нет единого, подходящего для всех случаев метода реализации СЦО, особенно на вузовском уровне. Ниже показано, что можно сделать – но не обязательно, что должно делаться – в разных областях в качестве примера надлежащей практики реализации СЦО. Следует иметь в виду: даже если нам ничего неизвестно о студентоцентрированном обучении в нашем вузе, это вовсе не означает, что данный подход отсутствует в повседневной практике профессорско-преподавательского состава.

Конструкция учебных программ и использование результатов обучения

Центром внимания любого высшего учебного заведения является конструкция учебной программы как основное звено обучающей миссии любого учебного заведения. Конструкция

программы определяет организацию обучения и используемые методы преподавания. Необходимо постоянно помнить, что в основе СЦО лежит идея о праве студента выбирать, чему и как учиться. Использование в учебном заведении кредитов (в Европе, в основном, через Европейскую систему переноса и накопления кредитов – ECTS) и модуляризации предоставляют студентам возможность выбора в том, что учить.

Широкое распространение в проектировании курсов получило использование результатов обучения, фокус которых – что студент сможет делать, а не содержание предмета, охваченное преподавателем. Эта практика свидетельствует о продвижении к СЦО в программах и смещает внимание на учащегося. Основной упор теперь делается на процесс и компетенцию, а не на содержание предмета.

Политика вузов по определению, использованию и обнародованию результатов обучения всеми преподавателями и для всех курсов помогает учебным заведениям уже на ранней стадии проектирования программы сосредоточить внимание на нуждах учащихся, что способствует усилению обучающей миссии вуза. Результаты обучения должны определенным образом оцениваться и доводиться до сведения студентов так, чтобы они понимали важность пройденного ими процесса обучения.

Работа студентов должна показывать, насколько хорошо они владеют такими процессами, как критика прочитанного, создание моделей, решение проблем, написание научных материалов, применение принципов и обдумывание концепций.

Высшим учебным заведениям рекомендуется создать некую структуру для написания результатов обучения. Один из способов – определить некие рамки, в которых *знания, навыки и компетенции*, приобретаемые в конце того или иного курса, являются явно выраженными. Здесь *Знание* относится к содержанию предмета, например, математические формулы, химические реакции, исторические события, существующие теории, модели и т.д.

Навыки относятся к возможности делать что-то, например навыки проходить собеседование, навыки командного лидерства и т.д.;

Компетенции относятся к мыслительным процессам, участвующим в использовании навыков, например, критическое мышление, активное слушание, проактивная позиция по отношению к учебе, уважение к мнению других и т.д.

Результаты обучения

- Позволяют студентам понять, что от них ожидается и чего они достигли;
- Должны очерчивать основной материал (ядро) единицы или модуля;
- Должны определять весь объем материала, который учащийся будет знать или в состоянии делать по завершении учебной единицы;
- Устанавливают, что может оцениваться каким-либо способом.

Как правило, для формулировок результатов обучения характерно использование активных глаголов, выражающих знание, понимание, применение, анализ, обобщение, оценку и т.д. Очень важно, чтобы результаты обучения формулировали, что будут знать и в состоянии делать студенты как итог своей учебы, и допускали оценивание. *Руководство по ECTS Guide* (Европейская Комиссия, 2009) предусматривает два подхода к включению оценивания в результаты обучения: результаты обучения как пороговые формулировки, показывающие минимальные требования для получения зачетного балла; результаты обучения как ориентиры, описывающие типичный ожидаемый уровень достижений успешных учащихся.

Таким образом, вместе с формулировками результатов обучения обязательно должны даваться четкие и ясные критерии оценки для успешного завершения курса или какого-либо другого программного компонента, позволяющие удостовериться в том, что учащий-

ся приобрел желаемые знания, навыки и компетенции. В любом случае формулировки результатов обучения должны ясно показывать, какой из вышеуказанных подходов используется.

РЕКОМЕНДАЦИИ

Написание результатов обучения:

Формулировки результатов обучения должны быть *ясными, точными, выполнимыми* и содержать:

- только один глагол;
- глаголы, являющиеся активными и однозначными;
- глаголы, стимулирующие большую глубину понимания у студентов. Например: *подумать, предположить, соотнести, аргументировать, теоретизировать, объяснить, анализировать.*

Число результатов обучения должно быть ограничено!

Пример 1: Первый год обучения /10-ти кредитная единица по биохимии

По завершении данного курса учащийся сможет:

- Приводить примеры биокатализа;
- Приводить примеры химической номенклатуры в сложных структурах;
- Идентифицировать органические реакции в биохимических системах;
- Интерпретировать механизмы естественной полимеризации
- Связывать биологическую реактивность со структурой.

Пример 2: Тот же курс, Второй год обучения

По завершении данного курса учащийся сможет:

- *Применять* химическую номенклатуру к сложным структурам;
- *Классифицировать* органические реакции в биохимических системах;
- *Различать* механизмы естественной полимеризации;
- *Выводить* биологическую реактивность из структуры.

Примечание: Изменения в использовании глаголов показывает, что кредиты за курс второго года обучения соответствуют более высокому уровню результатов, чем для курса первого года обучения.

Источник: Презентация Дж. Фрэнсиса. Конференция, посвященная запуску проекта t4SCL, Румыния, май 2010

Внутренняя оценка качества методов оценивания

В рамках внутренней оценки качества программы на уровне системы, учебное заведение должно обеспечить *особый акцент на качество методов оценивания*. При этом значение должно придаваться достигнутым результатам обучения студента в сравнении с намеченными результатами обучения, как они написаны при проектировании учебной программы. Хотя выбор методов оценивания студентов является одним из ключевых факторов при рассмотрении преподавателем возможности применения студентоцентрированного подхода, это не менее важный аспект результатов обучения, запланированных для данного курса или компонента программы.

Результаты обучения и оценивание должны быть связаны друг с другом, поэтому на вузовском уровне полезно иметь в виду следующее:

Оценивание должно проводиться для того, чтобы подтвердить достижение конкретных результатов обучения;

Оценивание должно осуществляться в рамках некой целостной системы, которая не отвергает достижение других, неявно выраженных результатов;

Оценивание должно быть направлено на обеспечение соответствующей связи между оценкой курса/компонента программы и общими результатами обучения для этой программы;

Особое значение должно придаваться тщательности в применении методов оценивания, в частности, в том, что касается их достоверности и надежности.

Стандарты и принципы обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования (ESG) (ENQA, 2005), принятые в 2005 году министрами, ответственными за высшее образование, под эгидой Болонского процесса, однозначны в отношении необходимости опубликованных и последовательно применяемых процедур.

Студенты должны оцениваться согласно опубликованным и последовательно применяемым критериям, правилам и процедурам. (*Стандарты и принципы обеспечения качества в европейском пространстве высшего образования*)

Европейские стандарты и принципы (Стандарт 1.3) служат опорой вузов в их стремлении гарантировать качество процессов оценивания. Согласно ESG, процедуры оценивания студентов должны удовлетворять следующим требованиям:

- обеспечивать оценку уровня достижения планируемых результатов обучения и других целей образовательных программ;
- соответствовать своему назначению: диагностическому, формативному или суммативному оценивания;
- содержать ясные общепринятые критерии выставления отметок;
- проводиться специалистами, которые осознают важную роль оценивания в продвижении студентов к тому уровню знаний, умений и навыков, который установлен для их планируемой квалификации;
- по возможности, основываться на мнении более чем одного экзаменатора;
- учитывать возможные последствия правил проведения экзаменов;
- иметь четкие установки, касающиеся отсутствия студента (по болезни или другим уважительным причинам);
- проводиться строго в рамках установленных учебным заведением положений;
- проходить административные проверки на предмет точности выполнения всей процедуры. Реализуя свои методики оценивания, учебные заведения должны позаботиться о том, что они:
 - являются тщательно разработанными и соразмерными своим целям;
 - пересматриваются на регулярной основе, в том числе с учетом обратной связи от студентов;
 - выступают неотъемлемой частью обучающего процесса и вносят вклад в него;
 - фокусируются на установленных результатах обучения;
 - основываются на объективных критериях, которые известны участвующим сторонам: сотрудникам и студентам;
 - становятся предметом обеспечения качества на уровне программ и на вузовском уровне.

В таблице ниже приводятся четыре общих принципа, на которые должны опираться высшие учебные заведения в своих усилиях по обеспечению качества оценивания студентов.

Принципы гарантии качества оценивания студентов

Источник: ENQA, 2009

<i>Сравнимость и согласованность</i>	Использование <i>стратегий и процедур оценивания</i> , которые: Фокусируются на результатах обучения; Применяются в рамках дисциплин и учебного заведения объективно и обоснованно; Обеспечивают сравнимость.
<i>Подотчетность</i>	Все лица и комиссии, участвующие в оценивании, должны знать свою конкретную, четко определенную сферу ответственности и действовать в соответствии с ней.
<i>Прозрачность</i>	Сюда входят следующие компоненты: Ясность используемой для программы <i>стратегии оценивания</i> и ее доступность для за-

	<p>интересованных студентов и сотрудников;</p> <p>Информирование студентов о форме и масштабах оценивания, которое они будут проходить, и том, что от них ожидается;</p> <p>Доступность используемых критериев для заинтересованных студентов и сотрудников, адекватность этих критериев результатам обучения для программы.</p>
<i>Вовлеченность</i>	<p>Все сотрудники, осуществляющие программу или ее части, должны участвовать в разработке и реализации общей стратегии оценивания. Студенты должны иметь возможность высказывать мнение об объеме и типах оценок, которым они подвергаются, а также о том, считаются ли эти оценки «справедливой» и «эффективной» мерой их обученности и способностей.</p>

В отношении подотчетности и сопоставимости необходимо, чтобы отчеты факультетов рассматривались в сравнении с отчетами внешних экспертов вуза или в сравнении с другими вузовскими или национальными показателями.

Очень важно, чтобы вузы проводили экспертизу методов оценивания, добиваясь, чтобы в них учитывалось воздействие среды обучения. Это особенно актуально при введении СЦО, поскольку выбранный способ оценивания непосредственно отражает, является ли подход к обучению центрированным больше на студента или на преподавателя. Действительно, обеспечение качества на уровне программ с упором на оценивание дает вузам ценную информацию об эффективности поддержки учащихся.

В каждом высшем учебном заведении должно быть обеспечено точное понимание терминов: «оценивание», «стандарты», «качество», «результаты обучения».

Непрерывное профессиональное развитие академического персонала

Успех студентоцентрированного подхода в любом высшем учебном заведении в значительной степени определяется профессиональным развитием профессорско-преподавательского состава, как это будет показано в следующей главе настоящего издания. Преподаватели нуждаются в руководстве и наставлениях, чтобы иметь возможность активно использовать концепцию СЦО для собственного развития или в разработке курса, что позволит им дальше улучшать преподавание. Успешные модели профессионального развития и сами используют студентоцентрированные подходы для обучения преподавателей высшей школы использованию СЦО. Таким образом, философия и методы СЦО должны быть ключевым аспектом подготовки преподавателей, которые через обучение на практике побуждаются разрабатывать собственные методы СЦО для использования в своей обучающей деятельности. Такие программы профессионального развития необходимо применять как для начинающих, так и для опытных преподавателей, и тем самым укреплять их в мысли, что СЦО – это метод, который требует постоянных изменений, усилий, анализа и обновления.

Использование информационных систем для поддержки СЦО

Внеаудиторная среда имеет важнейшее значение для СЦО, реализация которого в свою очередь во многом зависит от информационных систем и технологий. В этом смысле очень большую роль играет использование технологий развития информационной грамотности, например, электронных порталов, через которые осуществляется доступ к информации для того, чтобы помочь учащимся освоить содержание и расширить свои исследования, стать более самостоятельными и взять на себя больше контроля над собственным обучением. Задача учебных заведений – предоставить инфраструктуру для такого онлайн-учебного пространства.

Насыщенная технологиями онлайн-среда, которая на практике служит физическим пространством для сотрудничества студентов, открытий и инноваций, помогает учебе, проходящей в аудитории. Благодаря информационным технологиям, помощь, различ-

ные курсы и ресурсы доступны через интернет и в любое время. Чтобы обучение могло выйти за физические границы аудитории и оставаться студентоцентрированным, находится учащийся в непосредственной близости от преподавателя или нет, необходимо *создать привлекательную внеаудиторную среду для активного обучения, роста и обогащения, которая охватывала бы всех студентов и предлагала инновационные учебные услуги*, позволяющие студентам работать в своем собственном темпе.

Важная роль библиотек в СЦО

Все вышесказанное приводит к выводу о важнейшей роли библиотек в СЦО как основного места хранения, обращения и распространения информации. В этих условиях библиотеки должны быть готовы постоянно выполнять свою важнейшую роль в учебном процессе. Заметная роль в достижении целей студентоцентрированного обучения принадлежит библиотекарям.

Библиотеки и библиотекари, оснащенные технологиями, являются неотъемлемой частью процесса СЦО в четырех ключевых областях, а именно:

- **Предоставление информационных ресурсов:** традиционная роль библиотеки, заключающаяся в отборе, организации, хранении и поиске информации, становится более важной, поскольку такая информация должна быть доступна в местах за пределами кампуса;

- **Укрепление партнерства и сотрудничества:** библиотекари активно взаимодействуют с представителями других департаментов своего вуза, включая преподавателей, в планировании учебных программ и уроков, а также с персоналом, отвечающим за компьютерные услуги. Цель этого – помощь библиотекарей преподавательскому составу в инновационном использовании технологий, в выборе соответствующих технологических ресурсов и в сотрудничестве с образовательным сообществом в сфере разработки, реализации и постоянного совершенствования плана студентоцентрированных технологий. Библиотекари также должны помогать студентам оценить доступные им источники, а компьютерному персоналу – понять студенческие требования к разрабатываемым и внедряемым системам поддержки студентов на базе ИКТ;

- **Развитие навыков информационной грамотности у студентов совместно с представителями преподавательского состава:** это делается для того, чтобы студенты знали, когда им нужно искать информацию, могли выявить данные, относящиеся к решению их задачи, умели находить, оценивать, организовывать и эффективно использовать информацию для решения стоящей перед ними проблемы. Чтобы добиться этого, сами библиотекари должны обладать навыками, позволяющими им справляться с различными потребностями студентов и пользоваться технологиями в целях соблюдения принципа равного доступа к информации;

- **Развитие программ помощи:** цель их – обеспечить доступность информации за пределами здания библиотеки для удовлетворения разнообразных потребностей студентов и преподавателей.

Особое использование технологий в рамках более широкого подхода к СЦО может способствовать снижению показателя отсева студентов в данном вузе, подтверждающему, что студенты считают метод СЦО заслуживающим их дальнейшего внимания

Учебным заведениям необходимо добиться, чтобы не только преподаватели, но и библиотекари, а также все сотрудники, связанные с учебным процессом, владели и грамотно пользовались современными технологиями с тем, чтобы обеспечить студентам достаточное количество мест и пространства для учебы с максимально высоким уровнем доступа к информации и взаимодействия с другими.

Поддержка национальной политики и культуры СЦО

Выше речь шла о создании идеальной среды для СЦО непосредственно в связи с организацией обучения в кампусе и вне его. В то же время продвижение студентоцентрирован-

ного подхода на уровне вуза сильно зависит от контекста, в котором этот вуз осуществляет свою деятельность. Поэтому за пределами физических или виртуальных стен учебного заведения его руководителям очень важно заручиться поддержкой организаций своей страны или региона, в том числе политических, образовательных, экономических или общественных. В этой связи учебные заведения, делая акцент на единой философии образования, которая является студентоцентрированной, должны убедить министерства образования взять на себя ведущую роль в закреплении четко определенной политики СЦО.

Вот почему понимать, что в любом контексте и в любых континентальных, исторических или географических условиях, *национальная или региональная политика, в зависимости от того, какая из них более применима, является ключевым фактором*. При этом следует иметь в виду, что любой студентоцентрированный метод необходимо четко и просто сформулировать и предусмотреть для него механизмы, позволяющие всем заинтересованным сторонам получать полную информацию о процессах, связанных с этим подходом к образованию. Чтобы применение студентоцентрированного обучения сопровождалось хотя бы долей успеха, особенно в том, что касается мотивации студентов и инновационных методов для стимулирования учебы, учебные заведения должны сформировать – в соответствии с национальной или региональной политикой – чувство причастности к более широко проводимой политике СЦО.

Поддержание культуры СЦО

Введение

Реализация студентоцентрированного обучения не заканчивается введением этого подхода в масштабах вуза. СЦО – это культура, которой нужно оказывать постоянную поддержку для реального воплощения в жизнь метода, являющегося оригинальным, рефлексивным, открытым для развития и совершенствования. Осуществление СЦО – это постоянно ведущаяся деятельность, что подтверждается необходимостью регулярной и системной экспертизы методов оценивания в учебном заведении. Чтобы система СЦО оставалась жизнеспособной, в каждом вузе должны постоянно идти процессы организационного развития и организационного анализа с членами вузовского сообщества.

Последствия метода обучения, о котором не заботились

Использование проблемно-ориентированного обучения в Университете Маастрихта на протяжении более трех десятилетий (см. Moust и др., 2005) показало: для придания образовательным инновациям более прочной основы необходимо перестраивать учебный процесс по прошествии определенного периода времени. Тридцатилетний опыт этого университета в применении проблемно-ориентированного обучения, одного из методов, используемых в СЦО, свидетельствует о его постепенном разрушении из-за изменений, которые произошли либо по случайному стечению обстоятельств, либо в результате сознательных решений, принятых ответственными лицами факультета. Среди этих изменений:

Изменения в работе студентов с информацией в учебной группе. Эти изменения происходили постепенно в течение долгого времени, негативно сказываясь на процессе обучения. В результате ухудшилась работа учебных групп, о чем свидетельствуют: уменьшение времени на самостоятельные занятия; минимальная подготовка студентов к занятиям в учебной группе; исключение фаз мозгового штурма и детальной проработки, с самого начала задуманных для учебных групп; ухудшение качества фазы синтеза и интеграции и сведение ее к кратким докладам по незначительным вопросам; снижение интереса и стремления студентов к учебе, проявляющееся, среди прочего, в попытке студентов изучать одни те же источники.

Изменения из-за неудовлетворительного соотношения численности студентов и сотрудников на факультете. Эти изменения являются прямым следствием финансовых трудностей и проявляются в увеличении числа студентов в учебных группах и в заключении контрактов со студентами старших курсов на проведение занятий один или несколько раз в год.

Изменения, вызванные преувеличенными опасениями преподавателей, что предмет не был в достаточной степени охвачен. Эти изменения произошли потому, что некоторые сотрудники не верят, что студенты смогут охватить достаточный объем предмета путем независимого, самонаправляемого обучения, и пытаются тем или иным способом руководить их деятельностью. Результат этих изменений: преподаватели дают студентам конкретные источники, а не список учебных ресурсов; справочные руководства для преподавателей ориентированы на предмет, а не на процесс; постепенно игнорируется посвященная анализу и синтезу часть учебных занятий, что уменьшает вызовы мыслительным процессам студентов; обесценивается роль лекций, чтение которых первоначально предполагалось после полного погружения студентов в изучаемую область.

Опыт Маастрихтского университета показывает, что недостаточное финансирование, слабое понимание основных принципов сотрудниками и студентами, ошибочные попытки сделать подход более эффективным и акцент на содержании за счет процесса – все это разрушает совокупность взаимосвязанных принципов, которые делают метод проблемно-ориентированного обучения работоспособным. Нередко незаметные изменения, взятые вместе, могут со временем привести к провалу используемого инновационного метода обучения, поскольку непоследовательная и слабеющая образовательная концепция может вызвать недовольство сотрудников и студентов.

Рекомендации по постоянному совершенствованию студентоцентрированного подхода

Изменения, рассмотренные выше, показывают, как проблемно-ориентированный подход, главная идея учебного процесса в Маастрихтском университете, подвергся с течением времени разрушению. Они также свидетельствуют о необходимости культуры СЦО (или любой другой культуры обучения), которую следует поддерживать и развивать на благо учащихся, следующим путем:

<i>Организация</i>	<i>Мониторинг</i>
<i>Согласованность</i>	<i>Регулярная экспертиза и</i>
<i>Прозрачность</i>	<i>Обновление</i>
<i>Продвижение</i>	... на всех уровнях и во всех структурах вуза

Постоянное обновление является идеальным средством против угасания интереса и отхода от метода обучения, принятого в учебном заведении.

Опираясь на опыт Й. Муста (Moust et al. 2005) и Д. Кембера (Kember, 2008), проанализировавших реализацию СЦО в масштабах целого университета, можно рекомендовать ряд мер, которые позволят вузам противостоять ослаблению студентоцентрированного подхода и придать новый импульс своим программам:

Помощь преподавателям в осуществлении образовательных инноваций: Вложение времени и денег в программы профессионального развития преподавателей, которые помогают им понимать и применять идеи, навыки и представления, касающиеся инновационных методов обучения. Важно, чтобы преподаватели учились обсуждать и определять пути решения проблем в преподавании и обучении, сами проходя подготовку на основе студентоцентрированного подхода;
Поддержка лучшего опыта преподавательской деятельности: Признание усилий преподавателей, ведущих СЦО вперед, поощрение лучших преподавателей и предоставление им возможности систематически делиться своим опытом;

Создание учебных сообществ: Разделение новых студентов на группы, которые регулярно встречаются на занятиях, проводимых определенной когортой преподавателей; более короткие и заметные линии обратной связи и обсуждение путей рассмотрения информации; создание условий преподавателям и студентам для обсуждения, преимуществ и недостатков предлагаемой

учебной деятельности; возможность организации специальных видов деятельности, представляющих интерес для данного учебного сообщества;

Широкое информирование студентов об идеях, лежащих в основе СЦО: Формирование у студентов навыков студентоцентрированного обучения (например, работа в группах, ведение встречи, предоставление обратной связи, презентация); регулярное знакомство студентов с теоретическими идеями, лежащими в основе СЦО, для лучшего понимания ими всех «почему» этого подхода к образованию;

Более активная помощь студентам в осуществлении ими самонаправляемого обучения: Оснащение преподавателей и студентов четкой концептуальной основой, которая позволяет гарантировать однозначное понимание ими целей самонаправляемого и независимого обучения и тем самым способствует достижению запланированных целей СЦО. Преподаватели могут существенно влиять на развитие студентов как на учащихся, самостоятельно направляющих свою учебу, помогая им постепенно совершенствовать когнитивные и регулятивные навыки, которые позволили бы им обучаться независимо и в течение всей жизни;

Более разнообразные форматы образования в контексте студентоцентрированного обучения: Предложение студентам набора методов обучения, что дает им ряд возможностей для совершенствования своих компетенций и навыков в разном коллективном окружении и позволяет испытывать различные виды самонаправляемой учебной деятельности;

Развитие компьютерной поддержки среды СЦО: Использование мультимедийных средств для создания более богатой учебной среды, которая обеспечивает достоверное оценивание и индивидуализирует практику, обратную связь и размышления;

Переход к новым формам оценивания: Принятие инновационных форм оценивания, означающие переход от простых письменных тестов к более стимулирующим формам, таким как портфолио, взаимо- и самооценивание и оценивание навыков деятельности в учебной группе;

Принятие и совершенствование процессов экспертизы качества программ: В рамках этих процессов оценка студентов является одним из ключевых компонентов программы, и команды, которые работают с программой, предоставляют отчет по самооценке, охватывающий менеджмент программы, обеспечение качества, желаемые результаты обучения, содержание, виды учебной деятельности, оценивание учащихся и профессиональное развитие преподавателей, с соответствующими документальными подтверждениями.

Следует иметь в виду, что предложенные выше идеи должны применяться с учетом контекста: многообразие студенческого контингента и преподавательского корпуса, национальных условий и истории учебного заведения

Профессиональное развитие профессорско-преподавательского состава

Хотя можно предположить, что СЦО делает роль преподавателя более простой, поскольку центр тяжести перемещается на студента, это предположение будет очень далеко от истины. Преподаватель играет важнейшую роль в осуществлении СЦО и в достижении студентами четкого понимания этого метода обучения. Кроме того СЦО отходит от традиционного представления о преподавателе как о лекторе и предусматривает для него более значительные роли.

Роль преподавателя – не только передавать знание, но выступать в качестве инициатора, создателя образовательной среды и консультанта.

Из-за такой особой роли преподавателя именно их профессиональное развитие – из всех предложений, рассмотренных в предыдущем разделе – становится абсолютно необходимым элементом поддержания культуры СЦО, расширяющей учебный опыт студентов и по-настоящему помогающей им достичь запланированных результатов обучения для данного курса или компонента программы.

Профессиональное развитие должно быть неотъемлемой частью преподавательской деятельности и происходить путем такого же активного студентоцентрированного обучения, что и у студентов, для того, чтобы обеспечить возможность образования в течение всей жизни и для преподавателей.

Говоря о серьезных педагогических усилиях, требуемых от преподавателей вуза, применяющих СЦО, важно видеть развитие педагогической квалификации преподавателей как взаимодействующее с самонаправляемой учебой студентов, которая предполагается в СЦО. Интересно рассмотреть, какие усилия в области профессионального развития предпринимаются в учебных заведениях с целью формирования и поддержки подлинной культуры СЦО.

Ниже даны некоторые элементы надлежащей практики в программах профессионального развития для преподавательского состава (см. Kember, 2008; Lavoie и др., 2007), которые могут быть применены учебными заведениями с учетом их условий:

Применение интерактивного студентоцентрированного подхода в программах профессионального развития: участники таких курсов сами становятся студентами и учатся разрабатывать курсы, которые стимулируют активное СЦО и информационную грамотность в группах, где они преподают. Таким путем преподаватели учатся, как переносить центр тяжести с эффективного преподавания на эффективное студентоцентрированное обучение, как обучать основам информационной грамотности контекстуально, а не предлагать общую библиографическую подготовку, а также как использовать различные инклюзивные стили обучения вместо единого педагогического подхода;

Студентоцентрированный подход в подготовке преподавателей предполагает для них постоянный рефлексивный процесс, в ходе которого они размышляют над своими взглядами с целью улучшения педагогической составляющей, и переосмысливают то, как они учат.

Фокусирование знаний преподавателей об использовании технических средств в обучении: участники учатся, как использовать технологии наиболее подходящим для их дисциплины и студентов образом;

Использование конструктивной критики для улучшения преподавания: преподаватели получают не только возможность развить собственные подходы к учению для своего курса, но и пространство для конструктивной критики своих коллег и обмена опытом как сообщество ученых;

Фокус на решении проблем: участникам предлагается назвать проблемы, с которыми они сталкиваются в преподавательской деятельности. Эти проблемы затем обсуждаются с целью отыскания возможных стратегий их преодоления.

Обучение на практике в программах профессионального развития обеспечивает академическую свободу преподавателей критически оценивать, какой практический способ преподавания будет лучшим. Это отражает свободу и связанную с ней ответственность каждого студента – участника учебного процесса, являющегося студентоцентрированным.

Применение идей и методов преподавания на практике: это можно сделать путем группового проекта, который позволяет участникам опробовать формы интерактивного обучения в благоприятной среде.

Профессиональное развитие и условия работы

Отдельный семинар на конференции по запуску Проекта t4SCL был посвящен проблеме профессионального развития и условий труда преподавателей высшей школы. Семинар показал, что помимо недостатка финансовых и людских ресурсов, для осуществления в вузах программ профессионального развития преподавательского состава могут быть и другие препятствия, например:

Нежелание преподавателей заниматься такой подготовкой: это может быть обусловлено, в том числе, большим интересом к исследовательской работе, чем к преподаванию, чрезмерно высокой нагрузкой или непониманием необходимости совершенствования педагогического мастерства;

Недостаточное понимание необходимости подготовки преподавателей со стороны управляющих структур: это особенно актуально там, где структуры управления не являются представительными. В таких случаях система не может в полной мере осознавать, что преподаватели нуждаются в поддержке, чтобы преподавать, точно так же, как студенты нуждаются в поддержке, чтобы учиться.

Несмотря на возможное сопротивление программам профессионального развития со стороны некоторых преподавателей, чрезвычайно важно работать с теми, кто готов развивать свои навыки, совершенствуя студентоцентрированный подход. Это поможет учебным заведениям проверять и корректировать педагогические методы, используемые в таких курсах, с целью постоянного улучшения данной формы поддержки преподавателей.

РЕКОМЕНДАЦИЯ

Начинайте с желающих, а затем постепенно расширяйте охват программ профессионального развития.

Следует отметить, что программы профессионального развития для преподавателей имеют важнейшее значение для реализации СЦО в данном вузе и должны охватывать как начинающих, так и более опытных преподавателей. В тех случаях, когда то или иное сопротивление программам профессионального развития исходит от преподавателей, уже проходивших аналогичные курсы, необходимо определить для них соответствующие роли, особенно, если речь идет об обмене передовым опытом, возникавшими проблемами и примененными решениями.

Необходимо также вместе с профессиональным развитием преподавателей направлять усилия на проблему их рабочей нагрузки. Как показали результаты недавнего исследования организации «Education International» (см. EI, 2010), за последнее десятилетие рабочая нагрузка профессорско-преподавательского состава возросла, особенно ее бюрократическая составляющая, а гарантии занятости постепенно ухудшались. В странах ОЭСР (см. Santiago et al, 2008) одна из основных причин возрастания бюрократической работы – это массивная массификация высшего образования без соответствующего увеличения преподавательского состава, что привело к росту соотношения студенты/сотрудники и увеличению нагрузки на преподавательский состав одновременно с повышением спроса на большую эффективность исследований.

На упомянутом выше семинаре преподаватели и студенты согласились с тем, что в рамках программ профессионального развития преподаватели должны проходить и предметную, и педагогическую подготовку. Вместе они определили *желаемые результаты программ профессионального развития*, когда преподаватели смогут:

- Постоянно совершенствовать свое знание предмета и обладать возможностью передавать его своим студентам;
- Применять инновационные методы обучения, которые адекватны к различным группам студентов и к по-разному сформированной аудитории;
- Использовать разнообразные методы оценивания с тем, чтобы реально оценить, действительно ли студенты достигли запланированных результатов обучения в конце курса или компонента программы;
- Эффективно общаться со студентами, понимая их сильные стороны и проблемы и помогая им полностью реализовать свой потенциал;
- Мотивировать студентов и стимулировать их к новаторству в своей учебе;
- Информировать студентов о применяемом студентоцентрированном подходе, о важности этого вида обучения и о целях, которые оно преследует;
- Развивать в студентах способность к критическому анализу – *обучая их, как думать* – и переносимые навыки – *уча их, как действовать в любой ситуации, которая может потребовать их вклада*;
- Понимать важность – и обеспечивать использование – конструктивной критики для развития своей преподавательской и исследовательской деятельности.

Преподаватели и студенты, участники семинара, также согласились, что программы профессионального развития должны объединять преподавателей разных дисциплин для того, чтобы они могли обсудить применяемые в предметных областях методы, а также их достоинства, недостатки и возможность экстраполяции на другие дисциплины. В частности, участники семинара подчеркнули *необходимость для преподавателей осознать, что они никогда не смогут закончить узнавать новое о преподавании*, поскольку СЦО нельзя свести к единственному, всегда применимому методу. Напротив, учителя должны понимать, что *культура дискуссии и конструктивной критики* в отношении их предметных и педагогических навыков будет служить совершенствованию их преподавания и научных исследований. В этих условиях студенты активно выступают за *сообщество учителей и учеников*, в котором обеспечено регулярное взаимодействие – в аудитории и вне ее – студентов и преподавателей, которое делает лучше и опыт преподавания, и опыт учения.

Вопрос: Как мы можем обучить преподавателей всему этому?

Ответ: Применяя методы, изложенные в главе 5, для обучения преподавателей использованию студентоцентрированного подхода. Учите преподавателя так же, как будете учить студентов в рамках СЦО.

Распространенные заблуждения

В данном разделе приводятся, объясняются и рассеиваются многие из предвзятых и неверных представлений о студентоцентрированном обучении. Учитывая перечисленные в главе 2 преимущества СЦО, будет полезно выйти за рамки этих заблуждений, чтобы полностью принять элементы студентоцентрированного подхода.

СЦО НЕ ИМЕЕТ БОЛЬШОГО ЗНАЧЕНИЯ НА ПРАКТИКЕ

Очевидно, что студентоцентрированное обучение – это не какой-то один конкретный метод, который действует в любом окружении. Из этого, однако, вовсе не следует, что СЦО не имеет большого значения на практике. Скорее, это означает, что студентоцентрированное обучение является достаточно гибким, чтобы адаптироваться и применяться к любым областям учения и преподавания. Прежде всего, необходимо убедиться, что студенты находятся в центре своего обучения, а преподаватель является помощником в учебном процессе, облегчая обучение, а не навязывая его. Когда эта культура уже существует, для применения в конкретных случаях можно использовать имеющиеся примеры лучшей практики обучения. Главное – помнить, что каждый преподаватель и каждый студент уникален, и СЦО может служить нуждам всех.

СЦО ТРЕБУЕТ БОЛЬШЕ РЕСУРСОВ

Самая большая проблема при первичном введении СЦО – изменить мышление студентов и преподавателей так, чтобы они приняли такой подход к обучению. И для этого не нужны дополнительные ресурсы. Хотя вузы часто нуждаются в дополнительных финансовых средствах для оборудования новых аудиторий или установки мультимедийных пакетов, многое в реализации СЦО можно сделать – например, добиться, чтобы студенты стали активными в учебе – и с имеющимися средствами.

СЦО НЕ ПОДХОДИТ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ БОЛЬШОГО И МНОГООБРАЗНОГО КОНТИНГЕНТА СТУДЕНТОВ

Действительно, имеет место рост и диверсификация студенческого контингента, но рассмотренные выше идеи реализации СЦО могут быть очень эффективными в применении к большим и разнообразным группам студентов. Хорошим примером является следующий: преподаватель раздает студентам листки бумаги и просит написать, какой аспект курса им нравится, а какой – не очень и они хотели бы задать относительно него вопросы. Даже одно такое мероприятие – это конкретный шаг к реализации СЦО.

СЦО требует творческого мышления, но может быть реализовано!

СЦО ПОДРЫВАЕТ ПРЕСТИЖ ПРОФЕССИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Некоторые считают, что если СЦО станет нормой, то профессия преподавателя потеряет свой престиж, поскольку центром внимания будет не он, а студент. Как отмечалось

выше, студентоцентрированное обучение изменяет роль преподавателя, но несколько не уменьшает ее важности. Эта новая роль состоит в том, чтобы обеспечивать студентам возможность учиться, направлять их при прохождении курса или программного компонента, а не загружать информацией. Вполне вероятно, что в условиях студентоцентрированного обучения профессия преподавателя будет цениться выше, поскольку студенты превращаются в часть академического сообщества, где направляемое исследованиями преподавание может стать реальностью, а обратная связь будет более конструктивной.

ПРИ СЦО СТУДЕНТЫ ДОЛЖНЫ БОЛЬШЕ РАБОТАТЬ

СЦО не обязательно связано с увеличением учебной нагрузки студентов. Скорее оно требует реорганизации занятий студентов, которые будут заполнены реальной учебной деятельностью, а не запоминанием информации. Это сделает выпускников более эффективными и легко адаптирующимися, а значит, и лучше оснащенными для решения возникающих проблем.

СЦО ТРЕБУЕТ ОТ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ БОЛЬШЕ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

При использовании традиционных методов преподаватель часто вынужден проводить большую подготовительную работу, чтобы быть уверенным, что студенты смогут зафиксировать его материал в аудитории, а затем повторить на экзамене. Хотя преподавателям, возможно, придется пересмотреть свои методы преподавания, объем их подготовительной работы не возрастет, а преподавательская деятельность станет приносить большее удовлетворение.

ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ – ЭТО ТО ЖЕ, ЧТО СЦО

Суть проблемно-ориентированного обучения состоит в том, что студенты совместно решают проблему, а затем анализируют полученный опыт. Проблемно-ориентированное обучение является одним из методов обучения, в котором может применяться более широкий студентоцентрированный подход, но которому, однако, есть много альтернатив. СЦО – более широкое понятие, охватывающее и проблемный подход к обучению. Студентоцентрированное и проблемно-ориентированное обучение – это не одно и то же.

СЦО ПОДХОДИТ НЕ ДЛЯ ВСЕХ ПРЕДМЕТНЫХ ОБЛАСТЕЙ

Студентоцентрированный подход легко адаптируется ко всем предметам и курсам, хотя практические пути его реализации могут различаться. В любом курсе или программном компоненте можно сделать студентов центром внимания. Применению студентоцентрированного подхода будет способствовать более масштабное обеспечение качества высшего образования в различных академических областях. Преподавание разных дисциплин, безусловно, имеет свои особенности, причем особенно заметно различие между гуманитарными и естественными науками. Несмотря на это, лежащая в основе СЦО философия может быть использована в обеих областях.

СЦО ДАЕТ СТУДЕНТАМ ЛИШЬ ОГРАНИЧЕННОЕ ЗНАНИЕ ПРЕДМЕТА

Напротив, студенты, которые обучались таким образом, будут знать больше. Им может быть известно меньше повторяющихся фактов, но они, скорее всего, больше знают о том, как самостоятельно решать проблемы, думать аналитически и проводить научные исследования. Для выпускников высшей школы способность применять передаваемые навыки более полезна, чем способность точно воспроизводить вложенную в них информацию.

НЕ ВСЕ ПРЕПОДАВАТЕЛИ МОГУТ ПЕРЕСТРОИТЬСЯ НА СТУДЕНТОЦЕНТРИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Все преподаватели могут применять студентоцентрированное обучение! И не имеет значения, как долго преподаватель находится в профессии: несколько месяцев или много лет. В то же время, как отмечалось выше, для успеха реализации СЦО всем преподавателям в их работе необходима поддержка в форме профессионального развития.

СЦО ТРЕБУЕТ ВЛАДЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЯМИ

СЦО может включать в себя элементы электронного обучения и возможность дистанционного обучения, что расширяет студентам выбор того, где и как учиться. Как показано

выше, использование технологий в аудитории и вне ее наращивает учебный опыт студентов, позволяя им высказывать свое мнение в различных формах и при необходимости получать доступ к информации. Однако и Интернет, и онлайн-источники и учебное пространство уже стали частью практики высших учебных заведений. Поэтому с точки зрения технологий СЦО требует не более того, что уже требуется во многих других случаях.

Студентоцентрированное обучение и Болонский процесс

Введение

В Европе широко признано, что студентоцентрированный подход к обучению фокусируется на потребностях учащегося, а не кого-либо из других участников образовательного процесса. Признается также, что СЦО имеет существенное воздействие на конструкцию и гибкость учебных программ, на содержание курсов, на используемые методы обучения и на консультирование студентов.

Часто подразделяемый на несколько линий действия, Болонский процесс на начальном этапе не затрагивал СЦО. Внимание концепция получила только на болонской конференции министров 2009 года в Левене / Лувен-ла-Неве. Однако в коммюнике, принятом конференцией, не давалось официальное определение СЦО, и упоминались только аспекты гибкости и процедуры, в соответствии с которыми должен осуществляться консультационный процесс при продвижении к реформе учебных программ.

«Мы вновь подтверждаем важность обучения как миссии высших учебных заведений и необходимость постоянного реформирования учебных программ, направленного на развитие результатов обучения. Студентоцентрированное обучение требует расширения прав и возможностей учащихся, новых подходов к преподаванию и обучению, эффективных структур поддержки и руководства, а также учебных программ, более четко сфокусированных на учащемся на всех трех циклах. Поэтому реформирование учебных программ должно обеспечить возможность высококачественных, гибких и индивидуализированных образовательных траекторий. Профессорско-преподавательский состав в тесном сотрудничестве со студентами и представителями работодателей должен продолжать работу по формулированию результатов обучения и международных ориентиров для различных предметных областей. Мы просим высшие учебные заведения обратить особое внимание на повышение качества преподавания своих учебных программ на всех уровнях. Это должно стать приоритетом в дальнейшей реализации Европейских стандартов и принципов обеспечения качества».

Левенское Коммюнике, 2009

Несмотря на это, Болонский процесс все же стал включать в себя несколько элементов, которые могут помочь в становлении работоспособной системы СЦО. Многие из них – это инструменты, которые предоставляют студентам большую гибкость и обеспечивают прозрачность приобретаемых квалификаций, что улучшает их сопоставимость и совместимость на всем Европейском пространстве высшего образования. Как показано ниже, эти инструменты оказываются полезными и для развития СЦО, поскольку вдохновленные Болонским процессом реформы также открывают возможность для перемен, отказываясь от некоторых традиционно жестких элементов в высшем образовании.

Как Болонский процесс может помочь студентоцентрированному обучению?

В рамках конференции по запуску проекта t4SCL прошел специальный семинар по связи между СЦО и Болонским процессом. Многие из участвовавших в нем студентов и преподавателей отметили чрезвычайную сложность перестройки менталитета, изменения методов и увеличения гибкости в высших учебных заведениях. Важнейшими элементами для перехода к СЦО, по мнению студентов и сотрудников, являются:

- Гибкие учебные траектории на основе результатов обучения;
- Участие студентов в проектировании учебных программ;
- Фокус на индивидуального учащегося и важность научить как учиться;
- Применение портфолио в оценивании;
- Интерактивный учебный процесс, включающий взаимообучение;
- Рост участия студентов в разработке учебных программ.

Кроме того, ценным элементом в реализации студентоцентрированного подхода является возросшая ответственность студентов, обусловленная их влиянием на учебные программы в СЦО. Личное развитие учащихся также было отмечено как важный результат высшего образования. Участники семинара подчеркнули, что СЦО должно расширять возможности учащихся и делать их самостоятельными и независимыми, придав импульс для развития творческого потенциала и критического мышления в условиях обучения в течение всей жизни. Все это желательно, но пока не полностью присутствует в нынешних системах высшего образования. Некоторые из необходимых изменений можно осуществить путем пересмотра политики, но за решением проблемы превращения системы образования в более гибкую и ориентированную на учащихся можно обратиться к инструментам и концепциям Болонского процесса.

Как будет показано ниже, Болонский процесс может помочь в осуществлении СЦО, поскольку благодаря ему во многих европейских странах были проведены изменения, которые, будучи должным образом реализованы, способствовали улучшению гибкости и использованию результатов обучения.

ECTS и использование результатов обучения

Европейская система переноса кредитов (ECTS) нередко считается главным инструментом Болонского процесса, поскольку была реализована на самой ранней его стадии. На самом деле система появилась еще до Болонского процесса и впервые была использована в рамках программы обменов Erasmus Европейской комиссии для обеспечения мобильности студентов. С самого начала Болонского процесса в 1999 году отмечалось серьезное стремление к созданию общеевропейской системы кредитов, позднее воплотившееся в модель ECTS. Многие страны начали принимать ECTS как свою систему накопления и переноса кредитов, выбрав эту линию действия Болонского процесса для первоочередной реализации. Однако первые версии системы имели много недостатков из-за отсутствия опыта измерения учебной нагрузки и определения ECTS в терминах результатов обучения.

ECTS – это стандарт для сравнения достижений учащихся в Европейском пространстве высшего образования. Она обеспечивает гибкость образования, предлагая студентам возможность переноса и накопления кредитов за приобретенные знания, навыки и компетенции.

Чтобы кредиты ECTS выполняли свою функцию, они должны основываться на результатах обучения и измеряемой учебной нагрузке. Один кредит ECTS, как правило, соответствует 25–30 часам учебной нагрузки, что в условиях СЦО может меняться в зависимости от специфики предмета и принятого студентами стиля учебы. ECTS будет бесполезной без надлежащих использования результатов обучения. Поддержка студентоцентрированного обучения требует особенного внимания к написанию результатов обучения. Этот вопрос подробно рассматривался в главе VI выше.

Каковы преимущества ECTS для СЦО?

ECTS – это инструмент гибкости, способный существенно упростить применение СЦО. Использование ECTS в образовательном процессе дает следующие преимущества:

Никакие периоды обучения не теряются: ECTS дает студентам возможность получать признание своих учебных достижений и накапливать кредиты за учебу;

Мобильность намного облегчается: кредиты ECTS могут переноситься, что стимулирует мобильность студентов туда, где действуют соответствующие процедуры признания;

ECTS обеспечивает признание предшествующего обучения: оно включается в образование студента, если он подтвердит опыт обучения за пределами формального образования полученными за это кредитами ECTS;

ECTS обеспечивает признание всей работы студента по достижению целей его учебы.

Структура квалификаций

Квалификационные структуры представлены системами, которые отображают существующие квалификации и соотносят их с достигнутыми результатами обучения и уровнями образования. Структуры квалификаций применяются для всех уровней образования, включая высшее. Хотя еще не все европейские страны создали функционирующие квали-

фикационные структуры, там, где это сделано, они играют важнейшую роль, обеспечивая студентам возможность гибких траекторий обучения и конструкционистского подхода к своей учебе путем ее поэтапного осуществления. В сочетании с признанием предшествующего обучения и правильным использованием ECTS это может обеспечить максимальную эффективность с точки зрения учебной нагрузки студентов: обучение не будет повторяющимся и будут устанавливаться конкретные цели, соответствующие данному уровню структуры квалификаций.



Рис. 5. Ирландская структура квалификаций

Источник: Дублинский университетский колледж



Обеспечение качества как помощь студентоцентрированному обучению

Совместное исследование EI-ESU, проведенное в начале проекта t4SCL, выделило ряд мер и областей, которые влияют на продвижение СЦО. Одной из областей, которая наиболее часто упоминается как влияющая на реформу в преподавании и обучении, является обеспечение качества. Именно потому, что оценка качества во многом воздействует

на высшие учебные заведения, включая их финансирование и престиж, она действует как стимул больше, чем любая другая линия Болонского процесса. Однако в «Стандартах и принципах обеспечения качества в Европейском пространстве высшего образования» (ESG) не уделяется должного внимания вопросам преподавания и обучения, поскольку процесс обеспечения качества остается в большой степени процедурным и сосредоточен, главным образом, на механизмах и правилах как таковых, а не на создании культуры качества на всех уровнях.

Важным шагом, который нужно и можно сделать в обеспечении качества в рамках Болонского процесса, будет включение всего, что связано с качеством обучения, участием студентов в разработке учебных программ и с совершенствованием методов преподавания / обучения, в принципы внутреннего обеспечения качества данного вуза. Необходимо выйти за пределы предусмотренного в ESG минимума, чтобы воздействие обеспечения качества было шире бюрократических процедур.

<p>Как структуры квалификаций могут помочь в СЦО?</p> <p>Они акцентируют полезность каждого конкретного результата обучения при совершенствовании квалификации;</p> <p>Они содействуют образованию в течение всей жизни и помогают студентам планировать свою карьеру и обучение;</p> <p>Они помогают студентам выбрать то, чему учиться для достижения их целей в жизни, и могут быть существенной помощью в самонаправляемом обучении;</p> <p>При подтвержденной сопоставимости с европейскими или международными квалификационными структурами они могут стать инструментом вертикальной и горизонтальной мобильности студентов благодаря удобочитаемости и переносимости квалификации.</p>	<p>Как обеспечение качества содействует СЦО?</p> <p>Обеспечение качества – это главный инструмент Болонского процесса, влияющий на принятие решений в вузах. Если в понятие качества включаются преподавание и обучение, это может оказать влияние на приоритеты учебного заведения;</p> <p>Процессы обеспечения качества, как это предусмотрено в Болонском процессе, четко определяют роль студентов, что является положительным примером включения студентов в процессы принятия решений в вузах;</p> <p>Обеспечение качества направлено на формирование культуры качества в учебных заведениях, которое может привести к улучшению используемых образовательных моделей, включая переход к более студентоцентрированному образованию.</p>
---	--

Определенную опасность представляют собой рейтинги, типологии и сравнительные таблицы, которые нередко, особенно со стороны должностных лиц, ошибочно ассоциируются с обеспечением качества. Хотя многие заинтересованные круги академического сообщества отказались от них, их влияние все еще остается угрозой для политики высшего образования, приводя к переориентации внутривузовской политики на достижение критериев, установленных рейтингами.

Критерии для рейтинговой оценки вузов прежде всего сосредоточены на научно-исследовательских и технических аспектах, которые отличаются от основной образовательной деятельности вуза. Поскольку преподавание и обучение не дают точно измеримых параметров, они часто остаются в стороне или представляются на основе не совсем подходящих критериев. Возможны серьезные негативные последствия, если рейтинги будут иметь большее значение, чем обеспечение качества как процесс, посредством которого вузы оценивают свои результаты и ставят цели.

Признание предшествующего обучения

Одна из первых посылок, от которых необходимо отказаться, чтобы обеспечить надлежащее применение СЦО, – это посылка о монополии высших учебных на процесс обучения. С точки зрения знаний, полученных на индивидуальном уровне, обучение осуществляется в намного более разнообразных местах, чем аудитория, однако сплошь и рядом признается лишь тогда, когда происходит в академических условиях.

Признание предшествующего обучения (ППО) довольно распространено для целей поступления на работу или на учебу, но редко используется для включения результатов обучения в согласованный набор квалификаций, получаемых студентом в результате процесса обучения. То есть, если результаты обучения X, Y и Z приводят к компетенции W, то большинство студентов в Европе должны добиться всех трех результатов в своем учебном заведении вместо того, чтобы получить результат Z из внешнего опыта. Следует отметить, что признание предшествующего обучения, по существу, не связано с развитием всеобъемлющей Национальной структуры квалификаций, хотя соотнесение ППО с конкретным уровнем обучения, необходимого для некоторой квалификации, может оказаться взаимовыгодным.

Оптимальным использованием ППО в помощь созданию работоспособного студентоцентрированного подхода будет его использование для признания результатов обучения как в целях доступа к высшему образованию, так и за их вклад в получение различных квалификаций в системе образования.

Какие преимущества получает СЦО от признания предшествующего обучения?

ППО поможет студентам дополнить обучение в академической обстановке неформальным обучением, которое происходит в ситуациях реальной жизни, предоставляя учащимся больше контроля над тем, каким образом будут достигнуты конкретные результаты обучения;

ППО облегчает успешное завершение высшего образования студентам с общим уровнем, например, тем, кто начинают работать после окончания средней школы. В сочетании с ECTS и квалификационной структурой ППО может стать важным инструментом поддержки самонаправляемого обучения.

Мобильность студентов и сотрудников

Мобильность оказалась ценным опытом для студентов и преподавателей. Действительно, мобильность студентов и сотрудников – это один из лучших инструментов для обмена передовым опытом преподавания и обучения в Европе, позволяющий анализировать и применять инновационные методы преподавания и обучения в различных контекстах. Мобильность является вспомогательным к научному подходу инструментом для распространения информации о методах преподавания и обучения и их анализа. Больше не нужно прибегать к методу проб и ошибок при выборе образовательных подходов в учебных заведениях: работающие примеры из других вузов могут быть изучены напрямую.

В рамках студентоцентрированного обучения мобильные студенты могут через обратную связь делиться своим опытом мобильности, предлагая идеи по изменению образовательных методов в их родном вузе. Для людей, участвующих в программах мобильности, дополнительной ценностью является возможность учиться в разном окружении с разными людьми и с использованием различных методов.

Очень важно обсуждать опыт, связанный с периодом мобильности студентов и преподавателей в другом вузе. Чтобы мобильность имела реальное воздействие на участвующие в ней учебные заведения, обязательно нужно принимать во внимание, сообщать и обсуждать узанное за период мобильности. Расширение сотрудничества, следующее за обменом передовым опытом, также открывает более широкие возможности для мобильности сотрудников и студентов.

Мобильность и СЦО

Мобильность – хороший инструмент обмена примерами надлежащей практики между вузами и отдельными лицами, при условии, что положительный опыт воплощается в жизнь и оказывает реальное влияние на практику преподавания и обучения;

Мобильность позволяет учащимся учиться в различном окружении и помогает им справляться с различными образовательными методами и контекстами;

Сама по себе мобильность развивает многообразные навыки, дополняющие приобретенные в процессе образования (например, языковые навыки, способность работать в различных средах и навыки межкультурной коммуникации).

Социальное измерение и СЦО

Одним из элементов Болонского процесса, который часто остается на втором плане, но, тем не менее, является самым необходимым для подлинной и эффективной реализации, является функциональное социальное измерение высшего образования. Студенты из находящихся в невыгодном положении семей часто начинают учебу в высшей школе с серьезными пробелами и чтобы добиться успеха, нуждаются в особых методах преподавания и стилях учебы. Студентам, занятым на работе или имеющим семейные обязанности, требуется дополнительная гибкость траекторий обучения и, вероятно, возможность растянуть свое образование на более длительный срок, чтобы эффективно сочетать выполнение своих обязанностей и учебу.

Внимание к социальному измерению важно, чтобы сделать гибкое образование доступным тем, у кого много времени для обучения, и тем, кто органичен во времени и ресурсах на учебу. Социальное измерение должно стать неотъемлемой частью образовательного процесса и касаться не только доступа к высшему образованию, но и успешного продвижения по всем его уровням. Одним из важнейших элементов в этом отношении является адаптация методов обучения к различным студенческим группам. Если будет использоваться единственный путь к достижению результатов обучения, то почти наверняка некоторые группы студентов окажутся в невыгодном положении.

Социальный аспект, если понимать его в широком смысле и помнить о социальных и образовательных аспектах жизни студентов, может положительно сказаться на инклюзивности учебного процесса, делая его доступным для различных типов студентов, а не только для тех, кто пользуется преимуществами оптимального среднего образования и достаточных личных финансов.

Связь между социальным измерением и СЦО

Социальное измерение позволяет гарантировать, что ни один студент не начинает свое образование, находясь в невыгодном положении;

Социальное измерение должно быть шире, чем меры социальной поддержки, и затрагивать образовательный процесс. Студенты из семей, находящихся в невыгодном положении, часто имеют бремя плохого среднего образования или сложных семейных условий, что необходимо принимать во внимание при планировании используемых методов обучения;

Надлежащая социальная поддержка гарантирует, что студенты могут посвящать учебе достаточное время, а не только то, которое у них остается.

Источники дополнительной информации

1. BOLOGNA HANDBOOK website: <http://www.bologna-handbook.com>
2. BRANDES, D. and GINNIS, P. (1986) A Guide to Student-centred Learning. (Oxford, Blackwell)
3. BRITISH HIGHER EDUCATION ACADEMY website: <http://www.heacademy.ac.uk>
4. DEGRAFF, E. and KOLMOS, A. (eds.) (2007) Management of Change: Implementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering. (Rotterdam, Sense Publishers)
5. EI(2010) Enhancing Quality: Academics' Perceptions of the Bologna Process. (Brussels, Education International)
6. EI, ESU(2010) Student-Centred Learning. An Insight into Theory and Practice. (Brussels, Education International, European Students' Union)
7. ENQA(2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. (Helsinki, the European Association for Quality Assurance in Higher Education)
8. ENQA(2009) Assessment Matters: The Quality Assurance of Student Assessment in Higher Education. Report of an International Working Group. (Helsinki, the European Association for Quality Assurance in Higher Education)
9. ESU(2009) Bologna at the Finish Line. (Brussels, European Students' Union)
10. EUROPEAN COMMISSION(2009) European Credit Transfer System Users' Guide. (Brussels, European Communities)
11. EUROPEAN STUDENTS' UNION website: <http://www.ESU-online.org>
12. EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION website: <http://www.eua.be>
13. GIBBS, G. (1995) Assessing Student-Centred Courses. (Oxford, Oxford Centre for Staff Learning and Development)
14. HENRIKSEN, L.B., NØRREKLIT, L., JØRGENSEN, K. M., CHRISTENSEN, J. B. and O'DONNELL, D. (2004) Dimension of Change—Conceptualising Reality in Organisational Research. (Copenhagen, Copenhagen Business School)

15. KEMBER, D. (2008) ›Promoting Student-Centred Forms of Learning across an Entire University‹. In: Higher Education, 58, pp.1–13.
16. LAVOIE, D. and ROSMAN, A.J. (2007) ›Using Active Student-Centred Learning-Based Instructional Design to Develop Faculty and Improve Course Design, Delivery, and Evaluation‹. In: Issues in Accounting Education, 22:1, pp.105–118.
17. LEA, S. J., STEPHENSON, D. and TROY, J. (2003) ›Higher Education Students' Attitudes to Student-Centred Learning: Beyond ›Educational Bulimia‹‹. In: Studies in Higher Education, 28(3), pp. 321–334.
18. MOUST, J.H.C., Van BERKEL, H.J.M and SCHMIDT, H.G. (2005) ›Signs of Erosion: Reflections on three decades of problem-based learning at Maastricht University‹. In: Higher Education, 50, pp.665–683.
19. O'NEILL, G. and McMAHON, T. (2005) ›Student-Centred Learning: What does it mean for Students and Lecturers?‹ In: O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (eds). Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching. (Dublin, AISHE)
20. ROGERS, C.R. (1983) Freedom to Learn for the 80s. (Columbus, OH: Charles Merrill)
21. SANTIAGO, P., TREMBLAY, K., BASRI, E., and ARNAL, E., (2008) Tertiary Education for the Knowledge Society: OECD Thematic Review of Tertiary Education. Synthesis Report. Vol.2. (Paris, Organisation for Economic Cooperation and Development)
22. UNIVERSITY OF ADELAIDE (2000) Leap Into ... Student-Centred Learning. (Adelaide, University of Adelaide)
23. UNIVERSITY COLLEGE DUBLIN CENTRE FOR TEACHING AND LEARNING website: <http://www.ucd.ie/teaching>
24. UNIVERSITY OF GLASGOW (2004) Student-Centred Learning. <http://www.gla.ac.uk/otherdepts/TLS/Project/Reports>

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.5. Студентоцентрированное обучение: Международная конференция Болонского процесса, Мальта, Валетта, 16–17 февраля 2011 года

Student-Centred Learning: A Bologna Process International Conference
Валейкиене А. Нормативно-правовая база: помеха или движущая сила студентоцентричного обучения
<http://www>.

А. Валейкиене*

Нормативно-правовая база: помеха или движущая сила студентоцентричного обучения

- Студентоцентрированное обучение (СЦО) – далеко не новое понятие в академических кругах (уходит корнями еще к началу XX в.).
- Концепция СЦО отражает социальные изменения (изменение функций и методов высшего образования).
- СЦО все шире включается в повестку дня реформ и в нормативно-правовую базу.

Сфера рассмотрения

- *достоинства*: ответственность, подотчетность, активное обучение, глубокие познания, независимость, уважение, сотрудничество, стремление к постоянному изменению;
- *цели учебного процесса*: ориентированность на результаты обучения (занятия, позволяющие учащемуся сформировать некоторую базу знаний и понимание, приобрести или развить способность продемонстрировать определенные результаты после успешного завершения учебного процесса);
- *специальные инструменты*: мобильность, ECTS, методы преподавания и обучения (информационно-коммуникационные технологии, проектирование учебных программ...), обеспечение качества, признание, предшествующего обучения, квалификационные рамки;
- *процессы вокруг обучения*: социальное партнерство, вузовские службы поддержки, управление в вузах.

Нормативно-правовая база

- содействие сдвигу в культуре (от «мягкого» права к «твердому» праву);
- выделение ресурсов, инвестирование в «технологии» (деньги на проекты, государственное финансирование);
- поощрение надлежащей практики (финансирование, обеспечение качества).

Наднациональный уровень

Взаимодействие с высшим образованием – в соответствии с принципом субсидиарности, однако:

- регулирование посредством юридически обязательных инструментов;
- определение концепции развития: свободное соглашение по общим целям;
- продвижение путем обмена опытом.

«Жесткое» право:

- Конвенция о признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе (Лиссабонская конвенция о признании, 1997);
- Болонская декларация о Европейском пространстве для высшего образования, 1999;
- Лиссабонская стратегия (2000, переработана в 2010);
- Копенгагенский процесс (2002).

«Мягкое» право:

- Кодекс надлежащей практики в обеспечении транснационального образования, 2002 год (Генеральный директорат IV Совета Европы - Образование, культура и наследие, молодежь и спорт)
- Основные принципы надлежащей практики в области обеспечения качества, 2003 (INQAAHE)
- Рекомендации Совета, касающиеся основных принципов Обеспечения качества в трансграничном высшем образовании, 2005 (ОЭСР)

* Аурелия Валейкиене, заместитель директора, Центр оценки качества высшего образования, Литва. Президент Сети учреждений обеспечения качества в высшем образовании стран Центральной и Восточной Европы (CEE Network) – <http://lp.eupa.org.mt/files/02%20Valeikiene%20student%20centered%20learning.pdf>

Европейские стандарты и принципы по обеспечению качества в высшем образовании (ESG)

• «Стандарты отражают наилучшую практику и опыт, накопленный в ходе развития внешнего обеспечения качества в Европе с начала 1990-х годов. Поэтому важно, чтобы эти стандарты были интегрированы в процессы, применяемые учреждениями внешнего обеспечения качества в отношении высших учебных заведений.»

• «Стандарты внешнего обеспечения качества вместе со стандартами для учреждений внешнего обеспечения качества составляют основу для профессиональной и надежной системы внешнего обеспечения качества высших учебных заведений.»

ESG

- Ожидания со стороны высших учебных заведений;
- Последствия для работы систем и учреждений обеспечения качества;
- Оценка учреждений обеспечения качества (38 на сегодняшний день...).

Национальный уровень

Реформы высшего образования – определение конкретного плана действий на национальном уровне.

Различная степень зрелости систем и традиций высшего образования, а также глобальные проблемы

Пример Литвы

- Положения нового Закона о высшем образовании и научных исследованиях (2009);
 - более детально проработанное обеспечение качества;
 - внедрение ECTS;
 - новый механизм финансирования;
 - обновленное управление вузами.

Методики обеспечения качества в Литве

Оценка высших учебных заведений:

• оценивание реальных ресурсов;

• оценивание деятельности – соответствие правовым требованиям и Европейскому пространству высшего образования:

- образование в течение всей жизни;
- условия для научных исследований и разработок, для творческой деятельности;
- международное сотрудничество, привлечение заинтересованных сторон;
- потребности рынка труда;
- деятельность на региональном уровне;
- эффективное использование финансовых средств;
- действенная внутренняя система обеспечения качества;
- уровень академической этики;
- подотчетность.

Оценка программ:

- цели программы и результаты обучения;
- структура программы;
- персонал;
- ресурсы;
- организация учебы и оценивания студентов (зачисление, оценивание, поддержка студентов);
- управление программой (руководство, внутреннее обеспечение качества).

Финансирование

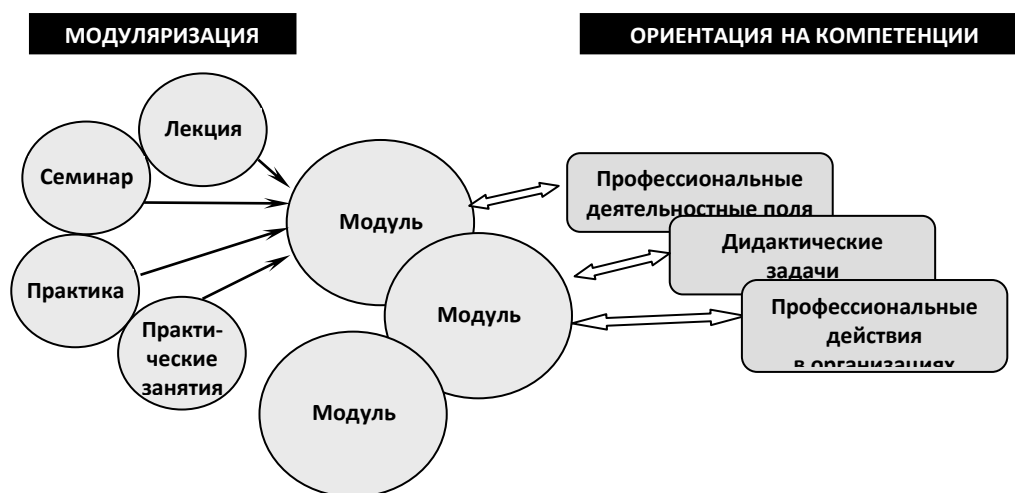
- EU: 7 млрд евро для программы «Образование в течение всей жизни» на период 2007–2013 гг.
- ...
- Литва: переадресация структурной поддержки ЕС – 221 млн. евро на период 2007–2013 гг. для программ высшего образования

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.6. Бальдау-Бергманн К. Студентоцентрированное обучение – возможности активного реформирования учебного процесса с участием студентов «На пути к культуре качества!»
 12-е Ежегодное заседание рабочей группы.
 Оценка и обеспечение качества Берлинских и Бранденбургских вузов в Вильдау, 3–4 марта 2011

Baldau-Bergmann K. Studierendenzentrierte Lehre – Möglichkeitsräume für die active Umgestaltung von Lehr/Lernprozessen mit den Studierenden. "Auf den Weg zur Qualitätskultur!" 12. Jahrestagung des Arbeitskreises Evaluation und Qualitätssicherung Berliner und Brandenburger Hochschulen an der TFH Wildau vom 03–04.03.2011

Студентоцентрированное обучение – важнейшая составная болонских реформ



Вызовы, обращенные к учащимся

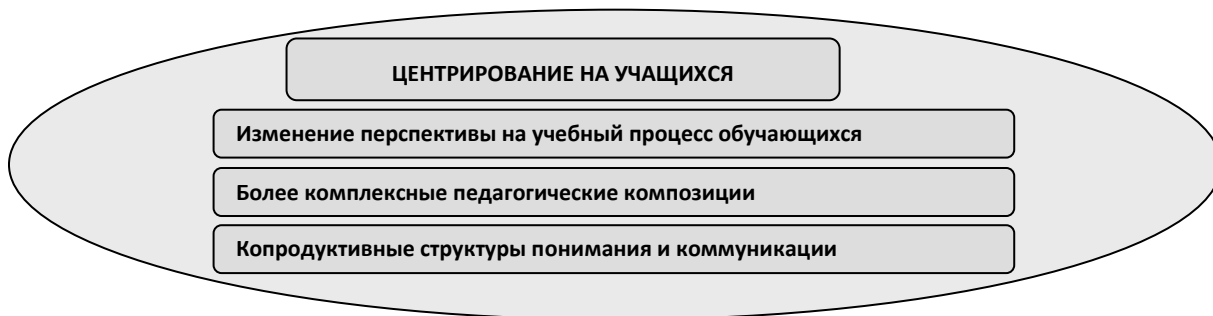
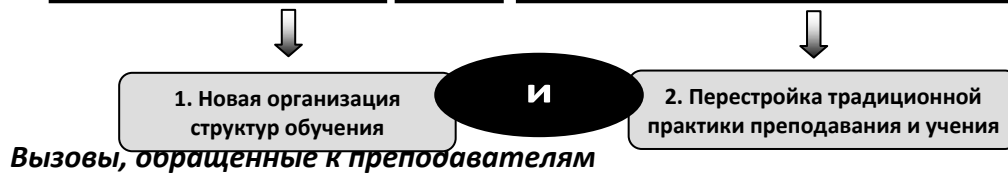


Вызовы компетентностной ориентации

Позиция Научного совета ФРГ 2008 г.:

«Учащиеся должны быть подготовлены к тому, чтобы вступить в профессиональную сферу и сферу деятельности, для которых характерна открытость организации, а также широкий спектр задач и где требуются основанная на теоретических и методических компетенциях самостоятельная деятельность и ответственность в определении и решении проблем» (с. 20/21.)

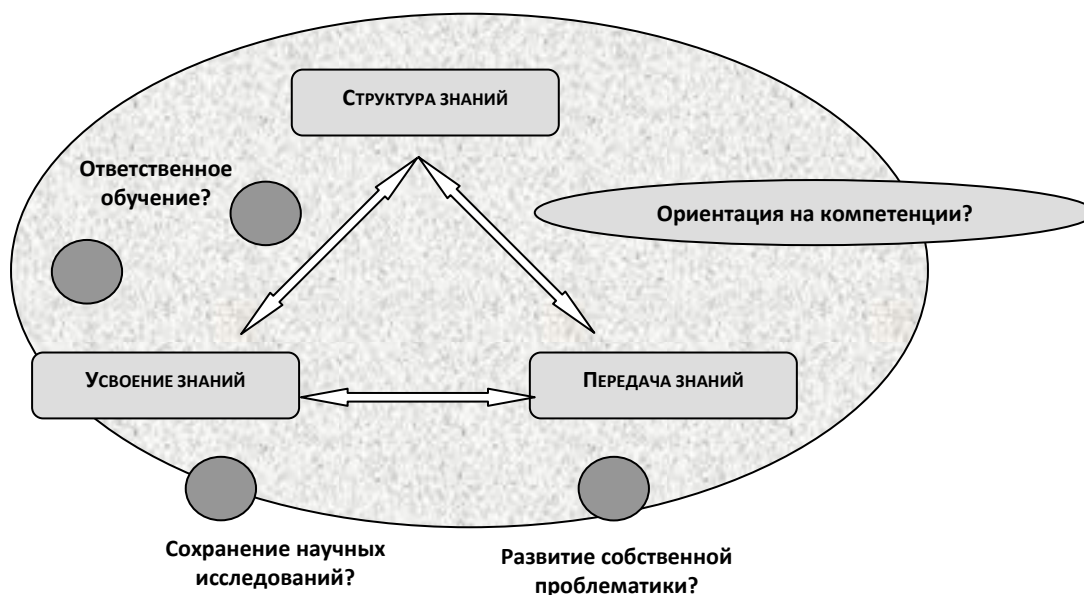
Совмещение двух задач



ИЗМЕНЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВЫ НА УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС УЧАЩИХСЯ



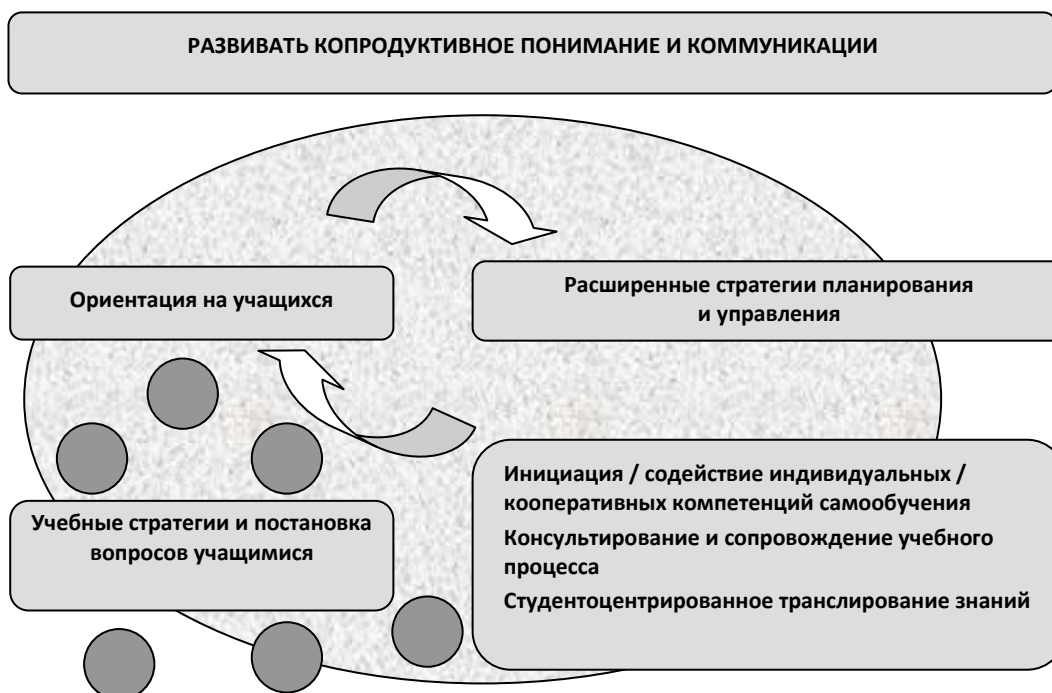
БОЛЕЕ КОМПЛЕКСНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПЕТЕНЦИИ



Концепт «Учебное консультирование»: учебная среда посредством комбинирования различных элементов



Вызов преподавателям и учащимся



Какой имеется опыт?



Литература

Исследование обучения

1. Ludwig, J. (2004): Vermitteln – verstehen – beraten. In: Faulstich, P./Ludwig, J. (Hrsg.): Expansives Lernen. Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 112–126.
2. Hilliger, B./Kossack, P./Lehmann, U./Ludwig, J. (2010): Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen: Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam. In: Das Hochschulwesen, H. 4+5, S. 134–139.

Концепт учебного консультирования

1. Klein, Rosemarie, Kemper, Marita (1998): Lernberatung: Gestaltung von Lernprozessen in der beruflichen Weiterbildung. Baltmannsweiler.
2. Mehlhorn, Grit unter Mitarbeit von Bausch, Karl-Richard, Clau, Tina, Helbig-Reuter, Beate, Kleppin, Karin (2005): Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen Teil II: Individuelle Lernberatung – Ein Leitfaden für die Beratungspraxis. München.

Онлайновый учебный еженедельник

<http://www.uni-potsdam.de/db/Lerntagebuch/ltb/>

Благодарю за внимание!

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.7. Паспорт компетенций. Курс на компетенции – руководство для учащихся. Специализированный вуз в Кёльне.

*Kompetenzpass. Kompetent auf Kurs – ein Leitfaden für Studierende.
Fachhochschule Köln.
<http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/arbeitsblaetter/KomPass.pdf>*

1. «Компас» – О чем идет речь?

Во время обучения чаще всего обращают внимание на полученные специальные знания, благодаря которым осуществляется подготовка к будущей профессии. Но для успеха наряду с профессиональной подготовкой необходимы внепрофессиональные компетенции.

Представьте себе следующую ситуацию:

Вы слушаете доклад, который с профессиональной точки зрения является первоклассным, но с точки зрения риторики произносится слабым, невыразительным голосом. Докладчик не умеет представить тезисы уверенно и стимулировать дальнейшее обсуждение. Кроме того, слайды презентации неинформативны и неразборчивы из-за слишком мелкого шрифта.

Насколько другим был бы тот же самый по содержанию доклад, но произнесенный с хорошей риторикой? Насколько выиграл бы, если бы докладчик использовал презентационный материал, который иллюстрировал бы его доклад, и уверенно провел бы последующее обсуждение?

Уже на этом небольшом примере проявляется целый ряд внепрофессиональных компетенций, например, техника презентации и уверенность в себе. Требования профессиональной деятельности все чаще включают такие внепрофессиональные компетенции, которые редко формируются при подготовке по специальности.

Центр внепредметных компетенций специализированного вуза в Кёльне при опросе предприятий установил, что 92% предприятий рассматривают при приеме на работу сформированные внепрофессиональные компетенции. Учащимся, осознающим свои компетенции и целенаправленно совершенствующим их, легче обучаться и в дальнейшем начинать профессиональную жизнь.

«КомПас» должен помочь Вам выявить свои компетенции и развить их. Для этого «КомПас» предлагает Вам:

- анкету компетенций - тест на определение ваших компетенций;
- краткое введение, касающееся того, как Вам работать над компетенциями;
- материалы, в которых документируется этот процесс.

2. Обзор ключевых компетенций

Внепрофессиональные компетенции можно разделить на три области:

- методические;
- социальные/коммуникативные;
- личностные.

Институт по формированию компетенций, ориентированных на будущее, высшей школы в Бохуме включает в эти три области различные ключевые компетенции. Приводим описание этих ключевых компетенций.

<i>Методические компетенции</i>	<i>Социальные/коммуникативные компетенции</i>	<i>Личностные компетенции</i>
<i>Знание и способности использовать методы таким образом, чтобы наиболее эффективно и всеобъемлюще достичь</i>	<i>Способности к обмену информацией и взаимопониманию, а также установлению социальных отношений. «КомПас» включает следу-</i>	<i>Основные личностные качества, позволяющие самостоятельно и активно строить свою профессиональную жизнь. «КомПас» включает</i>

<p>цели. К «КомПасу» относятся следующие методические компетенции:</p>	<p>ющие социальные / коммуникативные компетенции:</p>	<p>следующие компетенции:</p>
<p>Техники труда: Процессы и стратегии, облегчающие труд и делающие его более эффективным.</p> <p>Техники презентации: Подготовка, разработка и оформление презентации, включая использование соответствующих медийных средств таким образом, чтобы заинтересовать публику и сделать содержание излагаемого материала понятным.</p> <p>Руководство (модерация): Целенаправленное и ориентированное на результат руководство группой и обсуждениями.</p> <p>Решение проблемы: Подходить к решению проблемы всесторонне, быстро и по возможности с минимальными затратами, применять соответствующие меры для ее решения.</p> <p>Техники креативности: Стратегии и техники, необходимые для генерирования инновационных идей.</p> <p>Менеджмент времени: Распределение своего времени таким образом, чтобы всеобъемлюще и эффективно достичь цели.</p> <p>Самомаркетинг: Представление себя в выгодном свете и одновременно реалистично в ответственных профессиональных ситуациях, а также способность использовать</p>	<p>Способность работать в команде/ориентация на команду: Умение найти свою роль в команде, чтобы вносить вклад в достижение цели командой.</p> <p>Менеджмент группы / проекта: Умение организовывать проекты и руководить (проектом) группой.</p> <p>Чувствительность: Открытость по отношению к чувствам и потребностям других людей, а также способность соответствующим образом реагировать на них.</p> <p>Межкультурная чувствительность: Уметь действовать в чужой культурной среде и ориентироваться несмотря на возможные преграды.</p> <p>Способность убеждения: Представлять свои планы и точку зрения таким образом, чтобы другие понимали их, так же оценивали, разделяли и принимали.</p> <p>Способность к реализации: Умение реализовывать свои цели и представления даже при сопротивлении других, убедительно аргументировать и не уступать даже в случае противодействия.</p>	<p>Самоменеджмент: Так использовать свои таланты, чтобы ставить и достигать свои цели. Процесс требует готовности и открытости к новым наблюдениям, опыту и инициативам, таким образом становятся возможными обучение и изменения.</p> <p>Собственная инициатива / мотивация к действию. По собственной инициативе предпринимать действия, а также поддерживать мотивацию, стремиться самостоятельно организовывать ситуации и процессы.</p> <p>Ориентация на цель: Уметь самостоятельно ориентировать себя на достижение цели, а также способность перепроверять, позволяет ли выбранный путь достичь ее или необходима другая стратегия.</p> <p>Способность принимать решения: Уметь быстро и четко определять, что необходимо.</p> <p>Уверенность в себе: Уметь действовать без опасений и страха, а также ясно выражать желания и потребности.</p> <p>Преодоление стресса: Умение действовать в неприятных ситуациях таким образом, чтобы они не влияли отрицательно на ваше состояние.</p>

сети для индивидуальной карьеры.		
----------------------------------	--	--

3. Мои компетенции – Где я нахожусь?

Как Вы можете целенаправленно анализировать и развивать свои компетенции?

На первом этапе необходимо осознать свои сильные стороны и потенциал развития. Для этого КомПас предлагает Вам анкету, в которой отражены Ваши компетенции. Но она не является единственной для анализа. Проведите собственную оценку Ваших компетенций и при необходимости используйте мнение другого лица.

Действуйте следующим образом:

По адресу <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/> Вы можете получить анкету компетенций. Это научно обоснованная анкета, разработанная высшей школой в Бохуме по поручению Института формирования компетенций, ориентированных на будущее. Отметьте крестиком каково Ваше отношение и взгляды на определенные ситуации. Важно, чтобы при ответе на вопросы Вы были честны, чтобы анкета дала реалистичное представление о Ваших компетенциях. В результате теста Вы получите оценку.

Затем сами оцените Ваши компетенции. Сравните свою оценку с результатами теста. Для сравнения можно использовать бланк «Анализ современной ситуации». Эти бланки также можно получить на сайте <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/>.

Если Вы не уверены в своей оценке отдельных компетенций, то воспользуйтесь обратной связью от других лиц, с которыми Вы связаны повседневно.

Для реалистичной оценки Ваших ключевых компетенций важно посмотреть на них с разных точек зрения (свое представление/чужое представление) и сравнить. Если, например, анкета компетенций, по вашему мнению, неправильно отражает Ваши умения в различных областях, с помощью обратной связи уточните это.

4. Работать с «КомПасом»

Цель КомПаса поддержать Вас при освоении компетенций. Наряду с анкетой компетенций на указанном сайте Вы найдете также материалы, которые помогут Вам при определении цели, планировании и документировании формирования Ваших компетенций. В дополнение к анкете Вы можете сохранить их на Вашем компьютере. В следующем разделе будут представлены примеры этих материалов.

Бланк «Анализ современной ситуации»

Заполните для всех трех областей компетенций бланк «Анализ современной ситуации», который состоит из следующих элементов:

Результаты теста

Занесите во вторую колонку по каждой компетенции результаты Вашей анкеты компетенций. На сером поле отметьте хорошие результаты, на белом – средние, на темном – проблемные результаты.

Моя оценка

Проведите свою оценку компетенций и занесите ее в третью колонку.

Для самооценки Вы можете использовать следующие категории:

Изучающий: ситуации или задачи, при которых необходима данная компетенция, представляются Вам сложными. Отсутствие компетенций в этой области часто мешают Вам в достижении результата.

Знающий: Вы относительно хорошо овладели большинством известных Вам ситуаций или заданий, при которых необходима данная компетенция. Но если Вам будут поставлены подобные требования в неизвестном контексте, Вы сможете менее эффективно использовать Ваши способности.

Могущий: Вы обладаете хорошо или очень хорошо сформированной компетенцией в данной области. Вы можете воспользоваться этой компетенцией в новых для Вас ситуациях и при решении новых задач.

Если у Вас после заполнения анкеты и самооценки сохранилась неуверенность в отдельных компетенциях, дополните их мнением других. Вспомните о ситуациях, в которых Вам приходилось использовать эту компетенцию и обратную связь в этих ситуациях от Ваших друзей, преподавателей, шефа и др.

Над этим я буду работать

После того, как Вы проанализировали Ваши компетенции, определите отдельные области, над которыми Вам предстоит работать. Вы можете применить при этом три стратегии:

Сконцентрируйтесь на Ваших сильных сторонах и развивайте дальше уже хорошо сформированные области компетенций. Так Вы можете стать «экспертом» в некоторых областях.

Усовершенствуйте компетенции, которые до сих пор не относились к Вашим сильным сторонам, чтобы уравновесить Ваш профиль.

Если в процессе обучения Ваши представления о профессии стали яснее, целесообразно продумать, какие компетенции особенно важны для Ваших профессиональных перспектив, и развивать их.

Конечно, Вы можете одновременно применять все три стратегии. Если же Вам во время анализа компетенций покажется, что определенные области, препятствующие успеху во многих ситуациях, нуждаются в особом совершенствовании, рекомендуется в любом случае заняться ими.

Небольшой пример:

Область «менеджмент времени» не относится к Вашим сильным сторонам, и поэтому Вы все время не соблюдаете сроки сдачи. Поскольку в процессе обучения и в профессиональной жизни Вы часто будете сталкиваться со сроками сдачи, следовало бы поставить цель овладеть областью компетенций «Менеджмент времени», чтобы в будущем преодолеть препятствия к успеху.

Таким образом сконцентрируйтесь на слабо сформированных компетенциях, постоянно мешающих Вам в достижении успеха!

Но не беритесь слишком за многое! Выберите максимум две-три компетенции и целенаправленно развивайте их.

Занесите кратко в столбец 4 компетенции, над которыми Вы хотите работать, почему вы выбрали эти компетенции и каких изменений Вы хотели бы достичь. Мы приводим некоторые примеры.

Бланк: анализ сформированности методических компетенций

<i>Методическая компетенция</i>	<i>Результаты теста</i>	<i>Моя оценка (и возможная обратная связь)</i>	<i>Над этим я буду работать</i>
Техники труда	74	В большинстве случаев я работаю довольно эффективно, мне требуется мало времени на выполнение заданий даже если они мне незнакомы. Кроме того, я так хорошо владею современным программным обеспечением для работы в офисе, что меня часто просят помочь. Я себя оцениваю на 3 балла.	Да
Техники презентации		Даже если я хорошо подготовился к докладу, я плохо себя чувствую и с трудом излагаю темы, в которых я	Поскольку мне во время учебы еще часто придется выступать с

	48	хорошо разбираюсь. Сокурсник даже спросил меня после короткого доклада в небольшой групп – в которой я всех знаю – почему я так нервничал. Я оцениваю себя на 1 балл.	докладами, и то каждый раз требует от меня много времени и усилий, я буду совершенствоваться в этой области. Я смогу делать доклады интереснее и понятнее и при этом не буду так неуверен.
Руководство (модерация)	55		
Решение проблем	51		
Техники креативности	43		
Менеджмент времени	53		
Самомаркетинг	35		
Всего	311		

Бланк: анализ сформированности социальных/коммуникативных компетенций

<i>Социальные/коммуникативные компетенции</i>	<i>Результаты теста</i>	<i>Моя оценка (и возможная обратная связь)</i>	<i>Над этим я буду работать</i>
Способность работать в команде /ориентация на команду	62		
Менеджмент группы / проекта		Я с удовольствием работаю в команде, но часто все же сталкиваюсь с трудностями, когда несу ответственность за задание, которое выполняю вместе с другими. Мне трудно с людьми, которых я знаю. Я так плохо спланировал свой	.Эту компетенцию я буду совершенствовать. Для моего профессионального будущего важна ответственность за выполнение задания,

	33	последний переезд, что сейчас постоянно вынужден выслушивать шутки от товарищей, которые мне помогали. Я оцениваю себя на 1 балл.	которое я должен координировать с другими. Я смогу лучше планировать проекты и научусь лучше согласовывать задания с другими
Чувствительность	54		
Межкультурная чувствительность	67		
Способность убеждения	50	Я выше оцениваю свою способность убеждать, чем согласно тесту. В дискуссиях я часто перетягиваю людей на свою сторону. Если у меня есть хорошие аргументы, я довожу их до сведения людей, которых даже не так хорошо знаю. Я оцениваю себя на 2–3 балла.	Я хотел бы быть еще более убедительным. Было бы здорово, если бы я хорошо выступал со своими аргументами и перед незнакомой большой аудиторией. Я думаю, что многое зависит и от уверенности в себе. Над этим я буду работать
Способность реализации	40		
Всего	306		

Бланк: анализ сформированности личностных компетенций

<i>Личностные компетенции</i>	<i>Результаты теста</i>	<i>Моя оценка (и возможная обратная связь)</i>	<i>Над этим я буду работать</i>
1	2	3	4
Самоменеджмент	55		
Собственная инициатива/мотивация к действию	71	Я хорошо могу работать самостоятельно, но чувствую себя увереннее, если предварительно получаю подробные указания по новому	Я удовлетворен.

1	2	3	4
		заданию. В моей работе по совместительству руководитель предоставляет мне достаточно свободы, поскольку она знает, что я все выполняю без вопросов. Все же я оцениваю себя на 2 балла, не так хорошо, как в соответствии с тестом.	
Ориентация на цель			
	49		
Способность принимать решения			
	61		
Уверенность в себе		Я часто бываю неуверенным, когда должен что-то делать перед большой аудиторией или что-либо говорить, например, на лекции. Даже если хорошо знаю людей, я неохотно выступаю перед большой аудиторией. Но если я имею дело с одним или двумя людьми, я не так нервничаю. Я оцениваю себя на 2 балла.	В целом довольно хорошо, но с тем, что я неохотно выступаю перед большой аудиторией, надо что-то делать. Поскольку я хочу улучшить технику презентации, то я думаю, что тогда буду более уверенным в себе. Сначала я что-то сделаю с техникой презентации, а потом посмотрим, стану ли я более уверенным
	41		
Преодоление стресса			
	52		
Всего	329		

Бланк: определение цели

Заполните по всем компетенциям, которые Вы хотели бы сформировать, - бланк «Определение цели», который Вы можете получить через Интернет. Заполните поля следующим образом:

Это я уже могу

Определите, что для Вас легко, когда Вы применяете соответствующую компетенцию.

Над этим я еще буду работать

Подумайте, чему конкретно Вы еще должны научиться, чтобы усовершенствовать соответствующую компетенцию. Подумайте над тем, что Вам может помочь лучше соответствовать будущим вызовам в этой области.

Моя конкретная цель

Определите Ваши цели.

Выделите пункты, над которыми Вы должны конкретно работать, одну или несколько целей. Четко сформулируйте эти цели.

Не ставьте себе нереальных целей. Не каждый может пробежать стометровку за 10 секунд, но каждый тренируясь, может бегать быстрее.

Я могу добиться улучшения следующим образом

Установите, как сможете проверить свои результаты. Как в будущем сложатся для Вас ситуации, в которых будет востребована данная компетенция? Каким образом Вы можете закрепить успех?

Временные рамки

Для цели, которую Вы перед собой поставили, необходимо установить временные рамки. Так Вы примите на себя обязательства и облегчите планирование. Попробуйте установить реалистичные временные рамки для достижения цели.

Я достиг своей цели / своих целей

Когда Вы осуществите меры для совершенствования Ваших компетенций, проверьте с помощью листа определения целей, насколько Вы достигли Вашей цели.

Если цель состоит из нескольких подцелей, проверьте каждую из них. Если Вы дальше должны работать над компетенцией или не полностью достигли Вашей цели, начните снова с анкеты. Снова заполняйте ее и фиксируйте Ваши новые цели и ситуацию.

Чтобы проверить правильность сформулированной цели, можно использовать SMART-метод. Цель должна быть: специфичной, измеримой, привлекательной, реалистичной и с установленным сроком.

Бланк: определение цели

Компетенция, которую я должен совершенствовать: техника презентации

<p>Это я уже могу подготовить презентацию с использованием современного программного обеспечения; соответствующим образом подготовиться по содержанию к презентации.</p>	<p>Над этим я буду работать ... <i>Делать слайды более обозримыми, лучше разъяснять важные моменты / более понятно излагать содержание, меньше нервничать перед докладом, быть более уверенным в себе, докладывать громче и свободнее, больше взаимодействовать со слушателями (смотреть на слушателей, побуждать их задавать вопросы)</i></p>		
<p>Моя конкретная цель ... Мои конкретные цели ... Подготовить один доклад в семестр <i>увереннее, понятно и интересно для слушателей. Другие цели...</i></p>	<p>Улучшение, к которому я стремлюсь, я могу определить следующим образом ... К п.2. С точки зрения содержания и акустики я был понятен <i>К п.1. Я смотрел на слушателей и свободно делал доклад К п.3. После доклада слушатели задавали мне интересующие их вопросы К п.2. Слайды помогли слушателям</i></p>	<p>Я достигну своей цели / своих целей до... <i>Я достигну своих целей в течение трех семестров</i></p>	<p>Я достиг своей цели / своих целей ... Цель 1. нет полностью <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> Цель 2. нет полностью <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> Цель 3. нет полностью <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> Цель 4. нет полностью <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/> Цель 5. нет полностью <input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/><input type="checkbox"/></p>

Бланк: план действий

Возможные действия

Подумайте какие меры Вы можете предпринять, чтобы достичь поставленной цели. Сначала отметьте в бланке «План действий» все возможности, которые Вам для этого предоставляются под рубрикой «Возможные действия».

По многим внепрофессиональным ключевым компетенциям Центр внепрофессиональных квалификаций (ZaQ) специализированного вуза в Кёльне предлагает семинары. Вначале познакомьтесь с ними.

Вы обязательно должны наметить меры, позволяющие достичь Ваших целей. Для этого проанализируйте Ваши компетенции, ситуации и задачи, при которых Вы используете соответствующие компетенции. Подумайте, в какой ситуации Вы наилучшим образом смогли бы совершенствовать определенную компетенцию.

При этом задумайтесь о лекциях, семинарах, проектах и пр. Семинар предоставляет возможность принять участие в дискуссиях, потренировать Ваши способности убеждать и реализовывать. Многие повседневные ситуации также позволяют совершенствовать свои компетенции. Если пофантазировать, то можно поработать и над компетенцией «Менеджмент команды и проекта» при Вашем следующем переезде.

Во время фазы совершенствования создавайте себе целенаправленно ситуации и ставьте задачи, содействующие Вам формировать соответствующую компетенцию. Приобретаемый опыт может помочь усовершенствовать Ваши компетенции.

В формировании многих компетенций помогут и ситуации и задачи, возникающие в жизни, а также вызовы, которые ставит обучение. Предусматривайте меры в двух областях.

Эти меры я предприиму

Решите какие меры предпринять.

И здесь Вы должны не столько предпринимать, сколько выбрать. Если у Вас много возможностей, то оцените потенциал отдельных из них в связи с компетенцией, над которой Вы работаете. Какие меры наиболее эффективны для достижения Вашей цели?

Если Вам трудно оценить, то советуем привлечь других людей.

Действие. Составьте для каждой меры, которую Вы собираетесь предпринять, план с указанием сроков и следуйте ему

Бланк: план действий

Компетенция, которую я должен совершенствовать: техника презентации

Возможные действия

Посещать семинар ZaQ « Правильно презентировать ». Цели семинара, как, например, снятие блокады и успешная коммуникация и взаимодействие соответствуют моим целям совершенствования этой компетенции	A
Посещать семинар ZaQ « Риторика в публичной речи ». Цели этого семинара также соответствуют моим целям, но нереально наряду с регулярными занятиями посещать два семинара, я, пожалуй, откажусь от А	C
Я намечу выступление минимум с одним докладом в семестр . Для этого я выберу занятие, на котором смогу выступить. В следующем семестре может идти речь о семинарах А, В и т.д.	A
Я буду активно брать слово на занятиях. Так я смогу избавиться от неуверенности выступить перед аудиторией и совершенствовать риторические навыки	A
Когда в будущем я буду слушать доклад, обращу внимание на то, что мне не удастся при чтении доклада и что удастся. Запишу это и использую при подготовке следующего доклада	B
Другие возможности	

Распределите приоритеты среди предоставляемых Вам возможностей:

A Эта мера обладает высоким потенциалом при достижении мною цели: обязательно использовать

B Эта мера обладает средним потенциалом: прибегите к этой мере, когда представится возможность (время, мотивация и пр.)

C Эта мера обладает низким потенциалом или по сравнению с другими является более затратной. Вы можете пренебречь ею.

Бланк: обратная связь

Сохраните обратную реакцию на Ваши внепрофессиональные компетенции, которую Вы получили, в этом бланке «Обратная связь».

Одно или несколько независимых мнений о Ваших компетенциях целесообразно получить на каждой фазе процесса совершенствования.

Используйте всякий раз обратную связь:

Всегда, когда Вы закончили действие. Так Вы сможете проверить, привели ли предпринятые Вами меры к улучшению, по мнению внешних наблюдателей.

Всегда, когда Вы не уверены, например, где Вы находитесь, какие компетенции Вам необходимо освоить, какие возможности Вы должны избрать для улучшения и т.д.

Чтобы получить обратную реакцию, обратите внимание на следующие моменты:

Для завершающей обратной реакции Вы должны оценить себя также по категориям, которые Вы использовали для самооценки (изучающий, знающий, могущий). Так легче сравнивать.

Спросите одного или нескольких человек до наступления намеченной ситуации, смогут ли они дать оценку.

Назовите конкретные пункты, на которые необходимо обратить внимание или по которым Вы хотели бы получить обратную реакцию.

Добился ли я успеха?

Когда Вы завершили свои действия по совершенствованию компетенций и получили ответную реакцию на ситуацию, которая подтвердила совершенствование Ваших компетенций, сравните сформированность Ваших компетенций в настоящее время с исходной ситуацией.

Предположим, как в нашем примере, Вы совершенствуете свою внепрофессиональную компетенцию «техника презентации». Вы установили срок для достижения цели в три семестра и провели большую часть запланированных Вами действий. Теперь вновь оцените Вашу компетенцию и сравните Вашу оценку с обратной реакцией(ями), которую Вы получили после доклада и задокументировали в анкете «Обратная реакция». Занесите результаты в бланк «Современная ситуация». Когда Вы таким образом определите Ваше современное состояние, сравните его с Вашими целями, которые отражены в бланке «Установление целей».

Достигли ли Вы полностью своих целей? Насколько успешными были отдельные меры?

В бланке «Установление целей» отметьте Ваши прогресс и успехи в поле «Я достиг свою цель/свои цели ...». В нашем примере на стр. 10 учащийся полностью добился целей 2 и 3: «Интересно и понятно делать доклад». Цель 1: «Уверенно делать доклад» достигнута не полностью, но можно четко отметить существенное совершенствование. Учащийся из этого примера должен решить, работать ли дальше над этим (например, совершенствуя компетенцию «уверенность в себе») или обратиться к другим компетенциям.

Я достиг своей цели / своих целей ...

Цель 1

нет		полностью		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Цель 2

нет		полностью		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Цель 3

нет		полностью		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Цель 4

нет		полностью		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Цель 5

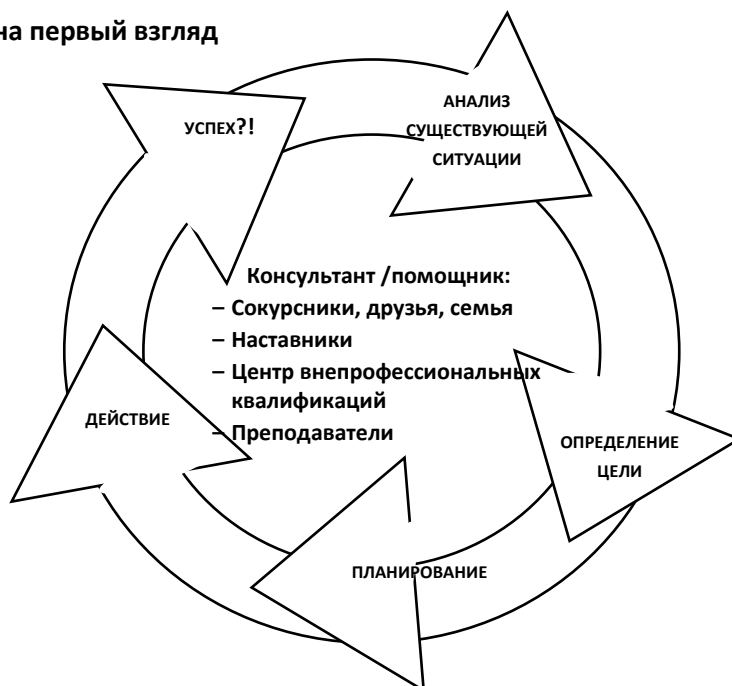
нет		полностью		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Бланк: обратная связь

Компетенция, которую я хотел бы совершенствовать: техника презентации

	<i>От кого...</i>	<i>Когда...</i>	<i>В какой ситуации.</i>
	Йенс/однокурсники	06.12	Доклад «Управление цепями поставок», который я сделал на занятии «Основы экономики»
<i>Конкретная обратная связь по результатам наблюдения</i>			
Было ли понятно с точки зрения содержания и акустики?	Йенс считает, что меня легко можно было понять, и всегда было ясно, о чем идет речь. В некоторых местах я говорил слишком быстро и поэтому приходилось прилагать усилия, чтобы следовать за моими мыслями.		
Был ли я уверенным или неуверенным?	Сначала я был несколько неуверенным, но со временем стал более уверенным. Йенс особенно отмечает момент, когда я был неуверен, не мог вспомнить точное определение и лихорадочно искал его в моих бумагах. Он считает, что это было бы не так заметно, если бы я не нервничал.		
Как часто я смотрел на слушателей / докладывал ли я свободно или читал?	По этому пункту я получил только позитивные отклики. Я поддерживал зрительный контакт со слушателями и обращался к бумагам только, чтобы следовать плану.		
Поддерживали ли доклад слайды?	Относительно слайдов Йенс считает, что я правильно выбрал насыщенность текстом и величину букв. Но под некоторыми графиками трудно читались подписи.		
Каким в целом был доклад/выводы	Йенс считает, что в целом этот доклад был намного лучше, чем доклад, который я делал в первом семестре. По сравнению с первым докладом можно было без особых усилий понять, о чем я говорю. Он находит прежде всего позитивным, что я многое демонстрировал на примерах, благодаря чему было интереснее слушать. Но временами я был несколько неуверен и говорил слишком быстро.		

5 «КомПас» на первый взгляд



<p>Анализ существующей ситуации <i>Последовательность:</i> анкета компетенций: http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/, собственная оценка, или обратная связь, решите, какие компетенции Вы должны совершенствовать, Бланки: анализ существующей ситуации.</p>	<p>Действия <i>Последовательность:</i> приступите к выполнению запланированных действий, составьте план отдельных мероприятий</p>
<p>Определение цели: <i>Последовательность:</i> опишите, что Вы можете и чему Вы еще должны научиться, поставьте для себя цели развития. Бланки: определение цели.</p>	<p>Обратная связь/успех <i>Последовательность:</i> Проверьте Ваши достижения обратная связь, собственная оценка, повторение анкеты компетенций, Бланки: обратная связь, определение цели.</p>
<p>Планирование: <i>Последовательность:</i> определите возможности/действия, которые предоставляются Вам для совершенствования и выберите подходящие Вам. Возможности предоставляют: ситуации в обучении, профессии, повседневной жизни, Центр внепрофессиональных квалификаций (ZaQ) Бланки: план действий.</p>	

Вы должны несколько раз за время обучения заполнять бланк компетенций и оценивать Ваши внепрофессиональные компетенции, например, каждые два семестра. Для этого всякий раз Вы можете заполнять новые бланки.

Если через определенное время Вы установили, что улучшили свои компетенции, предпринятые меры были успешными. Обратная реакция, которую Вы получили за этот период, должна подтвердить это заключение.

Решите, должны ли Вы и дальше работать над этой компетенцией или хотите совершенствоваться в другой области.

6. Возможности, предоставляемые специализированным вузом в Кёльне

«КомПас» должен помочь Вам ответственно совершенствовать Ваш профиль компетенций. Специализированный вуз в Кёльне предоставляет Вам дополнительные возможности, которые поддержат Вас на этом пути. В следующей части Вы узнаете, что позволит Вам:

- оценить Ваши внепрофессиональные компетенции;
- получить консультации при определении целей и разработке процесса совершенствования, сформировать Ваши внепрофессиональные компетенции.

Рассматривайте эти возможности как оптимальные вспомогательные средства. Используйте их, когда сочтете необходимым. Возможности, которые предоставляются Вам в повседневной жизни, Вы также можете использовать для совершенствования соответствующих компетенций.

Решите сами и самостоятельно скомбинируйте предоставленные Вам возможности, которые приведут Вас к цели.

Программа наставничества

Являясь учащимся/учащейся специализированного вуза в Кёльне, Вы имеете возможность на определенных этапах получить консультации личного наставника. Используйте программу наставничества специализированного вуза в Кёльне и для совершенствования компетенций. Ваш наставник как правило является преподавателем, которого Вы знаете по регулярным занятиям и который может Вас оценить. Вы можете посоветоваться с ним при анализе исходной ситуации с компетенциями и получении обратной связи на различных этапах. Принимая решение о том, какие компетенции Вы должны совершенствовать и какие действия для этого избрать, Вы можете обратиться к наставнику как к собеседнику, который может оказать помощь.

Центр внепрофессиональных квалификаций специализированного вуза в Кёльне

Центр внепрофессиональных квалификаций специализированного вуза в Кёльне (ZaQ) ставит цель поддержать Вас при формировании компетенций. ZaQ предлагает занятия по многим компетенциям и использует категории подобные тем, которые содержатся в «КомПасе». Многие занятия одновременно способствуют формированию нескольких компетенций. В таблице показаны семинары Центра и компетенции, которые на них формируются.

ZaQ предлагает также семинары, цель которых помочь раскрыть Ваши потенциальные компетенции и развить их на фазе совершенствования. Если наряду с самостоятельной работой с «КомПасом» Вам потребуется профессиональный совет или помощь, ZaQ также предоставит Вам такую услугу.

За участие во многих семинарах ZaQ, Вы получите сертификаты, которые могут быть важны для Вас позднее при поступлении на работу. Полную программу ZaQ Вы можете получить на сайте <http://www1.fh-koel.de/zaq/seminarangebot>.

Формировать компетенции с ZaQ

В таблице приведены шесть примеров семинаров ZaQ и компетенции, которые можно сформировать с помощью этих семинаров.

Семинар «Раскрыть и развить компетенции с помощью самостоятельной тренировки» особенно подходит, если Вы не уверены в оценке Ваших компетенций и в том, как их совершенствовать.

<i>Семинары ZaQ</i>	<i>Самоуправляемое обучение (семинар по смешанному обучению)</i>	<i>Презентация и присутствие</i>	<i>Риторика для доклада и презентации</i>	<i>Менеджмент проектов</i>	<i>Менеджмент конфликтов как социальная компетенция</i>	<i>Открывать и совершенствовать компетенции с помощью самоотренировки</i>
Методические компетенции						
Техники труда	X	X				
Техники презентации			(X)			
Руководство (модерация)					(X)	
Решение проблем						X
Техники креативности	X					

Менеджмент времени				X		
Самомаркетинг		X				
Социальные/ коммуникативные компетенции						
Способность работать в команде / ориентация на команду				(X)		
Менеджмент группы / проекта				(X)		
Чувствительность					X	
Межкультурная чувствительность						
Способность убеждения			(X)			
Способность реализации			(X)			
Личностные компетенции						
Самоменеджмент	(X)					X
Собственная инициатива / мотивация к действию						X
Ориентация на цель	(X)					
Способность принимать решения						
Уверенность в себе		(X)	X			
Преодоление стресса	(X)		X			

На сайте <http://studtest.wi.fh-koeln.de/kompass/> Вы найдете наряду с бланками компетенций и всеми рабочими бланками таблицу и полный перечень семинаров ZaQ, проводимых в настоящее время с указанием, какие компетенции можно сформировать на них.

«КомПас» – руководство по самостоятельному формированию компетенций

Самостоятельно наметьте курс по формированию компетенций. Проанализируйте Ваши ключевые компетенции, спланируйте Ваши цели развития и контролируйте Ваши достижения.

Совершенствование Ваших компетенций облегчит Вам успешное обучение и дальнейшее устройство на работу.

<http://studtest.wi.fh-koeln.de/compass/>

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

**П.3.8. Формирование ключевых компетенций в Центре
внепрофессиональных
квалификаций специализированного вуза в Кёльне
Доклад Ю. Ролле и И. Капельс (профессора Центра
внепрофессиональных
квалификаций специализированного вуза в Кёльне) на заседании
рабочей
группы Промышленной и торговой палаты Кёльна «Кооперация
вузов
и предприятий на срезе обучения и профессии» 23 октября 2009 г.
Формирование компетенций в Центре внепрофессиональных
компетенций – предлагаемые занятия, модели дидактических
концепций. Центр в специализированном вузе Кёльна. (Реферат)**

*Erwerb von schlüsselkompetenzen im zentrum für außerfachliche qualifikationen an der fachhochschule köln. Vortrag anlässlich des workshops der ihk köln „kooperationen von studium und beruf“ am 23. oktober 2009 von prof. dr. jürgen rolle und yvonne kappels, zentrum für außerfachliche qualifikationen (zaq), fachhochschule köln.
kompetenzerwerb im zentrum für außerfachliche qualifikationen. zaq – angebote – modelle für didaktische konzeptionen an der fachhochschule köln.
prof. dr. jürgen rolle und yvonne kappels, april 2009.*

Ключевые компетенции – европейское и национальное представление

В Рамочных рекомендациях Еврокомиссии, касающихся ключевых компетенций в образовании в течение жизни, дается следующее определение ключевых компетенций: «Ключевые компетенции – это такие компетенции, которые необходимы всем людям для личностного развития, социальной интеграции, активной гражданской позиции и занятости»¹.

Это определение было конкретизировано немецким Фондом по аккредитации, сформулировавшим цели программы подготовки:

Критерий 2 (Цели подготовки в концепции программы). Концепция программы ориентируется на профессиональные и внепрофессиональные цели подготовки в соответствии с уровнем квалификации. Они касаются прежде всего следующих областей:...«научная пригодность, способность выполнять задачи, требующие высокой квалификации, гражданственность и развитие личности...»².

В рекомендациях ЕС выделяется 8 ключевых компетенций: в области родного языка; иностранных языков; в области математики, естественных и технических наук; компьютерная компетенция; учебная компетенция; межличностная, межкультурная, социальная и гражданская компетенция; предпринимательская компетенция; культурная компетенция.

Этот перечень компетенций авторы дополняют компетенциями, без которых невозможно освоить ключевые компетенции, предлагаемые ЕС: критическое мышление; креативность; инициативность; решение проблем; оценка рисков; умение находить решения; умение конструктивно справляться с чувствами.

Ключевые компетенции с точки зрения работодателей

Представительный опрос более 2 тыс. немецких предприятий, на которые принимаются выпускники вузов, проведенный в 2004 г. Немецким объединением промышленных и торговых палат, свидетельствовал, что недостатком подготовки является: отсутствие ценностей и плохое

¹ Schlüsselkompetenzen für Lebensbegleitendes Lernen – ein europäischer Referenzrahmen, 2006/962/EU.

² Beschluss der Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen vom 17.07.2006, geändert am 8.10.2007 und 29.02.2008.

воспитание/социальное поведение; неумение применять теоретические знания при решении конкретных задач; завышенная самооценка; неспособность интеграции¹.

Авторы останавливаются на отличии оценки знаний и компетенций. Они, в частности, выделяют **знания о действиях** (Handlungswissen) и **деятельностную компетенцию** (Handlungskompetenz). Первые можно получить из литературы, из методических материалов и пр. Пример задания на проверку **знаний о действиях**:

1. Опишите процесс коммуникации
2. Назовите пять задач руководства
3. Сформулируйте причины возникновения конфликтов.

Ответы на эти вопросы дают представление о наличии знаний о действиях, которые можно оценить. Но они не свидетельствуют о наличии **деятельностной компетенции**, например, о том, может ли учащийся:

- уважительно общаться;
- руководить сотрудниками;
- конструктивно разрешать конфликты и пр.

Задача Центра заключается в формировании учебной среды, в которой не только можно приобрести знания о действиях, но и деятельностную компетенцию, т.е. способность успешно устанавливать связи и особенно трудовые отношения. Согласно исследованию сотрудницы Центра в профессиональной жизни, равное значение (50%) имеют профессиональные знания и ключевые компетенции.

Требования, предъявляемые к формированию ключевых компетенций:

1. Деятельностная компетенция, например, адекватное социальное поведение, проявляется во многом. Каждый учащийся научился вести себя в социальном сообществе. Какие законы определяют это сообщество, мы как преподаватели не можем оценить. Например, семья эмигрантов ожидает от своего ребенка иного, чем немецкая семья. Различия связаны с культурой, религией, полом и пр. Человек обращает на себя внимание тогда, когда (не учитывая особенности, связанные со здоровьем, и характерные особенности) то, к чему благосклонно относилось его социальное окружение, негативно воспринимается новым окружением. Но что означает эти отличия для оценки социального поведения? Когда социальное поведение заслуживает оценки «очень хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно»?

2. Обучение единодушно определяется как процесс приобретения компетенций в течение всей жизни. Как определить конкретные требования к формированию социального поведения на 1, 2, 3 семестрах?

3. Существуют ли различия для учащихся технических и социальных отделений? Иначе говоря, различаются ли требования к социальному поведению инженеров и социальных педагогов? Если да, то в чем состоит это различие?

Эти три вопроса подводят нас к пониманию ключевых компетенций как «учебной дисциплины». По нашему мнению, объективно определить ключевые компетенции невозможно. Во-первых, потому, что преподаватель, определяющий это, имеет субъективные представления о ключевых компетенциях, во-вторых, потому, что происходит процесс формирования ключевых компетенций в течение всей жизни.

Поэтому преподаватели Центра фиксируют прогресс учащихся в освоении компетенций. В основе при этом – изначально различный «компетентностный статус» учащихся. Мы называем этот «компетентностный статус», «компетентностной биографией». Учащийся перед занятием оценивает свои компетенции, а после занятия обсуждает с преподавателем успехи. Оценка выставляется только тогда, когда предусмотрены зачетные единицы.

Согласно определению Джона Эрпенбека (Erpenbeck J), компетенции понимаются в широком смысле: «Компетенции – это формирующиеся и развивающиеся в течение жизни способности самоорганизации или самодиспозиция мыслительных и реальных (овеществленных) действий человека...».

¹ Erpenbeck J./Sauter W. Kompetenzentwicklung im Netz –New Blended Learning. 2007.

Они представляют собой «в комплексных, часто хаотичных повседневных и трудовых действиях неразделимую и неразрушимую комбинацию умений, простых способностей, знаний и квалификаций, с одной стороны, и соблюдения внутренних правил, ценностей и норм в отношении своих эмоций и мотиваций ...».

Значение понятие компетенции: «Компетенция фактически означает пригодные к использованию случайности». Этим, с одной стороны, объясняется множество определений компетенции (более 600). С другой, – эта точка зрения на понятие компетенции граничит со сведением компетенции к способностям, например, читать, считать, знаниям и выученным специальным знаниям.

Знания неотъемлемая составляющая и основа компетенции. Знания могут быть без компетенции, компетенция немыслима без знаний. Но компетенции включают ценности и опыт.

Способность самоорганизованно мыслить и действовать предполагает:

- способности, относящиеся к собственной личности (личностные компетенции),
- способности реализовать желаемое в действия (деятельностная компетенция),
- способность опираться на специальные и методические знания, на опыт и экспертизу (предметно-методические компетенции),
- способность применять собственные коммуникативные и кооперативные возможности (социально-коммуникативные компетенции).

Важно понять, что компетенции возникают в течение **биографии** и основываются на собственных **правилах и ценностях**. Приобретение компетенций и компетентные действия невозможны без формирования ценностей. Что же делать, когда мы понимаем, что имеющиеся компетенции – например, социальные – должны быть усовершенствованы, чтобы соответствовать новым требованиям?

Ценности всегда представляют собой отношение:

«Субъект, т.е. человек, группа, предприятие или нация оценивают объект, вещь, свойство, обстоятельство или отношение на основе прежних знаний и ранее сформировавшихся ценностей и социально установившимся масштабам ценностей.»¹

Ценности нельзя передать как знания. Они формируются в процессе самостоятельных действий и самоорганизации.

Позиции в литературе как очевидные, так и радикальные. Путь к формированию собственных ценностей и компетенций ведет через неуверенность, негативные чувства и конфронтацию к отношениям взаимопомощи и позитивным чувствам и, в конечном счете, к изменению поведения.

Этот процесс затрагивает вуз в целом и особенно преподавателей. Преподаватели Центра разрабатывают рефлексивные концепты учения, при которых саморефлексия и рефлексия в отношении других, связанный с обучением ошибочный, неустойчивый опыт становятся важной частью учебных способностей и навыков действия.

Преподаватели Центра не могут «передать» компетенции. Лишь сами учащиеся могут сформировать компетенции как ценности под квалифицированным руководством. Задачей Центра является формирование учебной среды, способствующей формированию компетенций у учащихся. Мы называем процесс обучения «направленное развитие компетенций» (intendierte Kompetenzentwicklung). Он требует поворота от ориентации на учебный материал к истинной ориентации на компетенции.

Учебные концепты в Центре внепрофессиональных квалификаций

Центр помогает преодолеть трудовое поведение, ориентированное на потребление, и брать на себя ответственность за результаты обучения. Это достигается созданием учебной среды, в которой есть место для неуверенности и для вопроса: «Я не знаю больше ну и что?».

Готовность активно участвовать в формировании учебной среды в равной мере присуща всем учащимся. При передаче знаний в процессе обучения, ориентированного на входные данные, часто учащиеся переживают негативные чувства, такие как беспомощность и страх

¹ Erpenbeck J./Sauter W. Kompetenzentwicklung im Netz –New Blended Learning. 2007.

оказаться несостоятельным. Это поддерживается и преподавателями. Если преподаватель преподносит знания, у студентов появляется уверенность, что за результат несет ответственность преподаватель.

Центр предоставляет учащимся возможность заниматься в малых группах, под руководством опытных наставников решать непривычные задачи. То, какие компетенции учащийся должен освоить, может решить только он сам на основании своей биографии и индивидуального развития. Вот почему Центр предлагает широкий спектр занятий. Факультеты оказывают консультационную помощь при выборе семинаров.

Центр внепрофессиональных квалификаций и его программы

Центр начал свою деятельность в 2003 г., предложив 30 семинаров по личностным, социальным и методическим компетенциям. В 2009/10 уч. году было уже 90 семинаров. Учащиеся всех факультетов могут выбрать занятия, способствующие их личностному развитию, помогающие им в обучении или последующей профессии. Численность групп составляет как правило не более 15 человек.

Центр формирует перечень занятий с учетом рекомендаций Фонда аккредитации относительно формирования у учащихся ключевых компетенций, они должны составлять минимум 10% от общего объема.

Особое внимание Центр уделяет занятиям для первокурсников, помогающим им приступить к обучению в вузе. Для них проводятся подготовительные занятия по математике, естественным наукам и английскому языку.

Важной задачей Центра является подготовка тьюторов. Темы этих семинаров:

- определение своей роли в качестве тьютора;
- помощь в кооперации учащихся;
- правила успешной беседы;
- совершенствование процесса коммуникации;
- конструктивное разрешение конфликтов;
- руководство обучением и работой группы;
- планирование и организация тьюториала.

Особое место Центр уделяет так называемому смешенному обучению (Blended Learning)¹, при котором используются методы обучения с помощью компьютера на основе учебной платформы ILIAS² и отработка ключевых компетенций на занятиях.

Перспективы развития Центра

В настоящее время в Центре ежегодно занимаются около 4000 чел., это около 25% учащихся вуза. Но только 50% из них фактически принимает участие в семинарах. Проблема состоит в совмещении основных занятий и занятий в Центре.

Ставится задача согласования работы Центра с факультетами и интенсификация их кооперации.

Предполагается в дальнейшем на основе выявления потребности в ключевых компетенциях бывших выпускников разработать программы для специалистов-практиков.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

¹ Смешенное обучение – смешение различных учебных сред для более эффективного преподавания и учения.

² Программное обеспечение для электронного обучения (e-learning) http://www.ilias.de/docu/goto_docu_root_1.html.

П.3.9. Ф. Бёле (проф. университета в Аугсбурге, института социальных исследований в Мюнхене) Формирование компетенций – новый вызов на рынке труда

*F. Böhle (Universität Augsburg, ISF München)
Kompetenzentwicklung – Eine neue Herausforderung in der Arbeitswelt.
www.isf-muenchen.de/pdf/kompetenzentwicklung041202.ppt*

Формирование компетенций – новый вызов на рынке труда

1. Что такое компетенции?
2. Поводы и причины изменения рынка труда
3. Проблемы и перспективы новых вызовов

Тезис 1

- Всестороннее изменение квалификации, требуемой на рынке труда, и ее формирование;
- Расширение квалификаций посредством компетенций.

1. От квалификации к компетенции

Происхождение понятия

Квалификация = пригодность, способность, степень подготовки (XVI век).

Компетенция = компетентность, способность, знание дела (XIX век).

Никакого существенного различия в понятиях.

Вопрос: что обозначается понятиями квалификация и компетенция и как они применяются?

Квалификация

«Знания и навыки, необходимые для выполнения определенной деятельности»

- Трудовая деятельность предъявляет требования к квалификации – «квалификационные требования»;
- Формирование квалификации посредством организованного учебного процесса «школа, профессиональное образование»;
- Техничко-функциональные знания и навыки;
- Соответствие профессиональным требованиям;
- Труд = рациональные, направленные на достижение цели, инструментальные действия по обработке материальных и нематериальных объектов;
- Различие труда и социальной интерактивности.

Различие общего образования и профессионального / образования, связанного с получением профессии.

Образование против квалификации:

- общее образование = образование
 - развитие личности;
 - способность к автономным действиям;
 - участие в политической, социальной, культурной жизни;
 - духовные способности;
 - профессиональное/связанное с профессией образование = квалификация.
- технико-функциональные, инструментальные способности;
- знания и (практические) умения.

Расширения

- экстрафункциональные квалификации (1970):
 - пунктуальность, прилежание, включенность и подчинение (*Ein- und Unterordnung*);
 - «трудовые достоинства»;
 - знания и навыки + трудовые действия (*Arbeitsverhalten*).
- ключевые квалификации (1974):
 - квалификации, выходящие за рамки специальности;
 - личностные социальные и коммуникативные квалификации.

Предтеча дискуссии о компетенции.

Сходство с компетенциями: «Никто не знает, что это такое на самом деле» (Erpenbeck, Heuse 1996).

Компетенция

Определения

- «знания, квалификация, образ действия и представления о ценностях» (ОЭСР 2001);
- «... социальные коммуникативные, в рамках акции (aktionale) и пресональные диспозиции действия (расположение к действию) (Handlungsdispositionen), которые невозможно непосредственно проверить, но можно оценить по реализации диспозиции» (Erpenbeck, Heuse 1996);
- «знания, способности, навыки, взгляды и ценности личности» (Erpenbeck, 2003);
- «... личностные исполнительские качества (personengebundene Performancequalitäten)» (Bolder 2002);
- выходящие за рамки специальности;
- связанные с действиями.

Виды/содержание

Самокомпетенция, социальная компетенция, деловая компетенция, сквозная компетенция (Schnittmengenkompetenz), методическая компетенция, медийная компетенция, системная компетенция, культурная компетенция, ценностная компетенция, компетенция в области реализации (Knoll 2001)



- профессиональная и методическая компетенции
- социально-коммуникативная компетенция
- личностная компетенция



Деятельностная компетенция

Деятельностная компетенция (профессиональная компетенция)



<i>Профессиональная компетенция Методическая компетенция</i>	<i>Социальная компетенция Социально-коммуникативная компетенция</i>	<i>Личностная компетенция Личная самокомпетенция</i>
- Профессиональные знания и умения	- Способность излагать мысли; представлять себя; сдержанность (Moderation); социальная ответственность	- Знания, приобретенные на собственном опыте - Личные способности обращаться со знаниями
- Быть в курсе дела - Базовые знания содержания - Логика - Технологии творчества	- Способность по своей инициативе креативно взаимодействовать с другими	- Развитие своих продуктивных взглядов, ценностей и идеалов
- Организационные и специфические для рабочего места профессиональные способности и навыки	- Способность учиться, работать и жить в содружестве с другими	- Организационные способности
- Способность смысловой интеграции организационных знаний (Sinnorientiertes Einordnen organisationalen Wissens)	- Способность учиться в содружестве с другими и вносить свой вклад в дело группы - Способность воспринимать перспективы другого	- Способность принимать решения
- Способность решать проблемы	- Способность к критике	- Способность брать на себя ответственность
- Генерирование решений	- Соблюдение баланса между обязательством и ограничением (Engagement und Abgrenzung)	- Лидерские способности
- Чувствительность к нахождению проблемы, части проблемы	- Способствовать эффективному взаимодействию с другими	- Осуществление требований и целей
- Квалифицированное, ориентированное на цель и самостоятельное решение поставленной задачи	- Соблюдение и подчинение статусной и ролевой иерархии в группе/организации	- Понимание комплексных взаимосвязей в рамках проекта и между проектом и средой
- Описание диспозиции	- Межличностные способности	- Выдержка, любознательность, открытость

- Выходящие за рамки ситуации и гибкие когнитивные способности	- Уважение ценностей и опыта других	- Инициатива, готовность к обучению и достижению результатов
- Способность находить решения и структурировать проблемы	- Проявление инициативы, брать на себя ответственность	- Убежденность и способность реализовать собственные проекты
- Способность к систематической организации	- Выявление и устранение конфликтов	- Суверенитет в отношении времени (менеджмент времени)
- Способность к использованию технологий обучения, апробированных самим и оптимизированных для своего типа обучения	- Преобладание коммуникативных и кооперативных диспозиций, которые способствуют самоорганизации, успешной реализации или определению целей и планов в ситуациях социальной интерактивности	- Способность к междисциплинарному и системному мышлению - Выдерживание неясных требований и пространств решения (Lösungsräume) - Развитие ресурсов

Источник: Sevsay 2004

Компетенция

Что новое

Компетенция включает и квалификацию:

- также связана с работой и профессией;
- также технико-функциональные знания и умения;
- формирование требует (также) организованного обучения.

Не является альтернативой или противоположностью квалификации

Не только квалификация «больше чем профессиональные знания»

- Дополнение знаний умениями
- «деятельностная компетенция»
- Дополнение технико-функциональных качеств личностным
- «персональные компетенции»
- Дополнение технико-деловых качеств социально-коммуникативными
- «социальные компетенции»

Способность к самоуправляемым и самоорганизованным действиям

- предметные и социальные
- применение и дальнейшее развитие знаний и способностей в соответствии с требованиями практики

Приобретение компетенций не только в процессе организованного обучения

- самоорганизуемое обучение
- обучение на практике
- информальное обучение

Изменение в понимании труда

Упразднение ранее существовавшего разделения

- личность и рабочая сила
- труд и социальная интерактивность
- подготовка и практический опыт

Тезис 2

- Повод и причины заключаются в изменении труда
- За счет связи с изменением труда определение компетенции приобретает систематическую основу

2. Изменение труда

«до сих пор» индустриальный труд

Ограничение и обособление рабочей силы как субъекта

- **Тейлоризм (конвейер)**
«субъективизм как фактор помехи»
- **Квалифицированный труд (управление)**
«полное обезличивание выполнения обязанностей в бюрократии»

(Max Weber)

новое

**«конец Тейлоризму»
«конец нормальной работе» (Normalarbeit)**

Причины

- **Насыщение рынка**
Ориентация на потребителей
- **Глобализация**
Конкуренция
- **Информационные и коммуникационные технологии**
Управление и сети
- **Расширение «опосредованно продуктивного труда» (indirect produktiver Arbeit)**
Планирование, контроль
- **Расширение услуг**
В рамках и наряду с промышленным производством

Новые формы организации предприятия и труда

- **Децентрализация**
Ликвидация иерархий
Интеграция планирования и исполнения
- **Гибкость**
Изменяющиеся трудовые задачи
Проектная работа
- **Непрерывное изменение**
Обучающая организация

Новое содержание труда виды деятельности

- **Работа по оказанию услуг**
Работа с людьми
Интерактивный труд
- **Работа с знаниями**
Не только применение знаний
Предварительная работа, обработка, разработка и трансфер знаний

Новые формы занятости

- Гибкость занятости
- Ликвидация стабильного профессионального течения / «карьеры»
- Затруднительная занятость (prekäre Beschäftigung)
Постоянный кадровый состав против побочного (Randbelegschaft)

Последствия изменения труда



**Новые требования
к рабочей силе**

**Новым является
«вид» требований**

Новые требования

Субъетивизация труда

«Каждый должен думать и действовать как предприниматель»

К рабочей силе должны предъявляться требования как к субъекту (личности)



– **Личностные компетенции**

- Ответственность
- Самоуправляемость
- Организационные способности
- Инициатива
- Готовность к достижению результатов и т.д.

Неопределенный труд

«Цели и подходы открыты»

Планирование, определение цели и т.д. как задача труда

– **Методические компетенции**

- Способность решать проблемы
- Технологии творчества
- Систематическая организация
- Логика и т.д.

Интерактивный труд

«Работа с людьми»

Коммуникация и кооперация являются задачей труда

– **Социальные компетенции**

- Коммуникация
- Менеджмент конфликтов
- Изменение перспектив
- Эмоциональная стабильность и т.д.

Предприниматель рабочей силы

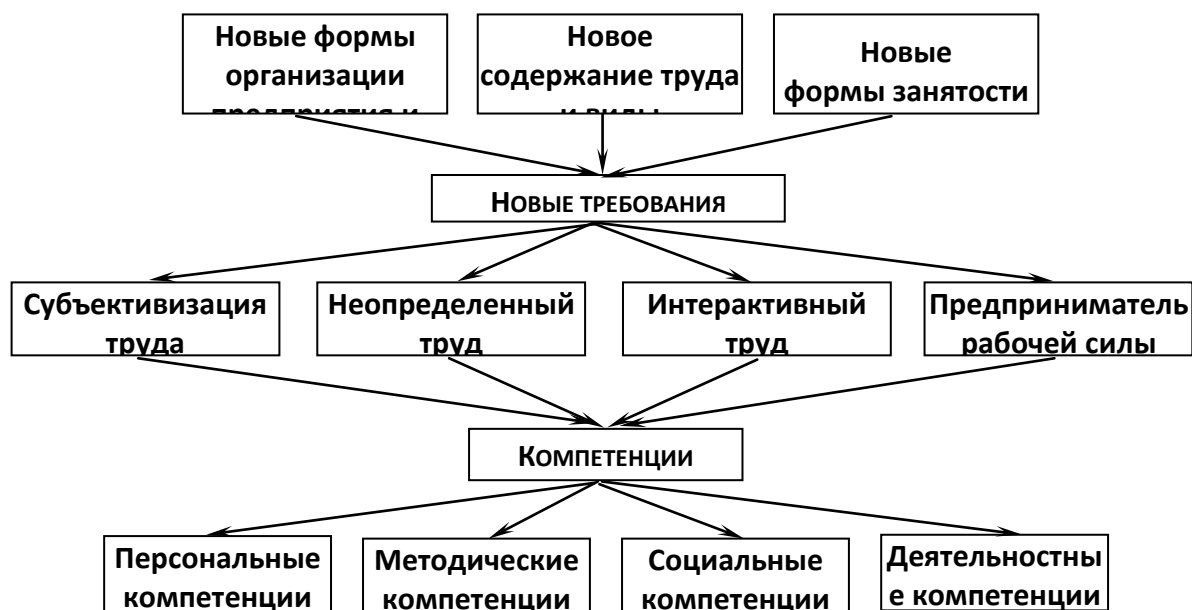
«Каждый ответственен за развитие своих способностей и занятость»

Трудоустраиваемость

– **Действенная и деятельностная компетенция**

- Ответственность перед собой (*Selbstverantwortung*)
- Самоорганизация
- Личная инициатива
- Осуществление
- Способность к обучению и т.д.

2. Изменение труда



Дальнейшие поводы и причины

- Разрыв между подготовкой/сертификацией и практическими умениями
 - Использование знаний как проблема
 - Обучение посредством практического опыта
 - *информальное обучение* –
- «От организации, основанной на труде, к организации, основанной на компетенциях»
Структурирование и приспособление рабочей силы к деятельности
«Какая рабочая сила необходима»
Повышение качества и возможность использования человеческих ресурсов
«Чего можно достичь с имеющимися человеческими ресурсами и их потенциалом»

**Идеал: не от организации к человеческим ресурсам,
а от развития человеческих ресурсов к организации**

Тезис 3

- Дискуссия не завершена, а только начата
- Шансы, риски, новые вызовы в отношении практики и науки

3. Проблемы и перспективы

- **Вмешательство в «человека в целом»**
 - *Одностороннее приспособление к предприятию*
 - Саморационализация, повышенные требования в себе

Вызовы:

- Самостоятельно установить границы способностям как личностная компетенция
- Следить за поддержанием трудоспособности как компетенция занятости (предприниматель трудовых ресурсов, трудоустраиваемость)
- **Ликвидация профессионального образования и сертификации**
 - Самоуправляемое и информальное обучение

Вызовы

- Связь формального и информального обучения
- Поддержка и содействие информальному обучению
- Сертификация/документирование компетенций
- **Пренебрежение профессиональной квалификацией**
 - Социальная компетенция
 - Программное обеспечение

Вызовы

- Профессиональные знания как основа
- Профессиональное проявление личностных, социальных методических и деятельностных компетенций
- **Новая сегментация и поляризация**
- **Новое пространство для действия против ограничительной работы (традиционной и новой)**
 - Стабильная занятость против затруднительной занятости
 - Работа по полному рабочему дню против работы по неполному рабочему дню
 - Постоянный штат против внештатного персонала

Новые вызовы

- Личностные и социальные компетенции, выходящие за рамки профессии даже для выполнения простой работы
- Компетенции как предпосылки занятости и улучшения занятости

3. Новые перспективы

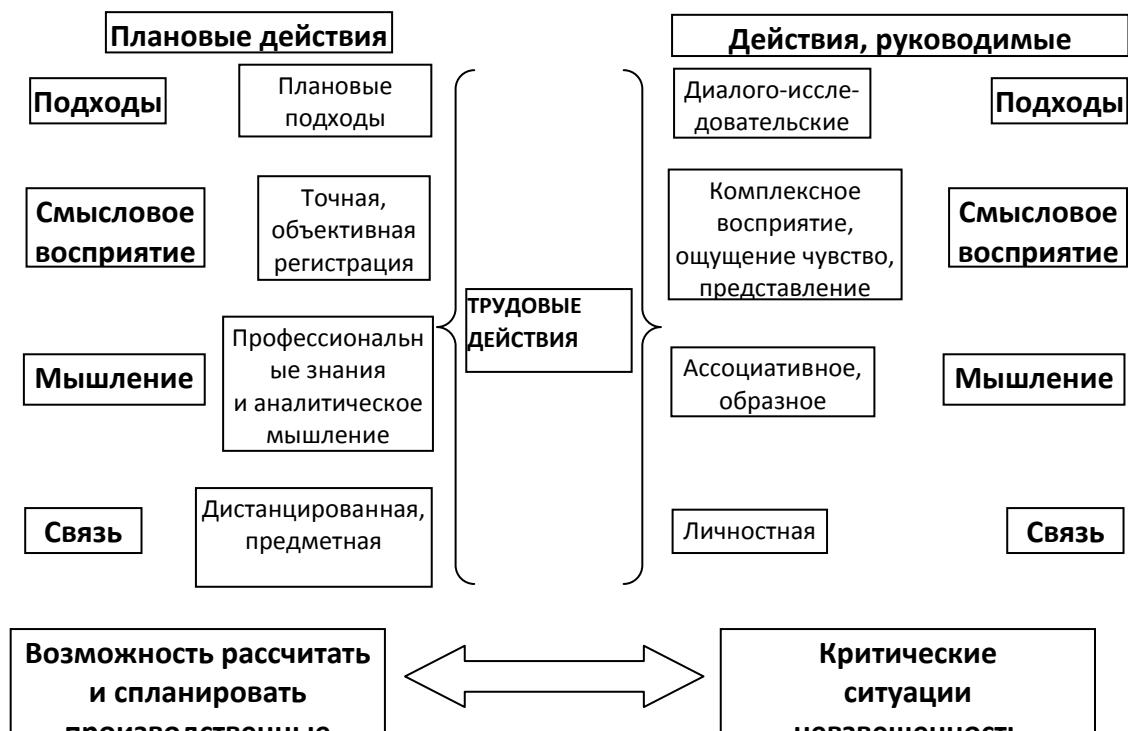
Узкое понимание знаний и умений

- **Несмотря на расширение понимания труда и способностей:**
 - Труд = планомерные рациональные действия
 - Поддающиеся объективизации знания и умения

Вызовы

- Новое понимание практического опыта и практических знаний;
- Обучаться и работать посредством «приобретения опыта» (Erfahrung-Machen);
- Признание «непланового рационального» и «не поддающихся объективизации знаний и умений».

Чутье, интуиция, ощущение, диалого-интерактивные действия



Новые вызовы

- Компетенции для работы и обучения, сопровождаемых опытом
 - Преодоление unplanned
 - Связанные с профессией и выходящие за рамки профессии

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

**П.3.10. Ромайке Р. (Педагогический вуз в Швебиш Гмюнде)
Результаты вместо входных параметров – к вопросу о
формулировании
компетенций при подготовки учителей информатики
В: Дидактика информатики в вузах 2010 – Сборник материалов
4-й конференции по «Дидактике информатики в вузах»
(под ред. Энгбринга Д., Кайля Р., Магенхайма Й., Зельке Х.)
9–10 декабря 2010, Падерборн**

Romeike Ralf

Output statt Input – Zur Kompetenzformulierung in der Hochschullehre Informatik

In: HDI2010 – Tagungsband der 4. Fachtagung zur "Hochschuldidaktik Informatik"

(Engbring D., Keil R., Magenheimer J., Selke H. – Hrsg.)

9./10. Dezember 2010 Paderborn

<http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2010/4916/pdf/hdi2010.pdf>

Резюме

Обсуждаемая в дидактике информатики в течение ряда лет ориентация на результаты обучения в связи с образовательными стандартами в школе стала обязательной и для вузов. Это изменение можно воспринимать как шанс целенаправленно решить актуальные проблемы преподавания информатики. Основываясь на теории *Конструктивного соответствия (Constructive Alignment)*, предполагается в связи с ориентацией на результаты достичь согласования предполагаемых компетенций, учебной деятельности и контроля. Дополнительно учащиеся педагогического вуза выигрывают от приобретенного в процессе обучения опыта обращения с компетенциями: как они формулируются, осваиваются и контролируются. Исследуются требования к формулированию компетенций, демонстрируются на примерах и приводятся возможные классификации компетенций. Предлагается обмен опытом с отделениями и специалистами в области дидактики дисциплин относительно индивидуального установления компетенций с тем, чтобы обогатить обсуждение вопросов дидактики высшего образования.

Введение

Изучение концептов и методов компетентностноориентированной подготовки в области информатики представляет важный аспект исследований дидактики информатики. Claus [11] на 2-ой конференции, посвященной дидактике информатики в вузах, в Мюнхене отмечал: «Поспешность мешает при переходе на программы подготовки бакалавров». Фактически до сих пор мало говорится о том, как в немецких вузах переводить подготовку в области информатики на бакалаврские программы. Подчас бакалавр воспринимается как «запоздалый промежуточный экзамен» или «возрастное удостоверение» ("Altersbescheinigung"), в который «в сжатом виде» включены прежние учебные занятия. В различных документах указывается на то, как осуществлять (предписанный) переход, редко это представляется как шанс. Ориентация на результат пока еще не реализована. Так, Weicker N.; Draskoczy B.; Weicker K. [23, 24], говоря о конкретных результатах формирования компетенций, указывают, что компетенции как и раньше представляются в общем виде.

С точки зрения политики введение Европейской структуры квалификаций [13] или ее немецкого аналога – Немецкой структуры квалификаций [2] в среднесрочной перспективе отразится на преподавании в том, что должны быть конкретно сформулированы компетенции, которые необходимо сформировать в определенный период обучения. Эта ситуация может быть использована, чтобы с позиций дидактики высшего образования выверить и реализовать шансы ориентации на результаты для совершенствования преподавания. Шанс появляется, поскольку с ориентацией на результаты потребуются новый взгляд на преподавание.

Теория *конструктивного соответствия* Biggs J. [5] дает теоретическую базу для успешного проведения учебных занятий и рассматривается в данной статье с точки зрения перспектив ее

применения в преподавании информатики. Показывается, как выигрывает подготовка учителей информатики при ориентации преподавания на принцип *конструктивного соответствия*. С другой стороны, опыт и результаты дидактики информатики могут быть перенесены в школу, для которой уже давно обсуждается формулирование компетенций. В заключение анализируется, каким требованиям должно отвечать формулирование компетенций. Исследуются примеры из области информатики и эти требования, рассматривается возможность ориентации и оценки сформированности компетенций в таксономии. Тем самым стимулируется и закладываются основы дискуссии реализации проекта «Результаты» в вузах.

Развитие компетенций посредством акцента на *результаты*

2.1 Обсуждение применительно к дидактике школьного обучения

Результаты Исследования PISA побудили дебаты о результатах в школьном образовании. Было ли упущено развитие компетенций у школьников, поскольку учебные планы прежде всего должны были определять содержание обучения? В качестве результата дискуссии можно констатировать перенесение фокуса от управления содержанием обучения на рассмотрение формируемых на занятиях компетенций и достижение, таким образом, намеченных целей обучения. Компетенции определялись как «все присущие индивиду или им приобретенные способности и навыки решать определенные проблемы ...» [25]. Целью переориентации является «обучение, ориентированное на стандарты»:

«Каждый час занятий и каждая учебная единица должны позволять измерять, насколько они способствуют формированию и дальнейшему развитию компетенций, связанных с содержанием дисциплины, и общих компетенций школьников, и обучение должно быть спроектировано на перспективу таким образом, чтобы в центре находилось формирование компетенций» [6].

Для реализации этой цели при преподавании информатики Обществом информатики (Gesellschaft für Informatik – GI) были разработаны рекомендации относительно образовательных стандартов, в которых сформулированы компетенции, формируемые на занятиях по информатике. Учителя информатики должны уметь обращаться с компетенциями, реализовывать их, и сами формулировать компетенции как цели обучения. Тем самым будет поддержан переход от ориентированного на входные параметры формулирования целей обучения к определению предполагаемых компетенций как результатов обучения, хотя, как ожидается, для претворения его на практике потребуется еще некоторое время.

2.2 Обсуждение применительно к дидактике высшего образования

Можно ли измерить, насколько каждая лекция и каждый семинар способствует формированию и развитию компетенций учащихся? В отличие от дискуссии о формировании компетенций у школьников традиционный гумбольдтовский образовательный идеал еще менее ориентировал немецкую высшую школу на *результат*. Так, учебные занятия по информатике различались по содержанию прежде всего в зависимости от (научных) интересов проводящих их преподавателей, не транспарентным оставалось то, какие компетенции фактически ожидаются от студентов. Вместо этого, как правило, указывалось, каким содержанием должны «овладеть» студенты. Таким образом, очевидно, что, например, в редких случаях результат обсуждения дидактики сводится к тому, какими компетенциями должен обладать студент педагогического отделения, специализирующийся на информатике, после базового этапа подготовки или по окончании обучения. Описание многих модулей также не отвечает требованиям формулирования компетенций.

В связи с реализацией Болонского процесса и для вузов стала обязательной ориентация на результаты, отражение фактически приобретенных компетенций дает возможность сравнивать, переносить и засчитывать результаты обучения различных университетов. Но реализация этого перехода представляет собой задачу на долгосрочную перспективу: «Причина того, что желаемая конвергенция Болоньи продолжится после 2010 г. состоит в необходимости значительных изменений в культуре преподавания, чтобы принять язык результатов обучения» [22].

Модуляризация программ подготовки и вытекающие из нее изменения в обучении потребуют от учащихся целенаправленной учебы. Но обычно не является очевидным, что

конкретно ожидается от студента. Явное отсутствие ясности при подготовке по информатике приводит к высоким показателям отсева [21]: требования к учащимся в начале обучения часто не определены, это дополнительно осложняет оценку того, что может освоить отдельный учащийся. Также регулярно сообщается о высоком показателе несдачи экзаменов на базовом этапе обучения по информатике. Claus [11] обозначает это как «компоненты раздела (интерфейса)» (“Schnittstellenkomponente”): дидактика информатики в вузах должна совместно решать «специфические проблемы при переходе от ‘школьного периода, для которого свойственно потребление знаний’ к обучению в вузе, требующему от учащихся самостоятельности и ответственности». С помощью вступительных тестов делается попытка облегчить учащимся оценку их возможных успехов в изучении информатики; бóльшая прозрачность компетенций, которые должны быть сформированы в процессе обучения, и их переплетения послужило бы улучшению ориентации в подготовке по информатике.

Наряду с проблемой перехода преподавателям необходимо учитывать изменение мотивации к обучению: «‘Массовая’ подготовка бакалавров приведет в ближайшие годы к тому, что бакалавр (с точки зрения сегодняшнего дня) будет представлять собой продленную подготовку в гимназии с дополнительными профессиональными знаниями» [11]. Biggs J. [5] иллюстрирует проблему на примере двух прототипов студентов базового этапа обучения. *Сюзан* – типичная «хорошая» (внутренне мотивированная) студентка: интеллигентная, всегда хорошо подготовленная, ориентированная на цель, заинтересованная и мотивированная, ее мыслительные, учебные способности и способности к написанию хорошо развиты. У *Роберта*, напротив, академический интерес намного меньше; у него также отсутствуют многие навыки, обозначаемые в целом как «способности к обучению». Его целью является при наименьших затратах пройти обучение и при этом получить (по возможности хорошо оплачиваемое и надежное) рабочее место; у *Роберта* – внешняя мотивация. Brabrand C. и Andersen J. [8] утверждают, что в связи с возрастающей численностью поступающих доля *Сюзан* в университетах существенно сокращается. В 1980-е годы $\frac{3}{4}$ поступающих представляли собой тип *Сюзан*, сейчас они в меньшинстве, у большинства поступивших интересы и способности оцениваются как недостаточные. Различные университеты пытаются компенсировать недостаточную подготовленность к обучению с помощью подготовительных курсов и кураторских программ. Если рассматривать мотивацию *Робертов*, понятно, что такие студенты, вероятно, не достигнут намеченных результатов.

При подготовке по информатике трудности ориентации и мотивации представляются наибольший вызов на базовом этапе обучения. Новая ориентация преподавания при переходе к результаториентированной подготовке может помочь решению этих проблем.

2.3 Ориентация на результаты обучения в педагогическом образовании

Для будущих учителей требования, связанные с содержанием, особенно проблематичны, они же должны сами формулировать компетенции с ориентацией на результат. Здесь упускается шанс, опираясь на собственный учебный опыт, передать смысл и понимание ориентации на результаты. Brabrand C. и Dahl B. [10] метко разъясняют проблему:

«Описания курсов часто представляют собой списки тем, о которых должны “узнать” студенты, но является ли “учиться (делать)” тем же самым, что и “узнать”? Возьмем, например, кулинарию. “Научиться приготовить”, существенно отличается от “узнать о кулинарии”.

Опыт школьной практики и занятия по дидактике показывают, что многие студенты при решении этого вопроса испытывают трудности во время своего обучения. При формулировке ожидаемых компетенций ориентация на результат обычно ложно понимается как «иначе сформулированные цели обучения».

Следует ожидать, что ориентация на результаты упростится, если студенты педагогического отделения приобретут опыт соответствующего формулирования уже в процессе своего обучения.

Для школы предметная дидактика и преподавание информатики [18] определяют необходимость применения следующих операторов (Operatoren) при формулировании

компетенций*: *Использующиеся при формулировании задач операторы должны быть введены в обучение и их применение отработано на различных примерах. Благодаря использованию операторов учащимся должно быть ясно, какая деятельность и какие решения от них ожидаются. При постоянном применении операторов будет устранено непонимание постановки задач.*

Остается выверить, насколько это должно и может быть форсировано в процессе обучения.

Опыт реформирования программ подготовки, особенно преподавание информатики и естественных наук в Копенгагенском университете описал Brabrand С. [8]. В основу была положена теория *конструктивного соответствия* [5]; были сформулированы компетенции прозрачные для студентов. Было установлено, что новая ориентация курсов позволила преподавателям основательно осмыслить и усовершенствовать их методы и одновременно получить обратную связь от участвующих студентов.

С помощью конкретизации компетенций и выстраивания их в SOLO-таксономии Brabrand С. и Dahl В. [9; 10] смогли дополнительно проанализировать развитие ступеней компетенций в процессе обучения и сравнить характеристику компетенций различных дисциплин.

Конструктивное соответствие

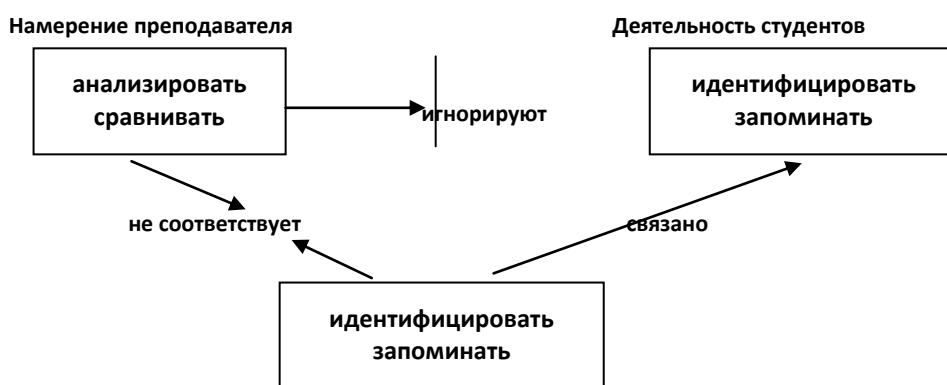
Для успешного преподавания очень важно понимание того, как изучают студенты [19]. Основываясь на ключевых идеях конструктивизма, согласно которому учение понимается как активный процесс, теория *конструктивного соответствия* Biggs J. [5] ставит в качестве первостепенной цель – так согласовать между собой замысел преподавателя, деятельность студентов и контроль, чтобы достичь целей преподавателя. Проблема несогласованных учебных занятий, обозначенная как «обратный эффект» (“back-wash-effect”^{*}), состоит в том, что студент учит и делает, прежде всего, то, что от него потребуют на экзамене (рис). Если студенты должны, например, научиться анализировать и сравнивать существо вещей (или обстоятельство дела – Sachverhalt), а на экзамене требуется только воспроизвести и идентифицировать признаки, то тем самым ограничивается учебная активность. Посредством согласования трех компонентов *Роберты* получают стимул к освоению предусмотренных компетенций. Поддержка дает ориентацию преподаванию и компетенциям: на учебном занятии анализ и сравнение должны учитываться как часть учебной деятельности^{**}. Этому на учебном занятии должно быть отведено место, например, предлагая студентам обсудить на занятии в малых группах существо вещей.

Курс выполняет требования *конструктивного соответствия*, если четко заданы предусматриваемые компетенции (ПК)^{*};

ПК эксплицитно сообщаются студентам;

контроль результатов соответствует ПК;

организация преподавания соответствует ПК.



* Оператор (Operator) – соответствует таким побудительным глаголам, как, например, разьяснять, представлять или обосновывать, значение которых в предметном контексте максимально точно специфицируется [18].

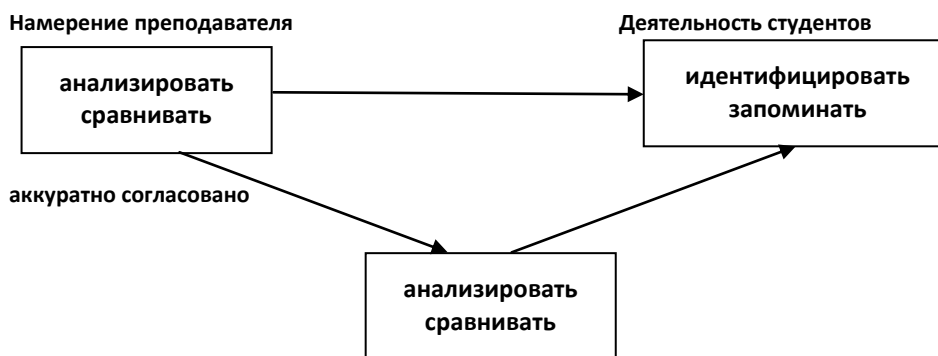
* Обратный эффект (back-wash-effect) – содержание теста предопределяет то, чему учить (Прим. переводчика).

** Для наглядного изображения рекомендуется фильм Teaching Teaching & Understanding Understanding (Преподавание преподавание и понимание понимание) [8], а также [5].

* У Biggs – предусмотренные результаты обучения (intended learning outcomes).

Оценивание на экзаменах

А) Несогласованный курс



Оценивание на экзаменах

Б) Согласованный курс

Рисунок. Иллюстрация необходимости согласования компетенций и контроля на примере различия между несогласованными и согласованными курсами

К вопросу о формулировании компетенций

Как с дидактической точки зрения, так и с точки зрения политики в области высшего образования *конструктивное соответствие* требует конкретной формулировки ожидаемых результатов обучения для каждого учебного занятия. Изучение описания учебных занятий различных университетов показывает, что они редко ориентированы на результаты*. Определение термина «формулирование результатов» пока не прояснено и используется по-разному. В проекте Немецкой структуры квалификаций (DQF) «результаты обучения» (Lernergebnisse) определяются как то, «что учащиеся знают, понимают и в состоянии и готовы сделать после того, как они завершили процесс обучения». Результаты обучения связываются и описываются как компетенции. Это употребление понятия «результаты обучения» в другом месте критикуется [3]:

Определение термина «результаты обучения» мало обосновано и едва ли может быть операционализировано. Предлагается отойти от термина «результаты обучения» и сфокусироваться на компетенциях, их формировании и освоении. Должны учитываться приобретенные и подтвержденные компетенции независимо от того, были ли они сформированы в образовательном учреждении, в процессе работы, в социальной среде, в процессе общего или профессионального образования, предполагают знания, полученные на основе учебных планов и учебников или посредством опыта.

Поскольку и в немецкой дидактике информатики до сих пор преимущественно говорят о компетенциях (в смысле ожидаемых результатов обучения), то в дальнейшем будет использоваться только термин компетенции в вышеуказанном смысле. При планировании и проведении учебных занятий речь идет об ожидаемых компетенциях, т.е. компетенциях, которые учащиеся должны освоить на занятиях и подтвердить при соответствующем контроле.

В различных национальных и международных публикациях можно найти руководства и директивы по формулированию предполагаемых компетенций (например, 14 и 15). Центральное место при формулировании компетенций занимает глагол, указывающий на то, что учащийся в состоянии *делать* или *делал*, чтобы подтвердить компетенции. Наречие указывает на то, насколько хорошо или в какой степени это доказано. Соответственно компетенции должны быть операционализируемы, чтобы можно было учитывать результаты.

* Например, в описании лекции «Введение в программирование» в университете Падерборна: <http://www.cs.uni-paderborn.de/fachgebiete/ag-wehrheim/lehre/ws0910/gp1.html>

Наибольшая сложность состоит в формулировании таких компетенций (как свидетельствуют de Bruin и др. [12] в анализе учебных программ Нидерландов), адаптированных к болонским рекомендациям. Недостаточная формулировка компетенций вытекает, как правило, из неточных, общих и абстрактных данных и отсутствия указания на то, как такие результаты контролируются. Выявились следующие основные проблемы (цитируются по 1):

Формулировки не являются истинными компетенциями: « [Выпускник может] Обсуждать со знанием дела значение профессиональных инструкций в практике сестринского дела». Описывается как деятельность, не указывая на то, что означает «со знанием».

Формулировки часто настолько неточные, что непонятен их смысл: «Выпускники могут применять знания для решения качественных и количественных проблем из области химии».

Формулировки не такие неточные, но нечетко выражено, что должен уметь выпускник курса: “Выпускники могут провести ряд лабораторных исследований и использовать инструментарий в синтетической и аналитической работе”.

Очевидные формулировки «После успешного завершения студенты должны быть в состоянии продолжить дальнейшую подготовку, профессиональное или эквивалентное ему обучение».

Целью глагола в формулировке компетенций является не только данные о том, как проверить компетенцию, но и отправная точка для учащихся – какую когнитивную деятельность они должны освоить на учебных занятиях, чтобы успешно закончить обучение. Чем конкретнее задает глагол действие, тем для студентов яснее, что они должны *делать*, и тем точнее знают преподаватели, чему они должны обучить учащихся. Чтобы раскрыть деятельность, заложенную в компетенции, Vrabrand C. [7] рекомендует формулировать описания занятий по следующему образцу:

«После окончания курса ожидается, что студенты будут в состоянии ...».

Использование типичных глаголов для задания компетенций, формируемых при изучении информатики и при подготовке по направлению «Информатика» в вузе, анализируется в следующем разделе.

Компетенции как спецификации

Удивительно с точки зрения общепотребительного формализма в информатике, что для учебных занятий по информатике редко задаются точные *спецификации*. Каждое решение проблем в информатике начинается с определения самой проблемы: составляют так называемую спецификацию проблемы. Ориентированное на результат описание учебного занятия представляет собой такую спецификацию: понятием *функциональная спецификация* устанавливается, с одной стороны, функциональность, которой с этом контексте соответствует формирование компетенций студентов. С другой, – определяется:

Предварительные условия *pre (preconditions)*, которые устанавливают ограничения; в этом контексте это компетенции, которыми должен обладать студент к началу учебного занятия.

Последующие условия *post (postconditions)*, которые описывают компетенции студента, успешно окончившего учебное занятие.

Функциональность достигается благодаря учебной деятельности, которую задает преподаватель, и которая затем ведет к формированию у студентов установленных как последующие (*post*) компетенций и, наконец, посредством адекватного определения компетенций тестируются.

Согласно принципу *конструктивного соответствия* учебная деятельность должна приспособиваться к входным компетенциям – *Kpre*, особенностям студентов (мотивации, предистории, интересам ...) и к компетенциям, к которым стремятся. Контроль должен отражать учебную деятельность. Занятие тем успешнее, чем более студент за счет своей учебной деятельности достигает намеченных компетенций в предусмотренное время. *Kpre* и *Kpost* должны быть четко сформулированы и представлены.

Формулирование компетенций для обучения и преподавания информатики

Профессиональные компетенции должны перекрываться между различными степенями образования так, что сначала рассматривается формулирование, базирующееся на предварительной подготовке до изучения информатики.

Рабочей группой «Операторы» 16-го совещания по дидактике информатики в Кёнигштейне был разработан первый проект, который призван был помочь при формулировании ожидаемых результатах выпускного экзамена по информатике для гимназий и который базируется на списках операторов экзаменационных требований различных федеральных земель [18]: *указание, обоснование, вычисление, описание, определение, суждение, оценивание, изображение, проектирование, разъяснение, применение, занятие позиции, передача, сравнение.*

Был задан и список глаголов, которые должны использоваться не как оператор, например: *анализировать, применять, оценивать, комментировать, моделировать.*

При этом речь идет, во-первых, о синонимах* списков операторов (указывать – называть), во-вторых, о видах деятельности, которая не подходит в качестве операторов, например, из-за большой комплексности или неоднозначности (например, *моделировать*).

К каждому оператору прилагаются пояснения, согласование с Едиными требованиями к школьным экзаменам (Einheitliche Prüfungsanforderungen – EPA), примеры и примечания.

В Рекомендациях Общества информатики (ОИ) относительно стандартов образования по информатике содержатся формулировки компетенций для средней школы I степени, которую можно рассматривать как первую попытку сформулировать компетенции по информатике. В этом документе отражены также различные формулировки, не относящиеся к операторам согласно выше приведенной аргументации, например, «Школьники знают и применяют структуры дерева на примере дерева каталогов». Из этой формулировки не ясно, что конкретно ожидается от школьников или как это проконтролировать. На примере таких формулировок понятно, что формулировка компетенций вытекает не просто из содержания учебного материала или из целей обучения.

Kohl L. и Fothe M. [17] в своей компетентностной модели для области содержания «Алгоритмы» опирались на компетенции, сформулированные в Рекомендациях ОИ, и детализировали их для трех ступеней компетенций. Их можно использовать как пример для формулирования других компетенций, например: Школьники

- разрабатывают письменный проект для программы,
- свободно применяют программу с программируемой системой,
- тестируют программу на основе заданных параметров ее функциональности.

Poloczek J. [20] предлагает проект компетентностной ступенчатой модели, основывающейся на формулировках EPA и рекомендациях ОИ. И здесь присутствуют различные глаголы, не обозначающие конкретные проверяемые действия, и при этом определенно требуется составить список операторов по примеру списка, предложенного в Кёнигштейне. Одновременно Poloczek J. предупреждает об опасности перегрузить операторы: и на практике отказались от ранее предлагаемого пошагового контроля ориентации на цели.

«Переход на компетентностноориентированное обучение требует предварительного основательного осмысления содержания учебных планов. Иначе существует вероятность того, что прежде содержание во многом будет положено в основу планирования обучения и компетенциям не будет посвящено должное внимание.» Это же можно отнести и к преподаванию в вузе.

Какие компетенции важны для студентов, изучающих информатику? В связи с большой комплексностью компетенций, которые необходимо освоить в процессе изучения информатики, следует ожидать большой спектр компетенций. До сих пор было мало публикаций, касающихся компетенций, – возможно, в связи с комплексностью такого смелого предприятия. Комиссия по дисциплине Информатика педагогических вузов Баден-Вюртемберга [4] предложила «Компетенции для учителей информатики». Опираясь на учебники информатики, они представили каталог областей компетенций, необходимых для успешного окончания обучения;

* «Синонимы не должны допускаться, т.к. они противоречат основной идее концепта операторов».

но конкретных формулировок компетенций не было сделано. В представленной версии содержатся только указания, касающиеся содержания.

Brabrand С. [7] приводит различные примеры описания курсов информатики, ориентированных на результат (табл. 1). Эксплицитно указывается на то, что выучивание наизусть содержания не относится к ожидаемым результатам обучения.

Таблица 1

ФОРМУЛИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО КУРСУ «БАЗИРУЮЩИЙСЯ
НА МОДЕЛЯХ ДИЗАЙН ДЛЯ ПАРАЛЛЕЛИЗМА»

<p>После курса студенты, как ожидается, будут в состоянии:</p> <ul style="list-style-type: none"> – запомнить содержание – конструировать модели, исходя из спецификаций (технических требований); – применять стандартные решения к общим проблемам параллелизма; – связывать модели и спецификации; – испытывать модели относительно поведения (используя инструментальную поддержку); – определять соответствующую безопасность / живые свойства для моделей; – проверять модели относительно безопасности / живые свойства (используя инструменты); – анализировать модели (и программы) относительно поведения; – сравнивать модели (и программы) относительно поведения; – применять модели на знакомых языках программирования; и соотносить модели и выполнение. ...

Структура и оценка компетенций

Целью университетских занятий является научить студентов решать по возможности комплексные задачи. Структурирование описания курсов по различным ступеням компетенций с помощью адекватной таксономии позволяет проверять эту цель. Эксплицитно сформулированные вышеописанным способом компетенции можно структурировать в таксономию учебных целей. Множество существующих таксономий учебных целей разработаны не для вузов. Biggs J. [5] SOLO-таксономией* задал инструмент структуризации, который был разработан эксплицитно для вузов и структурирует приобретенные студентами компетенции различных ступеней. Нарастание компетенций понимается как достижение компетенций более высокой ступени. Различаются поверхностное изучение (surface learning) – ступени 2 и 3 и глубокое изучение (deep learning) – ступени 4 и 5 (табл. 3).

Таблица 3

СТУПЕНИ 2–5 SOLO-ТАКСОНОМИИ И КОРРЕСПОНДИРУЮЩАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

<i>SOLO 2</i> <i>униструктурный</i>	<i>SOLO 3</i> <i>мультиструктурный</i>	<i>SOLO 4</i> <i>относительный</i>	<i>SOLO 5</i> <i>расширенное резюме</i>
<ul style="list-style-type: none"> • пересказывать • определять • идентифицировать • считать • давать наименование • следовать (простым) инструкциям • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • объединить (комбинировать) • классифицировать • структурировать • описывать • перечислять • составлять список • разработать алгоритм • применять метод • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • анализировать • сравниться • сопоставлять • интегрировать • соотносить • объяснять причины • применять теорию (к своей области) • ... 	<ul style="list-style-type: none"> • теоретизировать • делать выводы • выдвигать гипотезы • предсказывать • судить • применять теорию (к новой области) • ...

* SOLO – Structure of the Observed Learning Outcomes – Структура наблюдаемых результатов обучения.

Фокусируясь на результатах обучения, SOLO-таксономия призвана структурировать ожидаемые компетенции. Kohl L. [16] также распределил компетенции своей компетентностной модели по различным SOLO-ступеням, чтобы проанализировать комплексность различных ступеней.

В специализированном вузе Аахена [16] был разработан словник, конкретизирующий компетенции по шести различным областям:

– Деятельность, отражающая знание: (например, определять, описывать, идентифицировать).

– Деятельность, отражающая понимание: (например, интерпретировать, переводить, расценивать).

– Деятельность, отражающая знание/понимание (например, применять, решать, составлять).

– Деятельность, отражающая анализ (например, узнавать, различать между, оценивать).

– Деятельность, отражающая синтез (например, предлагать, изображать, структурировать).

– Деятельность, отражающая оценивание (например, судить, оценивать, делать выводы, сравнивать).

Этот каталог можно использовать для формулирования и оценки компетенций.

Дискуссия и выводы

«Можно как угодно относиться к бакалавру в области информатики, но позитивным является заверение представителей политики о существенном усилении на этой ступени обучения дидактической поддержки, курирования и консультирования» [11]. Ориентация моделей обучения на базовом этапе обучения на теорию *конструктивного соответствия* дает шанс, как указывает опыт других стран, повысить учебную мотивацию и результаты обучения.

Кроме того, задание ожидаемых и контролируемых компетенций учащихся помогает лучше оценить важность и применимость содержания. Так, на базовом этапе подготовки по информатике предлагаются занятия отдельно по различным подобластям информатики. Начинающим студентам трудно на этом этапе понять «большую картину» и взаимосвязи отдельных дисциплин в информатике. В рамках подобласти часто не ясно, какие аспекты, содержащиеся в лекции, действительно важны: как для понимания, так и для экзамена. Нужно ли для дисциплины «Теоретическая информатика», например, уметь доказывать, понимать и объяснять «Лемму о контекстно-свободном языке» (“Pumping-Lemma”)? Достаточно ли объяснить смысл и цель этой леммы или необходимо ее применять? Или язык программирования PL (Procedural Language) служит наглядным средством для разъяснения разграничения различных классов языков? Студент не может сам оценить, что здесь от него требуется. Конкретизация компетенций вместо фразы «Все важно» помогает учащимся оценить важность содержания и согласовать с этим организацию своего учения.

В каком объеме можно осуществить согласование и то, как оно непосредственно влияет, остается невыясненным и требует исследования. В педагогическом вузе Швебиш Гмюнд мы, начиная с зимнего семестра 2010\2011, поэтапно переводим все учебные занятия института математики и информатики на результаториентированное транспарентное представление компетенций, которые необходимо сформировать, и изучаем результат. Для этого каждый преподаватель разрабатывает список компетенций, разъясняющие цели соответствующего учебного занятия. С первыми проектами начинается фаза обсуждения и упорядочения, в процессе которой выясняются отсутствующие или избыточные компетенции по всей программе и сбалансированы друг с другом.

Литература

1. Adelman, C.: The Bologna Process for U.S. Eyes: Re-learning Higher Education in the Age of Convergence. Institute for Higher Education Policy, Washington, DC, 2009.
2. ADQ, Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen: Diskussionsvorschlag eines Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. 2009.
3. BIBB, Bundesinstitut für Berufsbildung: Fachlicher Prüfbericht zu den Grundbegriffen und Deskriptoren des Entwurfs für einen Europäischen Qualifikationsrahmen. 2006. <http://www.bibb.de/de/25717.htm>

4. Bieser, H.; Kortenkamp, U.; Morgen, M.; Müller, K.; Spannagel, C.; Zender, A.: Kompetenzen für das Lehramt Informatik, unveröffentlichtes Dokument, 2009. 5. [Bi03] Biggs, J.: Teaching for quality learning at university Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire, UK, 2003.
6. Blum, W.: Die Bildungsstandards Mathematik – Einführung. In (Drüke-Noe, C.; Har-tung, R.; Köller, O., Hrsg.): Bildungsstandards Mathematik: konkret, Berlin, Cornelsen-Scriptor-Verlag, 2006; 14–29.
7. Brabrand, C.: Constructive Alignment for Teaching Model-Based Design for Concurrency. In Transactions on Petri Nets and Other Models of Concurrency 5100/2008, 2008; S. 1-18.
8. Brabrand, C.; Andersen, J.: Teaching Teaching & Understanding Understanding. 2006. www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/
9. Brabrand, C.; Dahl, B.: Constructive alignment and the SOLO taxonomy: a comparative study of university competences in computer science vs. mathematics. Proc., 2007.
10. Brabrand, C.; Dahl, B.: Using the SOLO-Taxonomy to Analyze Competence Progression of University Science Curricula. In Higher Education 58(4), 2009; S. 531–549.
- Claus, V.: 2 b v – 2 b – Maßnahmen zur Förderung der Hochschuldidaktik Informatik. Proc. HDI 2006, 2006.
12. de Bruin, et al: Competences in Education and Cross-Border Recognition: Evaluation of the Usefulness of Learning Outcomes and Competences for International Recognition. NUFFIC, The Hague, NL, 2007.
13. EU-Kommission: Der Europäische Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen. 2008. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_de.pdf
14. Grün, G.; Tritscher-Archan, S.; Weiß, S.: Leitfaden zur Beschreibung von Lernergebnissen. 2009. http://ibw4.m-services.at/zoom/pdf/wp2/Leitfaden_DE_final_2.pdf
15. Kahn, P.: Guidance on writing aims and intended learning outcomes. 2003. <http://www.eps.manchester.ac.uk/.../guidance-on-aims-inteded-learning-outcomes.pdf>
16. Kohl, L.: Kompetenzorientierter Informatikunterricht in der Sekundarstufe I unter Verwendung der visuellen Programmiersprache Puck. Jena, 2009.
17. Kohl, L.; Fothe, M.: Algorithmen aus einer anderen Perspektive. In LOG IN 146/147, 2007; S. 20–22.
18. KS, Arbeitsgruppe Operatoren Königstein: Ergebnisse der Arbeitsgruppe “Operatoren des 16. Fachdidaktischen Gesprächs zur Informatik in Königstein. 2009. www.imood-le.de/wikis/operatoren/index.php
19. Nilson, L. B.: Teaching at its best: a research-based resource for college instructors Jossey-Bass, 2010.
20. Poloczek, J.: Kompetenzorientierter Informatikunterricht, Präsentation zur MNU-Tagung 2007. 2007. http://www.informatik.uni-frankfurt.de/~poloczek/MNU-Tagung-2007-09-27/kompetenzorientierter_Informatikunterricht.pdf
21. Romeike, R.; Schwill, A.: «Das Studium könnte zu schwierig für mich sein» – Zwischenergebnisse einer Langzeitbefragung zur Studienwahl Informatik. Proc. HDI 2006: Hochschuldidaktik der Informatik, München, Lecture Notes in Informatics, 2006.
22. Veiga, A.: Europeanization of Higher Education Area: Towards a Framework of Analysis. Centre for Research in Higher Education Policies, Porto, PT, 2005.
23. Weicker, N.; Draskoczy, B.; Weicker, K.: Fachintegrierte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen der Informatik. Proc. HDI 2006: Hochschuldidaktik der Informatik, München, LNI, 2006.
24. Weicker, N.; Weicker, K.: Analyse des Kompetenzerwerbs im Softwarepraktikum. Proc. HDI 2008, Potsdam, Universitätsverlag Potsdam, 2008.
25. Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In (Weinert, F. E., Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, 17–31, 2002.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

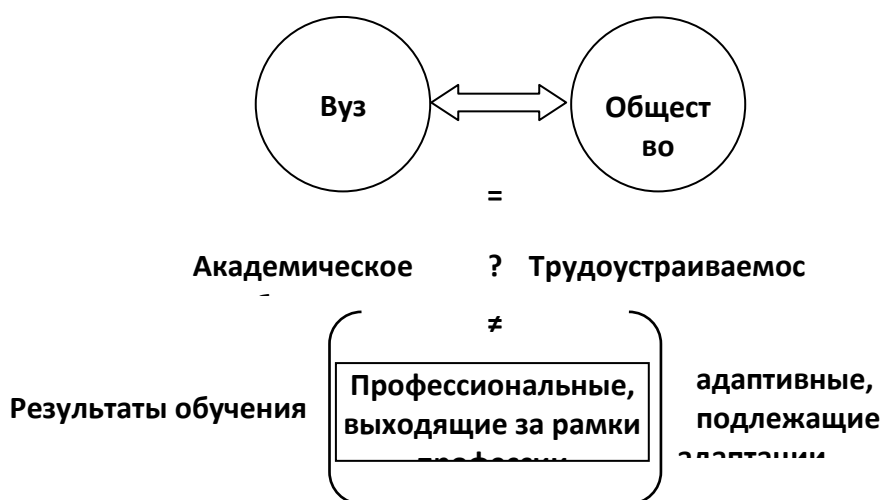
П.3.11. Вильдт Й. «Переход от преподавания к обучению» Вызовы компетентностно-ориентированного обучения Берлин 24.10.2009

Wildt J. «Shift from Teaching to Learning» Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009
www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php

Содержание

1. Приверженцы Гумбольдта против сторонников Болонского процесса
2. Болонья как успешная история!?
3. Вторая волна реформ: переход от преподавания к обучению
4. Педагогический код курса подготовки
5. Конструктивная настройка

Результаты обучения



«Кроме того, характерной чертой высших научных заведений является то, что они всегда рассматривают науку как еще *не решенную до конца проблему* и поэтому неизменно *остаются в исследовании*, в то время как школа имеет дело исключительно с готовыми и уложившимися знаниями, которым и учит. Отношение между преподавателем и учащимся поэтому становится вполне другим, чем прежде.

Оба заботятся о науке; дело преподавателя связано с присутствием учащихся и без них не проходило бы так же счастливо, как с ними; если бы учащиеся не собрались сами вокруг преподавателя, он сам *искал бы их для того, чтобы ближе подойти к своей цели, стремясь связать проверенную, но как раз поэтому возможно более одностороннюю и уже менее живую собственную силу с их более слабой силой, смелодвигающейся еще без определенной цели во все стороны.*»

Вильгельм фон Гумбольдт «О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине» (изд. К. Püllen, 1964, S.30f).

Болонья 1999 – поворот в новое тысячелетие?

1. Международная конкуренция
2. Новый общественный менеджмент (Public Management)
3. Европейская интеграция
4. Открытые вузы и потребность в общественной гетерогенности, неодинаковости
5. Новые потребности в квалификациях

История успеха

1. Реализация структурной реформы (72% университетов; 95% специализированных вузов)
2. Связь с созданием системы обеспечения качества (аккредитация)
3. Использование параметров программ подготовки (модуляризация, введение кредитов, трудозатрат, приложения к диплому, системы текущего экзаменационного оценивания)

Болонья как ответ на трудности в реформировании высшего образования

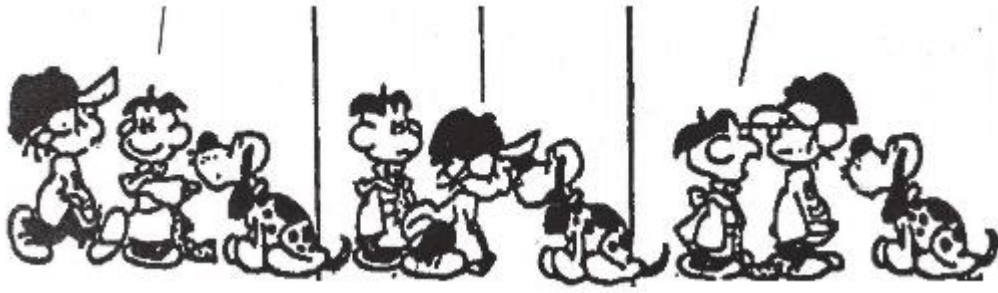
1. Слишком большая продолжительность обучения
2. Слишком высокий отсев
3. Интернационализация обучения
4. Усиление неоднородности
5. Интернационализация
6. Модернизация программ

Хор критиков – «нарастающее пение блоков»

1. Болонья как реформа сверху
2. Бюрократическая реализация
3. Старое вино в новые бурдюки:
 - школярский подход
 - зарегламентированность
 - сжатие содержания
4. Резкое увеличение педагогической нагрузки
5. Снижение научного уровня подготовки

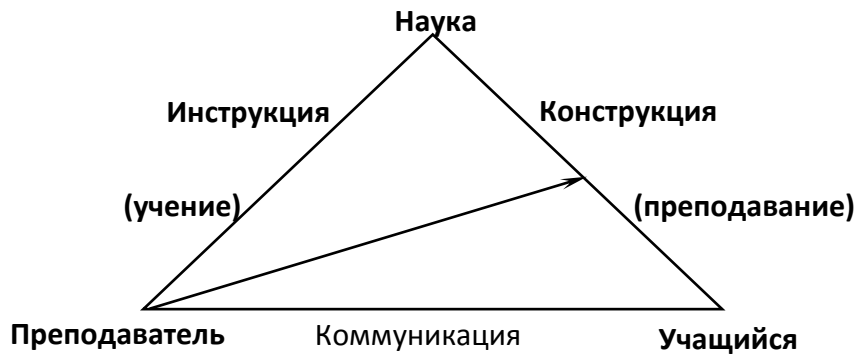
Болонские критерии формирования программы подготовки



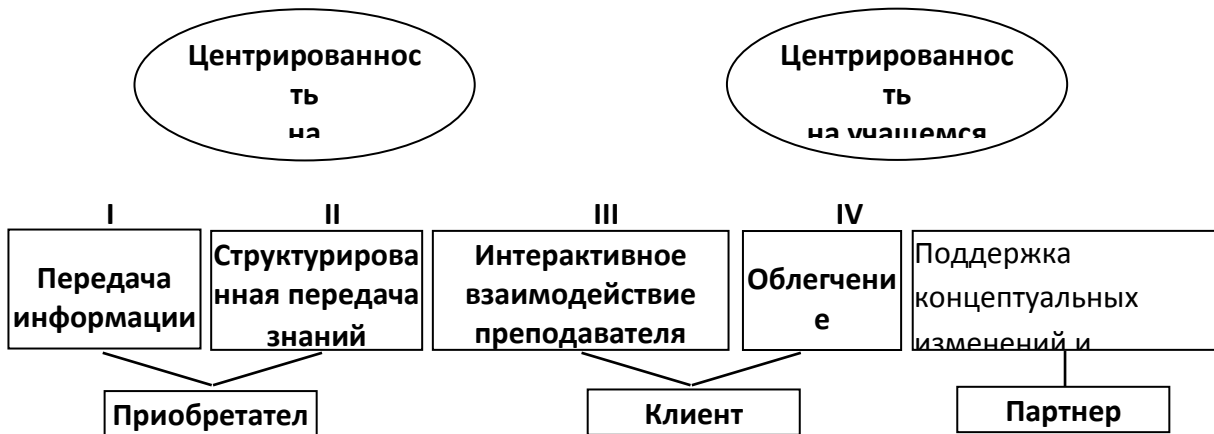


Я учил тигра свистеть Я не слышу, чтобы он свистел Я сказал, что я его учил, а не то, что он научился!

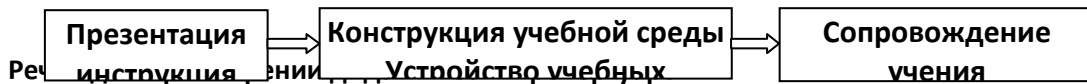
Компетенции



Различия в педагогических подходах



Изменение роли преподавателя



Преподаватель / инструктировать

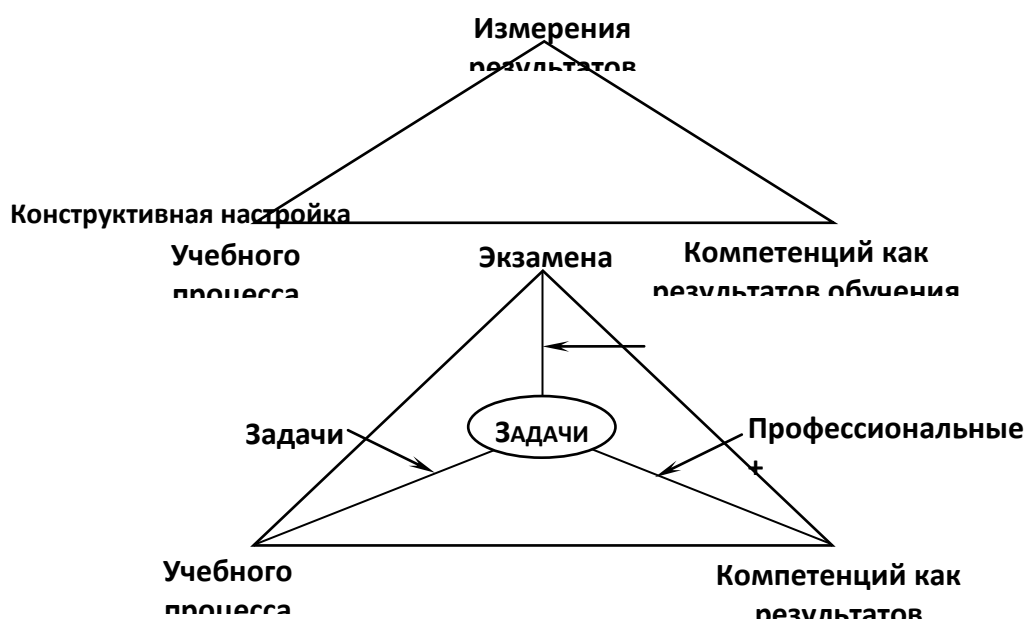
1	2	3	4
<i>от</i>	научения центрировании на преподавателе авторитарного цензора экзаменов, связанных с процессом обучения гомогенности экспозиторного односторонней коммуникации канонического репетиции входа оценивания абстрактного выполнения упражнений запоминания (Entsinnlichung) простоты занятия аудитории	<i>к</i>	сопровождению учения центрировании на учащемся демократическому стилю обучения инструктору по обучению интегрированным в процесс диверсификации экспериментальному обучению интерактивности исследовательскому обучению производству выходу обратной связи ситуационному обучению решению проблем полному осмыслению многообразию учебной среде мастерской
	<i>Учащийся / учить</i>		
<i>от</i>	от восприятия от получателя от индивидуального	<i>к</i>	активному обучению партнеру кооперативному обучению

1	2	3	4
	от гетерономного от внешней от стандартизированного от поверхностного от внешнего восприятия (Habitualisierung) от усвоения от обучения посредством созерцания от формалистического от репродуктивного от внедряемого в голову (verkopften) от знаний от декларативного от статического от знания ориентированного на объект		саморегулируемому обучению внутренней мотивации индивидуализированному обучению глубинному обучению рефлексии применению знаний учению через деятельность связанному с опытом учению креативному учению целостному учению компетенции действенному знанию динамическому знанию учебным стратегиям

Педагогический код

Классификация	последовательность	закрытость
Рамки	коллекционное	
последовательность		интеграционное
закрытость		

Конструктивная настройка



Активное и кооперативное учение

							VIII Исследовательское учение + теория + эмпиризм
						VII Учение, ориентир. на конкр. пример (экзамен-плярный ме-	

						тод) + кон- текст	
					VI Проект- ное обучение + актуаль- ность		
				V Пробле- мное обуче- ние + методы			
			IV Деятель- носно ори- ентир. обуче- ние + пла- нирование				
		III Учение через откры- тие + самоор- ганизация					
	II Учение на основе опыта + рефлексия						
I Учение							

Исследовательское учение является результатом повышения комплексности в дидактических концептах.

Определение компетенции

«Компетенция определяется как способность ответственно и соразмерно действовать в заданном контексте и при этом интегрировать комплексные знания, умения и позиции» (Van der Vlij u.a. 2002).

Ступени к профессиональной компетенции

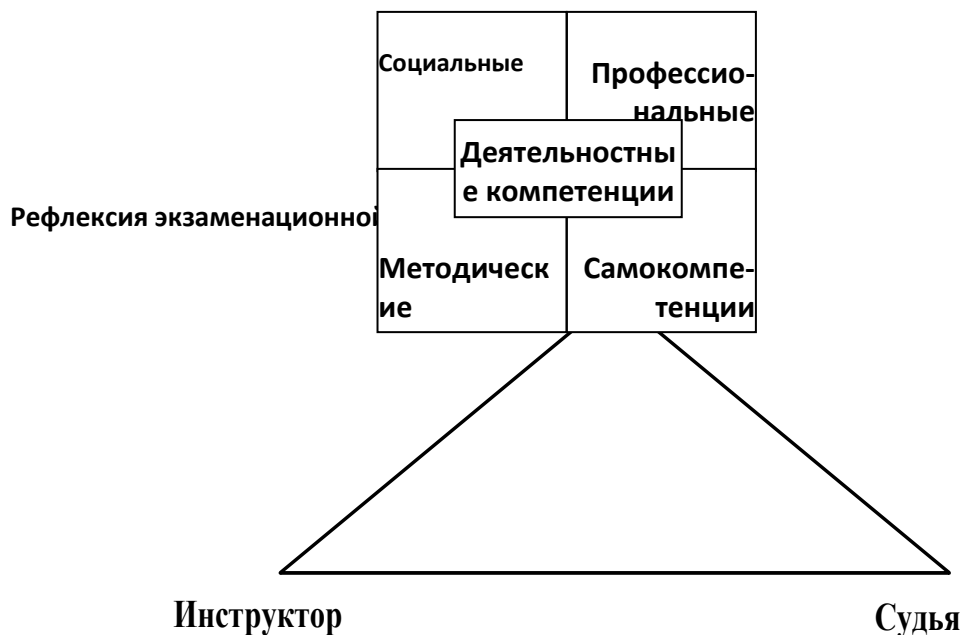
					Профес-сиональ- ность + ответст- венность
				Компетенция + соразмерность	
			Точка зрения + оценивание		
		Умения + при- менение			
	Знания + сеть				
Информация					

<i>Ключевые компетенции</i>	<i>Контекст</i>
Методические компетенции	Трудовой процесс
Социальные компетенции	Ролевая связь в трудовом процессе
Самокомпетенции	Обращение с самим собой (в ролевой связи) в трудовом процессе
Организационные компетенции	Действия в организационных структурах
Системные компетенции	Действия в общественных субсистемах

Ключевые компетенции относятся к контексту обращения со знаниями, контекстуируют таким образом профессиональную компетенцию и интегрируют ее в деятельностную компетенцию.

[Вернуться к содержанию.](#)

Ключевые компетенции



Подтверждение результатов и классификация компетенций

Подтверждение результатов	Компетенция	Компетенции, выходящие за рамки специальности		
		Методические компетенции	Социальные компетенции	Самокомпетенции
Письменные экзамены	xx	x		
Устные экзамены	xx	x		
Доклады/устные презентации	xx	x	x ¹	x
Письменные работы	xx	x	x ¹	x
Презентация постеров	xx	x	x ¹	x
Научно-практическая деятельность	xx	x	x ¹	x
Учебные ежедневники/журналы	xx	x		x
Портфолио	xx	x		x
Протоколы	xx	x		
Групповые экзамены	xx	x	x	
Parcours (например, объективный клинический экзамен – Objective Structured Clinical Examination (OSCE))	xx	x		
Доклады на форумах	xx	x		x
Групповые пазлы ²	xx	x	x	x

Из университета Цюриха, отдел дидактики высшего образования: подтверждение результатов, S.21

Перевод О.Л. Ворожейкиной

¹ Если проводится для двоих или для группы.

² Метод кооперативного обучения.

П.3.12. Вильдт Й. «От преподавания к учению. Изменение культуры учения в модуляризированных структурах обучения»

Johannes Wildt
Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen.
<http://www>.

Дидактическое ядро Болонского процесса состоит в глубоких изменениях культуры преподавания в вузах. Если хотим, чтобы инновация преподавания и обучения не ограничилась чисто организационной реформой, требуется серьезное переосмысление. Статья показывает, как можно по-новому продумать преподавание с точки зрения «сдвига от преподавания к учению». Взгляд на специальные компетенции и компетенции, выходящие за рамки направления подготовки, как «результаты обучения», обсуждаемый в Европе, обнажает концепты учения, которые обосновывают изменение культуры преподавания. Дидактика высшего образования стимулирует многочисленные инициативы по практическому применению

Содержание

1. Введение
2. Учение в центре внимания
3. Академическое обучение – «трудоустраиваемость» и «гражданство»
4. «Тюнинг в Европе», «компетенции» как «контрольные точки»
5. Концепты учения
6. «Совершенствование академического персонала»

Введение

«Старое вино в новые

Реформа обучения и переход на новую систему курсов подготовки – как показывает опыт вузов – происходит нередко лишь как структурная и организационная реформа. Одно это может привести к улучшению, если тем самым обучение станет более обозримым и легче осваиваемым. Часто, однако, при этом в ядерных областях преподавания, обучения и экзаменов не предусматривается глубоких обновлений содержания и методов. Но кто наполняет «старым вином новые бурдюки», не достигает эффективного и долгосрочного совершенствования качества.

Глубокая реформа, которая «на пути к европейской системе образования» ставит целью введение ступенчатых и модуляризированных курсов подготовки, сопровождается изменением взгляда на преподавание и учение в вузе (Wildt 2001) – или, по меньшей мере, может быть с ними связана. Это удастся только в том случае, если процесс изменений является не поверхностным, а проникает в ядро учебно-педагогической культуры.

Это изменение точки зрения должно характеризоваться «сдвигом от преподавания к обучению» (“Shift from Teaching to Learning”) и отражаться в важнейших параметрах.

2. Учение в центре внимания

«Управление результатами»

Уже больше десятилетия речь идет, используя оборот ЮНЕСКО, о «сдвиге от преподавания к обучению» (Berendts 1999, 2002). В этом обороте отражается – как и в других областях «Нового общественного менеджмента» (“New Public Management”) – отход от управления параметрами на входе системы образования и высшего образования. Утрачивает свое влияние господствовавшее в дисциплинарных культурах в вузах преподавание, выражавшееся в дидактическом контексте в «ориентации на содержание» (“Con-

tent-Orientierung”), т.е. в изложении и передаче содержания. Изменение взгляда от преподавания на обучение переориентирует, напротив, на результаты обучения (“Output-Orientierung”; “Learning-Outcomes”) и стратегии, с помощью которых они достигаются.

Дидактические признаки «сдвига от преподавания к обучению»

Изменение взгляда от преподавания на обучение, при котором ориентация на «трудозатраты» (“workload”), т.е. на рабочее время студентов, представляет только внешнюю

сторону, характеризуется следующими дидактическими признаками:

- центрированием на учащихся, т.е. учащиеся и процесс их обучения находятся в центре,
- изменение роли преподавателя – от центрирования на инструктаже к организации учебной среды или учебных ситуаций и учебном консультировании,
- ориентация обучения на цели и результаты,
- содействие самоорганизованному и активному обучению,
- внимание на мотивационные и социальные аспекты обучения,
- связь приобретения знаний и освоения учебных стратегий.

Преподавание в новом

Со сдвигом от преподавания к обучению преподавание и компетенция в области преподавания не теряют своей функции и не снижаются требования к нему. Наоборот, преподавание рассматривается в новом контексте и по-новому осмысливается через учение. Задача преподавателя – связать преподавание с учением, т.е. организовать его так, чтобы оно способствовало учению (“lernförderlich zu gestalten”) (Wildt 2002a).

3. Академическое обучение – «трудоустраиваемость» и «гражданственность»

Отношения между вузами, рынком труда и обществом

Изменение взгляда от преподавания к обучению сопровождается осмыслением отношений вуза и рынка труда или в целом науки и профессии или общества. Хотя образование и подготовка остаются в системе отношений науки. Обучение в вузе происходит в этом смысле «посредством науки» (“Medium der Wissenschaft”) (Asdonk u.a. 2002). Академическое образование, однако, – как показано на следующем рисунке – связано с участием в профессиональных и общественных изменениях, и от выпускников требуется «трудоустраиваемость», т.е. способность трудоустраиваться, предполагающая формирование генеративной (производящей) компетенции, которая позволяет преодолевать изменяющиеся требования к профессии, и «гражданственности» – компетенции, способствующей активному участию в формировании общественной жизни (Haug/Tauch 2001; Reichert/Tauch 2003).

Результаты обучения

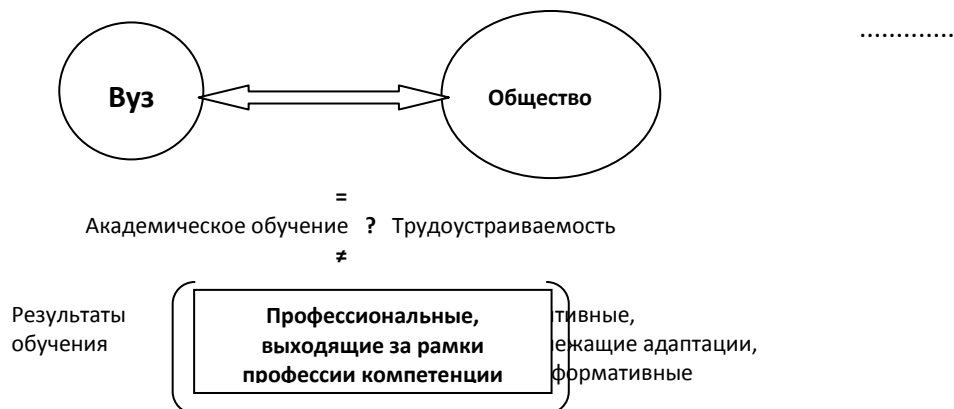


Рис. 1. Результаты обучения

Определение функции

Однако порой выступают против того, чтобы полностью подчинить академическую подготовку подобным

требованиям. Опираясь на теорию социализации, можно утверждать, что при «обучении посредством науки» формируются позиции, взгляды и образцы поведения, необходимые в мире труда и общественной жизни. Но неоспоримо и то, что при проведении реформы предметно обсуждаются «трудоустраиваемость» и «гражданственность». Уровневая реорганизация и модуляризация программ подготовки ставят этот вопрос на повестку дня. Логично и то, что отношения между обучением и профессией или обществом становятся предметом (дидактической) организации. Во-первых, несмотря на то, что при реформировании обучения часто остаются без внимания непрофессиональные, общественные аспекты, а концентрируются на «трудоустраиваемости», постоянно встает вопрос об этих взаимосвязях. Поэтому для обучения большое значение имеет, интерпретируется ли функция обучения как

- «адаптивная» (“adaptive”), имея в виду способность приспосабливаться к изменяющимся требованиям общества и профессии,
- «адапtable» (“adaptable”), имея в виду способность приспосабливать изменяющиеся требования к собственным компетенциям или
- «трансформативная» (“transformative”), имея в виду способность принимать участие в изменениях в профессии и обществе.

В зависимости от того, как определяется функция, совершенно по-разному определяются «результаты обучения» и «компетенции», о которых идет речь в обучении.

Ориентация обучения и преподавания на

Вместо вооружения только научными знаниями встает вопрос о развитии способности постоянно осваивать актуальные новые знания. В связи с этим обучение и преподавание ориентируется на «образование в течение

всей жизни». Обучение, сопровождающее жизнь, состоит не только в постоянном освоении новых знаний, но и в обращении со знаниями (Umgang mit dem Wissen). При этом снова речь идет об обновленном взгляде на изменяющиеся ситуации, проверке соответствия требований к обучению и индивидуально избранного решения. Увеличивается потребность в саморегуляции индивидуального обучения: все вызовы к реформе обучения, не ограничиваются ступенчатой структурой и модульным построением, а касаются в принципе всей организации обучения, для которой «путь в Европу» открывает перспективы и области действия.

4. «Тюнинг в Европе», «компетенции» как «контрольные точки»

Тюнинг

При проведении реформы обучения, имея в виду «сдвиг от преподавания к учению», в перспективе ставится задача определить «результаты обучения». Как это можно осуществить при широком согласии, показывает проект Тюнинг, в котором при участии более 100 европейских университетов по семи дисциплинарным областям была предпринята попытка согласовать многообразие программ с помощью использования «компетенций». Таким образом, через «результаты обучения» следовало достичь сопоставимости. «Тюнинг», проводимый не через «содержание», а через «результаты обучения», позволяет участвующим вузам идти собственным путем к совместно определенным целям, несмотря на их «разнообразие», «свободу» и «автономию». В процессе согласования удалось благодаря опросам экспертов, ученых по отдельным научным областям и специалистов из других общественных сфер определить согласованный спектр компетенций по семи избранным направлениям подготовки.

«Контрольные точки»

В качестве контрольных точек (Points of Reference) были выделены «общие компетенции и способности» (generic competences and skills) (инструментальные, межличностные и системные) и «специфические для дисциплины компетенции и способности» (Subject specific competences and skills). Список, представленный в отчете по проекту Тюнинг, дает первое представление о том, как по направлениям подготовки конкретизируются компетенции:

Компетенции, выходящие за рамки направления подготовки

Общие компетенции (I) (очень важно)

- способность к анализу и синтезу (а)
- способность учиться
- решение проблем (а)
- способность применять знания на практике
- способность приспосабливаться к новым ситуациям
- ориентация на обеспечение качества (а)
- менеджмент информации (а)
- способность автономно работать (а)
- работа в команде
- базовые знания (а)
- уверенность в успехе

Общие компетенции (I) (очень важно)

Общие компетенции (II) (менее важно)

- понимание культуры и обычаев других стран (а-)
- уважение разнообразия и мультикультурного окружения
- способность работать в интернациональных контекстах (а-)
- руководящие способности (а-)
- исследовательские способности
- разработка и менеджмент проектов
- знание второго иностранного языка (а-)
- коммуникация с экспертами в других областях (а-)
- способность работать междисциплинарно (а-)

Общие компетенции (II) (менее важно)

Специальные компетенции

Специальные компетенции – первый цикл

- демонстрирует осведомленность в обосновании и истории основной дисциплины
- общается с использованием соответствующих базовых знаний и соответствующим образом
- вводит новую информацию и может интерпретировать ее в контексте
- демонстрирует понимание общих структур дисциплин и связь между субдисциплинами
- демонстрирует понимание и использует методы критического анализа и разработки теорий
- точно применяет методы и техники, свойственные для дисциплины
- демонстрирует понимание качества исследований по данной дисциплине
- демонстрирует понимание экспериментальной или наблюдательной проверки научных теорий

Специальные компетенции – первый цикл

Специальные компетенции – второй цикл

- демонстрирует хорошую осведомленность в специальной области в рамках дисциплины на продвинутом уровне
- может критически следовать новым разработкам в теории и практике и понимать их
- достаточно компетентен в технике независимых исследований и может интерпретировать результаты на продвинутом уровне

- способен подготовить оригинальную статью, хотя и по ограниченной тематике в рамках канона дисциплины, например, в форме тезисов
- проявляет оригинальность и креативность при работе по данной дисциплине
- развил компетенции на профессиональном уровне

Специальные компетенции – второй цикл

Все сопоставления взяты из заключительного отчета по проекту Тюнинг (TUNING Project, 2003, S. 30ff.) – (a) означает, что по оценке экспертов реализуется в большом объеме, (a-) – низкая степень реализации.

Ключевые компетенции

Результаты проекта Тюнинг вызвали в дидактике высшего образования ФРГ в последние годы широкие дебаты по поводу ключевых компетенций или квалификаций (Wildt 1997? 2002b, 2003a; Orth 1999, Knauf/Knauf 2003). Между тем, широко признано, что конструкт деятельностной компетенции следует понимать как интеграцию специальной, методической, социальной и самокомпетенции.

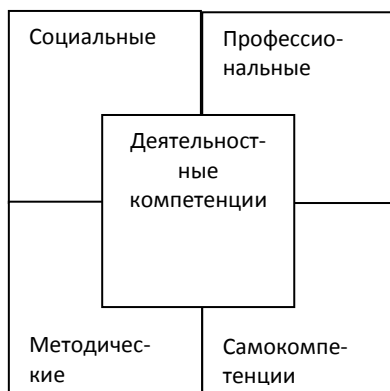


Рис. 2. Ключевые компетенции

Методические, социальные и самокомпетенции соответствуют «общим компетенциям» (“generic competences”), которые совместно со специальными компетенциями как «дисциплинарно ориентированными компетенциями» (“subject oriented competences”) представляют ориентировочные метки для обширной образовательной программы в ступенчатом и модуляризованном курсе подготовки.

5. Концепты учения

Такая концепция академического образования практически применима лишь тогда, когда можно показать, как построить учебный процесс, который приведет к развитию этих компетенций: вызов, который может принимать дидактику высшего образования на достигнутом «современном состоянии» (“state of the art”). Здесь следует сделать краткую ссылку в схематической форме, позволяющую разъяснить комплексные дидактические условия с учебно-психологической точки зрения.

Ситуационное учение Компетентностно-ориентированный подход соответствует концепту «ситуационного обучения», в соответствии с которым учение, имея в виду глубокий подход (“deep approach”) к комплексной постановке вопроса, должно рассматриваться в по возможности аутентичных условиях, в которых становится возможной разработка проблемы с учетом множественных перспектив, происходит рефлексия в артикулированной форме живо и преимущественно в социальном обмене.

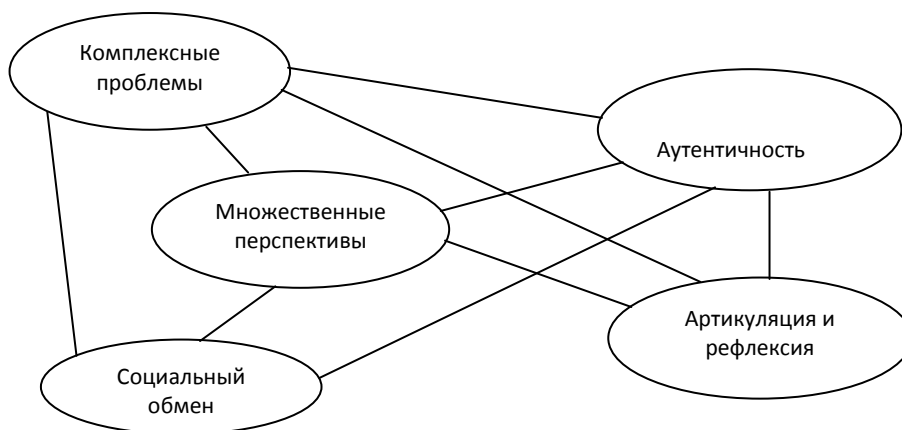


Рис. 3. Ситуационное учение

Учебно-психологическое обоснование дают когнитивно-психологические и (соответствующие) конструктивистские подходы, нацеленные на саморганизуемое и

саморегулируемое обучение и направленная на это инструкция (Wildt 2000; Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001).

Другую реконструкцию, в которой обобщаются когнитивно-психологические концепты приобретения учебных стратегий (Wildt 2000), передает следующий рисунок:

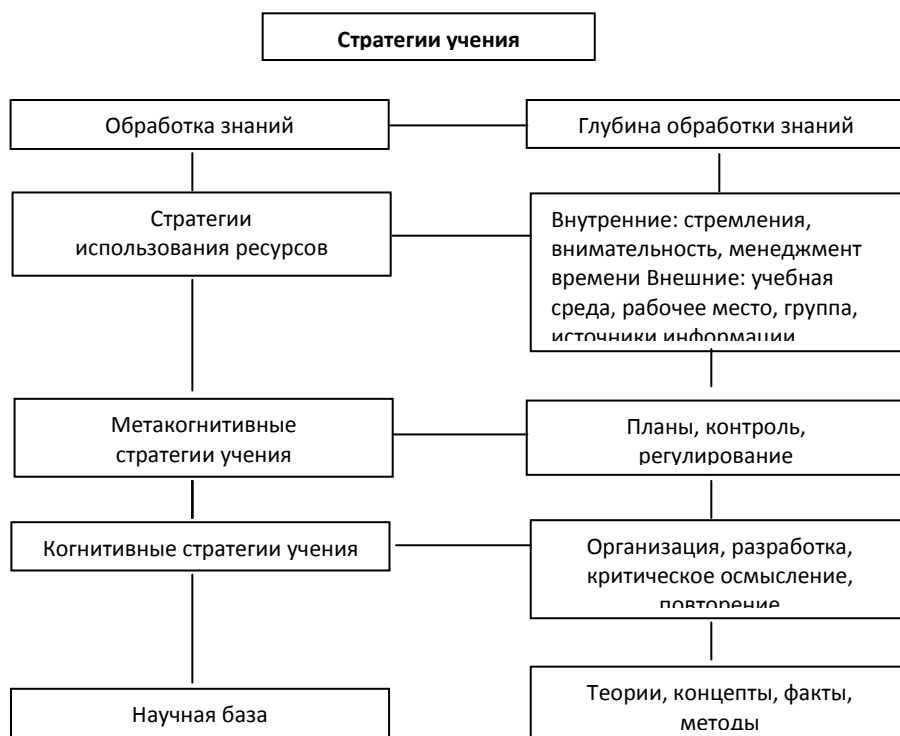


Рис. 4. Стратегии учения

Когнитивные стратегии

Приобретение знаний рассматривается в этой реконструкции во взаимосвязности построения дисциплинарных или наддисциплинарных областей (домен) знаний, которые определяются соответствующим содержанием (contents) (теории, концепты, факты, методы). Но усвоением знаний управляет стратегия учения. На первом уровне когнитивные учебные стратегии оперируют соответствующими областями знаний, организуя, применяя, критически оценивая и повторяя знания. Эти когнитивные стратегии модерируются (руководятся) посредством применения метакогнитивных учебных стратегий, которые планируют, контролируют и регулируют приобретение знаний. Использование метакогнитивных стратегий в свою очередь зависит от применения внутренних (стремление, внимание, менеджмент времени и самоменеджмент) и внешних ресурсов (учебная среда, рабочее место, источники информации, социальная поддержка). В зависимости от того, ориентировано ли приобретение знаний больше на взаимосвязи и глубоко идущие обоснования или на обзор и факты, исследование стратегий учения говорит о глубоком (deep) или поверхностном подходах (surface approach). «Глубокий подход» коррелирует с внутренней, «поверхностный подход» – с внешней мотивацией. Университетским образовательным традициям соответствует «глубокий подход». Ориентированная на «глубокий подход» концепция компетенции должна таким образом согласовываться с соответствующей университетской структурой ступеней и модуляризацией курсов подготовки (Wildt 2001).

Ступенчатый концепт

Университетские учебные культуры нельзя, однако, свести к отдельным учебным концепциям. Чтобы культивировать многообразие в учебных культурах, более важно рассматривать различные учебные концепты во взаимосвязи. Следующий рисунок (рис. 5) демонстрирует различия, связанные друг с другом в ступенчатом концепте.

Если исходить из того, что обучение в вузе организуется посредством преподавания и учения, следует различать при первом подходе рецептивное и активное учение. Для культуры

обучения в вузе больше характерно рецептивное, чем активное учение. И в будущем не откажутся от рецептивного учения. «Сдвиг от преподавания к учению» направлен на то, чтобы расширить пространство для активного обучения. Активное обучение охватывает как «поверхностный», так и глубокий подход. «Обучение посредством науки» выдвигает однако на первый план «глубокий подход». Оба типа учебных стратегий распространяются на приобретение знаний и формирование деятельностных компетенций. Формирование деятельностных компетенций может происходить, с одной стороны, гетерономно, с другой, – автономно в процессе самоорганизации. Развитию способностей к самоорганизации в автономном обучении, наконец, служат концепты исследовательского и рефлексивного обучения. Новые исследования в области дидактики высшего образования посвящены в основном разработке этих отвечающих требованиям времени концептов обучения (Schneider/Wildt 2003; Wildt 2003b).

6. «Совершенствование академического персонала»

Развитие персонала

«Сдвиг от преподавания к учению» требует переобучения преподавателей и вуза как организации. Члены вуза должны быть в состоянии компетентно работать со ступенчатыми и модуляризованными курсами подготовки. Они должны в этом смысле ориентировать свои концепты обучения на требуемый спектр компетенций и дидактическую реализацию. Международное сравнение показывает, что меры по инсперированному дидактикой высшего образования развитию персонала тем эффективнее, чем больше удастся индуцировать переход в концепты обучения преподавателей и таким образом индивидуально осуществить «сдвиг от преподавания к учению».

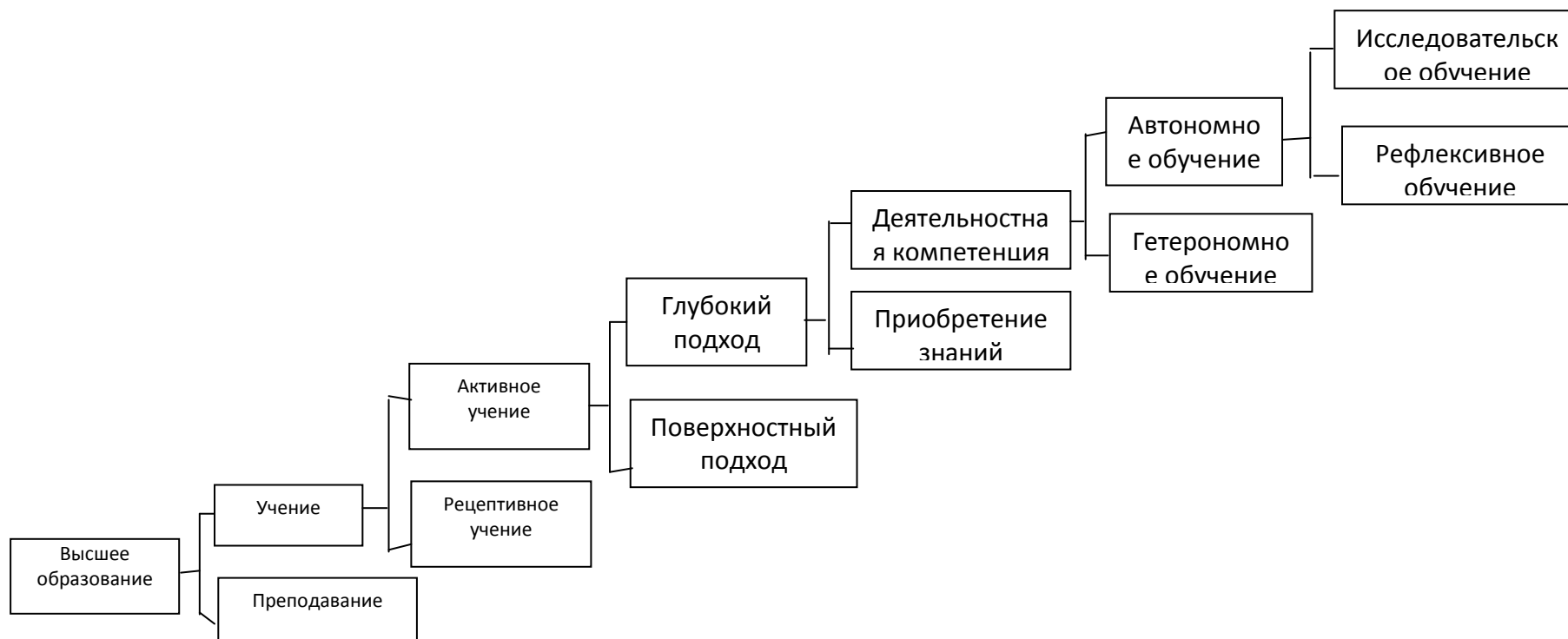


Рис. 5 Ступенчатый концепт учения

Literatura

1. Asdonk J., Krüger H., Strobl G., Tillmann K. und Wildt J. (Hrsg.): Bildung im Medium Wissenschaft – Zugänge und Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik., Weinheim/Basel 2002.
2. Berendt B.: Academic Staff Development in Europe – Relevance, Types of Programmes and Suggestions for Discussion. In: UNESCO (Hrsg.): World Conference on Higher Education. Higher Education in the 21st Century. Vision and Action. Vol. IV: Higher Education Staff Development. A Continuing Mission, Paris 1999, S.30-40.
3. Berendt B.: "Shift from Teaching to Learning" – Unterstützung durch Hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In: Asdonk J. u.a. (Hrsg.) Bildung im Medium Wissenschaft, Weinheim/Basel 2002, S.175-185.
4. Haug G.: The TUNING Project in the context of main trends in higher education in Europe. Brussels 2001.
5. Haug G. und Tauch Chr.: Towards the European higher education area; survey of the main reforms from Bologna to Prag (Trans II) 2001.
6. ([www. Bologna-berlin2993.de/pdf/trend/II.pdf](http://www.Bologna-berlin2993.de/pdf/trend/II.pdf))
7. Knauf H. und Knauf M. (Hrsg.): Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Förderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen, Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 111, Bielefeld 2003.
8. Little B.: International prospectivs on employability. A briefing paper prepared by Brenda Little, Januar 2003. (<http://itsn.ac.at.uk/genericcentral/index.acp?idee=17641>)
9. Orth H.: Schlüsselqualifikationen an Hochschulen. Neuwied/Kriftel 1999.
10. Reichert S. und Teichert Chr.: Bologna – four years after (Trans III) 2003 (<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/TrendsIII/full.pdf>)
11. Reimann-Rothmeier G. und Mandl H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp A. und Weidenmann B.: Pädagogik, Psychologie, Weinheim/Basel 2001, S.601-646.
12. Schneider R. und Wildt J.: Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Kolbe U., Koch-Priewe B., Wildt J.: Didaktik der Lehrerbildung. Bad Heilbronn 2003.
13. TUNING Project: Phase I. (<http://www.relint.deusto.es/TININGProject/doc.tuningphase1>)
14. Welbers U. (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Band 119, Bielefeld 2003.
15. Wild K.-P.: Lernstrategien im Studium. Münster 2000.
16. Wildt J.: Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen. In: Welbers U. (Hrsg.): Das integrierte Handlungskonzept Studienreform. Neuwied/Kriftel/Berlin 1997. S.198-213.
17. Wildt J.: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In: Welbers U. (Hrsg.): Studienreform mit Bachelor und Master, Neuwied/Kriftel 2001, S.25-42.
18. Wildt J.: Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen In: Berendt B.; Voss H.-P. und Wildt J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin 2002a, A.1.1 (10 Seiten)
19. Wildt J.: „Schlüsselkompetenzen – Leitmotiv der Studienreform?“ In: Schlüsselkompetenzen und Hochschule – Konsequenzen für Studium und Beratung. hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft Studien – Studentinnen- und Studentenberatung (ARGE e. V.), Köln 2002b, S.16-25.

20. Wildt J.: Vermittlungswissenschaft – missing link einer gestuften Lehrerbildung? In: Welbers U. (Hrsg.): Vermittlungswissenschaften – Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003a. S.149-194.
21. Wildt J.: Reflexives Lernen in der Lehrerbildung – ein Mehrebenenmodell in hochschuldidaktischer Perspektive. In: Obolenski A./Meyer H. (Hrsg.): Forschendes Lernen – Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003b. S.71-84.
22. Wildt J.: Netzwerk Hochschuldidaktik NRW im Netz. In: Journal Hochschuldidaktik 14.Jg. (2003c) Nr.2, Dortmund.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.13. У. Вельберс. 10 лет Болоньи. Влияние катастрофы политики в области образования на учебный процесс в вузах и попытки улучшения ситуации.

В: Некоторые вопросы дидактики компетентностного подхода.

10 лет Болоньи – бакалавр и магистр в процессе апробации. Партия зеленых

в ландтаге земли Северный Рейн-Вестфалия. Документ мероприятия от 25 мая 2009 г.

*Welbers U. 10 Jahre Bologna. Auswirkungen eines bildungspolitischen Desasters auf die Lehr- und Lernprozesse an Hochschulen und einige Versuche der Besserung. In: 10 Jahre nach Bologna – Bachelor und Master auf dem Prüfstand. Grüne im Landtag NRW. Dokumentation der Veranstaltung vom 25. Mai 2009.
<http://www>.*

Пролог: наброски политики в области образования – к жуткому юбилею

Болонский процесс, предусматривающий введение ступенчатых программ подготовки в немецком понимании – как с политической, так и с содержательной точек зрения – следует рассматривать как провалившийся. Согласно Евробарометру на десятом году реформ половина всех студентов собирается после бакалаврита продолжать обучение в магистратуре, другая четверть будет поступать в магистратуру позднее. Четверо из десяти преподавателей немецких вузов не считают, что бакалавры найдут соответствующую работу. 62% полагают, что в процессе болонских реформ не произошло повышения качества преподавания или они его не стимулировали. Напротив, большинство констатировали, что старая система обучения была лучше. Нигде в Европе этот показатель не является таким высоким, как в Германии (сравн. WZ 2009; Eurobarometer 2009). Это не обычный протест. На самом деле большая часть программ сегодня плохо структурирована, целеустановки, прежде всего, на лучший зачет и интернационализацию, а также на лучшую ориентацию в профессии и более совершенное обучение достигнуты лишь частично, многое в немецких программах подготовки скорее заметно ухудшилось после реструктуризации и перепроверки. Все это не было бы так плохо, если бы не произошло самого худшего – прежде всего сами студенты не верят в ступенчатую систему и не видят для себя шансов получить соответствующую подготовку для будущего. Образование, которое лишь терпят, а не желают, не имеет перспективы. Массовое сокращение мест в вузах, стимулируемая и неудержимая волна ликвидации программ подготовки, которая не имеет ничего общего с гуманизмом, возвышенными помыслами и культурой. Кроме того, совершенно неверно проводимая реформа оплаты еще более усиливают эффект. Через 10 лет после Болоньи высшая школа оказалась – хотя существуют некоторые заслуживающие внимания факты – перед грудой обломков своих программ, через 200 лет после Гумбольдта немецкий ландшафт высшего образования представляет собой комнату ужаса структур обучения в руинах, без учета его желания целое поколение учащихся продекларировано экспериментальным, поставлено в условия выживания.

Но однажды нужно спросить, что же собственно происходит. И чтобы это понять, нужно обратиться не к структурированной подготовке в вузах, а к политике, которая слепо считалась надежной и безопасной в конце прошлого столетия. Совершенно негражданская трагедия в пяти актах: сначала, как и в большинстве случаев в литературе, – совершенно приемлемая идея. Но она была реальностью уже до Болоньи и для реализации не нуждалась в политике, – то есть интернационализация образования. Здесь ничего не должно сорваться, думали протагонисты неолиберального пластикового поколения и впрыгивали в предположительно безопасный поезд в никуда, не пытаясь овладеть и приспособить под свои реалии новые структуры, уже давно функционирующие. Бакалавр как дешевый уровень подготовки представлялся даром небес на пути

к повсеместно распространенной объединенной школе¹ на уровне высшего образования, и он превратится через десять лет в самый управляемый, бюрократический, самый немецкий уровень, что в перспективе приведет к созданию международной системы образования – с тех пор считается: нет ничего более немецкого, чем бакалавр. Во втором акте были другие структурные идеи, которые в последние десятилетия забыли или попросту провалили, например, недофинансирование вузов, выяснение соотношения университетов и специализированных вузов, реформа профессионального образования, а также необходимая постоянная реформа содержания программ. Совершенно ясно, что ничего не было продумано – наконец, ставится под вопрос креативный процесс «гражданского общества». В третьем акте все рушится и, разумеется, действующих лиц бросают на произвол судьбы – сегодня охотно ссылаются на действующий принцип субсидиарности. В то время, как в обычной жизни можно было бы говорить о том, что «бросили на произвол судьбы», «смылись», «не проявили солидарность», возможно об «уклонении от ответственности» или просто о «малодушии», политическая семантика нуждается в позитивных понятиях, и подыскивают новую словесную вязь для санкционирования хаоса: «закон свободы вузов». Теперь свободные и одинокие вузы сидят на груде обломков, при этом у ободранных и перегруженных возникает чувство вины (поскольку они в конечном счете сами все разрушили!), и утверждается – и в этом четвертый акт драмы – якобы все это ценный дар грядущему поколению (которое сейчас естественно так свободно!), что за это еще можно и заплатить 500 евро. Это безобразие является абсурдным не только с точки зрения экономики высшей школы и экономики народного хозяйства, но и попросту скандалом перед лицом истории образования и истории вообще, но этого уже никто не замечает. Все это в целом связано с «дебатами о профессионализации» не людей, а структур и систем. И это на самом деле удалось: в действительности никогда молодое поколение не было так брошено на произвол судьбы, как сегодня. После столького нерелевантного в сфере образования политика, наконец, может обратиться к так называемым системно релевантным вопросам таким, как спасение банков, премии за утилизацию (*Abwrackenprämien* – досл. премии за слом), деньги на воспитание и пр. В заключение хор поет трагическую «отходную» (ее можно слышать сейчас повсюду), в которой политика практически санкционирует неразбериху, но затем просто утверждает – цели были якобы в принципе жутко хороши. Тихий вопрос из кулисы о том, что политика, конечно, может в определенной мере оцениваться по тому, что она конкретно делает для общества, тонет в пении хора, который триумфально садится в свой Opel Insigna и мчится за горизонт. Трагический конец гротесковой игры, в котором все только несут потери.

Что делать? Заключительное утверждение и некоторые терапевтические предложения. Независимо от (Болоньи) и как до, так и после Болоньи, истина состоит в том, что содержательная перспектива реформы обучения выдвигает в центр событий не вопросы структуры и организации, а учащихся. Для этого модуляризация должна восприниматься как дидактическая конструкция, рассматривающая перспективы научных дисциплин принципиально в их взаимосвязи с передачей знаний. Ориентация на профессию при этом не является ни в коем случае профессиональной подготовкой, а подготовкой к индивидуальной практике студентов, разработкой программ подготовки по конкретным направлениям в вузах и тем, как должно быть организовано обучение на местах. Болонью едва ли нужно спасать, уже до ее начала было многое потеряно. В порядке появления предлагались три структурных модели, с помощью которых на руинах обучения может вестись восстановительная работа по содержанию: во-первых, лучшим было бы вновь ввести старые курсы, но в действительно реформированной и модульной форме. Но для этого было бы необходимо провести не только анализ просчетов Болонского процесса, но мужество и квалификация, чтобы вернуться на стартовые позиции и вновь все продумать. Но лучше перейду к своему второму предложению: быстро эксплицитно сделать степень магистра типичным уровнем. Это подтвердило бы только реальность, и потеря лица была бы незначительной. Если и это не удалось бы, то четырехлетний бакалавр позволил бы провести с точки зрения продолжительности обучения границу между высшим образованием и подготовкой парикмахеров. Это было бы важно прежде всего для самоутверждения и учебной мотивации студентов, а также для учеников производственного обучения в Германии. И если хватит ума, нужно было бы вновь оказаться от

¹ Объединенная школа – функционирующий в Германии с 60-х годов XX столетия тип школы, объединяющий разные уровни среднего образования по интегрированной или кооперативной модели (*Прим. переводчика*).

злополучной платы за обучение. Возможно так и получится, возвратив постепенно и обдуманно студентам их учебу, которую у них украли в ходе Болонского процесса, будет преодолен один из самых глубоких кризисов образования прошедших двух столетий, в который ввергло образование само общество из-за политического кризиса.

Все это следует понимать как полемический эскиз обширных взаимосвязей, которые заслуживают того, чтобы их системно проанализировать в следующей последовательности:

- Болонский процесс как политическая конструкция и его последствия в реальности;
- Сдвиг от преподавания к учению;
- Модуляризация как организационный принцип учения;
- Ориентация на профессию в модулях;
- Разработка ядерных программ.

1. Болонский процесс как политическая конструкция и его последствия в реальности

В Научных заметках 24 (Wissenschaftsnotizen 24) по итогам 2008 г. бывшая федеральный министр образования и науки Edelgard Bulmahn представила введение программ бакалавров и магистров как центральную реформаторскую инициативу последних лет. Наряду с продвигаемой ею, но в реальности абсолютно неэффективной кадровой моделью младших профессоров (Keller 2008, S.36) переход к ступенчатой структуре рассматривается как успешная инновация социально-демократической политики в области образования, осуществляемой прежде всего с идеологической целью «разрушения сцементированных иерархий и личной зависимости» (Bulmahn 2008, S.3). Среди инноваций бывшего министра ее кроме того «особенно радует (...) высокая доля женщин» (Bulmahn 2008, S.3) – лейтмотив, который эксплицитно, а часто и имплицитно выступал важным направлением всех ее политических инициатив. Как бы этому не радовались (и на это действительно есть причины), но наблюдатели, ратующие за реформы обучения и заинтересованные в них, все же задаются вопросом: можно ли действительно совместить такие различные требования – повышения качества обучения в вузах, с одной стороны, и партикулярные общественные интересы, с другой. Возникает подозрение, которое между тем подтверждают факты и цифры. Ни одна идея в истории образования не была настолько бесцельна, как переход к ступенчатым программам подготовки, обозначаемый в целом как «Болонский процесс».

То, что бывшая министр образования находится в этом смысле в «хорошей компании», свидетельствует история развития процесса. Сначала каждый связывал исполненные надежд болонские преобразования со своими интересами и упущениями из прошлого, настоящего и будущего. Уже в решении 182 Пленума от 7.7.1997 Конференция ректоров высказалась за систему кредитов и модуляризацию. Оба эти начинания конструктивно взаимосвязаны, и с этого момента в предварительных замечаниях уже появляется вездесущий аргумент интернационализации образования (HRK 1997a). Конференция министров образования земель 24.10.1997 потребовала усиления международной конкурентоспособности немецкого высшего образования (КМК 1997). Это требование не только по терминологии было близким к дискуссии об экономической конкурентоспособности. 10.11.1997 Пленум Конференции ректоров вновь выступает – на этот раз определенно – за введение программ бакалавров и магистров (HRK 1997b). Первый из десяти пунктов обширного каталога выдвигает давно ставшую провокационной темой общей дискуссии: уравнивание типов высших учебных заведений – университетов и специализированных вузов. 5.3.1999 Конференция министров образования земель принимает Структурные установки по введению ступенчатых программ подготовки (КМК 1999), в том же году появляется Болонская декларация – явный шаг к тому, что мы сейчас называем «стандартизацией» и что актуально для современной дискуссии о так называемых образовательных стандартах. Научный совет представляет 21.1.2000 рекомендации по введению в Германии новой структуры подготовки и степеней (бакалавриат-магистратура) (Wissenschaftsrat 2000a) с намерением укрепить «реформаторские начинания в немецкой системе высшего образования» (Wissenschaftsrat 2000b), т.е. в конечном счете речь идет о реформе содержания. В Ключевых параметрах для одобрения программ подготовки бакалавров и магистров в вузах земли Северный Рейн-Вестфалия (MSWF NRW 2001a) ставился вопрос о «новом перечне программ, ориентированных на рынок труда». «На этом

фоне рассматривается система новых, ступенчатых степеней как модель будущего». Здесь четко проявляется изменение тенденций от образовательного идеала к подготовке.

В завершении это и многострадальная подготовка учителей, которую в Ключевых положениях (MSWF NRW 2001b) предусматривалось сделать ступенчатой с двумя модельными проектами; она также должна была способствовать решению этой действительно сложной и насущной проблемы. Бакалавриат должен расширить охват образованием и качество подготовки, исследовательский уровень магистра как высшей ступени также должен повыситься (Wessel 2003, S. 4–8). Это не должно повлечь больших затрат, аккредитация действительно обеспечит качество, заменит регламентацию посредством рамочных установок и усиленное административное управление со стороны министерств. Наконец, студенты должны тем самым получить право на образование, приобретая квалификацию у преподавателей высокого уровня в рамках прозрачной структуры и при соответствующей продолжительности обучения для жизни в гибких траекториях и на европейском рынке труда, который предоставляет всем индивидуальный шанс.

Но именно последнее действует некоторым образом как регрессивный фактор, как систематически перекручивающее и дезорганизующее, но прежде всего отсутствует рефлексия того, как должны достигаться эти цели. Таким образом, в результате, хотя они и у всех на устах, но стремления к реформе программ даже в Болонском процессе едва ли до сих пор смогли утвердиться. И то, что это так – не случайно, а связано прежде всего с ошибочным политическим пониманием, заложенным при введении. Образовательные учреждения оставили наедине с их проблемами и ушли в неолиберальные умствования и ориентированную на маркетинг тональность как революционные и профессиональные создатели структуры, которая не подходит и которую никто не хочет, но которые необходимо наполнить содержанием и обеспечить качество. Если освободились от проблем с политической стороны, то легко требовать плату за обучение за то, за что «уже больше не должен нести ответственность». В целом это провозглашается «современной» политикой, и можно резюмировать: никогда еще молодые люди не были брошены политикой на произвол судьбы так, как реформой высшего образования последнего десятилетия.

Насколько это является разрушительным, иллюстрируют недавние исследования. Даже приоритетная цель – снижение отсева и сокращение сроков подготовки – как свидетельствуют данные (хотя по направлениям подготовки данные различаются) – достигнута в ограниченном масштабе (Heublein u.a. 2008, S.4), а в целом ее достижение было сильно переоценено. Часто требуемая интернационализация и гибкость учащихся скорее снижалась, чем повышалась (Heublein u.a. 2007, S.5). Речь шла о том, что модель бакалавр-магистр должна была способствовать ликвидации социальных барьеров и более широкому участию в образовании в обществе знаний. В реальности именно введение ступенчатой структуры привело к повышению отсева особенно по направлениям подготовки, по которым традиционно обучались дети из семей с низким уровнем образования, это – экономические и прежде всего технические направления специализированных вузов (Heublein u.a. 2008, S.15). В свете упомянутой ранее политической проекции как горькая ирония выступает проблема, уже появляющаяся на горизонте, – в связи с уровневой подготовкой женщины становятся в большей степени ущемленными, чем мужчины. Традиционно они получают более низкий уровень образования, и впереди не видно ни общественно-политической причины, ни причины, связанной с рынком труда, которая приведет к изменению сложившейся ситуации в ближайшие годы. Все это лишь блики на вершине айсберга, которые свидетельствуют: болонская реформа разбилась прежде всего об идеологическую отчужденность ее целей, о политическую некомпетентность и, конечно же, о неприятие ее вузами, крушение было запрограммировано и предсказуемо и о нем предупреждали. Теперь ступенчатая подготовка должна перезапускаться, трудная затея, для которой в центр должно быть целенаправленно поставлено понятие обучения.

2. Сдвиг от преподавания к учению

Решающим для повышения качества обучения при уровневой подготовке является изменение перспективы, которое в мире называют «сдвигом от преподавания к учению». Уже с начала 90-х годов прошлого столетия в англоязычном регионе велась дискуссия о коренном пересмотре отношения к обучению и преподаванию: фундаментальном «парадигмальном сдвиге от преподавания к учению» (Schuyler 1997) и при обсуждении эффективности преподавания в вузах систематически проблема ставилась с ног на голову; опираясь сначала на труды Brown и Atkins

(1993 г.), а затем благодаря статьям Barr и Tagg (Barr/Tagg 1995; Barr 1995) акцент в дискуссии сместился с ревизии традиционных методов на принципиальное изменение или переориентацию самой конструкции обучения, которая стала обозначаться термином «изменение парадигмы». Новая парадигма (Barr/Tagg 1995, S.1) должна способствовать также «новой реальности» сначала для первого уровня высшего образования (undergraduate education). Сегодня это обсуждение изменения парадигмы практически распространилось на все сферы, в которых институционально организовано обучение, не исключая школы, вузы, повышение квалификации, способствуя реализации образования в течение всей жизни. В результате можно говорить минимум о лейтмотиве реформы обучения – с различным сущностным и институциональным воздействием, как Johannes Wildt это диагностировал, например, для конструкции ключевых квалификаций в немецком регионе (Wildt 1997).

В дидактике высшей школы Германии сначала Brendt сделал вывод о смене парадигмы – «сдвиге от преподавания к учению» прежде всего в связи с дискуссией о ее последствиях для подготовки и повышения квалификации учителей (Brendt 1998, 1999, 2002). Wildt, кроме того, обосновал, что предполагаемое изменение парадигмы имеет большое значение в рамках Болонского процесса и потому, что ориентация на результаты образования в рамках модуляризации предусматривает смену перспективы на учение:

«центрирование на учащемся», т.е. учащиеся и их процесс обучения находятся в центре внимания; изменение роли преподавателя – от центрирования на нем к инструктированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию; ориентация обучения на цели и результаты; содействие самостоятельно организуемому и активному обучению; концентрация на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения; связь приобретения знаний и разработки стратегии учения» (Wildt 2004, S.169).

Но для Wildt «сдвиг от преподавания к учению» не означает нефункциональность и нетребовательность. Напротив, преподавание приобретает новый контекст и по-новому проецируется через учение. Задачей преподавателя является подстраивать преподавание под учение, т.е. «организовывать благоприятную среду учения» (Wildt 2004, S.169). Здесь речь идет об аспектах преподавания и учения в вузе, которые обсуждаются и специалистами в области дидактики немецкоязычного региона, исторически и системно обнаруживаются многие срезы, которые по-новому открываются или активизируются в современной дискуссии о введении ступенчатой подготовки (Wildt 2003; Welbers 2004). Об этом свидетельствует и проект Тьюнинг в рамках создания Европейского пространства высшего образования (Haug 2001): «сдвиг от преподавания к учению» это тенденция и поэтому сейчас является нечто большим, он отражает центральные направления осмысления и развития дидактики высшего образования и реформы обучения в ближайшие годы (Kaufman 2002).

Использование «центрированного на учащемся обучении» в узком смысле (Lash Center 2003) требует, однако, изменения подходов и поведения преподавателей и в вузах в целом, которые выходят за рамки частичных и краткосрочных процессов приспособления. Таким образом, Barr и Tagg рассматривают не только в качестве предпосылки то, что «образовательная парадигма» (Barr/Tagg 1995, S.14) означает: «Для многих из нас образовательная парадигма всегда жила в наших сердцах» (Barr/Tagg 1995, S.14) или, формулируя иначе: «нужно действительно хотеть»; они выделяют также на шести уровнях («миссия и намерения», «критерии успеха», «структура преподавания/обучения», «теория учения», «продуктивность/финансирование», «природа ролей» – Barr/Tagg 1995, S.16-17) конструктивные условия такого идеала, реализуемого в учебном процессе. В общем и целом ясно, что связанные с ним требования – это сегодня скорее виды на будущее, чем описание реальности. И они напоминают о существенной смене парадигмы обучения и преподавания в немецкоязычном регионе Вильгельма фон Гумбольдта 1810 г. на основе неогуманистической перспективы, которая пришла на смену дидактике инструкций застывшего просветительского университета (Welbers 2003а, S.133-149). Именно он пропагандировал диалог преподавателя и учащегося, преподаватели его времени напоминали, что «дело преподавателя связано с присутствием учащихся и без них не проходило бы так же счастливо, как с ними; если бы учащиеся не собрались сами вокруг преподавателя, он сам искал бы их для того, чтобы ближе подойти к своей цели, стремясь связать проверенную, но как раз поэтому возможно более

одностороннюю и уже менее живую собственную силу с их более слабой силой, смелодвигающейся еще без определенной цели во все стороны.» (Humboldt 1810, S.252).

И эта совершенно самостоятельная, антропологически и педагогически специфически определяемая роль, которую выполняют учащиеся при обучении, центрированном на студенте, и которая – как считал Гумбольдт – не только признает основополагающее ограничение эффективности всякого преподавания, а продуктивно ее использует. Вместе с тем преобразуется роль, которую учебный процесс может играть в трансформации учреждений образования, сдвиг от преподавания к учению изменяет в конечном счете сами учреждения науки и образования: основная сила инновации не в продолжающейся инструкции по дисциплинам и обновлении спектра дисциплин, а в «новом понимании обучения, прежде всего в умении по-новому осмыслить науку» (Welbers 1998, S.20). Barr и Tagg используют другую, более корректную картину будущего: «Сдвиг к парадигме учения является не правильным расчетом балласта большого корабля высшего образования. Это сдвиг, меняющий все» (Barr/Tagg 1995, S.25).

Для Болонского процесса в этом заключается действительно реформаторская перспектива. По-новому осмыслить обучение тому, как учиться, – вот задача, определяющим образом связанная с этим процессом. То, что во многих случаях происходит обратное развитие, то, что при подготовке по программам бакалавра фронтальные занятия с письменными экзаменационными опросами считаются признаком модернизации, делает противниками учебного процесса не только преподавателей и учащихся, это принципиально ставит под сомнение сам Болонский процесс, а его основную идею с ног на голову. Прежде всего в этом и заключается вопрос о том, возможен ли новый старт, вторая волна болонских реформ.

3. Модуляризация как организационный принцип учения

Организационный принцип, при котором становится возможным перспективное изменение обучения – это модуляризация. Для системного осмысления использования модуляризации как организационного принципа программ подготовки следует основываться на структуре и терминологии модельных проектов Федерально-земельной комиссии, в соответствии с которой выделяется три структурных уровня модулей в программах подготовки (BLK 2002, S.5; Gehrlicher 2001, S.293).

Наиболее крупные учебные единицы, обозначаемые как «макромодули» или «метамодули», задают структуру обучения, состоящую из этапов обучения и последовательных, одна за другой программ подготовки бакалавров и магистров. На уровне макромодуля с точки зрения европейского образовательного пространства следует ожидать наибольшую гибкость и мобильность. Именно поэтому важно найти здесь по возможности небюрократические и унифицированные методы, которые интерпретируют ECTS как фон широкого признания, а не понимается как усиливающаяся бюрократизация непризнания, воздвигая тем самым новые преграды при переходе к магистратуре.

На втором этапе модуляризации определяются так называемые «мезомодули», которые рассматриваются как внутреннее деление макромодулей на отдельные подобласти (отдельные дисциплины или специальные модули). Их объем должен составлять от 18 до 30 часов в неделю в семестр¹. Здесь возникает необходимость обязательного разъяснения на отделении или факультете, непосредственное указание коммуникационных и организационных связей. Формирование мезомодулей должно быть во многом стандартизировано на местах, следовать согласованным на продолжительный период структурам. Именно здесь должно отдаваться первенство обзорности в планировании программ по отношению к частной спецификации, будь они обоснованы профессиональной перспективой и убедительны в отдельных случаях: в первую очередь решающим является то, насколько они хорошо изучаются, и только во вторую и третью очередь – насколько широко представлено содержание по специальности.

«Микромодули», наконец, в рамках мезомодулей – это такие соединения предметных и дидактически разнообразных учебных компонентов (учебных единиц), которые образуют в тематическом плане и в плане их ориентации на компетенции интегрированные, ориентированные на цель и деятельность единицы. Они изучаются, как правило, в течение учебного года. Прежде всего модули этого уровня определяются соответствующей целью подготовки и представляют

¹ 252–540 часов (Прим. переводчика).

особый интерес при проведении реформы обучения, т.е. целенаправленного совершенствования обучения в вузах и для конструктивной помощи преподавателям. Они открывают экспериментальное пространство для реформы обучения, которое может и должно активно использоваться. Терминология предлагает прежде всего пригодное для повседневной деятельности соглашение, с тем чтобы целенаправленно обсуждать на отделении модуляризацию. В любом случае это необходимо (даже если принято решение о другом соглашении), чтобы по возможности заранее минимизировать заблуждения по отдельным вопросам и напластование уровней аргументации.

Но как и можно ли получить из модуля – прежде всего на уровне учебного или микромодуля – нечто качественно большее, чем сумма уже рутинно представленного содержания учебных занятий и знаний по предмету или каталогов содержания по образцу положения дел в науке (Muster des wissenschaftlichen state of the art) или по образцу квалификационного профиля выпускника, разработанного все же скорее с точки зрения научной дисциплины и при этом часто мало защищенного? На примере микромодуля наилучшим образом можно разъяснить, что создание модуля, если действительно стремятся к совершенствованию обучения, связано с планированием и организацией внутренней драматургии обучения для каждого модуля. Под драматургией обучения здесь понимаются возможные этапы обучения с учетом перспектив дидактики высшего образования, направленные на выработку знаний и умений учащегося. Она описывает фон, а не содержание того, чему обучаются. Это может происходить, например, в рамках проведения обучения, в следующей последовательности: введение – обзор – дифференциация (рис. 1).

УЧЕБНЫЕ ЕДИНИЦЫ / ЭЛЕМЕНТЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ / ФОРМИРОВАНИЕ КВАЛИФИКАЦИЙ
⊕ КONTРоль-модуля

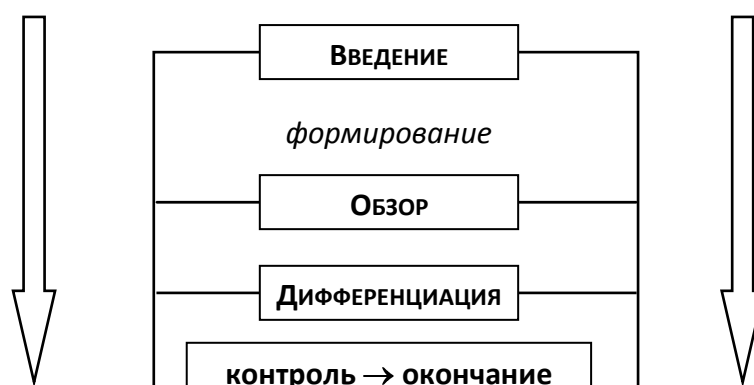


Рис. 1. Структура модуля: микромодуля

В этом микромодуле предметные аспекты были в известной мере трансформированы и интегрированы с тем, чтобы они по возможности были пригодны для позитивного учебного опыта и приобретения квалификации. Можно, конечно, продумать и использовать и другие драматургии обучения, например, введение – применение – трансфер, обзор – углубление – применение, применение – рефлексия – углубление и т.д. Решающим является то, что при разработке модуля на отделении обязательно должна быть создана специфическая концепция такой драматургии. Внутримодульные и внешние связи отдельных модулей по дисциплине или междисциплинарных модулей должны быть отмечены и обоснованы с точки зрения дидактики высшей школы. Именно по этим дидактическим соображениям размер микромодуля должен равняться, как правило, 6 часам в неделю в семестр (84 часам). Это, с одной стороны, существенно облегчает рутинное структурирование обучения (не должно быть дублирования), с другой стороны, сохраняет драматургию обучения обозримой и узнаваемой и, наконец, способствует выстраиванию стратегии обучения. Это должно быть увязано с контролем или с другим элементом, связующим учебные единицы или занятия, например, портфолио, и завершаться им (Welbers 2003, S.188; 202). При этом должно быть обеспечено получение квалификации, ни в чем ином не состоит задача контроля, дидактика которого при контроле по модулю должна быть направлена именно на эту цель. Система зачетных единиц не только способствует повышению мобильности в Европе и вне ее, она, кроме того, является величиной, отражающей учебную нагрузку студентов, помогает обеспечить непрерывность обучения и организовать преподавание с ориентацией на учение. Здесь не только проявляется сдвиг от преподавания к учению (Welbers/Gaus 2005), но эту систему просто и удобно реализовать в повседневной жизни. Повышение квалификации может быть более целенаправленно интегрировано с помощью системы зачетных единиц в специфический контекст профессионализации. Есть и еще одно преимущество – возрастание давления профессионализации на вузы благодаря тому, что они должны предлагать на высоком уровне то, что действительно может присутствовать в практическом тесте для повышающих квалификацию на рынке труда, и оказывать помощь индивидуальному продвижению. В идеале концепция учебной драматургии должна продлеваться и на уровне мезомодулей и макромодулей, и таким образом программа подготовки в целом не только подчинена ориентации на учащегося, но и конкретно реализует ее. В этом случае сокращение сроков обучения является естественным следствием профессионального преподавания в вузе.

4. Ориентация на профессию в модулях

На примере ориентации на профессию – центральной цели введения ступенчатой подготовки – можно понять, как при планировании модуля установить связь между целями обучения, преподавания и форматом занятий (Ehlert/Welbers 2004). С помощью куба в университете Генриха Гейне в Дюссельдорфе попытались вписать в эвристически заданное пространство профессиональной ориентации специфические цели преподавания и учения (передний уровень) и конкретные возможности реализации (задний уровень) (рис. 2).

В качестве первой из четырех основных целей учения была определена максимальная информированность учащихся о структуре, шансах и сферах занятости на рынке труда (информация о практической деятельности). После завершения изучения программы (куба) учащиеся должны приобрести необходимые знания и взгляды, чтобы правильно оценить предпосылки будущей профессиональной карьеры. Далее сегодня необходимо, чтобы они в дополнение к полученной в процессе обучения квалификации приобретали другие знания и способности. Поэтому второй целью изучения кубической программы является подготовка в практической деятельности. Далее студентам нужен конкретный практический опыт, чтобы реалистично оценить свое поведение, роль и свои шансы в трудовом процессе.

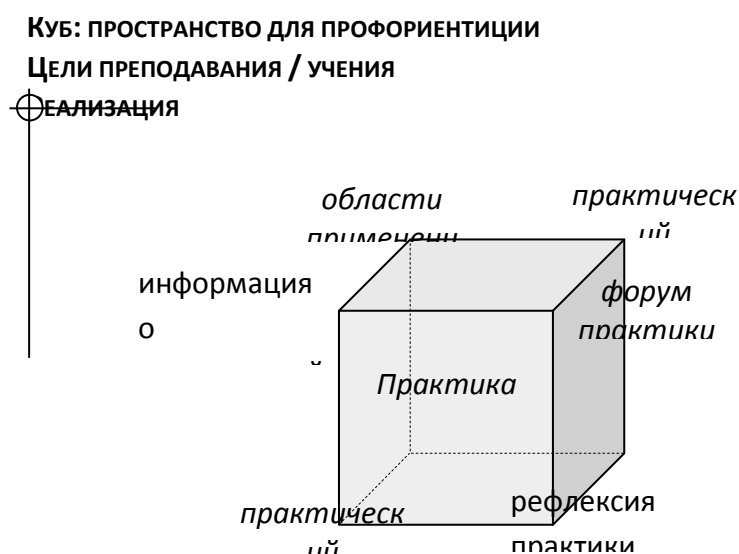


Рис. 2. Куб педагогических целей

Накопить собственный практический опыт, т.е. конкретно прикоснуться к практике, – конструктивная составная часть программы (куба). Но все названные до этого аспекты могут стать функциональными и эффективными только в том случае, если учебная цель, заключающаяся в рефлексии профессиональной деятельности или практики, также станет составной частью подготовки. Можно утверждать, что эта учебная цель до сих пор недостаточно была представлена в профессионально ориентированных программах вузов. В последние годы роль и значение целенаправленной рефлексии с точки зрения ориентации на профессию все же существенно усилилась. Программа-куб реагирует на эту тенденцию и рассматривает рефлексии практики как центральную задачу концепции программы.

Если отдельные цели преподавания/учения будут реализованы в реальном формате и учебных занятиях, то цель «информация о практической деятельности» достигается на занятии с названием «Сферы применения», дополнительная практическая подготовка должна проходить в процессе особого практического тренинга, практический опыт может быть приобретен только в процессе практической деятельности (в этом заключается конкретная привязка программы к практике), а учебная цель – рефлексия практики – реализуется в основном на занятии, называемом форумом практики. Этот подход, заключающийся в целенаправленной взаимосвязи целей обучения с форматом занятий, следует учитывать при формировании модулей и внедрять особенно при

разработке микромодулей. В принципе он может быть использован и для модулей более высоких уровней – мезо- и макромодулей.

Для ориентации на профессию это означает, что она ни в коем случае не сводима к профессиональной подготовке, а представляет собой образование, предназначенное для индивидуальной практической деятельности учащегося. Решающим здесь является и изменение перспективы дидактики высшего образования. В то время, как многие перечни предлагаемых вузами дисциплин направлены на, очевидно, рациональную и необходимую профессионализацию, в модуле-кубе учащиеся являются собственно практиками: они во многом сами управляют своим обучением; исходя из их взглядов, формируется соответствующий учебный модуль, их учебная биография задает эксплицитный масштаб конкретному учебному материалу в индивидуальном подборе; модуль предлагает все, чтобы наилучшим образом удалась индивидуальная карьера.

5. Разработка ядерных программ

Как было показано, обращаясь к международным тенденциям и тенденциям в системе занятости, можно отметить, что с модуляризацией происходит базовое изменение парадигмы, отказ от организации обучения, основанной на аддитивном отработывании каталога тем, ориентированного на научный канон отдельных дисциплин. Изложение тем должно быть, напротив, организовано таким образом, а темы с самого начала должны быть так сконцентрированы, чтобы в центре модульной структуры программы находилась их связь с вопросами менеджмента знаний, с основными методическими подходами (с центральным методическим репертуаром – *mit dem zentralen methodischen Repertoire*) преподавания дисциплины, с перспективами применения тем дисциплины и с задачей сделать транспарентными основные аспекты профессионализации с помощью подобного изложения.

Именно при формировании ядерных программ решающим является не объем знаний, а то, как сделать знания по дисциплине проблемноориентированными и передать их, чтобы на основе этих отдельных знаний отработать центральные методы соответствующей дисциплины. Руководством для успешного формулирования ядерных программ является используемое в практике преподавания экспериментальное пространство и эксплицитный выбор преподавателем того, как и какие темы дисциплины подойдут, чтобы на основе этих знаний показать и наилучшим образом обеспечить взаимосвязь между знаниями по дисциплине, общественной практикой и положительным учебным опытом. Преподавание в вузе должно в перспективе стать ориентированным на центральные аспекты дисциплины, содержательно и дидактически требовательным и достойным подражания обучением, при этом стандарты дисциплины должны быть выявлены и диагностированы как основное, достижимое и обеспечивающее структуру при трансфере. Для этого, исходя из специфических возможностей вуза и его профиля, должна создаваться примерная и учитывающая требования практики модульная модель обучения, которая демонстрирует применение дисциплинарных тем как позитивный опыт их освоения.

Это вышеназванное изменение парадигмы программ находит отражение в дидактическом постулате «сдвиг от преподавания к обучению» (Wildt 2004, S.168). Обращаясь к международным тенденциям, Wildt указывает, что теряют свое влияние «господствующее в дисциплинарных культурах преподавание в вузе, дидактические подходы, основанные на «ориентации на контент», т.е. на изложении и передаче содержания» (Wildt 2004, S.169). «При изменении подхода, «сдвиге от преподавания к учению» взор обращается, напротив, на результаты обучения и стратегии, с помощью которых они могут быть достигнуты» (Wildt 2004, S.169). Это является и центральной мыслью для ядерной программы, которая будет экзemplарно демонстрировать и разрабатывать необходимые темы дисциплины, и именно из-за этого требования к ядерным программам концентрированности на учащемся «преподавание не будет нефункциональным и невзыскательным. Напротив, преподавание приобретет новый контекст и будет по-новому осмыслено через учение» (Wildt 2004, S.169). В изображенном здесь треугольнике ориентированной на квалификацию программной концентрации, связующем научное насыщение (*wissenschaftliche Verdichtung*), качество экзemplарной передачи и преподавание, центрированное на учащемся, состоит в будущем центральное единство и конкуренция вузов за качество курсов подготовки, а не в каталогах содержания и их по возможности обширном насыщении материалом (рис. 3).

КВАЛИФИКАЦИЯ

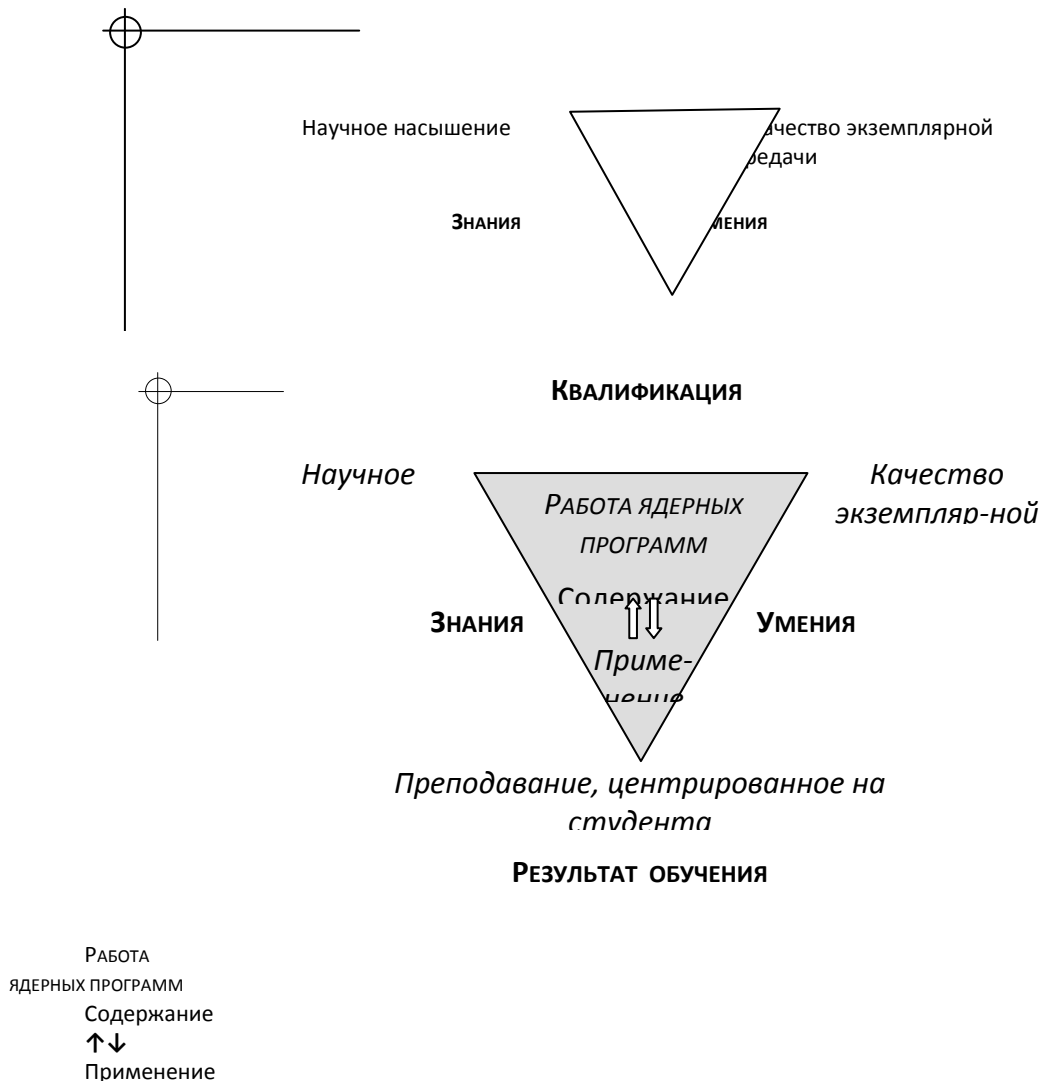


Рис. 3. Связующий треугольник для программной концентрации

Поэтому при формировании ядерных программ необходимо избегать сжатия широкого содержания дисциплины в заархивированной форме аддитивно в структуре модуля под проблематичным предлогом будто бы оно неоспоримо с точки зрения дисциплины и значимо для изложения. Скорее на основе дисциплинарного потенциала должны строиться и дифференцированно называться привязанные к дисциплине каталоги квалификаций, которые затем, в свою очередь, могут преподаваться и изучаться на экзemplярном содержании. От того, насколько целеустремленно и педагогически профессионально это происходит, во многом будет зависеть в будущем качество подготовки. В ядерных программах наталкивается тем самым релевантное содержание на изложение примеров на занятиях в вузе, знания и умения соединяются в деятельность в структуре и рефлексии прикладных процессов. Показать, что это возможно и полезно и насколько, где и как проявляется общественная важность специфической научной дисциплины, привязать это к обучению в вузе и сделать доступным – в этом заключается задача ядерных программ в модульных учебных структурах. Результаты этих процессов обучения непосредственно использовались бы в дальнейшем обучении. То, как взыскательно разрабатывать такие ядерные программы, являющиеся концентрацией дисциплинарных процессов обучения, – решает, является ли модуляризация вообще преимуществом по сравнению с ранее существовавшей практикой обучения в вузе.

Болонский процесс в его современной политической конструкции, продвигаемой сверху, уже стал во многом безуспешным эпизодом в истории образования. В действительности он начнется только тогда, когда преподаватели вуза осознают, что каждое преподавание может быть понято только через учение.

Литература

1. Barr, R.B. (1995): From teaching to learning: A new Reality for community colleges. Leadership Abstracts. In Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College, 8 (3) 1995.
2. Barr R.B. und Tagg, J. (1995): From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. In Change November/December 1995 (27) 6, S. 13–25.
3. Berendt, B. (1998): How to Support and to Bring About the Shift from Teaching to Learning through Academic Staff Development Programmes: Examples and Perspectives. In UNESCO-CEPES (eds.): Higher Education in Europe. Vol. xxiii, no. 3. Bucharest 1998, S. 317–329.
4. Berendt, B. (1999): Academic Staff Development in Europe – Relevance, Types of Programmes and Suggestions for Discussion. In UNESCO (Hg.): World Conference on Higher Education. Higher Education in the 21st Century. Vision and Action. Vol. IV: Higher Education Staff Development: A Continuing Mission. Paris 1999, S. 30–40.
5. Berendt, B. (2002): ‚The Shift from Teaching to Learning‘ – Unterstützung durch hochschuldidaktische Weiterbildungsveranstaltungen auf institutioneller, nationaler und internationaler Ebene. In Asdonk, J. u.a. (Hg.): Bildung im Medium der Wissenschaft – Zugänge aus Wissenschaftspropädeutik, Schulreform und Hochschuldidaktik. Weinheim/Basel 2002, S.175-184. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik Nr. 109)
6. Brown, G., Atkins, M. (1993): Effective Teaching in Higher Education. London 1993.
7. Bulmahn, E. (2008): Editorial. In Wissenschaftsnotizen. 24. Jg. 2008, S. 3–4.
8. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung [BLK] (2002): Modularisierung in Hochschulen. Handreichung zur Modularisierung und Einführung von Bachelor- und Master-Studiengängen. Erste Erfahrungen und Empfehlungen aus dem BLK-Programm ‚Modularisierung‘. Erstellt von Andrea Bohn, Gundula Kreykenbohm, Marion Moser und Anna Pomikalko. Bonn. (= Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung).
9. Ehlert, H. und Welbers, U. (2004): Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in einer modularen Studienstruktur. In Verf. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004, S. 339–355.
10. Europäische Bildungsminister (1999): The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education. Bologna. Online verfügbar unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf [23.10.2003]
11. Europäische Bildungsminister (2003): Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003. Berlin. Online verfügbar unter www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf [23.10.2003]
12. European Commission: Flash Eurobarometer 260. Students and Higher Education Reform. Survey among students in higher education institutions, in the EU Member States, Croatia, Iceland, Norway and Turkey. Februar 2009.
13. Gehrlicher, I. (2001): Modularisierung. In Hanft, Anke (Hg.): Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Bielefeld, S. 291-294.
14. Haug, G. (2001): The TUNING Project in the context of main trends in higher education in Europe. Brussels 2001.
15. Heublein, U., Hutzsch, Ch., Schreiber, J. & Sommer, D. (2007): Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover. (=HIS:Projektbericht)
16. Heublein, U., Schmelzer, R. & Sommer, D. (2008): Die Entwicklung der Studienabbruchquote an den deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer Berechnung des Studienabbruchs auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2006. Hannover. (=HIS:Projektbericht)
17. HRK (1997a): Zu Kredit-Punkte-Systemen und Modularisierung. Entschliessung des 182. Plenums vom 7. Juli 1997.
18. HRK (1997b): Zur Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen/-abschlüssen. Entschliessung des 183. Plenums vom 10. November 1997.
19. HRK (2003): Im europäischen Hochschulraum – Sachstand und Strategien der deutschen Hochschulen in Vorbereitung der Berlin-Konferenz am 18./19. September 2003. Bonn.
20. Humboldt, W. V. (1810): Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin. In Ders.: Gesammelte Schriften. (Kgl.) Preuss. Akad. d. Wiss.: A. Leitzmann, B. Gebhardt, W. Richter (Hg.), 17 Bde., Berlin/Leipzig (Nachdruck Berlin 1968) 1903–36, Band X, S. 250–260.
21. Kaufman, D. M. (2002): Teaching and Learning in Higher Education: Current Trends. Online verfügbar unter: www.sfu.ca/lidc/research/kaufman/LifelongLearning.doc [14.07.2004].
22. Keller, A. (2008): Habilitation endlich abschaffen. GEW-Kommentar zur akademischen Laufbahn. In Erziehung und Wissenschaft 6/2008, S. 36.
23. KMK (1997): Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn, 24. Oktober 1997.

24. KMK (1999): Strukturvorgaben für die Einführung von Bachelor-/Bakkalaureus- und Master-/Magisterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz, Bonn.
25. Lash Center for Teaching & Learning (2003): Learner-Centered Instruction: A Paradigm Shift. In Newsletter. Volume 2 Number 1 (2003).
26. MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen (2001a): Eckwerte für die Genehmigung von Bachelor- (BA) und Masterstudiengängen (MA) an den Hochschulen Nordrhein-Westfalens. Düsseldorf im Februar 2001.
27. MSWF des Landes Nordrhein-Westfalen (2001b): Eckpunkte zur Gestaltung von BA-/MA-Studiengängen für Lehrämter vom 9.5.2001. Düsseldorf.
28. Schuyler, G. (1997): A Paradigm Shift from Instruction to Learning. Publication Date: 1997-11-00. Online verfügbar unter www.ericdigests.org/1998-2/shift.htm [14.07.04]
29. Westdeutsche Zeitung (2009): Nach dem Abschluss lieber weiterstudieren. Berufsstart mit dem Bachelor kommt nur für wenige infrage. In: WZ vom Samstag, den 23.5.2009, S. 18.
30. Welbers, U. (1998): Die Lehre neu verstehen – die Wissenschaft neu denken. Qualitätsentwicklung in der germanistischen Hochschullehre. Opladen 1998.
31. Welbers, U. (2000b): Modularisierung als Instrument der Studienreform in europäischer Perspektive. In Landtagsfraktion Bündnis 90/Die Grünen (Hg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Reform von Studium und Lehre an den nordrhein-westfälischen Hochschulen im internationalen Kontext. Düsseldorf 2003, S. 5-13.
32. Welbers, U. (2001) (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen. Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften. Neuwied (1. Aufl., 2. Aufl. Bielefeld 2003).
33. Welbers, U. (2003a): Humboldt, ein Traum. Über Sprache – Geschichte – Bildung in idealischer Perspektive. Mit einem Beitrag von Hans-Werner Scharf. Düsseldorf 2003.
34. Welbers, U. (2003c): Das KUBUS-Programm: Berufsorientierung in den Kultur , Geistes- und Sozialwissenschaften. In Verf. (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf 2003, S. 178-207.
35. Welbers, U. (2003d) (Hg.): Vermittlungswissenschaften. Wissenschaftsverständnis und Curriculumentwicklung. Düsseldorf.
36. Welbers, U. (2004): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. In Neues Handbuch Hochschullehre. Hg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. J 2.6, 12. Lieferung, S. 1–36.
37. Welbers, U. (2005): Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Verbesserung und nachhaltigen Entwicklung von Qualität in Studium und Lehre. In Benz, Winfried, Kohler, Jürgen und Landfried, Klaus (Hg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Evaluation nutzen – Akkreditierung sichern – Profil scharfen. E 5.5, S. 1-26.
38. Welbers, U. (2006): Modularisierung als curriculares Organisationsprinzip. Eine Anleitung zur Praxis. In Neues Handbuch Hochschullehre. Hg. von Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss und Johannes Wildt. Beitrag J 2.6, Neuauflage des Grundwerks 2006, S. 1-24.
39. Welbers, U. und Gaus, O. (2005) (Hg.): The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals. Unter Mitarbeit von Bianca Wagner. Für Johannes Wildt zum 60. Geburtstag. Bielefeld. (=Blickpunkt Hochschuldidaktik 116)
40. Wessel, F.-U. (2003) (Hg.): newsletter des Wissenschaftsforums der Sozialdemokratie. Ausgabe Juli/2003, S. 4–8.
41. Wildt, J. (1997): Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen – Leitmotiv der Studienreform? In Welbers, Ulrich (Hg.): Das Integrierte Handlungskonzept Studienreform. Aktionsformen für die Verbesserung der Lehre an Hochschulen. Neuwied u.a. 1997, S. 189–213.
42. Wildt, J. (2003): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen in gestuften Studiengängen. In Welbers, U. (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Bielefeld (2. Aufl.) 2003, S. 25–42.
43. Wildt, J. (2004): 'The Shift from Teaching to Learning' – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In Ehlert, H. und Welbers, U. (Hg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Strategie- und Programmentwicklung für Fachbereiche und Hochschulen im Rahmen von Zielvereinbarungen am Beispiel der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf 2004, S. 168–178.
44. Wissenschaftsrat (2000a): Empfehlungen zur Einführung neuer Studienstrukturen und -abschlüsse (Bakkalaureus/Bachelor – Magister/Master) in Deutschland vom 21.1.2000.
45. Wissenschaftsrat (2000b). Pressemitteilung 05/2000 vom 21 Januar 2000.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.14. Глазер Г. Катастрофа необразованности. Что означают гуманитарная наука и общенаучное (мировоззренческое) образование? Зачем они нужны и зачем нужно образование? В: Ключевые квалификации для учебы, профессии и общества. Технические университеты в контексте дискуссии о компетенциях. Изд. К. Робертсон-фон Трота при сотрудничестве К. Мильке. Центр прикладных наук о культуре и общего образования. №14. Университетское издание Карлсруэ, 2009. С. 71–96. (перевод с сокращениями)

*Glaser H.
Die Unbildungskatastrophe.
Was heißt ‚Geistwissenschaft‘ und ‚Studium generale‘? Zu welchem Ende braucht man sie und wozu ‚Bildung‘? In: Schlüsselqualifikationen für Studium, Beruf und Gesellschaft. Technische Universitäten im Kontext der Kompetenzdiskussion
Hrsg. von Carolone Y. Robertson-von Trotha unter Mitarbeit von Christine Mielke
ZAK – Zentrum für Angewandte Kulturwissenschaft und Studium Generale. Heft 14. Universitätsverlag
Karlsruhe, 2009. S. 71–96.
<http://digbib.ubka.uni-karlsruhe.de/volltexte/documents/1022473.pdf>*

Осмысленное не полезно!

Заголовок и подзаголовок наводят на две ассоциации, связанные с историей культуры и образования: с одной стороны, с Георгом Пихтом (Georg Picht), провозгласившим в 1964 г. чрезвычайное положение в немецком воспитании; с другой, с вступительной лекцией Фридриха Шиллера в качестве профессора истории в Йене в 1789 г., которая носила название «В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения?» (“Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte?”).

Пихт* опубликовал тогда в еженедельнике «Христианин и мир» (‘Christ und Welt’) серию статей под общим названием «Катастрофа немецкого образования», вскоре вышедших в виде книги**. Статьи имели беспрецедентный отклик; Бундестаг дважды вел длительные дебаты по поводу тезисов Пихта; то же было в парламентах в Штутгарте, Мюнхене, Гамбурге и Берлине. Конференция министров образования земель также на своем сотом пленарном заседании заявила о необходимости «активной образовательной политики» («Берлинское заявление»). Появились сотни статей; Федеративная Республика взорвалась, поскольку Пихт сориентировал свои прогнозы катастрофы образования на критерии спроса (потребности). Чрезвычайное положение в образовании означало экономический кризис. Предыдущему экономическому подъему было предсказано быстрое окончание, если не будут квалифицированных молодых кадров, без которых в период технического прогресса не сможет работать никакая производственная система:

Наш общий экономический и социальный порядок покоится на достижениях людей, выполняющих работу в жизненно важных секторах нашего общества; он покоится особенно на квалифицированных руководящих кадрах. Если наше образование не в состоянии будет готовить необходимых молодых специалистов для этих функций, то положение в целом будет опасным. Образование не автономно; это фундамент тех центральных жизненных сфер, за которые несет ответственность и которыми управляет федеральное правительство. Здание нашей экономической и социальной политики, нашего общего управления и защиты

* Ученик Heidegger, с 1946 по 1956 гг. директор интерната в Бирклекхофе в Хинтерцартен/Шварцвальд, затем руководитель Исследовательского института Евангелического учебного общества в Гейдельберге, позднее профессор философии религии.

** Picht Georg. Die deutsche Bildungskatastrophe. Dunkel über der pädagogischen Provinz. In: Christ und Welt. Sonderdruck, Juni 1964. Позднее: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentationen, Olten/Freiburg im Breisgau 1964.

(обороны) земля покоится на цоколе нашего образования. Поскольку этому цоколю грозит разрушение, наше государство подобно Колоссу на глиняных ногах^{*}.

Не очень продуманно Пихт относит существенные недостатки в школьной подготовке к проблемам образования, т.е. смешивает два понятия «подготовка» и «образование». Кроме того, он аргументирует исключительно с экономических позиций, то есть в соответствии с критериями необходимости, не задумываясь над тем, не может ли возникнуть наряду с недостатками подготовки в школах и университетах также чрезвычайная ситуация в образовании. Но нужно принимать во внимание, что во времена экономического чуда граждане ФРГ были озабочены его сохранением, и едва ли критика недостатков образования привлекла бы особое внимание. В то время мало кто критиковал Пихта за ориентацию на критерии спроса, т.е. его одностороннюю аксиоматику. К ним относился Оскар Негт (Oskar Negt): критика Пихта так привязана к макроэкономике научно-технического развития, что естественным образом при всех обстоятельствах должна разделить ее судьбу. Реформа образования, проводимая с точки зрения рыночной экономики образования, действует по закону, в соответствии с которым в ее начале уже заключен ее конец. Поскольку с самого начала не было общественно-исторического осознания кризиса, готовилась почва для перманентного кризиса образования^{**}.

В первом десятилетии XXI века у нас в объединенной Германии сложилась подобная ситуация. Прежде всего экономика и вслед за ней находящаяся под влиянием экономики политика обвиняют образование в недостаточной эффективности почти исключительно с позиции его полезности (выгодности). Опять же не проводя различия между недостатками подготовки и образования и не касаясь проблем образования. Если исходить из того, что, разумеется, необходимо и целесообразно позаботиться о постоянном совершенствовании подготовки во всех областях воспитания; факт, однако, заключается в том, что вопросами образования не занимаются или мало занимаются, и тем самым создается поле для необразованности, которое здесь обозначается как «катастрофа необразованности». «Катастрофа» (несчастье большого масштаба с ужасными последствиями) – это, пожалуй, оправданный сигнал бедствия (Alarmismus), ведь образование – необходимое условие процветания демократического правового государства так же, как хорошая подготовка определяет стандарты общества труда и развития экономики.

Речь идет не о том, чтобы обе необходимые составляющие – образование и подготовку – противопоставить или иерархизировать, поставить образование над подготовкой; вопрос состоит в нарушении равновесия между ними, и в том, что в процессе подготовки образование все более теряет значение. Возвышение цели приводит к обесцениванию осмысленной деятельности (sinnvolle Tätigkeit), к которой, говоря университетским языком, относятся гуманитарные науки и прежде всего общее образование. Необходимый вопрос «кому это нужно?» (“Cui bono?”) понимается исключительно как «кому полезно» и, так сказать, подчиняется производственно-экономическому мышлению. Но благо заключается и в наполнении сознания (Sinnerfüllung). Преподающий в Вене философ Конрад Пауль Лиссман недавно особенно убедительно сожалел о чрезвычайном положении с необразованностью^{*}.

На первый взгляд может показаться, что мнимая мечта эпохи просвещения о всеобщем образовании в условиях информационного общества стала реальностью. Однако второй взгляд на современный формат знания отрезвляет:

Многое из того, что пропагандируется и провозглашается под титулом «общество знания», оказывается при ближайшем рассмотрении риторическим жестом, который обязан не столько идее образования, сколько сильным политическим и экономическим интересам. Ни общество знания не представляет собой новое явление, ни оно не приходит на смену промышленному обществу. Скорее

^{*} Picht 1964 S. 56 f.

^{**} Oskar Negt. Zukunft der Arbeit. Erziehung zur Arbeitslosigkeit. Was sollen unsere Kinder Lernen? S. 17. In: Björn Engholm (Hrsg.) Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik am Ausgang des 20. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 1985, S. 15–32.

^{*} Konrad Paul Liessmann. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006, S.7f.

*можно диагностировать, что многочисленные реформы образования имеют целью индустриализацию и экономизацию знаний, что полностью противоречит представлениям классической теории образования**.*

Знаменательными для такого искажения являются многие телевизионные викторины и шоу, на которых при участии в большинстве случаев глуповатых VIP-персон продается, например, PISA:

*Равноправны все возможные области знания и сферы жизни, вопросу о персонаже из «Фауста» Гёте придается такое же значение, как и новой любовной связи старлетки из Голливуда; не может быть никакой иерархии, и никакому кандидату не придет на ум отвергать вопрос, говоря, что этого не нужно знать***.*

Так как все может представлять собой образование или как таковое декларироваться и внушаться, то различие между образованием, поверхностным образованием и необразованностью все меньшее. Знание как сырье производят, продают, покупают, продвигают и утилизируют – беглое знание, достаточное для того, чтобы считать людей гибкими для трудового процесса и свободными для развлекательной индустрии. Лиссман резюмирует:

Когда-то образование претендовало на мнимую уверенность избаловать иллюзорный характер времени. Общество во имя мнимой эффективности ослепленное представлением, что все можно подчинить экономическому контролю, урезает свободу мышления и тем самым получает возможность познать иллюзии как таковые, обрекая себя на необразованность, сколько бы знаний оно ни накопило.*

Прежде всего, политика приводит к необразованности, односторонне видя улучшение воспитания в преумножении информации (в больших знаниях), как будто только за счет этого может быть создано общество образования. При этом она, как и многие другие общественные силы, ссылается на PISA; но из исследований «Программы международной оценки учащихся» часто делаются неправильные выводы. Ханс Кригер (Hans Krieger), по праву, указывает, что при международном сравнении у немецких школьников не столько отсутствуют проверяемые знания, сколько способность самостоятельно перерабатывать и связывать изученное:

*Едва ли в какой-либо из сравниваемых стран возможность достичь определенного образования все еще так сильно зависит от социального происхождения как в Германии. Таким образом, немецкое образование оказывается несостоятельным по решающим позициям: оно недоступно для всех детей, и оно само во многом повинно в том, что даже относительно успевающие учащиеся не могут выполнить работу по структурированию, т.е. из случайным образом накопленных отдельных знаний выстроить упорядоченные связи, которые затем можно самостоятельно развивать и насыщать**.*

Проблема состоит даже не в том, что мы плохо выглядим в международном сравнении, а

что мы даем им не то образование, в котором они нуждаются, чтобы ориентироваться в мире и вести наполненную, ответственную жизнь. И внимание к месту в международном рейтинге исходит именно из неправильного мышления, которым страдает наше образование: мышление, ориентированное только на внешний успех, на измеримый результат, на «эффективность» и эта

** Там же

*** Там же, S.7f и 15.

* Там же, S.175.

** Rieger Hans/ Nach "Pisa". Woran krankt das deutsche Schulwesen? In: Hermann Glaser (Hrsg.) Grundfragen des 21. Jahrhunderts, München 2002, S. 235–239.

*«эффективность» затем не может определяться иначе, чем в механизированной конкуренции, в абстрактном сравнении, уничтожающем все индивидуальное^{***}.*

Что касается другой ассоциации – названия вступительной лекции Шиллера в Йене, то можно понять ответ на поставленный им вопрос, зачем нужно изучать всеобщую историю, как призыв к образованию. Хотя понятие «образование» не упоминается, но в полном энтузиазма полете текста восхваляются добродетель, понимаемые буржуазией и классикой как важные составляющие образования. Изучение мировой истории зажигает свет в разуме и благотворительное воодушевление в сердце. Это заманчивое занятие отучило бы дух от пошлого и мелочного представления о морали и, расширив картину времен и народов, она дала бы возможность не принимать опрометчивых сиюминутных решений и не давать ограниченных эгоцентрических оценок:

Приучая человека рассматривать себя в связи со всем его прошлым и подготавливая его к выводам в отношении отдаленнейшего будущего, изучение истории стирает границы между рождением и смертью, которые замыкают в столь тесные и столь гнетущие границы индивидуальную человеческую жизнь, и своей оптической иллюзией удлиняет его краткое существование до бесконечности, делая незаметным переход от индивидуума к роду^{}.*

Предвосхищая Гегеля, который видел в истории дело приходящего к самому себе всемирного духа – историю как продукт вечного разума, как благоразумный, необходимый ход всемирного духа, как прогресс в осознании свободы – прямо-таки по-гегельянски изучение всеобщей истории ведет, по Шиллеру, к пониманию, что для достижения нашего человеческого столетия прилагали усилия все предыдущие поколения: мы обладаем всеми сокровищами, «добытыми трудом и талантом, разумом и опытом на протяжении долгого существования мира»^{**}. Продолжать работу в этом полном смысле направлении и своими действиями продвигать и преумножать ее – в этом понимал свою задачу заботящийся об образовании гражданин:

И кто из вас, обладающих ясным умом и чувствительным сердцем, может вспоминать об этой великой услуге без тайного желания заплатить грядущему поколению тот долг, который он не может вернуть прошлому? Мы должны гореть благородным стремлением приобщить и нашу долю к тому богатому наследию истины, нравственности и свободы, которое мы получили от прошлого, и в приумноженном виде передать последующим поколениям и закрепить наше кратковременное существование связью с той вечной цепью, которая соединяет между собой все человеческие поколения. Как бы ни было различно то призвание, которое ожидает вас в гражданском обществе, все вы можете вложить вашу лепту в это дело. Каждая заслуга – это путь к бессмертию, то есть к тому истинному бессмертию, где дело продолжает жить и устремляется вдаль, даже когда имя его зачинателя предалось забвению^{}.*

Оптимистично-идеалистический энтузиазм Шиллера, с которым он рекомендует общенаучное (мировоззренческое) образование под знаком всеобщей истории – «учеба», «усердное учение» конца 15-го века – может звучать особенно отчужденно в наше трезвое, предпочитающее сдержанные высказывания время, но имеет большое значение с позиции современного уровня психологии учения. Мы же знаем с точки зрения физиологии мозга, что

^{***} Там же S. 235.

^{*} Friedrich Schiller. Sämtliche Werke. Auf Grund der Originaldrucke hrsg. Von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfer, Bd. 4, München/Wien 1976, S.765. Цитируется по «В чем состоит изучение мировой истории и какова цель этого изучения?» В: Собрание сочинений Ф. Шиллера в 7 т., М., 1957, т. 4, с. 27.

^{**} Там же S.765.

^{*} Там же S.765 f.

позитивный эмоциональный толчок, например, страстное любопытство, чрезвычайно способствует умственному процессу. Мозг определяется не только эндогенно, но его деятельность зависит от экзогенных влияний.

Формулируя метафорически, работа мозга требует благотворного воодушевления сердца. Формирование мозговых структур в детстве и юности происходит в постоянном диалоге между генетическими и эпигенетическими факторами.

*Происходит постоянная перестройка нервных связей, при этом сохраняется только треть однажды заложенных. Какие сохраняются, зависит от деятельности, которую они выполняют. Это означает, что на формирование функциональной архитектуры коры головного мозга в значительной степени влияют смысловые сигналы и опыт**.*

Речь идет о том, чтобы наделить людей способностями:

*В большинстве случаев достаточно доверять тому, что юные мозги сами лучше знают, что им необходимо на различных стадиях развития, и благодаря их собственной системе оценки могут критически оценить и выбрать. Дети всегда достаточно любопытны и любознательны, чтобы получать то, в чем они нуждаются***.*

По-прежнему это зависит от Эроса, стремления к познанию и творческой умственной деятельности. Гуманитарные науки особенно способствуют этому, т.к. они с их герменевтическим методом направлены, главным образом, на понимание бытия человека и занимаются толкованием (Sinnggebung). Естественно, они обоснованы феноменологией: то, что находится за вещами, можно исследовать, только если обращать внимание на вещи. Мышление и действие нуждаются, следовательно, в одном. Человек, указывал Вильгельм фон Гумбольдт в своей «Теории образования людей», должен пытаться насколько возможно широко постичь мир и связать с собой так тесно, как только возможно*. Углубление в гору фактов, информации, данных, процессов, однако, не должно привести к тому, как сформулировал Якоб Буркхардт (Jakob Burckhardt), что останется груда булыжников.

При поиске сущностного гуманитарные науки ориентируются на вопросы: что мы делаем, почему, какими средствами? Может оказаться трудным получить на них ответы. Тогда появляется разочарование, как в Фаусте Гёте: бедный глупец после изучения философии, юриспруденции и медицины и, к сожалению, также теологии, пришедший к выводу: «однако я при этом всем был и остался дураком». Фауст, конечно, не осознает, что пыл, который придают эти вопросы, вооружают человека качеством, которого нельзя достичь чистой аккумуляцией элементов информации и знаний. Путь является здесь и целью, определяемую верой в то, что можно исследовать смысловые взаимосвязи: «Я понял бы, уединяясь, вселенной внутреннюю связь». Можно классифицировать это стремление к общенаучному обучению как бесполезное, поскольку оно не дает никаких прагматичных преимуществ. Оно подобно подкове, и нужно верить, что она принесет счастье, но это невозможно доказать.

К крупному датскому физическому Нильсу Бору в его лыжную хижину пришел посетитель. Там его взгляд упал на подкову, висевшую над дверью. Он спросил Бора с удивлением: «Неужели он, являясь ученым-естественником, верит в нее?» На это Бор ответил: «Разумеется я в нее не верю, но меня уверили, что подкова действует даже в тех случаях, когда в нее не верят». Таким образом, даже скептики не должны недооценивать «благотворного» влияния гуманитарных наук.

Экскурс: является ли теология гуманитарной наукой? (исключен)

3. Проекция на человека

** Singer Wolf. Was kann ein Mensch wann lernen? In: Nelson Killius/Jürgen Luge/Linda Reisch (Hrsg.) Die Zukunft der Bildung. Frankfurt am Main 2002. S. 83.

*** Там же S.96.

* Цитируется по Liessmann, 2006, S. 55.

Эта проекция гуманитарных наук на человека – в двойственном понимании Сократа: философско-антропологическом исследовании и постановке вопроса – служит формированию будущего через понимание и объяснение прошлого; это означает, что они помогают разобраться, как жить. «Осмысленное рассмотрение исторических условий жизни» имеет целью духовное осознание возможностей ориентации человека:

Работают ли ученые в области гуманитарных наук и культуры истолковывая или скорее работают эмпирически, исследуют ли они силу и жестокость, спрашивают ли они о широте и границах знания или о структуре и законности политических порядков – всегда они изучают свободу действий человеческого мира и говорят нам, что мы представляем собой – как в добром, так и в плохом – и какими мы можем быть. Они дают нам ориентацию о наших возможностях. Они открывают свободу действия нашего самопонимания, что удастся тем интенсивнее, чем меньше они ориентированы на ту или иную практическую цель. Это ведет к парадоксальному положению: чем больше гуманитарные науки пытаются стать полезными, тем больше они обесцениваются.*

Но поскольку связь с человеком в современном (индустриализированном, цифровом, экономизированном, в целом абстрагированном) мире и обществе все больше пропадает – наряду с потерей близости в реальной жизни и непосредственно испытываемых чувственных связей, означающих «колоритность» (Farbigkeit), – Иоахим Риттер (Joachim Ritter) и Одо Маквард (Odo Marquard) говорят о большом значении гуманитарных наук для компенсации этого дефицита. Они, таким образом, служат противовесом «ошибочному представлению» о том, что историческое прошлое, все же дающее человеку чувство близости, должно быть «устранено» как «устаревшее»:

*Люди: это их истории. Истории нужно рассказывать. Этим занимаются гуманитарные науки: рассказывая, они компенсируют издержки модернизации; и чем более они конкретизируются, тем больше оказывают компенсаторное воздействие: иначе люди умрут от повествовательной (narrativer) атрофии. Это подчеркивает и уточняет мой основной тезис: чем современнее будет современный мир, тем более необходимыми станут гуманитарные науки как повествующее знание**.*

«Недостаток» компенсационной теории состоит, пожалуй, в том, что она только виртуально пытается возместить утраченное, а не восстанавливает его действительно. Хотелось бы все же получать образование, а не подготовку, как нечто изначальное, оригинальное: как возможность устранить гуманитарные пробелы (в каком-либо проявлении – природном или культурном), что сделало бы тогда ненужным их возмещение.

4. О полезности осмысленного

Образовательный заказ демократии нацелен на возможного «человечного человека»; при этом должна – говоря фрейдистски – сублимироваться его далекая от здравого смысла, часто неизмеряемая динамика страстей (м.б. наклонностей – Triebdynamik). Речь идет о формировании как индивидуального, так и коллективного разума через разъяснение; что позволит осуществить формулу – «Решись быть мудрым! (Sapere aude!). Имей мужество пользоваться собственным разумом!».

Сегодня, перед лицом «диалектики просвещения» («Dialektik von Aufklärung») (обращения в противоположное как следствие ее односторонней инструментализации) речь идет о «новом» просвещении: о примирении различных видов разума. В античности, под «разумом» понимали не совсем то, что мы сейчас имеем в виду (рациональное мышление и логическое обоснование, разум,

* Seel, Martin: Wir sind doch kein Service-Unternehmen! Je mehr die Geisteswissenschaften sich nützlich machen wollen, desto mehr verlieren sie an Wert, in: Die Zeit, Nr. 7, 08. 02. 2007; Onlinedokument <http://www.zeit.de/2007/07/Geisteswissenschaften> [07. 07. 2009]

** Marquard, Odo: Je moderner die Welt, desto unvermeidlicher werden die Geisteswissenschaften. Ein Plädoyer für die Geisteswissenschaften, in: Süddeutsche Zeitung, 15./16. 11. 1986.

действующий по правилам логики), а, прежде всего, и в первую очередь, счастливую созерцательную силу (Schaukraft) в человеке (логос, интеллект, естественное просветление – logos, nous, lumen naturale), которая позволяет обнаружить его божественное предназначение (das göttliche Gute) как силу, определяющую жизненную цель (Вольфганг де Боэ)*. В соответствии с этим в «наше время» нужно избавляться от рациональности; это значит: вывести ее из ее ограничения подсистемой («рационального») и вернуть ее снова в форму цельного мышления. Это было бы тогда настоящее ядро образования**.

В эпоху индустриализации каждый толчок модернизации значил триумф аналитического разума. Механизация труда, как и разделение труда базировались на разъединении на отдельные элементы и их перфекционизированном исследовании и использовании. То, что о все меньшем знали все больше, приводило к подъему экспертных знаний и вместе с тем к цивилизационному прогрессу во всех областях; без аналитического разума человек регрессировал бы в духовном отношении в нечто вроде первобытного состояния. Конечно: известные мне субъекты превращались в «аппарат»; работа становилась не более, чем «процессом самопроизводства человека» (Георг В.Ф. Гегель), все более отчужденным, с онаученным и рациональным мышлением: окружающая среда, как продукт человеческой деятельности, становилась чуждой индивидууму, в которой он себя не идентифицировал, а жизнедеятельность оборачивалась лишенной содержания, смысла и отношений. Все же, Homo sapiens – в отличие от Homo faber – следует воспринимать как человека, нуждающегося и способного в *равной степени* как к когнитивному, так и к интуитивному, как к интеллектуальному, так и к эмоциональному взгляду на жизнь и мир. При этом происходит взаимозависимость различных «видов разума»: аналитического, синтетического, принципиального, окказионального (случайного), рискованного разума – иногда может иметь место и циничный разум***. Если модернизм захочет выбраться из клетки своего одностороннего понимания разума, он должен будет развить новую восприимчивость двойной и многосторонней истины (eine neue Sensibilität für Doppel- und Mehrfachwahrheiten) – причем, разумеется, «комплексность разумного мышления и действия» вступает в противоречие с однозначностью бинарного кодирования; нужно с этим усиленно бороться – и этому способствует общемировоззренческое образование – против категориального сужения, которое привносит все возрастающее компьютерное мышление, состоящее в «однозначности истины» (ноль или единица, правильно или ошибочно, верно или ложно).

При решении все чаще возникающих проблемных ситуаций особая надежда возлагается на сети. www – world wide web – как аббревиатура объединенного мира совершенно ослепляет людей индустриального общества; она обещает рай информационных и коммуникативных условий, невероятные возможности, которые открываются для архитипичного человеческого любопытства. Но возникает парадоксальная ситуация: в то время, как у всех на устах слова «создание сетей» и «глобализация», одновременно все больше деградирует восприятие человека во всем комплексе взаимосвязей. Специализация очевидна. Но, если стремиться к «целостности», то есть к достижению синтеза (и синергии) подобластей, то наталкиваешься на далеко идущее невежество; и только с помощью «общего (мировоззренческого) образования» можно достичь «разумной» уравновешенности различных возможностей.

Школа и университет, например, определяются не *космосом* дисциплин, а доведением до совершенства соответствующей детали (фрагмента). Будь то медицина или экономика, управление или политика: разделение без установления связей определяют наше мышление и поведение. Известно, что, как для здоровья, так и для болезни, очень важно взаимодействие души и тела; но на психосматику как принцип в повседневной медицине обращают мало внимания, а часто и недостаточно компетентны в этом. С точки зрения экономики предприятия речь идет о том, чтобы как можно быстрее получить доход. Народохозяйственные расчеты, напротив, не дооценивают его значения.

* Boer, Wolfgang de: Das Versagen der Aufklärung, S. 116, in: Universitas, H. 2, 1987.

** Vgl. Georg Wilhelm Friedrich Hegel: Phänomenologie des Geistes, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1970, S. 113 ff. (Ersterscheinung 1807).

*** Vgl. Peter Sloterdijk: Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt am Main 1983.

Дефицит соединенных усилий отражается также в сегодняшнем кризисе ускорения; он состоит в том, что принцип «все быстрее» расценивается только с точки зрения его преимуществ, оставляя при этом без внимания возникающие негативные моменты. Только в пробке (im Stau) – т.е. рефлексивно, а не рефлексируя – люди чувствуют проблематику, причем, «пробка» естественно, означает метафору инфаркта ускорения в целом. По словам социолога Ульриха Бека, угрожает общее засорение и наводнение, к примеру, в средствах массовой информации, где при наличии тысячи каналов приходит конец общественно-правовой системе и открываются ворота и дверь произволу. «Общество риска» в конце этого столетия образовалось как следствие пущенного на самотек, не учитывающего последствия, глухого к опасностям процесса модернизации*.

Во всех сферах жизни и науки необходимо свободное пространство, в котором по-разному комбинируются и моделируются факты и мысли, и тогда можно в сравнительном плане проверять результаты (что называется, «оптимизировать»). Движение толчками (Ruckzuck-Verfahren) часто заканчивается «все готово» (Fix-und-Fertig – живо и готово); было бы лучше, если бы к правильным и проверенным решениям приходили более медленно, а не быстро к ошибочным реакциям.

«Образование» (общее образование) представляет собой в постмодернистском индустриальном обществе триаду: специальная квалификация, ключевая квалификация, социокультурная компетенция. Когда некоторое время назад бразильский пассажирский самолет упал в девственном лесу Амазонки и многие пассажиры погибли, причина состояла в следующем: пилоты полностью доверяли своей специальной квалификации, полагаясь на компьютерное оборудование и компьютерные показания; но произошел сбой, благодаря которому был задан курс не на аэропорт назначения, а в направлении девственных лесов Амазонки. Горючее было на исходе, самолет должен был совершить вынужденную посадку. Можно было скорректировать односторонность и сомнительность специальной квалификации, если бы следовали советам пассажира, который наблюдал ландшафт; благодаря своим знаниям, позволяющим географически ориентироваться (его ключевая квалификация), он призывал пилотов не полагаться на инструментальное знание. Если бы пилоты владели социокультурной и моральной компетенцией, они должны были бы прислушаться к такому совету и перепроверить; но технологическая заносчивость была настолько велика, что произошла катастрофа. (История нетипичная, имея в виду прекрасно подготовленный летный состав; если бы это образование было не так хорошо, самолеты постоянно падали бы).

Одно из двух: капитан самолета, который, например, мог свое свободное время посвящать только индустрии развлечений, однообразно проводил бы часы у автомата для игры в пинбол, одурманивал бы себя алкоголем – не хорошо себя чувствовал, если бы ему доверили на следующий день. Автомобильный механик, монтирующий покрышку колеса, терзался бы социальными или психическими проблемами, был бы потерян, разочарован и поэтому агрессивен – то доверяли бы другому мастеру, с уверенностью, что винты действительно будут закручены, и колесо не отвалится на высокой скорости.

«Общее образование» (как триада квалификаций), очевидно, все больше конфронтирует с информационным загрязнением; это означает, что невозможно больше упорядочивать и обрабатывать переизбыток информации. Загрязнению окружающей среды как скоплению и отложению мусора цивилизации, как отравлению природы соответствует загрязнение мета-окружающей среды, как груды информационных элементов. Поддерживая Max Horkheimer и Theodor W. Adorno: позитив, который избирал себе человек, превращается в негатив, разрушающий. Усилия, предпринимаемые для получения доступа к информации, ведут в лабиринт.

Если раньше человек как (образованный) субъект имел большой шанс вмешиваться в окружающую среду и организовывать ее, то сегодня метаокружающая среда информации (например, сигналы радио, телевидения, рекламы) угнетает человека. Он становится жертвой притока информации и информационные импульсы поглощают его, перекрывают его спонтанность, креативность, фантазию, его активность. Он становится неоднократно информационно-запутанным существом. Полностью соединенный кабелем человек – это внешне управляемый тип.

* Vgl. Ulrich Beck: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt am Main 1993, S. 169.

Аудиовизуальный век кажется поэтому многим гигантским откатом от тех проницательных возможностей передачи информации, изначально созданных людьми.

Например, по оценке ученых, каждые пять лет удваиваются человеческие знания, но уже через 3–4 года половина их устаревают. Новый прирост называется «период полураспада знаний»: каждые 5 минут исследователи открывают новые знания в медицине, каждые 3 минуты – физическую связь и каждую минуту химическую формулу; от 40 до 50 тыс. патентов вновь регистрируются каждый год Немецким патентным бюро в Мюнхене; 4 км полок должны создаваться каждый год в Немецком центральном архиве во Франкфурте, чтобы разместить 225.000 «единиц» – книг, журналов, диссертаций, магнитофонных пленок, фильмов – и сохранить для будущего поколения. За 1980–2000 гг. объем знаний увеличился в 16 раз. Этот прогресс невозможно сравнить с предыдущими столетиями: вводный текст в курс количественной химии содержит больше информации в области химии, чем все книги Парацельса (Paracelsus). Человек более ранней эпохи был бы не в состоянии передать этот вал информации.

«Я уверен – пишет Ханс Магнус Энценбергер в своем эссе «О невежестве» – единственное издание *иллюстрированной* газеты хватило бы, чтобы неделями загружать (дословно объявить мат) интеллект Иоганна Готтфрида Хердера.»*. Необходима «информационная экология» – создание симбиоза человека и окружающей его информации-метамира. Какими должны быть аппараты, чтобы они были не дисфункциональными, а могли справиться с информационным потоком? Как, например, должен выглядеть управленческий аппарат, чтобы он успешно обрабатывал информацию? То, что обозначается здесь как «информационная экология», Петер Цек называет «информационным дизайном» (= «оформление информации»):

При информационном дизайне речь идет сначала о планировании, координации и оформлении процессов электронной обработки данных в информационных и коммуникативных системах с целью достижения упорядоченности и применимости с части передачи информации. В центре стоит необходимость и все большая потребность людей с помощью автоматизации коммуникации и трансляции информации эффективно противостоять информационному потоку и вызванной им грядущей опасности информационной перегрузки. Основу для этого составляют естественная креативность и фантазия, а также вытекающие из этого интеллектуальные и изобразительные (gestalterische) способности человека. Информационный дизайн означает, таким образом, не столько новую профессиограмму, сколько современные и проблемно-ориентированные интегральные способы восприятия, мышления и действия, при которых важно лучше (чем это было до сих пор) понимать технологически информатизированную и лишенную материальности действительность и, благодаря согласованному потребностям, гуманному обращению с новым сырьем «информацией» активно участвовать в ее оформлении.*

Общее образование помогает видеть отдельные фрагменты знания не только в пределах их аксиоматики, а связывать друг с другом. «Тот, кто что-то понимает лишь в химии, на самом деле ее не понимает» – это изречение Георга Кристофа Лихтенберга** исключительно современно, впрочем, оно распространяется и на среднесрочную и долгосрочную перспективу. Так как технология и экономика требуют сегодня не только специального образования. «Репрофессионализация» труда (необходимость, в рамках компьютеризированного производства в кокпите***, при управлении принимаются решения в соответствии с общим положением, т.е. производство функционирует уже

* Enzensberger, Hans Magnus: Über die Ignoranz, S. 20, in: ders.: Mittelmaß und Wahn, Frankfurt am Main 1988, S. 9–22. Vgl. auch Hermann Glaser: Grundfragen des 21. Jahrhunderts. Ein Lesebuch, München 2002, Kap. III und Kap. IV.

* Zec, Peter: Informationsdesign. Die organisierte Kommunikation, Osnabrück/ Zürich 1988, S. 104.

** Lichtenberg, Georg Christoph: Sudelbücher I, Bd. 1, in: ders.: Schriften und Briefe, hrsg. von Wolfgang Promies, 2. Aufl., München 1973.

*** Cockpit – досл. Кабина (примечание переводчика).

не по-тейлоровки с использованием муштры и дрессуры), эта форма квалификации, требующая кругозора и проникновения вглубь, имела в визу в научном отчете земли

*Там, где механистическое индустриальное общество искало благо в разделении, сокращении, анализе и специализации, пришедшее ему на смену информационное общество стимулируется и поддерживается благодаря новым информационным и коммуникативными технологиям, которые выдвигают на первый план целостный, системно-ориентированный, генерализованный подход. Специалиста все больше заменяет всеобщее образованием человек (досл. генералист)****.*

Тил Никер (Tyll Necker), в прошлом президент Федерального союза немецкой промышленности, пишет в своей статье следующее:

Разумеется, прогрессивные научные достижения должны учитываться при подготовке по естественным и техническим наукам, но не с тем, чтобы, как ожидает экономика, она получала готового, превосходного специалиста. Напротив: в будущем все больше будет востребован человек с максимально широким образованием, гибко вступающий в профессиональную практику. Накопление детального знания теряет свое значение, поскольку все быстрее устаревает. Важнее концентрация на «ключевых квалификациях», которые облегчат изучение меняющихся специальных и профессиональных знаний. Основываясь на солидном базисе основных фактов, в процессе образования следует формировать:

*понимание основных взаимосвязей дисциплины,
способность к логичному системному мышлению и
способность к языковому выражению и пониманию.*

Кроме того, необходима способность применять полученные знания при решении практических проблем и новых задач и работать в команде.

Несколько обостренно, но в целом правильно известный консультант руководящего звена по кадрам сформулировал недавно в статье: «В будущем будет востребован генералист с гуманистическим образованием»*.

Общее или культурное образование не будет дезавуировано, если оно полезно; но оно должно пониматься в отличие от экономического восприятия как пригодность к самостоятельной, разумной деятельности. На фоне взаимоотношений человека и мира образование представляется как процесс посредничества между внутренними возможностями человека и внешними общественными условиями, влияющими на индивидуальную целостность личных способностей: общественное содержание образования вытекает из отношения человека к природе, обществу и ее истории, а также из отношения к духовно-эстетическим произведениям человечества (Вольфганг Клафки).

Литература

1. Baden-Württembergischer Landesforschungsbericht von 1987.
2. Beck, Ulrich: Die Erfindung des Politischen. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung, Frankfurt am Main 1993.
3. Boer, Wolfgang de: Das Versagen der Aufklärung, in: Universitas, H. 2, 1987.
4. Brecht, Bertolt: Gesammelte Werke, Bd. 4, Frankfurt am Main 1967.
5. Enzensberger, Hans Magnus: Über die Ignoranz, in: ders.: Mittelmaß und Wahn, Frankfurt am Main 1988, S. 9–22.
6. Glaser, Hermann: Europa. Umbruch und Aufbruch, in: Ingo Hermann (Hrsg.): Terra-X. Und dann kam Kolumbus. Als die Welt sich veränderte, München 1992, S. 11–53.
7. Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Phänomenologie des Geistes, Frankfurt am Main/Berlin/Wien 1970 (Ersterscheinung 1807).
8. ders.: Vorlesungen über die Philosophie der Religion, in: ders.: Sämtliche Werke, hrsg. von Hermann Glockner, Bd. 1, Stuttgart/Bad Cannstatt 1965.

**** Baden-Württembergischer Landesforschungsbericht von 1987.

* Süddeutsche Zeitung, Beilage Nr. 98, 1990; Die Zeit, Nr. 22, 27. 05. 1994.

9. Heine, Heinrich: Adam der Erste, in: ders.: Werke und Briefe in zehn Bänden, hrsg. von Hans Kaufmann, Bd. 1, Berlin (Ost) 1961.
10. Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, 2. Aufl., Riga 1787.
11. ders.: Mutmaßlicher Anfang der Menschengeschichte, in: ders.: Werke, Bd. VI (= Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik), hrsg. von Wilhelm Weischedel, Darmstadt/Frankfurt 1964 (Ersterscheinung 1786).
12. Krieger, Hans: Nach ‚Pisa‘. Woran krankt das deutsche Schulwesen?, in: Herman Glaser (Hrsg.): Grundfragen des 21. Jahrhunderts. Ein Lesebuch, München 2002, S. 235–239.
13. Lichtenberg, Georg Christoph: Sudelbücher I, Bd. 1, in: ders.: Schriften und Briefe, hrsg. von Wolfgang Promies, 2. Aufl., München 1973.
14. Liessmann, Konrad Paul: Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft, Wien 2006.
15. Marquard, Odo: Je moderner die Welt, desto unvermeidlicher werden die Geisteswissenschaften. Ein Plädoyer für die Geisteswissenschaften, in: Süddeutsche Zeitung, 15./16. 11. 1986.
16. ders.: Felix culpa? Bemerkungen zu einem Applikationsschicksal von Genesis 3, in: Manfred Fuhrmann u. a. (Hrsg.): Text und Applikation. Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch, München 1981.
17. Mirandola, Giovanni Pico della: Über die Würde des Menschen, übersetzt von Norbert Baumgarten, hrsg. und eingeleitet v. August Buck, Hamburg 1990.
18. Negt, Oskar: Zukunft der Arbeit. Erziehung zur Arbeitslosigkeit. Was sollen unsere Kinder lernen?, in: Björn Engholm (Hrsg.): Demokratie fängt in der Schule an. Beiträge zur Wiederherstellung der Bildungspolitik am Ausgang des 20. Jahrhunderts, Frankfurt am Main 1985, S. 15–32.
19. Picht, Georg: Die deutsche Bildungskatastrophe. Dunkel über der pädagogischen Provinz, in: Christ und Welt, Sonderdruck, Juni 1964.
20. ders.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analysen und Dokumentationen, Olten/Freiburg im Breisgau 1964.
21. Schaede, Stephan: Mit dem Abgrund der Unwissenheit leben können. Theologie der Geisteswissenschaft, in: Politik und Kultur, Mai/Juni 2007, S. 17.
22. Schiller, Friedrich: Die Sendung Moses und Etwas über die erste Menschengesellschaft nach dem Leitfaden der mosaischen Urkunde, hrsg. von Johannes Bertram, Hamburg 1960.
23. ders.: Sämtliche Werke in zwei Bänden, hrsg. von Karl Prochaska, Bd. 2, Leipzig/Wien 1870.
24. ders.: Sämtliche Werke. Auf Grund der Originaldrucke hrsg. von Gerhard Fricke und Herbert G. Göpfert, Bd. 4, München/Wien 1976.
25. Seel, Martin: Wir sind doch kein Service-Unternehmen! Je mehr die Geisteswissenschaften sich nützlich machen wollen, desto mehr verlieren sie an Wert, in: Die Zeit, Nr. 7, 08. 02. 2007; Onlinedokument <http://www.zeit.de/2007/07/Geisteswissenschaften> [07. 07. 2009].
26. Singer, Wolf: Was kann ein Mensch wann lernen?, in: Nelson Killius/Jürgen Luge/Linda Reisch (Hrsg.): Die Zukunft der Bildung, Frankfurt am Main 2002, S. 78–99.
27. Sloterdijk, Peter: Kritik der zynischen Vernunft, Frankfurt am Main 1983.
28. Zec, Peter: Informationsdesign. Die organisierte Kommunikation, Osnabrück/Zürich 1988.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

**П.3.15. Д. Кеннеди, Э. Хайленд, Н. Райан. Написание и применение результатов обучения: практическое руководство
Реализация Болонского процесса в вашем вузе
Использование результатов обучения и компетенций**

*Declan Kennedy, Aine Hyland, Norma Ryan Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide Implementing Bologna in your institution Bologna Handbook. C 3.4–1
Using learning outcomes and competences BH 1 02 06 12 1
http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf*

РЕЗЮМЕ

Поскольку одной из основных задач Болонского процесса является совершенствование традиционных способов описания квалификаций и квалификационных структур, все модули и программы учебных заведений третичного уровня во всем Европейском пространстве высшего образования должны быть написаны / переписаны в терминах результатов обучения. Результаты обучения позволяют выразить, что должно быть достигнуто учащимися и каким образом они могут подтвердить это достижение. В данной статье рассматриваются изменения в области проектирования учебных программ высшего образования за последнее десятилетие. На основе современного практического опыта предлагается удобная методология написания модулей, курсов и программ в терминах результатов обучения.

1. ВВЕДЕНИЕ

Результаты обучения необходимы для признания... Поэтому теперь основным вопросом студенту или выпускнику будет уже не «что вы делали, чтобы получить степень?», а «что вы можете делать сейчас, когда получили степень?». Это подход актуален для рынка труда и, безусловно, является более гибким, если принимать во внимание обучение в течение всей жизни, нетрадиционное обучение и другие формы неформального образовательного опыта.

(Персер, Совет Европы, 2003)

В июне 1999 года министры образования 29 европейских стран собрались в Болонье, Италия, чтобы сформулировать Болонскую Декларацию, посвященную созданию единого Европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Целью стало повышение эффективности и действенности высшего образования в Европе. Болонский процесс предусматривает несколько «линий действия», в которых результатам обучения отводится важная роль (Adam, 2004, 2006). Одним из логичных следствий является то, что к 2010 году все программы и существенные составляющие элементы программ в учебных заведениях третичного уровня на всем Европейском пространстве высшего образования должны базироваться на концепции результатов обучения, что должно найти свое отражение в соответствующей перестройке учебных планов.

На последующей встрече в Берлине в 2003 году министры образования приняли коммюнике о ходе реализации Болонского процесса. Они особо акцентировали создание общей модели высшего образования в Европе и призвали национальные системы высшего образования обеспечить посредством развития национальных структур квалификаций, чтобы степени (бакалавра и магистра) описывались в терминах результатов обучения, а не просто количеством кредитов и количеством часов обучения:

Министры призывают государства, участвующие в Болонском процессе, выработать структуру сравнимых и совместимых квалификаций для своих систем высшего образования, что позволило бы описать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля. Они также обязуются разработать всеобъемлющую структуру квалификаций для Европейского пространства высшего образования

(Берлинское Коммюнике, 2003¹).

Следует отметить, что описание курсов в терминах результатов обучения не является уникальным для Европы. Д. Гослинг и Дж. Мун (Gosling and Moon (2001)) показали, что основанные на результатах методы обучения становятся все более популярными на международном уровне.

¹ <http://www.bologna-bergen2005.no>

Метод, базирующийся на результатах, все чаще используется в кредитных системах и принимается национальными учреждениями по обеспечению качества и по квалификациям, таким, например, как QAA (Агентство по обеспечению качества в высшем образовании), в Великобритании, Австралии, Новой Зеландии и Южной Африке (Gosling and Moon, 2001).

Данная статья подготовлена по итогам работы вузов, участвующих в сети «Культура качества» IV Европейской ассоциации университетов (EUA) – Преподавание и обучение¹ – в 2004–2005 гг., и сотрудников различных факультетов Университетского колледжа в Корке, Ирландия, которые за период 2005–2006 гг. переписали все или часть курсов в терминах результатов обучения².

2. ЧТО ТАКОЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ?

Переход от методов, центрированных на преподавателе, ...

Традиционно разработка модулей и программ начиналась с содержания курса. Преподаватели выбирали содержание, планировали методы его преподавания, а затем это содержание оценивали. Данный подход фокусируется на вкладе преподавателя и на оценивании с точки зрения того, насколько хорошо преподаваемый материал усвоен студентами. В описании курса говорится, главным образом, о содержании, освещаемом в лекциях. Такой подход к преподаванию называют центрированным на преподавателе. Критику этого подхода в литературе (Gosling and Moon, 2001) вызывает сложность определения того, что именно должен быть в состоянии делать студент, чтобы успешно завершить модуль или программу.

... к студентоцентрированному подходу

Международные тенденции в образовании свидетельствуют о переходе от традиционного «центрированного на преподавателе» подхода к «студенто-центрированному». Эта альтернативная модель фокусируется на том, что, как ожидается, смогут делать студенты в конце модуля или программы. Таким образом, этот подход обычно определяется как основанный на результатах. Формулировки, которые называются планируемыми результатами обучения или, кратко, результатами обучения, служат для того, чтобы выразить, что, как ожидается, смогут делать студенты в конце периода обучения.

Подход на основе результатов восходит к работам по *поведенческим целям*, проводившимся в 1960–1970 гг. в США. Одним из сторонников этого вида преподавания является Роберт Магер (Robert Mager), который выдвинул идею написания специальных формулировок для наблюдаемых результатов. Эти формулировки он назвал *инструктивными целями (instructional goals)* (Mager, 1975). Используя эти инструктивные цели и результаты деятельности Р. Магер попытался определить тип обучения, который будет иметь место по завершении учебы, и как это обучение должно оцениваться. Эти инструктивные цели позднее эволюционировали в более точном смысле как определяемые результаты обучения.

2.1. Определение результатов обучения

Обзор литературы по результатам обучения позволяет выделить ряд сходных определений этого термина:

– Результаты обучения – это формулировки того, что, как ожидается, сможет делать студент в результате учебной деятельности (Jenkins and Unwin, 2001).

– Результаты обучения – это формулировки, определяющие, что будут знать или в состоянии делать учащиеся в результате учебной деятельности. Результаты, как правило, выражаются в знании, навыках и позициях (Американская ассоциация юридических библиотек³).

– Результаты обучения – это точное и ясное описание того, что должен знать, понимать и быть в состоянии делать учащийся в результате обучения (Bingham, 1999).

– Результаты обучения – это формулировки того, что, как ожидается, будет знать, понимать и / или будет в состоянии продемонстрировать учащийся после завершения процесса обучения. (ECTS: Руководство пользователя, 2005).

¹ <http://www.eua.be>

² Справочник по результатам обучения можно заказать у доктора Нормы Райан (Norma Ryan) по адресу n.ryan@ucc.ie.

³ <http://www.aallnet.org/prodev/outcomes.asp>

– Результаты обучения – это ясные и точные формулировки того, что мы хотим, чтобы наши студенты знали, понимали и могли делать в результате завершения наших курсов (Университет Нового Южного Уэльса, Австралия¹).

– Результаты обучения – это формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и / или быть в состоянии продемонстрировать учащийся в конце периода обучения (Gosling and Moon, 2001).

– Результаты обучения – это формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и / или в состоянии делать учащийся в конце периода обучения (Donnelly and Fitzmaurice, 2005).

– Результаты обучения – это формулировка того, что, должен будет знать, понимать и быть в состоянии делать учащийся в конце периода обучения, а также того, каким образом это обучение должно быть продемонстрировано (Moon, 2002).

– Результаты обучения описывают, что учащиеся могут продемонстрировать с точки зрения знаний, навыков и установок после завершения программы (Комитет по совершенствованию качества, Техасский университет²).

– Результаты обучения – это письменная формулировка того, что успешный студент или обучающийся, как ожидается, будет в состоянии делать по завершении модуля/курсовой единицы или квалификации (Adam, 2004).

Таким образом, очевидно, что в предлагаемых определениях результатов обучения нет существенных различий. Из этих определений ясно, что:

– результаты обучения фокусируются на достижениях учащихся, а не на преподавателя;

– результаты обучения фокусируются на том, что может продемонстрировать учащийся в конце учебной деятельности.

Хорошим рабочим определением результатов обучения можно считать следующее определение (ECTS: Руководства пользователя):

Рабочее определение

Результаты обучения – это формулировка того, что, как ожидается, будет знать, понимать и/или будет в состоянии продемонстрировать учащийся по окончании процесса обучения

Процессом обучения может быть, например, лекция, модуль или целая программа.

2.2. В чем отличие между целями, задачами и результатами обучения?

Цели

Цель модуля или программы – это широкая общая формулировка учебных намерений преподавателя. Она указывает, что именно преподаватель планирует охватить в блоке обучения. Обычно цели описываются с точки зрения преподавателя с тем, чтобы показать общее содержание и направленность модуля. Например, целью модуля может быть: «познакомить студентов с основными принципами атомной структуры» или «дать общее представление об истории Ирландии XX века».

Задачи

Задача модуля или программы – это, как правило, конкретная формулировка учебных намерений. Она относится к одной из конкретных областей, которую преподаватель намерен охватить в блоке обучения. Например, одной из задач модуля может быть: «студенты будут понимать влияние поведения и образа жизни на локальную и глобальную окружающую среду». (В некоторых контекстах задачи также именуется целевыми установками).

¹ http://www.ltu.unsw.edu.au/content/course_prog_support/outcomes.cfm?ss=0

² http://qep.tamu.edu/documents/writing_outcomes.pdf

Таким образом, цель модуля означает его общее учебное намерение, в то время как задача модуля дает более конкретную информацию о том, что планируется достичь преподаванием модуля.

Путаница

Одна из проблем, связанных с использованием задач, состоит в том, что иногда они пишутся в терминах намерений преподавателя, а иногда – в терминах ожидаемого обучения. Это вызывает определенную путаницу в литературе с точки зрения того, к чему относятся задачи: к подходу, центрированному на преподавателе, или к подходу на базе результатов. Данную ситуацию очень хорошо описывает Дж. Мун (Moon, 2002):

Термин «задача», как правило, усложняет ситуацию, поскольку задачи могут описываться в терминах учебных намерений преподавателя или в терминах ожидаемого обучения... Это означает, что некоторые описания относятся к преподаванию в модуле, а некоторые – к обучению ... Такая несогласованность в отношении формата задач порождает сложности и оправдывает отказ от использования термина «задача» в описании модулей или программ (Moon, 2002).

Преимущества результатов обучения

Большинство преподавателей, занимавшихся описанием задач для модулей или программ, сталкивались с вышеупомянутой проблемой. Одно из самых больших преимуществ результатов обучения в том, что они представляют собой четкие формулировки того, что должен достигнуть учащийся, и как он будет демонстрировать это достижение. Таким образом, результаты обучения являются более точными, более простыми для написания и гораздо более понятными, чем задачи. Результаты обучения можно рассматривать как своего рода «единую валюту», которая позволяет сделать модули и программы более транспарентными как на локальном, так и на международном уровне.

2.3. Результаты обучения и компетенции

В связи с результатами обучения в литературе нередко используется термин «компетенция». Точное определение этого термина дать трудно. С. Адам (Adam, 2004) отмечает, что «некоторые придерживаются узкого взгляда и ассоциируют компетенции только с навыками, приобретенными путем обучения». В проекте ЕС Тьюнинг¹, запущенном в 2000 году, «компетенция» используется для того, чтобы представить комбинацию характеристик с точки зрения знания и его применения, навыков, обязанностей и позиций. При этом делается попытка описать, в какой степени некоторый человек способен реализовать все это.

Отсутствие четкого определения

Отсутствие ясности и согласия в том, что касается определения термина «компетенция» проявляется в Руководстве пользователя по ECTS (2005), в котором компетенции описываются как, как *«динамическая комбинация характеристик, способностей и позиций»*. *«Развитие компетенций является целью образовательных программ. Компетенции формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных этапах. Компетенции могут подразделяться на компетенции, относящиеся к предметной области (отражающие специфику области обучения) и универсальные (общие для всех степеней)»* (ECTS Users' Guide, 2005).

Поскольку единое понимание термина «компетенция» в литературе отсутствует, результаты обучения получили большее, чем компетенции, распространение как средство описания того, что должны знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать студенты в конце модуля или программы. По этой причине термины «компетенция» и «компетентность» в данной статье не используются.

3. КАК ПИСАТЬ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ?

Подход, основанный на результатах обучения – это, прежде всего, некая точка зрения и образ мышления, которые позволяют разрабатывать адекватные программы. Будучи важным элементом этапа внедрения программы, написание результатов обучения представляет собой лишь видимую часть этой точки зрения, или следствие ее воплощения в жизнь. Хотя в данной статье ключевым

¹ «Настройка образовательных структур в Европе», <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>

будет слово «написание», следует иметь в виду, что написанию результатов обучения должны предшествовать серьезные размышления, необходимые для изменения в подходе.

Бенджамин Блум

Работы Бенджамина Блума (Benjamin Bloom) (1913–1999) привлекли внимание сотрудников Университетского колледжа Корка, Ирландия, как важная отправная точка при написании результатов обучения. Блум обучился в Университете штата Пенсильвания, США, который окончил со степенями бакалавра и магистра. Затем он работал с Ральфом Тайлером (Ralph Tyler) в Чикагском университете, где в 1942 году получил докторскую степень в области образования.

Три сферы обучения

Талантливый преподаватель, Блум исследовал возможность создания классификации уровней мышления в процессе обучения. Он полагал, что преподаватели должны разрабатывать уроки и задания, которые способствовали бы достижению учащимися поставленных целей. Блум выявил три сферы обучения – познавательную (когнитивную), эмоциональную (аффективную) и психомоторную – и установил, что каждая из этих сфер характеризуется восходящим порядком сложности. Наибольших успехов Б. Блум добился в исследовании познавательной сферы. Он предложил классификацию (или таксономию) мыслительного поведения от простого воспроизведения фактов до процесса анализа и оценки. Его публикация «*Таксономии образовательных задач. Справочник 1: Когнитивная сфера*» (*Taxonomy of Educational Objectives: Handbook 1, the Cognitive Domain* (Bloom et al., 1956)) широко используется во всем мире при подготовке учебных программ и оценочных материалов. Таксономия обеспечивает структуру, в которой можно, опираясь на предшествующее обучение, развивать более сложные уровни понимания.

В последние годы были предприняты попытки пересмотра таксономии Блума (Anderson & Krathwohl, 2001; Krathwohl, 2002), однако оригинальные работы Блума и его коллег по-прежнему остаются наиболее цитируемыми в литературе.

Блум предложил организовать когнитивную или познавательную сферу в виде шестиуровневой иерархической структуры, как показано на рис. 1.



Рис. 1. Иерархия познавательной сферы

Иерархия мыслительных процессов

Таксономия Блума – это не просто классификация. Это попытка организовать различные мыслительные процессы как иерархию. В этой иерархии каждый уровень зависит от способности учащегося работать на этом уровне или уровнях, ниже его. Например, чтобы учащийся мог применить знания (уровень 3), он должен иметь необходимую информацию (уровень 1) и обладать ею пониманием (уровень 2).

Говоря о преподавании, Блум считал, что при обучении и оценивании учащихся следует помнить, что учение – это процесс, и что преподаватель должен добиваться продвижения мыслительных процессов учащихся на более высокие уровни – уровни синтеза и оценки .

3.1. Написание результатов обучения для когнитивной сферы

Использование точных глаголов

Таксономия Блума часто используется для написания результатов обучения, поскольку она обеспечивает готовую структуру и список глаголов. Можно утверждать, что использование

правильных глаголов – это ключ к успешному написанию результатов обучения. Предложенный Блумом первоначальный список глаголов был ограничен и поэтому расширялся разными авторами в течение ряда лет. Список глаголов, приводимый в данной статье, составлен по материалам оригинальной работы Блума и более современных литературных источников в этой области. Предлагаемые для разных уровней списки глаголов не являются исчерпывающими, но есть надежда, что читатель сочтет их достаточно полными.

Глаголы действия

В следующем разделе рассматриваются все уровни таксономии Блума и для каждой из них предлагается соответствующий список глаголов. Поскольку результаты обучения касаются того, что студенты могут делать по завершении учебной деятельности, все эти глаголы являются глаголами действия (активными глаголами).

3.1.1. Знание

Определение и оценка знания

Знание можно определить как способность воспроизвести или запомнить факты, не обязательно понимая их. Для оценки знания могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия:

Систематизировать, собирать, определить, описать, воспроизвести, перечислить, проанализировать, установить, категоризировать, запоминать, назвать, упорядочить, обрисовать, представить, сослаться, вспомнить, распознавать, фиксировать, рассказать, соотнести, повторить, воспроизвести, показать, сформулировать, табулировать, сообщить.

Подтверждение знания

Примерами результатов обучения для курсов по различным дисциплинам, подтверждающими знание, являются:

- *Вспомнить* генетические термины: гомозиготный, гетерозиготный, фенотип, генотип, гомологические хромосомные пары и т.д.
- *Определить* и рассмотреть этические последствия научных исследований.
- *Описать*, как и почему изменяются законы, и каковы последствия этих изменений для общества.
- *Перечислить* критерии, которые необходимо учитывать при уходе за больным туберкулезом.
- *Дать определение* непрофессионального поведения в отношениях между адвокатом и клиентом.
- *Описать* процессы, используемые в инженерном деле при подготовке проектной справки для клиента.

Отметьте, что каждый результат обучения начинается с глагола действия.

3.1.2. Понимание

Определение и оценка понимания

Понимание может быть определено как способность усвоить сущность и интерпретировать приобретенную информацию. Для оценки понимания могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия:

Связать, изменить, уточнить, классифицировать, построить, сопоставить, преобразовать, расшифровать, поддержать, описать, провести различия, распознавать, обсудить, оценить, объяснить, выразить, подвести итог, обобщить, выявить, проиллюстрировать, указать, сделать вывод, интерпретировать, систематизировать, изложить своими словами, прогнозировать, распознать, описать, переформулировать, сделать (критический) обзор, выбирать, решать, переводить.

Подтверждение понимания

Примерами результатов обучения, демонстрирующими понимание, являются:

- *Провести различие* между гражданским и уголовным правом
- *Определить* участников электронной торговли и цели ее развития.
- *Спрогнозировать* генотип клеток, которые проходят мейоз и митоз.
- *Объяснить* социальные, экономические и политические последствия Второй мировой войны для послевоенного мира.
- *Классифицировать* реакции на экзотермические и эндотермические.
- *Определить* силы, препятствующие развитию системы образования в Ирландии в 19 веке.

3.1.3. Применение

Определение и оценка применения

Применение может быть определено как способность использовать изученный материал в новых ситуациях, например, применить идеи и концепции к решению проблем. Для оценки применения могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия:

Применить, оценить, рассчитать, изменить, выбрать, завершить, вычислить, построить, продемонстрировать, разработать, раскрыть, инсценировать, употребить, исследовать, проводить эксперимент, искать, проиллюстрировать, интерпретировать, манипулировать, модифицировать, эксплуатировать, организовать, применить на практике, предсказать, подготовить, создавать, соотносить, планировать, выбрать, показать, описать в общих чертах, решить, передать, использовать.

Демонстрация применения

Примерами результатов обучения, демонстрирующими применение, являются:

- *Построить* хронологию важнейших событий в истории Австралии в XIX веке.
- *Применить* знания по инфекционному контролю для обеспечения деятельности лечебных учреждений.
- *Выбрать* и применить современные методы для анализа эффективности энергопотребления в сложных промышленных процессах.
- *Сопоставить* изменение энергии при разрыве и формировании связи в молекуле.
- *Изменить* руководящие принципы деятельности в примере небольшой производственной фирмы с целью обеспечения более жесткого контроля качества производства.
- *Показать*, как изменения уголовного законодательства повлияли на уровень заключенных в Шотландии в 19 веке.
- *Применить* принципы симптоматической медицины для постановки клинических диагнозов.

3.1.4. Анализ

Определение и оценка анализа

Анализ может быть определен как способность разбивать информацию на составляющие, например, искать взаимосвязи и идеи (понимание организационной структуры). Для оценки анализа могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия:

Анализировать, оценивать, систематизировать, разбить, рассчитать, категоризировать, классифицировать, сравнивать, связывать, противопоставлять, критиковать, обсуждать, вывести, провести различие, выделить, подразделить, исследовать, провести эксперимент, определить, проиллюстрировать, делать вывод, проверять, собирать сведения, упорядочить, изобразить схематически, отметить, рассмотреть, соотнести, выделить, подразделить, проверить.

Демонстрация анализа

Примерами результатов обучения, демонстрирующими способность к анализу, являются:

- *Проанализировать*, почему общество считает определенные действия противозаконными.
- *Сравнить* и противопоставить различные модели электронного бизнеса.
- *Обсудить* экономические и экологические последствия процессов преобразования энергии.
- *Сравнить* практику работы в классе начинающего преподавателя с практикой работы преподавателя с 20-летним стажем.
- *Вычислить* уклон по картам в метрах, километрах, процентах и показатель уклона.

3.1.5. Синтез

Определение и оценка синтеза

Синтез можно определить как способность соединять части в целое. Для оценки синтеза могут использоваться некоторые из нижеследующих глаголов действия:

Аргументировать, систематизировать, собирать, классифицировать, компоновать, компилировать, составлять, строить, создавать, проектировать, развивать, разрабатывать, устанавливать, объяснять, формулировать, обобщать, порождать, интегрировать, изобретать, делать, управлять, изменять, организовывать, производить, планировать,

подготавливать, предлагать, переделывать, реконструировать, соотносить, реорганизовать, пересмотреть, переписать, наладить, обобщить.

Демонстрация способности к синтезу

Примерами результатов обучения, демонстрирующими синтез, являются:

- *Выявить* и сформулировать проблемы, которые можно урегулировать с помощью решений для управления энергетикой.
- *Предложить* в устной и в письменной форме решения комплексных проблем управления энергетикой.
- *Обобщить* причины и последствия российских революций 1917 года.
- *Сопоставить* знак изменения энтальпии при экзотермических и эндотермических реакциях.
- *Организовать* просветительскую программу для пациентов.

3.1.6. Оценка

Определение и оценивание оценки

Оценка может быть определена как способность судить о ценности материала для данной конкретной цели. Для оценивания оценки можно рекомендовать некоторые из нижеследующих глаголов действия:

Произвести оценку, установить, аргументировать, оценить, придать значение, выбрать, сравнить, делать вывод, противопоставить, убедить, критиковать, принять решение, защищать, провести различие, объяснить, составить мнение, ранжировать, интерпретировать, судить, доказывать, определять, прогнозировать, рассматривать, рекомендовать, соотносить, разрешить (проблему).

Демонстрация способности к оценке

Примерами результатов обучения, демонстрирующими оценку, являются:

- *Оценить* роль основных участников исторического процесса в Ирландии
- *Оценить* маркетинговые стратегии для различных моделей электронного бизнеса.
- *Обобщить* ценные достижения Майкла Фарадея в области электромагнитной индукции.
- *Спрогнозировать* воздействие изменения температуры на состояние равновесия.
- *Дать оценку* ключевых областей, вносящих вклад в профессиональное мастерство опытных преподавателей.

Заметим, что глаголы, используемые в вышеупомянутых шести категориях, не являются уникальными для какой-либо из них. Некоторые глаголы приводятся в более чем одной категории. Например, математические вычисления могут включать простое применение некоторой данной формулы (применение – уровень 3) либо наряду с применением предусматривать анализ (уровень 4).

3.2. Написание результатов обучения для эмоциональной сферы

Эмоциональная составляющая обучения

Хотя в таксономии Блума наиболее используемой является познавательная сфера, Блум и его коллеги также провели исследования по **аффективной** («отношения», «чувства», «ценности») сфере (Bloom et al., 1964). Эта сфера охватывает вопросы, относящиеся к эмоциональной составляющей обучения: от базисного желания готовности получать информацию до интеграции верований, идей и взглядов.

Для описания эмоционального компонента наших действий Блум и его коллеги предложили пять основных категорий:

Пять основных категорий

Восприятие. Эта категория обозначает готовность получать информацию, например, человек признает необходимость отдачи в работе, внимательно слушает других, проявляет восприимчивость к социальным проблемам и т.д.

Реагирование. Эта категория обозначает активное участие индивидуума в собственном обучении, например, проявляет интерес к учебному предмету, готов сделать презентацию, участвует в обсуждениях в классе, добровольно помогает другим и т.д.

Ценностные ориентации. Эта категория простирается от простого принятия ценностной ориентации до приверженности ей, например, индивидуум демонстрирует веру в демократические

процессы, высоко ценит роль науки в повседневной жизни, проявляет заботу о благополучии других, уважение к индивидуальным и культурным различиям и т.д.

Организация. Эта категория обозначает процесс, через который проходят индивидуумы при соединении различных ценностных ориентаций, разрешении противоречий между ними и усвоении этих ориентаций, например, признает необходимость обеспечения баланса между свободой и ответственностью в демократическом обществе, принимает на себя ответственность за свое поведение следует стандартам профессиональной этики, приспосабливается к системе ценностей и т.д.

Распространение. На этом уровне индивидуум обладает некоторой системой ценностей с точки зрения своих убеждений, идей и взглядов, которые устойчиво и предсказуемо определяют его поведение, например, демонстрирует уверенность при самостоятельной работе, обнаруживает приверженность профессиональной этике, проявляет хорошую личную, социальную и психологическую адаптируемость, ведет здоровый образ жизни и т.д.

Основные эмоциональные категории и активные глаголы

Ниже приведены основные категории эмоциональной области и некоторые активные глаголы, широко используемые при написании результатов обучения для этой сферы.

Иерархия эмоциональной сферы и некоторые глаголы действия

<p>5. Распространение</p> <p>4. Организация</p> <p>3. Ценностные ориентации</p> <p>2. Реагирование</p> <p>1. Восприятие</p>	<p>поступать, придерживаться, ценить, осведомляться, признавать, отвечать, помогать, пытаться, оспаривать, объединять, завершать, адаптироваться, сотрудничать, защищать, демонстрировать (веру в), проводить различие, обсуждать, проявлять, дискутировать, принимать, следовать, держаться, инициировать, интегрировать, объяснять, слушать, регулировать, организовывать, участвовать, применять, присоединиться, делиться, судить, оценивать, оспаривать, соотносить, сообщать, разрешать (проблему), поддерживать, обобщать, оценивать.</p>
--	--

Блум и его коллеги (и позднее другие авторы) связали различные уровни аффективной сферы с определенными глаголами. Однако такой уровень детализации в этой статье рассматриваться не будет.

Примеры результатов обучения

Примерами результатов обучения в эмоциональной сфере являются:

- Признает необходимость профессиональных этических норм.
- Осознает необходимость соблюдения конфиденциальности в профессиональных отношениях с клиентом.
- Проявляет готовность работать самостоятельно.
- Поддерживает хорошие отношения со всеми учащимися в классе.
- Понимает и оценивает управленческие проблемы, связанные с высоким уровнем изменений в государственном секторе.
- Проявляет готовность благожелательно относиться к пациентам.
- Разрешает противоречия между личными убеждениями и соображениями этики.
- Участвует в классных дискуссиях с соучениками и преподавателями.
- Принимает ответственность за благополучие детей, взятых на попечение.
- Демонстрирует приверженность профессиональным этическим нормам.

3.3 Написание результатов обучения для психомоторной сферы

Физические навыки

Психомоторная сфера охватывает в основном физические навыки, включающие в себя координацию мозговой и мышечной деятельности. Анализ литературы показывает, что данная сфера в области образования является менее разработанной, чем познавательная или эмоциональная. Психомоторная сфера широко используется в таких областях, как естественные науки, медико-санитарные дисциплины, искусство, музыка, инженерные науки, театр и физическое воспитание. Блум и его исследовательская группа не завершила работу по психомоторной сфере из-

за недостатка опыта в развитии этих навыков. Тем не менее целый ряд авторов предложили различные варианты таксономий для описания развития навыков и координации.

Пять уровней

Так, например, Р.Х. Дейв (Dave (1970)) предложил следующую пятиуровневую иерархию:

Имитация: Наблюдение и копирование поведения других. Это первая стадия в освоении сложного навыка.

Управление: Способность выполнять определенные действия, следуя инструкциям и применяя навыки.

Точность: На этом уровне студент способен выполнить задание с меньшим количеством ошибок и становится более точным без наличия первоначального источника. Навык приобретен и о владении им свидетельствует четкое и точное исполнение.

Сочленение: Способность координировать ряд действий путем комбинирования двух и более навыков. Шаблоны могут меняться в соответствии с конкретными требованиями или для решения проблемы.

Натурализация: Демонстрирует высокий уровень исполнения автоматически («без раздумий»). Навыки комбинируются, интегрируются и применяются устойчиво и без усилий.

Эта иерархия и некоторые примеры глаголов действия, используемых при написании результатов обучения для психомоторной сферы, показаны ниже:

Иерархия психомоторной сферы и некоторые глаголы действия

<p>5. Натурализация 4. Сочленение 3. Точность 2. Управление 1. Имитация</p>	<p>Приспосабливать, прилаживать, управлять, переделывать, расставлять, собирать, сохранять равновесие, сгибаться, строить, градуировать, ставить танцы, объединять, конструировать, копировать, проектировать, производить, обнаруживать, демонстрировать, различать (на ощупь), демонтировать, показывать, препарировать, управлять (автомобилем), оценивать, осматривать, исполнять, налаживать, захватывать, размельчать, обрабатывать, нагревать, манипулировать, распознавать, измерять, ремонтировать, подражать, имитировать, смешивать, эксплуатировать, организовывать, исполнять (умело), представлять (спектакль), записывать (звук, изображение), очищать, делать набросок, реагировать, использовать</p>
--	---

Другие таксономии

Позднее Э. Симпсон (Simpson, 1972) разработала более детальную иерархию, состоящую из семи уровней:

Восприятие: способность использовать наблюдаемые сигналы для стимулирования физической активности.

Установка (менталитет): готовность к определенному образу действий. Может включать в себя психическую, физическую и эмоциональную предрасположенность.

Управляемая реакция: приобретение физического навыка методом проб и ошибок. С практикой такой подход приводит к более эффективному исполнению навыка.

Автоматизм: промежуточный этап в освоении физического навыка. Приобретенные реакции становятся более привычными, и движения могут выполняться с определенной уверенностью и сноровкой.

Сложные явные реакции: возможна физическая активность, предусматривающая сложный характер движений. Реакции являются автоматическими, а на сноровку указывает точное и весьма скоординированное исполнение с минимумом непроизводительных усилий.

Адаптация: на этом уровне навыки хорошо развиты, и человек может изменять движения в ответ на условия задачи или на конкретные требования.

Создание: навыки настолько высоко развиты, что на некотором этапе становится возможным творчество.

Примерами других таксономий в психомоторной сфере являются таксономии, созданные А. Хэрроу (Harrow, 1972) и У.Р. Доусоном (Dawson, 1998). Т. Феррис и С. Азиз (Ferris and Aziz, 2005)

разработали специальную таксономию психомоторной сферы для студентов инженерных специальностей.

Если говорить в целом, то все таксономии в психомоторной сфере описывают переход от простого наблюдения к владению физическими навыками.

3.4. Практические советы по написанию результатов обучения

Однозначные глаголы действия

В практических рекомендациях по написанию результатов обучения Х.Фрай и его соавторы (Fry et al, 2000) предлагают использовать «однозначные глаголы действия» и дают многочисленные примеры глаголов из таксономии Блума. Чтобы показать различия в словарях, используемых для описания целей и для описания результатов обучения, авторы приводят список глаголов, как показано в таблице 1.

Таблица 1

ПРИМЕРЫ ГЛАГОЛОВ, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ДЛЯ ОПИСАНИЯ ЦЕЛЕЙ И ЗАДАЧ ОБУЧЕНИЯ
(FRY ET AL., 2000 P. 51)

<i>Цели</i>	<i>Результаты</i>
Знать	Проводить различие
Понимать	Выбрать
Определять	Собирать
Оценивать	Корректировать
Усваивать	Установить
Познакомиться	Решить, применить, перечислить

Следующие рекомендации могут оказаться полезными при написании результатов обучения:

Каждый результат обучения должен начинаться с глагола действия, за которым следует фраза, описывающая контекст.

Используйте только один глагол для каждого результата обучения.

Избегайте использования неясных терминов, таких как знать, понимать, учить, быть знакомым, быть информированным, быть в курсе. Эти термины относятся к учебным задачам, а не к результатам обучения.

Избегайте сложных предложений. Если необходимо, для большей ясности используйте более одного предложения.

Обеспечьте, чтобы результаты обучения для модуля соотносились с результатами обучения для всей программ в целом.

Результаты обучения должны быть видимыми и измеримыми.

Обеспечьте, чтобы получаемые результаты можно было оценивать.

При составлении результатов обучения необходимо помнить о временном интервале, в течение которого эти результаты должны быть достигнуты. Всегда существует опасность того, что при написании результатов обучения можно стать излишне амбициозным. Спросите себя, реально ли достичь данных результатов обучения с имеющимися ресурсами и временем.

При написании результатов обучения следует представлять себе, каким образом они будут оцениваться, т.е. как можно будет узнать, добился ли студент этих результатов? Если результаты обучения будут очень общими, их эффективное оценивание вызовет затруднения. Напротив, если результаты обучения будут иметь узкий характер, их список может стать излишне длинным и подробным.

Перед окончательным оформлением результатов обучения, спросите своих коллег и, если возможно, бывших студентов, понятны ли эти результаты обучения им.

При составлении результатов обучения для студентов старше первого курса старайтесь

не перегружать список результатами обучения, взятыми из нижней части таксономии Блума (например, знание и понимание в познавательной сфере). Побуждайте студентов к использованию того, чему они уже научились, включив некоторые результаты обучения из более высоких категорий (таких, например как применение, анализ, синтез и оценка)

4. Связь результатов обучения с преподаванием и оцениванием

Оценивание результатов обучения

Результаты обучения следует писать таким образом, чтобы их можно было оценивать. Совершенно очевидно, что необходимы некоторые инструменты или методы оценивания, позволяющие определить, в какой степени достигнуты установленные результаты обучения. Среди прямых методов оценивания - письменные экзамены, проектная работа, портфолио, оценочная система с рубриками, диссертации, журналы наблюдений, аттестация и т.д. Примерами косвенных методов оценивания являются опросы работодателей, сравнение с другими учебными заведениями, анкетирование выпускников, показатели отсева, анализ учебных программ и т.д.

Согласованность преподавания, оценивания и результатов обучения

Задача преподавателя состоит в том, чтобы обеспечить соответствие методов обучения, процедур оценивания, критериев оценивания и результатов обучения. Связь между преподаванием, оцениванием и результатами обучения позволяет сделать учебный опыт более прозрачным. Проведение курсовых оценок студентов показывает, что четко обозначенные ожидания являются важнейшей частью эффективного обучения. Отсутствие ясности в этой области почти всегда связано с негативными оценками, трудностями в обучении и низкой успеваемостью студентов. С. Тухи (Toohey, 1999) считает, что лучший способ помочь студентам понять, каким образом они могут достичь установленных результатов обучения, – точно объяснить методы и критерии оценивания.

С точки зрения преподавания и обучения, имеется динамическое равновесие между стратегиями преподавания, с одной стороны, и результатами обучения и оцениванием, с другой.

Оценка должна отражать результаты обучения

Важно, чтобы в оценочных заданиях были отражены результаты обучения, поскольку, если речь идет о студентах, то оценивание – это учебная программа: «С точки зрения наших студентов оценивание всегда определяет фактическую учебную программу» (Ramsden, 2003). Дж. Биггс (Biggs, 2003b) дал графическое представление этой ситуации:

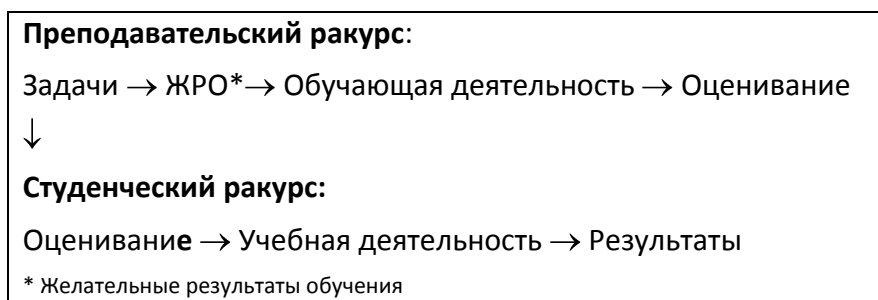


Рис. 2. Точки зрения преподавателей и студентов относительно оценивания

Связь между учебной программой и оцениванием

Дж. Биггс (Biggs, 2003) подчеркивает тесную связь между учебной программой и оцениванием:

Для преподавателя оценивание находится в конце последовательности этапов преподавания-обучения, а для студента – в начале. Если программа находит свое отражение в оценке, как указывает направленная вниз стрелка, обучающая деятельность преподавателя и учебная деятельности учащихся направлены на одну и ту же цель. При подготовке к оцениванию студенты будут изучать учебную программу (Biggs 2003).

Трудно переоценить важность оценки для учебного процесса. Как уже отмечалось (Ramsden, 2003), если речь идет о студентах, то для них оценивание – это учебная программа. Студенты будут учить то, что, по их мнению, будет оцениваться, а не то, что может быть в программе или даже рассматривалось на лекции! В применении к оцениванию старая поговорка «хвост виляет собакой» очень верна.

4.1. Связь результатов обучения, преподавания и оценивания

Формативное оценивание

Оценивание часто описывается в терминах **формативного** или **суммативного оценивания**. Формативное оценивание характеризуется как оценивание **ДЛЯ** обучения и «относится к тем проводимым преподавателями и студентами (последними – при самооценивании) действиям, которые дают информацию, используемую в качестве обратной связи для изменения обучающей и учебной деятельности, в которых они участвуют» (Black and Williams, 1998). Иными словами, формативное оценивание служит источником информации об успеваемости студентов как для преподавателей, так и для самих студентов. Формативное оценивание, как правило, проводится в начале или в ходе программы. Результаты выполнения студентами оценочных заданий помогут преподавателю в принятии решений относительно характера обучения. Как показали П. Блэк и Д. Уильямс (Black and Williams, 1998), путем обратной связи со студентами, формативное оценивание может способствовать совершенствованию обучения и повышению успеваемости обучаемых.

Основные характеристики

Основные характеристики формативного оценивания включают:

- Выявление преподавателями и студентами результатов обучения и критериев их достижения.
- Эффективное и своевременное обеспечение четкой и исчерпывающей обратной связи.
- Активное участие студентов в своем собственном обучении.
- Хорошая коммуникация между преподавателем и студентами.
- Отклик преподавателя на потребности студентов.

Говоря коротко, формативное оценивание – это часть учебного процесса, а не процесс выставления отметок.

Суммативное оценивание

Суммативное оценивание – это оценивание, подводящее итоги учебной деятельности студента в определенный момент времени, обычно в конце модуля или программы. Суммативное оценивание можно описать как «оценивание по окончании курса, которое позволяет получить измерение, подытоживающее чьи-то достижения, и которое не имеет другого реального применения, кроме как описание того, что было достигнуто» (Brown and Knight, 1994).

Таким образом, использование суммативного оценивания позволяет выставить отметку, которая будет отражать работу студента. К сожалению, суммативное оценивание зачастую ограничивается традиционными экзаменами и не охватывает другие области, такие, например, как проектная работа, портфолио или эссе. В силу природы суммативного оценивания не все результаты обучения можно оценить в любой момент времени. Общепринятым является оценивание выборки результатов обучения.

Непрерывное оценивание

Теоретически, непрерывное оценивание – это сочетание суммативного и формативного оценивания. Однако в реальности непрерывное оценивание часто сводится к циклическому суммативному оцениванию с фиксированием отметок, но практически без обратной связи со студентами.

Очень важно, чтобы используемый метод оценивания позволял проверить, достигнуты или нет установленные результаты обучения. Интересно отметить, что набор оценочных работ очень ограничен: примерно 80% оцениваний проходит в виде экзаменов, эссе и докладов (Brown, 1999). Так, исследование практики оценивания в Университетском колледже Дублина, Ирландия, показало, что выбранные случайным образом 83 преподавателя использовали в общей сложности 256 оценок, то есть примерно 3 оценки за курс. Из этих оценок большинство были суммативными (84%) и меньшинство – формативными (16%).

Установление связей между результатами обучения, стратегиями преподавания, учебной деятельностью студентов и оценочными заданиями очень сложная задача. Для ее решения полезной может оказаться нижеследующая таблица:

Может не быть единого метода оценивания, который был бы применим ко всем результатам обучения. В связи с этим может возникнуть необходимость в использовании нескольких методов одновременно.

Таблица 2

СВЯЗЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ, ОБУЧАЮЩЕЙ И УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ОЦЕНИВАНИЯ

Результаты обучения	Обучающая и учебная деятельность	Оценивание
<p><i>Когнитивные</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Демонстрировать знание Понимание Применение Анализ Синтез Оценка </div> <p><i>Аффективные</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Интеграция убеждений, идей и установок </div> <p><i>Психомоторные</i></p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Приобретение физических навыков </div>	Лекции Консультации Дискуссии Лабораторная работа Клиническая работа Групповая работа Семинар Презентация перед группой соучеников	Экзамен в конце модуля Тесты с множественным выбором Эссе Практическое оценивание Полевая работа Клиническая практика Презентация Проектная работа

Конструктивная согласованность

Учебная программа должна быть спроектирована таким образом, чтобы обучающая и учебная деятельность, а также оценочные задания координировались с результатами обучения. Д. Биггс (Biggs, 2003) описывает такие процессы как требующие конструктивной согласованности. (Слово *конструктивная* относится к типу обучения и к тому, что делает обучаемый. Слово *согласованность* – к тому, что делает преподаватель). Д. Биггс указывает, что в хорошей системе обучения метод преподавания, учебная деятельность и метод оценивания скоординированы таким образом, что обеспечивают поддержку учения студентов.

Когда есть согласованность между тем, чего мы хотим, как мы учим и как оцениваем, обучение становится гораздо более эффективным, чем когда ее нет ... Традиционные теории преподавания как передачи согласованность игнорируют (Biggs 2003а). (Биггс 2003а)

Три основные задачи

Как видно из вышесказанного, существуют три основные задачи, связанные с конструктивной согласованностью любого модуля:

Четкое определение результатов обучения.

Выбор методов преподавания и обучения, обеспечивающих достижение уставовленных результатов обучения.

Оценка результатов обучения студентов и проверка того, в какой степени они совпадают с тем, что было запланировано.

4.2. Критерии оценивания и результаты обучения

Критерии выставления отметок

Результаты обучения задают минимальный приемлемый стандарт, позволяющий студенту успешно завершить модуль. Успеваемость студентов выше этого порогового уровня дифференцируется с помощью отметочных критериев. Отметочные критерии определяют, каким требованиям должен отвечать студент для получения более высокой отметки. Эти определения помогают дифференцировать уровни успеваемости студента. Понятные для студентов критерии выставления отметок позволяют надеяться, что студенты будут стремиться к более высокому уровню успеваемости.

Простое выставление отметки студенту не дает адекватной информации о его работе, поскольку отметка лишь указывает на общий уровень компетенции. Такой общий балл не позволяет

установить сильные и слабые стороны конкретных результатов обучения. Однако если отметочная система привязана к определенным принципам выставления баллов, это может существенно помочь выявлению областей, где необходимы улучшения.

Инструменты выставления отметок

Принцип выставления баллов, используемый при оценивании, часто называют оценочной таблицей. Оценочная таблица – это оценочный инструмент, описывающий критерии выставления отметок за работу студентов. В общих чертах, каждая оценочная таблица состоит из набора критериев и отметок или баллов, связанных с этими критериями. Таким образом, оценочная таблица помогает установить критерии системы оценивания, описывая уровень исполнения в разных точках шкалы оценок.

Дальнейшую информацию о создании и использовании оценочных таблиц для различных типов оценивания студентов можно найти на сайте Университета Монмута, США: <http://its.monmouth.edu/FacultyResourceCenter/rubrics.htm>

Например, следующая оценочная таблица используется для результатов обучения в модуле ED6001 магистерской программы по естественным наукам в Университетском колледже Корка, Ирландия:

Таблица 3

СВЯЗЬ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ И КРИТЕРИЕВ ОЦЕНИВАНИЯ

Результаты обучения	Критерии оценивания				
	Балл 1	Балл 2 : 1	Балл 2 : 2	Удовлетворительно	Неудовлетворительно
После успешного завершения данного модуля студенты должны уметь: обобщать данные из научно-образовательной литературы для выстраивания линии аргументации.	Безупречное использование литературы, демонстрирующее отличную способность синтезировать данные аналитическим путем для формулирования ясных выводов.	Очень хорошее использование литературы, демонстрирующее высокий уровень способности синтезировать данные аналитическим путем для формулирования ясных выводов	Хорошее использование литературы, демонстрирующее хорошую способность синтезировать данные аналитическим путем для формулирования ясных выводов	Ограниченное использование литературы, демонстрирующее удовлетворительную способность синтезировать данные аналитическим путем для формулирования ясных выводов	Слабое использование литературы, демонстрирующее неспособность синтезировать данные аналитическим путем для формулирования ясных выводов

5. Будущее результатов обучения

Основные характеристики

Как уже отмечалось, международные тенденции в образовании свидетельствуют о переходе от традиционного централизованного на преподавателе, метода к более студентоцентрированному подходу. Несмотря на то, что традиционно основной фокус был направлен на деятельность преподавателя, в последние годы акцент делается на то, что студенты выучили и могут

продемонстрировать в конце модуля или программы. Среди ключевых характеристик образования на основе результатов следующие (Harden, 2002):

- Разработка четко определенных и публикуемых результатов обучения, которые должны быть достигнуты к завершению программы.
- Проектирование учебных программ, стратегий обучения и образовательных возможностей, обеспечивающих достижение установленных результатов обучения.
- Процесс оценивания, адекватный установленным результатам обучения, и индивидуальное оценивание студентов, удостоверяющие, что эти результаты достигаются.

5.1. Преимущества результатов обучения

Несмотря на определенную критику образования на основе результатов в литературе, подход к преподаванию и обучению на основе результатов обучения получил серьезную поддержку на международном уровне. Так, например, А. Дженкинс и Д. Анвин (Jenkins and Unwin, 2001) считают, что результаты обучения:

- помогают преподавателям более точно донести до студентов, что именно от них ожидается.
- стимулируют студентов учиться более эффективно: студенты знают о своей ситуации и учебная программа становится более открытой для них.
- содействуют преподавателям более эффективно разработать свои материалы, поскольку могут служить в качестве некоторого эталона.
- делают понятным, что могут приобрести студенты, прослушав некоторый данный курс или лекцию.
- направляют преподавателей на выбор надлежащей стратегии обучения, которая отвечает предполагаемым результатам обучения, например, лекция, семинар, групповая работа, консультация руководителя, дискуссия, презентация перед соучениками или лабораторная работа.
- побуждают преподавателей более точно донести до коллег, на достижение чего направлена та или иная деятельность.
- облегчают организацию экзаменов на основе изученного материала.
- обеспечивают использование надлежащих стратегий преподавания и оценивания.

Результаты обучения в медицинском образовании

Говоря об использовании результатов обучения в медицинском образовании, Р.М. Харден (Harden, 2002a) отметил: «внедрение подходов на основе результатов оказало существенное и благотворное влияние. Ясность результатов обучения в медицинском образовании помогает преподавателям определить, что именно они будут преподавать и оценивать, а студентам – что они будут изучать». В другой своей работе Харден (Harden, 2002b) рассматривает использование результатов обучения для создания некоторой модели, применяемой в медицинской подготовке:

Результаты обучения могут быть определены таким образом, чтобы охватить спектр необходимых компетенций и сделать акцент на интеграцию различных компетенций в медицинской практике. Важной особенностью, состоящей из трех кругов модели результатов обучения, является то, что он делает именно это. Во внутреннем круге находятся семь результатов обучения, относящиеся к тому, что врач может делать, то есть технические компетенции, ожидаемые от врача («делать правильную вещь»). В среднем круге помещаются результаты обучения, связанные с тем, как именно врач подходит к выполнению своей задачи: со знанием и пониманием, с надлежащим отношением и стратегией принятия решений («делать данную вещь правильно»). Внешний круг содержит результаты обучения, характеризующие непрерывное развитие врача как личности и как профессионала («правильный человек делает это»), Harden, 2002b, p. 153.

С. Адам (Adam, 2004) обобщил преимущества результатов обучения следующим образом:

Проектирование курсов и модулей

Результаты обучения могут:

- обеспечить согласованность в рамках модулей и программ.
- облегчить проектирование учебных планов, поскольку делают понятным, где происходит частичное совпадение между модулями и программами.
- помочь разработчикам курса точно определить ключевые цели курса, прояснить, как соотносятся компоненты программы и каким образом можно учесть прогресс в учебе.

- акцентировать связь между преподаванием, обучением и оцениванием (критерии и аттестация) и улучшить структуру курса и учебную жизнь студентов.
- позволить сосредоточиться на оценивании и выработке его критериев, а также на повышении его эффективности и многообразия.

Обеспечение качества

Результаты обучения:

- улучшают прозрачность и сравнимость стандартов внутри квалификаций и между ними.
- обладают большей надежностью и практичностью, чем традиционные квалификации.
- играют ключевую роль, выступая в качестве точек отсчета для создания и оценки стандартов.

Студенты

Результаты обучения обеспечивают:

- исчерпывающее и точное описание того, что достигнуто студентами при успешном завершении обучения.
- четкую информацию, которая помогает студентам при выборе модуля/ программы и может сделать обучение более эффективным.
- четкую информацию работодателям, высшим учебным заведениям о свойствах конкретных квалификаций и условиях их достижения.

Мобильность

Результаты обучения:

- способствуют мобильности студентов, облегчая признание квалификаций
- улучшают прозрачность квалификаций.
- упрощают перенос кредитов.
- обеспечивают некий общий формат, облегчающий развитие образования в течение жизни и могут способствовать созданию различных путей продвижения в конкретной системе образования и между различными образовательными системами.

Дальнейшую информацию о преимуществах результатов обучения, особенно в контексте образовательных реформ, можно найти в работе С. Адама «Введение в результаты обучения» (Adam, S. (2006)).

5.2. Возможные проблемы при работе с результатами обучения

Одна из основных проблем, связанных с результатами, имеет философский характер: академическое образование должно быть открытым, и результаты обучения не вписываются в эту либеральную концепцию обучения (Adam, 2004). Это совсем не так, если результаты обучения будут написаны с упором на навыки мышления и применения высшего порядка. В то же время, если результаты обучения вписываются в очень узкие рамки, это может ограничить обучение и привести к отсутствию интеллектуальных вызовов для учащихся.

Другие потенциальные проблемы:

- Слишком ограниченные результаты обучения могут привести к учебным программам, которые будут направляться оцениванием.
- Результаты обучения могут вызвать путаницу у студентов и сотрудников, если при их составлении не будут соблюдаться определенные руководящие принципы.

5.3. Некоторые заключительные замечания

Переход в международном масштабе от методов, центрированных на преподавателе, к студентоцентрированным методам образования получил новый импульс от Болонского процесса, с его акцентом на студентоцентрированное обучение и с требованием большей четкости в структуре и содержании учебных программ. Очевидно, что результаты обучения играют ключевую роль в обеспечении прозрачности квалификаций и квалификационных структур. Кроме того, они серьезно способствуют реализации различных линий действия Болонского процесса на всем Европейском пространстве высшего образования.

Необходимость сделать процессы преподавания и обучения более прозрачными и более проработанными является настоящим вызовом для всех вовлеченных в образование. В краткосрочной перспективе это означает решение задачи описания модулей и программ в терминах результатов обучения. В долгосрочной же перспективе принятие метода результатов

обучения может способствовать развитию более системного подхода к проектированию программ и модулей.

ССЫЛКИ

Все вебсайты приведены по состоянию на октябрь 2006.

- [1] Adam, S. (2004) *Using Learning Outcomes: A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing learning outcomes at the local, national and international levels*. Report on United Kingdom Bologna Seminar, July 2004, Herriot-Watt University.
- [2] Adam, S. (2006) *An introduction to learning outcomes*, in EUA Bologna Handbook, Froment E., Kohler J, Purser L, Wilson L (Eds), article B.2.3–1. Berlin, Raabe.
- [3] Allan, J. (1996) Learning outcomes in higher education, *Studies in Higher Education*, 21 (10) p. 93–108.
- [4] Anderson, L.W., & Krathwohl, D. (Eds.) (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- [5] Biggs, J. (2003a) *Teaching for Quality Learning at University*. Buckingham: Open University Press.
- [6] Biggs J. (2003b) Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*. University of Aveiro, 13–17 April 2003.
- [7] Bingham, J. (1999), *Guide to Developing Learning Outcomes*. The Learning and Teaching Institute Sheffield Hallam University, Sheffield: Sheffield Hallam University.
- [8] Black, P and William, D (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, London: Kings College.
- [9] Bloom, B. S., Engelhart, M., D., Furst, E.J, Hill, W. and Krathwohl, D. (1956) *Taxonomy of educational objectives. Volume I: The cognitive domain*. New York: McKay.
- [10] Bloom, B.S., Masia, B.B. and Krathwohl, D. R. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives Volume II : The Affective Domain*. New York: McKay.
- [11] Bloom, B.S. (1975) *Taxonomy of Educational Objectives, Book 1 Cognitive Domain*. Longman Publishing.
- [12] British Columbia Institute of Technology (1996), *Writing Learning Outcomes*, British Columbia, Canada: Learning Resources Unit.
- [13] Brown, S. (1999) Institutional Strategies for Assessment. In Brown, S. and Glasner, A. (Eds), *Assessment Matters in Higher Education*. Buckingham: SRHE and OU Press.
- [14] Brown, S., and Knight, P. (1994) *Assessing Learners in Higher Education*. London: Kogan.
- [15] Purser, L. (2003), Report on Council of Europe Seminar on Recognition Issues in the Bologna Process, Lisbon, April 2002, in Bergan, S. (ed), *Recognition Issues in the Bologna Process*, http://book.coe.int/EN/ficheouvrage.php?PAGEID=36&lang=EN&produit_aliasid=1618
- [16] Dave, R. H. (1970). *Developing and Writing Behavioural Objectives*. (R J Armstrong, ed.) Tucson, Arizona: Educational Innovators Press.
- [17] Dawson, W. R. (1998), *Extensions to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Sydney, Australia: Putney Publishing.
- [18] Donnelly, R and Fitzmaurice, M. (2005). Designing Modules for Learning. In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*, O'Neill, G et al. Dublin: AISHE.
- [19] ECTS Users' Guide (2005) Brussels: Directorate-General for Education and Culture. Available online at: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/doc/guide_en.pdf
- [20] Ferris, T and Aziz S (2005) A psychomotor skills extension to Bloom's Taxonomy of Education Objectives for engineering education. *Exploring Innovation in Education and Research*, March 2005.
- [21] Fry, H., Ketteridge, S., Marshall (2000) *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.
- [22] Gosling, D. and Moon, J. (2001) *How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC Office.
- [23] Harden, R. M. (2002a). *Developments in outcome-based education*. *Medical Teacher*, 24(2) 117 – 120.
- [24] Harden, R. M. (2002b). *Learning outcomes and instructional objectives: is there a difference?* *Medical Teacher*, 24(2) 151 – 155.
- [25] Harrow, A. (1972) *A taxonomy of the psychomotor domain - a guide for developing behavioral objectives*. New York: David McKay.
- [26] Jenkins, A. & Unwin, D. (2001) *How to write learning outcomes*. Available online: <http://www.ncgia.ucsb.edu/education/curricula/giscc/units/format/outcomes.html>

- [27] Krathwohl, David, R. (2002) A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41 (4).
- [28] Mager, R. F. (1984). *Preparing instructional objectives*. 2nd ed., Belmont, California: Pitman Learning.
- [29] McLean, J and Looker, P. (2006) University of New South Wales Learning and Teaching Unit. Available online: http://www.ltu.unsw.edu.au/content/course_prog_support/outcomes.cfm?ss=0
- [30] Moon, J. (2002) *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
- [31] O'Neill, G. (2002) Variables that influence a teacher versus student-focused approach to teaching. UCD, Centre for Teaching and Learning report.
- [32] Osters, S and Tiu, F.(), *Writing Measurable Learning outcomes*. Article available on: <http://qep.tamu.edu/documents/Writing-Measurable-Learning-Outcomes.pdf>
- [33] Ramsden, P (2003) *Learning to Teach in Higher Education*, London: Routledge.
- [34] Shuell, T. J. (1986) Cognitive conceptions of learning, *Review of Educational Research*, 56: 411-436.
- [35] Simpson, E. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain: The psychomotor domain*. Vol. 3. Washington, DC: Gryphon House.
- [36] Toohey, S, (1999) *Designing Courses for Higher Education*. Buckingham: SRHE and OU Press.
- [37] University of Central England Educational and Staff Development Unit [http://lmu.uce.ac.uk/OUTCOMES/UCE %20Guide %20to %20Learning %20Outcomes %202006.pdf](http://lmu.uce.ac.uk/OUTCOMES/UCE%20Guide%20to%20Learning%20Outcomes%202006.pdf), <http://lmu.uce.ac.uk/outcomes/#4>. %20What %20are%20the %20benefits %20of %20Learning %20Outcomes

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.16. Уолш А., Вебб М. Пособие по написанию результатов обучения Кингстонского университета, 2002

WALSH A., WEBB M. GUIDE TO WRITING LEARNING OUTCOMES. LEARNING
AND TEACHING DEVELOPMENT UNIT.
KINGSTON UNIVERSITY, SURREY. 2002
WWW.SSD, UCE.AC.UK/OUTCOMES

ВВЕДЕНИЕ

Данное пособие было подготовлено подразделением университета по развитию процесса преподавания и учения с целью помочь преподавателям, вовлеченным в обновление и модернизацию программ подготовки.

Агентство по гарантии качества высшего образования рекомендовало вузам представлять документацию по программам подготовки в виде *Спецификации программ*, которые должны быть написаны с использованием компетентностного подхода.

Данное пособие является попыткой использовать результаты обучения в контексте системы зачетных единиц (кредитной системы) Кингстонского университета и предложить структуру заданных результатов обучения.

ЧТО ТАКОЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ?

Результаты обучения включают, **что** должен знать студент, понимать и делать по окончании периода обучения.

Результаты обучения используются как инструмент для разработки модели программ подготовки.

Проектирование модулей с использованием результатов обучения – это движение в сторону более студентоцентрированного подхода в высшем образовании.

Особое значение придается переходу от содержания модуля/курса (**чему** преподаватели должны учить) к результатам (**что** студент должен *уметь делать* после успешного окончания модуля). Результаты обучения показывают студентам, **что** от них ожидается, с тем чтобы они знали, **что** делать для достижения успешности в освоении модуля.

Опыт написания результатов обучения может также быть полезным преподавателям, поскольку обеспечивает им возможность решать, чего должны достичь студенты после освоения модуля. Эти достижения включают как знания, так и умения.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И КРЕДИТЫ (ЗАЧЕТНЫЕ ЕДИНИЦЫ)

Система накопления и переноса кредитов (CAT) Кингстонского университета основана на получении обучающимися зачетных единиц (кредитов). Основными блоками системы CAT являются зачетные единицы, которыми оцениваются результаты успешной учебы на определенном уровне. Достижения результатов обучения являются основой для присуждения академических кредитов. Каждый комплект результатов обучения соответствует набору зачетных единиц (кредитному значению), который показывает трудозатраты (объем учебного времени) в изучении модуля. В дипломной модульной схеме Кингстонского университета большинство модулей составляет 15 зачетных единиц на определенном уровне.

Одна зачетная единица соответствует 10 минимальным часам успешного времени обучения студента. Оно включает общий объем учебного времени студента (который должен продемонстрировать достижения результатов обучения), а именно – контактное время (аудиторное время, работа с тьютором и т.д.), самоуправляемое учебное время (самостоятельная работа студента) и время для подготовки к оценке полученных знаний (к экзаменам). В качестве общего руководства надо исходить из того, что один 15-кредитный модуль равен 150 часам учебного времени студента.

Поскольку успехи по результатам обучения оцениваются присуждением зачетных единиц (кредитов), результаты обычно пишутся на языке пороговых величин (значений) образца, т.е. точно определяя результаты обучения, минимальный стандарт которых студент должен достичь, чтобы сдать экзамен по модулю. В результаты обучения включаются те дескрипторы, которые представляют существенную часть (суть) модуля. Поэтому результаты обучения (РО) должны

представлять скорее небольшую группу индикаторов, которые являются фундаментально важными, нежели длинный список поверхностных (несущественных) дескрипторов РО. Возможно, модуль должен включать от 4 до 8 показателей результатов обучения. Важно, чтобы РО писались постоянно, чтобы гарантировать прозрачность и ясность модулей.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И УРОВЕНЬ

Наряду с ценностью кредитов, важную роль играет набор дескрипторов результатов обучения, каждый из которых относится к определенному уровню достижений студента. Существует различный уровень результата обучения студента, например, 1-ый уровень по сравнению с 3-им уровнем. Уровень - это «индикатор соответствующего требования, комплексности и глубины обучения и автономии обучаемого». Уровень каждого кредита соответствует определенному уровню дескриптора. Как указывается в документе «Northern Ireland Credit Accumulation and Transfer System», «описание типов обучения должно соответствовать требованиям каждого уровня, на котором обучается студент». Дескрипторы уровней являются руководством по уровням ожиданий результатов успехов студента в учебе и помогают установить эквивалентность между дисциплинами.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ И ОЦЕНКА

Оценивая успехи студентов в учебе, можно понять, достигли ли они результатов модульного обучения. В идеале должен существовать целый ряд оценочных методов и средств, и они должны напрямую отражать оцениваемые результаты. Необходимо гарантировать, что методы преподавания и обучения дают студентам возможность формировать требуемые умения и навыки и продемонстрировать их при оценивании. Например, если оценивается умение работать в команде, студентам должна быть дана возможность работать в группах.

Критерии оценки указывают, какого уровня знаний и умений студент должен достичь, чтобы продемонстрировать, что результаты обучения по модулю им освоены. *Методом оценки* может быть написание «очерка объемом в 1500 слов», в то время как *критерием оценки* является представление «хорошо структурированного очерка, состоящего из введения и заключения, соответствующих рекомендаций и библиографии».

С точки зрения пороговых значений модуля, оценочные критерии указывают, **что** необходимо студенту знать/уметь для сдачи модуля. Поэтому они отличаются от отметки – показателя того, насколько хорошо студент соответствует оценочному критерию.

НАПИСАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ

В предисловии к написанию результатов обучения Кингстонского университета говорится: «Для успешного окончания модуля, студент должен уметь/быть способен ...». Это является гарантией того, что результаты соответственно будут выражаться путем использования глаголов и дадут возможность студентам продемонстрировать, что они освоили, каких результатов достигли по завершении своей учебы.

Использование некоторых глаголов в результатах обучения может затруднить в получении соответствующей оценки. Например, дескрипторы результатов знаний (такие, как «знать» и «понимать») – довольно общие. Более целесообразно для демонстрации студентами знаний использовать такие глаголы, как «объяснить», «обсудить», «анализировать» и т. д.

Примеры

Уровень 1 Бухгалтерское дело

Для успешного окончания модуля студент должен быть способен / уметь:

- объяснить значение финансовой информации для учреждений и организаций.

Уровень 2 Литература

Для успешного окончания модуля, студент должен быть способен / уметь:

- продемонстрировать умение критически оценивать литературные тексты;

Уровень 3 Бизнес-стратегия

Для успешного окончания модуля, студент должен быть способен / уметь:

- проанализировать и критически оценить стратегически важные выборы, которые проводятся на предприятии.

Предлагается следующий перечень глаголов для написания результатов обучения. Основой этого списка является классификация (таксономия) Блума:

*Глаголы, свидетельствующие о **знании***

Определять, описывать, выявлять, отмечать, называть, подчеркивать, воспроизводить, вспоминать, выбирать, констатировать, представлять, извлекать, организовывать, рассказывать, писать, узнавать, измерять, повторять, соотносить, соответствовать / подходить.

*Глаголы, свидетельствующие о **понимании***

Интерпретировать, переводить, оценивать, объяснять, охватывать, защищать, различать, расширять, обобщать, иллюстрировать, приводить примеры, пересказывать, предсказывать, писать, подводить итог / резюмировать, дискутировать / обсуждать, представлять, составлять, презентовать, подтверждать, указывать, находить, выбирать, разъяснять, называть, формулировать, заключать, противопоставлять, переводить, классифицировать, выражать, сравнивать.

*Глаголы, свидетельствующие о **применении знаний / понимания***

Применять, решать, строить, демонстрировать, подсчитывать, изменять, открывать, управлять, видоизменять, оперировать, предсказывать, подготавливать, производить, рассказывать, показывать, использовать, приводить примеры, пояснять, составлять, выбирать, объяснить как, находить, оценивать, практиковаться, иллюстрировать, проверять, подтверждать.

*Глаголы, свидетельствующие об **анализе***

Узнавать, различать между, оценивать, анализировать, отличать, иллюстрировать как, выводить заключение, выделять, устанавливать связь, выбирать, разъединять, делить / подразделять, сравнивать, противопоставлять, подтверждать, решать, посвящать, делать вывод, критиковать, задавать вопрос, диагностировать, категоризировать / классифицировать, указывать, разъяснять.

*Глаголы, свидетельствующие о **синтезе***

Предлагать, представлять, структурировать, составлять целое / интегрировать, формулировать, учить, развивать, сочетать, собирать, создавать, творить, изобретать, проектировать, объяснять, производить, видоизменять, организовывать, планировать, реконструировать, переставлять, рассказывать, реорганизовывать, пересматривать, писать, суммировать, сообщать, изменять / переделывать, доказывать, приводить в порядок, подбирать, управлять, обобщать, извлекать, заключать, возводить, вызывать, синтезировать, сопоставлять, предлагать, увеличивать / расширять.

*Глаголы, свидетельствующие об **оценке***

Рассматривать / судить, расценивать, оценивать, сравнивать, противопоставлять, описывать как, критиковать, различать, объяснять, защищать, оценивать, считать / исчислять, определять, выбирать, давать оценку, задавать вопрос.

УРОВНИ ДЕСКРИПТОРОВ

(общие формулировки, описывающие контекст обученности студента).

Уровень 3

Практический (оперативный) контекст

Контекст обученности предполагает наличие следующих характеристик:

- обученность в комплексе с элементами непредсказуемости (невозможности предвидения), ответом на которую может стать выбор инновационной или стандартной техники;
- необходимая автономия (в рамках общего руководства) при планировании и управлении процессами и ресурсами;
- осведомленность о личной ответственности и профессиональном кодексе в управленческой деятельности и способность соединять в работе важные этические аспекты.

Когнитивные / интеллектуальные умения (общие)

Обучающийся должен продемонстрировать:

- всестороннее и глубокое познание как большинства дисциплин, так и областей специализации, осведомленность о природе знаний;
- способность самостоятельно анализировать новые и абстрактные (теоретические) данные и ситуации, используя соответствующую технику;

- при минимальном руководстве способность соотносить (трансформировать) абстрактные (теоретические) данные и концепции с поставленной целью и принимать новые решения;
- способность критически оценивать аргументацию (доказательную базу), поддерживающую выводы/рекомендации, включая доверие, законность и значение, а также анализировать противоречивую информацию.

Ключевые / переносимые умения (общие)

Обучающийся должен продемонстрировать:

- уверенность в применении своих собственных критериев при суждениях и в оценке / разъяснении избранного подхода;
- уверенность и гибкость в идентификации и определении комплексных проблем и способность применять соответствующие знания и умения в их решении;
- способность эффективно и профессионально участвовать в обсуждениях и детально, четко готовить материалы отчетов;
- способность эффективно взаимодействовать в группе, включая в необходимых случаях использование управленческих навыков и способность вести переговоры, если необходимо, в конфликтных ситуациях.

Демонстрация вышеназванных умений происходит в конкретной предметной (профессиональной) ситуации.

Степень и аспекты использования обучающимися этих качеств зависит от характера выполняемой работы.

Уровень 2

Практический (оперативный) контекст

Контекст обученности предполагает наличие следующих характеристик:

- контексты – или простой с элементами непредсказуемости, или комплексный с возможностью прогнозирования, но оба требующие применения инновационной или стандартной техники;
- в рамках общего руководства требование управления конкретными процессами деятельности;
- осведомленность о более широкой социальной и экологической ответственности, способность обсуждать общие этические проблемы и их перспективы.

Когнитивные / интеллектуальные умения (общие)

Обучающийся должен продемонстрировать:

- глубокие предметные знания и осведомленность о разнообразии идей / контекстов / структур, которые могут быть использованы;
- способность анализировать информационные материалы при минимальном руководстве, применять теоретические знания, сопоставлять альтернативные методы / технику для получения данных;
- способность трансформировать (преобразовывать) информацию, идеи в направлении заданной цели;
- способность выбирать соответствующие технологии (методики) оценки и использовать их для анализа собранных данных.

Ключевые / переносимые умения (общие)

Обучающийся должен продемонстрировать:

- способность разрабатывать собственные критерии и суждения, оценивать собственные сильные и слабые места, высказывать, где необходимо, собственное мнение;
- способность принимать определенное решение, регулировать и искать гибкие подходы в обучении при несомненной автономии в достижении поставленных задач;
- способность идентифицировать ключевые элементы проблем, выбирать соответствующие методы для их решения, успешно отчитываться о проделанной работе;
- способность эффективно взаимодействовать в группе, обмениваться информацией и при необходимости модифицировать ответы.

Демонстрация вышеназванных умений происходит в конкретной предметной (профессиональной) ситуации.

Степень и аспекты использования обучающимися этих качеств зависит от характера выполняемой работы.

Уровень 1

Практический (оперативный) контекст

Контекст обученности предполагает наличие следующих характеристик:

- набор заданных контекстов, требующих использования специальной стандартной техники;
- в рамках установленного руководства требование ограниченной автономии;
- требование осведомленности об этических вопросах при изучении тех или иных областей знаний, способность обсуждать их в соответствии с собственными взглядами и ценностями.

Когнитивные / интеллектуальные умения (общие)

Обучающийся должен продемонстрировать:

- усвоенную фактологическую и/или концептуальную знаниевую базу с акцентом на состоянии / характере данной области знаний и с соответствующей терминологией;
- способность под руководством проводить анализ на основании требуемых классификаций и принципов;
- способность собирать и классифицировать информацию и идеи в стандартном и ожидаемом формате;
- способность оценить надежность данных, используя имеющуюся в распоряжении технику и/или под руководством тьютора.

Ключевые / переносимые умения (общие)

Обучающийся должен продемонстрировать:

- способность ставить и достигать цель в работе, иметь доступ и использовать средства обучения;
- способность использовать данные инструменты, методы для решения поставленных проблем и осведомленность по сложным вопросам;
- способность эффективно работать в соответствующем формате и уметь сжато и четко докладывать с представлением соответствующей информации;
- способность выполнять обязательства перед другими, проявлять инициативу, поддерживать других.

Демонстрация вышеназванных умений происходит в конкретной предметной (профессиональной) ситуации.

Степень и аспекты использования обучающимися этих качеств зависит от характера выполняемой работы.

Перевод Л.Н. Тарасюк

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.17. Пособие по написанию результатов обучения Хэртфордширского университета (извлечения)

GUIDELINES ON LEARNING OUTCOMES. UNIVERSITY OF HERTFORDSHIRE. CENTRE FOR THE ENHANCEMENT OF LEARNING AND TEACHING. ACADEMIC QUALITY OFFICE PERSEUS.HERTS.AC.UK/UHINFO/LIBRARY/Z55475_13.DOC

Написание результатов обучения является сегодня особенностью учреждений высшего образования. Университетские учебные курсы описываются «*Спецификацией программы*», в которой представляются «*заданные результаты обучения*» по завершении образовательной программы.

Соответствующими документами при разработке являются: Структура квалификаций высшего образования, Предметные эталоны, раздел «Оценка студентов» из «Кодекса практики по обеспечению академического качества и стандартов в области высшего образования», Руководство Агентства по гарантии качества по разработке Спецификации программ.

Результаты обучения – заданные и конкретно измеряемые (specific measurable) достижения и успехи студента. Они являются результатами или следствиями процесса учения (деятельности студента). Они описывают, что успешный студент должен *уметь делать и демонстрировать*. Результаты обучения должны оцениваться и представляться следующим образом: «Успешно обучающийся студент по завершении программы должен...».

Цели модуля и результатов обучения

Цель модуля – дать возможность студенту, к примеру:

- исследовать альтернативные образцы обеспечения медицинскими услугами;
- изучить американскую литературу 19 века и быть её экспертом;
- анализировать и критически оценивать современные подходы к управлению (коллективом, личностью) путем использования теоретических и прикладных методов.

Заданные результаты обучения

а) Знание и понимание

Успешно обучающийся студент должен, к примеру:

- объяснять и иллюстрировать процессы, влияющие на большинство биохимических циклов;
- давать критический анализ поэзии в стиле романтизма.

б) Умения и другие существенные характеристики

Успешно обучающийся студент должен, например:

- овладеть эффективными методами самостоятельной работы и уметь получать знания в небольших группах, командах;
- проводить оценку и представлять результаты в структурированном письменном отчете;
- пользоваться статистическими данными для достижения поставленной задачи.

При написании Спецификации программы последний пункт б) можно представить более подробно, разграничив на «интеллектуальные, практические, профессиональные умения» и «переносимые и личностные умения».

Пример написания результатов обучения по модулю «Молекулярная биология и Генетика» (Уровень 1) приводится ниже:

а) Знание и понимание

Успешно обучающийся студент должен уметь:

- объяснять фундаментальные аспекты природы гена;
- излагать основные принципы управления трансмиссией гена и его активностью (экспрессией);
- решать проблемы вводной генетики;
- интерпретировать данные, относящиеся к принципам наследственности.

б) Умения и другие существенные характеристики

Успешно обучающийся студент должен:

- проводить эксперименты в области молекулярной биологии и генетики;

- искать и передавать информацию по молекулярной биологии и генетике;
- обращаться с лабораторным оборудованием и техническими средствами при использовании отдельных стандартных компьютерных программ.

Примечание: При описании результатов обучения содержание модуля не включается. Оценка отражает задания, результаты лабораторных работ и экзаменов. Результаты обучения оцениваются при сдаче экзаменов по модулю, которые могут проводиться не один раз.

Пример написания результатов обучения по модулю «Уголовное право» (2 уровень) является демонстрацией, как элементы модуля соотносятся друг с другом.

Цели данного модуля – дать возможность студенту:

- а) применять на практике знания по Уголовному праву в институтах, полицейских и законодательных учреждениях, имеющих отношение к наркотикам, их использованию, и связанных с наркоманией преступлений в различных социальных, экономических и политических сферах;
- б) использовать сформированные умения в оценке криминологических теорий и концепций относительно проблемы наркотиков.

а) Знание и понимание

Успешно обучающийся студент должен:

- критически анализировать, понимать и оценивать законы, стратегию и институты контроля за наркотиками;
- знать и оценивать различные криминологические теории в отношении проблем наркомании;
- знать и критически анализировать, оценивать роль системы Уголовного права в отношении реагирования на наркоманию в современных обществах через использование криминологических теорий и концепций;
- понимать и давать оценку различиям и сходству разных систем наркоконтроля.

б) Умения и другие значимые характеристики

- продемонстрировать способность организовывать и передавать свое понимание и идеи по проблеме наркотиков через устные и письменные презентации и доклады;
- идентифицировать, обобщать, проводить критический разбор как устно, так и письменно различных обсуждений и дискуссий;
- находить полезную для обсуждения информацию и демонстрировать исследовательские навыки (идентификации, выбора, критического подхода к профессиональным текстам и документам).

Следует отметить, что результаты обучения напрямую соотносятся с целями, давая возможность отследить их реализацию.

Перевод Л.Н. Тарасюк

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.18. Извлечение из доклада С. Адама «Результаты обучения: состояние дел в Европе. Новое в применении результатов обучения в контексте Болонского процесса. Болонский семинар «Высшее образование на базе результатов обучения: опыт Шотландии», 21–22 февраля 2008 года, Университет Хериот-Уотт, Эдинбург, Шотландия

*STEPHEN ADAM (UK BOLOGNA EXPERT) LEARNING OUTCOMES: CURRENT DEVELOPMENTS IN EUROPE.
 UPDATE ON THE ISSUES AND APPLICATIONS OF LEARNING OUTCOMES ASSOCIATED WITH THE BOLOGNA PROCESS. BOLOGNA
 SEMINAR: LEARNING OUTCOMES BASED HIGHER EDUCATION: THE SCOTTISH EXPERIENCE
 21–22 FEBRUARY 2008, AT HERIOT-WATT UNIVERSITY, EDINBURGH, SCOTLAND
 HTTP://WWW.OND.VLAANDEREN.BE/HOGERONDERWIJS/BOLOGNA/
 BOLOGNASeminars/Documents/Edinburgh*

Таблица 1

Способ и область применения	Свойства и характеристики
1	2
<p>МОДУЛЬ: (результаты обучения, используемые на уровне единицы или модуля в качестве формулировок, устанавливающих, что будет знать, понимать и / или в состоянии делать успешный учащийся)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Описывают достижения учащегося. • Отличны от «целей», которые показывают намерения преподавателя. • Непосредственно связаны со стратегией преподавания, обеспечивающей эффективное достижение установленных результатов обучения. • Непосредственно связаны со стратегией оценивания и соответствующими критериями оценки. • Разрабатываются в контексте более широкого диапазона внутренних и внешних контрольных точек и воздействий.
<p>КРИТЕРИИ ОЦЕНИВАНИЯ И ВЫСТАВЛЕНИЯ ОТМЕТОК (на уровне модуля результаты обучения могут быть использованы для описания критериев, устанавливающих стандарт достижения и относительную эффективность работы учащихся)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Критерии оценки – это описание того, что, как ожидается, должен сделать учащийся, чтобы доказать, что установленные результаты обучения были достигнуты. Критерии оценки, как правило, пишутся на пороговом уровне и устанавливают различие между удовлетворительным и неудовлетворительным уровнем. • Критерии выставления отметки определяют точное качество достижения результата. Они характеризуют относительную эффективность работы каждого студента. Критерии выставления отметки описываются также в виде результатов обучения.
<p>УНИКАЛЬНЫЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ДЕСКРИПТОРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ (результаты обучения, используемые для описания и выражения конкретных предметно-специализированных квалификаций утвержденных)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Пишутся профессорско-преподавательским составом и являются уникальными для конкретной квалификации и конкретного вуза. • Включают описания предметно-специализированных навыков, способностей и понимания. • Могут включать общие переносимые / трансверсальные навыки, запрашиваемые работодателями. • Будут создаваться в рамках соответствующих национальных и / или международных «внешних контрольных точек» и структур квалификаций.

1	2
/ аккредитованных высшим учебным заведением)	
<p>НАЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕСКРИПТОРЫ КВАЛИФИКАЦИЙ (результаты обучения как универсальные описания типов квалификаций)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Служат примером универсальных (не предметно-специализированных) результатов для национально признанной квалификации. • Разрабатываются соответствующими национальными органами. • Будут включать описания более широких возможностей типичного обладателя квалификации (переносимые / трансверсальные навыки). • Связаны с национальными уровневými дескрипторами. Универсальный дескриптор квалификаций может охватывать несколько национальных уровневых дескрипторов, чтобы показать продвижение или просто типизировать один уровень. • Обычно описывают обученность, достигнутую студентом при завершении квалификации (как это делают международные «Дублинские дескрипторы»). • Служат внешней контрольной точкой для тех, кто занимается развитием квалификаций на вузовском уровне.
<p>НАЦИОНАЛЬНЫЕ ПРЕДМЕТНЫЕ ЭТАЛОНЫ (результаты обучения, используемые для точного описания предметно-специализированных академических характе-</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Предметные эталоны устанавливают ожидания в отношении стандартов степеней в различных предметных областях. Они описывают то, что придает дисциплине ее идентичность и согласованность и устанавливают, что можно ожидать от выпускника в терминах методов и навыков, необходимых для развития понимания данного предмета.
<p>ристик и стандартов программ в Великобритании)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Предметные эталоны были подробно разработаны в Великобритании Агентством по обеспечению качества (QAA). • Они служат предметно-специализированными внешними контрольными точками для проектировщиков учебных программ. • Проект «Тюнинг» исследует на международном уровне роль предметно-специализированных и общих компетенций. В его рамках проведен подробный анализ предметно-специализированных результатов обучения, относящихся к первому и второму циклам обучения.
<p>НАЦИОНАЛЬНЫЕ УРОВНЕВЫЕ ДЕСКРИПТОРЫ (Результаты обучения, используемые в качестве общих формулировок, описывающих характеристики и контекст обучения)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Обеспечивают единое понимание каждого уровня и облегчают сравнения между квалификациями и между обучением на каждом уровне. Квалификация часто охватывает несколько уровней. • Количество и сложность национальных уровневых дескрипторов определяется страной. Часто дескрипторы уровней выражаются в терминах знания и понимания, когнитивных навыков, практических прикладных навыков, самостоятельности учащихся и т.д. • Они могут быть выражены в терминах того, что может достичь лучший студент (стремление), или в виде минимальных стандартов (порог) или чего-то среднего между первым и вторым. • Служат внешними контрольными точками для разработчиков квалификаций, модулей и единиц.
<p>ДЕСКРИПТОРЫ ЦИКЛОВ (Известные также как 'Дублинские дескрипторы')</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Приняты 45 странами-участницами Болонского процесса и используются для описания трех циклов «структуры квалификаций Европейского пространства высшего

1	2
описывают три цикла Болонской всеобъемлющей структуры квалификаций в терминах результатов обучения)	<p><i>образования (ЕПВО)».</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Состоят из общих формулировок ожидаемых типичных достижений и возможностей для степеней и квалификаций, знаменующих собой окончание каждого из Болонских циклов. • Действуют как мета-уровневые международные дескрипторы (руководящие документы), которые служат внешними контрольными точками для разработчиков национальных квалификационных структур и уровневых дескрипторов «нового стиля».

Правильное и неправильное использование результатов обучения

Создание и внедрение результатов обучения – чрезвычайно сложный и трудоемкий процесс. Простой и единственно правильный способ отсутствует, поскольку многое зависит от местной ситуации и условий. То, как они будут вводиться и какие действия – как идущие снизу, так и идущие сверху – должны предприниматься, находится в местной или национальной компетенции. Ситуация осложняется тем, что результаты обучения нередко вызывают серьезный скептицизм у представителей высшей школы, которые видят в них угрозу упрощения образования и сведения учебных занятий к натаскиванию на «проставление галочек» и к механическому запоминанию. Эти соображения нужно принимать всерьез, поскольку результаты обучения – если они плохо задуманы и плохо реализованы – могут нанести ущерб тем ценным качествам, которые являют собой воплощение гумбольдтовской концепции высшего образования. К счастью, сегодня имеются многочисленные руководства, справочники и университетские издания по написанию и внедрению результатов обучения. Кроме того, существует значительный банк примеров передового опыта тех стран и вузов – как в Европе, так и в других частях света – которые уже ввели у себя результаты обучения.¹ Хотя целью данного доклада не является подробное рассмотрение того, как следует писать и воплощать на практике результаты обучения, будет вполне разумно дать соответствующие примеры хорошей и плохой практики. Приводимые ниже сведения следует рассматривать лишь как полезные советы, а не исчерпывающий подход к данной теме.

Лучшая практика разработки и реализации результатов обучения

Процесс написания хороших результатов обучения на уровне модулей и квалификаций требует времени и размышлений. Они разрабатываются в контексте, где необходимо учитывать многие переменные, такие как структуры квалификаций, внешние контрольные точки, предшествующий опыт, предметные эталоны, обратная связь от студентов, дескрипторы квалификаций и др. Очень важно, чтобы это не был стерильный процесс создания результатов обучения для существующих неизменяемых модулей и курсов. Преимущества создания результатов обучения проистекают из динамического характера этого процесса, где реально осуществляется новый подход к обучению, когда одновременно обдумываются возможные результаты обучения, способ их достижения и методы оценки.

Все результаты обучения должны поддаваться оцениванию. В противном случае они не отвечают своему назначению и должны быть признаны негодными. На уровне проектирования курсов и модулей существует очевидная и тесная взаимосвязь между преподаванием–обучением–оцениванием.

Создание результатов обучения не является точной наукой, и их написание требует серьезных размышлений – при неправильном понимании очень легко сделать из них смирительную рубашку.

¹ Прекрасные аргументы против негативного отношения к результатам обучения даны Питером Юэллом (Peter Ewell) в презентации на совещании по результатам обучения в Цюрихе (2007) *Создание подлинной академической культуры подтверждения: Взгляд на результаты обучения:* http://www.oaq.ch/pub/en/documents/Peter_Ewell.pdf

Обычно результаты обучения в дальнейшем подразделяются на различные категории. Наиболее распространенным является подразделение результатов на предметно-специализированные, которые относятся к предметной дисциплине и специфическим для нее знаниям и/или навыкам; и универсальные (иногда называемые ключевыми переносимыми навыками), относящиеся к любой и всем дисциплинам, например, устные навыки, навыки письма, решения задач, использования информационных технологий, совместной работы и т.д. Выявление универсальных навыков очень важно для улучшения трудоустройства выпускников, независимо от их специализации¹.

Формулировки результатов обучения, как правило, начинаются с фразы: «По успешному завершению обучения (единицы/модуля или квалификации) студент сможет...». Такая формулировка имеет ряд преимуществ, поскольку заставляет разработчика результатов обучения сосредоточиться именно на тех навыках, способностях и знаниях, которые будут приобретены. Для данных формулировок характерно использование активных глаголов. В своей иерархии мыслительного процесса Б. Блум выделяет шесть категорий обучения: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка². При этом используются следующие глаголы: знание – воспроизводить, рассказывать, формулировать; понимание – классифицировать, описывать, распознавать, рецензировать; применение – применять, демонстрировать, решать; анализ – вычислять, анализировать, оценивать, критиковать; синтез – составлять, создавать, планировать, формулировать; оценка – оценивать, обсуждать, предсказывать, составлять мнение и т.д. Работа Блума, безусловно, может дать вдохновляющие идеи для написания результатов обучения, но его иерархию мышления не следует считать корректной или рассматривать как единственный источник творческой энергии. Наилучшие результаты обучения являются плодом искренних размышлений о реалистичной и достижимой комбинации нижеследующего: знание и понимание, практические навыки (в том числе применение знания и понимания), познавательные интеллектуальные навыки и т.д.

Лучшая практика разработки и реализации результатов обучения:

- Результаты обучения должны соответствовать своему назначению, используются ли они на уровне отдельного модуля, квалификации или как дескрипторы уровня/ квалификации. Это означает, что они должны быть конструктивно полезными для пользователя (студента / учащегося, преподавателя, учреждения по обеспечению качества, разработчика учебных программ, работодателя и т.д.). Для нужд разных пользователей могут потребоваться различные формулировки результатов обучения.
- Постоянное участие (на определенном этапе) заинтересованных кругов играет важную роль в создании и пересмотре результатов обучения, независимо от уровня их применения (модуль, квалификация или национальный дескриптор). Все результаты обучения должны периодически пересматриваться.
- Для полного и успешного перехода к системе высшего образования на основе результатов обучения вузам должна быть обеспечена всесторонняя и конструктивная поддержка со стороны соответствующих национальных органов. Принятие результатов обучения в рамках всей системы затронет образовательные структуры и процессы. Необходимы консультации со всеми заинтересованными сторонами для ознакомления их с новыми подходами и функциями.
- Внедрение результатов обучения на институциональном уровне требует тщательно разработанной стратегии. При этом основной целью должно быть повышение качества, а не просто выполнение внешних (национальных, министерских или агентства по обеспечению качества) указаний³. Использование результатов обучения влияет на все

¹ Ценным источником информации по универсальным, трансверсальным результатам обучения является проект *Настройка образовательных структур в Европе* (проект Тьюнинг): <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>.

² Блум Б. (1956) *Таксономия образовательных целей – Когнитивная сфера*, Longman, New York.

³ Отличное разъяснение стратегии Гонконгского политехнического университета дано на конференции по результатам обучения (Цюрих, 2007) в презентации А. Хо «Усилия вузов по

аспекты внутренних и внешних процессов и процедур обеспечения качества на институциональном и национальном уровнях.

- На уровне отдельных модулей и квалификаций результаты обучения должны быть написаны в контексте соответствующих национальных и международных внешних контрольных точек. В национальные контрольные точки должны быть включены общие квалификационные дескрипторы, дескрипторы уровней и, возможно, предметно-специализированные эталоны. Кроме того, в декларации о миссии вуза будут определены его приоритеты, которые также влияют на формирование результатов обучения¹.
- Результаты обучения должны поддаваться оценке. Применяемые на уровне отдельных модулей, они должны быть связаны с всеобъемлющими критериями оценивания, также выраженными в терминах результатов обучения. Эти заранее установленные критерии используются для определения порогового уровня зачет-незачет. Такие критерии часто дополняются баллами, которые показывают, насколько хорошо или плохо проявил себя студент². Для каждой квалификации необходимо предусмотреть анализ нагрузки по оцениванию с тем, чтобы обеспечить баланс, исключить повторения и удостовериться, что все результаты обучения для данной квалификации были оценены. Следует помнить, что квалификация больше, чем сумма ее частей – результатов обучения по составляющим ее модулям. Хорошей практикой является использование матрицы или сетки, где результаты обучения для модуля ставятся в соответствие с результатами обучения для квалификации в целом. Это помогает продумать последовательную разработку оценочных заданий, которые бы соответствовали растущей сложности и глубине знаний, навыков и компетенций, требуемых квалификацией. Нередко разработка и использование критериев оценки вызывает у преподавателей еще меньше энтузиазма, чем написание результатов обучения.
- Необходимо обеспечить, чтобы на вузовском уровне оценивание не только было прямо связано с результатами обучения, но и четко согласовывалось со стратегией преподавания. Преподавание, обучение и оценивание являются частью континуума, лежащего в основе развития студентоцентрированного обучения.

Худшая практика разработки и реализации результатов обучения

К сожалению, есть немало примеров плохо написанных результатов обучения, неадекватных на обоих концах спектра - они либо носят излишне предписывающий характер, либо являются слишком расплывчатыми и не информируют об уровне и характере навыков, понимания и способностей, которые должны быть приобретены. Это особенно справедливо в отношении результатов обучения, используемых на уровне отдельного модуля, квалификации или в качестве дескриптора уровня/квалификации. Необходимо иметь в виду следующее:

- При написании результатов обучения на уровне модуля следует избегать использования, упрощенных терминов, таких как «понимает» или «объясняет», поскольку они являются неточными и не дают представления о глубине требуемых знаний, навыков или

реализации подхода на основе результатов в обучении студентов»:

<http://www.oaq.ch/pub/en/documents/AngelaHo.pdf>

¹ Разработано много пакетов по написанию результатов обучения в помощь сотрудникам высших учебных заведений. Весьма полезной может быть глава из справочника по Болонскому процессу Европейской ассоциации университетов EUA (2007) *Как сделать Болонские реформы работающими: Деклан Кеннеди, Эйн Хайленд, Норма Райан Написание и использование результатов обучения..* Raabe Academic Publishers: http://www.bologna-handbook.com/docs/downloads/C_3_4_1.pdf

² Подробные и полезные сведения по данному вопросу можно получить в статье Дж. Муна *Связь между уровнями, результатами обучения и критериями оценивания:* http://www.bologna-bergen2005.no/EN/Bol_sem/Seminars/040701-02Edinburgh/040701-02Linking_Levels_plus_ass_crit-Moon.pdf

- понимания. Результаты обучения должны быть реалистичными и соответствовать уровню (уровням) квалификации.
- Общие дескрипторы квалификаций, предметно-специализированные эталоны / секторальные спецификации и национальные уровневые дескрипторы должны быть представлены как некие контрольные точки, а не как смирительные рубашки. Их назначение – помочь в создании и соблюдении стандартов, а также обеспечить поддержку разработчиков учебных программ. Если рассматривать их в качестве юридических требований, то это будет препятствовать инновациям и ограничит академическую автономию. Очевидно, что на стадии аттестации и утверждения новых квалификаций эти контрольные точки должны быть изучены. При этом всем разработчикам необходимо предоставить возможность для разъяснения используемых ими конкретных подходов. Важно, чтобы внешние контрольные точки разрабатывались коллективно всеми заинтересованными сторонами в условиях открытости и прозрачности.
 - Существующие квалификации не должны переделываться путем добавления вновь созданных, но ненастоящих результатов обучения, служащих для декорирования старых и не изменившихся по сути единиц. Процесс перестройки модуля и квалификации должен стать катартическим опытом для разработчиков учебных программ и привести к реальному пересмотру цели обучения, его организации, оценивания и результатов.
 - Необходимо избегать создания направляемых оцениванием программ, результаты обучения для которых имеют чрезмерно предписывающий характер и ограничивают творческие возможности и проницательность учащихся. Существует также риск переполнить учебную программу и тем самым создать недопустимую нагрузку на учащихся. Обязанность разработчиков учебных программ и лиц, ответственных за утверждение (аттестацию), полностью исключить такую возможность.
 - Принятие результатов обучения не следует рассматривать как часть перехода к национальной или европейской стандартизации содержания. Европейское высшее образование будет только процветать в условиях многообразия и конкуренции, и широкое стремление привести к общему знаменателю содержание и предоставление предметных квалификаций – это пример неправильного использования метода на основе результатов.

Написание и внедрение результатов обучения – сложная задача, требующая серьезной подготовки персонала и существенных затрат с точки зрения времени и денег. Выражение всех учебных программ в терминах результатов обучения – масштабное мероприятие, и его осуществление может занять годы. Результаты обучения должны разрабатываться с осторожностью и вниманием. Многое зависит от того, как они построены и включают ли (и каким образом) знания, навыки, способности / позиции и понимание. Плохо построенные, узкие и ограничивающие результаты обучения не подходят для высшего образования, где так высоко ценятся воображение и творческий потенциал.

ЗАКЛЮЧИТЕЛЬНЫЕ ЗАМЕЧАНИЯ

Концепция Болонского процесса ясна, равно как и роль результатов обучения в ней на национальном, региональном и институциональном уровнях. Теперь сами страны должны обеспечить осуществление необходимых реформ. Это непростой процесс, который еще больше осложняется разными и зачастую трудными взаимоотношениями между высшим образованием и профессиональным образованием и подготовкой. К тому же эти взаимоотношения нередко омрачаются неоднозначной национальной политикой в области образования в течение всей жизни. Очевидно, что ситуация в каждой из 46 стран Болонского процесса своя. Кроме того, есть ряд важных, пока не решенных общих технических проблем, связанных с выражением результатов обучения в рамках Болонского процесса и смежных реформ.

Отсутствует общее согласие относительно природы и масштабов применения результатов обучения, а также того, каким образом они должны выражаться и какой уровень детализации обеспечивать. Данное обстоятельство вполне понятно, учитывая национальную автономию, многообразие интерпретаций и разные контексты их создания. Однако это заставит

образовательные сообщества разных стран Европы поставить друг другу вопросы об уровне качества, прозрачности, понимании используемых ими подходов и о доверии к ним. Вполне вероятно, что эти проблемы будут частично решены рыночными силами, которые вполне могут установить определенную норму (общий стандарт) для выражения и характера результатов обучения. Тем не менее, имеет смысл подробно рассмотреть ряд практических и технических вопросов, которые необходимо разрешить во избежание проблем с интерпретациями:

- Как наилучшим образом обеспечить общее во всей Европе понимание и применение результатов обучения в условиях, когда они допускают целый спектр интерпретаций при переносе в разные контексты и сферы использования?
- Какова роль результатов обучения с точки зрения определения кредитов – имеют ли они приоритет над трудоемкостью при определении кредитов ECTS и ECVET?
- Как следует писать результаты обучения на уровне модуля и отдельной квалификации: в виде минимального «порога» или в виде спецификации того, что, как ожидается, может достичь «лучший» или «средний» студент?
- Каково должно быть надлежащее число (или диапазон) результатов обучения, установленных на уровне модуля и отдельной квалификации? Какой требуется уровень детализации?
- Следует ли использовать результаты обучения для создания подробных стандартов достижений (критерии оценки) и относительных показателей учащихся (критерии выставления отметок) на уровне модуля и квалификации? Каково значение критериев оценивания на основе результатов обучения для международного перевода отметок в контексте ECTS?
- Каковы последствия использования методов результатов обучения в отметочных системах для классификации квалификаций, когда результаты обучения, по своей природе, связаны с критериальной ориентированностью, а многие государства и вузы традиционно привержены нормативной ориентированности?
- Как можно разрешить проблемы, которые вызваны большим различием числа уровней в национальных квалификационных структурах – от 8 до 12, – выраженных в терминах результатов обучения и описанных с разной степенью детализации и разной приоритетностью дескрипторов?
- Как избежать различий в плане признания между квалификациями/ единицами, выраженными в терминах Болонской структуры квалификаций ЕПВО, и квалификациями/ единицами, выраженными в терминах Европейской квалификационной структуры для образования в течение всей жизни (EQF), поскольку результаты обучения для соответствующих циклов и уровневых индикаторов различаются?

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.19. Т. Юнгманн, К. Мюллер, К. Шустер
Сдвиг от преподавания к учению. Требования к инженерному образованию в Германии. Журнал «Дидактика высшего образования» №2, 2010.

Jungmann T., Müller K., Schuster K.
Shift from TeachING to LearnING. Anforderungen an die Ingenieurausbildung in Deutschland.
Journal Hochschuldidaktik №2, 2010

www.hdz.uni-dortmund.de

1. Введение

Современная ситуация с программами подготовки инженеров характеризуется комплексом требований: различные заинтересованные группы выдвигают отчасти общие, отчасти конфликтующие требования к инженерному образованию. Вызовы к инженерной подготовке в Германии вытекают, в том числе, из существенных изменений в европейском высшем образовании в ходе Болонского процесса.

Изменение традиционной структуры выражаются, например, в современном дискурсе о присвоении титула «дипломированный инженер» (Dipl.-Ing.).

Эта ситуация влияет как на преподавателей, так и на студентов.

Ситуацию с *учащимися* определяют высокие показатели отсева, неблагоприятное соотношение преподавателей и студентов и напряженные учебные планы. Это редко дает возможность самостоятельно, руководствуясь интересом, изучать свой предмет и ограничивает возможности межкультурного и формирующего личность пребывания за рубежом.

Преподаватели -за двойного выпуска абитуриентов и параллельных курсов подготовки бакалавров, магистров и дипломированных специалистов на переходном этапе. Поэтому преподаватели являются экспертами по своей дисциплине, но не обладают достаточной квалификацией в области дидактики высшего образования, чтобы отвечать высоким требованиям, предъявляемым к дидактической и технической стороне инновационного обучения.

В данной статье анализируется современная ситуация в инженерном образовании, исходя из следующих перспектив: политики в области высшего образования в контексте Болонского процесса, экономики и науки как профессиональных областей выпускников, а также с точки зрения дидактики высшего образования.

2. Требования к инженерному образованию с точки зрения политики в области высшего образования: больше мобильности, меньше отсева

С подписанием Болонской декларации (европейскими министрами образования в 1999 г.) был заложен краеугольный камень создания Европейского пространства высшего образования. Важными целями, которые должны были быть достигнуты в течение 10 лет, явились, в частности: усиление важных для рынка труда квалификаций европейских граждан, введение двухуровневой системы обучения, на первой ступени которой осуществляется подготовка для европейского рынка труда, содействие мобильности учащихся.

Но 10 лет спустя цели не были полностью достигнуты. В Будапештско-Венской декларации (Heublein 2010), которая явилась стартом Европейского пространства высшего образования, министры образования признали необходимость дальнейшего совершенствования. Если взглянуть на конкретную реализацию политики в области инженерного образования, то ситуация раскалывается. С точки зрения введения двухуровневой системы подготовки инженерные и экономические направления являются фореиторами, программы подготовки бакалавров и магистров по ним были внедрены быстрее, чем по другим направлениям (Alesi и др. 2005). Относительно студенческой мобильности технические направления, как и раньше, существенно отстают от других (Heublein 2009). В то время как в 2009 г. только 16% студентов инженерных специальностей стажировались за рубежом, доля по другим группам специальностям существенно выше: медицина и здравоохранение – 33%, гуманитарные, культурологические специальности и спорт – 37%. На причинах низкой

мобильности студентов инженерных специальностей авторы исследования детально не останавливаются: положительного влияния Болонского процесса на мобильность до сих пор не было установлено.

Представление о том, насколько сложны для изучения новые программы, можно составить на основе показателей отсева: они, как и прежде, выше средних, но с введением программ бакалавров существенно не выросли. Следует, однако, задуматься над причинами отсева по инженерным направлениям, которые показаны на рис.

Если сравнивать мотивы отсева до и после введения ступенчатой подготовки, то наибольший прирост отмечается по причине экзаменов и условий обучения.

Кроме того, примечательно снижение доли финансовых проблем как причины отчисления. Данные современного опроса показывают, что причины отсева коренятся, прежде всего, в самом обучении: влияние внешних факторов уменьшается. В будущем следует изучить степень сложности освоения программ по инженерным направлениям и совершенствовать их соответствующим образом. К таким мерам особенно относится анализ требований экономики и науки как профессиональных сфер выпускников технических специальностей, а также перестройка преподавания.



Рисунок 1. Основные причины отсева: группа технических направлений (данные в %) (Heublein и др. 2010)

3. Требования к инженерному образованию с точки зрения профессиональной практики: целостное мышление и действие

Условия современного мира труда меняются: предприятия все больше приобретают международную ориентацию, технические продукты должны быть длительными (стойкими) (nachhaltig) как экономически, так и в социально-экологическом отношении. К этому добавляется гибкость производства и включение потребителей в инновационный процесс. Жизненный цикл продукта сокращается, а технические системы становятся все более сложными. Наряду с этими изменениями, связанными с продуктом, по-новому выглядят и организационные формы в промышленности, инженеров ожидает мир труда с плоскими иерархиями, международными рабочими группами и выходящими за рамками дисциплины задачами.

Из изменений рынка труда следуют новые требования к выпускникам инженерных специальностей: требуются целостное, ориентированное на клиента мышление и профессиональные действия.

Социальные и личностные компетенции становятся более важными, чем раньше. Способность работать в команде и коммуникация наряду с личностным менеджментом и руководством проектами являются важнейшими компетенциями, которыми выпускники технических специальностей должны обладать при поступлении на работу (Pankow 2008). «На пятом месте находятся знания. Это не означает, что предприятия не ценят профессиональные знания, они считаются очевидной предпосылкой. Кроме того, выпускники должны проблемноориентированно применять полученные знания и привнести их в трудовой процесс и процесс коммуникации на предприятии» (там же с.2).

Отсюда вытекает требование формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций во время обучения. Преподавание и развитие таких компетенций приобретают ключевую роль: благодаря инновационным формам обучения таким, как проектноориентированные работы, проблемноориентированное и исследовательское обучение реальные задачи из области практики могут быть интегрированы в обучение. Объединение процесса формирования профессиональных и надпрофессиональных компетенций способствует как усвоению знаний во время обучения, так и их дальнейшему применению в профессиональном контексте. Возможности связи с профессиональным миром предоставляются во время практики или в процессе подготовки дипломной работы, ориентированной на промышленные задачи. Такие дидактические принципы, как исследовательское или проблемноориентированное обучение, способствуют вовлечению студентов в текущие исследовательские проекты и делают инженерную подготовку практически ориентированной и в то же время основанной на научных знаниях.

4. Требования к инженерному образованию с точки зрения дидактики высшего образования: сдвиг от преподавания к учению

С Болонским процессом произошло изменение парадигмы в обучении, которое требует переосмысления и изменения организации обучения в университетах с позиции студентов. Это изменение парадигмы определяется как *сдвиг от преподавания к учению* (Wildt 2003). Вместо представления об учебном занятии, ориентированном на входные параметры, от преподавателей, участвующих в инженерной подготовке, потребовалось разработать модули, «для которых важен не только предлагаемый учебный материал, но и получение соответствующих результатов обучения – в идеальном случае – компетенций» (Fischer/Minks 2008, S.1).

Задача заключается в том, чтобы освоить студентоцентрированный, компетентностноориентированный учебный процесс, который удовлетворяет требованиям политики и экономики, соответствует современным рамочным условиям, например, большому числу слушателей, использует цифровые и базирующиеся на интернете инструменты обучения, нацеливает контроль на измерение профессиональных и надпрофессиональных компетенций, выдвигает перед преподавателями по техническим направлениям новые требования.

С точки зрения дидактики должны быть созданы учебные ситуации, при которых учащиеся могут осваивать компетенции и развивать профессионализм. С помощью проектноориентированных работ и конкретных прикладных разработок студенты обучаются самостоятельно открывать знания, вместо того, чтобы пассивно их транслировать. Важным условием является сопровождение учебного процесса преподавателем и консультирование учащихся.

В совокупности эти ситуации придают профессиональный характер научной инженерной подготовке. Кроме того, преподаватели должны способствовать формированию личности студента, помогая ему в рефлексии и развитии критического отношения к своим и чужим действиям (Sproun и Wunderlich 2005).

5. Вывод

Как с точки зрения политики в области высшего образования и дидактики, так и с позиции предприятий необходим деятельностный подход в инженерном образовании. В этом контексте презентуемый в данном номере журнала «Дидактика высшего образования» Центр компетенций и услуг (Kompetenz- und Dienstleistungszentrum) TeachING-LearnING.EU

сфокусировал свою деятельность на совершенствовании преподавания и обучения по инженерным специальностям. Он занимается разработками как программ, так и дидактических подходов к обучению, таким образом внося вклад в решение вышеописанной ситуации, характеризующейся новыми комплексными требованиями.

Литература

1. Alesi, B. et al. (2005): Stand der Einführung von Bachelor-und Master-Studiengängen in Bologna-Prozess sowie in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

2. Die Europäischen Bildungsminister (1999): Der Europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna.

3. Fischer, L. / Minks, K.-H. (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. Hannover.

4. Heublein, U. (2009): Internationale Mobilität im Studium 2009. Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS).

5. Heublein, U. et al. (2010): Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor-und in herkömmlichen Studiengängen. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung von Exmatrikulierten des Studienjahres 2007/08. Hannover: Hochschul-Informationssystem (HIS).

6. Pankow, F. (2008): Die Studienreform zum Erfolg machen! Erwartungen der Wirtschaft an Hochschulabsolventen. Deutscher Industrie-und Handelskammertag.

7. Spoun, S. et al. (Hrsg.) (2005): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

8. Wildt, J. (2003): The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen In: Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW (Hrsg.): Unterwegs zu einem europäischen Bildungssystem. Dusseldorf.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.20. Й. Вильдт

Компетентностноориентированный контроль с точки зрения дидактики высшего образования Бремен, 29 марта 2011.

Wildt Johannes

Kompetenzorientiertes Prüfen – eine Hochschuldidaktische Sicht

Bremen, März 2011 (слайды)

www.4ing.net/fileadmin/uploads/pdf/ThemenProjekte/Wildt_Bremen_Kompetenzorientiertes_Pruefen.pdf

Содержание

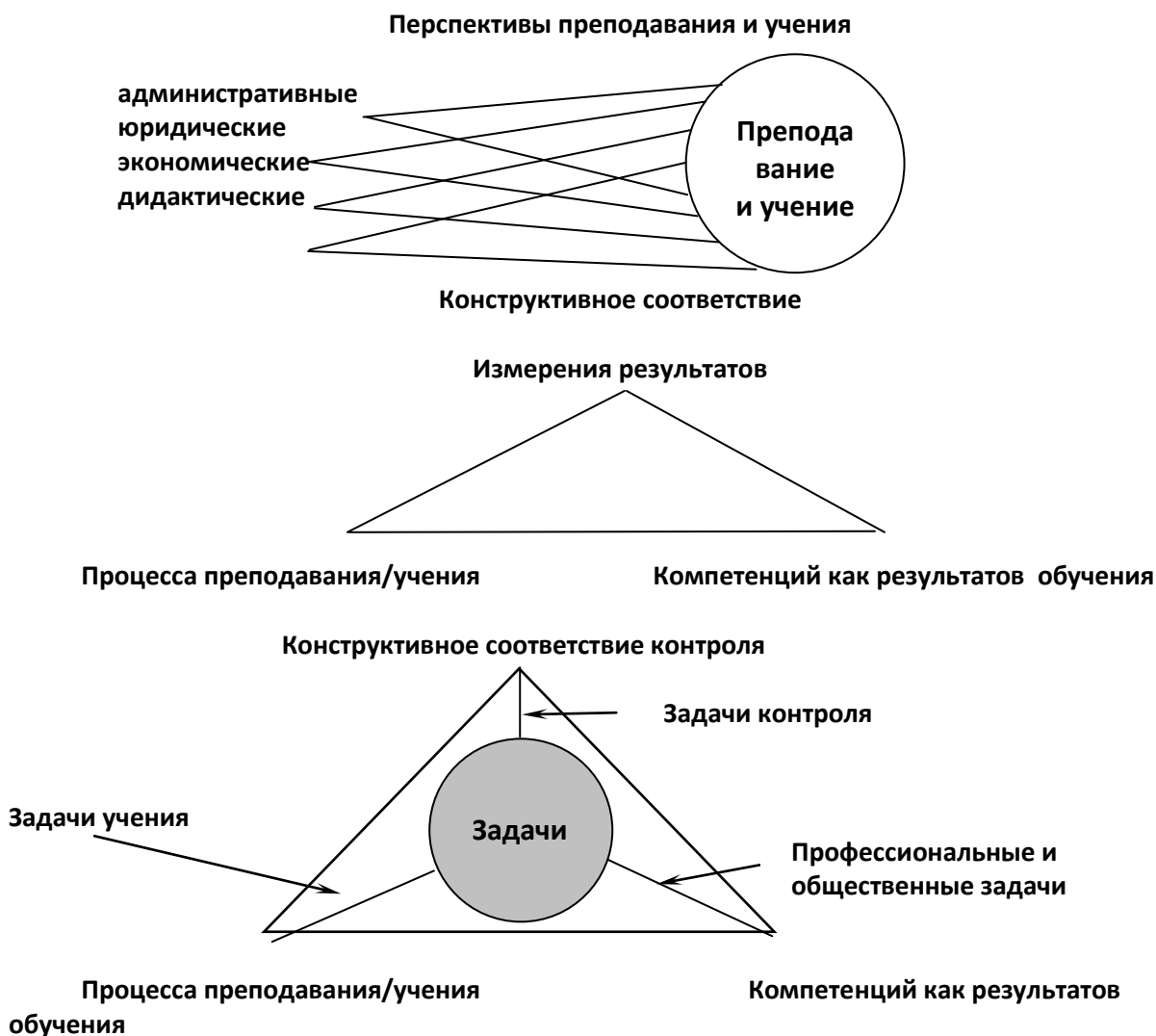
К вопросу о дидактической связи результатов обучения, концептов преподавания и учения и формата контроля

Предполагаемые результаты обучения и компетенции

Небольшой экскурс: концепты преподавания/учения

Функции, критерии качества и таксономии контроля

Традиционный формат контроля и контроль, интегрированный в учебный процесс



Проекты в гибком формате преподавания/учения

- Разработка модульных элементов для востребованного и рассчитанного на использование на практике учения при подготовке промышленных инженеров (APS*);

* Arbeits- und Produktionssysteme – трудовые и производственные системы (Прим. переводчика).

- Сферы труда биоинженера (BCI** – кафедры биотехники и технической биохимии);
- Проектная лаборатория в современном инженерном образовании (IUL***);
- Измерение мощности при вращении – опыт в лаборатории Института технологии обработки (ISF) для инженеров-экономистов
- Новая организация моделирования на Кафедре организации производства (Lehrstuhl für Fabrikorganisation – LFO)

Результаты обучения:

«Результаты обучения – констатация того, что учащийся, как ожидается, будет знать, понимать и/или быть в состоянии продемонстрировать после завершения процесса обучения.» ECTS User's guide p. 47:

www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ECTS_DS_Users_guide_en.1094119167134.pdf

Определения компетенций

«Компетенция определяется как способность ответственно и соответствующим образом действовать в заданном контексте и при этом интегрировать комплексные знания, навыки и взгляды» (Van der Blij u.a. 2002).

Компетенции – это «специализированная система способностей, умений или навыков, необходимая для достижения специальных целей. Они могут касаться индивидуальных диспозиций или диспозиций в социальных группах или институтах» (Weinert, 2001).

Ступени профессиональных компетенций



Ключевые компетенции



Ключевые компетенции	Контекст
Методические компетенции	Рабочий процесс
Социальные компетенции	Роли в рабочем процессе

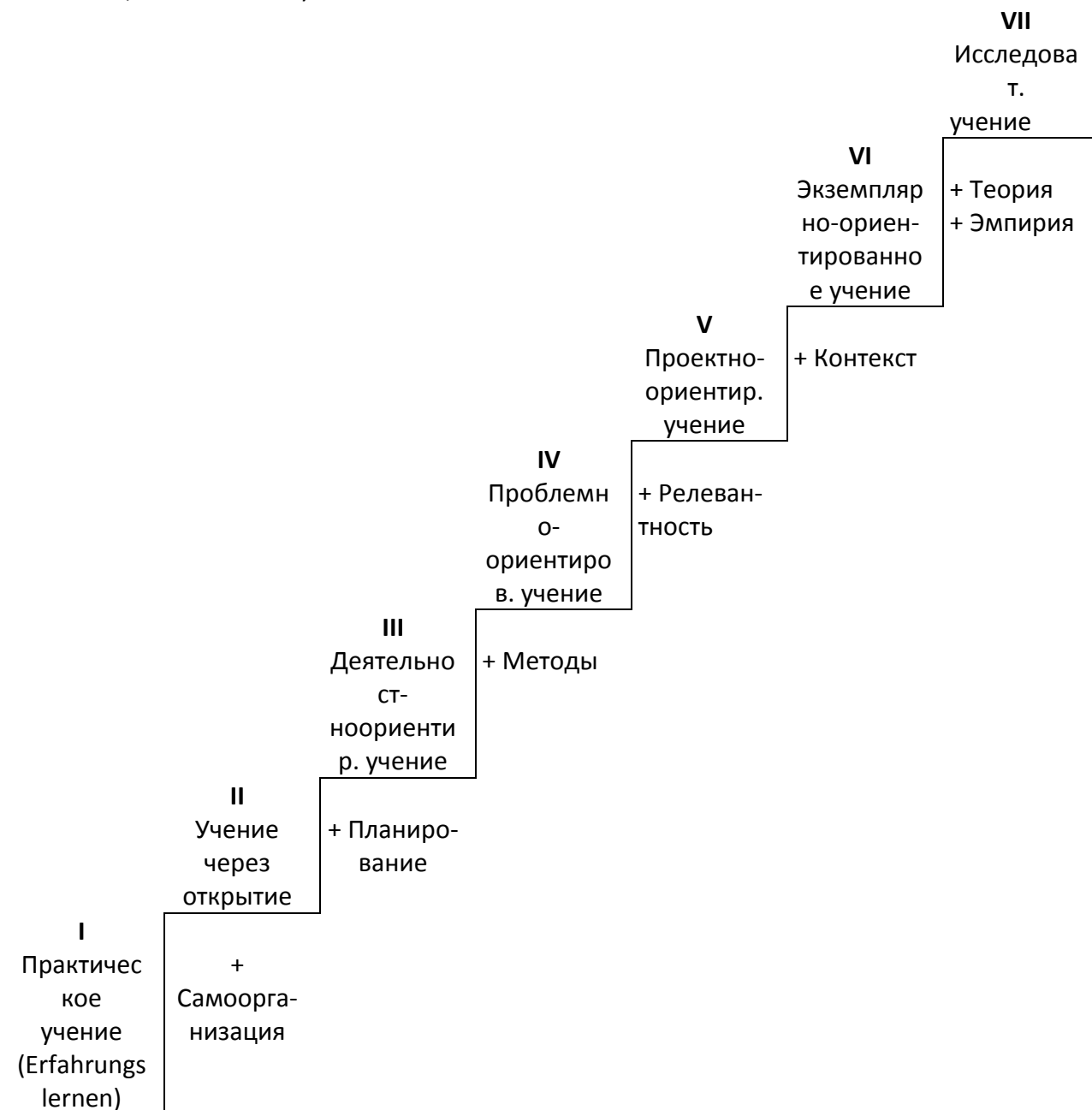
** Bio-Chemische Engineering – био-химический инжиниринг (Прим. переводчика).

*** IUL Instruments – Laborgeräte – инструменты и лабораторные приборы (Прим. переводчика).

Самокомпетенции	Владение собой (в ролях) в рабочем процессе
Организационные компетенции	Действия в организационной структуре
Системные компетенции	Действия в общественных подсистемах

Ключевые компетенции связаны с контекстом обращения со знаниями, таким образом связаны с профессиональными компетенциями и интегрируются в деятельностные компетенции.

Концепты активного учения



Структуры заданий

Дидактический формат	Контекст	Вопрос	Методы	Результат
Применение	Определен	Определен	Определены	Открыт
Проблемное ориентирование	Определен	Определен	Открыты	Открыт

Проектное ориентирование	Определен	Открыт	Открыты	Открыт
Исследовательское обучение	Открыт	Открыт	Открыты	Открыт

Функции экзаменов

А. Функции набора

а) подтверждение квалификации

б) позиционирование*

в) отбор

Б. Дидактические функции

б) ориентация учащихся и преподавателей через учебные цели

в) обратная связь с учащимися и преподавателями с точки зрения извещения о результатах обучения и преподавания

г) мотивация

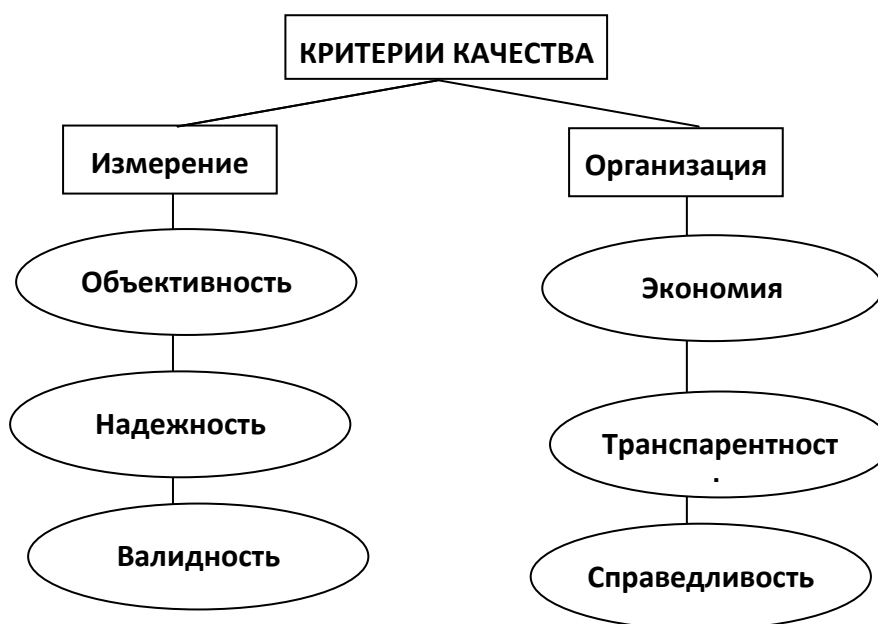
д) диагноз предпосылок к обучению

В) Функции господства и социализации

а) инициация

б) присвоение статуса

в) узаконение



Классификация когнитивных процессов

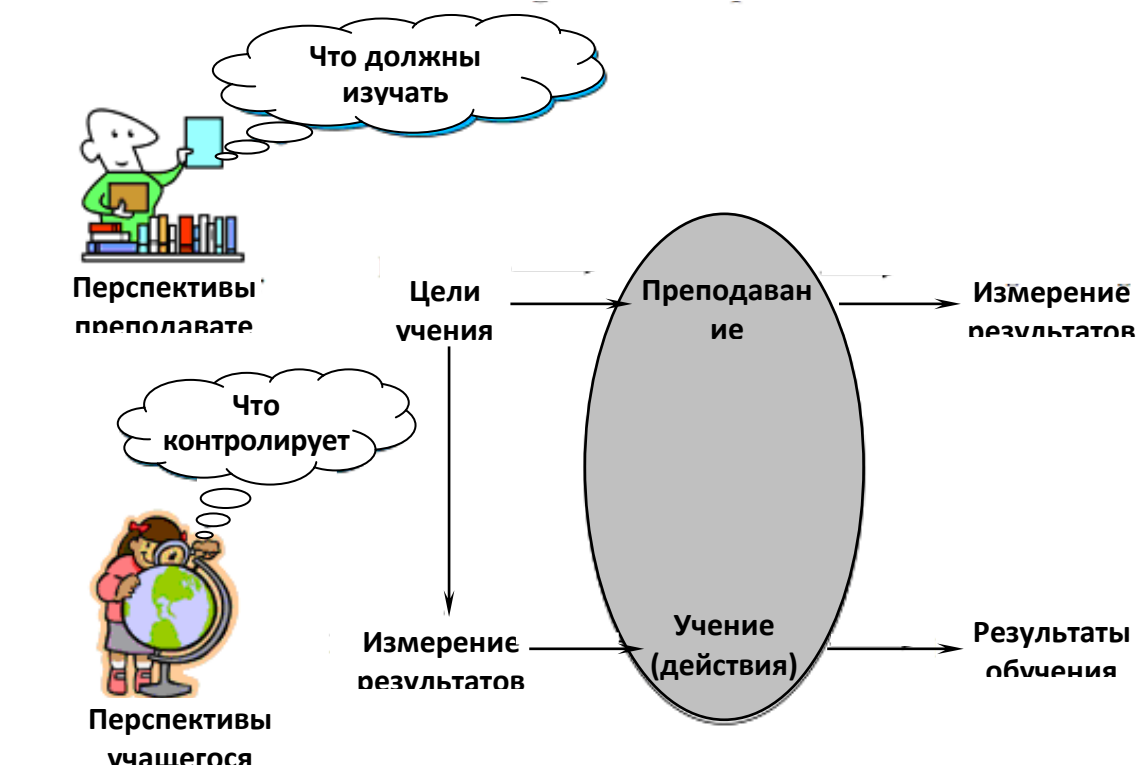
Ступени процесса	Внутреннее деление	Признаки
1. Запоминание информации	Запоминание 1.1 Вспоминание вновь 1.2 Воспроизведение	Выученное вспоминать в неизменном виде Выученное воспроизводить в неизменном виде
2. Переработка информации	Понимание и применение 2.1 Понимание смысла	Изложить смысл выученного

* Например, в рейтинге (примечание переводчика).

	2.2 Применение	Изученные структуры применять в подобных ситуациях
3. Производство информации	Решение проблем 3.1 Анализ 3.2 Синтез 3.3 Оценка	Сущность систематизировать на основании собственных критериев и всесторонне исследовать Из изученных структур разработать нечто новое целостное Системно оценить сущность на сновании собственных критериев

Источник: Dubs, Rolf: Besser schriftlich prüfen. In: Neues Handbuch Hochschullehre, Loseblattsammlung, Raabe Verlag, Berlin 2002, Griffmarke H 5.1, S. 10

ИЗМЕРЕНИЕ КАЧЕСТВА УЧЕНИЯ



Подтверждение результатов и распределение компетенций

Подтверждены результатов	Профессиональные компетенции	Общие компетенции		
		Методические	Социальные	Самокомпе- тенции
1	2	3	4	5
Письменные экзамены	XX	X		
Устные экзамены	XX	X		
Доклады/устные презентации	XX	X	X ¹	X
Письменные работы	XX	X	X ¹	X
Презентация постеров	XX	X	X ¹	X
Научно-практическая деятельность	XX	X	X ¹	X
Учебные ежедневники / журналы	XX	X		X
Портфолио	XX	X		X
Протоколы	XX	X		
Групповые экзамены	XX	X	X	
Паркур (Parcouers) (например, OSCE [*])	XX	X		
Форумы (Forumbeiträge)	XX	X		X

* Метод определения способностей (от франц. Parcouers –траектория). В частности, применяется в университете Пассау для определения способностей при приеме на педагогическое отделение. Учащиеся в течение дня добровольно проходят паркур, включающий наряду с выполнением письменных заданий участие в групповых дискуссиях, моделируемых типичных для педагогического отделения учебных ситуациях, самопрезентации. В конце дня учащиеся получают индивидуальную информацию о своих сильных сторонах и направлениях дальнейшего совершенствования компетенций. Метод способствует повышению самооценки и мотивации учащихся (Прим. переводчика).

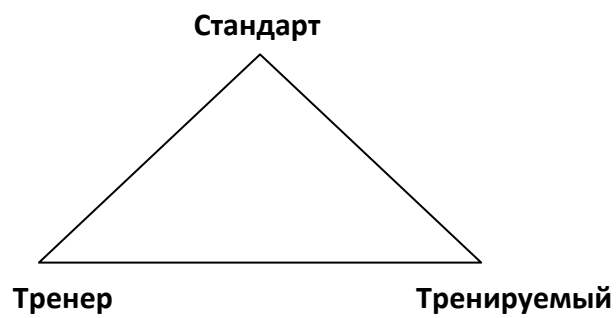
OSCE – (Objective Structured Clinical Examination) Объективно структурированная клиническая экспертиза – форма контроля на медицинских факультетах, предусматривающая практико-клинические задания на основе врачебного осмотра пациента. Результаты документируются в специальном бланке. По окончании студенты информируются о результатах сформированности коммуникативных компетенций и компетенций в области клинической медицины (Прим. переводчика).

1	2	3	4	5
Групповые пазлы	XX	X	X	X

¹ Если проводится вдвоем или в группе.

Из: Universität Zürich, Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik: Leistungsnachweise, S. 21

Экзаменатор как тренер



Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.21. Р. Цурхер

Информальное обучение и приобретение компетенций

Материалы по образованию взрослых №2, Вена, 2007. с. 61–72, 100–107.

Zürcher Reinhard

Informelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen

Materialien zur Erwachsenenbildung Wien, Nr.2/2007 S. 61–72, 100–107.

4. Компетенция

Kompetenz

Что связывает информальное обучение с развитием и формированием компетенций? Очень многое – стоит напомнить, что неформальное/информальное обучение составляет большую часть жизни взрослого человека. Проблематика содержится скорее в деталях и касается, например, вопросов, какие индикаторы характеризуют компетенцию, какие компетенции в каких контекстах и каких масштабах следует формировать и как их можно подтвердить. Спорным моментом является, что включает *понятие* компетенции и подходит ли оно, чтобы наилучшим образом охарактеризовать им описанное состояние.

В профессиональном образовании не возникает особых проблем: «Концепт всеохватывающей профессиональной деятельности компетенции нашел признание в профессиональном образовании, а именно в связи с часто провозглашаемым требованием обеспечивать образование, выходящее за рамки квалификации» (Dehnbostel. S.7).

В образовании взрослых, напротив, к понятию компетенции в отдельных случаях критическое отношение, особенно если оно должно заменить понятие образование: «Уже не использовалось понятия квалификация, что оно обещало: по сравнению с расплывчатым, неясно подчиненным и перегруженным понятием образование – большую теоретическую и категориальную точность и возможность эмпирической обоснованности. В дискуссии о “ключевых квалификациях” развеялись все иллюзии их измерить, а понятие компетенция также угрожает все большей стать пустым. Заменяющее понятие учение остается в большинстве случаев связанным с процессом и формальным» (Faulstich в 2002, S. 15)

Таким образом, мы здесь имеем дело с конкурирующими и пересекающимися понятиями *квалификация-компетенция-образование*. (Если хотят избежать этого критического сопоставления, используют нейтральное слово «учение».)

Другой пункт критики связан с тем, что компетенция привязана к индивидууму. Человек в большей или меньшей степени ответственен за развитие своих знаний и способностей, причем сумма возможных компетенций ограничена теми, которые имеют значение для рынка труда, т.е. «необходимы для работы» (Geißler/Orthey, S.72).

Если взглянуть на историю, то дебаты по поводу квалификации, которую можно апробировать, и ориентированной на будущее компетенцией ведутся с XVIII века. Уже в XIX столетии понимали, что обучение как институционализированная передача знаний с экзаменами и свидетельствами не может гарантировать будущий успех в профессиональной и повседневной жизни, хотя понятие компетенции позже вошло в теоретический дискурс. (Schmidt, S., S.13).

4.1 Концепт компетенции

От лат. «*competere*» – 1) собраться вместе, совпадать; 2) быть достаточным, сильным.

Понятие «компетенция» имеет продолжительную историю, и на протяжении времени его значение изменялось. Римские правоведы употребляли прилагательное «компетентный» в смысле ведающий чем-либо, уполномоченный, легитимный, порядочный (Huber). Сегодня ситуация несколько более сложная:

«Несмотря на центральную роль понятия компетенция, существуют большие понятийные неясности, отражающие существование различных концептов и противоречивое употребление, а также свидетельствующие о различиях в системах, структурах и культурах профессионального образования, повышения квалификации и развития личности» (Haase, S. 6).

«Существует такая путаница и полемика вокруг понятия «компетенции», что невозможно создать или найти какую-либо стройную теорию, позволяющую дать определение, которое бы

охватывало и совмещало в себе все различные варианты использования этого термина....» (Winterton et al., S. 29).

Эта цитата звучит не совсем воодушевляюще, если мы хотим понять, что же такое компетенция. С другой стороны, сейчас не следует ожидать ответа на вопрос, что же оно *собой представляет*, а лишь в какой связи это понятие употребляется. Поэтому нужно считаться с тем, что понятие «компетенция» зависит как от контекста теории познания, так и от практического употребления и лежащего за ним интереса. Эта практическая сторона имеет много граней: «Ренессанс понятия “компетенция” связан с современным конфликтом целей и функциями экономики образования и педагогики взрослых: концепт развития компетенций предполагает связь экономического и педагогического масштабов, повседневного учения и институционального повышения квалификации, знаний, приобретенных опытом, и научных знаний, знаний и умений, спроса и потребностей» (Nuissl et al., S.5).

За современным интересом к компетенции скрываются т.о. различные замыслы. Вопрос состоит в том, может ли понятие компетенции всех удовлетворить, тем более, что оно также произвольно адаптировано к специфическим интересам и состояниям: «Понятие «компетенция» ни в коем случае не «вне закона», т.е. оно необходимо и определяемо, оно исходит скорее от самых разных теоретических традиций, оно однажды было реконструировано, а затем должно быть критически проанализировано на совместимость с современным применением в контексте политики в области повышения квалификации» (Arnold 2002, S. 28).

В рамках различных дисциплин часто применяются одни и те же понятия, но они интерпретируются по-разному (Wikipedia, Busse). В 1959 г. R.W. White применял понятие компетенция в психологии мотивации и интерпретировал его как результат развития базовых способностей, которые не являются ни врожденными, ни продуктом процесса созревания (Produkt von Reifungsprozessen), а формируются самим индивидуумом (Huber). В 1960 г. Хомский ввел понятие «компетенция» в лингвистику и отделил его от языковой деятельности (Performanz). *Компетенция* означает в этом случае знание говорящего об используемом языке, применение языка в конкретной ситуации. В социальных науках – эти оба понятия – *коммуникативной компетенции* и *компетенции взаимодействия* получили распространение от Habermas. (Brödel, S. 41).

Определение компетенции(ий) Европейской Комиссией, с одной стороны, звучит общо, с другой – интегрирует знания, способности и установки (точки зрения): «Компетенции определяются здесь как комбинация из знаний, способностей и зависящих от контекста установок. Ключевые компетенции – это компетенции, необходимые всем людям для их личностного развития, социальной интеграции, активной гражданской позиции и занятости» (ЕК 2005b, S. 15).

Mansfield (в Haase, S. 6) различает три концепта компетенции:

- подходы, ориентированные на результат (*Ergebnisorientierte Ansätze*), представлены профессиональными стандартами;
- подходы, ориентированные на задачи (*Aufgabenorientierte Ansätze*), определяются описанием процесса развития (Abläufe);
- подходы, ориентированные на личность (*Personlichkeitsorientierte Ansätze*), ставят в центр индивидуальные признаки.

Другой голос из хора компетенций: «Компетенция касается способности достигать цели и реализовывать планы в ситуациях с учетом личностных деятельностных предпосылок и внешних условий действия» (Hof, S. 85).

Эта характеристика из области педагогики и повышения квалификации интерпретирует компетенцию как отношение между личностью и окружающей средой и делает акцент на деятельностные способности, т.е. представляет собой вид деятельностной компетенции.

Вслед за Erpenbeck и его сотрудниками сегодня компетенция трактуется как отношение к самоорганизации: «Компетенции как диспозиции самоорганизации, т.е. как установки, готовность, способности организовать себя и креативно действовать при нечетких или недостаточных целевых представлениях и неопределенности, существуют на уровнях отдельных лиц, групп, предприятий, организаций и регионов» (Heuse et al. S. 11).

Под диспозициями понимаются «совокупность внутренних предпосылок, касающихся психической регуляции деятельности, сформировавшихся до определенного момента».

Поскольку компетенцию так же как и учение нельзя наблюдать, она может быть только приписана действующему лицу оценивающим наблюдателем (Schmidt, S., S. 159–162).

За понятием компетенции стоит т.о. совокупность предположений и интерпретаций. Компетенция – это в основе программа или концепт, а не изолированное понятие. Этот концепт компетенции содержит два различных аспекта: «Индивидуальный познавательный аспект моделируется как диспозиция, которая интерпретируется как механизм, порождающий определенное поведение. Социальный аспект под названием «языковая деятельность» (Performanz), которая как наблюдаемое поведение приписывается в историях и дискурсах актанту¹, и оценивается в рамках культуры компетенций» (Schmidt, S., S. 163).

Многие грани концепта компетенции хорошо обобщаются, если, как и Kaufhold (S. 43–94), рассматривать основные поля, в которых обсуждается этот концепт:

а) *педагогика*, причем здесь снова следует отличать педагогические возможные точки зрения, с одной стороны, и перспективы педагогики взрослых и профессиональной педагогики – с другой стороны;

б) *психология* (теория мотивации, психология процесса познания, диагностика пригодности, психология труда и организации);

с) *социология* (теория действия).

Компетентностная культура зависит от контекста, она может варьироваться в зависимости от страны или от системы образования. На уровне предприятия обсуждаются преимущественно два концепта компетенций: в стратегии менеджмента основной акцент делается на *специфическую для предприятия* компетенцию, в то время как в работе с персоналом стремятся к основным *переносимым* компетенциям. В международном дискурсе часто недостаточно учитываются специфические для культуры контексты, и рассматриваются компетенции, легко переходящие национальные границы (Haase, S. 4–5).

В различных странах исторически относительно независимо друг от друга разрабатывались отчасти очень разные модели компетенций (Haase, S. 7–10; Winterton et al., S. 46–55): В США преобладает *ориентированная на поведение* компетентностная модель, которая подчеркивает значение индивидуальных признаков. Но все более учитываются относящиеся к работе функциональные навыки и функциональные знания. Например, модель компетенции руководителя, предложенная Holden и Lynham, интегрирует организационный, процессуальный и индивидуальный уровни, причем области дифференцируются на группы компетенций, а те, в свою очередь, на субкомпетенции.

В Великобритании существует *функциональная* компетентностная модель: стандарты компетенций для национальных профессиональных квалификаций базируются на анализе функций профессиональной деятельности в разных контекстах. Модель преимущественно касается специфических для профессии компетенций на рабочем месте и в меньшей степени – систематического приобретения знаний. Поэтому учебные заведения иногда критикуют за пренебрежение неформальным обучением и недостаточное теоретическое обоснование.

Во Франции отдают предпочтение *мультиразмерной* (multidimensional) компетентностной модели. Большинство определений компетенции располагаются между двумя крайностями: с одной стороны, компетенция рассматривается как универсальный понятийный конструкт, с другой – как индивидуальный ресурс применительно к работе. По сравнению с англосаксонским пониманием французский подход более широкий, включающий знания (savoir), функциональную компетенцию (savoir faire) и ориентированную на поведение компетенцию (savoir être).

В Германии, учитывая дуальную систему образования, в которой примерно 350 профессиональных профилей, также существует *мультиразмерное, холистическое* понятие компетенции. С 1980-х годов доминируют ключевые квалификации, которые наряду с профессиональной компетенцией включают также методическую, личностную и социальную компетенции. Позднее была проведена дифференциация на медийные, демократические, экологические компетенции и пр. В середине 1990-ых годов перспектива сдвинулась – от субъективного (ввод) уровня к выраженным через компетенции результатам, и на передний план выступило понятие «профессиональная деятельностная компетенция».

¹ От французского «деятель» (Прим. переводчика).

Чтобы унифицировать эти разные подходы в европейских странах и согласовать с восьмью уровнями Европейской структуры квалификаций (смотри раздел "Структура квалификаций"), Winterton et al. (S. 59–60) разработали типологию компетенций, охватывающую четыре поля:

Таблица 4 – Типология компетенций (Winterton et al)

	<i>профессиональные</i>	<i>личностные</i>
концептуально	Когнитивные компетенции (знания + понимание)	Метакомпетенции (способности обучаться)
операционально	Функциональные компетенции (психомоторные навыки + умение применять)	Социальные компетенции (поведение + установки)

Когнитивные, функциональные и социальные компетенции совпадают с классификациям, принятыми в большинстве стран. Метакомпетенции отличаются от трех других типов компетенций тем, что они включают их приобретение.

В этой матрице когнитивные, функциональные и социальные компетенции соответствуют разным состояниям, которые располагаются рядом друг с другом в определенной степени на одинаковой высоте. Когнитивные компетенции приравниваются к знаниям (knowledge), функциональные компетенции – к навыкам (skills) и социальные компетенции – к установкам (attitudes) и поведению (behaviours).

(Эта организационная структура компетенции отличается от той, которая также иногда используется: знания как часть способностей, а те, в свою очередь, как часть компетенций).

Квалификация – компетенция – образование

Сегодня понятия компетенция и квалификация разграничиваются. Европейская Комиссия определяет понятие квалификация прагматично: «Квалификация достигнута, если компетентная организация решает, что уровень подготовки лица, принимая во внимание знания, навыки и компетенции, соответствует четко определенным требованиям. То, что ожидаемые результаты достигнуты, подтверждает процесс аттестации или успешно завершённое обучение» (ЕК 2005d, S. 14).

Для Bunk качественное различие между профессиональной квалификацией и профессиональной компетенцией состоит в том, что последняя предполагает также способность к участию и организации (Mitwirkungs- und Gestaltungsfähigkeit). Это подразумевает способность к самоорганизации. (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 38–39).

Напротив, Arnold не видит существенного различия между понятиями квалификации и компетенции и обосновывает свое представление, пытаясь развенчать пять аргументов, которые часто приводятся для обоснования различия: компетенция относится к субъекту, цельная, предполагает способность к самоорганизации, открывает «учение, центрированное на содержании» и охватывает множество неограниченных диспозиций действия. (DIE/DIPF/IES 2004a, S. 38–40).

Некоторые другие различия между квалификацией и компетенцией: «Ключевые квалификации описывают скорее профессионально-ориентированные и выходящие за рамки специальности способности и навыки. Компетенции, напротив, охватывают черты личности, формирующиеся процессе обучения и развития в течение своей жизни» (Lindemann / Tippelt, S. 3).

(Ключевые) квалификации прежде всего связаны с работой, а компетенции с личностью. Сравнение приводит Dehnbostel (S. 7): «Под общим термином «компетенция» нужно понимать, прежде всего, способности, методы, знания, установки и ценности, приобретение которой и их использование происходит в течение всей жизни человека. Развитие компетенций видится, исходя из перспективы субъекта, его способностей и интересов, и включает в ее ориентацию на субъект образовательное измерение [...]. Под квалификацией, напротив, понимаются навыки, способности и знания, принимая во внимание и их применение, т.е. квалификация определяется, прежде всего, с точки зрения спроса, а не субъекта».

Компетенция определяется как качества людей, т.е. зависит от соответствующего субъекта. Так как внутренние способности человека невозможно непосредственно наблюдать, для их описания требуется теоретическая конструкция. Понятие компетенции приобретает свое значение только в рамках такой теории компетенции (Erpenbeck/Rosenstil, S. XI–XII).

В профессиональном образовании компетенция сегодня в значительной степени заменила понятие образования – хотя оно по-прежнему называется профессиональным *образованием*. Как видится соотношение этих понятий? Это зависит от того, из какой образовательной традиции исходят (Arnold 2002; Dohmen в 2002). В традиции просвещения центральной целью образования является зрелость (дословно совершеннолетие) и самоопределение: «В этой связи образование – это индивидуальная предпосылка освобождения, и оно одновременно нацелено на преодоление отношений, препятствующих развитию людей» (Arnold 2002, S. 17).

Образование способствует развитию идентичности в столкновении с самим собой, обществом, окружающим миром и историей. Понятие образование содержит утопический элемент и существенно связано с культурой и обществом, в то время как компетенция, как концепт в рамках теории личности, подчеркивает субъективную сторону и направлено на практическую сторону жизни.

Как считает Ruhloff, проблема образования возникла в Древней Греции, когда в ходе отказа от мифов и традиционных обычаев предметом рационального обсуждения стало обоснование и преодоление жизни. Человек – по словам Протагора (Protagoras) – является мерой всех вещей, и вместе с тем его судьба и его развитие также было предметом «мнения» (Ermessen), если это лежит в области возможного знания (м.б. доступно знанию – soweit dies im Bereich des Wissensmöglichen lag). В воспитании и обучении социальные и религиозные нормы не объявлялись утратившими силу, но все же они были поставлены «под сомнение».

В этом смысле речь идет не о том, чтобы усвоить специфическое поведение, уважать определенный предмет такой, как искусство или поэзию, или достичь особой профессии. Образование имеет своей целью не то, что человек следует за массами, а то, что он сам может и должен определять, как «освоиться в независимом употреблении разума» (Hineinfinden in den selbstständigen Vernunftgebrauch). Это и в настоящее время не совпадает с преобладающей ориентацией государственных учебных заведений, в которых «образование рассматривается сегодня, прежде всего, как средство решения проблем с точки зрения социального, политического и экономического обеспечения посредством учения и научения учению». Соответственно и современный образец является также «обществом знания», а не «обществом образования».

Следуя за Ballauf, Ruhloff (S. 297) формулирует пять критериев понятия образования, обобщая следующим образом:

- *Эмансипация* как обнаружение незаметно стесняющих предубеждений и образцов поведения;
- *Участие* как участие в исторически достигнутом знании и умении;
- *Критика* как причисление положений вещей (Sachverhalten) к правилам и как вопрос о предпосылках действия правил;
- *Скепсис* как обозрение, дальнейшее обдумывание и удержание (Zurückhaltung) абсолютистских суждений;
- *Смелость* нахождение и испытание новых правил.

4.2. Виды компетенций

Под видами или классами компетенций понимаются такие способности, которые необходимы для определенной цели и определенной среды. Это может быть школа, рабочее место на предприятии, жизнь в социальном окружении. Как указывают следующие списки компетенций, в зависимости от контекста, перспектив и интересов важными признаются разные компетенции.

Уже в 1968 г., еще до того, как в 1980ые годы вошли в моду компетенции в общем и профессиональном повышении квалификаций, Negt сформулировал следующие и сейчас иногда используемые шесть компетенций (причем тогда понятия ключевые квалификации и компетенции применялись практически как синонимы):

- *Компетенция идентичности* (Identitätskompetenz): обращение с находящимися под угрозой и сломанными идентичностями;
- *Экологическая компетенция* (Ökologische Kompetenz): заботливое обращение с людьми, вещами и природой;

- *Технологическая компетенция* (Technologische Kompetenz): постижение влияния техники на общество и развитие способности различать (Unterscheidungsvermögen);
- *Историческая компетенция* (Historische Kompetenz): способность помнить и фантазировать (Utopiefähigkeit);
- *Компетенция справедливости* (Gerechtigkeitskompetenz): чувствительность к процессам отчуждения имущества, к праву и несправедливости, равноправию и неравенству;
- *Экономическая компетенция* (Ökonomische Kompetenz): знание рыночных принципов.

В этом подборе проявляется взгляд социолога, который смотрит с точки зрения интегрального существования человека.

Более специфический, связанный с профессиональной жизнью, перечень приводят Erpenbeck/Rosenstil (S. XV–XIX), выделяющие четыре класса компетенций:

- *Персональные компетенции* (Personale Kompetenzen): рефлексивная самоорганизация, самооценка, развитие продуктивных установок и ценностей, развитие талантов, способность к учебе;
- *Компетенции, ориентированные на деятельность и реализацию* (Aktivitäts- und umsetzungsorientierte Kompetenzen): способность активно действовать при осуществлении проектов в команде или при организации, интеграция всех способностей и опыта для успешной реализации действий;
- *Предметно-методические компетенции* (Fach-methodische Kompetenzen): способность к самоорганизованным действиям при решении конкретных проблем, принятии креативных решений с использованием специальных и инструментальных знаний, рациональное использование и оценка знаний;
- *Социально-коммуникативная компетенция* (Sozial-kommunikative Kompetenzen): творческое взаимодействие с другими, поведение, ориентированное на группы и отношения, разработка новых задач и определение целей.

Этот перечень основывается на общетеоретических представлениях о процессах решения проблем и действиях.

Следующий список из восьми компетенции, которые предположительно будут востребованы в будущем, представили Geißler/Orthey (S. 75):

- *Компетенции плюрализма* (Pluralitätskompetenzen), позволяющие справляться с комплексными неопределенными ситуациями и оставаться дееспособным;
- *Компетенции в области перехода (трансверсальности)* (Transversalitätskompetenzen), позволяющие рационально осуществлять профессионально-биографические и социальные переходы;
- *Компетенции в области наблюдения* (Beobachtungskompetenzen), позволяющие наблюдать себя и других и понимать влияние наблюдения на развитие ситуаций;
- *Рефлексивные компетенции* (Reflexive Kompetenzen), позволяющие находить смысл и продуктивно действовать при неполадках;
- *Методические компетенции* (Methodische Kompetenzen), позволяющие формально рационализировать комплексные профессиональные ситуации;
- *Социально-коммуникативные компетенции* (Sozial-kommunikative Kompetenzen), позволяющие анализировать, организовывать и управлять социальными ситуациями;
- *Эстетические компетенции* (Ästhetische Kompetenzen), позволяющие обращаться с новой эстетикой повседневной жизни и мира труда и использовать ее;
- *Компетенции, связанные с самим человеком* (Selbstbezogene Kompetenzen), способствующие активному саморазвитию (биография, профессиональная карьера).

Европейская комиссия предлагает следующее определение общих компетенций (ЕК, 2005d, S. 13): «Компетенция включает:

- i) когнитивную компетенцию, предполагающую использование теорий / концептов, а также имплицитные знания (tacit knowledge), которые приобретаются с опытом;
- ii) функциональную компетенцию (навыки, ноу-хау), требуемую для выполнения конкретной деятельности;
- iii) личностную компетенцию, касающуюся поведения/обращения в/с конкретной ситуацией;

iv) этическую компетенцию, предусматривающую определенные личностные / социальные ценности».

В узком смысле Европейская Комиссия дифференцирует те компетенции, которые должно развивать образование в течение своей жизни (ЕК, 2005a+b):

- компетенция в области родного языка,
- компетенция в области иностранного языка,
- компетенция в области математики и основных естественнонаучных и технических дисциплин,
- компетенция в области компьютера,
- учебная компетенция,
- межличностная, межкультурная и социальная компетенции и гражданская компетенция,
- компетенция в области предпринимательства,
- культурная компетенция.

Откуда берутся все эти компетенции? Необходима компетенция, чтобы вообще могли развиваться компетенции. Эти обосновывающие и делающие возможным формирование компетенции диспозиции называются *метакомпетенциями* (Metakompetenzen). Они касаются условий и возможности нашей самоорганизации. В последнее время усиленно исследуется и теоретически моделируется связь между метакомпетенциями и формированием компетенций (Erpenbeck et al.; Bergmann et al).

4.3. Профили компетенций

Компетенция – это не четко очерченные, суммируемые способности, они состоят из частичных компетенций, элементов и диспозиций, которые часто пересекаются и имеют индивидуальную окраску. В связи с неформальным учением встает вопрос, как формировать компетенции вне обучения и подготовки. В качестве примера можно привести, пожалуй, наиболее трудную область: *учение в социальном окружении (среде)*.

В социальном окружении осуществляется преимущественно неоплачиваемая или субсидируемая деятельность, отчего только небольшая часть считается трудовой деятельностью. Большая часть существует как общественная деятельность, которая выполняется вместе с другими людьми, и в процессе этой деятельности приобретаются различные компетенции. Виды деятельности – от ухода за детьми до ухода за пожилыми людьми, от профилактических мероприятий по укреплению здоровья до экологических действий и общественной учебной деятельности.

Хотя не в процессе любой деятельности развиваются компетенции, все же существуют обстоятельства, отличающиеся признаками, способствующими формированию компетенций: это полнота (законченность – Vollständigkeit), комплексность, проблемная содержательность, открытость целей, содержательность решения (Entscheidungsgehalt) или кооперативность (Kooperativität), например, при жизненных кризисах, при освоении новой работы, при организации самопомощи или при основании объединения. В этой деятельности примечательные признаки компетенции можно описать с помощью «профилей компетенции».

«У компетенции существуют разные профили, которые можно охарактеризовать с помощью функций и структуры актуальной деятельности, а также приобретенных в процессе жизни предпосылок и достаточно надежно вывести из субъективных основных моментов в описаниях деятельности. В них предметная, методическая и личностная компетенции, как правило, различным образом включены в социальную компетенцию и переплетены с ней. Они содержат как измерения результатов, так и данные о социальных отношениях и всегда отражают индивидуальные особенности.» (Trier et al. 2001, S. 146).

При обучении в социальном окружении восемь профилей компетенций могут различаться (Trier et al. 2001, S. 146–149):

- профиль, направленный на повседневную организацию привычного дела;
- профиль, направленный на материальное и социальное обеспечение обычных небольших групп;
- профиль, характеризующийся вспомогательной и поддерживающейся деятельностью в более тесной среде;

- социально-воспитательный, педагогический профиль;
- профиль, обусловленный культурными, художественными или спортивными способностями;
- профиль, отличающийся аналитическими способностями и чутким отношением при консультировании и руководстве другими людьми;
- профиль, предусматривающий организаторские способности и социальную ответственность;
- профиль, направленный на демократическое, активное участие.

Каждый из этих профилей состоит из ряда элементов компетенций. Виды деятельности, ведущие к этим профилям, большей частью осуществляются по собственной инициативе и посредством самоорганизации, но стимул к этому нередко задается извне.

4.4. Формирование компетенций / приобретение компетенций

В систематической форме компетенции приобретаются в образовательных учреждениях и на предприятиях. Но как это выглядит вне этих учреждений? Как происходит формирование компетенций в социальном окружении, в ходе выполнения самостоятельно организуемых проектов, в рамках мероприятий по обслуживанию рынка труда (in Maßnahmen der Arbeitsmarktbetreuung)? Как возникают компетенции при неформальном обучении, какие факторы служат мерилем при этом? Насколько вообще важны эти вопросы, если учитывать, что в связи со структурными изменениями на рынке труда, все большая часть лиц, готовых работать и имеющих широкие компетенции, не могут найти никакую работу?

Пример молодежи, находящейся сегодня в трудной ситуации на рынке образования и занятости, показывает, что на приобретение компетенций и их реализацию – в частности, в неформальном/информальном секторе – можно смотреть совершенно по-разному.

Прежде всего, еще один взгляд на развитие системы образования. В Германии в последнее время можно наблюдать феномен, который из-за сходства систем образования характерен и для Австрии: «Чем больше ставится под вопрос традиционная система программ подготовки и повышения статуса, ориентированные на структуру рынка труда и карьерную структуру, в связи с тем, что очевидно обособляется обучение в социальном окружении и – на основе его возрастающей селективности ввиду сокращения трудовой деятельности – повышается риск неудачи (краха), тем сильнее цепляются образовательные учреждения за традиционную структуру образования» (Kreher/Oehme 2003a, S. 7–8).

В течение последних лет наряду с традиционным образованием возникла вторая область образовательных опций, простирающаяся от культурных проектов до предпринимательских инициатив. Эта область характеризуется *переходами (Übergänge)* и компетентностной ориентацией, в то время как традиционные уровни образования связаны переправами (*Trajekte*) и скорее привязаны к квалификациям. В этой области переходов для содействия занятости не только предлагаются компенсационная помощь, дополнительная профессиональная подготовка и повышение квалификации, но и обращается внимание на сами переходные структуры.

Этот «трудовой режим и режим занятости» (Arbeits- und Beschäftigungsregime) касается «социально закрепленного образца значения, образца интерпретации и коммуникации (*sozialverankerten Bedeutungs-, Interpretations- und Kommunikationsmuster*), которые предварительно структурируют производственные и трудовые отношения». Открытие традиционной системы образования не будет достаточным, необходимо провести анализ социальной среды, экономических отношений региона и надрегиональных взаимосвязей. В будущем образовании станет важным, «как в режиме образования и перехода можно связать друг с другом и объединить в сеть разные учреждения образования и подготовки» (Kreher/Oehme 2003a, S. 8–9).

Два понятия видятся наиболее важными, *биография и место обучения (Lernort)*. При этом решающим, по Kreher/Oehme (2003a S. 9), является исследование связи этих двух элементов в рамках изучения вопросов молодежи: «Не следует замыкать проблемы ни на учреждениях образования, ни на участниках как индивидуумах, нужно рассматривать взаимное влияние формирования биографии молодых людей, обстоятельств их жизни и учебных заведений».

Учебные заведения важны, в частности тогда, когда они открыты по отношению к индивидуальным биографиям и предлагают свободу действий. Однако это еще сегодня проблема: в образовательном секторе не хватает биографических связей и свободы в формировании траекторий.

На формирование компетенций во внеинституциональном секторе можно взглянуть с двух точек зрения:

В первом случае в центре внимания находятся индивидуумы и противостоящий ими и неизменный для них рынок рабочей силы. Рынок рабочей силы требует определенных квалификаций, которые нередко лишь частично могут иметь индивидуумы. Они испытывают, таким образом, дефицит, который может выровняться с помощью мероприятий. А приобретенные квалификации – это еще не гарантия их применения в рамках трудовой деятельности.

Во втором случае имеют дело с комплексной структурой, в которой связаны друг с другом индивидуальные биографии и учебные заведения и включены в единую (над-региональную) связь. В этой структуре существуют расширенные пространства для формирования траекторий, которые позволяют облегчить переходы в сфере образования и труда. Приобретенные компетенции – это еще не гарантия их применения в рамках трудовой деятельности, но они позволяют действовать в социальном окружении или при определенных обстоятельствах даже дают новые возможности трудоустройства.

В этом смысле от формирования компетенций можно требовать, чтобы оно было направлено не только на определенные результаты как следствие запланированного процесса, а и *«на само обучение как открытый процесс, который, естественно, ведет также к результатам, но оно создается из самого себя, проверяет, отвергает и далее формирует»* (Knoll, S. 124).

Детальные указания об исследованиях и публикациях о формировании или приобретении компетенций в различных учебных областях содержатся в литературе¹.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

¹ Например, по темам *молодежи*: Немецкий институт молодежи (Deutsches Jugendinstitut) ; du Bois-Reymond; Kreher/Oehme; Pohl/ Walther; *образования взрослых/повышения квалификации*: Brödel/Kreimeyer; Nuisss et al.; Wittwer; *Betrieb/Beruf*: Dehnbostel; Dybowski; Garrick; *социального окружения*: Alheit et al.; Diedrichsen et al.; Knoll; Trier et al.; *семьи*: Schmidt-Wenzel; Mehrere Lernfelder: Hungerland/ Overwien; Kirchhöfer (2000).

П.3.22. П. Лоурти¹

Обеспечение качества должно быть приведено в соответствие с миссией учебного заведения

P. Lourtie

QUALITY ASSURANCE ALIGNMENT

Данная статья посвящена проблеме критериев и процедур оценки как части системы обеспечения качества, а также связанной с этим системой вознаграждений: как они могут внести свой вклад в качественное выполнение миссии учебных заведений. Предполагается, что учебные заведения должны быть креативными, вырабатывающими знание и находящими новые пути и подходы к сложным вопросам и проблемам. Если системы обеспечения качества должны способствовать креативности высших учебных заведений, то процесс оценки должен быть приведен в соответствие с миссией учебного заведения и поощрять творчество и разнообразие.

Джон Биггз (Biggs, 2003) ввел термин «конструктивное соответствие» (Constructive Alignment) применительно к учебному процессу (teaching and learning process). Исследуется аналогия между этим процессом и обеспечением качества в терминах особенностей процесса оценки и подхода вузов к этому процессу и его последствиям. Рейтинги являются формой оценки, которая пренебрегает тем фактом, что разные учебные заведения имеют разные миссии и цели, подразумевая, что соответствия между критериями рейтингов и миссиями высших учебных заведений не существует, если вузы не ставят цель соответствия этим критериям, отказавшись от самостоятельного определения своих миссий.

Творчество и многообразие

Отчет Ассоциации европейских университетов по проекту «Творчество» (EUA, 2007) отражает трудности определения креативности. Он стремится выявить ее измерения и характеристики, ее пределы и то, чем она не является, уточнить понятие. Важность понимания креативности происходит из того факта, что от нее зависит продвижение вперед и того, что она является важной частью миссии высшего образования.

Существует общее понимание целей высшего образования в Болонском процессе, выраженное в Рамочной структуре квалификаций Европейского пространства высшего образования (BWGQF, 2005), до некоторой степени переформулированное в Лондонском Коммюнике (BPMС, 2007): подготовка студентов к жизни как активных граждан демократического общества; подготовка студентов к их будущей карьере и открытие возможностей для их личностного развития; создание и поддержание широкой, продвинутой базы знаний; стимулирование поиска и инноваций. Эти цели подразумевают продвижение знаний и выработку новых, лучших решений вновь возникающих и старых проблем, включая проблемы образования учащихся с различным происхождением и разными личными целями. Это требует творчества и, поскольку контексты и учащиеся разные, разнообразия. Как следствие, качество как адекватный ответ на возникшую проблему, требует творческого и поливариативного подходов.

Конструктивное соответствие

Джон Биггз (Biggs, 2003) ввел термин конструктивного соответствия (constructive alignment), чтобы обозначить согласованность (coherence) между результатами обучения, деятельностью преподавания и обучения и оценкой студентов. Отправной точкой является то, что обучение студентов происходит в результате их активной деятельности. И что каждый студент действительно зависит от его мотивации. Студенты могут иметь внутреннюю мотивацию к учебе, но часто движимы тем, что от них требуют делать, чтобы выдержать экзамен, получить хорошую оценку и в конечном счете диплом.

Хорошая оценка есть результат хороших показателей (performing well) при оценивании. Если оценивание не приведено в соответствие с результатами обучения, оно не мотивирует студента учить то, что необходимо для достижения определенных результатов, однако подразумевает их в оценке. В

¹ Профессор, Высший технический институт, Лиссабон, Португалия.

итоге результаты обучения, учебный процесс и оценка студентов должны быть приведены в соответствие, если нужно достичь результатов.

Не все формы оценки адекватны конкретным результатам обучения. Деконтекстуализированные формы оценки, такие как сдача экзаменов (sitting on exams), могут адекватно оценить декларативные знания, но они недостаточно адекватны, чтобы оценить действия (performance) и способность применять знания в решении проблем, подразумевающих сложные контексты.

Три идеи должны быть сохранены для аналогии в следующем разделе: хорошие учебные результаты требуют конструктивного соответствия (согласованности) между результатами обучения, учебной деятельностью и оценкой студентов. Студенты могут иметь внутреннюю мотивацию к учебе, но в целом планировать свою деятельность на основе оценки; деконтекстуализированная оценка является неадекватной, чтобы оценить показатели (performance) студента.

Аналогия с обеспечением качества

Можно провести аналогию между образованием студентов и обеспечением качества. Цель образования студентов заключается в том, что они достигают определенных результатов обучения. Процесс обеспечения качества имеет своей целью стимулировать, чтобы учебные заведения выполняли их миссии и цели. Существует, однако, аналогия между миссиями и их переводом как целей, и результатами обучения. Эти результаты различные, они зависят от программы, по которой обучается студент, поскольку миссии и цели многообразны в зависимости от типа учебного заведения и контекста.

Деятельность преподавания и обучения (учебная деятельность) касаются того, что должно иметь место, чтобы студенты обучались, в то время как организация и процедуры касаются того, что ведет к результатам учебного заведения. Как учебная деятельность, так и институциональная организация и процедуры могут быть более или менее адекватными для достижения целей, результатов обучения или институциональных миссий.

Наконец, оценка есть аналог оценке студентов, процесс, используемый для проверки результатов обучения студентов или деятельности учебных заведений. Как студенты могут сдать экзамен или не сдать его, иметь лучшие или худшие оценки, вузы могут быть аккредитованными или нет, стать объектом отчета, где указаны сильные и слабые стороны, а также рекомендации. Обычно рассматриваются два типа оценки студентов: формативная и суммативная. Первая используется в качестве инструмента выявления сильных и слабых сторон в обучении студентов и может быть связана с процессами оценивания, ведущими к отчетам с рекомендациями, но не с последствиями в терминах аккредитации, финансирования или других форм вознаграждения. В обоих случаях это важно для субъекта оценки, студента или учебного заведения. С другой стороны, суммативная оценка подразумевает вознаграждение в форме знака/оценки (mark), решение о том, выдержан или нет экзамен, или награды (award) по аналогии с аккредитационным процессом или некоторым типом оценки, связанной с определенной формой вознаграждения.

Преимуществом использования аналогий является то, что рассуждение по некоторым вопросам легче в одной области, чем в другой, и это вызывает перекрестный опрос, который что-то проясняет, несмотря на его ограничения, поскольку некоторые проблемы данной области могут не иметь соответствия в других.

Мотивация студентов имеет аналогию в учебных заведениях. Высокомотивированные студенты, те, кто хочет учиться, а не просто получить диплом, едва ли нуждаются в оценивании, по крайней мере, суммативном оценивании, поскольку они могут быть удовлетворены только тогда, когда достигли определенных учебных результатов. Это студенты, которые обычно имеют хорошие оценки. С другой стороны, характер оценивания важен для тех студентов, чья первичная цель – получить степень, и которые подгоняются системой вознаграждений, зачетами и оценками. Их учеба зависит от знаний, компетенций и способностей, требуемых для того, чтобы хорошо показать себя при оценивании.

Налицо явная аналогия с обеспечением качества, будь то учебное заведение или программа. Есть учебные заведения, обычно reference setting, которые определяют свои собственные цели и

стандарты. А есть озабоченные тем, что требуется, чтобы иметь позитивную оценку и получить вознаграждения, будь то материальный стимул либо признание.

Миссии, цели и системы вознаграждения

Как оценка студентов должна быть поставлена в соответствие с результатами обучения, чтобы эффективно обеспечить то, что студенты достигнут этих результатов, система оценки и вознаграждения должна быть поставлена в соответствие с понятием качества высшего учебного заведения. Это поднимает вопрос определения или идентификации качества и, как заключили несколько авторов (Ньютон, 2007), понятие качества неуловимо и скользко. Ньютон (Newton, 2007, с. 16) утверждает *соответствующий* характер качества: соответствие заинтересованным лицам, контексту и конкретным механизмам обеспечения качества [...]. В любом случае, оценка должна быть основана на некотором роде критериев, будь то объективных или субъективных.

По аналогии, результаты обучения должны соответствовать институциональным миссиям и целям. Если достижение их подразумевает соответствие критериям оценки, нужно обратиться к вопросу о том, кем и как определяются миссии и цели. Они не могут определяться только самими учебными заведениями, поскольку при этом речь будет идти о достигнутом ими, что позволит учебным заведениям работать ниже приемлемых стандартов. Но они не могут быть определены только извне и быть одними и теми же для всех высших учебных заведений, поскольку это сдерживало бы креативность и многообразие, а также способность адаптироваться к конкретным контекстам и ситуациям. Если оценка должна учитывать специфику каждого учебного заведения, то критерии не могут включать только фиксированные и квантифицированные показатели. Как деконтекстуализированная оценка является адекватной только для оценки декларативного знания, а не работы в сложных контекстах, оценка учебного заведения или программы должна учитывать контекст, включая социально-экономическую среду и студенческий контингент.

Как бы ни важна была оценка для внутренних целей, таких как самосовершенствование, она также важна для общества в целом, для кандидатов, для партнеров и т.д., и она обычно связана с системой вознаграждения (reward system). Вознаграждением может быть аккредитация или признание качества лицами, заслуживающими доверия, что вносит свой вклад в публичное или экспертное признание или даже престиж, а может и подразумевать возможность получить финансирование на эту деятельность. Это оказывает явное давление на большинство учебных заведений, которые стремятся соответствовать тем критериям и преуспевать в тех аспектах, которые имеют большее влияние на результаты процедур оценки, фактически жертвуя другими показателями.

Если должен быть достигнут сбалансированный результат и должны быть оценены все миссии вузов, они призваны иметь соответствие в процессах оценивания и вознаграждения. Как и при оценке студентов, если часть учебного плана не оценивается или не засчитывается при итоговой оценке, многими студентами она будет отодвигаться в сторону. Это подразумевает, что важны не только процесс оценки, критерии и процедуры, но и то, как используются их результаты.

Рейтинги

В свете вышесказанного могут быть проанализированы рейтинги. Они основываются на ограниченном числе критериев или показателей, поскольку должны существовать для большого числа учебных заведений. Критерии определяются некими лицами, внешними высшим учебным заведениям. Процесс может быть классифицирован как оценивание, но, благодаря ограниченному и фиксированному набору показателей, он подразумевает некий схематический тип вуза, некую его «карикатуру», и не дает возможности рассматривать миссии и цели каждого конкретного высшего учебного заведения.

Официальный рейтинг, осуществляемый правительственным учреждением или его эквивалентом, может иметь больший вес, чем рейтинг, осуществляемый частной организацией. В этом последнем случае вознаграждение в существенной степени относится к признанию, которое рейтинг получает от публики и экспертов. И это признание связано как с тем, кто продвигает рейтинг, так и с получением правдоподобных результатов. То есть рейтинг, который смещает вниз основополагающие университеты и ставит на первые места малоизвестные вузы, не будет признан заслуживающим доверия. Короче говоря, он должен коррелировать с устоявшимся престижем, чтобы быть признанным, и усиливать этот престиж, осуществляя положительную обратную связь.

Чтобы подняться в рейтинге, учебное заведение должно совершенствоваться в тех критериях, по которым вуз признается престижным. На первый взгляд это предполагает соревнование хороших вузов (в том смысле, что они имеют широко признанный престиж) и кажется позитивным. Есть, однако, две загвоздки: показатели ограничены и соревноваться приходится с некоей «карикатурой», которая не предполагает, что все аспекты будут того же стандарта, что и в указанных вузах; кроме того, эта карикатура склонна к производству похожих учебных заведений, а системы образования требуют различных вузов, которые могли бы удовлетворить различную публику и различные контексты.

Заключение

Итоговый отчет проекта QANESA выдвигает в качестве первой рекомендации, что «обеспечение качества должно быть чувствительно к контексту», «учитывая дисциплинарные характеристики, различные организационные культуры, исторический статус института, а также национальный контекст» (EUA 2009, с.7). Вторая рекомендация заключается в том, что «процессы обеспечения качества [...] должны быть нацелены на совершенствование способности высших учебных заведений изменяться, чтобы достигать стратегических целей каждого института лучшим образом». Это подразумевает необходимость учета многообразия контекстов, в которых учебные заведения действуют, и оценивания меры адекватности и креативности реакций вузов.

С другой стороны, рейтинги, как основывающиеся на ограниченных, широко доступных критериях и показателях, склонны определять стандартизированный и упрощенный тип высших учебных заведений. Далее, чтобы быть широко принятыми, они должны получать результаты, которые совместимы с предварительно ожидаемым качеством вузов. Как следствие, они становятся помехами креативности и многообразию.

Институциональные миссии и цели должны быть разными, чтобы отвечать целям высшего образования и удовлетворить различный контингент и контексты. Если должна поощряться креативность вузов, в процессе оценки и при соответствующих вознаграждениях следует оценивать креативные процессы и адаптацию к многообразию. Для каждого высшего учебного заведения, преследующего собственные конкретные миссии и цели, организация и процедуры, а также системы оценки и вознаграждения должны соответствовать друг другу.

[Вернуться к содержанию.](#)

П.3.23. Й. Вильдт¹ Будущее Болонского процесса – тезисы с точки зрения дидактики высшей школы

*Prof. Dr. Johannes Wildt. Die Zukunft von Bologna –
Thesen aus der Sicht der Hochschuldidaktik.*

1. Сторонники Гумбольдта против сторонников Болонского процесса?

Линия раздела в споре о Болонском процессе проходит в настоящее время между «гумбольдтианцами» (Barz 2007), которые выдвигают на первый план ценность неогуманистических реформ (свобода преподавания, единство исследования и преподавания, образование через науку), и «болонцами», выступающими за выполнение высшей школой общественных задач (досл. – обобществление (Vergesellschaftung) (трудоустраиваемость, гражданственность, ориентация на компетенции, образование в течение всей жизни) (Schimank 2009). С точки зрения дидактики высшей школы этот сценарий страдает недостаточной аргументацией. В пропагандируемой еще в 2006 г. дидактикой высшей школы «второй волне реформ» (конгресс Комитета по дидактике высшей школы (Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik – AHD) в Дортмунде в 2006 г.) речь идет по сути о модернизированном варианте Гумбольдтской концепции высшего образования в Болонском процессе. В соответствии с ней «образование в научной среде» (Bildung im Medium der Wissenschaft) – это ответ на вызов общества знаний.

2. Ошибочное руководство в Болонском процессе

Критика гумбольдтианцев и специалистов в области дидактики высшего образования согласуется с результатами «первой волны болонских реформ»: сведение реформ к структурно-организационным аспектам новых ступенчатых программ подготовки, бюрократический процесс, регламентирование и школярский подход к программам подготовки, бесконечное перенасыщение экзаменационными процедурами, рецептивная и репродуктивная культура обучения, незрелая ориентация на компетенции как результаты образования, селективность в рамках и между курсами подготовки, препятствия интернационализации, сокращение шансов для мобильности и пр. Но выводы, которые делаются на основании этой критики, диаметрально противоположные.

3. «Академические племена и территории» (academic tribes and territories) или вступление вузов в несовершеннолетие по их собственной вине

Хотя критика гумбольдтианцами болонских реформ касается главным образом внешних установок, сейчас все больше обнаруживается проблем в самих вузах. На факультетах насыщенная сеть экзаменов, перегрузка содержания учебных программ, центрирование на фронтальных занятиях, заорганизованность, не оставляющая места для интернационализации и мобильности. Аккредитация никак не препятствует этому. Напротив, старые образцы поведения научного сообщества (дисциплинарные объединения, собрания факультетов по направлениям, дисциплинарные сообщества как «академические племена и территории» Becher/Trowler 1996) благополучно существуют и в новых условиях. Во всяком случае в аккредитационных комиссиях или комитетах экспертов тон задают формации представителей дисциплин и борются за расширение разделов и контроль результатов по ним на экзаменах. С этой точки зрения, они являются прямыми наследниками прежних – так резко критикуемых – комиссий по реформе обучения.

4. Изменение перспективы – «сдвиг от преподавания к учению»

Во второй волне реформ речь идет с точки зрения дидактики высшего образования о фундаментальной корректировке курса. Согласно традиционной концепции, преподавание состоит в том, чтобы представлять научное содержание в соответствии с теоретическими и методическими стандартами «положения дел в науке» («state of the art») (по-латински profateri: исповедовать, публично открывать доступ) и предоставлять студентам "свободу" «с усердием» усваивать ее (по-латински studere) (Wildt в 2002). С точки зрения дидактики высшей школы речь идет о том, чтобы обдумывать преподавание исходя из учения. Этот «сдвиг от преподавания к учению», от подхода,

¹ Профессор доктор Йоханнес Вильдт руководит Центром дидактики высшего образования Технического университета Дортмунда.

центрированного на обучающем, – к студентоцентрированному в дидактическом отношении означает фундаментальное изменение парадигмальной перспективы.

5. Преподавать и учиться активно и кооперативно

При этом изменении парадигмальной перспективы на передний план при дидактическом выборе выступают такие сценарии преподавания и учения, которые способствуют активному обучению студентов. К ним относятся (с общими чертами и различиями, которые следует обсудить в деталях) особенно проблемноориентированное обучение, обучение, основанное на изложении примеров (fallbasiertes Lernen), проектноориентированное и исследовательское обучение. Во всех этих концептах учащиеся как субъекты учебного процесса находятся в центре, в том смысле, что они в большей или меньшей степени принимают на себя ответственность за учебный процесс (Tagg/Barr 1995), сами определяют его (тематически), сами организуют, создавая условия действия, и управляют ходом учебного процесса, т.е. в различных измерениях сами задействованы в регулировании. Такие осуществляемые при личной ответственности и самоуправляемые учебные процессы можно интегрировать в концепт «ситуационного обучения» («situierten Lernens») (Mandl / Reimann-Rothmeier 2000, Tuning 2003), если они одновременно имеют дело с комплексными и аутентичными задачами, кооперативной организацией и подразумевают рефлексию своего учебного процесса.

6. Модули как формат

В такие умеренно-конструктивистские педагогические сценарии не вписываются форматные границы традиционных университетских форм занятий. Лекции с их изложением, семинары с их дискуссиями, упражнения и практические занятия с их функциями освоения на практике отодвигаются, отдается предпочтение комплексным сценариям с компонентами инструктирования и активизации, с множественными социальными формами и сочетанием в репертуаре разнообразных методов активного обучения. Модули с их большими по продолжительности трудозатратами (по сравнению с отдельными занятиями) и с кредитами по модулю, например, для исследовательского обучения, предполагают согласованные рамки действия.

7. Компетенция как результаты обучения

При таком подходе к организации обучения может иметь смысл ориентация на «компетенции» как «результаты обучения». Болонский процесс страдает не только в связи с тем, что, согласно общему мнению, трудно дается переход от «преподавания предмета» к ориентации на компетенции как результат учебного процесса. Конечно, обучение невозможно без научного содержания. Однако ориентация на воспроизводство содержания знаний как цель учебного процесса является лишь частностью более обширной концепции компетенций, которая предусматривает соответствующий ответственный подход к теоретическим и методическим составляющим знания предмета или области знания. Деятельностные компетенции, которые должны приобретаться в процессе обучения, – это, следовательно, диспозиции, состоящие из интеграции знаний, умений и точек зрения и способствующие самоорганизованному действию в чрезвычайных, небезопасных, динамично изменяющихся и малостандартизованных ситуациях. Согласно преобладающему мнению, при этом взаимодействуют профессиональные компетенции с общими или ключевыми, такими как социальные, методические и самокомпетенции. Научные учебные процессы управляются учебными стратегиями (Wildt 2000). Царящее порою в Болонском процессе убеждение, что предполагаемые результаты обучения можно достичь при любой организации обучения, недооценивают взаимное влияние целей, содержания и методов, которое осознается только при дидактическом осмыслении.

8. Изменение формы обучения через экзаменационные требования – для ориентированной на процесс культуры оценки

Вузовское «удушение» преподавания и обучения особенно наглядно проявляется в стремительном увеличении экзаменационных требований. Если при реформе обучения 90-х годов задавались верхние границы количества элементов контроля, которые вызвали негодование представителей многих дисциплин, то с введением системы контроля, сопровождающего обучение (studienbegleitendes Prüfungssystem), открылся «ларец Пандоры».

Во всяком случае, при внедрении ступенчатых и модуляризованных программ у представителей дисциплин не нашлось более срочного дела, чем насыщать программы – как изложено выше – всеми дисциплинарными областями, которые предлагал факультет. Кроме того,

представители дисциплин не ограничились контролем модулей (которые могли бы сохранить status quo в зависимости от величины модуля, например, при 12 кредитах, 25 экзаменационных результатов при подготовке бакалавра), а предусматривали во многих случаях экзаменационные требования по каждому отдельному занятию: «академические племена и территории» («academic tribes and territories») (см. выше). При этом частично были заимствованы старые формы контроля, и из-за экономии времени произошел сдвиг в направлении контрольных монокультур (красный свет был дан тестам с многовариантными ответами – multiple choice). С точки зрения дидактики высшей школы, следовало бы в первую очередь разрабатывать и внедрять формы контроля, которые распространяются интегрированно на более крупные учебные единицы (модули), и признавать результаты, полученные в учебном процессе, как результаты контроля (Dany/Szczyrba/Wildt 2008). Портфолио и другие альтернативные формы контроля предоставляют для этого разнообразные возможности (HDZ Цюрих 2006).

9. «Конструктивная пригонка» педагогических сценариев, компетенций как результатов обучения и экзаменационных требований

Таким образом болонская реформа учла бы тесную взаимосвязь между результатами обучения, педагогическими сценариями и экзаменационными требованиями. Эта взаимосвязь является «мегатемой» международного обсуждения «академического развития» («Academic Development») сообщества специалистов в области дидактики высшей школы (Biggs в 2007). Если на экзаменах – например, при ориентации на воспроизводство знаний – происходит оценка подчиненных стандартам и ограниченных областей компетенций, то это влияет на учебные стратегии студентов. Тем самым премируется «поверхностный подход» («surface approach»), что ориентирует учение на фактологические знания в ущерб глубокому, ориентированному на понимание взаимосвязей «глубинному подходу» («deep approach») (Wildt 2000). Кроме того, поощряется внешняя, а не внутренняя мотивация. Не стимулируется формирование продолжительного интереса. Гумбольдтианцы, осуществляющие это, работают таким образом против своего собственного кредо.

10. Адаптивное учение против селекции: к вопросу о разнородном контингенте

В настоящий период болонская реформа преследует, кроме прочего, две противоречащие цели. С одной стороны, высказывается желание открыть доступ общественным группам, традиционно стоящим в стороне от высшего образования. С другой стороны, стремятся к установлению продолжительности обучения и улучшению «изучаемости» дисциплин. К заметным результатам реформы обучения относится перенос отсева с более позднего периода обучения на этап вхождения в обучение или на завершение этого этапа. Heublein/Wank (2008) отмечают, что – по направлениям подготовки по разному – но в среднем отсев передвинулся с 6–9-го семестров на период между 2–3-им семестрами. На первый взгляд, это можно считать успехом. Однако, на второй взгляд, последствия реформы, очевидно, можно считать нежелательными. Отсев затрагивает прежде всего социальные группы, у которых меньше всего предпосылок, чтобы успешно преодолеть обучение (пробелы в знаниях, стратегии обучения, учебное поведение и т. д.). Успех, связанный с переносом отсева, оборачивается одновременно неуспехом из-за отсутствия разнородного контингента, т.е. неудачным менеджментом. Если вузы хотят с помощью болонских реформ расширить возможности для формирования неоднородного контингента с целевыми группами, имеющими разные образовательные предпосылки, то они не пройдут мимо дидактики разнообразия. На всех этапах обучения, особенно на начальном этапе обучения на бакалавра или магистра, речь идет о создании возможностей адаптивного учения, удовлетворяющего индивидуальным траекториям довузовской подготовки, открывающего возможности выбора для альтернативного и соответствующего различным интересам обучения.

11. Интернационализация и мобильность

Менее успешным видится Болонский процесс с точки зрения интернационализации и ожиданий, связанных с мобильностью. По меньшей мере программы подготовки бакалавра и магистра так насыщены и регламентированы, что едва ли возможна смена места обучения в рамках Германии или в зарубежных странах без потери времени. Это относится и к семестру обучения за рубежом как немецких студентов, так и студентов, приезжающих в Германию. Поэтому при

дальнейшей работе с программами необходимо определить место обучения за рубежом и разрабатывать их планомерно с учетом как национальной, так и международной мобильности, например, посредством выделения временного окна для мобильности на 4-ом или 5-ом семестрах обучения.

12. К вопросу об изменении взгляда на преподавание и повышении профессиональной компетентности в преподавании

Изменения культуры обучения, которое стоит в повестке дня дидактики высшего образования, можно достичь только при условии расширения дидактического репертуара преподавателей и смены взгляда на преподавание. Дидактический репертуар должен расширяться за пределы инструкции – к созданию учебных ситуаций и формированию среды обучения. Преподаватели при этом все в большей степени выполняют задачи учебного консультирования и руководства студенческими проектами, как писал Blom (2000), «преподаватель как тренер». Такое расширение дидактического репертуара согласно Kember/Kwan (2000) сопровождается изменением взгляда на преподавание. Оно включает 5 ступеней – выходит за рамки ограничения роли преподавателя как передатчика информации (ступень 1), через структурированную передачу знаний, адаптированную к когнитивным предпосылкам учащихся (ступень 2), интерактивное согласование со студентами хода учебного процесса (например, посредством обратной связи) и управление им (ступень 3) до ориентации преподавания на понимание студентов (ступень 4) и, наконец, до стимулирования концептуальной перемены и пробуждения познавательного любопытства (ступень 5). Из исследований в области высшего образования известно, что с этой точкой зрения на преподавание согласуются учебная мотивация и учебное поведение студентов, и на всех ступенях она сопровождается усилением упомянутого углубленного подхода (deeper approach) и проявлением внутренней мотивации или продолжительным интересом (Trigwell и др. 1999). Не в последнюю очередь необходимо указать на то, что согласно международным исследованиям повышение квалификации преподавателей в области дидактики высшего образования способствует изменению точки зрения на преподавание (Gibbs/Coffey 2002).

Литература

1. Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik (2006): «Eine zweite Welle der Reform – Hochschuldidaktik im Bologna-Prozess», Erklärung der Mitgliederversammlung vom 5.3.2007, in: newsletter 14, Juni 2007, Dortmund.
2. Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik der Universität Zürich (2007): Leistungsnachweise in modularisierten Studiengängen, Universität Zürich 2007.
3. Barr, Robert B.; Tagg, John (1995): Shift from Teaching to Learning – a new paradigm for undergraduated education. Change management November/December 1995, 13–15.
4. Bartz, Olaf (2007): Der Wissenschaftsrat – Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957–2007, Stuttgart, Steiner.
5. Becher, Tony; Trowler, Paul R. (1996): Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines. 2nd ed. Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press, 1996.
6. Biggs, John (2007): Teaching for Quality, Learning at University, Glasgow, 3. Auflage.
7. Dany, Sigrid; Szczyrba, Birgit; Wildt, Johannes (2008) (Hrsg.): Prüfungen auf die Agenda! Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 118, Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik. Bielefeld, Bertelsmann.
8. Blom, Herrmann (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel, Luchterhand.
9. Gibbs, G.; Coffey, M. (2002): The Impact of Training on University Teachers. Process to Teaching and on the way their student learn. In: Das Hochschulwesen 2/2002, S. 50–53.
10. Heublein, Ulrich; Wank, Johanna (2008): Die Entwicklung des Schwund und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen, in: HIS Magazin 3/2008, S. 2f.
11. Kember, D.; Kwan, K.P. (2000): Lectures approaches to teaching and their relationship to conceptions of good teaching. In: Instructional science 28, S. 469–490.

12. *Mandl, Heinz; ReimannRothmeier, Gabi* (2000): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten, in: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Lehrbuch, Kap. 13, S. 614–658.
13. *Schimank, .* (2009): Humboldt im Bologna: der falsche Mann am falschen Ort? Vortrag auf der Fachtagung Studienqualität am 25.03.2009 in Hannover.
14. *Trigwell, K.; Prosser, M.* (1999): Relations between Teachers approaches to teaching and students approaches to learning. In: Higher Education 37, S. 57–70.
15. Tuning educational structures in Europe (2003): <http://www.tuning.unideutso.org>
16. Wild, Peter (2000): Lernstrategien im Studium. Münster, Waxmann.
17. Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehre und Studium, in: Berendt, Brigitte; Voss, HansPeter und Wildt.
18. Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Raabe, Griffmarke A 1.1.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4. Приложения к разделу 4 «Педагогическая инноватика: вопросы дидактики компетентностного подхода»

П.4.1. Райс О. Через рефлексивное учение к компетенции – изучение соотношения формирования компетенций и рефлексивного обучения в вузе. С. 100–120.

Oliver Reis. Durch Reflexion zur Kompetenz – Eine Studie zum Verhältnis von Kompetenzentwicklung und reflexivem Lernen an der Hochschule S. 100–120.

<http://www.>

Аннотация

В ходе второй реформы содержания обучения, последовавшей за структурной реформой, основным был вопрос об ориентации на компетенции. Данное исследование посвящено значению рефлексивного учения, т.е. отслеживанию собственного учебного процесса по формированию компетенций. Особое внимание уделяется компетентностно-ориентированному преподаванию, при котором центральное место в формировании компетенций отводится качеству рефлексивного учения. Предлагаемые подходы позволяют развивать рефлексивное учение, но простое использования определенных техник недостаточно. Рефлексивное учение определенно требует собственного комплексного процесса обучения.

Содержание

Введение

Что такое рефлексивное учение?

Структура рефлексивного учения в учебном процессе, ориентированном на содержание

Рефлексивное учение в формировании компетенций

Задачи и типы рефлексивного учения

Значение рефлексивного учения при формировании компетенций

Структура процесса формирования компетенций в университете

Рефлексивное обучение как необходимое условие формирования компетенций

Заключение относительно связи формирования компетенций и рефлексивного учения

Выводы

1. Введение

В статье я рассматриваю вопрос о том, как связано рефлексивное учение с предметным учением (*fachliches Lernen*). А точнее: какая роль отводится рефлексивному учению в формировании компетенций при планировании компетентностно-ориентированного обучения. Является ли оно неизменным условием такового? Не относится ли оно к второстепенным? Чтобы ответить на эти вопросы, я на *первом этапе* разработал концепт «рефлексивного учения», на основе которого на *втором этапе* показал теоретическую связь компетентностной ориентации и рефлексивного учения. При этом стало ясно, как реконструировать динамику формирования компетенции, чтобы по возможности сохранить дидактические подходы к преподаванию, учению и контролю и рассматривать развитие не в отрыве от ответственности вуза. На *третьем этапе* я эмпирически отразил на примере учебного занятия связи между рефлексивным и предметным учением.

Что такое рефлексивное учение?

При проведении реформы обучения в университетах студентов самих вовлекают в учебный процесс. Когда становится ясно, что учение состоит не в том, чтобы по возможности точно воспринять готовый пакет учебного материала, важно поддержать активный самоуправляемый процесс обработки информации.

Структура рефлексивного учения в учебном процессе, ориентированном на содержание

С точки зрения теории учения качество обработки информации зависит среди прочего и от использования метакогнитивных стратегий учения, которые позволяют самостоятельно отслеживать учебный процесс и при этом оперировать когнитивными процессами. Как правило, под этим подразумеваются учебные стратегии саморегулирования и самоконтроля, которые содействуют активно разрабатываемой, т.е. комплексной (взаимосвязывающей – *vernetzende*) переработке и

препятствуют поверхностному, краткосрочному накоплению информации (Wild/Wild 2002; Friedrich/Mandl 2006). Рефлексивное учение можно воспринимать как особую форму мета-когнитивных учебных стратегий, когда в (тематическом) учебном процессе одновременно применяется рефлексивное обучение, фокусирующееся на учебном поведении (образе действия – Lernverhalten) в тематическом, предметном учении, и при этом генерирует данные, позволяющие оптимизировать учебное поведение (Siebert 1991).

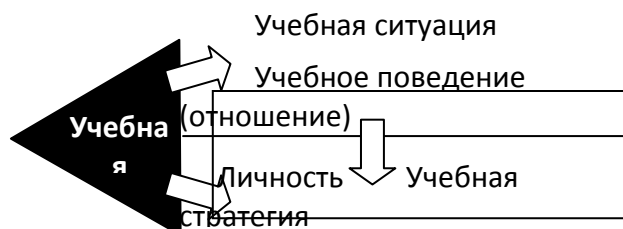


Рис. 1. Структура рефлексивного учения

Основное предположение при этом состоит в том, что учебное поведение (образ действия) влияет – в том числе посредством определенных (учебно-)биографических, личностно обусловленных составляющих, (донаучных) фрагментов знаний и особенно интуитивно используемых стратегий учения – на обучение в тематическо-предметном учебном процессе и что выявление обычно невидимой связи учебного поведения и тематически-предметного учения является результативным. Для рефлексивного учения из этого следует структура, предполагающая, что, *во-первых*, необходимо выстраивать само это рефлексивное учение, *во-вторых*, на его основании понять собственное учебное действие (поведение) и, *в-третьих*, пересмотреть свое учебное поведение. Опираясь на Korthagen, можно из этого вывести следующий цикл действий при рефлексивном учении:

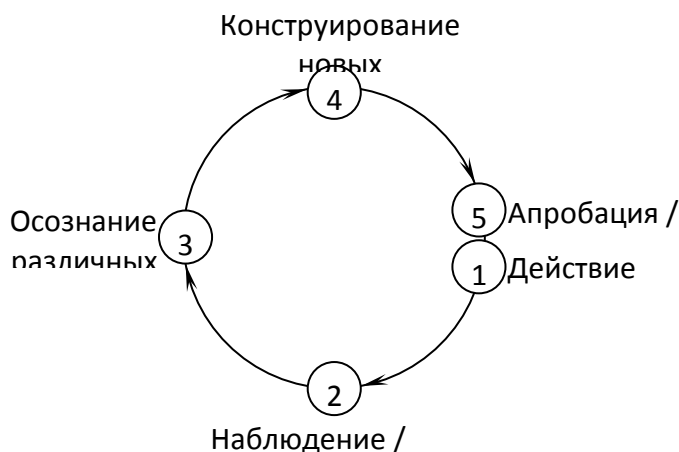


Рис. 2. Рефлексивный учебный процесс по Korthagen / Kessols 1999

Рефлексивная позиция выстраивается как побуждение под влиянием внутреннего или внешнего импульса еще раз рассмотреть действия (фаза 2). Это происходит, как правило, в связи с тем, что действия конфронтируют с требованиями, которые не выполняются. Возникающее в силу этого раздражение рефлексивно обрабатывается, и при этом реконструируются действия (фаза 3),

они переосмысливаются (фаза 4) и изменяются (фаза 5). Благодаря изменению перспективы на 3 фазе создается дистанция по отношению к прошлым мышлению, знаниям и действиям. Это открывает «пространство для апробирования», которое делает рефлексивное учение ценным для приобретения знаний и компетенций (Szczyrba/Wildt 2004; Kösel 2002; Wildt 1996).

С теоретической точки зрения формирование такой рефлексивной учебной позиции – комплексный процесс, поскольку в двойном фокусе взаимодействуют две противостоящие формы знаний: с одной стороны, тематические знания, «знания чего» («knowing that»), которые в университетском контексте представляют собой научные знания, которые регенерируются и презентуются по своим правилам. Важным признаком этой регенерации и презентации является то, что затмевается субъективная история возникновения знаний. Качество научных знаний классически направлено не на биографически-индивидуальные и исторически-случайные факторы, а на возможность генерализации и объективизации. Это воздействует и на форму познания, которая должна быть достигнута в учебном процессе.

Рефлексивное учение посредством раскрытия учебного поведения (отношения – Lernverhalten) акцентирует внимание на том, что, с другой стороны, выигрывает объективная форма знаний в индивидуальном учебном процессе с определенными знаниями действий (Handlungswissen), «знанием как» («knowing how») (Korthagen 1999; Wildt 1996). И в зависимости от состояния «знаний как» удастся, во-первых, более или менее хорошо продуцировать, оценивать или передавать (kommunizieren) «знание чего», во-вторых, более или менее реалистично вообще воспринимать рефлексивное обучение. Если в обучении сохраняется обычная для тематического учебного процесса работа, то часть студентов может не улучшить свои результаты, даже если они столько же «учат». Напротив, лучшие учащиеся, уже овладевшие познавательными метакогнитивными стратегиями будут учиться и рефлексивно. Поэтому требование вводить рефлексивное обучение означает всегда двойное: 1) тематическое обучение должно пересматриваться с точки зрения рефлексии, т.е. оно дает повод наблюдать учебное поведение, чтобы таким образом поддерживать тематический учебный процесс; 2) на предлагаемых занятиях следует работать над тем, чтобы вообще прежде всего занять учебную позицию. Так как, то, что учебное поведение как величина становится действенной и может быть изменена, интуитивно не ощущают студенты, которые могли бы извлечь наибольшую пользу от рефлексивного учения.

2.2 Рефлексивное учение в формировании компетенций

Проведенный анализ рефлексивного учения предполагает, что оно с тематическим учебным процессом, прежде всего, способствует приобретению «знания чего» («knowing that»). Поскольку в данной статье исследуется значение рефлексивного учения в компетентностно-ориентированном преподавании, встает вопрос, к чему относится здесь рефлексивная учебная позиция (Lernhaltung). Компетенции должны быть сначала реконструированы как проблемноориентированные способности и навыки, которые в комплексной ситуации ведут к целенаправленному образу действия (поведению), обусловленному специфическими требованиями (Weinert 2001, 27 f.).

Этот анализ понятия компетенции в учебном процессе в вузе акцентирует, с одной стороны, сохраняющееся значение знаний. Он исходит из того, что вузы могут разделять ответственность за приобретение деятельностных компетенций, поскольку компетентные действия выигрывают от научных знаний. С помощью теоретического моделирования деятельностной ситуации ожидаются уместные действия, как только на базе института и донаучных (vorwissenschaftliche) деятельных знаний. В этом отношении рефлексия учебного поведения для приобретения знаний должна и далее сохраняться. Но с другой стороны, приобретение «знания чего» («knowing that») связаны с целенаправленными соответствующими дисциплине действиями, так что простого наблюдения освоения знаний недостаточно, поскольку остаются не попадающие в поле зрения факторы, которые



Рис. 3. Ступени компетенции по North

накладывают отпечаток на компетентные действия или развитие деятельностных способностей. Теоретико-практические исследования в этой связи обращают внимание на очень стабильные модели действия – интуитивное, «по рецепту» (rezepthaft) и донаучное «знание как» – которые с точки зрения субъективных теорий действуют эффективно. Поэтому одно из ключевых мест при формировании компетенций занимает создание теоретико-интегрированных моделей восприятия (Wahrnehmungsmuster) («знания как»), в которых научные знания («знание чего») как деятельностные знания становятся ведущими (handlungsleitend). Отсюда вытекает в качестве второй области задач для рефлексивного учения – отслеживание этих ситуативных деятельных знаний в их отношении к требуемым деятельностным способностям (Koch-Priewe 2002; Korthagen 1999; Wildt 1996).

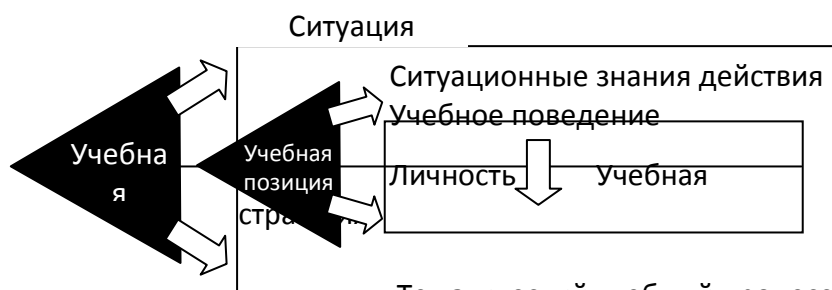


Рис. 4. Рефлексивное учение в компетентностно-ориентированной ситуации

Отношение между собой двух типов учебных позиций необходимо прояснить, когда я исследую значение именно этой конструкции для приобретения профессиональных (предметных – fachlich) компетенций. Но здесь важно, что при рефлексивном обучении следует различать два уровня с точки зрения формирования компетенций. С одной стороны, можно сфокусироваться на приобретении знаний (уровень 1): на пересмотре учебного поведения («знания как») для лучшего усвоения знаний («знаний чего»). С другой стороны, можно отслеживать формирование компетенций («знаний как») (уровень 2): переработка ситуативных деятельностных знаний («знаний как») с помощью теоретического моделирования («знания чего») для лучшего формирования компетенций («знаний как»). Обе формы рефлексивного учения имеют значение для развития компетенций.

Задачи и типы рефлексивного учения

Помимо уровней различают два момента в рефлексивном учении: а) принятие полноценной рефлексивной позиции (отношения); б) работа в учебной позиции (Lernhaltung). Даже на уровне деятельностных способностей не очевидно, что мы вообще обращаем внимание на предпосылки наших действий. Наши модели поведения часто так обособлены (самостоятельны), что не поддаются рефлексии – особенно когда речь идет о связанных с личностью компетенциях как, например, при подготовке учителей. Именно здесь решающим является разрыв и отличие интуитивных деятельностных знаний и профессиональных деятельностных структур (Korthagen 1999).

Отсюда вытекают и области задач, решаемых при рефлексивном учении:

	Момент 1: создание рефлексивной учебной позиции	Момент 2: работа в учебной позиции
Уровень 1: приобретение знаний	<i>Метанаблюдение учебного поведения</i> Мое учение биографически развивается? Есть ли вообще различия в учении? Есть ли более и менее успешные типы учения? Мои результаты усвоения содержания зависят от того, как я учу? Моя личность, мои масштабы изменяют мои учебные возможности? Область 1	<i>Учебное поведение при освоении знаний</i> Как я учу и как я должен учить, чтобы лучше освоить материал, связать его, уметь применять и презентировать? Насколько хорошо я обучаюсь? Достиг ли я требований в формировании моих знаний? Область 2
Уровень 2: деятельностные способности	<i>Метанаблюдение интуитивных деятельностных знаний</i> Я знаю правила, как управлять моими действиями, даже когда я лучше знаю? Когда я действую, делаю я не просто то, что я выучил? Нужны ли действительно знания, чтобы действовать соответствующим образом? Не недостаточно ли, когда я делаю, как мне говорят или как я всегда делаю? Область 3	<i>Интуитивные деятельностные знания при формировании деятельностных способностей</i> Как я действую и как теоретически я должен действовать? Какого качества достигают мои действия? Что я должен изменить, чтобы выполнить определенные действия? Как мне расстаться с моими предварительными предположениями? Область 4

Рис. 5. Области задач рефлексивного учения

Если работать в этих областях, можно еще раз выделить типы рефлексивного учения, которые различаются в объекте *учебной позиции*. Таким образом, можно сфокусироваться прежде всего на а) личностных факторах, которые регулируют диспозицию, учебную биографию, субъективные деятельностные теории и т.д. (→ *рефлексия личности – Personreflexion*); б) учебных стратегиях, которые используются при приобретении знаний и при формировании деятельностных способностей (→ *рефлексия учебных стратегий*) и в) дисциплинарном учебном состоянии (уровне), т.е. соотношении имеющимися и требуемыми (в соответствии с дисциплинарными целями обучения) возможностями мышления и действия (→ *рефлексия учебного состояния*). В конкретных учебных процессах не всегда можно четко отделить типы и, кроме того, разделение имеет свой резон, поскольку так точнее осмысливается функция рефлексивного учения и его особенности (Reis 2008).

Значение рефлексивного учения при формировании компетенций

Рефлексивные учебные процессы являются обычной составляющей компетентностно-ориентированного преподавания и контроля, если факультет, институт или кафедра убеждены, что в обучении должен присутствовать рефлексивный процесс на определенном уровне, чтобы можно было подтвердить успех обучения. Такие цели чаще, чем предполагают, ставятся в современных программах подготовки. Модуль программы по экономике предприятий, например, требует компетенции реконструировать проблемы экономики с помощью математических моделей и на этой основе предложить экономически целесообразные решения. Часть проблемы – найти

математические инструменты – может быть решена с помощью рефлексии учебного процесса на уровне 2: «Какие стратегии будут для меня автоматически действенными, если я применяю математические методы? Какие были бы целесообразны?». Модули по программе бакалавра для формирования ключевых квалификаций могут предусматривать базовую подготовку по стратегии обучения, поскольку впоследствии к работе бакалавра могут предъявляться соответствующие требования, поэтому рефлексия стратегии обучения на уровне 2 относится к целям модуля: «Как я себя организую при решении задач? Каковы требования самоорганизации? Какая существует альтернатива?» При подготовке учителей модуль может предусматривать разработку определенной концепции учения и рефлексии личности на уровне 2: «Как получилось, что я не могу принять определенную картину преподавания и учения?» Во всех трех случаях овладение рефлексивным учением представляет собой необходимый шаг для достижения цели программы подготовки.

Структура процесса формирования компетенций в университете

Но как обосновать, что рефлексивное учение является таким элементарным кирпичиком учебного процесса, позволяющим выполнить определенные требования при формировании компетенций? Для этого сначала необходимо четко понять процесс формирования компетенций. Прежде всего, я рассматриваю логику учения, вытекающего из значения университетского обучения. В этой перспективе компетентные действия предполагают такое усвоение знаний, чтобы эти знания могли применяться в процессе трансформации. Кроме того, важна способность в комплексных ситуациях анализировать, на основе достаточных метазнаний условий применения знаний, решающие факторы, определяющие трансформацию (Kauffeld 2006, 20). Они на первом этапе описывают структуру действий, к которой независимо от направления подготовки можно привязать обучение в университете. Sylvia Ruschin и я разработали *макромодель для формирования компетенций*, которая устанавливает в линейной последовательности предлагаемые занятия и базовые требования интерактивности, с тем чтобы выработать эти деятельностные способности (рис. 6).

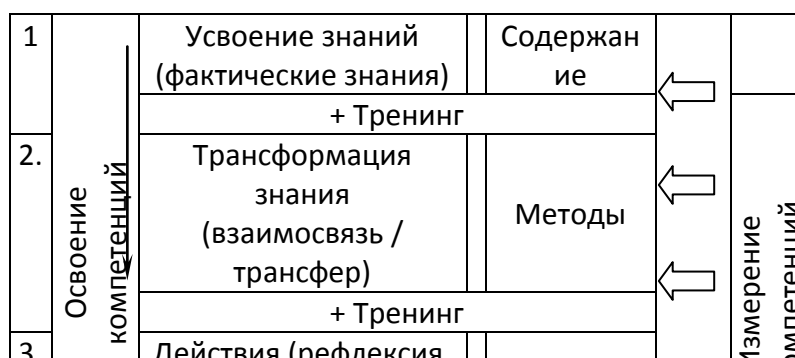


Рисунок 6. Макромодель освоения компетенций

Но требования интерактивности не следует понимать как зачастую в классической педагогике, что каждая ступень имеет свой смысловой горизонт: изучают однажды только теоретические знания ради знания, затем учатся применять, а позднее действовать. Напротив, процессу должно предшествовать понимание конкретных взаимосвязей решения проблемы, и таким образом обучение на первых двух ступенях функционально должно быть связано с существованием в деятельностно-ориентированных учебных областях, подобных по своей комплексности и нелинейности реальным областям деятельности (Döring/Waibel 1997 in Pfäffli, 85; Muellerbuchhof 2007, 31).

Индивидуальное формирование компетенций не просто идентично этим ступеням. Оно происходит в вышеназванных интерактивных требованиях, но индивидуум переживает личностный процесс трансформации со специфическими динамикой и логикой развития, в которых переформируются индивидуальные деятельностные и мыслительные предпосылки, пока индивидуум не будет действовать с полным убеждением уместности требований и одновременно с

личной заинтересованностью. Эта индивидуальная динамика развития моделируется, как правило, в рамках компетентностной ориентации в частичных измерениях (Teildimensionen) и уровнях, которые помогают увидеть различное качество сформированности компетенций. Эти, так называемые «модели компетенций» – некоторые говорят также о «сетке оценки» (“Beurteilungsraster”) (Lissmann 2007) – различают уровни решения, привязывая положение дисциплинарных и учебно-теоретических (lerntheoretisch) факторов к ступеням. При переходе соответствующей ступени расширяются определенные возможности, преодолеваются границы, пока не будет достигнута целевая способность в части измерения (Teildimension). Следующая модель компетенции в области иностранного языка европейских ориентировочных рамок показывает, как конструируется динамика развития:

Части измерения→ Ступени ↓		в т.ч. устные навыки
Компетентное использование языка	C2	Может говорить ясно, бегло и хорошо структурированно и, таким образом, логически строить свое сообщение, чтобы облегчить слушателю восприятие и запоминание основных моментов.
	C1	Может ясно и детально описать и изложить сложные вещи и при этом интегрировать подчиненные темы, разъяснить определенные моменты и все завершить выводами.
Самостоятельное использование языка	B2	Может ясно и системно описать и изложить сложные вещи и при этом соответствующим образом выделить важные моменты и основные детали.
	B1	Может дать довольно бегло относительно несложное, но взаимосвязанное описание по тематике из области личных интересов, причем отдельные пункты нанизываются линейно.
Элементарное использование языка	A2	Может дать простое описание человека, условий жизни и работы, предпочтений и т.д. в списочной последовательности из простых оборотов и коротких предложений.
	A1	Может с помощью простых в основном изолированных оборотов рассказать о людях и местах.

Рис. 7. Компетенция в области иностранных языков в европейских рамках (Klieme 2003)

Что здесь следует изучить о логике развития в формировании компетенций? Если рассмотреть переход между ступенями, то понятно, *во-первых*, что возрастает комплексность требований и согласованно с ней комплексность действий. *Во-вторых*, существует грань становящихся более комплексными действий, таким образом, необходимо перейти от интуитивного образа действия (поведения), связанного с личностью и жизнью, к абстрактным, связанным с определенным содержанием и рефлексивным действиям. *В-третьих*, в адресной речи выражается способность действовать, исходя из внешних требований. Это предполагает изменение перспективы: Как я должен говорить, чтобы меня поняли? *В-четвертых*, для развития более комплексных знаниевых структур грамматики и семантики необходимо вообще приобрести эти опции. Высшие ступени достигают через естественное развитие языка, и требуется образовательный процесс, который объясняет речь через нее саму, становясь при этом языковой деятельностью. *В-пятых*, бросается в глаза, что на этих последних ступенях возрастают способности одновременно воспринимать все больше факторов и в конечном счете соответствующим образом интегрировать в действия.

Таким образом, становится ясной металогика формирования компетенций в вузе, на основе которой я реконструировал вторую *макромодель вузовской модели компетенций* (рис. 8). Она исходит из того, что компетенция проявляется в возможности действовать, дистанцируясь от (научных) структур. Компетентные действия, естественно, требуют изменения перспективы

ситуации и участвующих в ней. Студент не только реализует изученные структуры, но способен сам моделировать ситуацию так, что потребности в ситуации фактически адаптируются к потенциалу реконструкции (Pfäffli 2005; 84f.; Muellerbuchhof 2007, 32). Качество теоретического моделирования может также зависеть от того, насколько удастся мыслить и действовать мультиперспективно. С помощью таксономии SOLO (Biggs) здесь могут быть выделены ступени униструктурно, мультиструктурно, релятивно (relational) и широко абстрагируясь. Последняя ступень, на которой ситуация и свои возможности могут наблюдаться как бы со стороны в новой перспективе, дает возможность самостоятельно управлять своими действиями в комплексных ситуациях (Biggs 2007, 78).

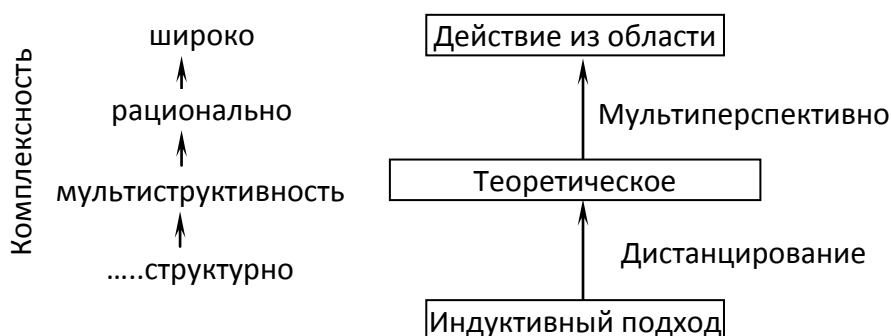


Рис. 8. Макромодель модели компетенции

3.2 Рефлексивное учение как необходимое условие формирования компетенций

Какую роль играет интуитивное, а также направляемое рефлексивное учение в компетентностно-ориентированном учебном процессе, следующем этой логике развития? Для этого необходимо указать на особую функцию приобретения знаний. Макромодель для модели компетенции показывает, как приобретение знаний становится для теоретического моделирования средством, чтобы дифференцировать интуитивные деятельностные знания в соответствии с комплексностью. Научные знания с «накопившимися» в них наблюдениями и осознанием типичных взаимосвязей располагаются вне донаучных и жизненных знаний, а также интуитивных деятельностных знаний. Именно потому, что знания находятся не просто «в себе», может быть осуществлено дистанцирование. Но дистанцирование возможно только, если странный (недоумевающий) (befremdlich) опыт применяется функционально наряду с методически полученными знаниями и – и это важный момент – переживается как очень важный для выяснения интуитивных деятельностных знаний. «Ситуирование» знаний происходит не на уровне «знаний чего», а на уровне «знаний как»! Приобретение знаний, которое является средством для дистанцирования, чтобы дифференцировать соответствующим образом деятельностные знания, само указывает на то, что оно, исходя из метаперспективы, является необходимым в смысловом горизонте (Sinnhorizont) деятельностного развития. Вследствие этого знания могут не сами вызывать мета-перспективу. Скорее в метаперспективе знания сначала воспринимаются соответствующим образом как инструмент решения проблем, поскольку, например, известны собственные ограниченные деятельностные способности (Kauffeld 2006, 21; Muellerbuchhof 2007, 32). Но метаперспектива состоит не просто из деятельностных знаний, т.к., наоборот, только в метаперспективе дифференцированных знаниевых способностей становятся понятными границы до сих пор имеющихся деятельностных способностей.

Эта циркулярность существует не только при дистанцировании, но и при теоретическом моделировании. И здесь, с одной стороны, должны улучшиться динамика, качество теоретического моделирования, при желании, деятельностные способности. С другой стороны, должна быть

способность различать разное качество теоретического моделирования, с тем чтобы вообще обеспечить связь с деятельностными способностями.

Это означает, компетентностно-ориентированные учебные процессы, которые могут функционально связать приобретение знаний с деятельностными способностями, указывают на то, что учащиеся сами сопровождают формирование компетенций в мета-перспективе и знают, что им нужно, когда и для чего (Kauffeld 2006, 19 ff.; Muellerbuchhof 2007, 34). Таким образом, метаперспектива возникает не в полностью оторванном от учения месте, скорее в рефлексии приобретения знаний, исходя из деятельностных знаний, и наоборот. Все определяется, главным образом наблюдением работы в одном процессе, исходя из другого, и умением подводить ее результаты в другом. Эта позиция обостряет прежде всего взгляд для необходимой дифференциации компонентов знаний и моделирования действий. Хорошие учащиеся в приобретении компетенций выделяются тем, что они очень быстро понимают и могут использовать свои прежние границы деятельности, шансы знаний, чтобы расширить деятельностные способности, понять и использовать качество различного теоретического моделирования действий.

Если это реконструировать в разрабатываемую здесь теорию рефлексивного обучения, то для успешного развития компетенций необходимо структурно сочленив два рефлексивных учебных процесса: в рефлексии уровня 2 на предыдущих стратегиях деятельности, личном убеждении и предшествующих деятельностных возможностях посредством дифференциации теоретического моделирования разрушается предыдущая деятельностно-эффективная модель восприятия и разрабатывается далее. Это теоретическое моделирование является самими знаниями, а именно деятельностными знаниями, которые, в свою очередь, предполагают знания об области, действующих лицах, альтернативных действиях, условиях применения определенных деятельностных моделей и пр. И при этом здесь, исходя из действий вообще, становится ясно, на какие масштабы ориентируется знаниевый процесс, необходим ли рефлексивный процесс 1 уровня, который, со своей стороны, фокусирует учебное состояние (Lernstand), учебно-стратегическое поведение и/или личные факторы (рис. 9). Таким образом, примененная учебно-стратегическая рефлексия 1 уровня может выявить слабости при разработке элементов знаний, при которых рефлексия деятельностной стратегии 2 уровня помогает прояснить, почему личность все время остается на одной модели деятельности и не может интегрировать другие предлагаемые преподавателем модели деятельности. Рефлексивные учебные процессы остаются закрытыми в себе, но они снабжают друг друга данными, которые важны для формирования компетенций в целом. Интуитивная или направляемая метакогнитивная стратегия рефлексивного учения способствует тому, чтобы вообще а) количество, б) качество и в) соотношение имеющихся знаниевых структур нивелировали различие в качестве моделирования и именно это понимается как хороший признак (Gütemerkmal) компетентных действий.

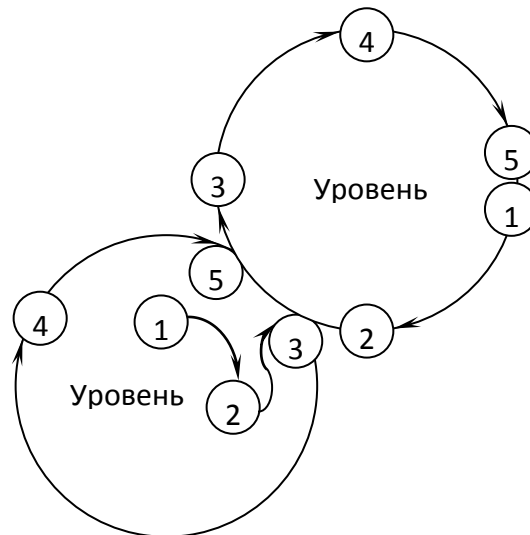


Рис. 9. Сочленение рефлексивного учения

Это структурное описание того, как взаимосвязаны рефлексивное учение и формирование компетенций, будет соответствовать действительности только в том случае, если учащиеся достигнут в рефлексивном процессе определенного качества рефлексии. А тот, кто отслеживает свои деятельностные стратегии, но не может объяснить их определенными знаниевыми конструкциями, поскольку он не в состоянии воспринять и оценить различные опции действия, за которыми не следует автоматически рефлексия. Это существенно зависит от качества самого рефлексивного учебного поведения (отношения), которое проявляется на фазе 3 (рис. 2). На основе собственной компетентностной модели для рефлексивного учения (рис. 11, а также Reise 2008) можно работать над этим качеством посредством своего учебного процесса, тренируя учебное поведение как мета-когнитивную учебную стратегию и совершенствуя ее анализ (рис. 4). Почему это так трудно? С точки зрения учебной стратегии метакогнитивные учебные стратегии помогают, с одной стороны, эффективно организовывать внимание к обучению, а с другой – создание метакогнитивных учебных стратегий является предпосылкой того, что не все ресурсы внимания используются для изучения содержания (Brünken/Seufert 2006). Изменение в качестве рефлексивного учения как метакогнитивной учебной стратегии можно ожидать поэтому при условии полностью запланированной студенческой нагрузки по учебному процессу, связанному с содержанием, только у студентов, которые обладают четко выраженной *мотивацией к самосовершенствованию*. Она вообще мобилизует ценные ресурсы для метакогнитивных операций при формировании компетенций (Muellerbuchhof 2007, 23 f.). И точно так же она необходима для критического отслеживания своего учения. Мотивация к самосовершенствованию рассматривается в вузах до сих пор как внешняя диспозиция. Но вероятно можно разрабатывать структуру мотивации а) в рамках компетентностной ориентации, которая требует самосовершенствования в реалистических и желаемых студентами областях деятельности и б) посредством процессов рефлексивного учения с достаточным пространством (Schonraum) – возможно даже в рефлексии личности.

Заключение относительно связи формирования компетенций и рефлексивного учения

Я интегрировал в теологическую лекцию для будущих учителей процесс рефлексивного учения в смысле рефлексии уровня (состояния) учения (Lernstandsreflexion). В лекции рассматриваются теологические позиции по различным религиозным аспектам (Gottesfrage). Цель лекции состояла в том, чтобы студенты могли описать свои позиции по этим аспектам, теоретически реконструировать и называть слабые и сильные стороны. Упражнения по рефлексии предусматривают, как правило, три части: 1) определение своей позиции; 2) углубленное задание, которое показывает понимание изучаемых теологических теорий; 3) теоретическая реконструкция

своей позиции. На двух занятиях по рефлексивному учению был инсценирован цикл действий согласно рис. 2, благодаря которому студенты должны получить возможность усовершенствовать свою теоретическую реконструкцию, поняв, как осуществляется теоретическая реконструкция и какова оптимальная реконструкция, исходя из требований. Дисциплинарный учебный процесс опирался на следующую модель компетенций:

<p>Ступень 4 наивысшая и представляет оценку; критически оцениваются теории и свой анализ, взвешиваются слабые и сильные стороны модели и позиций, представляется глубокое понимание проблематики.</p> <p>«Я решаю для себя не слушать представленные позиции, поскольку я стремлюсь идти новым путем. У меня есть пантеистические элементы, но я не удовлетворяюсь тем ...»</p>
<p>Ступень 3 интерпретации, теории не только воспроизводятся, но упорядочиваются и переплетаются с собственными позициями, устанавливаются взаимосвязи и выявляются противоречия.</p> <p>«Я решил на двухцарственное учение¹ (...). Прежде всего важно разделение между церковью и миром, поскольку тем самым оба царства защищены друг от друга. Например, царь не может утверждать, что его решения угодны Богу, чтобы без ограничений можно было управлять подданными (...).»</p>
<p>Ступень 2 рефлексия, сопровождающая теорию, т.е. содержание корректно передается и как кирпичики интегрируется в рефлексию, аргументация структурирована, нет грубых противоречий.</p> <p>«Опция В может быть однозначно отнесена в атеизму (радикальному). Он оспаривает существование Бога; поэтому он не может вмешиваться в развитие событий.»</p>
<p>Ступень 1 представляет чисто интуитивную перспективу, т.е. содержание лекции передается недостаточно или неправильно и не интегрировано в рефлексию. Аргументация – если она имеется – противоречива и в целом поверхностна.</p> <p>«Духовные тексты, духовные традиции, вера и преподавание в школе для церкви тесно связаны друг с другом. (...) Вера может многого достичь (...).»</p>

Рис. 10. Дисциплинарная модель компетенций

Различное качество рефлексии на составление теоретических реконструкций может быть структурировано в собственную модель компетенций.

<p>Ступень 6 Вы измеряете качество теоретической реконструкции по возможности выявить и оценить сильные и слабые стороны моделирования.</p> <p>«Мне нравится, что вы думаете о существовании Бога. Из того, как вы разъясняете свою позицию, ясно, что Бог, собственно, больше не обсуждается. Это сильно!»</p>
<p>Ступень 5 Вы различаете качество различных возможностей реконструирования на основе степени глубины, которая возникает при соотнесении признаков на стороне интуитивной позиции и теорий. Вы можете: привести причины выбора определенной реконструкции, постичь причины другой реконструкции, различить подходящую и неподходящую теоретические реконструкции.</p> <p>«По вам видно, как точно вы продумываете, что из вашего разъяснения больше подходит для чего. Видно, что вы неоднозначно пишете и оцениваете, что подходит лучше. Поэтому мне больше нравится ваш текст».</p>
<p>Ступень 4 Студенты видят и сопоставляют интуитивную позицию и различные теории, которые к ним применяются. Они сознают, что реконструкция – это больше, чем передача теории. Реконструкция описывается как действие, которое по-разному точно. Они измеряют качество того, насколько адекватно подходит по сравнению с интуитивным уровнем знаний.</p>

¹ Zwei-Reiche Lehre – учение в протестантской теологии (Прим. переводчика).

«Она работала точнее со своими объяснениями. Она также использовала правильные понятия теории.»	из
<p>Ступень 3 Студенты понимают, что рефлексия интуиции по-разному удастся и может привести теоретические реконструкции в соответствующую очередность. Обращение с теориями изменяет теперь результат. Они измеряют ее качество по речевому красноречию в работе с теориями. Они могут соотнести с ней свою работу с теориями, но не могут указать различие.</p> <p>«Первый пример лучше, чем второй. Она лучше поняла теорию. Так хорошо я не могу.»</p>	
<p>Ступень 2 Студенты могут понять различное качество рефлексии. Они измеряют различие по тому, насколько адекватно, т.е. сложно передаются теории. Другие теоретические реконструкции они не в состоянии постичь в их внутренней логике. Студенты не могут выразить, соответствует ли их собственная теоретическая реконструкция тому, что ожидается. Они не могут передать, о чем говорит теоретическая рефлексия их учения. У них отсутствует инструментарий, с помощью которого, дистанцируясь от своей теоретической конструкции, можно понять еще и что-то другое.</p> <p>«Я заметил, что другие лучше. Я не знаю, как они этого достигли. Я остановлюсь на том, как я умею.»</p>	
<p>Ступень 1 Они постигают рефлексии интуитивно и не выявляют причины, почему они таким образом понимают их интуитивную интуицию. В своей саморефлексии они остаются тавтологичными. Они не могут постичь логику ступеней. Они не в состоянии оценить качество теоретической реконструкции. Другие эксперты знают, правильна ли она или нет.</p> <p>«Ко мне предъявляют завышенные требования в классификации других текстов. Я вообще не знаю, что должен делать.»</p>	

Рис. 11. Компетентностная модель для рефлексивного учения¹

Следующие результаты показали измерение компетенций: при дисциплинарном учении из 148 студентов по окончании занятий 130 (88%) студентов достигли как минимум ступени 2; 14 студентов (10%) – ступени 3 и 2 студента – ступени 4. На первом занятии по рефлексивному учению 49 студентов (33%) достигли более высокого уровня в дисциплинарном учении – относительно всей ступени компетенции – когда они еще раз должны были предпринимать теоретическую реконструкцию. Это повышение уровня сохранилось у 37 (75%) учащихся этой группы в течение дальнейшего процесса обучения. Если сравнивать конечную ступень в дисциплинарном учении с показателями после первых трех занятий до первого рефлексивного учения, то повысились 62 (45%/n=139) учащихся на полступени². 9 учащихся, не принимавших участия в рефлексивном учении, не продемонстрировали повышения. Проявившиеся изменения в дисциплинарном учении, разумеется, не следует напрямую связывать с рефлексивным учением, и у меня нет до сих пор данных о группе, не участвовавшей в рефлексивном учении. Несмотря на это, обновление результатов указывает на то, что стимулы к рефлексивному учению изменили дисциплинарное учение.

Если исследовать движение по ступеням при двух процессах обучения на предмет, проявляется ли зависимость дисциплинарного учения от рефлексивного учения определенного качества (т.е. ступени), и на определенном месте в дисциплинарном учении, то, действительно, отмечается три взаимодействия. *Во-первых*, у учащихся, которые достигли в дисциплинарном

¹ Более подробное изложение модели Reise 2008.

² Эти половины ступеней я ввел как промежуточные, чтобы при оценке можно было более точно учесть тенденции при переходе к следующей ступени, но которая не была полной аргументацией на более высокой ступени. Как будет понятно из дальнейшего изложения, целесообразно дисциплинарную модель компетенций в будущем дифференцировать на промежуточные ступени.

освоении компетенций 3 ступени и, по меньшей мере, 4 ступени в рефлексивном учении. Во-вторых, у 114 студентов, которые достигли в дисциплинарном освоении компетенций 2 ступени, выявляется следующая гетерогенная картина: 76 (66%) достигли в рефлексивном учении минимум 3 ступени; 28 (33%), напротив, рефлексировали качество теоретической реконструкции на уровне 2. При встречной проверке рефлексивных упражнений оказалось: явно, теоретические реконструкции ступени 2 очень четко разделились на две группы: группа со ступенью 2 по рефлексивному учению показала в презентации объективно правильное, при выполнении задания, касающегося подходящих частей теории, продемонстрировала существенно бóльшую часть цитат из лекции, фрагментарный, эллиптический стиль и отсутствие связи с личным текстом. Другая группа описывает теории больше своими словами и полными предложениями. С самого начала стало очевидно, что теория понятна и связана со своей позицией, даже если это не удастся так, как на ступени 3. Здесь имеет место переход от выполнения задания, направленного полностью на передачу объективного содержания, к трактовке содержания, связанной с применением. Если таким образом в дисциплинарном учении проводить различие между ступенью 2.1 (репрезентацией теории) и 2.2 (трактовкой содержания, связанной с применением), то можно сказать, что все учащиеся ступени 2.2 в дисциплинарном учении достигли ступени 3 в рефлексивном учении. В-третьих, те, кто достиг ступени 2 или 2.1 в дисциплинарном приобретении компетенций, рефлексивно реконструируют теоретические реконструкции на 2 ступени. Очевидно, качество рефлексивного учения является необходимым условием развития, т.е. перехода на следующую ступень в дисциплинарном учении:

Рефлексивное учение	Дисциплинарное учение	Необходимое условие
2	2.1	Переход 1 → 2.1
3	2.2	Переход 2.1 → 2.2
4	3	Переход 2.2 → 3

Достаточным условием уровень в рефлексивном учении не является. Так, 60% учащихся, достигших при рефлексивном учении ступени 4, при дисциплинарном учении достигают 3 ступени или 4 учащихся, которые могут рефлексировать свое учение на 3 ступени, не достигают ступени 2 в дисциплинарном учении. Определенный уровень рефлексии является как бы ресурсом, способствующим развитию дисциплинарной компетенции на определенном уровне, но другие факторы остаются относительными – так при рефлексии окончания (Abschlussreflexionen) – такие, как личная близость к соответствующему аспекту существования Бога (Gottesfrage), затраченное время или отсутствие учебной техники, чтобы использовать рефлексивный подход.

Эти найденные соотношения можно очень удачно теоретически реконструировать с помощью выше приведенной модели (рис. 8) развития компетенций. Если рассматривать, например, переход со ступени 2.2 на 3 в приобретении дисциплинарной компетенции, то этим учащимся уже недостаточно просто привязываться к теории и использовать ее порядок. Они узнают из развивающегося применения и толкования (результат критического дистанцирования к интуиции из перехода от 2.1), что имеются различные теории при реконструкции и что интуитивное мнение может активно реконструироваться в рамках определенной теории (теоретическое моделирование). Когда переход закрыт, на ступени 3 понятно, что внутри теоретической реконструкции еще раз делается различие, как точно воспринимаются признаки, и содержатся ли противоречия, говорящие против теории (степени в мультидисциплинарности). Значение рефлексивного учения: решающий шаг в переходе 2.2→ состоит, таким образом, в понимании метаперспективы, которая открывается, как недостаточен и затруднителен является выбор теории, когда должно быть соответствующее разъяснение. Теоретическое моделирование предполагает метавзгляд на плюрализм теорий и одновременно перспективный взгляд, исходя из теорий, на собственную позицию. Оно может начинаться только со ступени 4 и в полной мере со ступени 5 модели компетенций для рефлексивного учения.

Выводы

Рефлексивное учение – важная величина в развитии компетенций. В вузовском преподавании, перестраиваемом на ориентацию на компетенции, это означает, что занятия по рефлексивному учению должны стать основной составной частью преподавания, если не просто оставаться решающим фактором учения вне ответственности преподавания. Возможно даже, что

переход к компетентностной ориентации будет безрезультатным без инициирования систематического рефлексивного учения. Так как учащиеся, уже обладающие метакогнитивными учебными стратегиями, сами перевели свое обучение на деятельностный подход, в то время как другие также в компетентностно-ориентированном обучении остановились на требованиях приобретения знаний, и, таким образом, развитие компетенций не получилось¹. В целом требования «настройки» преподавания, учения и экзаменов дифференцируются и далее (Reis/Ruschin 2008), поскольку представление учения становится более комплексным, но и более адекватным. Современная тенденция, как использовать методы рефлексивного учения – как, например, портфолио или учебные дневники – к сожалению, еще мало учитывают эту комплексность (Reis 2008).

Литература

- Biggs John: *Teaching for Quality Learning at University*. 3. Aufl., Glasgow, 2007.
- Brünken, Roland und Seufert, Tina: «Aufmerksamkeit, Lernen, Lernstrategien». In: H. Mandl/H.F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, 2006, S. 27–37.
- Friedrich, Helmut Felix und Mandl, Heinz: «Lernstrategien: Zur Strukturierung des Forschungsfeldes». In: Mandl/H.F. Friedrich (Hg.): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, 2006, S. 1–26.
- Kauffeld, Simone: *Kompetenzen messen, bewerten, entwickeln. Ein prozessanalytischer Ansatz für Gruppen*. Stuttgart, 2006.
- Klieme, Eckhard u.a.: *Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn, 2004.
- Koch-Priewe, Barbara: «Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von JunglehrerInnen gelingen kann». In: S. Beets-Rahm u.a. (Hg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*. Bd.3, Weinheim u. München, 2002. S. 311–324.
- Kösel Edmund: *Die Modellierung von Lernwelten. Bd.1: Die Theorie der subjektiven Didaktik*. Bahlingen a.K., 2002.
- Korthagen, Fred A.J. / Kessel, Jos P.A.M.: «Linking theory and practice: changing the pedagogy of teacher education». *Educational Researcher* 28 (4), 1999, S. 4–17.
- Lissmann, Urban: «Beurteilungsraster und Portfoliobeurteilung». In: M. Gläser-Zikuda / T. Hascher (Hg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn, 2007, S. 87–108.
- Miellerbuchhof, Ralf: *Kompetenzmessen und Kompetenzentwicklung*. Frankfurt a. M., 2007.
- Präffli, Brigitta: *Lernen an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen*. Bern u.a., 2005.
- Reis, Oliver und Ruschin Sylvia: «Zur Vereinbarkeit von Prüfungssystem und Kompetenzorientierung». In: P-OE 2/2008. S. 17–21, S. 45–49.
- Reis, Oliver: «Vom Reflex zur Reflexion – Prüfen und Bewerten von Prozessen reflexiven Lernens». In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von B. Brendt, H.-P. Voss u. J. Wildt, Berlin, 2008.
- Siebert, Horst: «Aspekte einer reflexiven Didaktik». In: W. Mader u.a.: *Zehn Jahre Erwachsenenbildungswissenschaft*. Bad Heilbrunn, 1991, S. 19–32.
- Szczyrba, Birgit und Wildt Johannes: «Lehren aus der Perspektive des Lernens – Anregungen zur Perspektivenübernahme durch Zielgruppenimagination». In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von B. Brendt, H.-P. Voss u. J. Wildt, Berlin, 2004. Griffmarke A3.2.
- Weinert, F.E.: «Vergleichende Leistungsmessungen in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit». In: ders. (Hg.) *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim, 2001, S. 17–31.
- Wild, Elke und Wild, Klaus-Peter: «Jeder lernt auf seine Weise... Individuale Lernstrategien und Hochschullehre». In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Hg. von B. Brendt, H.-P. Voss u. J. Wildt, Berlin, 2002. Griffmarke A2.1.

¹ При интервьюировании 15 учащихся педагогического отделения по окончании компетентностно-ориентированных занятий, показало следующее: 4 учащихся на вопрос: «Какие цели Вы преследовали, участвуя в учебном процессе?» выбрали ответ «Я пытался пробиться». На вопрос: «Какие цели преследовало занятие?» они выбрали «Преподавать теорию». Они достигли невысокого уровня компетенции. 5 учащихся пришли в учебный процесс с установкой «Я всегда смогу что-то вынести для моей дальнейшей практики». Они могут записать на свой счет опыт: «Я увидел, как теории изменяют мои возможности действовать». Исходя из представленных здесь результатов по лекции, можно сказать, что учащиеся ступеней 1 и 2.1 также остались привязанными к требованиям приобретения знаний. С точки зрения дидактики высшего образования наиболее интересно развитие учащихся, которые со ступеней 1 и 2.1 достигают ступени 2.2 или 3, поскольку это фактически расширяет горизонт их ожиданий и продвигает в формировании компетенций.

Wildt, Johannes: »Reflexive Lernprozesse. Zur Verbindung von wissenschaftlichem Wissen und Handlungswissen in einer integrierten Lehrerbildung«. In: D. Hänsel u. L. Huber (Hg.): *Lehrerbildung neu denken und gestalten*. Weinheim u/ Basel, 1996, S. 91–107.

Wildt, Johannes: «Kompetenzen als Learning Outcomes». In: *Journal Hochschuldidaktik*, 17. Jg., Nr.1 (2006), S. 6–9.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.2. Гиллер П. Интеграции научных исследований в учебные программы додипломного уровня: Пример Ирландии

Конференция Европейской ассоциации университетов Орхус, апрель 2011

*Giller P. Integrating Research into the Undergraduate Curriculum: A case study from Ireland
EUA Conference, Aarhus, April 2011*

http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aarhus_WG1_Paul_Giller.sflb.ashx.

Структура презентации

Контекст

Преимущества исследовательского обучения

Национальная политика

Концепции, обосновывающие включение научных исследований в учебные программы додипломного уровня

Институциональный подход

Проблемы осуществления

Контекст

- Дилемма обучение – научные исследования.
- Высокий уровень научных исследований является движущей силой экономического роста.

«Правительства во всем мире рассматривают университеты как важнейший источник новых знаний и инновационного мышления, как поставщиков квалифицированных кадров и заслуживающих доверия дипломов, ...как место притяжения для одаренных людей со всего мира и для бизнес-инвестиций в регион...».

(Доклад Лиги европейских исследовательских университетов, сентябрь 2008 года).

• Национальная политика, массовость высшего образования и увеличение числа выпускников также считаются важными факторами экономического и социального роста

• Обеспечение равного доступа к высшему образованию при одновременном сохранении статуса элитных научно-исследовательских учреждений, необходимого чтобы успешно конкурировать на мировом рынке знаний (Brew 2006).

«Отношения между обучением и научными исследованиями являются одним из самых интеллектуально запутанных, управленчески сложных и политически спорных вопросов в системах массового высшего образования» (П. Скотт 2006).

• Политика и политическое давление часто приводят к тому, что обучение и научные исследования оказываются разделенными по разным областям, конкурируя за время, ресурсы и пространство.

• Совершенствование педагогических методов и стремление улучшить образовательный опыт студентов делают акцент на преимуществах исследовательского обучения и интеграции научных исследований в учебные программы додипломного уровня.

• Руководство высших учебных заведений оказалось меж двух огней.

• Интеллектуальное сближение против политических расхождений.

• Творческая интеграция исследовательского обучения может помочь в осуществлении обеих повесток дня.

Обоснование и преимущества преподавания и обучения, направляемых исследованиями

• Опыт показывает, что исследовательское обучение способствует росту вовлеченности студентов и более глубокому изучению и осмыслению.

• Студенты приобретают дополнительные навыки (критического анализа, оценки знаний, прямых исследований).

• Связь учебной работы с исследовательской деятельностью придает высшему образованию особенный характер.

• Возможность получения дополнительных научных навыков и новых знаний закладывает основы для исследовательской работы на последипломном уровне.

• Общее мнение: наиболее эффективные преподаватели высшей школы те, кто занимается исследованиями и научной работой, заражая своим интересом студенческую аудиторию.

- Гарантируется значительное конкурентное преимущество и высокая репутация, привлекающие лучших студентов и преподавателей.
- Помогает развитию студентов как вооружённых знаниями работников и закладывает в них концепцию временности обретенных знаний.

Национальная политика

• Национальная политика и стратегии могут играть ключевую роль в интеграции научных исследований в обучение

- М. Хили и Дженкинс (2009) выделили ряд таких стратегий:

Финансирование образовательных ресурсов для поддержки исследовательской деятельности и научных изысканий студентов (например, британская программа *Академия высшего образования*, программы *Исследования для учреждений высшего образования (PRTL1)* и *Фонд стратегических инноваций (SIF)*, Ирландия).

Через национальные системы обеспечения и совершенствования качества (например, *Новая Зеландия, Великобритания*)

Включение исследований на додипломном уровне и распространение их результатов по средствам финансирования исследовательской деятельности (например, программа *SFI UREKA в Ирландии*)

Целевые студенческие исследовательские программы по конкретным дисциплинам и для студентов из недостаточно представленных групп (например, *национальные стипендиальные схемы*)

Стимулирование предметных / профессиональных ассоциаций к поддержке исследовательской деятельности и научных изысканий студентов (с возможным привлечением государственных учреждений и промышленности)

Национальный институт Джона Тиндалла Университетского колледжа Корка

Крупнейший научно-исследовательское учреждение Ирландии

FASTNET – Сеть института Тиндалла по исследованиям на додипломном уровне

Финансируется Научным фондом Ирландии (SFI) в рамках Национального плана развития

- В рамках программы поддержки FASTNET студентам додипломного уровня выделяются средства на 11-недельный летний исследовательский проект с одной из исследовательских групп института Тиндалла.
- Студенты получают задание, связанное с проводимым этой группой исследованием, и знакомятся с методами, оборудованием и программным обеспечением, которые используются современными учеными в области информационно-коммуникационных технологий.
- Студенты применяют все это для своего задания, готовят письменный отчет о результатах и в конце проекта делают презентацию для других студентов.
- В течение лета для студентов организуются различные мероприятия и экскурсии, например, посещения ИКТ компаний.

3. Национальная политика Ирландии

Ирландское правительство сосредоточилось на развитии навыков для экономики знаний

- Доклады, подготовленные при поддержке правительства: 2002 (Скилбек); 2004 (ОЭСР), Программа для правительства Ирландии, июнь 2007 года – План действий на 2007–2012 гг.

• Национальным планом развития высшего образования определены следующие ключевые направления до 2013 года:

Значительный рост исследовательской активности и числа обладателей докторской степени в рамках стратегии образования четвертого уровня (постдокторского образования) в Ирландии.

Включение исследовательской деятельности в программы додипломного уровня с целью обеспечения плавного перехода на последипломное обучение.

• Национальное управление по квалификациям Ирландии (2003) заявило, что развитие исследовательских навыков является одним из важнейших результатов обучения для всех студентов додипломного уровня.

Рекомендации Национальной стратегии высшего образования до 2030 года (Доклад Ханта 2011)

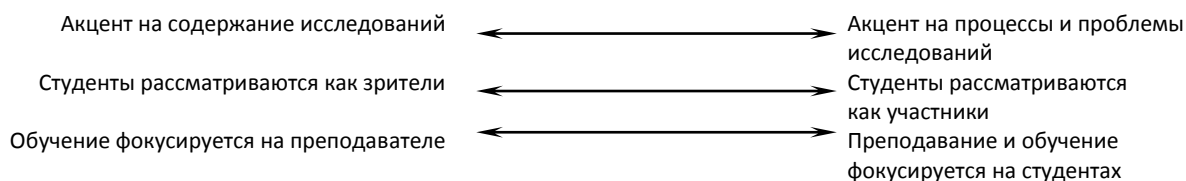
1. Студенты высшей школы будущего должны получить отличный опыт преподавания и обучения на основе современных научных исследований...

3. Все студенты должны обучаться в среде, формируемой научными исследованиями, современным знанием и практикой.

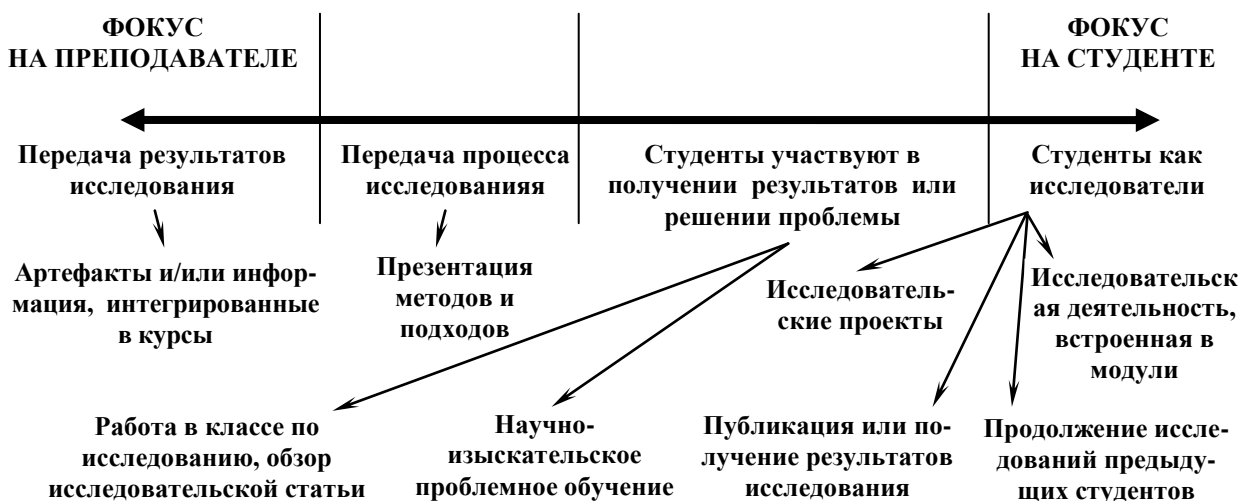
6. И додипломные, и преподаваемые последипломные программы должны развивать общие навыки, необходимые для эффективного участия в жизни общества и в деятельности на рабочем месте.

Концепции в основе включения научных исследований в учебные программы додипломного уровня

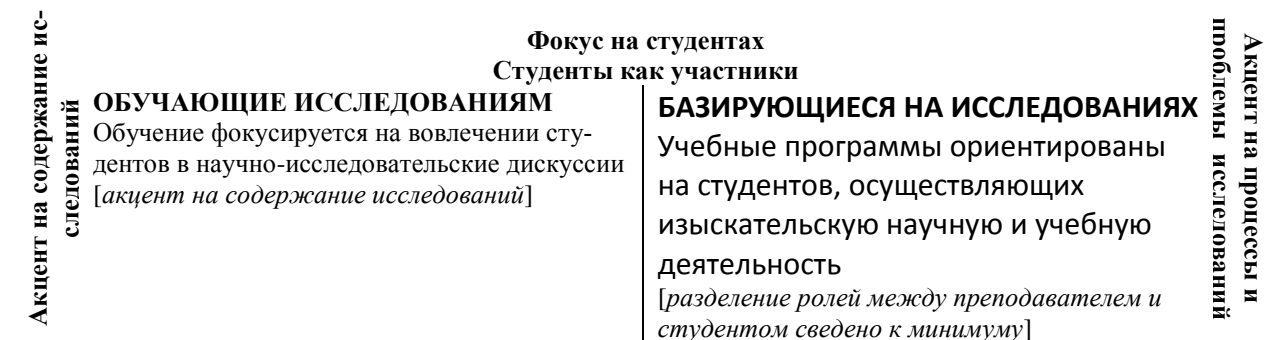
- Ряд концептуальных моделей, предлагающих пути интеграции обучения и исследовательской деятельности в образовательной среде
- Три аспекта проектирования учебных программ



Модель Б. Вудерика и Н.Тернер (Wuetherick and Turner model) (версия 2006 года)



Проектирование учебных программ и связь «научные исследования – обучение» [Хили (Healey), 2005]



НАПРАВЛЯЕМЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯМИ

Учебные программы структурируются вокруг изучения современного содержания предмета

[опираясь на исследовательские интересы сотрудников – передачу информации]

ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА ИССЛЕДОВАНИЯ

Программы фокусируются на учебных процессах построения знаний по предмету

[преподаватели пытаются породить исследовательский дух через обучение]

**Фокус на преподавателе
Студенты как участники**

Что это означает на практике?

Направляемые исследованиями:

Изучение современных исследований

- Лекции
- Семинары, проводимые сотрудниками
- Лабораторные и курсовые работы
- Оценка научных статей
- Презентация исследования сотрудниками

Базирующиеся на исследованиях:

Освоение того, как проводить исследования и быть исследователем

- Выпускная диссертационная работы
- Проекты по источникам литературы
- Продолжение исследований предыдущих студентов
- Презентация исследования
- Участие студентов в исследовательских проектах сотрудников (в рамках и вне учебной программы)

Ориентированные на исследования:

Развитие навыков и методов исследования

- Лекции
- Групповая работа и совместные проекты
- Включение навыков исследования в развивающие (формативные) задания в модулях
- Поддержка с помощью веб-ресурсов
- Оценивание, сфокусированное на проблемном обучении

Обучающие исследованиям:

Участие в научно-исследовательских дискуссиях

- Проводимые сотрудниками научные семинары и дискуссии
- Курсовая работа
- Клубы для чтения и обсуждения журналов

• М. Хили (Healey, 2006) утверждает, что высшим учебным заведениям необходимо уделять больше внимания педагогическим подходам, представленным в верхней половине вышеприведенной модели.

Фокус на студентах; Студенты как участники

Обучающие исследованиям и Базирующиеся на исследованиях

• А. Брю (Brew, 2003) считает, что исследовательское обучение – не только для честолюбивых, амбициозных студентов или элитных высших учебных заведений.

• «Особый акцент на активное вовлечение студентов в научные исследования, в которых надлежащим образом учитывается многообразие и сложность построения знаний по различным дисциплинам, – один из путей соединения обучения с научными исследованиями в XXI-м веке» (Healey 2006)

«Углубленное исследованиями преподавание и обучение является той стратегией, которая отвечает потребностям студентов XXI-го века» (Brew 2010)

Подход высших учебных заведений

Пути эффективного развития исследовательской деятельности и научных изысканий студентов на додипломном уровне:

- сделать это общепринятой практикой
- включить в учебные программы всех студентов
- Проводить различия между: преподаванием и обучением, которые направляются исследованием, и преподаванием и обучением, которые направляются исследователем

Проект **Сиднейского университета** по интеграции научных исследований и обучения – 6 лет и более (Brew 2010)

Решение Ученого совета по общим характеристикам выпускников.

Изменение процессов утверждения курса, которые теперь должны включать сведения об исследовательском обучении в рамках академической единицы.

Расширение возможностей для студентов и сотрудников представлять свои исследования друг другу.

Исследовательские презентации / семинары с участием сотрудников, студентов последипломного уровня и старшекурсников додипломного уровня.

Развитие / введение практики учебных программ с расширенной исследовательской составляющей, например:

- Расширение возможностей для представления примеров текущих исследований на лекциях
- Посещение лекций, семинаров, мастер-классов
- Учебные единицы для развития исследовательских навыков
- Выпускное диссертационное исследование + презентация
- Активизация деятельности, связанной с изысканиями, сбором и интерпретацией данных
- Более интенсивное использование заданий с неизвестными результатами
- Исследовательские группы, организованные студентами за рамками предусмотренного расписанием обучения

NAIRTL – Национальная академия интеграции исследований, преподавания и обучения
Подготовка и повышение квалификации академического персонала
 NAIRTL охватывает 38 высших учебных заведений Ирландии
 NAIRTL создана в Университетском колледже Корка при поддержке Правительственного фонда стратегических инноваций
«NAIRTL ... много сделала в этой области, продвигая исследовательские методы обучения в практику профессионального развития академического персонала». (Доклад Ханта, с. 59)

Разработка учебных программ, направляемых исследованиями

КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ, НАПРАВЛЕМОГО ИССЛЕДОВАНИЯМИ

Модель учебной программы разработана Д. Райаном и Дж. Кронином (Университетский колледж Корка) для разрешения вопросов, связанных с трудоустраиваемостью; компетенциями; результатами программы; стратегиями оценивания; практиками обучения, формами организации преподавания (построено на основе модели компетенций Сиднейского университета).



Достижение запланированных результатов / компетенций в программе

Результаты	БАЗОВЫЕ	БАЗОВЫЕ	Обучение, бази-	Электронное обучение	Стажировка /
------------	---------	---------	-----------------	----------------------	--------------

Уровень	Обучение, направляемое исследованиями	Обучение, ориентированное на исследования	рующееся на исследованиях	смешанное	Практика
Уровень 3	Достигнутая обучением специализация	Характеристики/Трудоустройство	Диссертация / на базе архивов	Электронное обучение на базе исследований	Стажировка
Уровень 2	Достигнутая обучением специализация	Навыки / Характеристики	Самостоятельные занятия	Международные консорциумы; Дискуссионные группы	Обмен; Интенсивные летние школы
Уровень 1	Вводный обзор	Навыки/Характеристики	Проблемное обучение: проекты Работа в группе	Смешанный модуль	

Традиционное обучение
Базовые сведения по специальности

Обучение базируется на деятельности студента. Студенты занимаются исследованиями

Опыт работы. Стажировка. Применение изученного на практике

Обучение методам исследования.
Развитие исслед. навыков с 1 года

Различные формы подачи материала и групповой работы

Проблемы осуществления

- Разрыв между институциональной риторикой по поводу обучения, направляемого исследованиями, приемлемыми результатами научных исследований, и той реальностью, с которой сталкивается академический персонал, пытающийся сочетать исследования и обучение.
- Соединение научных исследований и обучения является «возможно, самой сложной проблемой в американской системе высшего образования» (Остин и Чанг, 1995).
- Путаница между обучением, направляемым исследованием, и обучением, направляемым исследователем.
- Разделение карьерных траекторий на специалистов, занимающихся исключительно преподаванием и обучением, и научных сотрудников, обусловленное стремлением обеспечить более высокие рейтинги и исследования мирового класса.
- Мнение, что в системе массового образования большинство студентов может не нуждаться в том, чтобы обучаться активными исследователями или учиться исследовательской работе – речь идет о разных способностях студентов.
- Сложность с организацией аспектов исследовательского обучения в больших студенческих группах, например, для базовых предметов первого года обучения.
- Влияние культуры дисциплин на характер исследовательского обучения; меньшая распространенность исследовательского обучения для гуманитарных дисциплин в настоящее время.
- Негативное отношение органов финансирования научных исследований, которые не поощряют участие студентов в научно-исследовательских проектах.

Заключительные замечания

- Исследования показывают, что участие студентов додипломного уровня в научных исследованиях существенно помогает им начать думать в стиле химиков, инженеров, историков ...
- Данные США показывают, что студенты, участвующие в исследовательских проектах, обладают следующими преимуществами:
 - Большая уверенность и более высокое интеллектуальное развитие.
 - Лучшая способность применять знания и понимание того, как построено научное знание.
 - Опираясь на австралийский опыт, А. Брю (Brew, 2010) приходит к мнению
 - Если факультеты начинают проектировать учебные программы, в основе которых исследования и научные знания,
 - и вовлекают студентов в различные виды исследовательской деятельности,
 - учебный опыт студентов улучшается.

Принципы осуществления исследовательского обучения (взято из Schapper and Mayson, 2010)

Заинтересованность высшего учебного заведения в укреплении связей между научными исследованиями и обучением.

Ресурсная поддержка вузом развития моделей исследовательского обучения.

Признание вузом сложности взаимосвязей между исследованиями и обучением и их зависимости от принятых для данной дисциплины подходов к формированию и распространению знания.

Признание того, что не существует «единственного оптимального способа» реализации исследовательского обучения, который бы подходил для всех факультетов, департаментов и дисциплин.

Увязывание вузовской практики управления персоналом и систем стимулирования с исследовательским обучением.

Распределение рабочей нагрузки, обеспечивающее всем сотрудникам возможность совмещения исследовательской деятельности и преподавания.

Обязательное развитие в процессе обучения в высшем учебном заведении исследовательских навыков у всех студентов.

Благодарности:

Доктору Дэвиду Райану (история); Доктору Бетти Хиггс,
Профессору Грейс Невилл и Мэри О'Рурк

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.3. Й. Вильдт

Взгляд на преподавание и учение с точки зрения дидактики высшего образования. Краткое введение в дидактику высшего образования. В: Новое руководство по преподаванию в вузе. Эффективно организовывать преподавание и учение
Издатели: Б.Берендт, Х.-П. Фосс, Й. Вильдт
2-е издание, основная часть, 2006.

Johannes Wildt. Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, Johannes Wildt 2. Auflage, Grundwerk 2006.

<http://www.>

Аннотация

В статье рассматривается комплексное понимание дидактических перспектив на научное преподавание и учение. Эта перспектива ставит преподавание и учение в «дидактический треугольник», который составляют преподаватели, учащиеся и научные знания, и высвечивает структурные переменные, группирующиеся в «дидактическом круге», и укладываются в структуру условий (Bedingungsgefüge) «дидактической рамки». Эти перспективы дифференцируются с учетом уровневой модели, которая классифицирует области задач дидактики высшего образования по значимости деятельностных или аналитических взаимосвязей. На основании этого, наконец, разрабатывается концепция дидактики высшего образования как научной области, связанная тематически с развитием личности, разработкой программ и совершенствованием организации и используемая как .на практике, так и в исследованиях.

Содержание

Контур дидактики высшего образования

Уровни действия дидактики высшего образования

Развитие институциональной структуры с учетом дидактики высшего образования

Контур дидактики высшего образования

Взгляд

Правовые наводящие вопросы

Предписания, касающиеся преподавания и их границы

Насколько Вы свободны с точки зрения формы и методов при планировании Ваших занятий?

Что для Вас важно с правовой точки зрения, читаете ли Вы в нашем

информационном бюллетене «Актуальные вопросы преподавания» «Предписания, касающиеся преподавания и их границы»?

Индекс, отражающий правовые вопросы, укажет Вам, где найти

Преподавание и учение можно изучать под разными углами зрения. В современных условиях преобладает экономический взгляд, рассматривающий преподавание и учение с точки зрения экономических затрат и эффективности. С правовой точки зрения на преподавание и учение смотрят как на проблему правомерности действий в соответствующих организационных рамках. Когда исходят из перспективы управления, речь идет об институциональном соответствии организации.

Иногда меры, касающиеся экономических, правовых и организационных аспектов, понимаются как дидактическое вмешательство (hochschuldidaktische Intervention) и дидактика высшего образования обвиняется со всеми вытекающими последствиями. Чтобы противостоять этому непониманию, необходимо раскрыть подлинный подход дидактики высшего

образования.

Его можно изобразить в виде следующей схемы поля дидактики высшего образования, которая представляет собой новый вклад автора с некоторыми редакционными модификациями и дополнениями (Wildt/Gaus 2001). Она согласуется с общим пониманием дидактики (от греч. didaskein: сделать изучаемым (lernen machen), инициировать обучение (Lernen in Gang setzen)), но учитывает специфику преподавания и обучения в высшей школе. Двойственность преподавания и учения является стартовым моментом дидактического мышления, при котором не только – как это очевидно в случае с понятием профессор (от лат. profateri: громко провозглашать (laut verkünden), делать доступными знания) – речь идет о презентации знаний в соответствии с теоретическими и

методическими стандартами качества, т.е. в буквальном значении перенести в современность. Дидактика рассматривает преподавание скорее с точки зрения содействия учению. Изучение (от лат. *studere*: учить, предаваться предмету, исходя из собственных побуждений) в этом отношении не «процесс, пускаемый на самотек» («*Selbstläufer*»), который «за счет внутренней мотивации» находится на пути к доносимым профессором знаниям (*auf dem Weg zu dem professoral veröffentlichten Wissen*).

Дидактическое рассмотрение локализует таким образом преподавание и учение в треугольнике, состоящем из преподавателя, учащегося и научных знаний. Он входит в круг дидактических переменных, из которых вытекает организация преподавания и обучения. Организационное пространство (*Gestaltungsraum*) в свою очередь ограничено рамками условий дидактических действий (*Bedingungsrahmen didaktischen Handelns*).

В дидактическом треугольнике перед преподавателем встает двойная задача. В соответствии с ней преподавание имеет целью не только представить знания в соответствии с научными критериями рациональности, а «вновь» обдумать их через учение. (рис. 1)

«Вновь» открыть преподавание через учение!

Выражаясь иначе: речь идет о расширении «профессорального» (“*professoralen*”) до «профессионального» (“*professionalen*”) самоосознания

(*Selbstverständnis*). Преподавание открывает доступ к науке и одновременно является «услугой, связанной с личностью» (“*personenbezogene Dienstleistung*”). Профессиональные преподаватели вступают в отношения с учащимися не просто как наставники, они должны вступить с ними в «трудовой союз» (“*Arbeitsbündnis*”) как с «клиентом», т.е., будучи компетентным руководителем, открыть возможности обучения на пути к науке (*auf dem Weg zur Wissenschaft Lernwege erschließen*), сориентировать, донести до него стратегию обучения.

От «профессорального» к «профессиональному» самосознанию

«профессионального» (“*professionalen*”) самоосознания («клиентом», т.е., будучи компетентным руководителем, открыть возможности обучения на пути к науке (*auf dem Weg zur Wissenschaft Lernwege erschließen*), сориентировать, донести до него стратегию обучения.

Контур дидактики высшего образования

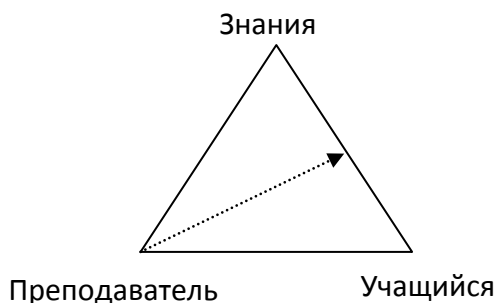


Рис. 1. Дидактический треугольник

Это не отменяет требования к личной ответственности, содержащееся в идеале “*studere*”. С учащегося не снимается обязанность принимать решение о соответствующем пути обучения. Знания и умения остаются привязанными к личности. Хотя учение может стимулироваться и поддерживаться соответствующей учебной средой, но в конечном счете оно остается индивидуальным актом, и в этом смысле предполагает самостоятельную деятельность.

На основе дидактического треугольника строится вся конструкция теории и практики, рефлексии и организации в дидактике высшего образования. Она трактует вариативные возможности в пространстве дидактических действий, которое измеряется посредством дидактических переменных. Эти переменные можно изобразить в виде дидактического круга, включающего дидактический треугольник. Отдельные дидактики различаются обозначениями, конфигурацией (*Zuschnitt*) и весомостью дидактических переменных. В данном изображении используются обычно применяемые понятия:

Имплицитно и эксплицитно всегда:

- преследуются цели;
- выбирается содержание;

- используются средства коммуникации, будь то произнесенное слово или книга и доска;
- применяются методы;
- происходит социальное группирование, хотя чаще всего группируются в традиционные фронтальные пленарные занятия;
- проводится оценка, будь то с помощью организуемых время от времени экзаменов или текущего, по ходу (субъективного) оценивания.

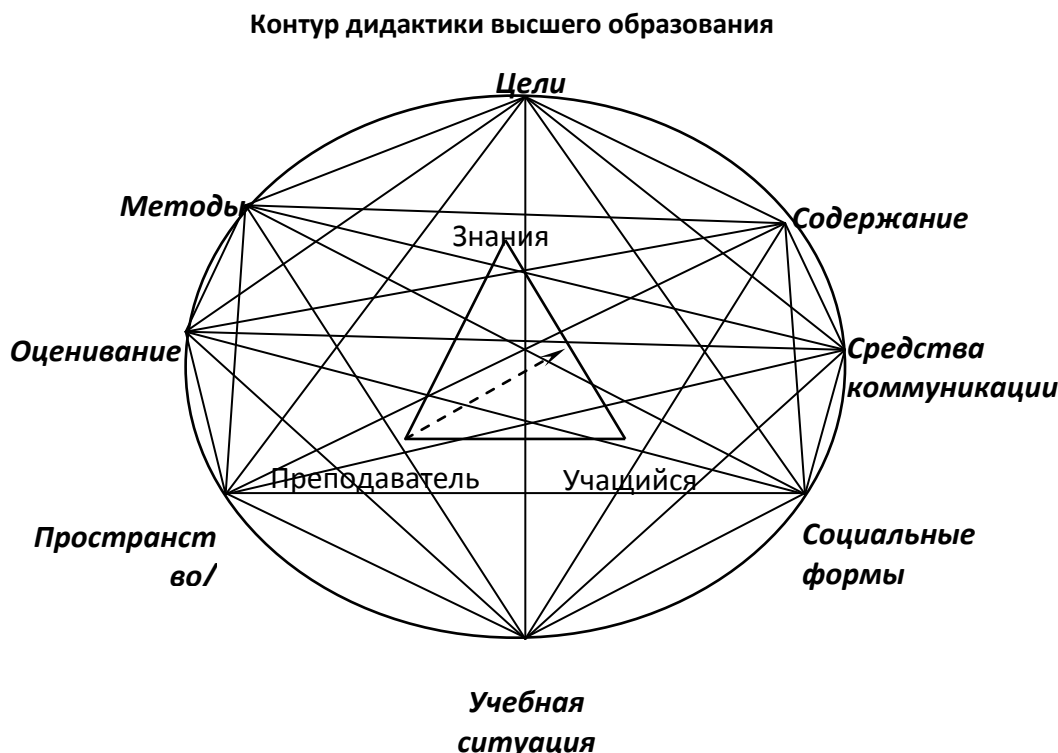


Рис. 2. Дидактический круг

Каждое преподавание проходит дидактический круг!

**Правовые наводящие вопросы
Оценивание**

Возрастающее значение оценивания и выводов из него неоспоримо – напротив, правовые рамочные условия участников неясны.

Что для Вас важно с правовой точки зрения, читаете ли Вы в нашем информационном бюллетене «Актуальные вопросы преподавания» «Оценивание»?

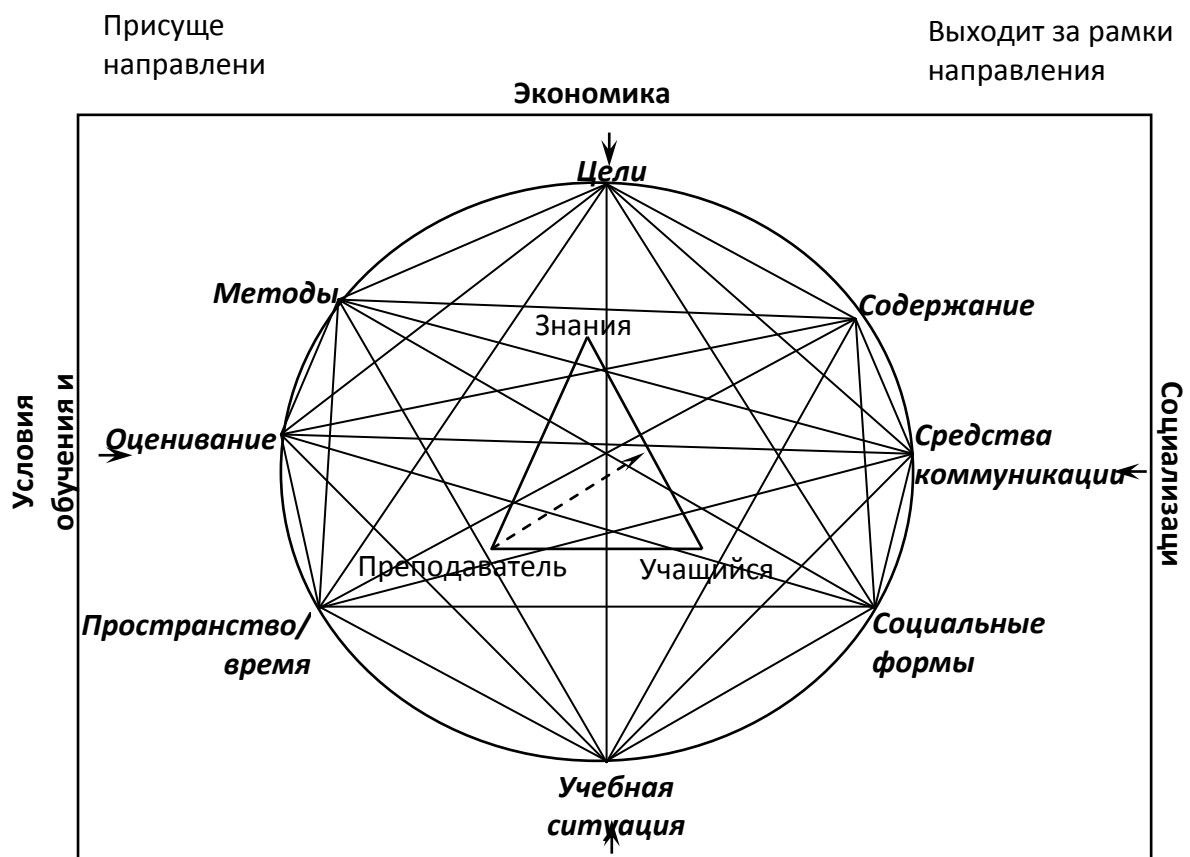
Индекс, отражающий правовые вопросы, укажет Вам, где найти статью!

Каждое преподавание при планировании и проведении занятий проходит в принципе по этому кругу. Т.е. вступают в действие все остановки, но, как показывает сеть, можно управлять из каждого пункта. Преподаватели в процессе обучения – возможно по согласованию с учащимися – должны решить, как конкретно сформировать пространство, которое закреплено переменными. Даже если следуют традициям, не предусматривающим рефлексии, преподаватель – хочет он этого или нет – неизбежно движется в описанном так или по-другому дидактическом организационном пространстве. В педагогических контекстах можно в большей или меньшей степени рефлексированно и квалифицированно действовать, но не дидактически действовать нельзя.

На практике реформаторская работа в области дидактики высшего образования характеризуется тем, что традиционное преподавание кажется менее вариативным. Цели, содержание и методы часто определяются лишь мнимо (scheinbar для вида) для отдельных преподавателей. Репертуар образцов действия применяется в рамках заданных форм занятий (лекции, семинары, упражнения, коллоквиумы, практика). Дидактические устремления направлены на комбинирование или расширение этих образцов действия.

В дидактике в области высшего образования, между

тем, имеется обширный арсенал (“Handwerkskoffer”) для дидактической работы. Будет ли этот инструментарий использоваться для организации альтернативных действий, зависит от внешних условий. Структура условий обрамляет рамку, в которой разворачивается преподавание и учение, и становится доступной дидактическая работа.



Общественные требования
профессиональные и
метапрофессиональные

Рис. 3. Дидактическая рамка

Четыре основных группы рамочных условий

Можно выделить четыре основных группы рамочных условий:

- предпосылки социализации, квалификации и обучения, от которых во многом зависит, что и как изучается. Предпосылки лежат, впрочем, не только на стороне учащихся, но и преподавателей,
- источники специальных и выходящих за рамки направления подготовки научных знаний, из которых черпает преподавание и учение,
- институциональные предпосылки, социальные факторы, а также ролевые связи, которые устанавливаются в политическом процессе и
- общественные и профессиональные требования к высшему образованию.

Вся история дидактики высшего образования полна рефлексии деятельности в этих внешних условиях и их изменений. При этом просматриваются – правда, ограниченно – пределы дидактических действий.

Уровни действия дидактики высшего образования

Классификация по уровням действия и анализа

Пределы дидактических действий варьируют в зависимости от того, на какие контексты направляет взгляд преподавание и учение в вузе. В зависимости от остроты аналитических решений из взаимосвязи действий преподавания и учения выделяются аспекты, которых касаются теоретический, эмпирический и организационный охват дидактики высшего образования. Если исходят из структуры программы, взаимосвязи преподавания и обучения как

последовательности ситуаций преподавания и обучения, то можно предложить в качестве эвристической плодотворной классификации деление на уровни действия и анализа дидактики высшего образования. На этих уровнях затем можно найти отраженные в контуре дидактики высшего образования переплетения вариативных и постоянных условий, в которых протекает научное преподавание и учение.

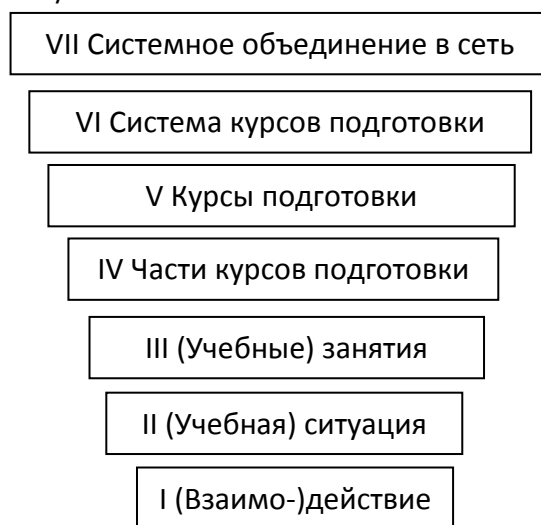


Рис. 4. Уровни действия дидактики высшего образования

I (Взаимо-)действие Нижний уровень связан с ограниченными по времени действиями или взаимодействиями во взаимосвязях преподавания и учения. К нему относятся речевое взаимодействие, зрительный контакт, фрагмент бесед (Gesprächsausschnitt), визуализация мысли и т.д.

II (Учебная) ситуация Отдельные действия и взаимодействие складываются в ситуации преподавания и учения, которые составляют пространственно-временные единицы. До сих пор такие единицы могли просто отождествлять с временем проведения занятий, которые образовывали субединицы, традиционно 2 часа в неделю в семестр (SWS). Отдельные сроки проведения занятий в свою очередь могут подразделяться на ограниченные учебные ситуации, которые отделяются друг от друга за счет специфических методических подходов как цепочка действий (Handlungssequenzen). К ним относятся ролевые игры, доклады, разработка иллюстрирующего плаката (Tafelbild), групповая работа по теме, обсуждение проблемы и т.д.

III (Учебные) занятия Ритмическое построение учебного процесса предусматривает в целом соединение взаимосвязанных, следующих друг за другом учебных ситуаций в рамках учебных занятий. Учебные занятия составляют, как правило, нижний уровень планирования института, но для отдельного преподавателя или учащегося они образуют уже комплексную единицу действия, на которых строится взаимосвязанная система (Bezugssystem) педагогической и учебной деятельности.

IV Модули Несколько учебных занятий или цепочек занятий (Lehrveranstaltungssequenzen) образуют иногда в рамках курсов подготовки в качестве частей курса замкнутые взаимосвязи действий (Handlungszusammenhänge). В дискуссии о реформе обучения эти относительно комплексные структуры сейчас обычно называют «модулями» как признанные вузами, а также в мире «строительные элементы» курса подготовки.

V Курсы подготовки «Модули» составляют более или менее связанные

(когерентные) курсы подготовки. Последние ориентируются на документы об окончании (Abschlüsse), с которыми связаны определенные полномочия, но это больше, чем сумма модулей, из которых они состоят. Развитие образования в течение всей жизни способствует тенденции к замене единицы действия (Handlungseinheit) – «курс подготовки» более гибкой и индивидуальной комбинацией модуляризированных учебно-педагогических контекстов (Lehr-Lernkontexte).

VI Система курсов подготовки

Но курсы подготовки не являются изолированными в вузах. В сплетении с другими курсами подготовки они образуют комплексную систему курсов с многочисленными пересечениями, переходами, но характеризуются более или менее осмысленными разграничениями друг от друга. Отдельные курсы подготовки находятся при этом в различной системной взаимосвязи по отношению к другим курсам. В частности, они зачастую закреплены за отдельными факультетами или отделениями, но, например, педагогическое образование пронизывает систему курсов подготовки, охватывающую достаточно широкий спектр в рамках вуза.

VII Системное объединение в сеть

Наконец, следует заметить, что система курсов подготовки вуза в свою очередь вплетена в систему образования в целом, связана с предшествующей школьной подготовкой и последующим повышением квалификации, а также с другими общественными подсистемами – если рассматривать соотношение обучения и профессии – особенно с системой занятости. Но необходимо указать на то, что при всем доминировании связей с системой занятости сплетение с другими общественными подсистемами отдельных курсов подготовки имеет большое значение для соответствующих взаимосвязей действий (Handlungszusammenhänge) преподавания и учения. Это касается экономической, юридической, так же как и социо-технической систем общества.

Развитие институциональной структуры с учетом дидактики высшего образования

Развитие персонала в области дидактики высшего образования

Ограниченное понимание дидактики высшего образования, не выходящее за рамки (трех) нижних уровней, совпадало с обычной сферой действия и свободой организации, которой обладали отдельные преподаватели. При таком понимании очевидно, что задачи дидактики высшего образования ограничивались репертуаром действий отдельного преподавателя или его расширением. Дидактика высшего образования исчерпывается повышением квалификации и консультированием персонала, т.е. дидактически сфокусированным развитием персонала.

Разработка программ на основе дидактики высшего образования

Бесспорно, в совершенствовании персонала в области дидактики высшего образования состоит центральная сфера задач дидактики. Но кажется как неразумным ограничивать дидактику высшего образования этим сегментом, так и не учитывать комплексность взаимосвязей действий (Handlungszusammenhänge). Преподаватели в своей педагогической деятельности не только оказывают непосредственное влияние на преподавание и учение, но и участвуют в разработке модулей, курсов подготовки или даже структур и систем курсов. Разработки на этих уровнях, в свою очередь, воздействуют на организацию преподавания и учения на занятиях, в учебных ситуациях и в процессе взаимодействия.

Дидактика высшего образования как область науки с самого начала занималась организацией взаимодействия, учебных ситуаций и занятий и использовала эти разработки в связи с широким спектром программных и системных перспектив. В этом отношении дидактика высшего образования рассматривается как единство развития персонала и разработки программ.

Развитие организации с учетом дидактики высшего образования

В процессе продвижения новых инновационных теорий и теории «институциональных изменений» (“institutional change”) не стали ограничиваться совершенствованием персонала и разработкой программ (т.е. программ и курсов подготовки), а инновации и внедрение привязаны к разработке репертуара действий преподавателя и организации дидактических переменных учебно-педагогической взаимосвязи (Lehr-Lernzusammenhang), они не будут иметь последствий без организационного развития.

В дидактику высшего образования все больше и больше внедряется комплексное понимание, при котором область задач рассматривается как единство развития персонала, программ и организации в сфере высшего образования.

Как видно из рисунка 5, это постоянный процесс развития приводится в движение исследованиями в области дидактики высшего образования, которые, в свою очередь, все время получают импульсы от этого развития.

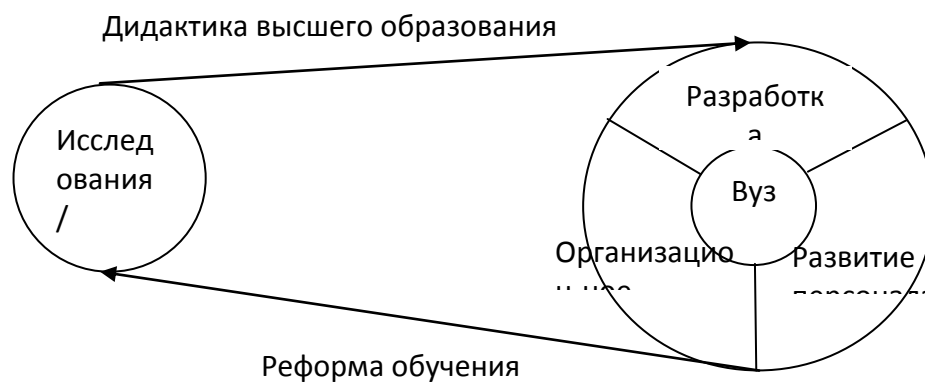


Рис. 5. Развитие организации с учетом дидактики высшего образования

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

**П.4.4. С. Колтерман. Как активизировать учащихся с самого начала?
«Исследовательское обучение на этапе теории-практики в подготовке
бакалавров в рамках ступенчатой подготовки учителей» – пример
подготовки учителей в ТУ Дортмунда.
Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда,
№2, год издания 20 (2009), с. 10–12.**

Koltermann Saskia

Wie aktiviert man Studierende von Anfang an?

*«Forschendes Lernen in Theorie-Praxis-Phasen in BA der Gestuften Lehrerbildung» – Ein
Beispiel aus dem Lehramtstudium an der TU Dortmund*

Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 10–12.

www.hdz.uni-dortmund.de

На вопрос о связи теории и практики при подготовке учителей уже давно не отвечают «или – или», в большей степени склоняются к тому, «как» логически совместить и уравновесить эти два аспекта. При этом акцент делается на активизации учащихся при подготовке в вузе с точки зрения рефлексивного совмещения этих аспектов. При этом возможно включение в интегрированный учебный процесс концепта исследовательского обучения. В контексте практической подготовки в школе исследовательское обучение означает научный подход к педагогической практике (Schneider/ Wildt 2004, 154). Проведение исследовательского обучения осуществляется, востребовано и поддерживается, оно должно помочь студентам использовать теоретические знания для анализа и организации профессиональной деятельности. Кроме того, организуемые в этом контексте занятия должны соответствовать центральному критерию педагогического подхода «ситуационному обучению» (Situiertes Lernen) (Gerstenmaier/Mandl 2001), при котором особое значение придается развитию компетенций. Понимание компетентностных действий при этом все более основывается на стандартах (КМК 2004) **, намеченных в рамках развития компетенций.

С помощью теоретико-практических модулей (Theorie-Praxis-Module – TPM) на этапе магистратуры ступенчатой подготовки учителей в ТУ Дортмунда делается попытка согласованно по содержанию скооперировать предметную дидактику и педагогику с точки зрения подготовки, проведения и оценки теоретико-практической фазы (Arens/Blotzheim и др. 2009).

Далее попытаемся ответить на вопрос, можно ли применить педагогическую парадигму исследовательского обучения уже на ранних этапах в процессе педагогического теоретического сопровождающего обучения (erziehungswissenschaftliches Begleitungsstudium), чтобы стимулировать у пока еще наивных учащихся интерес к профессии и направить их повседневные знания (Alltagswissen) на развитие научных компетенций.

При этом встает вопрос о профессиональной ориентации при ступенчатой подготовке учителей, когда в настоящее время центр тяжести педагогического образования перемещается на этап магистратуры, а учащиеся с самого начала должны осваивать исследовательское обучение (Huber 2003, 17). В рамках бакалавриата предлагается модуль «Практическая область – школа» (Praxisfeld Schule) с тем, чтобы сформировать критико-аналитический подход к практике, что послужит профессиональной ориентации на дальнейшую перспективу (MSW 2009, 310). Сопровождающий семинар «Задачи учителя в школе и на занятии» на этапе бакалавриата, цель которого подготовить к 4-х недельной школьной практике, позволяет соприкоснуться со своим профессиональным выбором.

К началу сопровождающего семинара к вводной педагогической практике, которая проводится между 1 и 3 семестрами бакалавриата, в беседах с учащимися необходимо понять их наивное представление (naives Alltagswissen) о профессиональном выборе. Затем они пребывают в процессе профессионализации на «дилетантов» или «послушников» (Koch-Priewe 1999, 148ff.). Согласно описанию модуля студенты должны под руководством куратора освоить следующие компетенции:

** Стандарты, разработанные по различным предметам, преподаваемым в начальной и средней школе и утвержденные Конференцией министров образования федеральных земель (примечание переводчика).

«Учащиеся могут

... представить себе задачи и профессиональные требования, предъявляемые к учителю и сравнить их с собственным практическим опытом в школе.

... отрефлексировать собственное профессиональное решение и мотивацию профессионального выбора и на основе практического опыта в школе заново его обосновать.

[...]

... теоретически обоснованно оценить первый опыт проведения занятий с точки зрения педагогики и перенести его на свое профессиональное развитие» (ZfL 2007б 46).

Чтобы преодолеть это расхождение между начальным опытом учащихся и приобретенными в течение семестра компетенциями, при подготовке сопровождающего семинара ставится вопрос об организации учебного процесса, с тем чтобы сформировать нужные компетенции. Здесь следует обратиться к профессиональному выбору и повседневному опыту, чтобы расширить взгляд на новые аспекты в школьной системе и открыть для себя интересные (исследовательские) области.

Очевидно, надо изучить дидактический концепт исследовательского обучения, проводимого в Дортмунде (Rotes/Schneider и др. 2009; Schneider 2009). Поэтому уже сопровождающий семинар должен быть направлен на исследование на основе научных критериев, анализ и рефлексии условий работы учителя в школе на конкретных примерах.

В идеале учащиеся в процессе исследовательского обучения должны сами разрабатывать интересующие их вопросы и проблемы (Huber 2003, 16). Сопровождающий семинар призван на первых этапах помочь сформулировать эти вопросы. Здесь полезной будет биографическая перспектива в смысле предметной дидактики в диалоговом режиме (einer Dialogischen Fachdidaktik) (Stiller 1997), чтобы учащиеся получили представление о практике и школе в системном понимании и о задачах учителя. После начального открытого, возможно, эмоционально-интуитивно организованного обмена в центр рассмотрения ставится субъективное значение вопроса. Этот проблемно и экзemplарно ориентированный подход направлен на приобретение новых знаний о профессиональной области.

На следующем этапе учащиеся должны быть подведены к рефлексии по поводу дальнейших действий, чтобы понять, что необходимо для ответа на поставленный(ые) ими вопрос(ы). При этом можно начать с поиска ответа в литературе по отдельным темам. Для формирования теоретически обоснованной базы на основе подготовленного канона может быть полезным пособие для студентов (Arens/Blotzheim и др. 2009). Полученные из литературы ответы должны, с одной стороны, удовлетворять комплексности системы школы, с другой – целенаправленно отвечать на поставленные студентами вопросы. При этом, возможно, возникнет напряженное поле, на которое указывали Koltermann/ Schneider (2009). Помимо опоры на варианты Huber (2004, 37f..) на сопровождающем семинаре необходимо предусмотреть также многочисленные учебные ситуации, являющиеся по своему характеру исследовательскими ситуациями. В качестве примера приведем:

– нахождение, структурирование и обсуждение имеющейся информации для постановки проблемы (например, по темам нарушения на уроках, мотивация школьников, методы обучения, исследование развития школы и обучения);

– посещение уроков учителей для наблюдения (например, первое посещение школы до начала практики);

– собственное исследование в теоретико-практической области, проводимое часто на основе наблюдения.

Сопровождающий семинар, таким образом, тематически подводит также к освоению первых исследовательских методов постижения практики. Методический акцент делается на наблюдение (Anhalt 2006, 47ff./; Fiebershäuser 1997, 503 ff.), чтобы подвести учащихся от повседневных наблюдений к систематической знаниевой перспективе.

Последний шаг – соединение поставленных вопросов и ответов с новыми знаниями, полученными в процессе дальнейшей школьной практики. Часто только на этом этапе студентам становится понятно, как взаимосвязаны оба аспекта – теория и действия на практике в школе. В заключительном отчете о теории-практике студенты не только демонстрируют свой опыт, но и могут рефлексировать темы, как на основании изученной литературы, так и наблюдений. В целом описанный подход, по Schneider/Wildt, является характерным для исследовательского обучения на практике, который проходит этапы от управления поиском темы, через сопровождение процесса до

трансляции и реализации результатов в деятельности, которые организуются участвующими школами и вузом (2004, 154).

В итоге учащиеся, благодаря описанной организации обучения в рамках сопровождаемого семинара, в течение семестра должны пройти путь от эгоцентричной перспективы через побуждение и поиск интересующей проблемы к первой рефлексии практики. При этом взгляд направлен не только вовне на комплексность системы школы и важность теоретических знаний и поиска, но и вовнутрь, благодаря чему они осознают свою роль в изменяющейся перспективе от учащегося к учителю и рефлектирующему практику.

Литература:

1. Anhalt, Elmar (2006): Formen der Erkundung und Beobachtung im Schulpraktikum. In: Beyer, K. / Wisbert, R. / Plöger, W. / Wasmuth, K. / Anhalt, E. (Hrsg.): Schulpraktikum. Einführung in die theoriegeleitete Planung, Durchführung und Reflexion. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 47–62.
2. Arens, Barbara / Blotzheim, Dirk / Koch-Priewe, Barbara / Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen im Theorie-Praxis-Modul an der TU Dortmund. In: Roters, B. / Schneider, R. / Koch-Priewe, B. / Thiele, J. / Wildt, J. (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–125.
3. Arens, Barbara / Beutel, Silvia-Iris / Koltermann, Saskia (Hrsg.) (2009): Reader zum Pädagogischen Einführungspraktikum. Dortmund, TU Dortmund.
4. Friebertshäuser, Barbara (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Friebertshäuser, B. / Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa, S. 503–534.
5. Gerstenmaier, Jochen / Mandl, Heinz (2001): Methodologie und Empirie zum situierten Lernen. München. [http://epub.ub.uni-muenchen.de/245/1/FB_137.pdf – letzter Zugriff: 26.06.2009].
6. Huber, Ludwig (2003): Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen. Zum Stand der Diskussion. In: Obolenski, A. / Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15–36.
7. Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. In: Die Hochschule, 13 (2004), H. 2, S. 29–49.
8. KMK (2004): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004).
9. Koch-Priewe, Barbara (1999): Der routinierte Umgang mit Neuem. Wie die Professionalisierung von Junglehrerinnen und Junglehrern gelingen kann. In: Dirks, U. / Hansmann, W. (Hrsg.): Reflexive Lehrerbildung. Fallstudien und Konzepte im Kontext berufsspezifischer Kernprobleme. Weinheim: Deutscher Studienverlag, S. 311–320.
10. Koltermann, Saskia / Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen im Pädagogischen Einführungspraktikum (PEP)?! Dortmund [<https://eldorado.tu-dortmund.de/handle/2003/26091>].
11. MSW – Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (2009): Gesetz zur Reform der Lehrerausbildung vom 12. Mai 2009. Düsseldorf.
12. Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
13. Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerausbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dort-mund. [<http://hdl.handle.net/2003/26029>].
14. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2004): Forschendes Lernen im Berufspraktischen Halbjahr. In: Koch-Priewe, B. / Kolbe, F. / Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 151–175.
15. Stiller, Edwin (1997): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Paderborn: Schöningh. ZFL – Zentrum für Lehrerbildung (Hrsg.) (2007): Handbuch für den Studienbereich Bildung und Wissen. Dortmund.

Перевод О.Л.Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

**П.4.5. Грайф М. (проф., докт.-инж., декан отделения инженерных наук,
Центр профессионально интегрированного обучения Высшая школа РейнМайн)
Работа с гетерогенными учебными группами
Конференция «Диалог о качестве – преподавание и обучение
в инженерном образовании». Бонн, 14/15 сентября 2009 г.**

*Greif M. (Prof. Dr.-Ing. Dekanin FB Ingenieurwissenschaften. Zentrum f. Berufsinegr. Studium.
Hochschule RheinMain)
Umgang mit heterogenen Studiengruppen
Konferenz "Qualitätsdialog – Lehre und Lernen in der Ingenieurausbildung",
Bonn, 14./15. September 2009.
www.stifterverband.org/.../index.html*

Отделение инженерных наук Rüsselsheim

4 учебные области
15 программ подготовки
2517 учащихся
78 профессоров
51 научных/технических/административных сотрудника

Программы подготовки Rüsselsheim

Учебная область: Машиностроение

Обучение по полному дню:

Машиностроение

Международная программа по экономике в инженерном деле

Обучение по неполному учебному дню:

Машиностроение (Обучение, интегрированное с ранее полученным профессиональным образованием для техников и мастеров)

Системотехника (Кооперативная инженерная подготовка): дуальная*

Международная программа по экономике в инженерном деле: дуальная

Магистр инж. наук. Разработка и производство

Учебная область: Информационные технологии и электротехника

Обучение по полному дню:

Информационная техника и телекоммуникация

Медийная техника

Магистр инж. наук Медиа- и коммуникационные технологии

Обучение по неполному учебному дню:

Электротехника (Обучение, интегрированное с ранее полученным профессиональным образованием для техников и мастеров)

Электротехника (Кооперативная инженерная подготовка): дуальная

Учебная область Техника по защите окружающей среды и услуги

Техника по защите окружающей среды и услуги

Магистр инж. и биол. наук Техника по защите окружающей среды и услуги

Учебная область: Физика

Бакалавр Физическая техника (Physikalische Technik)

Магистр Прикладная физика

Отделение инженерных наук

- Опыт работы с программами без отрыва от работы с 1992 г.
- В настоящее время доля студентов, изучающих программы без отрыва от работы:
- около 25% обучаются по машиностроительным специальностям
- около 20% учащихся – по информационной технике и электротехнике

* Обучение без отрыва от работы.

Различные группы

Неоднородность:

- возраст
- пол (женщин меньшинство)
- национальность, мигранты
- предварительная подготовка
- профессиональный опыт
- социальное происхождение
- различные культуры специальностей (Fachkulture) притягивают различные личности
- обучение по полному/неполному учебному дню
- Возраст начинающих обучение 24 года
- Доля женщин в среднем 11% (от 4,4 до 28%)

Неоднородность:

- Предварительная подготовка:
- полное среднее образование в среднем 41% (от 1,7 до 85%)
- начальное профессиональное образование с аттестатом зрелости 51%
- Прочее 8%
- Начальная профессиональная подготовка в среднем 31% (от 2 до 100%)

Неоднородность как проблема и как шанс!

До начала обучения: выравнивание уровня предварительной подготовки

- Предварительные курсы по математике/физике
- различные для техников/мастеров
- Обсуждаются
- компьютерные курсы
- специальная предварительная практика
- Модуль обучения с использованием электронных средств (eLearning)
- работа на персональном компьютере
- математика
- модуль по специальности

Начало обучения:

- ориентация
- требования к обучению
- профессиограмма
- выявление имеющихся компетенций и их дефицита
- неделя вводного обучения
- деловые игры

Неделя вводного обучения

- отдельные занятия для техников/мастеров и дуальных программ
- введение в обучение
- базовые квалификации: семинар по планированию обучения, методы исследования (Recherchetechniken), презентации ...
- профессиограмма (доклады, экскурсии...)
- первые «нормальные» учебные занятия
- распределение групп для практики
- языковой тест Центра по иностранным языкам
- контакты с «возрастными» студентами, студенческими группами, проекты
- консультирование студентов
- занятия учебного центра, служба для иностранных студентов, учебное консультирование, карьерный сервис

Деловые игры

- отдельные занятия для техников/мастеров и дуальных программ
- деловые игры для специальностей машиностроение, электротехника
- саморазвитие (Selbst entwickelt) (Prof. Fröhlich)
- деловые игры по логистике для экономистов
- базовые квалификации: семинары по ключевым квалификациям
- формирование команд для программ без отрыва от работы

Во время обучения

Консультирование

- консультации, служба для иностранных студентов, студенческие группы
- курсы учебного центра
- языковые курсы

Стадии развития профессиональных способностей

- от ограниченной до возрастающей сложности: от изолированных упражнений до моделирования реальных условий
- упражнения, практика в вузе
- внутренние учебные работы, дипломные, магистерские работы
- проектные работы в вузе
- вхождение в структуры предприятий: производственная практика, семестр практической подготовки на предприятии, обучение без отрыва от работы
- работы с комплексными профессиональными проблемами – междисциплинарные и комплексные условия среды: учебные, магистерские, проектные работы в промышленности.

Концепт программы подготовки

Разработка программы:

- систематически: проектная группа исследует профессиональную подготовку (профессии, подготовка техников, мастеров)
- привлечение внешних представителей
- участие по возможности большего числа коллег – понимание различий в предпосылках и целях
- исходить из профессиограммы!

Концепт программы подготовки:

- по основам отдельные курсы, различное содержание!!
- исходить из профессиограммы!
- прикладные дисциплины для многих курсов подготовки (совместное обучение)
- интегрированное формирование ключевых квалификаций (командное преподавание – Team-Teaching*, коллеги-инженеры как руководители курса)

Неоднородность как шанс

Прикладные дисциплины, углубленное изучение:

- учащиеся различных направлений дополняют друг друга
- учатся друг у друга
- учатся работать с пограничными или другими специальными дисциплинами
- совместная команда при прохождении практики
- Проекты, студенческие конкурсы: выходящие за рамки отделения

Особенности преподавания и организации

Программы без отрыва от работы:

* Групповая форма обучения, предполагающая участие нескольких преподавателей, компетентных в различных областях знаний (Примечание переводчика).

- важно сформировать команду!
- необходимо дополнительное обучение с использованием электронных средств (eLearning)
- использование учебной платформы – коммуникация и контент (Lernplattform (LMS) – Kommunikation und Content)*
- сквозные проекты на этапе базового обучения (например, системотехника)
- занятия блоками
- большие затраты на руководство студентами
- большая надежность предлагаемых курсов
- большие затраты на согласование
- Но это того стоит!

Опыт, приобретенный при аккредитации программ без отрыва от работы

- нет экспертов с опытом работы с программами без отрыва от работы;
- нет экспертов с опытом работы с междисциплинарными программами;
- проблема: не признаются документы об окончании начальных профессиональных учебных заведений;
- проблема: жесткое назначение зач. ед.-трудозатрат; не учитывается профессиональный опыт;
- проблема: профессиональные способности подвергаются сомнению и скорее привязываются к базовым знаниям (поточное преподавание);
- проблема: проект 1-го семестра урезается в пользу учебных занятий (поточное преподавание).

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

* Платформа обучения или системы управления обучением (LMS) представляет собой сложную систему программного обеспечения, которая служит трансляции содержания обучения и организации учебного процесса. Одной из важных задач основанной на веб-технологиях среды является также обеспечение связи между студентами и преподавателями. Следовательно, это представляет собой интерфейс между учебными заведениями и обучением человека. Она включает в себя не просто содержание образования, а предлагает коммуникацию через Интернет. Благодаря LMS освобождаются учебные помещения, регулируются информационные потоки, упрощается обучение и решается целый ряд управленческих задач.

П.4.6. Болонская реформа действует как «ускоритель»: инициативы по улучшению преподавания в вузах очевидны, но нужно их творчески использовать. Центр развития высшего образования, Новости, 16.12.2010.

*Bologna-Reform wirkt als "Beschleuniger": Ansatzpunkte für eine verbesserte Hochschullehre werden sichtbar, müssen aber kreativer genutzt werden. CHE News, 16.12.2010.
www.che-concept.de/cms*

Аннотация

Болонский процесс в Германии долгое время понимался скорее как формальная структурная реформа, а не как шанс пересмотреть содержание и дидактические подходы к обучению. Тем самым у многих представителей вузов возникло впечатление политически навязанной бюрократической реформы. Но современные научные исследования свидетельствуют, что введение степеней бакалавра и магистра дает импульсы для истинного улучшения обучения, которые должны быть использованы более наступательно и креативно, чем до сих пор.

Так, например, последовательный переход к компетентностноориентированному преподаванию очевидно повышает результат обучения. Распространенные негативные мнения, например, о том, что это привело к общему ухудшению качества подготовки или что учащиеся должны существенно больше работать, отчасти опровергаются эмпирическими данными. Эти и другие порой ошеломляющие результаты исследований высшего образования были представлены на конференции, организованной Центром развития высшего образования и Федеральным министерством образования и научных исследований в Берлине, в которой участвовали 250 представителей науки и сферы управления наукой.

В международном сравнении Германию отличает сильная государственная регламентация, что проявляется, в частности, в аккредитации. Так, первые эмпирические данные подтверждают, что профессора считают аккредитацию программ подготовки наименее полезной среди применяемых методов обеспечения качества в сфере высшего образования. Инструменты, используемые вузами в рамках самоуправляемого менеджмента качества, напротив, они оценивают как исключительно полезные для повышения качества преподавания. Далее, новшества в обучении, вошедшие в немецкие аудитории в рамках болонской реформы, однозначно приводят к улучшению. Так, с 2004 г. в Свободном университете Берлина был внедрен новый инструмент оценивания, с помощью которого периодически оценивается освоение студентами компетенций. При этом оказалось, что переход к студентоцентрированному обучению – основное требование Болонского процесса – дает лучшие результаты, чем обучение, центрированное на преподавателе. Переход к подготовке бакалавров и магистров демонстрирует позитивные результаты тогда, когда он используется как возможность дальнейшего дидактического совершенствования – к этому единодушному мнению пришли участники конференции. Оно должно сочетаться с креативными формами участия студентов. Показателен в этом отношении пример университета Фрайбурга, где удалось активно вовлечь учащихся в реформу обучения с помощью метода «организации сообщества» («community organizing»)*.

В конце полуторадневного мероприятия, на котором 32 ученых представили ранее достигнутые результаты исследования, утвердилось мнение, что проблема Болонского процесса во многом заключается в преподавании, природа ее лежит вне структурных преобразований. Болонья не устранил автоматически трудности, но может быть правильно использована как «ускоритель» для улучшения. Со стороны присутствующих практиков-педагогов и представителей сферы менеджмента науки было озвучено желание чаще информировать о текущих исследовательских проектах, чтобы черпать конкретные идеи для их повседневной деятельности.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

* Люди, объединяются в организацию, действующую в их общих интересах (примечание переводчика).

П.4.7. Многообещающие предположения. Обучение и учение в сфере высшего образования. Материалы второй ежегодной конференции национальной академии интеграции исследовательской, преподавательской и учебной деятельности. 2008 (Ирландия)
Редакторы: Мёрфи Д., Хиггс Б.

Teaching and Learning in Higher Education: Challenging Assumptions

NAIRTL's Second Annual Conference. 2009.

Proceedings of the National Academy for the Integration of Research, Teaching and Learning's second annual conference, hosted at Waterford Institute of Technology in November 2008

Editors: Jennifer Murphy and Bettie Higgs

www.eurireland.ie/_fileupload/2011/Erasmus/NAIRTL%20Presentation.pdf

Предисловие

Тема грядущей конференции Академии NAIRTL – «Взаимосвязь исследования и преподавания: практика и политика» – выбрана удачно, являясь продолжением Второй ежегодной конференции NAIRTL, состоявшейся в Уотерфордском технологическом институте в ноябре 2008 г. В настоящий период, непростой с экономической и образовательной точек зрения, мы ожидаем, что экономика знания станет одним из путей движения вперед. Для продвижения программы знаний необходимо обеспечить качественное преподавание, а для поддержания процесса создания знаний и их передачи необходима хорошо развитая способность наших выпускников к исследовательской деятельности.

Понятно, что преподавание и исследовательская работа дополняют друг друга, создавая симбиотическое единство, при этом их связь образует сложную систему взаимодействия, состоящую из разнообразных, независимых и в то же время приспособляющихся друг к другу адаптивных компонентов. Интеграция данных компонентов должна поддерживаться политическими направлениями во избежание ненужной напряженности между ними – когда финансирование и таблицы лиг деформируют означенное партнерство.

Во всех статьях, вошедших в этот том Материалов конференции, освещается тема интеграции исследовательской, преподавательской и учебной деятельности. Сборник однозначно опровергает несостоятельность упрощенной точки зрения на то, что преподаватели обучают старым знаниям (прописным истинам), в то время как именно исследователи находятся на переднем крае науки. Деятельность академии NAIRTL направлена в том числе на пороговую зону и на зону частичного наложения, и я бы официально подчеркнул, что работа ассоциации ведется именно в области стимулирования взаимного роста в зоне частичного наложения. Этот рост может происходить двумя путями: исследовательская деятельность может идти навстречу преподавательской работе, и преподавательская деятельность может идти навстречу исследовательской.

Исследовательская деятельность движется навстречу преподавательской работе с тем случае, когда она наполняет содержание преподавательской деятельности, предоставляя актуальные знания для создания и поддержания современных программ. Важно, чтобы исследователи вовлекались в процесс обучения, но не как в неизбежную рутину, а как неотъемлемую часть их исследовательского гранта. Академическое сообщество – это мир практики, нуждающийся в постоянном упорении.

Хотя исследовательская работа часто считается сферой деятельности соискателей докторской степени, было бы неверно ограничивать ее этим довольно поздним этапом в академической карьере учащегося. Исследовательская программа должна спуститься на уровень учебных аудиторий. Возможно формирование исследовательских навыков у студентов с целью обеспечить их основой для дальнейшего продвижения вверх – на докторский уровень. В дескрипторы структуры национальных квалификаций приобретение знаний – как по глубине, так и по разнообразию – входит как необходимый компонент повышения профессионализма на каждом уровне, а не только на 9-м и 10-м уровнях. Мне приятно сознавать, что заявленное академией NAIRTL видение ситуации включает в себя возможности привлечения студентов к научной деятельности с самого первого курса их обучения в вузе.

Необходимо также помнить, что руководство исследовательской работой – само по себе обучение и должно считаться таковым, поскольку научное руководство и обучение по своей сути совпадают. Оба вида деятельности включают в себя планирование этапов работы, инструктирование, обучение на практических занятиях, мотивирование учащихся и формирование профессионального мастерства. Примечательно, что на уровнях национальной и общеевропейской политики наметилось движение к более четко структурированной подготовке как неотъемлемой составляющей исследовательского процесса.

Американский ученый Эрнст Бойер в своей монографии показал, как обучение движется в направлении исследовательской работы. В своей оказавшей значительное влияние книге «Пересмотр исследовательской работы: приоритеты профессуры» (1960 г.) Э. Бойер подчеркивает тот факт, что преподавательская деятельность опровергает ложную дихотомию, согласно которой фундаментальная исследовательская деятельность рассматривается как ... первостепенная и наиболее значимая форма научной деятельности, а остальные функции, в том числе преподавательская работа воспринимаются как дополнительная деятельность, производная от исследовательской (Boyer 1960: 16).

Напротив, Э. Бойер расширяет определение исследовательской деятельности, утверждая, что преподавательская деятельность – это форма исследовательской работы, не отделяемая от нее. Так же, как сугубо исследовательская работа, работа преподавателя включает в себя ... необходимость отстраниться от собственного исследования (преподавания), установить взаимоотношения, навести мосты между теорией и практикой и эффективно передавать собственные знания студентам (там же). Преподаватель помогает студентам установить собственные связи и соотнести теорию с практикой конструктивными способами.

Конструктивистские подходы придают особое значение процессу осмысления своей деятельности каждым студентом. Ответственность и самостоятельность студентов, формируемые методикой преподавания и стимулирующие такое активное учение, ведут к развитию исследовательского мышления и навыков исследовательской работы, в результате чего осваивается исследовательская культура даже в процессе обучения в вузе.

Сборник статей, включающий в себя материалы данной конференции, иллюстрирует, как именно способность к исследовательской работе может наращиваться в процессе обучения в вузе. Качественное обучение способно помочь развитию мыслительных способностей студентов с тем, чтобы они не принимали расхожие знания на веру, а детально рассматривали их и оценивали аналитически и критически. Многие инициативы, описанные в сборнике, способствуют развитию именно того вида критического мышления и построения системы знаний, что так ценится в исследовательской работе. Проблемное обучение и проектная работа также могут предоставлять темы, которые на более поздних стадиях могут развиваться в более совершенные исследовательские проекты. Все эти преимущества вытекают из подлинного единения исследовательской работы, обучения и учения.

Преподавательская деятельность должна подкрепляться сведениями о новейших исследованиях и конкретной области знания и в то же время способствовать развитию исследовательских компетенций учащихся. С другой стороны, преподавательская деятельность поддерживается новейшими исследованиями в сфере педагогической практики. Необходимо помнить о том, что обучение и учение сами по себе являются динамичными сферами исследовательской деятельности. В рамках исследовательской программы обучения и учения (SoTL) ведется исследовательская работа, но не в части повседневных исследований содержания учебных дисциплин, а способов и особенностей учения, а также методов формирования учения посредством обучения и повышения эффективности преподавательской деятельности. Только в случае подлинного единения преподавательской и исследовательской деятельности – во всех ее смыслах – формируется лучшая движущая сила прогресса. Академия NAIRTL занимает стратегическое положение для продвижения вперед обоих видов деятельности.

Профессор Киран Р. Бёрн

Директор Уотерфордского технологического института

Перевод О.А. Бурукиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.8. Й. Вильдт

Исследовательское обучение: обучение в «формате» исследования Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, год издания 20 (2009), №2, С. 4–7.

*Wildt Johannes . Forschendes Lernen: Lernen im "Format" der Forschung.
Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 4–7.
www.hdz.uni-dortmund.de*

В термине «исследовательское обучение» сведены две области задач высшего учебного заведения: с одной стороны, – исследования и, с другой – обучение, которые институционально решались отдельно. Даже тем, кто начертал на своих знаменах научность преподавания и учения, зачастую с трудом давалось «единство исследований и преподавания». В традициях «гумбольдтизма» (Bartz 2007) под этим, в первую очередь, понималось единство в том смысле, что содержание обучения генерируется из научных исследований и обосновывается благодаря им. Но не ставился вопрос о том, как это связано с учением. Если это случается, то, прежде всего, с точки зрения классической конфигурации ролей, в соответствии с которой преподаватель – как «профессор», в латинском значении *profiteri*: «обнародовать, сделать их доступными обществу», презентировал научное содержание по правилам научного искусства (*wissenschaftliche Kunst*), теоретически и методически выверив их, а учащимся оставалось «с усердием усвоить их», т.е. изучить, также в смысле латинского «*studere*» (Wildt 2002).

В этой конфигурации ролей появляются дидактическая рефлексия и организация, для которых осмысление преподавания, исходя из учения, является не только непривычным или несущественным, но и вредным с точки зрения научного дискурса. Можно ли в связи с этим смешивать «исследование» и «учение» – две задачи, решение которых даже институционально было предусмотрено как раздельное? Не будет ли благодаря такому смешению причинен двойной вред: как исследованиям, так и обучению?

На фоне этих вопросов концепция исследовательского обучения подвергается двойной критике: со стороны исследования, поскольку понятие «исследование» размывается из-за коннотации (связи) с учением; со стороны обучения, поскольку из-за центрирования на исследовании упускается из поля зрения качество обучения – а, следовательно, и собственно дидактические вопросы. По обоим этим направлениям следует четко провести линии дидактической аргументации.

Критика с целью оградить термин «исследование» от дидактической крайности ярко представлена Mittelstraß (Mittelstraß 1996), который на Гамбургском форуме* высказался против «инфляционного использования термина исследования».

Напротив, Huber уже в 1999 г. с позиций дидактики высшего образования выдвинул отличающийся от исследований собственный (особый) смысл учения, который, однако, не препятствовал интеграции типичной для исследования деятельности в учебный процесс. Более того, он показал, что деятельность, аналогичную многим видам теоретической и методической деятельности, рассмотренным в проектах исследовательского обучения, можно обнаружить и в исследовательских проектах. Это подтверждают и примеры, приведенные на Гамбургском совещании (для педагогического образования Roters/Schneider и др. 2009.).

Здесь следует подчеркнуть, что исследование и исследовательское обучение черпают из единого источника. Оба иницируются и поддерживаются одной движущей силой – генерированием новых знаний, которые порождаются теоретически и методически управляемыми процессами познания. Таким образом, проекты исследовательского обучения и исследовательские проекты могут единственным в своем роде образом (*sui generis*) быть описаны в соответствии с категориями исследовательских действий. Они различаются только исходными системами (*Bezugssysteme*), исходя из которых, интерпретируются полученные знания: исходной системы

* Фонд Körber, доклад о совещании по исследовательскому обучению в вузах 6-8 ноября 2008 г. в Гамбурге.
<http://www.koerber-stiftung.de>

индивидуального приобретения знаний в процессе учения, с одной стороны, и исходной системы научного познания – с другой.

Новым в случае дидактического рассмотрения является расширение индивидуальных знаний. Исследовательские проекты и их результаты являются новыми и оригинальными в отличие от исходной системы современной («state of the art») научной познавательной области или дисциплин. Поэтому не обязательно, но, тем не менее, возможно, а во многих случаях так оно и есть, что исследовательское обучение выходит за рамки индивидуального прироста знаний, способствуя развитию знаний.

Напротив, также возможно – даже если целенаправленно не планируется – расширять индивидуальные знания и в исследовательских проектах. Довольно регулярно в качестве побочного результата (spin off) исследований рассматривается одновременно с продвижением исследовательской работы дальнейшее повышение компетенции исследователей в их профессии.

Так же серьезно, как критику с точки зрения ожиданий исследователей, следует воспринимать и дидактическую критику исследовательского обучения, хотя она – если ее правильно оценить – до сих пор проявлялась неявно. Оно (исследовательское обучение) также противостояло обучению с точки зрения учебных занятий, когда учащиеся в исследовательских проектах могут низводиться до исполнителей, не получая видимых учебных результатов. Некоторые проекты под вывеской «Исследовательского обучения» были не более, чем мерами по расширению исследовательских мощностей и рассматривали участие студентов как использование бесплатной вспомогательной рабочей силы. При этом научные результаты могли быть большими, а учебные – низкими.

Задача преподавания, реализующего «исследовательское обучение», состоит в создании возможностей обучения в процессе исследовательской практики. Исследование образует в этом смысле «формат», т.е. рамки действия (Wildt 2006), в которых происходит исследовательское обучение.

Исследовательское обучение может рассматриваться как дидактическое форматирование обучения посредством исследования.



Рис. 1. Исследовательское обучение возникает благодаря соединению исследования и учения посредством дидактической трансформации в исследовательское обучение

О комбинации циклов исследования и учения в «исследовательском обучении»

Schneider и Wildt разработали эту дидактическую трансформацию в виде комбинации исследования и учения. В основе этой трансформации – представление о том, что исследовательские проекты, следуя методологии научного познания, проходят типичные циклы исследовательских действий, которые коррелируют с синхронно концептуализованным учебным циклом. В выстраивании связей этих циклов друг с другом и состоит собственно дидактический результат.

Об исследовательском цикле

На рисунке показан типичный цикл исследовательской деятельности, как он проходит в социальных и педагогических исследованиях.

На этом рисунке исследовательский проект начинается на базе современного состояния «state of the art» с разработки вопроса исследования, основывающегося на познавательном интересе. Эти вопросы исследования не всегда генерируются одними исследователями, а возникают в процессе взаимодействия с заинтересованными в исследовании лицами, группами или организациями и в

зависимости от их исследовательских программ. Из анализа состояния исследований, используя теоретические и методологические подходы, на втором этапе разрабатываются гипотезы, которые следует проверить в процессе исследования. Затем гипотезы операционализируются в исследовательский дизайн и преобразуются в проверяемую структуру. Эта структура включает не только разработку инструментов наблюдения и измерения или экспериментов, но и их адаптацию к контекстам действий, в которых должно проводиться исследование. Только после этого третьего этапа следует четвертый – проведение исследований, на котором имеет место изучение проблемы (Erhebung). После него – пятый этап: оценка, которая переходит в шестой – интерпретацию. Часто этим шестым этапом – написанием отчета завершается исследовательский цикл. В циклическом рассмотрении к этому этапу может примыкать транслирование и использование полученных знаний на практике, чтобы с позиции приобретенного при этом опыта вновь вступить на исследовательский цикл.

Как легко понять, это схематическое изображение привычных эмпирических социальных или педагогических исследований. Но следует заметить, что в зависимости от исследовательского проекта или дисциплин исследовательский цикл может варьировать. В любом случае исследовательский цикл должен быть конкретизирован относительно соответствующего контекста изучаемой дисциплины или дисциплин.

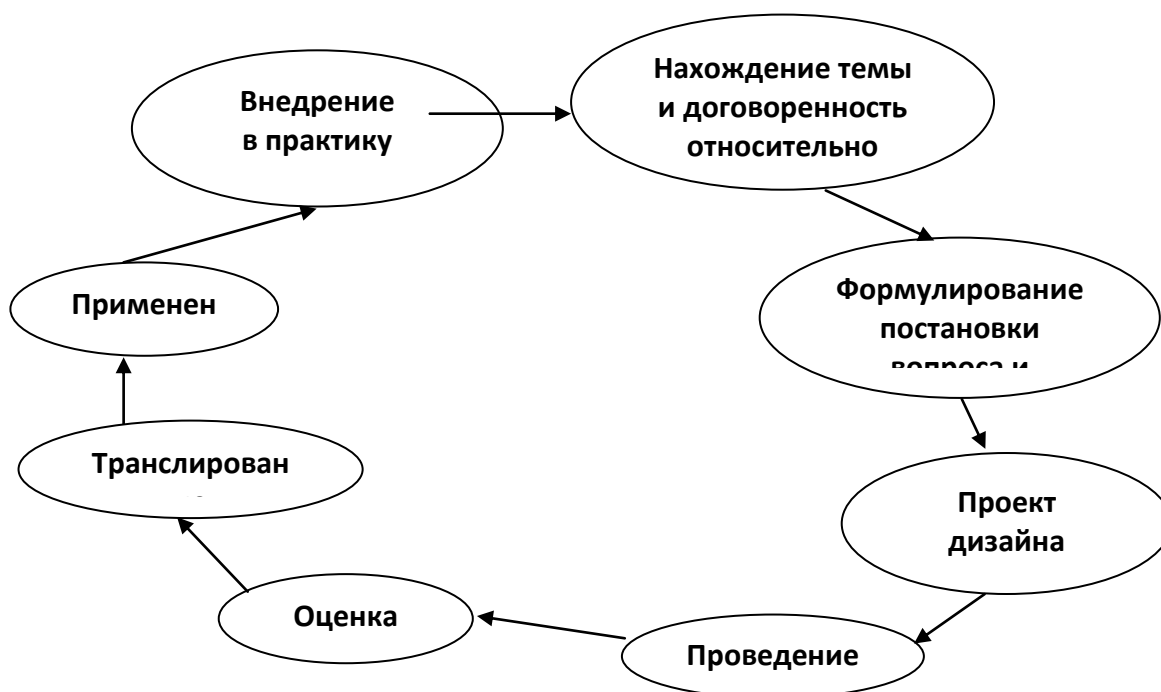


Рис. 2. Исследовательский цикл

Об учебном цикле

Для концептуализации учебных процессов в формате исследований Schneider и Wildt обратились к учебному циклу (“Learning Cycle”) в толковании Kolb (1984, по Bloom 2000), который происходит от познавательной традиции англосаксонского прагматизма.

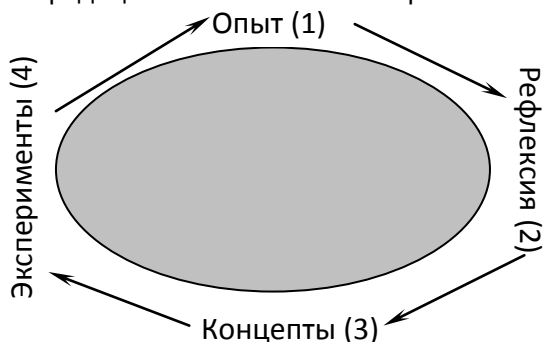


Рис. 3. Учебный цикл по Kolb

Исходным пунктом учебного процесса согласно данному рисунку является опыт («experience»), который больше, чем повседневный опыт, поскольку он накапливается, в понимании Dewey, как непрерывность («continuity»), т.е. когерентность опыта в повседневном мире. Учебный процесс начинается посредством дистанцирования по отношению к опыту, который по многим причинам может вернуться. Особенно разногласия, противоречия, проблемы, загадки, неуверенность, становящиеся вирулентными в опыте, ведут к рефлексии. Рефлексия, в свою очередь, может приводить к новому восприятию действительности, которое содержит ее измененные концепции. На следующем этапе они проверяются на практике (эксперимент). При этом приобретенный опыт снова входит в опыт («experience»), из которого за счет нового импульса вновь «запускает» учебный процесс, и учебный цикл повторяется снова в форме спирали, основываясь на имеющихся знаниях.

Учение в формате исследований

Если спроецировать учебный цикл на исследовательский цикл, то в той же последовательности синхронно будут проходить аналогичные этапы.

Если опыт сочетается с текущей практикой, то формулируемая, исходя из этого, или согласуемая постановка вопроса соответствует фазе рефлексии, которая наряду с конструкцией вытекает из гипотезы и дизайна исследования в когнитивной реконструкции. Проведение и оценка, а также интерпретация могут быть сопоставлены с фазами экспериментирования и получения нового опыта, которые на этапах транслирования и применения вновь вливаются в опыт, из которого снова синхронно могут возникнуть учебный и исследовательский циклы.

Дидактическая поддержка, разрабатывающая связи между отдельными этапами исследовательского процесса и учебными возможностями учащихся, представлена в последующих статьях, исходя из различных перспектив и дисциплин.

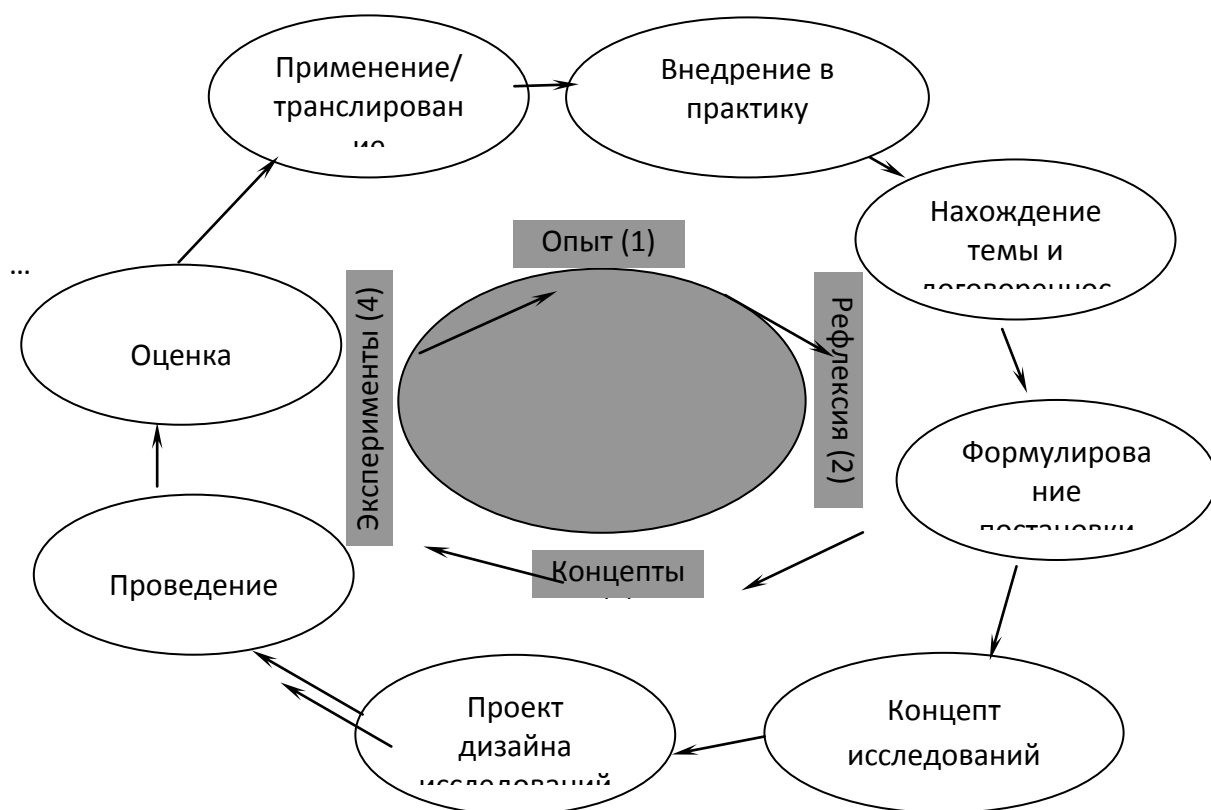


Рис. 4. Учебный цикл в формате исследовательского процесса

Литература

1. Bartz, Olaf (2007): Der Wissenschaftsrat. Entwicklungslinien der Wissenschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1957–2007. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.
2. Blom, Herman (2000): Der Dozent als Coach. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
3. Huber, Ludwig (1999): An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik 1/1999, S. 25–44.
4. Kolb, David A. (1984): Experiential Learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, New York: Prentice-Hall.
5. Mittelstraß, Jürgen (1996): Vom Elend der Hochschuldidaktik. In: Brinek, G. / Schirlbauer, A. (Hrsg.): Vom Sinn und Unsinn der Hochschuldidaktik. Wien. WUV-Universitätsverlag, S. 56–76.
6. Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
7. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2009): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Wechsel eines Leitmotivs. In: Roters, B. / Schneider, R. / Koch-Priewe, B. / Thiele, J. / Wildt, J. (Hrsg.): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Professionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn.
8. Wildt, Johannes (2002): Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Griffmarke A 1.1.
9. Wildt, Johannes (2006): Formate und Verfahren in der Hochschuldidaktik. In: Wildt, J. / Szczyrba, B. / Wildt, B. (Hrsg.): Consulting, Coaching, Supervision. Eine Einführung in Formate und Verfahren hochschuldidaktischer Beratung. Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. 117. Bielefeld: Bertelsmann, S. 12–39.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.9. Винклер Г.

Развитие исследовательских навыков на додипломном уровне Конференция EUA, Орхус, Дания, апрель 2011

*Prof. Georg Winckler. Developing Research Skills at the Undergraduate Level
EUA Conference, Aarhus, April 2011.*

http://www.eua.be/Libraries/EUA_Spring_Conference_2011/Aarhus_WG1_Georg_Winckler.sflb.ashx

Общие замечания

Гумбольдтовское разделение I

Новая тенденция: Студенты не как пассивные зрители, а как активные участники научного сообщества.

Эпиграф к книге М. Хили – А. Дженкинса (цитата из Гумбольдта):

«... университеты всегда рассматривают науку как еще не нашедшую своего решения проблему, и потому постоянно занимаются исследованиями» (М. Хили и А. Дженкинс: Развитие исследований и изысканий на додипломном уровне, Академия высшего образования / Великобритания, июнь 2009, с. 5)¹

Однако (оригинальный текст):

«Еще одна особенность университетов состоит в том, что они рассматривают науку как еще не нашедшую своего решения проблему, и потому постоянно занимаются исследованиями, тогда как школа имеет дело только с готовыми и бесспорными знаниями и учит» (W.v. Humboldt: «Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin», 1810, p. 274)

(«...тогда как школа имеет дело только с готовыми и бесспорными знаниями и учит»)

Гумбольдтовское разделение II

Средняя школа / гимназия «учит»: «образовательное учреждение со строгим регламентом, в которых люди подвергались натаскиванию и зубрежке» (K. Jarausch), особенно в классических Gymnasien.

Университеты – «постоянно занимаются исследованиями»: единство научной и педагогической деятельности, свобода учить и учиться.

Университеты в гумбольдтовской системе отменили бакалаврские и магистерские программы как следствие этого разрыва (бакалаврские программы переданы "гимназии" в качестве последних трех лет обучения).

В университетах предлагались только докторские программы

Исследования и изыскания на додипломном уровне могут быть целью, к которой нужно стремиться, однако следует быть внимательным при цитировании Гумбольдта!

Гумбольдтовское разделение III: реальность

Квалификации для гражданской службы с едиными государственными экзаменами (специалисты-практики в качестве экзаменаторов, двойственность: академическая свобода против жесткой системы обучения для сдачи государственных экзаменов)

Начиная с технического образования, еще до 1900 года (Дипломированный инженер), и с бизнес-образования (квалификация Diplom-Kaufmann), в период первой мировой войны, в университетах введено обучение на диплом. Только во второй половине 20 века (в Австрии, начиная с 1965 года), в ответ на массивную высшее образование, законом было предписано рассматривать обучение на диплом в качестве первого цикла, докторское обучение – в качестве второго, а получение академической квалификации «Habilitation» – третьего. Исключение: медицина!

Неясно, в какой мере обучение на диплом должно быть исследовательским (дипломные работы должны отражать только текущее состояние науки, а не ее наиболее передовые достижения). Обучение на диплом предполагало значительный объем натаскивания и зубрежки. Гумбольдтовская идея университета была реализована лишь частично.

Смешанная система США

¹ M. Healy and A. Jenkins: Developing undergraduate research and inquiry, The Higher Education Academy/UK, June 2009, p. 5

Британские традиции: бакалаврские программы в колледжах, магистерские программы в профессиональных школах; колледжи должны содействовать гражданскому обществу и воспитывать просвещенных граждан, магистерские программы обеспечивают профессиональные навыки; исследовательская ориентация на обоих уровнях была и остается незначительной.

На вершине: обучение на Гумбольдтовскую степень PhD (с конца XIV века в Университете Джона Хопкинса, в Чикагском университете).

Американская система может справиться с массификацией высшего образования: докторские программы в 62 областях только в 212 университетах (обзор Национального Совета по исследованиям, 2011).

Болонская реформа I: Открытые вопросы

Первоначально болонская реформа касалась двухуровневой системы (1999), лишь позднее она охватила трехуровневую систему (Берлин, 2003/Зальцбургские принципы, 2005).

Насколько исследовательски-ориентированными или профессионально ориентированными должны быть магистерские программы?

Должны ли обеспечиваться возможность поступления на программы PhD после бакалавриата?

Если докторская степень изменится в соответствии с более высокими требованиями степени PhD (три и более лет обучения), возникнет ли необходимость в дополнительной подготовке?

Болонская реформа II (2009 год, выступления студентов)

Гумбольдт жив? Эгалитарные, идеалистические ожидания студентов: «Богатые родители для всех», «Свобода учиться для всех»? Неприятие бакалаврских программ: против «строго регламентированных» программ.

Против трудоустройства: Должна ли профессиональная ориентация начинаться уже на бакалаврском уровне?

Было /остается слишком много плохо спроектированных бакалаврских программ с излишними результатами обучения (старые программы на диплом, «уплотненные» в более короткие бакалаврские).

Обоснование необходимости исследовательского додипломного обучения I

Университет как образовательное учреждение, способствующее освобождению от традиционного мышления путем проведения исследований и изысканий (с помощью критического мышления).

«Bildung» (Образование) как гуманистическая ценность, «Bildung durch Wissenschaft» (Образование через научную деятельность) – идеалистическая спекуляция

Но:

Ж.-Ф. ЛИОНТАР «Состояние постмодерна», 1979 «Институты высшего образования подчиняются отныне требованию формирования компетенции, а не формированию элиты»

Необходимость профессиональных / административных компетенций

Обоснование необходимости исследовательского додипломного обучения II

Обусловлено возникновением общества, основанного на знаниях?

Точка зрения работодателей:

(Stifterverband für die Deutsche Wirtschaft, Karriere mit dem Bachelor, Essen 2005)

Бакалаврские программы должны обеспечить базовые знания в конкретной области (бизнес-исследования, инженерное дело).

Требуется общее образование, а не специальные навыки.

Способность определять и решать проблемы.

Социальные навыки, личные позиции, языковые / культурные навыки.

Отсутствие упоминания о развитии исследовательских навыков! Исследовательское обучение как ключевой фактор долговременной трудоустриваемости? Научение учиться через исследовательскую деятельность?

Обоснование необходимости исследовательского додипломного обучения III

Обучение на основе исследований и изысканий как эффективный способ обучения (см. Хили-Дженкинс, 2009) является результатом усилий в США по организации исследовательской деятельности на додипломном уровне, которая может быть особенно актуальна для естественнонаучных, технологических, инженерных и математических дисциплин.

Положительное влияние исследований на додипломном уровне на студентов с точки зрения упорства в учебе, успешного получения степени, появления более высоких устремлений.

«Студенты становятся учеными»:

Социализация профессионалов (профессорско-преподавательский состав);

Личное и интеллектуальное развитие (студенты).

Большая уверенность учащихся в своих силах, способность самостоятельно мыслить, лучшее понимание обучения как процесса, продолжающегося на протяжении всей жизни.

Источник: М. Хили – А. Дженкинс, 2009

Диверсификация системы высшего образования

Различные объемы исследовательского обучения на бакалаврском уровне в зависимости от учреждения и предмета.

Изменение меры профессиональной ориентации бакалавриата и магистратуры (университеты, университеты прикладных наук).

Уменьшение соотношения численности студентов и сотрудников (насколько реально исследовательское и изыскательское высшее образование с финансовой точки зрения?).

В обществах знаний необходима более широкая диверсификация, определяемая спросом. Нет единственной идеи университета. Развитие знаний путем научных исследований должно быть необходимым фактором успеха только на уровне PhD.

Венский университет:

Комплексный университет, обеспечивающий исследовательское и изыскательское обучение уже на бакалаврском уровне – будем надеяться, не переполненный вследствие свободного доступа студентами, не интересующимися исследованиями и изысканиями.

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.10. Д. Дидион, М. Вимер
Исследовательское обучение как междисциплинарный
элемент фундаментальной подготовки
Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда,
год издания 20 (2009), №2, С. 7–9.

Denise Didion & Matthias Wiemer. Forschendes Lernen als interdisziplinäres Element des Studiums Fundamentale
Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 7–9.
www.hdz.uni-dortmund.de

Фундаментальное обучение (Studium Fundamentale) в Техническом университете Дортмунда

Фундаментальное обучение в Техническом университете Дортмунда базируется на междисциплинарном диалоге между различными дисциплинарными культурами, ее основной задачей является выработка у студентов чувствительности к другим научным культурам. Цель состоит в формировании у студентов понимания роли культурологических и социальных наук при постановке проблем в технических и естественных науках; студенты по инженерным и естественнонаучным направлениям должны понимать и изучать важнейшие темы в области культурологии и общественных наук и при этом осознавать культурную «диспозицию» собственной дисциплины. В рамках модуля студенты посещают занятия по различным направлениям.

Здесь относятся занятия из предлагаемого списка, что позволит сформировать по возможности аутентичный взгляд на другие профессиональные области, и специально разработанные для фундаментального обучения занятия, которые служат междисциплинарному и выходящему за рамки конкретного направления учению.

Фундаментальное обучение, существующее в Техническом университете Дортмунда с зимнего семестра 2008/09 уч. года, тесно связано с актуальными требованиями, оно должно наряду с передачей научных знаний по специальности способствовать формированию компетенций, выходящих за рамки специальности, и развитию личности учащихся с тем, чтобы подготовить их к сложному миру труда и к жизни (Pluschke 2005, 351).

Далее будут показаны некоторые идеи и возможности, которые может принести исследовательское обучение в фундаментальное образование.

Учение в процессе исследования

Концепт исследовательского обучения означает, в первую очередь, учение посредством исследования, учение в формате исследования. Этому соответствует представление о науке, при котором учение понимается как открытый и незамкнутый процесс, не исчерпывающийся предшествующей исследовательской деятельностью восприятием и накоплением надежного, прочного и востребованного запаса знаний. Предпосылкой исследовательского обучения является убеждение в том, что учащиеся сами могут генерировать научные знания и это становится возможным благодаря углубленному изучению (сравни отдельные фазы исследовательского процесса). Идет ли при этом речь об инновационных и длительных или уже имеющихся в учебниках, но самостоятельно переработанных знаниях, сначала не имеет значения с точки зрения учения. Таким образом, исследовательское обучение может иметь место не только на этапе продвинутого обучения, но и на всех этапах.

По Huber исследовательское обучение с самого начала может ставить целью образование посредством науки и формирование ключевых квалификаций (Huber 2005, 33 ff.). Благодаря научности, междисциплинарности и компетенций, выходящих за рамки профиля подготовки (дисциплины), его можно рассматривать как элемент фундаментального обучения.

Исследовательское обучение между и вне дисциплин

Исследование в рамках комплексных общественных проблемных полей само по себе является междисциплинарным; появляется все больше комплексных проблем, которые невозможно решить в пределах одной научной дисциплины (Treuheit 1996, 16). Поскольку исследовательское обучение легко преодолевает дисциплинарные границы (Huber 1998, 6), утверждается представление о не связанных с дисциплиной познаниях, перспективах и процессах и

идеальной возможности объединять учащихся различных направлений подготовки на занятиях, основанных на исследовании, в рамках фундаментального обучения.

Благодаря исследованиям в коллективах с участием студентов различных специальностей, они имеют возможность непосредственно узнать границы собственного познания и, особенно, почувствовать эффект синергии и установить связи между отдельными дисциплинами. Из междисциплинарного диалога формируются способности к коммуникации и рефлексии различных аргументов, а также умения обосновывать свои суждения. Учащиеся учатся пониманию других дисциплинарных культур и видению функций и методов собственной дисциплины в контексте других. Одновременно они добиваются глубокого понимания общественно важных проблем, когда необходимо найти самостоятельное решение в диалоге с другими дисциплинами.

С требованием междисциплинарности, выдвигаемым перед фундаментальным обучением, связана возможность получить представление о «научности» и приобрести компетенции, выходящие за рамки дисциплины. Этому способствует исследовательское обучение, помогая понять связующие звенья между дисциплинами и поместить их в общественный контекст. Но это удастся лишь тогда, когда учащиеся посредством исследовательского обучения «постигают взаимосвязи и могут обсудить общественный контекст и ответственность науки» (Huber 2004, 33). Теоретическая постановка вопроса и рефлексия позволяют непосредственно включиться в исследовательский процесс, а также – в соответствии с требованием Huber после обсуждения общественного контекста – интегрировать научные вопросы в фундаментальное обучение и показать конкретные исследовательские связи. Так в живом диалоге со сверстниками и преподавателями (в качестве экспертов) наука познается как социальный процесс. Это становится возможным в фундаментальном обучении благодаря диалогу с другими дисциплинарными культурами. При этом развиваются способности учащихся к рефлексии и формируется научное мировоззрение (*Habitus*), поскольку приобретаются не только специальные компетенции для решения конкретных проблем, но и компетенции в области работы в команде. Это направлено на разработку проблем, а не на преимущественное получение знаний и учит брать на себя ответственность за свои исследовательские действия (D. Euler 2005, 258).

С такой поддержкой – дискуссия и диалог, с одной стороны, и (само)рефлексия – с другой, исследовательское обучение может стать прочной составляющей фундаментального обучения, поскольку наряду развитием деятельностной компетенции по специальности и способности четко определить место своей дисциплины в дисциплинарной взаимосвязи могут быть сформированы компетенции, выходящие за рамки дисциплины:

самокомпетенция в значении рефлексии индивидуального представления о своей дисциплине, поддержка личной ответственности и организованности в процессе учения и своего позиционирования в научной области; а также в смысле улучшения менеджмента времени за счет самостоятельно организованной работы в группе;

социальная компетенция в значении развития коммуникативных способностей и способностей к кооперации при работе в гетерогенных группах; кроме того, учащиеся приобретают базовые компетенции в области модерации, руководства группой и проектом;

методические компетенции в значении представления о методах в других дисциплинах, а также углубленного понимания методов собственной дисциплины благодаря представлению ее и разъяснениям; кроме этого, поддерживаются компетенции в области презентации и оценки.

Наряду с этими ключевыми компетенциями благодаря концепту исследовательского обучения, интегрированному в фундаментальное обучение, происходит начальное обучение процессу транслирования (передачи), когда необходимо привести и разъяснить подходы и методы своей дисциплинарной области. В связи с особой ситуацией междисциплинарного фундаментального обучения от учащихся требуются креативные и инновационные решения.

Перспектива

Исследовательское обучение, благодаря своему «общему, выходящему за рамки дисциплины характеру» (Schneider, 2009, 73), как поддерживающий элемент фундаментального обучения способствует междисциплинарному диалогу и интеграции освоения компетенций, выходящих за рамки направления подготовки, не увеличивая существенно учебной нагрузки студентов на этапе специальной подготовки. Мы ожидаем, что на семинарах, практикующих исследовательское обучение, будет выполняться междисциплинарный обмен и требуемый фундаментальным

обучением «взгляд за край тарелки». И еще, учащиеся оценят важность междисциплинарного диалога в процессе исследовательского обучения.

Особой задачей преподавателей станет разработка соответствующей этим требованиям организации обучения. Следует, например, организовать занятия с группой студентов, сформированной не на основании дисциплинарной специализации, а исходя их общего интереса к теме исследования. Преподаватель должен поддерживать ответственный подход к исследовательскому процессу, он должен быть центральным партнером в дискуссиях. При возникновении трудностей могут быть привлечены другие эксперты факультетов, которые могут оказать консультативную помощь, они могут быть привлечены самими учащимися. Большое значение имеет требование связи самостоятельно разрабатываемой проблемы со знаниями и (повседневным) опытом учащихся, а также с реальным положением дел с тем, чтобы целенаправленно ориентироваться на «формирование деятельностных компетенций, необходимых при решении практических жизненных ситуаций», (D. Euler 2005, 266), и создавать дополнительную мотивацию.

Решение ключевых проблем нашего общества является исходным положением при организации таких занятий, т.е. проблем, которые «позволяют использовать подходы с различных сторон и требуют междисциплинарности. От проблем межкультурного общения в жизни и в процессе обучения, насилия в школах, усиления криминальности, безработицы, глобализации и будущего общества труда до проблем транспорта, генных технологий и оценки последствий развития техники – эти проблемы охватывают все дисциплины» (Huber 1998, 10). Междисциплинарность составляет не только неотъемлемую часть исследований, «она вообще выдвигает в центр исследования главное, а именно, изучение подходов и путей решения важных общественных проблем» (P. Euler 2005, 68. Если в рамках наддисциплинарных занятий фундаментального обучения в центр поставлены актуальные вопросы исследования, то междисциплинарность будет восприниматься всеми участниками не как внешнее требование, а как необходимый метод решения комплексных задач и как важная для собственно учебного процесса. В ближайшие семестры в рамках фундаментального обучения в Техническом университете Дортмунда планируются семинары, связанные с концептом исследовательского обучения: один семинар, на котором учащиеся должны провести исследования качественных и количественных аспектов «Обучения и жизни в Техническом университете Дортмунда» и другой, в центре которого будет этап трансляции и рефлексии исследовательского цикла. Таким образом учащиеся смогут презентировать и обсудить собственные имеющиеся исследовательские работы в междисциплинарном контексте.

Литература

1. Euler, Dieter (2005): Forschendes Lernen. In: Spoun, S. / Wunderlich, W. (Hrsg.): Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 253–271.
2. Euler, Peter (2005): Interdisziplinarität als kritisches „Bildungsprinzip“ der Forschung: methodologische Konsequenzen. In: Theorie und Praxis, 14 (2005), Nr. 2, S. 63–68.
3. Huber, Ludwig (1998): Forschendes Lehren und Lernen – eine aktuelle Notwendigkeit. In: Das Hochschulwesen, 46 (1998), Nr. 1, S. 3–10.
4. Huber, Ludwig (2004): Forschendes Lernen. 10 Thesen zum Verhältnis von Forschung und Lehre aus der Perspektive des Studiums. Die Hochschule, 13 (2004), Nr. 2, S. 29–49.
5. Pluschke, Ulrike (2005): Der Blick über den Tellerrand. Das Studium generale als Element der Persönlichkeitsentwicklung an der Bucerius Lawschool. In: Spoun, S. / Wunderlich, W. (Hrsg.). Studienziel Persönlichkeit. Beiträge zum Bildungsauftrag der Universität heute. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 351–365.
6. Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. [http://hdl.handle.net/2003/26029 – letzter Zugriff: 15.05.2009.]
7. Treuheit, Werner (1996): Interdisziplinarität in der Lehre – Planung und Verlauf einer Lehrveranstaltung mit Entscheidungsspiel. Darmstadt: TU.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.11. Р. Шнайдер
Формирование компетенций в процессе исследовательского обучения?
Журнал «Дидактика высшего образования», год издания 20 (2009), Вып. 2,
С. 33–37.

Ralf Schneider. Kompetenzentwicklung durch Forschendes Lernen?
Journal Hochschuldidaktik, Jg.20 (2009), Heft 2, S. 33–37.
www.hdz.uni-dortmund.de

В отличие от рекомендаций Научного совета ФРГ (2001 г.), в которых утверждалось, что только вовлечение в научные исследования, исследовательская компетенция и преподавание, основанное на исследовании, приводит к осознанию учащимися значения исследований для их профессиональной деятельности, их важности для профессиональной карьеры и их социализации в исследовании, результаты, полученные Шнайдером (2009), свидетельствуют о другом. В дополнении к аргументам Вильдта, приведенным в этом номере, его исследование иницилирующих возможностей исследовательского обучения с точки зрения дидактики высшего образования показало, что учение в формате исследования и прежде всего тогда, когда оно осуществляется в условиях практики вне вуза, требует особого дидактико-креативного обрамления. Это особенно важно в тех случаях, когда происходит смена познания, основывающегося на опыте, на научно-эмпирическое познание уже без непосредственного влияния институциональных рамок вуза, а осуществляется на практике, где большее предпочтение отдается действиям, основанным на опыте, чем дистанцированному наблюдению.

Шнайдер с учетом интеграции теории и практики при подготовке учителей разработал процесс исследовательского учения в рамках модельного эксперимента – семестра профессиональной практики (Schneider/Wildt 2002, 2003) и аналитически проанализировал результаты работы студентов (Schneider 2009). В результате этого исследовательского проекта он смог показать, что только ориентации на формальный исследовательский цикл недостаточно для организации качественного научного обучения. Без привязки или включения в теоретические рамки, которые должны быть разработаны учащимися под руководством преподавателя на фоне поставленной практической или исследовательской задачи, отдельные исследовательские действия, в том числе эмпирические, останутся на тривиальном уровне: студенты наблюдают, измеряют, их опрашивают то, что уже наблюдалось, измерялось и опрашивалось.

Учение в формате исследования происходит не эмергентно, а каждый раз вновь встает вопрос о том, как собственный процесс познания студента, основывающийся на повседневном опыте, дидактически синхронизировать с формами (освоения) научного познания (mit den Formen wissenschaftlicher Erkenntnisgewinnung). В рамках и в процессе модельного эксперимента, на основании которого получены следующие результаты, как дидактическое пространство действия и организации для формирования компетенций выкристаллизовались в три центральные исходные величины:

- Практика или практический этап
- Теоретическое обрамление или теоретическая модель
- Эмпирическое исследование (методы и цикл исследования).

Между этими тремя исходными величинами следует установить различные типы обработки (Bearbeitungstypen) с точки зрения качества компетенций, позволяющих включиться в научную дискурсивную систему. Для изображения этого качественного процесса формирования обобщенно представлены из этих типов обработки следующие четыре ступени формирования в виде четырех моделей.

В первой модели (рис. 1) систематика теоретической модели ведет наилучшим образом из практической перспективы (Praxisperspektive) к побуждению (Irritationen) на основе несогласования с имеющейся собственной картиной практики. Заимствование понятийности (Begrifflichkeit) из теоретической модели не указывает на критическое ее рассмотрение, а эклектическое применение отдельных элементов теории подтверждает наивный уровень обработки (ступень 1 компетентностной модели).

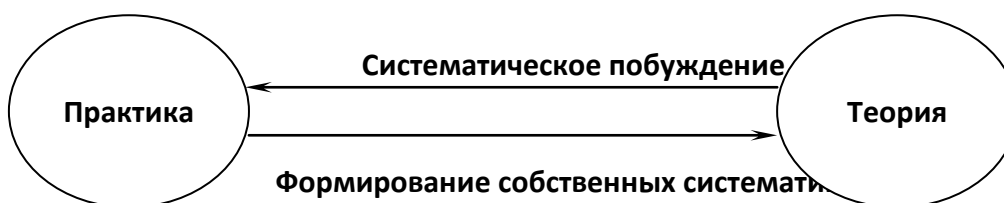


Рис. 1. Первая ступень формирования

Во второй модели (рис. 2) принятие систематики теоретической модели успешно приводит к систематизации практики, исходя из собственной перспективы действия (Akteurs-Perspektive). Попытка исследовать систематизированную практику с точки зрения методики исследования, напротив, привела к побуждению и «наивному» применению отдельных инструментов исследования. Вместо того, чтобы выбрать и обосновать, например, такую форму, как интервьюирование, на фоне проблемы исследования предпочли «коллегиальное обсуждение», не вдаваясь в дальнейшие методические размышления. Цель состоит при этом прежде всего в получении информации и достижении согласия об определенных обстоятельствах (Sachverhalte), с точки зрения собственного выбора (опций) действия (Handlungsoptionen) (ступень 2 компетентностной модели).

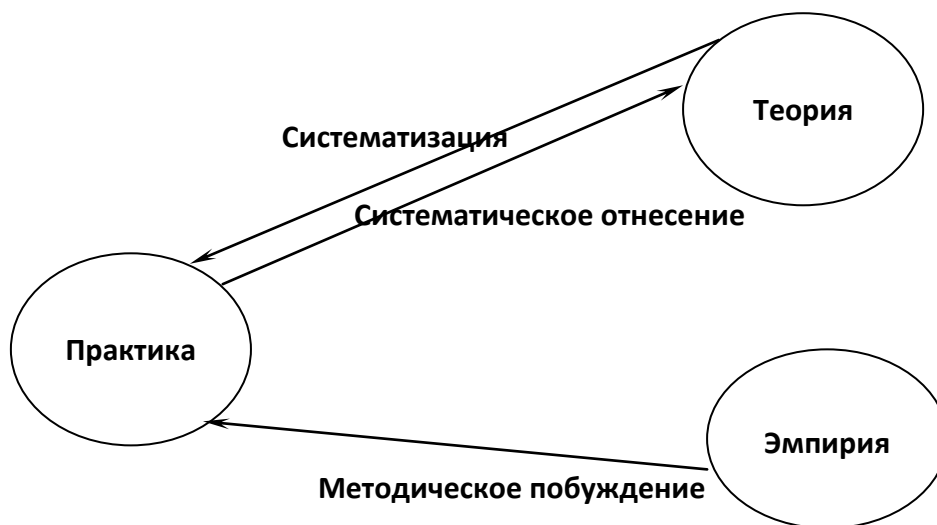


Рис. 2. Вторая ступень формирования

В третьей модели (рис. 3) принятие теоретической модели ведет к дифференцированной систематизации практики, с помощью которой могут быть вычленены (ausdifferenziert) и соотнесены друг с другом другие subsystemные области практики. В проведении изысканий (анализа – forschungsorientierte Untersuchungen), ориентированных на исследования, систематическое вычленение вдоль теоретической модели как ориентировочная величина отходит

на второй план в пользу ориентации на исследовательский цикл (эмпирию). Отчасти принимается в расчет альтернативный исследовательско-методический подход, исходящий из соответствующей перспективы действий (Handlungsperspektive) и связан с намерением улучшить практику, не к изменению опции действия (ступень 3 компетентностной модели).

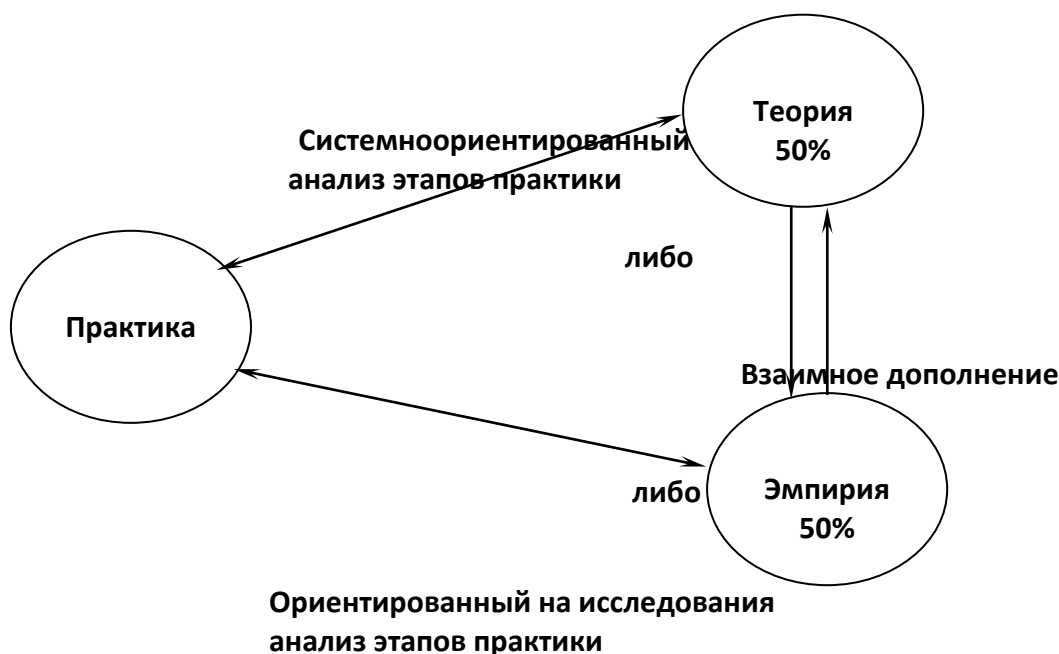


Рис. 3. Третья ступень формирования

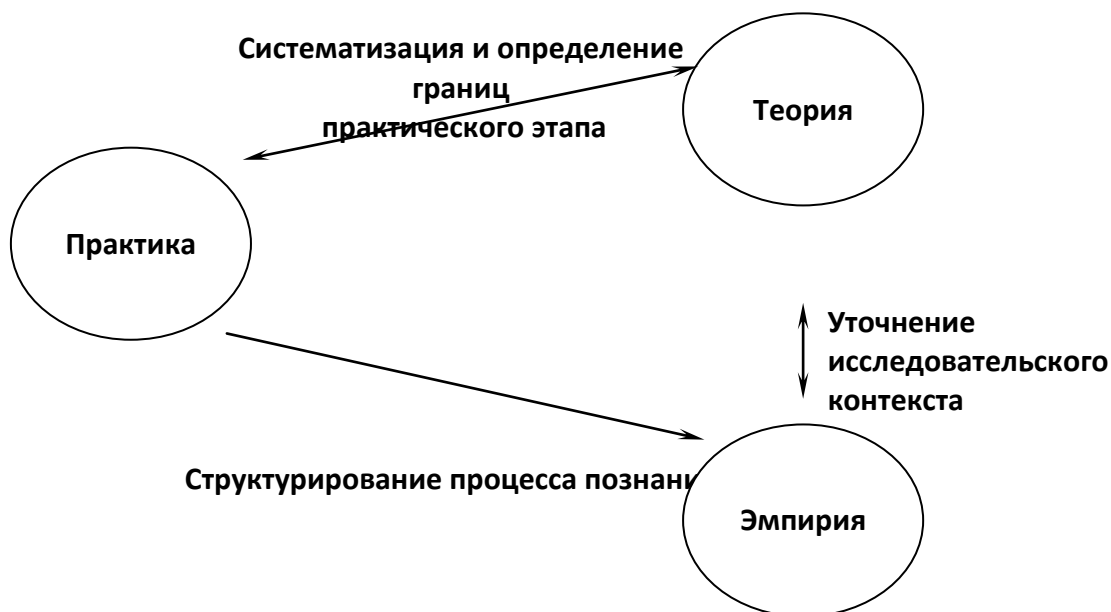


Рис. 4. Четвертая ступень формирования

В четвертой модели (рис. 4) практика, теоретическая модель и ориентация на исследовательский цикл (эмпирия) находятся во взаимосвязанном уравновешенном соотношении.

Пропорциональность соотношения зависит, по меньшей мере, от содержания и специализации. Оценка опций действия происходит исключительно на фоне обоснованного выбора (теоретического/эмпирического) (ступень 4 компетентностной модели).

Вытекающие из типов обработки четыре модели ступеней формирования исследовательского учения создают основу для компетентностной ступенчатой модели исследовательского учения. Соответствующие ступени формирования в ней корреспондируются со ступенями компетенций и охватывают спектр от «эгоцентрической повседневно теоретической» (ступень 1) до «теоретико-методически сопровождаемой» перспективы (ступень 4).

Компетентностная ступенчатая модель делится на типичные фазы протекания исследовательского процесса (в идеальном представлении). Вдоль этих фаз распределяются ступени компетенций (1–4), поступенчато проявляющиеся в процессе исследования точки зрения или познавательные позиции (Erkenntnishaltungen) учащихся. В последовательной ориентации на исследовательский цикл и на лежащие в его основе эмпирические перспективы эта компетентностная ступенчатая модель служит цели привязать практику посредством изменившейся познавательной позиции и формирования согласующейся с ней способности рефлексии к научному дискурсу.

Побуждение к рефлексии возникает при этом, по меньшей мере, только в ходе исследования и в дидактически продуманной конфронтации с проблемной областью практики. Осознанное различие между научной познавательной позицией и испытанными, до сих пор, возможно, считавшимися успешными, ориентированными на деятельность образцами объяснения приводит учащихся на этап побуждения, когда они понимают, что применение имеющегося опыта и способов объяснения смысла и действительности собственных и чужих действий не позволит им успешно решить поставленную проблему.

Фаза побуждения иногда может потребовать длительного времени, пока учащийся пытается адаптировать исследовательский процесс к существующим образцам объяснения. В благоприятном случае это склонение (деклинация)* исследовательского цикла посредством перспективы действия не удастся уже сразу, например, при понимании, что на самостоятельно выбранный и сформулированный вопрос нельзя получить ответа эмпирическим путем и он соответственно должен быть изменен. В неблагоприятных случаях студент в своих объяснениях устанавливает, что не стоит затевать исследовательский процесс и тогда, как минимум, остается его субъективное толкование избранной практической проблемы и в лучшем случае он должен обдумать альтернативные опции действия. Но если склонение исследовательского цикла приводит к дистанцированию с точки зрения имевшихся образцов объяснения (изменение постановки вопроса, занятие альтернативными методами, формулирование познавательного интереса, теоретическое обоснование), с этим изменением перспективы одновременно открывается пространство для различных рефлексивных подходов.

Компетентностная ступенчатая модель исследовательского учения

Компетентностная ступенчатая исследовательская модель, которая далее будет представлена, образуется посредством распределения ступеней 1–4 по отдельным этапам исследовательского цикла.

Ступень 1 Наивное представление	Ступень 2 В фокусе: собственные действия	Ступень 3 С намерением улучшения конкретной практики	Ступень 4 Исследование практики, теоретически обоснованное проведение и рефлексия
------------------------------------	---	---	--

Ступени компетенции, расположенные в модели горизонтально, показывают тип изменения перспективы с точки зрения отношения к практике. Ступень компетенций 1 обозначает «наивное представление». В этой перспективе действия на практике воспринимаются в соответствии с заданными рутинными действиями, без рефлексии относительно масштаба собственных действий.

* Понятие «склонение», традиционно означающие в грамматике склонение имен существительных, прилагательных и пр. по четырем падежам, здесь применяется в переносном смысле для обозначения выполнения требований, вытекающих из логики исследовательских действий при последовательной реализации исследовательского цикла.

Учебная задача состоит в упражнении обычных действий на практике. На ступени компетенций 2 собственная практика осмысливается относительно индивидуальных возможностей развития. Задача ступени 3 состоит в улучшении практики. Наконец, на ступени 4 в центре внимания – теоретические обоснования профессиональных практических действий (рис. 6 в приложении).

Чтобы понять различие между перспективой деятельности овладения практикой и научноориентированной познавательной позицией в широком смысле, в компетентностной ступенчатой модели дано достаточно отправных точек. Границы – как и в большинстве других конструкциях компетентностной модели – состоят, прежде всего, в том, что

- высказывания о дидактическом оформлении не вытекают из учебного процесса *;
- связь знаний и умений, а также степень освоения и долговечность способностей к рефлексии невозможно установить;
- только через критическое дистанцирование к педагогическому полю деятельности нельзя представить степень профессиональной пригодности или профессионализацию.
- Но, если ограничиться пока аналитическим изучением содержания студенческих работ вдоль исследовательского цикла, то отдельные ступени компетенций приобретают во многих отношениях убедительность:
- они обеспечивают представление о мотивах, интересе и соответствующем процессе выбора учащегося;
- они показывают, формально ли соблюдался ход исследования;
- они информируют об уровне рефлексии на всех этапах исследовательского процесса;
- отдельные ступени и соответственно операционализированные признаки качества относительно сопоставимы и
- тем самым одновременно можно получить базис для самооценки и оценки со стороны.

С точки зрения дидактики высшего образования благодаря этой компетентностной ступенчатой модели выполняются два центральных аспекта:

Во-первых, в равной мере как учащиеся, так и преподаватели, получают представление о требованиях в процессе исследовательского обучения, как с точки зрения (идеального) деления на фазы, так и лежащих в основе стандартов навыков и способностей, которые должны быть достигнуты.

Во-вторых, благодаря ступеням, отражающим качество, в ходе исследовательского цикла появляется прозрачность лежащих в основе критериев оценки, которые могут быть использованы как возможность рефлексии учебного и рабочего процессов.

До сих пор для оценки студенческих работ, а также вытекающих из них описаний компетенций и формирования компетенций, не было ни общих рамок, ни общих критериев сравнения. С помощью аналитического исследования содержания на основе избранных категорий могут быть разработаны центральные элементы, имеющие большое значение для проектирования процесса исследовательского обучения и позитивно влияющих на него. Обсуждение их привело к разработке профиля компетенций, который ранее представлялся как компетентностная ступенчатая модель исследовательского обучения. С помощью этой модели можно было содержательно-аналитически оценить студенческие работы – сначала ограниченные надрегиональным проектом сравнительных исследований (Roters/Schneider и др. 2009), продвигающем исследовательское обучение, – и через степень разработанной стандартизации получить представление об ожидаемом уровне и связанном с ним качестве этого учебного процесса.

Кроме того, следует проверить, с учетом чего следует предпринимать дальнейшие шаги по переработке, чтобы еще более дифференцированно и привязано к процессу осмыслить качество студенческих работ. Есть возможность отдельные уровни компетенции ступени 1, 2 и т.д. дифференцировать по ступеням качества 0, 1, 2, 3 (см. рис. 5). С помощью этой дальнейшей дифференциации можно получить удобную для использования схему оценки для определения формирования компетенций в ходе исследовательского обучения.

* Чтобы можно было сделать такое высказывание, требуется комплексное дидактическое оформление, как, например, в семестр профессиональной практики как системы действия, в которой может иметь место исследовательское обучение.

Ступени компетенции Шкала	Ступень 1 Наивное представление	Ступень 2 В фокусе: собственные действия	Ступень 3 С намерением улучшения конкретной практики	Ступень 4 Исследование практики, теоретически обоснованное проведение и рефлексия
0 Никакого приемлемого для классификации свидетельства				
1 Формулируется опция/тезис				
2 Обдумываются альтернативы, но без дальнейших выводов				
3 Имеет место оценка после обоснованного выбора				

Рис. 5. Дифференцированные ступени качества компетентностной ступенчатой модели

Литература

1. Roters, Bianca / Schneider, Ralf / Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg / Wildt, Johannes (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik – Pro-fessionalisierung – Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
2. Schneider, Ralf (2009): Forschendes Lernen in der Lehrerbildung. Entwicklung einer Neukonzeption von Praxisstudien am Beispiel des Curriculumbausteins „Schulentwicklung“: Eine empirisch-qualitative Untersuchung zur Ermittlung hochschuldidaktischer Potentiale. Dortmund. [<http://hdl.handle.net/2003/26029>].
3. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2007): Forschendes Lernen in Praxisstudien – Ein hochschuldidaktisches Konzept zur Förderung professioneller Kompetenzen in der Lehrerbildung. In Journal Hochschuldidaktik, 18 (2007), H. 2, S. 11–15.
4. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2003): Das Berufspraktische Halbjahr in Dortmund: Forschendes Lernen in Praxisstudien einer professionalisierten Lehrerbildung. In: Obolenski, A. / Meyer, H. (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
5. Schneider, Ralf / Wildt, Johannes (2002): Forschendes Lernen in Praxisstudien – das Beispiel des Berufspraktischen Halbjahres in der Lehrerbildung. In: Berendt, B. / Voss, H.-P. / Wildt, J. (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin, Stuttgart: Raabe, Griffmarke G 3.1. Wissenschaftsrat (2001): Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung. Köln.

	Ступень 1 Наивное представление	Ступень 2 В фокусе: собственные действия	Ступень 3 С намерением улучшения конкретной практики	Ступень 4 Исследование практики, теоретически обоснованное проведение и рефлексия
1	2	3	4	5
Предварительные размышления Личные рекомендательные рамки, формулирование интересующих аспектов	Отсутствует <i>отправная точка – собственные учебные действия</i>	выполняется	Выполняется и обосновывается, исходя из практических соображений	То же и теоретическое содержательное обоснование
Фаза 1 Представление и анализ контекста	Имеют место <i>вопросы, которые предстоит решить, поиск образцов действия</i>	Описание поля чисто дескриптивно, ориентировано на свои действия на практике	Описание поля с рефлексией на практическое значение	Поле зондируется с включением теоретически содержательного распознавания (различия)
Фаза 2 Формулирование цели исследования выработка рабочей гипотезы	Имеет место <i>адаптация преподавателя/его внутренней перспективы, антиципация (предвосхищение) рутинных действий</i>	Тема формулируется, но: ориентируется диффузно и на собственные действия	Формулируется и обосновывается исходя из практических целей	То же и ставится в теоретический контекст
Фаза 3 Уточнение постановки вопроса исследования теоретическое обоснование	Не осознается никакой <i>эксплицитной гипотезы / постановки вопроса занятия диктуют требования к действиям</i>	Формулируется, но не уточняется	Формулируется и рефлексировается (рассчитывается) на практический институт	То же и рефлексировается в теоретических исходных рамках
Фаза 4 Разработка исследовательского дизайна выбор методов и его обоснование	Не просматривается <i>дизайна поиска помощи практики для организации занятий</i>	Дизайн формулируется, ориентируется на практические возможности действий	Формулируется и встраивается в практический контекст действий	То же и методологически обосновывается и разрабатывается
Фаза 5 Проведение	Проведение отсутствует <i>собственные занятия или под руководством</i>	Нерефлектируемые <i>“muddeling through”*</i>	Рефлексия на практические условия действия	Теоретическая рефлексия контекста исследовательской практики
Фаза 6 Подведение итогов (оценка)	Никакой оценки <i>глобальные впечатления схематизация по удалась/ не удалась</i>	Результат описательный (дескриптивный) под вопрос ставится смысл процесса	Оценка, ориентирована на практические действия	Критическая оценка в отношении методов и познания
Фаза 7 Интерпретация данных исследовательского процесса (рефлексия)	Отсутствует <i>Нерефлективное принятие: несистемное частичное описательное Подстройка</i>	Интерпретация без обоснования	Интерпретация, ориентирована на практические цели действия	Теоретически рефлексированная интерпретация

* muddeling through (досл. неразбериха) Концепция управления в теории организация, предполагающая взаимное последовательное согласование со всеми заинтересованными сторонами (Чарльз Линблома).

1	2	3	4	5
	управления учебным процессом			
Фаза 8 Презентация/ применение	Отсутствует <i>Схематический набросок плана занятия</i>	Чисто изображение (исполнение)	Презентация, рефлексированная на контекст	Теоретическая рефлексия на контекст

Рис. 6. Компетентностная ступенчатая модель (Schneider/Wildt 2007)

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.12. IX съезд координаторов Болонского процесса Конференции ректоров

«Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов

с учетом новых требований преподавания» 08/09 октября 2009 г. в университете Ульма

IX. Bologna-Koordinatorientagung der HRK: "Innovative Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre". am 08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm.

Приветствие вице-президентом Конференции ректоров (ФРГ)

проф. д-ра Вильфреда Мюллера на IX съезде координаторов Болонского процесса Конференции ректоров «Инновационные методы и подходы к эффективной организации экзаменов с учетом новых требований преподавания» 08/09 октября 2009 г. в университете Ульма (в сокращении)

Begrüßung durch den Vizepräsident der HRK Herrn Prof. Dr. Wilfried Müller auf der 9. Bologna-Koordinatorientagung der HRK: "Innovative Methoden und Ansätze zur effektiveb Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer Lehre". am 08./09. Oktober 2009 an der Universität Ulm.

www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1945_3943.php

Ситуация с программами подготовки бакалавров, по которым начали обучаться 65% всех поступивших в вузы, была основным объектом критики забастовки в сфере образования школьников и студентов летом этого года. Студенты на своем сайте требовали конкретно «положить конец школярскому обучению и пересмотру продолжительности обучения». Но мы знаем, что у учащихся очень различное представление о хорошей организации учебного процесса в вузах и что болонские реформы по-разному интерпретируются в вузах. Но основные критические высказывания справедливы. Это означает, что мы должны серьезнее подходить к реализации реформ на практике: создается впечатление, что вузы не дают студентам в достаточной степени самостоятельно обучаться и экзамены зачастую следуют один за другим, что вообще бессмысленно.

Эти упреки в массовом порядке выдвигались вузам летом, впрочем и со стороны политиков, хотя многие вузы уже год назад приступили к ревизии программ и экзаменационной системы.

Новые требования в преподаванию и последствия для организации экзаменов

Но что мы конкретно знаем по теме «экзамены»? До сих пор не было ни эмпирических исследований применения методов обучения и экзаменов согласно требованиям Болонского процесса, ни систематически проводимого общественного обсуждения этой проблемы. Профессор Вильдт, который выступит позже, со своими сотрудниками написал целый том на эту тему, в котором настоятельно утверждалось: «Экзамены на повестку дня!». Студенты своей забастовкой и негодованием указали на то, что учение и контроль все более «уподобляются бегу с отдышкой», и этому «слепому пятну» следует уделить особое внимание при проведении педагогических исследований.

Мы также до сих пор мало знаем как быть с новыми организационными задачами, которые в этой связи встали перед преподавателями и администрацией.

Исходя из этого, мне кажется наиболее важными три следующие тематические области:

- изменение представления о контроле и организации экзаменов;
- согласование административного процесса с современными сценариями экзаменов;
- систематическое устранение «слепого пятна» в педагогических исследованиях.

К вопросу об изменении педагогических представлений

Уже длительное время в немецких вузах борются два различных понимания преподавания и экзаменов: с одной стороны, изложить научное содержание в соответствии с теоретическими и методическими стандартами и затем проконтролировать в форме воспроизводства знаний или, с другой, – больший акцент делать на самостоятельное обучение и соответственно понимание

глубинных структур научной предметной области. В реальной работе вузов мы видим смешанную форму, но по массовым направлениям подготовки доминирует первая.

Болонский процесс со сменой перспектив от центрированности на преподавателе к центрированности на студенте все же усиливает вторую линию и соответственно наталкивается на коренные изменения в преподавании. Поэтому на первый план выступают сценарии обучения, способствующие активному учению студентов. К ним особенно относятся проблемноориентированное обучение, обучение, базирующееся на решении частных проблем¹ и исследовательское обучение. Во всех этих концептах студенты как субъекты находятся в центре учебного процесса. Они принимают на себя ответственность за обучение, организуют его, создают для себя свои условия работы и управляют учебным процессом посредством саморегулирования. Чтобы осознанно реализовать этот учебный процесс, необходимо ориентировать его на приобретение способностей и компетенций, которые определяются в форме так называемых результатов обучения. Эта ориентация на компетенции может реализовываться не в любых учебных единицах, поскольку существует тесная взаимосвязь между сценариями преподавания, учения и требованиями при оценке или требованиями к результатам обучения.

В связи с введением отстаиваемых Болоньей экзаменов по окончании изучения каждой учебной единицы (так называемые сопровождающие экзамены) курсы подготовки теперь оказываются перед вызовом введения ориентированной на процесс культуры экзаменов. Из опыта мы сегодня знаем, что в процессе реорганизации по многим направлениям не ограничиваются контролем знаний по модулю, а, в основном по причине экономии времени, как правило, используют старые экзаменационные формы и во многих случаях применяют их в отношении отдельных занятий. Сейчас мы стоим перед вызовом разработать и внедрить такие экзаменационные формы, которые интегрально распространились бы на большие учебные единицы, т.е. модули, и мы должны разработать такие оценочные результаты, которые получаются уже в учебном процессе.

Одна из центральных претензий забастовки в сфере образования направлена против так называемой «булемии обучения» (Bulimie-Lernen). Недовольство связано с требованием реформы поставить в центр учащегося как несущего самостоятельную ответственность за обучение. Этот концепт функционирует именно тогда, когда организация экзаменов направлена не на «премирование» воспроизводства знаний, а оставляет пространство и стимул для осмысления и понимания взаимосвязей.

Согласование административного процесса с современными сценариями экзаменов

Эти вызовы в отношении преподавания в вузе и экзаменов одновременно связаны с очень комплексными, совершенно новыми требованиями к управлению. Современный вуз все более и более переходит к эффективному и современному управлению экзаменами. Организацией экзаменов необходимо управлять, процесс нужно оптимизировать, а время экзаменов на всех отделениях скоординировать. Для этого требуется отличная согласованность различных участников, которая не мыслима в современном вузе без эффективного программного обеспечения.

Содержание экзаменационных методов имеет определенные последствия для менеджмента экзаменов, и это выдвигает высокие требования к организации и функционированию промежуточных служб между специальностями (кафедрами) и управлением.

Систематическое устранение «слепого пятна» в Болонском процессе, экзаменов

В будущем у нас будет большая потребность в эмпирических данных по организации экзаменов и информации о лучших практических подходах в менеджменте экзаменов. Пока еще у нас нет достаточной ясности о возможностях компьютерного сопровождения современных экзаменационных сценариев и координации экзаменов. И мы настоятельно нуждаемся в обсуждении экзаменационно-правовой стороны вопроса (prüfungsrechtliche Fragestellung), когда речь идет о компетентностно-ориентированном контроле.

¹ Fallbasiertes Lernen – включение учебного материала в решение фактических или сконструированных проблем (Прим. переводчика).

Сейчас мы можем только очертить все эти тематические поля, чтобы свести вместе существующие подходы и концепты. Этой теме и в дальнейшем необходимо посвящать себя, анализируя долгосрочный опыт и большое количество удачных примеров.

О ведении съезда

Мы запланировали съезд таким образом, чтобы вы имели возможность углубленно обсудить в небольших рабочих группах различные темы и прийти к выводам. Рабочие группы подготовят обобщенные доклады по примерам лучшей практики. У вас есть возможность обменяться опытом. В каждой рабочей группе присутствуют по два студента университета Ульма, которые могут прокомментировать выступления с точки зрения студентов. Без участия студентов не удастся никакая реформа.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.13. Б. Берендт

Развитие академического персонала в контексте Болонского процесса – изменение роли (-ей)? В: Изменение педагогической и учебной культуры. Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 54–69

Brigitte Berendt:

Academic Staff Development / ASD in the context of the Bologna Process – changing role (s)? In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 54–69.

Аннотация

В ходе Болонского процесса результаты и рекомендации «Европейской программы по изменению высшего образования в XXI веке» были адаптированы и развиты дальше. Эта программа была выработана на форуме в Палермо в 1997 году, организованном совместно Конференцией европейских ректоров (Conference of European Rectors / CRE, ныне EUA) и UNESCO-CEPES с целью подготовки Всемирной конференции ЮНЕСКО в Париже в 1998 под названием «Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры». UNESCO-CEPES совместно координировали «Европейскую сеть развития преподавательского персонала в высшем образовании» (European Network Staff Development in Higher Education/ENSDHE) с 1985, а также организовали международную дискуссию «Развитие персонала: преемственность миссии» в ходе Всемирной конференции. Автор принимала участие в текущих процессах в статусе национального координатора и представляла ENSDHE в дискуссии. Она провела сравнительное исследование по переходу от преподавания к учению и по развитию академического персонала в Западной и Восточной Европе для ЮНЕСКО (напр.: Berendt 1998, 1999).

Статья имеет целью внести свой вклад в текущий анализ и обсуждение нынешних и грядущих обстоятельств, связанных с развитием академического персонала. Определение роли (-ей) ASD Европейской конференцией ректоров (ныне EUA) и UNESCO-CEPES, а также Германской конференцией министров культуры (КМК) и Обществом по научным исследованиям, обучению, консалтингу и развитию высшего образования (AHD) представлено в Разделе 1. Изложены основные события в части развития академического персонала (ASD) как поддержки «перехода от преподавания к учению». Раздел 2 сосредоточен на 1970–1998 годах в Европейском и международном контекстах, Раздел 3 – на 1999–2006 годах в Германии. После описания роли(-ей) лиц, занимающихся развитием академического персонала в Германии (Раздел 4), некоторые актуальные вопросы вынесены на дальнейшее обсуждение.

Содержание

1. НЕКОТОРЫЕ КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА И ОПРЕДЕЛЕНИЯ
2. ПЕРЕХОД ОТ ПРЕПОДАВАНИЯ К УЧЕНИЮ ОПИРАЕТСЯ НА РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА – РАЗРАБОТКИ В ЕВРОПЕЙСКОМ И МЕЖДУНАРОДНОМ КОНТЕКСТАХ 1970–1998 ГОДОВ.
3. РАЗВИТИЕ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА В ГЕРМАНИИ В 1999–2006 ГОДАХ. Обзор. Обеспечение качества развития академического персонала с помощью ahd.
4. РОЛЬ ЛИЦ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ РАЗВИТИЕМ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕРСОНАЛА (ACADEMIC STAFF DEVELOPERS) – АКЦЕНТ НА ГЕРМАНИИ. Обзор. Избранные примеры из пяти немецких земель (states).
5. НЕКОТОРЫЕ ЖИВОТРЕПЕЩУЩИЕ ВОПРОСЫ.

1. Некоторые ключевые слова и определения

«Результаты обучения», «обучение в течение всей жизни» – это ключевые слова, используемые в текущих дискуссиях. Были разработаны каталоги компетенций (напр., в «Дублинских дескрипторах»). «Ядром является ... переход от преподавания к учению» (Wildt 2004).

Болонский процесс опирается на различные документы, решения и мероприятия. Вот примеры из 2005 года:

– Конференция министров стран – участниц Болонского процесса, состоявшаяся в мае 2005 года в Бергене, приняла предложение по «Европейской структуре квалификаций» (Kohler, 2005).

– Европейская Комиссия собрала материалы по «обучению в течение всей жизни», прояснив основные цели и задачи, общие принципы и инструменты для поддержки обучающихся, включая не только высшее образование (2005).

– В Германии Постоянная конференция ректоров высшего образования (HRK) в течение последних лет организовала ряд мероприятий. Сюда относятся, например, такие конференции, как «Аккредитация на Европейском пространстве высшего образования – различные пути к интернационализации» (06–08.07.2005), конференция по подготовке преподавателей, программа для консультантов и различные проекты (напр., hrk-bologna.de). Внутри администраций университетов были созданы специальные отделения с целью осуществления консультаций и/или проектов (напр., в Свободном берлинском университете).

С другой стороны, имели место публичные выступления студентов, показывающие, что они порой воспринимают Болонский процесс как реформу структур высшего образования, которая не оставляет места для активного учения, является демотивирующей и пускающей обучение на самотек! Эти аргументы были озвучены в дискуссиях на конференции HRK, а также в ходе забастовки в Свободном берлинском университете в октябре 2005 года.

Похоже, что во многих случаях излишне акцентируется реформа структур, в то время как на необходимые изменения преподавания и обучения в смысле перехода от преподавания к учению внимания обращается мало (см. также Welbers/Gaus 2005). Как могут эти необходимые изменения быть подкреплены развитием академического персонала (ASD)? Какова роль ASD и лиц, занимающихся развитием персонала, в Болонском процессе?

Следующие извлечения из 1997 и 2005 года могут проиллюстрировать различные акценты и рекомендации (referencies) разных институтов.

<i>Европейский уровень: CRE/UNESCO-CEPES (1997)</i>	<i>Национальный уровень КМК (2005)</i>	<i>AHD 2005 HRK (2005) ???</i>
<p>«Переход от преподавания к учению подразумевает самоуправляемое обучение, роль коуча для преподавателя, а также услуги профессиональной поддержки, инвестиции в новые механизмы предоставления знания и обеспечения качества ...»</p> <p>Решающий рычаг изменений – это креативная и хорошо разработанная политика работы с персоналом, которая характеризует преподавание как карьеру, поддерживаемую соответствующими программами развития персонала»</p>	<p>Основной элемент обеспечения качества преподавания:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Аккредитация, оценивание, представление о поддержке студентов - Продвижение компетенции преподавания путем предложений со стороны учреждений высшего образования, а также центров развития персонала (ASD) ... для младшего персонала возможностей дальнейшего обучения (продвинутый уровень) преподавательских кадров 	<p>AHD: Вклад в изменение культуры преподавания и обучения в смысле перехода от преподавания к учению и студентоцентрированности высшего образования.</p> <p>HRK?: Но остаются животрепещущие вопросы</p> <p>«Как может внешнее обеспечение качества достичь соответствия внутренним процессам, совершенствуя и расширяя возможности студентов в самостоятельном обучении, помогая вести научные исследования, в то же время обогащая студенческий опыт через соответствующее применение научных исследований в преподавании/обучении?»</p>

Рисунок 1. CRE (ныне EUA), КМК, AHD

Определения, данные CRE/UNESCO-CEPES (1997) и AHD (2005) связывают «переход от преподавания к учению» с развитием академического персонала (ASD). Однако КМК (2005), похоже, низводит ASD до инструмента обеспечения качества. Ясного определения со стороны HRK не существует до сих пор. Животрепещущие вопросы в конце конференции HRK (6–8 июля 2005 года) показывают, что *внешнее* обеспечение качества не является эффективным.

К желаемым чертам и минимальным критериям со стороны AHD-AKKO (рис. 2) относятся контентно ориентированные детали, касающиеся программ, модулей и семинаров по развитию академического персонала.

Следующие разделы обеспечивают исходную информацию по ASD (1970–1998 и 1999–2006 годы) и по ролям лиц, занимающихся им в 2006 году. Некоторые животрепещущие вопросы, которые могут иметь отношение к дискуссиям о будущем ASD и стратегиях развития, помещены в последнем разделе.

1. Рефлексия функций и условий преподавания и обучения в высшем образовании, сложность., собственная роль (ASD – больше, чем методы и навыки преподавания)	6. Многообразие методов: использование целеориентированных методов, упражнений.
2. Ориентация на реформы: касающаяся инноваций в преподавании/обучении в смысле заинтересованности преподавателей и студентов, равных возможностей (а не только оптимизация традиционной практики преподавания)	7. «Онаучивание» преподавания (сближение преподавания с научной деятельностью): ориентация на опыт и на научные исследования в подходе к собственному преподаванию
3. Ориентация на учащихся: напр., выяснить интересы, признать, индивидуальные и дисциплинарные различия	8. Консистентность теоретических оснований, целей, содержания, методов
4. Ориентация на практику и на проблемы	9. Ориентация на перенос ...также поддерживается взаимными визитами, совместным изучением конкретных случаев, консультациями
5. Акцент: Сдвиг от преподавания к учению , включая: понимание того, как люди познают; активизация познавательного процесса.	

**Рисунок 2. Комиссия AHD по аккредитации/AKKO (2004)
Желаемые черты/качества и минимальные критерии
для программ модулей, семинаров ASD**

2. Поддержка «Перехода от преподавания к учению» разработками по развитию академического персонала (ASD) в европейском и международном контексте 1970–1989 годов

Истоки «перехода от преподавания к учению» и «развития академического персонала» восходят к 1960-м годам. Это особенно относится к научным исследованиям и понятиям, нацеленным на активизацию обучающегося, партисипативным подходам, преподаванию в малых группах, а также вариациям и альтернативам традиционного преподавания (напр., VDS 1962; Spindler, 1968; Wissenschaftsrat 1966; Berendt 1969; Bligh 1971). Эти темы являются частью дискуссий по целям высшего образования и преподавания и пересмотру учебных программ, равно как и с таксономиями в когнитивной сфере (напр., память – понимание – применение – перенос). Они также связаны с добавочными таксономиями, касающимися аффективного домена (напр., Bloom et al., 1964; Kratwohl et al.; Summary: Huczynski 1983, с. 7–20).

В Федеративной Республике Германии становятся популярными исследования по преподаванию на уровне колледжа и университета (особенно Маккичи (McKeachie), подытожены в: Simons, 1967): исследования имеют дело с учебными принципами, относящимися к методам преподавания, предполагающим организацию, вариативность, обратную связь и активное обучение. Описываются преимущества студентоцентрированных методов против методов, которые ставят в центр преподавателя. Две публикации (Berendt 1998, 1999), цитируемые Вилдтом (Wildt, 2004), также имеют дело с дальнейшими результатами исследований по обучению студентов,

формулируют некоторые выводы относительно «эффективного» преподавания и программ развития академического персонала до 1998 года¹.

Они содержат подробные ссылки, а также основные результаты сравнительных исследований, проведенных по заказу ЮНЕСКО-СЕПЕС (UNESCO-CEPES) и ЮНЕСКО в контексте «Европейской программы изменений» и Всемирной конференции ЮНЕСКО по высшему образованию в XXI веке (вторая статья была представлена автором от имени ENSDHE на международной дискуссии по теме «Развитие персонала: непрерывная миссия» / преемственность миссии).

Обе публикации демонстрируют: уже больше 35 лет ASD (как часть исследований высшего образования и совершенствования его) является сферой международного сотрудничества (более подробно об этом см.: Theather 1979, Chalam 1991, UNESCO 1994; UNESCO-CEPES 1989–1999, Pellert 1995; Berendt 2005 и 2006). В ранних публикациях цитируются книги и статьи из Дании и Соединенного Королевства, Швейцарии и ФРГ (Аахен, Берлин: Свободный университет и Технический университет; Бохум, Франкфурт-на-Майне, Геттинген, Гамбург, Кассель-Витценхаузен; с 1975 года – Билефельд, Дортмунд, Эссен). Ссылки на научные исследования, в частности, можно найти в энциклопедии (Huber, 1983) а также в библиографиях / списках литературы, прилагающихся к ежегодным национальным докладам/отчетам, публикуемым ENSDHE (UNESCO-CEPES 1989–1999).

Международное сотрудничество по отдельным аспектам совершенствования преподавания и обучения включает конференции (проводимые, например, EARDHE², ICED³, отделениями IUT⁴), сети сотрудников, занимающихся развитием академического персонала (напр., «Maidstone» 1979–1997, ENSDHE, 1985–2000), а также проекты (например, спонсированные DAAD, EU, DSE, UNESCO⁵). Национальное сотрудничество также предполагает различные формы.

В частности, важными областями программ ASD были: активизация обучения (active learning); партисипативные подходы к преподаванию (participatory teaching⁶), самоуправляемое обучение (self-managed learning); преподавание, когда преподавателю отводится роль коуча; большое внимание уделялось ключевым компетенциям, образовательным инновациям (в частности, в отношении организации содержания, учебных материалов и методов преподавания). Это соответствует кругу действий, рекомендованных «Европейской программой...», и может являться основанием для связывания «Перехода от преподавания к обучению» с соответствующими «Программами развития персонала» (CRE, UNESCO-CEPES 1997, с. 11 и рис. 1 в разд. 1).

На рис. 3 изображены этапы развития академического персонала в европейском контексте (Примечание: в силу множества причин ASD в Германской Демократической республике / ГДР, существовавшей до объединения Германии в 1990 году, здесь не отражено).

Европейский уровень		ФРГ/Германия
	1970–1976	
		Проекты ASD, создание подразделений ASD с 1973: Берлин, Гамбург, Гессен, Северный Рейн-Вестфалия и др.
Конференция EARDHE	1976	Конференция AHD «Новые формы преподавания/обучения»
	1977	Симпозиум AHD по развитию академического персонала

¹ Публикации «Как способствовать переходу от преподавания к учению, используя программы развития академического персонала» – Примеры и перспективы (1998) и «Развитие академического персонала в Европе – Зачем это нужно, какие есть типы программ и что следует обсудить (1999) (препринт) можно загрузить с: <http://userpage.fu-berlin.de/~bberendt>.

² EARDHE (European Association for Research and Development in Higher Education) – Европейская Ассоциация научных исследований и разработок в сфере высшего образования, Бельгия (Прим. переводчика).

³ ICED (International Consortium for Educational Development – Международный консорциум по совершенствованию образования, создан в 1993, в Оксфорде (Англия) (Прим. переводчика).

⁴ IUT (Improving University Teaching – Совершенствование преподавания в вузах) (Прим. переводчика).

⁵ Список аббревиатур прилагается.

⁶ От participation – участие; тип преподавания, где в центр ставится учащийся, активно участвующий в познавательном процессе (Прим. переводчика).

Евросоюз: Мобильность персонала/ семинары в Мэйдстоуне (до 1997: два раза в год)	1978–1979	
	1983	Национальная сеть (FUB)
Сеть ЮНЕСКО ENSDHE (до 2000: Национальные доклады и библиография, конференции два раза в год)	1985/1986	Национальный координационный офис ENSDHE / Национальное представительство (FUB)
	1990	Меморандум АНД в Билефельде
Проект EU-TEMPUS по преподаванию / обучению (Свободный университет Берлина, Живой Журнал, Суррей, Будапешт – до 1992).	1991	Конференция АНД «Преподавание, культура и качество преподавания»
	1992	Конференция АНД «Оценка и другие стратегии для улучшения качества преподавания»/ Изменение §44 Основного Закона по образованию Германии (HRG)
	1993	Рекомендации КМК, HRK
	1993/94	Декларация АНД в Брауншвейге
Конференция неправительственной организации ЮНЕСКО	1995	
Общая конференция ЮНЕСКО CRE/UNESCO-CEPES: Европейская программа изменений ...	1997	Рекомендации Научного Совета ENSDHE АНД Западной Германии «Квалификация для преподавания в высших учебных заведениях (FUB)
Всемирная конференция ЮНЕСКО по высшему образованию в XXI веке (включая международную дискуссию) «Развитие персонала: преемственность миссии»	1998	Сводка национальных докладов и публикаций: 17 подразделений и центров развития академического персонала

Примечание: Международные конференции по совершенствованию преподавания и обучения / развитию академического персонала, проводимые EARDHE, ICED, ISSD, IUT, в список не включены (Подробности и ссылки см: Berendt 2005 и 2006).

Рисунок 3. Этапы развития академического персонала в Европе с начала ASD в 1968–1970 годах

3. Развитие академического персонала в Германии в 1999-2006 годах

3.1. Обзор

В 1999 году (вскоре после официального старта Болонского процесса) интенсифицировались дискуссии по поводу обеспечения качества. Развитие ASD хорошо отражено в публикациях (напр., Berendt, 2006; Welbers 2003; Brendel et al. 2005). Главный акцент ставился на переходе от преподавания к (об)учению (напр., Berendt, Voss, Wildt 2002-2006, Welbers 2003, Welbers/Gaus 2005), важной опорой являлись результаты научных исследований по учебе студентов/ познавательной деятельности студентов (student learning) (краткое изложение: Berendt 2005а, подробнее см. в: Wild 2000).

Развитие академического персонала предлагают 12 федеральных земель из 16 (используемые аббревиатуры расшифровываются в прилагаемом к статье списке). Несколько подразделений ASD внутри университетов предлагают программы начиная с 1970-х годов (НН: 1, NW: 4), некоторые из них изменили названия.

Подразделение ASD в Брауншвейге, основанное в 2000 году, расширилось и сейчас отвечает за преподавательский состав в высших учебных заведениях Нижней Саксонии (NI). Небольшое подразделение в Мекленбург–Новая Померания (MV), созданное на основе деятельности, осуществляемой с 1997 года, тоже все еще предлагает программы.

Также продолжают свою работу на уровне Политехников (PT) подразделения в Баварии (BY) и Гамбурге (HH).

Особый подъем следует отметить в Баден-Вюртемберге (BW), Баварии (BY), Северном Рейне-Вестфалии (NW). В этих землях для университетов ответственными министрами выделены специальные фонды:

– В Баден-Вюртемберге внутри специальной организации были созданы 12 подразделений, чтобы удовлетворить потребности всех университетов в развитии академического персонала. Существует общий сертификат.

– В Северном Рейне-Вестфалии (NW) открыто четыре дополнительных центра. Подразделение развития академического персонала в университете Дортмунда способно расширить кадровый состав до наличия двух профессоров, одного младшего профессора, семи человек в должности ассистентов или секретарей, десяти человек для работы в конкретных проектах (в 2005).

Сети ASD были учреждены на уровне университетов и политехников.

– В Баварии по новому закону, который делает ASD обязательным для университетских преподавателей, образованы специальные фонды для университетов.

Дополнительные новые подразделения были сформированы в Бремене (NB), Гессене (HE), Шлезвиг-Гольштейне (Любек). Инициативы возникли в Саксонии (SN), Саксонии-Анхальт (ST) и Тюрингии (Эрфурт, Йена). Начали сотрудничество дополнительные сети (AHD 2006).

Существует широкий спектр предложений от отдельных семинаров и модулей до учебных программ, дающих сертификат (например, Бавария, Баден-Вюртемберг, Нижняя Саксония, Северный Рейн-Вестфалия). Университет Гамбурга даже предлагает степень магистра (Merkt 2006).

3.2. Обеспечение качества ASD силами Общества по научным исследованиям и развитию высшего образования (AHD)

Деятельность AHD включает аккредитацию (a), формулировку конкретных директив (b), комиссии и Дортмундскую весеннюю школу DOSS (c) (AHD 2006, Berendt 2006, с. 27–31 с подробными ссылками).

(a) Аккредитация

Подразделение Европейской сети развития/совершенствования преподавательского состава высших учебных заведений (ENSDHE) в Свободном берлинском университете в 1986 году стало отделом национальной координации. В 1998 году автор в качестве национального координатора инициирует создание рабочей группы AHD «Квалификация для компетенций преподавания». Основными целями были разработка основных программ и критериев аккредитации семинаров. Семинары должны стать основой осуществления основных программ на национальном уровне и создания набора стандартов. В ходе последующей работы анализировались процедуры развития академического персонала в Соединенном Королевстве, отдельные аспекты были интегрированы (включая аккредитацию).

Члены группы (представители комитета AHD и подразделений ASD) достигли своих основных целей и подготовили первый коллоквиум для заявителей (октябрь 2000 года). По результатам коллоквиума и дополнительных материалов Исполнительный комитет AHD смог аккредитовать 19 семинаров (из 23), представленных 13-ю колледжами из восьми подразделений ASD. (Подробности см. в: Berendt 2006, стр.27 со ссылками).

В 2001 году Генеральной Ассамблеей AHD была создана Комиссия по аккредитации AHD (АККО) с целью продолжения работы. (Председатель L.Huber, заместитель председателя В. Berendt). Информация о процедурах и критериях (см. Рисунок. 2) доступна онлайн (www.ahd-hochschuldidaktik.de – Akkreditierung). АККО-аккредитации относятся к семинарам (Гамбург, Баден-Вюртемберг), модулям из Баден-Вюртемберга (Штутгарт-Ульм) и Шлезвиг-Гольштейна (Любек), а также программам из Северного Рейна-Вестфалии (Дортмунд, Дуисбург-Эссен) и Нижней Саксонии (Брауншвейг) (напр., Marx 2006, Stahr 2006, Krober, Thumser 2006).

(b) Директивы AHD

В 2004 году была основана специальная рабочая группа AHD с целью анализа существующих представлений о развитии академического персонала и подготовке директив. Директивы должны учитывать новые достижения и устанавливать стандарты для программ совершенствования академического персонала в ходе Болонского процесса. Результаты были подытожены в проекте, сформулированном Вилдтом и Мюрманном и являются основой для решений Генеральной ассамблеи AHD в 2005 году:

– Тематические сферы: преподавание и (об)учение, экзамены, консультации, оценка занятий и преподавания, инновации.

– Рабочая нагрузка 200–240 часов.

- Предусматривается 3 модуля.
- Формат включает семинары, консультации, практические занятия, самостоятельное изучение, а также практико-ориентированное обучение (документированное и оцененное).

Директивы нацелены на установление минимальных стандартов для модулей и сертификатов. Продвижение компетенций преподавания рассматривается как неотъемлемая часть развития персонала и организации, являясь решающим для обеспечения и совершенствования качества обучения и преподавания в контексте самоуправляемых учреждений высшего образования.

(с) Комиссии AHD по развитию академического персонала и научным исследованиям, «Весенняя школа» в Дортмунде

Первая комиссия продолжает работу группы, упомянутой выше, осуществляя анализ и оценку развития академического персонала (Председатель: Баттаглия). Комиссия по научной деятельности (Председатель: Бюлов-Шрамм) готовит отчеты/доклады по более ранним и текущим исследованиям сотрудников, занимающихся вопросами ASD (то есть исследованиям осуществляемого в вузе преподавания и обучения, самостоятельной работы студентов, реформы учебного плана, культуры дисциплин, совершенствования преподавательского состава).

Дортмундская весенняя школа (DOSS) для лиц, занимающимся развитием академического персонала, проводилась в 2004, 2005, 2007 годах.

1999:

- Начало подъема деловой активности: *возрастание потребностей* в развитии академического персонала.
- Дополнительные законы и правила (необходимое условие для назначения профессоров, для «хабилитации»).
- Основная программа AHD по развитию академического персонала.
- Конференция AHD «Проблемы реформы обучения: решение возможно путем научных исследований высшего образования (Hochschulforschung)

2000

- AHD Западной Германии (WG): Симпозиум по развитию академического персонала в контексте основной программы ... / Начало *аккредитации со стороны AHD*.
- Старт нескольких **инициатив** по развитию академического персонала в *ряде немецких земель*.

2001

- Баден-Вюртемберг: Финансовая поддержка развития ASD Министерством с целью старта или распространения программ развития преподавательского состава и дополнительных центров ASD.
- Финансовая поддержка инициатив ASD министерствами и/или университетами в различных других землях (например, Мекленбург-Западная Померания (MV), Тюрингия (TH)).
- Комиссия AHD по аккредитации (АККО) и комиссия по научным исследованиям/

2002

- AHD-АККО: Дополнительная аккредитация семинаров, модулей, программ.

2003

- *Бавария*: Участие в семинарах ASD абсолютно необходимо для профессоров (Решение Баварского Ландтага).
- Финансовая поддержка ASD во всех университетах Баварии.
- Основание сети «*ASD в Северном Рейне-Вестфалии*».
- Конференция AHD по развитию академического персонала (Квалификации преподавания в высшей школе).

2004

- *DOSS 1*.
- AHD Западной Германии «Модуляризация и сертификация – основа программ развития академического персонала»
- AHD-АККО: Добавочные аккредитации

2005

- *DOSS 2*
 - *Директивы AHD по развитию академического персонала*
 - *AHD Западной Германии / Комиссия по развитию академического персонала*
 - AHD-АККО: Добавочные аккредитации
- Более подробно см. в: Verendt 2006).

Рисунок 4. Вехи 1990–2005 годов, Германия

4. Роль сотрудников, занимающихся развитием академического персонала (Фокус: Германия)

4.1. Обзор

Как отмечалось в разделе 2, развитие академического персонала (фокус: обучение и консультации) рассматривалось по крайней мере, с 1970 по 1998 год как часть научных исследований. Роль сотрудников, занимающихся вопросами развития академического персонала Германии (первое поколение) можно определить как роль экспертов по научным исследованиям, обучению, консалтингу и развитию высшего образования. И последнее по месту, но не по значимости: несколько сотен публикаций показали, что исследования считались само собой разумеющимися в контексте работы подразделений и центров развития академического персонала. Они частично включаются в централизованную документацию учреждений высшей школы, подготовленную Институтом исследований высшего образования в Галле/Виттенберге (<http://hsbs.hof.uni-halle.de>) и составляют часть национальной библиографии, изданной в Европейской сети ENSDHE (UNESCO-CEPES 1989–1999). Понятия/концепции и результаты обсуждались на международных конференциях. Поэтому многих сотрудников, специализирующихся на вопросах развития академического персонала, попросили поддержать создание новых подразделений и программ ASD в Европе (напр., Швейцария, восточноевропейские университеты), африканских и арабских странах. Двусторонние и многосторонние проекты возникали, в частности, в контексте ENSDHE и проходящих дважды в год Мэйдстоунских семинаров для лиц, занимающихся развитием академического персонала (напр., Berendt, 2005).

В Германии подразделения ASD были институционализированы как «Центры преподавания в высшей школе» (Hochschuldidaktisches Zentrum) или «Подготовка вузовских преподавателей» (Hochschuldidaktische Arbeitsstelle) с самостоятельным статусом или в качестве подразделения внутри учреждения образования. Работа по развитию академического персонала иногда выполнялась также администрацией. С 2006 года подобный подход существует в других странах (напр., Дания, Германия (Селент), 2006).

Во многих немецких землях, однако, роль сотрудников, занимающихся развитием академического персонала, как экспертов по научным исследованиям, преподаванию, консалтингу и развитию высшего образования, по всей вероятности, претерпевает изменения:

– Продвижение компетенций преподавания (а также, например, аккредитации, оценки и концепций поддержки студентов) рассматривается как «основной элемент обеспечения качества» (КМК 2005, рис. 1). Новые секции и подразделения создаются соответственно внутри многих немецких университетов из президентского или ректорского персонала или как часть администрации. Эти новые подразделения, занимающиеся развитием персонала, также предлагают семинары для преподавательского состава. В результате они сводятся к «службам» без возможностей ведения собственных исследований. Многие из этих подразделений по развитию персонала действуют как агентства, они предлагают отдельные семинары, организованные «экспертами» (например, «Риторика», «Коммуникация»), часто не обладающие опытом и имеющими слабое отношение к ASD. Связь с «желаемыми качествами и минимальными критериями для программ, модулей, семинаров ASD», определенная АНД-АККО в 2004 (рис. 2), не просматривается.

– В некоторых федеральных землях эффективные и получившие положительную оценку подразделения упраздняются: когда главы этих подразделений уходят на пенсию, их должности сокращаются. В таких случаях задачи ASD становятся частью задач администрации (напр., в Билефельде, Северный Рейн-Вестфалия). Особое решение было принято в Берлине (Свободный университет): курс повышения квалификации для ассистентов «Оценивание, обеспечение качества, управление качеством образования и психология» был создан внутри соответствующего факультета (Soellner, Lubeck 2005). Коллеги разработали программу, но также предлагаются отдельные семинары для дальнейшего повышения квалификации администрации. Кроме того, другие отделы администрации отвечают за консультации по Болонскому процессу и/или вовлечены в соответствующие исследовательские проекты других членов факультета (напр., «Рабочая нагрузка»: Blüthmann et al. 2006).

– В Северном Рейне-Вестфалии задачи некоторых традиционных подразделений ASD были расширены, и их названия соответственно изменились (напр., Дуисбург-Эссен: «Центр высшего образования и обеспечения качества», тесно связанный со службами ректора).

– В Гамбурге широко известный «Междисциплинарный центр вузовского преподавания» (IZHD) стал в 2005 году частью факультета образования как «Центр по исследованиям высшего и непрерывного образования».

Очевидно, что роли немецких сотрудников, занимающихся развитием персонала и их задачи, включающие или исключающие научные исследования, тесно связаны с формой и временем институционализации ASD. Поэтому общий ответ здесь невозможен.

4.2. Избранные примеры из пяти немецких земель

В ходе подготовки повестки дня для Конгресса АНД в 2006 году автор провел ряд интервью с сотрудниками, специализирующимися на вопросах развития академического персонала. В интервью участвовали коллеги из пяти федеральных земель (Баден-Вюртемберг – 2 человека, Гамбург – 1 человек, Гессен – 2 человека, Нижняя Саксония – 1 человек, Северный Рейн-Вестфалия – 4 человека), которые проявили активность в традиционных подразделениях ASD на уровне университетов и политехников и/или в составе комиссий АНД. Результаты демонстрируют различие в структурах, понятиях и сферах действия. Роли зависят от личной позиции и академической репутации. И то и другое важны для того, чтобы быть принятым в Болонский процесс в качестве академических партнеров, деятельность которых не сводится к оказанию услуг.

Главной стратегией выступает предложение программ развития академического персонала (главным образом в соответствии с директивами АНД), которые рассматриваются как составляющие Болонского процесса. Программы связаны с научно-исследовательской деятельностью и включают консультации (подробнее см., напр.: Marx 2006, Kröber, Thumser 2006).

Дополнительными мероприятиями в поддержку Болонского процесса являются:

- конкретные семинары ASD для факультетов/подразделений, напр.: ключевые компетенции, устные экзамены (oral examinations);
- симпозиумы, коллоквиумы с участием представителей министерств;
- программы и консультации для тьюторов и наставников;
- координация проектов с целью поддержки Болонского процесса;
- проекты, совместные с другими вузами, например: «Управление качеством культуры обучения путем электронного обучения (e-Learning)»;
- оценивание мероприятий Болонского процесса в сотрудничестве с ректоратом;
- консультации по другим мероприятиям Болонского процесса;
- периодическое сотрудничество с конференциями, проектами и программами HRK.

5. Некоторые животрепещущие вопросы

Роли ASD и лиц, занимающихся вопросами развития академического персонала, в 2006 году неопределенны и изменчивы. В этой статье могут быть отражены только отдельные аспекты, касающиеся прошлого и настоящего. Представляется необходимым собрать информацию по другим деталям и некоторым другим федеральным землям:

– Насколько адекватно используются знания и опыт лиц, занимающихся вопросами развития академического персонала с точки зрения поддержки Болонского процесса на международном, страновом и институциональном уровнях?

– Какова мотивация для создания «новых» подразделений ASD, сводимых к сервисам/услугам, и инициации параллельных разработок главным образом внутри администрации? Только ли финансовые здесь причины?

– Каковы представления о рекрутинге соответствующих сотрудников в будущем, если «традиционные» подразделения ASD (связанные с научными исследованиями) закрываются или сокращаются? Должно ли АНД планировать и предлагать им аккредитованную программу?

В дополнение к двум животрепещущим вопросам, сформулированным в контексте конференции ректоров (HRK) «Аккредитация на Европейском пространстве высшего образования – различные пути к интернационализации» (разд. 1, рис. 1), существуют, по-видимому, и другие неотложные вопросы. Автор статьи представляет следующий перечень (рис. 5) как часть ее основного доклада на конгрессе АНД 2000 года для дальнейшего обсуждения. Поднятые вопросы

могут иметь отношение к текущим дискуссиям по анализу и дальнейшему развитию ASD (напр., AHD 2006, Wildt 2006).

- ...в целом**
- (1) кто устанавливает роль (роли), в каком контексте?
 - (2) Кто определяет, является ли дидактика высшего образования отдельной дисциплиной и в каком контексте?
- ... относительно лиц, занимающихся вопросами развития/ совершенствования академического персонала**
- (3) Их характеристики, профили, необходимые условия?
Эксперты по преподаванию, научным исследованиям, развитию, консалтингу? Член Центра ASD? Работа в программе с аккредитацией?
Собственный сертификат/Документ о постдипломном образовании/ Магистр?
 - (4) Каковы соответствующие стратегии ASD в поддержке Болонского процесса?
Программа магистра? Сертификат и аккредитация AHD? Выбор, ориентированный на потребности? Предложение программы в соответствии с директивами AHD? Аккредитация программы аккредитационным агентством?
 - (5) Что могут собой представлять подходящие и осуществимые мероприятия?
 - (6) Кто является решающим партнером в сотрудничестве?
... на национальном, институциональном уровнях? ...на уровне земель Германии?
 - (7) Каким должен быть статус лиц, занимающихся проблемами ASD, чтобы такое сотрудничество стало возможным?
- ... относительно ASD**
- (8) Фактическое значение ASD в контексте рекрутинга профессоров?
Релевантность законов и правил? Отношение к другим критериям (напр., научные исследования и публикации, наличие внешнего финансирования)?
 - (9) Текущая роль/роли ASD в Болонском процессе?
Восприятие лиц, занимающихся вопросами развития академического персонала? Представления и ожидания других вовлеченных участников?
 - (10) Подходящие формы подразделений/центров ASD?
ASD / Преподавание в высшей школе как академическая дисциплина и часть департамента/факультета образования? ... как особое подразделение? ... как часть администрации/отдел развития персонала/ переподготовка кадров, включая академический и административный персонал как часть управления качеством?
 - (11) Соответствующие доказательства качества программ ASD?
AHD-аккредитованные программы? Аккредитация агентствами бакалавра/магистра? Аккредитация другими..?
 - (12) Необходимое оборудование/оснащение подразделений/центров ASD?
Персонал? Бюджет?
 - (13) Стратегии улучшения сотрудничества со сторонниками и ключевыми персонами? HRK? КМК?
Научный совет? Основатели? Министерства на национальном уровне земель Германии?
Кто является возможным спонсором для существующих и/или связанных с ASD институтов, программ, проектов, мероприятий?

Рисунок 5. Некоторые животрепещущие вопросы, характерные для 2006 года

(Фокус: ФРГ/Германия)

Перечень аббревиатур (Фокус: Федеральные земли Германии)

BW	–	Баден-Вюртемберг
BY	–	Свободное Государство Бавария
NB	–	Свободный Ганзейский город Бремен
NN	–	Свободный Ганзейский город Гамбург
HE	–	Гессен
MV	–	Мекленбург-Западная Померания
NI	–	Нижняя Саксония
NW	–	Северный Рейн-Вестфалия
SN	–	Свободное Государство Саксония
ST	–	Саксония-Анхальт

SH	– Шлезвиг-Гольштейн
TH	– Свободное Государство Тюрингия
Дополнительные аббревиатуры (которым не дано объяснения в статье)	
AHD	– Общество по научным исследованиям, обучению, консалтингу и развитию высшего образования (Германия)
AKKO	– Комиссия по аккредитации
ASD	– Развитие академического персонала
DAAD	– Германская служба академических обменов
DOSS	– Дортмундская весенняя школа для лиц, занимающихся вопросами развития академического персонала
DSE	– Германский фонд международного развития
EARDHE	– Европейская ассоциация по научным исследованиям и развитию в области высшего образования
ENSDHE	– Европейская сеть по развитию/переподготовке персонала в высшем образовании
EUA	– Ассоциация университетов Европы
FUB	– Свободный университет Берлина
HRG	– Законодательство по высшему образованию Германии
HRK	– Конференция ректоров высших учебных заведений
ICED	– Международный консорциум по совершенствованию высшего образования
ISSED	– Международные семинары по развитию персонала и совершенствованию образования
IUT	– Совершенствование университетского преподавания
KMK	– Конференция министров культуры
WG	– Западная Германия

Перевод Л.Ф. Пирожковой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.14. Б. Берендт

Фонд методов дидактики в области высшего образования: базисные знания. В: Новое руководство по дидактике высшего образования. Эффективно организовать обучения и преподавание Под. ред. Берндт Б., Восс Х.-П., Вильдт Й. 2-е изд. первоначальное изд. 2006.

Berendt Brigitte
Hochschuldidaktischer Methoden-Fundus: Basiswissen.
In: Neues Handbuch
Hochschullehre. Lehren und Lernen effizient gestalten
Herausgeber: Brigitte Berendt, Hans-Peter Voss, Johannes Wildt
2. Auflage, Grundwerk 2006.

Аннотация

При реализации основной идеи Болонского процесса – курсы подготовки бакалавров и магистров следует обратить внимание прежде всего на рекомендуемый Европейской конференцией ректоров/Ассоциацией европейских университетов (CRE) и UNESCO-CEPES в 1997 г. «сдвиг от преподавания к обучению»; ключевыми понятиями являются также «результаты обучения» и «компетенции». В отличие от традиционных, центрированных на преподавателе методов (например, лекции, беседа преподавателя) в основе находятся методы, центрированные на студентах, участниках. Статья служит вступлением в методические подходы дидактики высшего образования и дает обзор различных методов, центрированных на участниках. В будущем вам будут представлены прежде всего оправдавшие себя методы в сочетании с примерами «лучшей практики» из Нового руководства по преподаванию в вузе.

Содержание

Методы в контексте новых тенденций

Методы: семинара-практикума

Цели обучения и 18 методов, центрированных на участниках, обзор.

Испытанные методы во взаимосвязи с лекциями и семинарами

Методы в контексте новых тенденций

Структурное изменение обучения в течение жизни

Развитие и состояние подготовки и повышения квалификации в области дидактики высшего образования подробно описаны в Новом руководстве по преподаванию в вузе, гл. L1.2.1 и 1.2.2 (Berendt 2002, 2005 с многочисленными ссылками на литературу и источники). Глава L2.2 содержит обзор важных аспектов «Европейской повестки дня для высшего образования в XXI веке» (European Agenda for Higher Education in the XXI-st Century) (Палермо 1997). Она была результатом съезда Европейской конференцией ректоров/Ассоциации европейских университетов и UNESCO-CEPES как подготовка к международной конференции ЮНЕСКО в 1998 г. «Высшее образование в XXI веке». В связи с необходимостью структурного развития образования в течение всей жизни перед вузами была поставлена задача способствовать внедрению инновационных стратегий, связанных с организацией содержания обучения, учебными материалами и методами обучения.

Сдвиг от преподавания к учению

Обоснованное результатами педагогических исследований изменение парадигмы «сдвиг от преподавания к учению» представляет собой основное направление, предусматривающее также самоуправляемое учение и роль преподавателя как «coach» (тренера). В качестве важного рычага необходимых изменений и поддержки

целенаправленной кадровой политики были названы программы подготовки и повышения квалификации в области дидактики высшего образования. Частности, касающиеся «сдвига..», изменения культуры обучения и деятельностной ориентации на основе результатов исследований студентов в 1968-1999 г. (гл. L2.2), здесь не будем повторять. О значении «активного обучения» и основывающихся на нем методах (формах обучения-преподавания) также указывалось в исследовании по дидактике высшего образования и в консультациях (там же).

Обращение к интернету и новым поступлениям в библиотеки по педагогике и психологии 2005 свидетельствует: многочисленные методические пособия, описывающие набор методов или дающие ориентир в использовании методов, содержат по оценке 2500 описаний методов. Они структурированы по различным аспектам и рассчитаны на определенные целевые группы. Критический просмотр материалов за последние 10 лет показал, что появляются методы, известные уже 40 лет назад, с многочисленными вариантами и новыми названиями.

Многолетняя практика подготовки и повышения квалификации в области дидактики высшего образования показала, что изолированное изложение методов без взаимосвязи с другими элементами/факторами обучения (цели, содержание и пр.) (статья В1.1, рис. В1.1-2, табл. В1.1-1 и рис. В1.1-3) не имеет смысла. Поэтому обзор методов как правило во взаимосвязи с семинарами-практикумами по дидактике высшего образования служит лишь дополнительным материалом, по которым сначала критически анализируются в связи с конкретными учебными ситуациями ранее применяемые методы (формы преподавания-учения). Только после этого, как правило, предлагается, апробируется и обсуждает участвующими преподавателями введение новых методов. В обзор методов входит также опыт коллег, приобретенный в течение нескольких лет, интенсивные подготовительные работы и личные педагогические ценностные представления (educational beliefs).

Семинар-практикум по методам

Далее для лучшего понимания под пунктом 2 разъясняется материал семинара-практикума, посвященного методам, например, «Активные, в режиме диалога формы преподавания-учения для планирования, проведения и оценивания занятий в вузе по направлению подготовки» (“Aktive, dialogische Lehr- und Lernformen für die fachbezogene Planung, Durchführung und Evaluation von Hochschulunterricht”). Это занятие по подготовке и повышению квалификации в области дидактики высшего образования было проведено автором в различных вариантах в западно- и восточноевропейских, а также африканских и арабских университетах. Оно аккредитовано Немецким обществом по дидактике высшего образования (AHD – Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik)¹.

Под пунктом 3 дан вспомогательный материал по таксономии целей обучения и кратко представлены 18 методов, ориентированных на участников, которые оправдали себя на практике. Раздел 4 содержит указания на другие проверенные методы из выше названного полного издания 2002 г. (на CD-ROM). В заключение дан список литературы и мероприятий.

Методы: семинар-практикум

Из национальных и международных дискуссий о совершенствовании качества преподавания, которые усиленно ведутся последние 15 лет, было понятно: для реализации деятельностной ориентации, признаков/критериев «хорошего» и «эффективного» преподавания (имея в виду достижение соответствующих целей обучения) не приносят результатов доклады или материалы для самостоятельного изучения или результаты негативных оценок (подробности Berendt 2005 с обширным списком литературы для более глубокого изучения).

Фазовая модель

Обязательными промежуточными шагами являются тематически ограниченные занятия по подготовке и повышению квалификации в области дидактики высшего образования, которые наряду с учебными целями в когнитивной области включают также цели, касающиеся формирования способностей и навыков (реализации в практических действиях) и в аффективной области (мотивация применить изученное в собственной практике). Разработанную

¹ Подробности об аккредитации: Berendt 2005: Neues Handbuch Hochschullehre, Kap. L2.2. S. 27, <http://www.hdz.uni-dortmund.de/ahd/Link:Akkreditierung>

автором в 1980 г. примененную на практике в немецких и зарубежных университетах **фазовую модель (Phasenmodell)** (Berendt 1980) считаю наиболее полезной в этой связи для практической работы (Рис.1).

На занятии «Активные, в режиме диалога формы преподавания-учения для планирования, проведения и оценивания занятий в вузе по направлению подготовки», например, на фазе 1 называются типичные проблемы (сначала в ходе индивидуальной, затем – групповой работы), встающие перед участниками при проведении занятий. Результаты групповой работы представляются на пленуме и объединяются. На фазе 2 автор представляет модель анализа и планирования и докладывает о состоянии дискуссии о признаках хорошего преподавания, состоянии исследований и возможных подходах к решению.

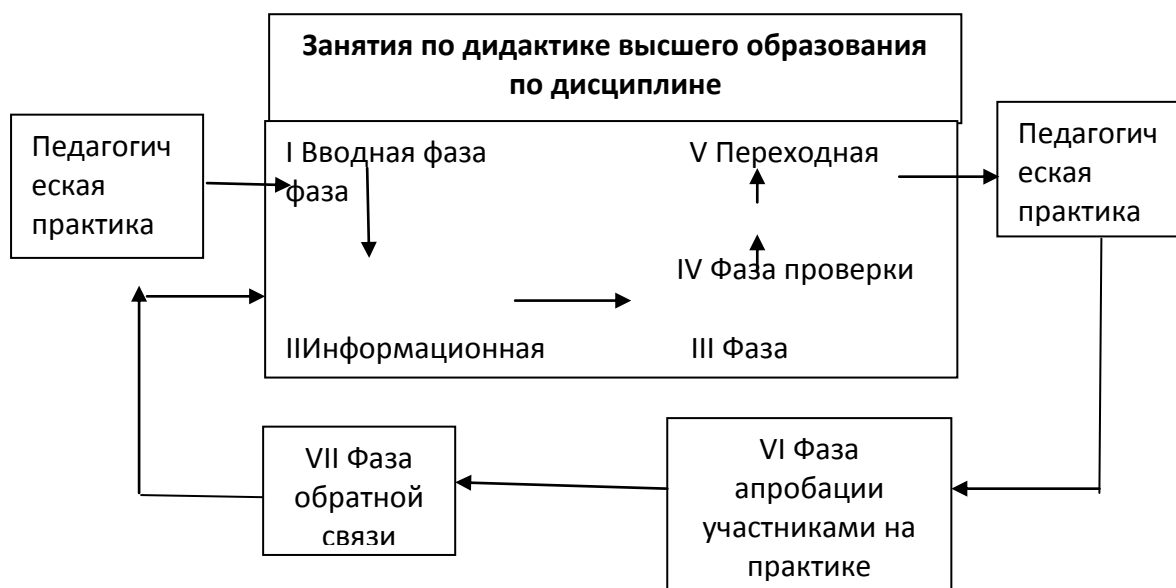


Рисунок 1. Фазовая модель занятий по дидактике высшего образования, Berendt 1980

В связи с представляемыми ею факторами, касающимися моделей планирования и анализа занятий в вузе, она приводит следующие тезисы:

Тезис 1: Способствовать обучению студентов можно посредством учета предпосылок участников (например, предварительных знаний, интересов, ожиданий, опыта, подходов к обучению)

Тезис 2: Способствовать обучению студентов можно посредством целей и содержания, соответствующих этим предпосылкам

Тезис 3: Способствовать обучению студентов можно посредством форм преподавания и учения, позволяющих активно вовлечь учащихся (так называемые методы, центрированные на студентах и участниках и формы активного обучения)

Тезис 4: Способствовать обучению студентов можно посредством поведения преподавателя, отличающегося «эмоциональной оценкой и средней степенью руководства» (так называемые социальноинтегративное или демократическое поведение преподавателя)

Тезис 5: Способствовать обучению студентов можно посредством учебного климата, не вызывающего страх

Тезис 6: Способствовать обучению студентов можно посредством использования средств коммуникации, предусматривающих активное участие студентов

Шесть тезисов, касающихся преподавания в вузе

С помощью упражнений, например, по «формам активного обучения» отрабатываются названные проблемы. На фазе 3 следуют групповые упражнения по «хорошему преподаванию» в типичных для дисциплины формах проведения занятий и учебных ситуациях. В ходе индивидуальной и групповой работы затем вырабатываются проекты планов конкретных занятий. На фазах 4 и 5 они представляются и обсуждаются возможные трудности при реализации на практике.

Предусматривается претворение в жизнь на практике и отчет на последующем заседании (фазы 6 и 7). На этих заседаниях, в частично проведенных дополнительных опросах и наблюдениях занятий становится ясно, что участники проводят свои занятия с ориентацией

на студентов. Тем самым, по мнению преподавателей, студенты активнее участвуют в занятиях и прежде всего достигают лучших результатов на экзаменационных работах.

Цели обучения и 18 методов, центрированных на участниках, обзор.

Планирование – нелинейный процесс

Как изложено в Новом руководстве по преподаванию в вузах в главе В1.1 (Berendt 2002 и 2005), различные названные там элементы/факторы преподавания находятся во взаимосвязи, планирование – не линейный процесс. Значение целей обучения для планирования и особенно для выбора методов было показано выше (рис. В 1.1-5 и В 1.1-7). Рисунок В 1.1-6 разъясняет взаимосвязь методов и оценки с когнитивными и аффективными целями, а также практическими способностями и навыками.¹

В связи с моделью учения студентов (статья В1.1, рис. В1.1-4) полезна ниже приведенные таксономии когнитивных и аффективных учебных целей в подготовке и повышении квалификации по дидактике высшего образования к теме планирование.

Правовые наводящие вопросы Предписания, касающиеся преподавания и их границы

Вы можете организовать учебные занятия разнообразно и с ориентацией на участников. Но с введением ступенчатых программ подготовки содержательные и формальные предписания могут быть связаны. Насколько Вы здесь должны учитывать правовые предписания, Вы узнаете в информационном бюллетене «Актуальные вопросы преподавания» в статье «Предписания, касающиеся преподавания и их границы». Индекс, отражающий правовые вопросы, укажет Вам, где найти статью.

Дополнительно приводим приложение (раздел С3.1-2), касающееся ориентированной на участников оценки.

На изменяющуюся терминологию в связи с Болонским процессом обусловленным им изменением педагогической культуры с акцентом на студентоцентрированное преподавание было указано в Новом руководстве по преподаванию в вузе, глава В1.1 раздел3 (Berendt 2005): predetermined профессиональные компетенции в области знаний и понимания, а также применения и оценки используют учебные цели Bloom и Jaques. В 18 центрированных на участниках методов входят методы групповой динамики (Gruppendynamik) (Antons 1973 с обращением к Pfeiffer/Jones 1972): например, методы 1, 3, 5, 8, 9, 11, 14, 18. Частично они вошли также в методы метапланирования (Metaplanmethode) (Schnelle 1971). Все они также развивают требуемые в рамках Болонского про-

цесса надпрофессиональные коммуникативные способности (так называемые Дублинские дескрипторы).

Способность к самостоятельному обучению

Другие, содержащиеся в обзоре методы, развивают также требуемые в рамках Болонского процесса способности к самостоятельному обучению (методы 2, 4, 6 Flechsig и др. 1978, а также 1996, Schmidt/Zöller 1972, дополненный Stary/Kretschmer 1994)

Квалификационные рамки для высшего образования в Германии

Приведенное в статье L2.2 приложение (В. Berendt 2005) «Квалификационные рамки для высшего образования в Германии» не могут через организацию программ бакалавров и магистров и

занятия не оказать значительного влияния в отношении других студенто-/участникоцентрированных методов.

¹ Статья В 1.1 В. Berendt "Gut geplant ist halb gewonnen..."

Таксономия когнитивных учебных целей¹

Когнитивные учебные цели		
1	2	3
Знание	<p>Конкретные детали</p> <p>Пути и средства</p> <p>Обобщения и абстракции дисциплинарной области</p>	<p>Понятия (символы, значения слов, эмпирические и теоретические понятия), факты (личности, даты, события и пр.)</p> <p>Традиции/правила (виды организации, обучения, оценивания), тенденции (процессы, направления, движения, появления в процессе времени), классификации и категории (классы, множества, подразделы), критерии (через факты, принципы, мнения и т.д. проверены и оценены), методы (исследования, специфические для дисциплины методы и техники)</p> <p>Принципы и обобщения, теории и структуры (знание важных схем, идей и образцов, организованных посредством идей и явлений)</p>
Понимание	<p>Переводы</p> <p>Интерпретации</p> <p>Экстраполяция</p>	<p>С абстрактного уровня на другой, из символической формы в другую, из вербальной формы в другую</p> <p>Обобщение информации, перефразирование, проведение различия между важной и неважной информацией</p> <p>Делать выводы, формулировать гипотезы, делать предсказания</p>
Применение		<p>Перенос знаний в новые ситуации</p>
Анализ	<p>Элементов</p> <p>Связей</p> <p>Принципов структурирования (von ordnenden Prinzipien)</p>	<p>(например, отличать факты от гипотез, идентифицировать мотивы и т.д.)</p> <p>(например, понимать взаимосвязи аргументаций, понимать причинно-следственные связи)</p> <p>(например, понимать технику манипулирования при агитации (рекламе – Werbung), понимать содержание и форму как критерии понимания литературных произведений)</p>
Синтез	<p>Составление однотипных сообщений</p> <p>Проекты планов определенных действий</p> <p>Выделение последовательности абстрактных связей</p>	<p>(например, писать сочинение, эффективно передавать личный опыт)</p> <p>(например, плодотворно использовать результаты исследований для решения проблемы, проектировать инструмент для определенного процесса производства)</p> <p>(например, выводить из теорий практические руководства, делать открытия и обобщения)</p>

¹ Составлено по Bloom B.S. (Hrsg.) Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. 5.Aufl. Weinheim, Basel, 1976. S.71ff.

1	2	3
Оценивание	Оценивание на основе внутренней логики Оценивание на основе внешних критериев	Оценивать логичность, логической правильности информации на основе внутренних критериев Оценивание информации, материалов на основе избранных критериев

Таксономия аффективных учебных целей¹

<i>Аффективные учебные цели</i>				
Восприятие (внимательность)	↑ интерес	Осознание	Ознакомиться с проблемой, разработать подходы к осознанию проблемы	осознавать, что эстетические аспекты играют роль в искусстве
		Готовность воспринимать Ровное или селективное внимание	быть доступным, склонным, открытым для кого-либо или чего-либо находить в чем-либо удовольствие, что-либо предпочитать	развивать толерантность по отношению к различным видам музыки иметь пристрастие к чтению газет
		Реагирование	↑ уважение	согласие в реагировании Готовность к реагированию Умиротворение при реагировании
Ценность	↑ установки	принятие ценности		заботиться о чем-либо (трудиться над чем-либо – sich um etwas bemühen), что-либо признавать
		Предпочтение какой-либо ценности	стремиться к определенной ценности, добиваться ее	иметь интерес к тому, чтобы другие люди как минимум могли удовлетворить свои основные потребности
		Привязка к ценности	быть убежденным в ценности и действовать в соответствии с ней	выступать за идеалы демократии
	↓ адаптация			

¹ Составлено по Krathwohl D.R., Bloom B.S./Masia B.B.(Hrsg.) Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich. Weinheim, Basel, 1975. S.89 ff.

	сти		
Система ценностей (Wertordnung)	Создание концепта ценности Организация системы ценностей	выстроить концепт/систему ценностей структурировать ценности в системе ценностей, регулировать связи между ними, связать себя с господствующими всеобщими ценностями	сформировать свое мнение об ответственности общества за защиту человеческих ценностей измерять социально-политические меры преимущественно масштабом общественного благополучия и в меньшей степени преимуществом для групп
Утверждение себя посредством ценностей (Bestimmtsein durch Werte)	Обобщенная система ценностей Формирование мировоззрения	формирование базовых черт характера и ориентаций с тем, чтобы действовать последовательно и эффективно; для посторонних: руководства (Leitfaden), которые делают индивидуум предсказуемым и понятным	смотреть на проблемы объективно, реалистично и толерантно развивать последовательную жизненную философию

Вспомогательные ориентиры

Методы, центрированные на участниках

Обзор 18 методов

Краткое описание	Цели/сфера применения	Другие детали (примеры)
1	2	3
Инструментарий, выявляющие ожидания и опасения Преподаватель просит студентов написать их ожидания и опасения, касающиеся учебного занятия. Затем формируются группы (примерно 8 участников), перед которыми ставится задача обсудить результаты и написать на доске по три наиболее важных ожидания и опасения. Затем дискуссия. Преподаватель поясняет, какие ожидания могут быть выполнены, а какие нет. Он пытается развеять опасения (Варианты: дополнительный сбор отдельных записей) Результаты способствуют точному планированию занятия и модификации.	Устранение страха на начальной ситуации Ликвидация анонимности Дополнительный инструмент планирования Мотивация посредством вовлечения определенных предпосылок студентов	Berendt 1980

1	2	3
<p>2. Проект по ознакомлению «В проекте по ознакомлению учащиеся пытаются индивидуально или в малых группах сориентироваться в реальных средах и получить непосредственный опыт работы с этими средами и при этом отрефлексировать свой учебный процесс. В работе по подготовке и планированию устанавливаются цели ознакомления и подходы. После проведения ознакомления происходит оценивание целей ознакомления и своего учебного процесса. Сфера действия и применения проекта по ознакомлению распространяется на широкий спектр учебных областей, а также все возрастные группы» (Fleischsig, Burfeind, Schmidt 1978) Преподаватель дает ознакомительное задание или поддерживает студентов при формулировании. Руководства по беседам (для интервью) или определенные вопросы могут поддержать работу. Подведение итогов на занятии обязательно, при необходимости углубление.</p>	<p>Установление связей с практикой Мотивация к работе с теорией</p>	<p>Fleischsig, Burfeind, Schmidt 1978 Berendt 1980 (практический пример)</p>
<p>3. Аквариум (Aquarium) На пленуме формируется внутренний круг из нескольких участников, которые обсуждают определенные вопросы или результаты групповой работы. Разработанные аспекты могут затем снова делегироваться для работы в малых группах. Упражнения создают наблюдающий внешний круг. Их наблюдения могут также обсуждаться. Варианты: Так называемый «открытый аквариум»: один или два свободных стула ставят во внутренний круг. Тем самым другие участники могут временно принимать участие в дискуссии и, например, вносить дополнительные аспекты или дополнения. Когда им уже больше нечего внести, они отодвигаются назад.</p>	<p>Включение групповой работы в пленум. Интенсификация дискуссии Наблюдение групповых процессов</p>	
<p>4. Инфотека «Инфотека позволяет учащимся приспособить (подогнать) свои учебные интересы и стили, с одной стороны, и учебную среду, с другой, за счет того, что они с помощью различных средств ориентации откроют справочную библиотеку, тщательно подобранную и учитывающую различные подходы, она будет составлена для определенной области знаний. Если на первой фазе учащийся должен определить свои учебные интересы в заданных рамках как предпочтительный вид роста, вторая фаза определяется активностью чтения. В центре третьей фазы</p>	<p>Мотивация к самостоятельной работе Учение с использованием различных информационных средств</p>	

1	2	3
<p>стоит оценка своих знаний, прежде всего своего сознания (Sinn). Сфера применения инфотеки определяется необходимыми способностями для своей деятельности со стороны учащегося и возможностью ясно определить состояние своих знаний и интенсивно обогатить их» (Fleischig, Burfeind, Schmidt 1978)</p>		
<p>Вечеринка знакомств (Kennenlernparty) На начальной фазе занятия преподаватель указывает на недостатки анонимности (в частности, страх). Он либо задает некоторые стимулы (например, «Вы представляетесь друг другу. Говорите о важных современных проблемах обучения, критикуете обучение»), либо побуждает сообщить друг другу или спросить, что кажется гораздо важнее (интервью партнеров). Варианты: Участники заполняют каждый для себя – разборчиво – карточку или лист бумаги (формат А5 или А4) и сообщают имя и то, что считают важным (например, «я новичок...и хотел бы присоединиться к рабочей группе...»). Участники прикалывают на себя сообщение. Затем они обходят аудиторию и читают сообщения других и с теми, кто их заинтересовал, заводят беседу. Когда их интерес исчерпывается, они переходят к другому участнику.</p>	<p>Улучшение коммуникации Устранение анонимности</p>	
<p>Учебные вопросы Подходящий прежде всего для начинающих метод работы с научными текстами заключается в том, что преподаватель формулирует следующие один за другим вопросы, на которые можно ответить, исходя из текста («рецептивные вопросы»). Лист с учебными вопросами, на которые отвечают индивидуально или группой, выдается, как правило, в качестве домашнего задания. Затем на пленуме занятия обсуждаются варианты ответов.</p>	<p>Мотивация к доскональному прочтению текстов Развитие способности передать несколькими словами, что излагает автор (подходит только для начинающих). Методы могут подготовить, прежде всего, работу в «учебных ячейках» (Lernzellen)</p>	<p>Schmidt, Zöller 1972</p>
<p>Миниуниверситет (Miniversität) «Миниуниверситет» можно определить как минизадача университета. При постановке темы или для решения задачи участники как эксперты могут предоставляться для определенной подобласти, они берут на себя обязательство привнести свои специальные знания посредством информации или выполнения части зада-</p>		

1	2	3
ния. Особенно подходит для разработки междисциплинарных тем и задач.		
<p>Соседская беседа Этот метод похож на дискуссионную группу (Buzz group) (улей Bienenkorb). Он чаще всего используется, когда в аудиториях с фиксированным расположением стульев возможно формирование группы в более узком смысле слова. 2х-3х участников просят с 2-3 участниками, сидящими в переднем или заднем ряду, ответить на предлагаемый вопрос, сформулировать вопросы или выполнить любое задание (например, представиться друг другу как на «вечеринке знакомств»).</p>	<p>Устранение анонимности Выполнение коротких заданий (например, «Какие высказывания Вам неясны?» «Сформулируйте дальнейшие вопросы к докладчикам»)</p>	
<p>Интервью партнеров Первый шаг «вечеринки знакомств» (см. выше).</p>		
<p>Деловая игра (Planspiel) «В деловой игре (Д), а также игре-симуляции (С) (Simulationsspiel) учащийся берет на себя роль носителя действия и принимающего решения (Handlungs- und Entscheidungsträger) в моделируемой среде. В то время, как в деловой игре решаемые проблемы часто более комплексные и требуют привлечения внешней информации, игра-симуляция ограничивается имеющейся информацией. Но по грубой фазовой структуре Д и С близки. За разработкой игровой ситуации (1-я фаза) и введением учащегося в игру (2-я фаза) следуют фазы действия (или взаимодействия) и оценки. Дидактические модели Д и С схожи особенно теми учебными областями, в которых должны формироваться деятельностная компетенция и компетенция в области принятия решения при уклонении от риска (для учащихся и других)» (Fleischsig, Burfeind, Schmidt 1978)</p>	<p>Разработка комплексных проблем Мотивация к самостоятельному чтению текстов Принятие на себя и симуляция ролей (ролевая игра) Совершенствование коммуникации и кооперации</p>	<p>Friedrich, Tschersig 1978</p>
<p>Ролевая игра Различные участники берут на себя профессиональную и социальную роли, при выполнении которых они могут использовать свою фантазию, предварительные знания, а также предубеждения (Vorurteile). Варианты: Участники получают краткое описание своей роли с определенными правилами поведения.</p>	<p>Анализ поведения носителя определенной роли Понимание аргументов носителей различных ролей Совершенствование коммуникации и кооперации Мотивация к самостоятельному чтению текстов</p>	<p>Wendlandt 1977</p>
<p>Стена с улыбающимся лицом (Smile face Wand)</p>	<p>Обратная связь</p>	

1	2	3
<p>Преподаватель прикрепляет на доску по карточке с веселым и мрачным лицами. Он просит участников выразиться позитивно и негативно (например, что можно оценить на текущем занятии как позитивное, что как негативное, что понятно, что нет). Участников просят написать свои комментарии на карточках под соответствующими лицами. Затем результаты обсуждаются.</p>	<p>Улучшение взаимодействия преподавателя и студентов</p>	
<p>Говорящая стена Аналогично «стене с улыбающимся лицом» преподаватель прикрепляет карточки с категориями: к которым нужно дать обратную связь в форме комментариев (например, о степени сложности занятия, возможности участия студентов, оценке групповой работы). Одну карту с «прочими замечаниями» он должен добавить. После того, как комментарии прикреплены, он может затем расширить первое задание, попросив участников выразить свою реакцию на карточках значками, означающими согласие или несогласие (+, -, 0). После этого результаты также обсуждаются.</p>	<p>Обратная связь Улучшение взаимодействия преподавателя и студентов</p>	
<p>Улей (Buzz group) Преподаватель просит создать небольшие группы на 5-15 минут (2-6 участников в группе). Он дает конкретное задание. (используется даже на занятиях с большим числом участников с закрепленными стульями. 3 участника работают с сидящими за ними).</p>	<p>Вопросы на понимание Обратная связь Консолидация и соглашение (например, связь нескольких частей лекции) Объединение новых концептов и терминологии Использование, анализ, проверка информации лекции (например, в чем различие между...? Каким образом устанавливаются аналогии между...? Каковы преимущества...?) Решение небольших задач (по возможности письменно) Снятие напряжения</p>	<p>Bligh 1974</p>

1	2	3
	<p>Вовлечение отстающих учащихся Содействие установлению рабочего климата больших групп (Результаты работы групп, как правило, выносятся в устной форме на пленум)</p>	
<p>Экземплярный метод (Fallmethode) Преподаватель приводит пример из практики для работы с ним индивидуально или в малых группах (экземпляр), для этой работы требуется синтез большого объема информации. (Этот метод является вариантом группы по решению проблемы: 16)</p>	<p>Демонстрация принципов Анализ комплексных ситуаций Преподаватели получают представление о том, что студенты не знают или не могут</p>	<p>- Материалы копируются на слайды, чтобы облегчить поиск ссылок - Поскольку учащиеся работают с примерами в малых группах, они должны подготовить групповой отчет. Тем самым становится понятным, какая информация еще требуется.</p>
<p>Группы по решению проблем Преподаватель просит организовать группы для решения проблем с учетом имеющихся знаний. Результаты записываются на доске (или на прозрачной пленке для оверхед-проектора). Преподаватель во время лекции ссылается на эти результаты.</p>	<p>Развитие мотивации слушать Связь материала с предварительно полученными знаниями, опытом студентов Экономия времени, поскольку преподаватель информируется, где он может вступить в работу.</p>	

1	2	3
<p>Обсуждение материала лекции Перед началом лекции преподаватель ставит общие вопросы и помечает важные ответы (например, на доске, на прозрачной пленке для оверхед-проектора). Рекомендуется структурировать последовательность ответов.</p>	<p>Активизация предварительно полученных знаний Мотивация к совместным размышлениям («настройка») Связь материала с личным опытом, базовыми знаниями и практическими примерами. Поощрение студентов выражать свои мысли Составление неструктурированного подбора идей, которые затем в лекции систематизируются и дополняются. Это рекомендуется, прежде всего, при высокой степени сложности, чтобы связать лекцию с базовыми знаниями учащихся. Рекомендуется также, когда активизируются теоретические знания, чтобы представить связанный с ними практический опыт. Метод можно использовать также в связи с «ульем» или группами по решению проблем (дальнейшие рекомендации в примерах Bligh)</p>	
<p>Мозговой штурм Преподаватель задает вопрос и просит назвать ключевые слова для ответа. Ключевые слова помечаются (на доске, прозрачной пленке для оверхед-проектора), но сначала не обсуждаются. Это происходит через некоторое время (когда исчерпываются ответы). Затем за «креативной некритической» фазой следует фаза оценки и структурирования. Устанавливается связь с последующей систематической обработкой.</p>	<p>Активируются имеющиеся знания Объединяются идеи для решения проблемы</p>	

Оценка, центрированная на участниках

<p>Brigitte Berendt, Свободный университет Берлина Отдел повышения квалификации Мотивация и активизация и консультирования в области учащихся дидактики высшего образования</p>
<p>Оценка, центрированная на участниках Продолжительность: 1 ³/₄ часа (0-3) 1½ часа (1-3) 3½ часа (0-5) Шаг 0: оцените занятие по категориям «сохранить» (+), «изменить» (-) И</p>
<p>Шаг 1: Оцените заданные категории, сдайте «утверждения» (“statements”). Карточки обратной связи, заполненные крупными буквами, прикрепите на доску. И</p>
<p>Шаг 2: Сформируйте группы 1-... к заданным категориям. Разработайте анкету на доске по пятибалльной шкале в форме «утверждений» (“statements”) (пример к шагу 2) Г Шаг 3: Лично оцените «утверждения» посредством 1 по пятибалльной шкале И</p>
<p>Шаг 4: Обсудите результаты (в частности, согласие, отклонение). П Шаг 5: Разработайте рекомендации, например, отчет, план действий П</p>
<p>И = индивидуальная работа Г = групповая работа П = пленум</p>
<p>К шагу 2: Разработка анкеты из личных оценок (групповая работа) А Используйте или разработайте анкету по следующему образцу ++ + 0 --</p>
<p>Категории полностью в основном неясно частично вообще подходит подходит подходит не подходит</p>
<p>.....</p>
<p>В Введите оценки в форме утверждения, которые Вы получили на основе анализа личных мнений: например, категория 1: выбор тем: мне не хватило «взаимодействия» между преподавателем и учащимися категория 2: оценка метода семинара-практикума/личного опыта: метод создает креативную рабочую атмосферу категория 3: применение результатов в собственной педагогической практике: я буду меньше использовать лекционный метод категория 4: методы по контролю: комиссия по реформе должна провести заседание, касающееся применения технических средств обучения категория 5: общая оценка: ведущие (модераторы) дают стимулы для форм обучения, центрированных на участниках</p>

Испытанные методы во взаимосвязи с лекциями и семинарами

Упомянутая полная версия (Berendt 2002, гл. В1.1: CD-ROM) содержит другие проверенные методы и указаниями о планировании. Следующие методы описаны в тексте и

частично дополнены примерами: а) доклад (с элементами, ориентированными на участников), б) беседа преподавателя (Unterrichtsgespräch), дискуссия, с) проблемно-ориентированное обучение с пятью ступенями, d) метаплан, е) методы для первого заседания (Methoden für erste Sitzung), f) «карта стратегий» (Strategy-map).

Литература и указания, касающиеся занятий

В тексте ссылки на литературу и другие источники из статей автора в Новом руководстве по преподаванию в вузе, гл.В1.1 (Berendt 2002 и 2005), а также гл. L2.2 (Berendt 2005). Ниже приведена «классическая» литература (частично цитируемая в тексте), а также новая литература. Далее дается актуальная библиография (по состоянию на январь 2005). В заключении – указания на аккредитованные Немецким обществом по дидактике высшего образования занятия, модули и программы, касающихся темы «методы».

а) «Классическая» литература:

Antons K. (1973): Praxis der Gruppendynamik. Göttingen.

Bligh D.B. (1974): What's the Use of Lectures? Harmondsworth, Middlesex, S.17-50.

Friedrich H./Tschersig R. (1978): Das Planspiel als Lehrveranstaltung. Hamburg.

Huczynski A. (1984): Encyclopedia of Management Development Methods. Aldershot, Hants (reprint)

Jacques D. (1984): Learning in Groups. London, Sydney, Dover, New Hampshire.

Pfeifer J.W., Jones J.E. (1972): Structured Experiences for Human Relations Training. Iowa City.

Rick W., Ritter U.P. (1983): Lernsituationen in der Hochschulausbildung. In: Huber L. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd.10, S.367-400.

Schmidt B.A., Zöllner W. (1972): Lernfragen. Berlin, Heidelberg, New York.

б) Новая литература

Berendt B. (2000): Was ist gute Hochschullehre? In: Helmke A., Hornstein W., Terhart E.: Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Weinheim und Basel.

Berendt B. (2005): „Gut geplant ist halb gewonnen ...“. Neues Handbuch Hochschullehre, Kap.В1.1.

Berendt B. (2005): Academic Staff Development im Kontext der Bologna-Prozesses, Stellenwert und Stand hochschuldidaktischer Aus- und Weiterbildung. Neues Handbuch Hochschullehre, Kap.L2.2: Literatur/ Quellenhinweise S.33, 34 u.a. betr. Veröffentlichungen Berendt B., Positionen 5-10.

Flehsig K.H. (1996): Kleines Handbuch didaktischer Modelle. Eichenzell.

Stary J., Kretschmer H. (1994): Erfolgreich studieren – Umgang mit wissenschaftlicher Literatur. Berlin.

с) Современная библиография (по состоянию на январь 2005)

Центр дидактики высшего образования, университета Дуйсбург/Эссен: http://www.uni-duisburg-essen.de/zfh/Materialien/Info_03963.shtml: 16-страничная библиография содержит в том числе литературу по проведению занятий, чтению докладов, активным методам обучения, модерации – учебной беседе – дискуссии, обратной связи – оценке занятий. Она содержит множество ссылок на статьи в Руководстве по преподаванию в вузах.

д) Занятия, модули, программы, касающиеся методов, аккредитованные Немецким обществом по дидактике высшего образования.

Комиссия по аккредитации Немецкого общества по дидактике высшего образования/АККО: обзор мероприятий <http://www.hdz.uni-dortmund.de/AHD/> Link: Akkreditierung.

Контактные адреса по дальнейшим мероприятиям, касающимся аккредитованных модулей и программ, можно получить у председателя, заместителя председателя (e-mail: ludwig.huber@uni-bielefeld.de, или bberendt@zedat.fu-berlin.de). В настоящее время готовятся соответствующие данные, которые можно будет получить на указанной веб-странице.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.15. Х. Юнге *

**Проектное обучение для формирования профессиональных
деятельностных компетенций в инженерном образовании
Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда, №2,
год издания 20 (2009), с. 24–26.**

Junge Harteig

*Projektstudium zur Förderung beruflicher Handlungskompetenzen in der Ingenieurausbildung
// Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.2, S. 24–26.*

www.hdz.uni-dortmund.de

В данной статье дается обзор диссертации, защищенной в июне 2009 г. на факультете планирование территории и посвященной проектноориентированным формам преподавания и учения (проектному обучению) в рамках подготовки инженеров (Junge, 2009). В отличие от традиционных форм обучения учащиеся обучаются посредством самостоятельной деятельности и собственного опыта, приобретаемого при решении проблемы (learning by doing). Основным вопросом исследования является, приобретают ли студенты в процессе работы над проектом компетенции, которые понадобятся им в профессиональной деятельности.

Проектное обучение и реформа инженерного образования

Инженерное образование критикуется с 1970 г. В литературе по этому вопросу указывается, что подготовка не отвечает требованиям профессиональной сферы, готовится слишком мало инженеров, инженерным образованием не всегда интересуются абитуриенты, наиболее подходящие для этих профессий и прежде всего слишком мало выпускниц гимназий-девушек, по техническим направлениям слишком большой отсев.

Различные заинтересованные стороны – наемные работники, работодатели, политики, представители вузов – требуют профессиональноориентированной инженерной подготовки, которая бы в большей степени, чем до сих пор, развивала и тренировала профессиональные деятельностные компетенции. Этого можно достичь, по мнению заинтересованных групп, введением в вузах проектноориентированных форм обучения, а именно, так называемого проектного обучения, которое должно лучше подготовить выпускников к профессии. С 1960 гг. до настоящего времени требование о проектном обучении неоднократно выдвигалось в связи с реформой обучения и высшего образования (Wildt 1981; Waltz 1990; Kruse 2009).

В Германии требование о проектноориентированных формах обучения в вузах в недавнем прошлом снова было высказано. Görts, например, зафиксировал более 20 подобных занятий в Техническом университете в Дармштадте (Görts 2001). Требование Конференции ректоров новых педагогических стратегии, ухода от чистой передачи знаний в направлении к студентоцентрированному обучению в 2008 г. также прокладывает путь проектноориентированному обучению (HRK 2008).

Исследовательский проект

Непосредственной связи проектного обучения и развитию ключевых компетенций при подготовке инженеров были посвящены в Германии два исследования (Moczadlo 1995 и Longmuß 1998). Оба исследования, проводимые на основе опроса заинтересованных сторон (учащихся, преподавателей, партнеров- практиков из промышленности), пришли к выводу, что посредством проектноориентированного обучения инженеров развиваются ключевые и профессиональные деятельностные компетенции.

Кроме этого, в Германии, по всей видимости, больше не проводились исследования проектноориентированного обучения в вузе и его образовательной роли. Bargerl и Hage делают следующие выводы о состоянии исследований:

«Сравнения результатов обучения по традиционным курсам и проектному обучению до сих пор не проводилось. [...] Еще меньше можно сказать о понимании рабочего процесса и обучения

* Hartwig Junge д-р технических наук, преподаватель, специалист в области дидактики высшего образования.

или об оценке проектного обучения участниками (студентами, преподавателями и практиками)» (Bargel/Hage 1999, S. 4–5).

При использовании проектноориентированных форм обучения студенты учатся посредством деятельности; чтобы объяснить, какие компетенции они приобретают и тренируют в ходе проектного обучения, мы должны определить, что же делают студенты.

Диссертация посвящена освящению рабочего процесса учащихся в проектном обучении. Благодаря интервью, проводимому в ходе проектных занятий, были выявлены отдельные виды деятельности, которые выполняли учащиеся. Исследовались 8 учащихся, разрабатывавших проекты в качестве дипломной работы. Всего было проведено и оценено 94 интервью. На основе полученной информации о деятельности учащихся были сделаны выводы о том, какие профессиональные деятельностные компетенции тренировали учащиеся в рамках проектного обучения.

Какие компетенции нужны инженеру?

Вопрос о том, как готовить инженера к профессии, исследовался различными способами. В отдельных исследованиях систематически изучались трудовые процессы инженера и, таким образом, создавался профиль деятельности. Другие исследования выстраивали профиль требований к инженеру, изучая, какие требования предъявляются ему в профессии. Более актуальным является изучение квалификационных требований инженера, которые дают представление о том, какие компетенции необходимы для профессии дополнительно к осваиваемым выпускниками технических специальностей (Minks 2004).

Анализ этих различных исследований показал, что необходимо лучше формировать у инженеров 20 компетенций. Это сопоставление содержит компетенции, названные в исследованиях самыми важными для инженера и одновременно востребованными. К ним, например, относятся:

- экономические знания;
- иностранные языки;
- внедисциплинарное мышление;
- способность решать проблемы;
- креативность;
- коммуникационные способности;
- способность брать на себя ответственность;
- качества лидера;
- способность к кооперации;
- организационные способности;
- способность выражать свои мысли устно и письменно.

Развитие компетенций в проектном обучении

На основе проведенных интервью было установлено, что делают учащиеся в процессе проектного обучения, и выделены отдельные категории. Они были объединены в так называемые трудовые области (Arbeitsfelder), с помощью которых были разграничены различные фазы работы над проектом. В таблице 1 отражены виды деятельности учащихся и трудовые области.

На базе этой системы категорий можно систематизировать проекты учащихся и их деятельность. Стало понятно, что студенты, работая над проектом, тренируют почти все 20 компетенций, которые наиболее необходимы инженеру. Однако не развиваются такие компетенции, как знания экономики и лидерские качества.

Таблица 1 – Перечень видов деятельности в проектноориентированных формах обучения

Трудовая область: инициирование проекта
Согласование работы над проектом
Постановка задачи
Трудовая область: подготовка исследования
Осмысление теоретических основ
Осмысление методов исследования
Подготовка материала исследования
Организация исследования
Трудовая область: проведение исследования

Разработка программы исследования
Получение и оценка результатов
Разработка результатов проекта
Трудовая область: представление проекта
Подготовка и проведение презентации
Разработка структуры отчета
Написание текста
Составление отчета
Трудовая область: самоорганизация и организация работы
Планирование времени и работы
Использование средств труда
использование технологий труда

Другим результатом исследования было то, что учащиеся с различной интенсивностью выполняли различные виды деятельности и соответственно с разной интенсивностью тренировали связанные с ними компетенции. Это связано с тем, что проекты ставили различные задачи, руководство студентами осуществлялось по-разному, и они при подготовке проекта проявляли не одинаковую активность.

Выводы

Исследование деятельности показало, что в процессе подготовки проекта учащиеся тренировали целый ряд компетенций, необходимых инженеру в профессии, которым до сих пор не уделялось достаточно внимания при подготовке. Подтвердилась правомерность требования о введении проектноориентированных форм обучения при реформировании инженерного образования.

Но упомянутые компетенции не обязательно тренируются в исследовательском обучении.

Как показало исследование, это зависит от трех факторов:

содержания и рамочных условий проведения проекта;

руководства учащимся и

готовности учащегося принять вызовы, связанные с разработкой проекта.

Таким образом, в отдельных случаях в результате принимается решение, какие компетенции развивать и насколько интенсивно. Поэтому для реформирования инженерной подготовки недостаточно только введения проектноориентированных форм обучения, которые необходимы, проекты должны быть спланированы и осуществлены таким образом, чтобы целенаправленно формировались необходимые профессиональные деятельностные компетенции. В заключительной главе исследования даются некоторые рекомендации.

Литература

1. Bargel, Tino / Hage, Natalija (1999): Förderung von Schlüsselqualifikationen im Projektstudium – Konzepte, Erfahrungen und Evaluationsprobleme. Hefte zur Bildungs- und Hochschulforschung, Bd. 27. Konstanz: Universität Konstanz, Arbeitsgruppe Hochschulforschung.

2. Görts, Wim (Hrsg.) (2001): Projektveranstaltungen im Studium an der TUD – Bestandsaufnahme 2001. TUD-Schriftenreihe Wissenschaft und Technik, Bd. 82. Darmstadt: Technische Universität Darmstadt (TUD).

3. HRK – Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2008): Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen, 3. Mitgliederversammlung, Bonn, 22.04.2008.

4. Junge, Hartwig (2009): Projektstudium als Beitrag zur Steigerung der beruflichen Handlungskompetenz in der wissenschaftlichen Ausbildung von Ingenieuren. Dissertation, Technische Universität Dortmund. [<http://hdl.handle.net/2003/26213>].

5. Kruse, Elke (2009): Projektstudium und Praxisbezüge im Bologna-Prozess. In: Sozial Extra, 33 (2009), H. 1, S. 42–47.

6. Longmuß, Jörg (1998): Projektarbeit in der Ingenieurausbildung – Organisation und Bewertung. VDI-FortschrittBerichte, Reihe 1, Nr. 302. Düsseldorf: VDI-Verlag.

7. Minks, Karl-Heinz (2004): Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? – Kompetenzen für den Arbeitsmarkt: Was wird vermittelt, was vermisst? In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.): Bachelor- und Master-Ingenieure: Welche Kompetenzen verlangt der Arbeitsmarkt? Reihe Positionen. Essen.

8. Moczadlo, Regina (1995): LIPS. Leitfaden integrierte Projektstudien. Lenkungsausschuss der Studienkommission für Hochschuldidaktik an den Fachhochschulen in Baden-Württemberg (Hrsg.). Schriftenreihe Report, Bd. 35. Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verlag.

9. Waltz, Viktoria (1990): Projektstudium und Hochschulreform: Anregungen zur Wiederaufnahme einer Debatte. Materialien zur Projektarbeit, Bd. 5. Institut für Raumplanung, Universität Dortmund, Projektzentrum. Dortmund: IRPUD.

10. Wildt, Johannes (1981): Hochschuldidaktik und staatliche Studienreform. Zur Transformation des Projektstudiums im Spannungsfeld einer Studienreform von „oben“ und „unten“. Materialien und Berichte, Bd. 13. Bielefeld: Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Bielefeld.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.16. Т. Хэртель, И. Янке*

«Да Винчи – внедрение в вузы педагогической культуры, развивающей креативность»

Журнал «Дидактика высшего образования»,

университет Дортмунда, №1, год издания 20 (2009), с. 4–7.

Haertel Tobias, Jahnke Isa

“Da Vinci – Gestaltung kreativitätsförderlicher Lehr-/Lernkulturen an Hochschulen”

Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Jg. 20 (2009), Nr.1, S. 4–7.

www.hdz.uni-dortmund.de

У креативности есть контуры. На международном свободном рынке инновационные способности нашего общества служат решающим фактором роста и благосостояния в будущем. Благодаря новым продуктам, новым технологиям, новым услугам и новым научным знаниям должна быть обеспечена конкурентоспособность. Инновации основываются на новых, креативных идеях, на этом фоне возрастает значение феномена «креативности».

В этой связи университеты несут особую ответственность. Они готовят ученых для будущего, которые должны будут разрабатывать творческие решения возникающих проблем. Для инновационных предприятий, где персонал имеет большое значение, креативный потенциал становится важной универсальной компетенцией (Softskills)** , которой должны обладать претенденты наряду с предметными компетенциями.

Но встает вопрос, насколько университеты готовы к новым вызовам – наряду с передачей специальных знаний развивать креативный потенциал учащихся. Утверждается каламбур, что университеты сегодня, используя средства из прошлого, готовят к будущему. Способствуют ли традиционные формы преподавания такие, как лекции или «школярский» подход при разработке программ подготовки (stärkere Verschulung der Studiengänge) бакалавров и магистров развитию креативного потенциала или же тормозят его? Каково значение развития креативности в университетском образовании? Учитывается ли она повсеместно или же ограничивается творческими направлениями подготовки? Достаточно ли познакомить учащихся с применением утвердившихся креативных техник, чтобы они стали творческими научными работниками?

В немецком ландшафте высшего образования нет в настоящее время концепции, как развить креативный потенциал учащихся в период обучения. Проект Да Винчи (поддерживаемый Федеральным министерством образования и научных исследований) преследует именно эту цель и рассматривает ее как руководящую идею. Совместно с кафедрой управления информацией и технологиями (IMTM) института труда Рурского университета в Бохуме и институтом прикладной креативности (IAK) в Кёльне Центр дидактики высшего образования в рамках проекта Да Винчи исследует вопрос, как организовать и реализовать преподавание в вузе с тем, чтобы оно способствовало развитию креативности.

Креативность привлекательна! Или: каково понимание креативности в контексте подготовки в вузе?

В повседневной речи всем понятно, кто такая креативная личность или что такое креативный продукт. Изобретатели и художники креативны. Люди, думающие по-другому, не идущие по проторенному пути, переступающие через границы и отваживающиеся на новое, – креативны. Если детально с научной точки зрения рассматривать понятие креативности, открывается широкое поле различных представлений о креативности. В исследовании креативности нет ее общего определения. Многие фундаментальные вопросы остаются невыясненными, например, является ли креативность чем-то повседневным или редким, можно ли качественно или количественно

* Isa Jahnke – профессор, д-р, руководитель проекта.

Tobias Haertel – участник проекта.

** В Wikipedia Soft skills – универсальные компетенции (?) противопоставляется Hard skills, определяющими IQ (Прим. переводчика).

определить креативность, выступает ли креативность индивидуальным результатом или чем-то, принесенным из социальной системы (Dressler 2008: 10).

Обращая внимание на целевые группы проекта – преподавателей и учащихся – которые, в конечном счете, должны применить разработанный сценарий, способствующий развитию креативности, участники проекта пришли к единому пониманию креативности в данном контексте, которое должно убедить учащихся и преподавателей в их привлекательности. Креативность привлекательна! – она требует вдохновения, свободы от страха, самосознания и любознательности. Креативность должна приносить удовольствие, она должна разрушить правила.

Больше времени на игры! Или: как должны выглядеть педагогические сценарии, способствующие развитию креативности?

Чтобы подготовка в вузе способствовала развитию креативности, необходимо создать соответствующие учебные ситуации и среды. Для разработки адекватных сценариев важно изучить существующие теоретические, дидактические и праксеологические подходы на наличие признаков, способствующих развитию креативности, дополнить и расширить их. Например, необходимо выяснить, подходят ли конструктивистские дидактические концепты (в их различном проявлении) для развития творческого потенциала преподавателей. Наиболее близок к задаче формирования креативности дидактический концепт «сдвиг от преподавания к обучению» («Shift from Teaching to Learning»). Используемые при этом методы активного обучения, например, проблемного, экземплярного, проектного или исследовательского обучения (Wildt 2004), очевидно, создают пространство для педагогических сценариев, способствующих развитию креативности.

При праксеологических подходах анализируется возможный вклад в развитие креативного потенциала в процессе применения в вузе креативных технологий и технологий модерации (например, мозгового штурма, Brainwriting* – досл. мозговое написание, Kopfstand**), принципов вариации условий (Bedinungsvariation), синектики (Synektik***, бионики Bionik****) или в контексте

* Brainwriting (также известный как метод 6–3–5) является групповой креативной техникой, используемой в маркетинге, рекламе, дизайне, написании и разработке продукта, предложенный профессором Bernd Rohrbach в 1968 году.

Основывается на концепции мозгового штурма, целью 6–3–5 Brainwriting является генерирование 108 новых идей за полчаса. Так же, как и при мозговом штурме, важно не качество идей, а количество.

Техника предусматривает 6 участников, которые сидят в группе и контролируются модератором. Каждый участник выдает 3 идеи каждые 5 минут. Участникам предлагается опираться на идеи других для вдохновения, стимулируя творческий процесс. После 6 раундов за 30 минут группа генерирует в общей сложности 108 идей. (Wikipedia)

** Kopfstand (досл. стойка на голове) – метод поиска идей, основанный на вопросе: «Что прямо противоречит целям моей работы?» Обычно при поиске решения мы быстро отодвигаем эти аспекты. Однако противоположные мнения могут быть важны для раскрытия темы. Подойдите только к ней с другой точки зрения. Возможно, противоположность искомому решению ближе по содержанию, чем все, что между ними. Поверните при поиске решения острым концом в другую сторону. Целенаправленно поищите с противоположной стороны. Метод зарекомендовал себя как техника разворота: Измените постановку вопроса на противоположность; Проведите мозговой штурм на этой основе; Поверните полученные таким образом идеи снова в противоположную сторону или пусть они побуждают новые независимые альтернативные решения.. <http://www.wie-ideen-entstehen.de/kopfstand.htm>

*** Синектика (связывание) является относительно неизвестным методом творчества, стимулирующим бессознательное мышление. Его разработал Уильям Гордон. Важнейший принцип – «Ознакомьтесь с неизведанным и отвлекитесь от знакомого». При этом, с одной стороны, основательно анализируется проблема, с другой – отчуждение привычных постановок проблемы достигается путем аналогий. Таким образом разрабатываются новые и удивительные решения. Синектика предъявляет участникам более высокие требования, чем мозговой штурм, поскольку метод является более сложным из-за многочисленных шагов и требует больше времени. (Wikipedia).

**** Бионика (также известна как биомимикрия, биомиметика, biomimesis) связана с расшифровкой «изобретений живой природы» и их инновационном применении в технике. Бионика - это

развития креативности признанных мыслительных парадигм (латерального мышления – laterales Denken; хаотичного мышления – Chaosdenken).

На этой основе разрабатываются специфические педагогические сценарии, способствующие развитию креативности. Один сценарий, например, может предусматривать использование ролевых игр. Игры развивают мотивацию, экспрессию, уничтожают иерархию и страх, приносят удовлетворение. Они дают возможность применить и апробировать на практике выученное (Rummler/Jordan 2009). Примером может служить программа по подготовке тьюторов в рамках повышения квалификации – деловая игра, разработанная самими учащимися и названная «Бэби, будь моим тьютором» (Tutorier mich Baby). Учащиеся в процессе игры, с одной стороны, подводятся к освоению необходимых компетенций по подготовке тьюторов как цели обучения, с другой – с усилением индивидуума и группы добиваются эффекта развития креативности. В процессе самой игры студенты сталкиваются с проблемными ситуациями, для которых они должны найти креативное решение, пока не продолжилась игра. Таким образом тренируется креативное поведение учащихся (Börling/Skolik 2008).

Время героев! Или: как компетенция преподавателя может способствовать развитию креативности?

Успешное применение и воздействие разработанных педагогических сценариев зависит от умения преподавателя реализовать их. Преподаватели, желающие использовать подобные сценарии на своих занятиях, должны быть готовы к противодействию и неприятию. К понятию «креативность» с его игровой коннотацией часто относятся как к чему-то ремесленному (wird häufig noch in einer “Bastelecke” verortet), оно противопоставляется рациональной коннотации науки. Поэтому преподаватели должны быть готовы к тому, чтобы убедиться в своем стремлении сделать занятие развивающим креативность. И на самих занятиях они должны уметь реагировать на противодействие учащихся новым формам обучения.

Для этого необходимо усилить способность преподавателей «вести корабль» в «открытых системах». Как инновативные личности они покидают «свои укрытия», закрытые системы с их правилами и условиями, которые дают вытекающие из этого уверенность, порядок и ориентацию. Тому, кто оставляет это защищенное пространство, действует в открытой системе, необходимы автономия, профиль и позиционирование (Bertram/Preißing 2007).

4. Взгляд на технологию! Или: могут ли технические поддерживающие системы как, например, Web 2.0*, способствовать креативразвивающему обучению?

междисциплинарная область, объединяющая ученых и инженеров, и, при необходимости, представителей других дисциплин, таких как архитекторы, философы и дизайнеры.

Английский термин bionics был предложен американским майором ВВС Jack E. Steele в 1960 году на конференции на базе ВВС Райт-Паттерсон в Дейтоне, штат Огайо. Немецкое слово Bionik состоит из биологии и техники и выражает то, как использовать принципы биологии в технике. Бионика является систематическим обучением у природы. (Wikipedia).

* Web 2.0 (определение Тима О’Рейли) — методика проектирования систем, которые путём учета сетевых взаимодействий становятся тем лучше, чем больше людей ими пользуются. Особенностью веб 2.0. является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контента. Определение Тима О’Рейли нуждается в уточнении. Говоря «становятся полнее», то есть речь, как правило, идёт о наполнении информацией, однако вопросы её надёжности, достоверности, объективности не рассматриваются.

Словосочетание Веб 2.0 не является научным термином.

Появление названия Веб 2.0 принято связывать со статьей «Tim O’Reilly — What Is Web 2.0» [1] от 30 сентября 2005 года, впервые опубликованной на русском языке в журнале «Компьютерра» (№ 37 (609) и 38 (610) от 14 и 19 октября 2005 года соответственно) и затем выложенной под заголовком «Что за...» [2] веб-сайтом «Компьютерра online». В этой статье Тим О’Рейли увязал появление большого числа сайтов, объединённых некоторыми общими принципами, с общей тенденцией развития интернет-сообщества, и назвал это явление Веб 2.0, в противовес «старому» Веб 1.0. Несмотря на то, что значение этого термина до сих пор является предметом многочисленных споров, те исследователи, которые признают существование Веб 2.0, выделяют несколько основных аспектов этого явления. Первым, кто употребил словосочетание Web 2.0, стало издательство O’Reilly Media, специализирующееся на информационных технологиях. Произошло это в 2004 году. Немного позже глава издательства Тимоти О’Рейлли сформулировал часть принципов Web

В последние годы было разработано много информационных систем, используемых в образовании. В основе одних – рационализация обучения (например, повышение эффективности за счет цифровой обработки необходимой студентам библиотечной литературы), другие – дают возможность улучшить коммуникацию и помочь преподавателю. Для развития креативности представляют интерес прежде всего базирующиеся на web-технологиях системы, которые способствуют социальной интерактивности и активному обмену (например, образовательные сообщества – Learning Communities*, Jahnke 2006), и отвечают вышеназванным критериям креативности, т.е. приносят удовольствие, разрушают правила. Особым потенциалом обладают технологии Web 2.0, социальные компьютерные программы, а в области компьютерной техники – интерактивные проекционные экраны (Projektionswände). Следовало бы обдумать также использование технических возможностей для разработки игровых педагогических сценариев, например, игр на бирже (Börsespiele).

Подводя итог, следует сказать: в проекте исследуется, каким образом так совместить дидактические сценарии, техническую поддержку (технологии, повышающие качество обучения) и различные, в том числе традиционные, формы передачи знаний (например, Carell & Schaller 2008 и Jahnke 2009), чтобы они – с точки зрения социо-технической перспективы – целостно были интегрированы в процесс обучения в университете и дали дополнительный эффект для повышения креативного потенциала. При этом рассматриваются также социальные интерактивные формы и структуры и их место в педагогических процессах и средах.

5. Креативность – главная тема! Или: как институционально укрепить развитие креативности?

Успех проекта по разработке педагогических сценариев, формирующих креативность, зависит и от поддержки организации «университета». При создании учебной ситуации и среды, содействующих развитию креативности, должны участвовать и организационные подразделения, такие как центры дидактики высшего образования, медийные и вычислительные центры, университетская библиотека, отдельные кафедры и факультеты или общефакультетские подразделения, например, информационная и консалтинговая служба (ID factory) в Техническом университете Дортмунда. Они могут содействовать реализации развивающих креативность педагогических сценариев, предоставляя соответствующие ресурсы. Но и на более высоком, надуниверситетском уровне в сфере знаниевой системы (Bereich des Wissenschaftssystem) должно внедряться развитие креативности как ведущая идея.

Это становится возможным благодаря информации преподавателей о примерах лучшей практики: обучения, способствующего развитию креативности, проводимого преподавателями, профессорами, научными сотрудниками. Чтобы вовлечь преподавателей в обучение, способствующее развитию креативности, необходима достаточная внутренняя мотивация, решающую роль играют и внешние факторы. Преподавание, как правило, одна из нескольких задач, выполняемых учеными. Кроме того, от них ожидают публикаций и участия в конференциях, проектах, оплачиваемых из внебюджетных средств, комиссиях факультетов и институтов, от молодых ученых – работы над диссертацией. Результаты работы ученых оцениваются, прежде всего по публикациям, диссертационным трудам и деятельности в проектах. Хорошо поставленным преподаванием трудно заработать репутацию в научном сообществе, на факультете или кафедре. И этим вопросом занимается проект Да Винчи и ищет возможности институционально закрепить на этом уровне в качестве основной идеи развитие креативности.

2.0. За прошедшее время сфера Web 2.0 расширилась, вытесняя традиционные Web-сервисы, получившие название Web 1.0.

Web 2.0 не является технологией или каким-то особым стилем Web-дизайна. Для определения сути подходит определение Web 2.0 как комплексного подхода к организации, реализации и поддержке Web-ресурсов. Предлагаю рассмотреть наиболее известные «проявления» Web 2.0, с которыми, так или иначе, встречался каждый пользователь Интернета. (Wikipedia).

* Образовательное сообщество представляет собой группу людей, которые разделяют общие эмоции, ценности и убеждения, которые активно участвуют в процессе обучения друг от друга, а также в привыкании. Такие сообщества стали формироваться для междисциплинарного обучения в высшем образовании. Для этого необходимо продвинутое образовательное или педагогическое проектирование. (Wikipedia).

В целом проект ставит честолюбивые цели на трехгодичный период. Междисциплинарное сотрудничество и привлечение опытных экспертов-практиков из сферы экономики к решению такой важной задачи, как развитие креативности, приведет к совершенно особым переживаниям. Креативность приносит радость!

Примечание:

Креативность должна позволить разрушить правила. На основании креативного построения предложения невозможно в целом тексте, соответственно как и здесь, учесть женский и мужской род. В таких местах, характеризующихся различными терминами, уклоняются от существующих правил, по которым существительные приводятся и в женском и в мужском роде, и выбирается либо один, либо другой род (например, женщина-пожарный (Feuerwehrfrau) и парикмахер).

Литература

1. Bertram, Ursula/Preißing, Werner (2007): Navigieren im offenen System. Kunst – Transfer – Management. Filderstadt: Container-Verl., 2., geänd. Auf. Böring, Nils/Skolik, Alf (2008): Tutorier' mich Baby! Ein Beratungsspiel zur Erprobung einer ernst zu nehmenden Situation. In: Journal Hochschuldidaktik, H. 2 (19. Jg.), September 2008, S. 14–16.
2. Carell, Angela/Schaller, Isabel (2008): Orchestrierung von Web 2.0-Anwendungen im Kontext hochschulischer Lehr-/Lernprozesse. In: Silke Seehusen/Ulrike Lucke/Stefan Fischer (Hrsg.): DeLFI. GI, S. 41–52.
3. Dresler, Martin (2008): Einleitung: Kreativität als offenes Konzept. In: Martin Dresler/Tanja Gabriele Baudson (Hrsg.): Kreativität. Beiträge aus den Natur- und Geisteswissenschaften. Stuttgart: S. Hirzel, S. 7–20.
4. Jahnke, Isa (2009): Digitale Didaktik: Eine Anleitung zur Planung computererstärkter Lehrveranstaltungen in der Hochschule. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe, in Druck.
5. Jahnke, Isa (2006): Dynamik sozialer Rollen beim Wissensmanagement. Soziotechnische Anforderungen an Communities und Organisationen. Wiesbaden: DUV
6. Rummler, Monika/Jordan, Petra (2009): Spielend Lehren und Schlüsselkompetenzen fördern. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe, in Druck.
7. Wildt, Johannes (2004): Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen. In: Berendt, Brigitte/Voss, Hans-Peter/Wildt, Johannes (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre, Berlin: Raabe, Griffmarke A 3.1.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.17. Action Research (AR)

– семейство научно-практических методологий, которые на равных основаниях используют методы научного познания (опрос, наблюдение, диагностику, экспертизу и др.) и активного вмешательства (изменения, преобразования, улучшения) в объект изучения. AR – относится к классу междисциплинарных прикладных технологий. Action research – это спиральный процесс, включающий три этапа: планирование, принятие действий, сбор фактов о результатах действия. Action research – это процесс, в ходе которого практический работник пытается решать стоящие перед ним проблемы научным методом для того, чтобы управлять, корректировать и оценивать свои решения и действия. Action research – способ, каким группа людей может организовать условия, при которых они могут обучаться на собственном опыте и делать этот опыт доступным для других.

www.twirpx.com/file/181471/
(электронная библиотека)

<http://www.web.net/~robrien/papers/arfinal.html>

**An Overview of the
Methodological Approach of
Action Research**
Методологический подход Action Research: краткий обзор

Rory O'Brien
Faculty of Information Studies, University of Toronto
obrienr@fis.utoronto.ca
1998

Подход **Action research** известен под разными другими названиями: participatory research (совместные научные исследования), collaborative inquiry (сотрудничество в исследовании), emancipatory research (свободное /от предрассудков/ исследование), action learning (практическое обучение), а также contextural action research (контекстуальное практическое исследование), но все это вариации одной и той же темы. Проще говоря, action research есть не что иное как «обучение в ходе практических действий» (learning by doing) – группа людей выявляет проблему, предпринимает некоторые действия по ее разрешению, смотрит, насколько успешными оказались усилия, и, если удовлетворения нет, производит новые попытки. В то время как это есть существо подхода, существуют другие ключевые особенности action research, которые дифференцируют его от обычной деятельности решения проблем, которой мы занимаемся каждый день. Более краткое определение выглядит так:

"Подход *Action research*...нацелен на то, чтобы удовлетворить какие-то практические интересы людей в конкретной проблемной ситуации и одновременно достичь некоторых более отдаленных научных целей. Таким образом, action research предназначен одновременно исследовать систему и помогать членам системы в изменении ее в желаемом направлении. Достижение этой двойственной цели требует активного сотрудничества исследователя и заказчика и, таким образом, подчеркивает важность совместного обучения (co-learning) как важнейшего аспекта процесса исследования."

Что отделяет этот тип исследований от обычной профессиональной практики, консалтинга или повседневного решения проблем – это акцент на научном исследовании, то есть исследователь систематически изучает проблему и обеспечивает вмешательство в нее, вызванное теоретическими соображениями. Значительная часть времени исследователя тратится на подбор/усовершенствование методологического инструментария с учетом конкретной ситуации, а также на сбор, анализ и представление данных – текущих и циклических.

Action research отличается от других типов научного исследования некоторыми особенностями. В первую очередь это акцент на превращение всех вовлеченных людей в исследователей – люди лучше запоминают и более охотно применяют то, что выучили, когда они делают это сами. Налицо также социальное измерение: исследование происходит в реальных ситуациях и нацелено на решение реальных проблем.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.18. М.В. Бондина¹

Технологии самоорганизации в обучении как механизм развития учебной культуры учащихся (зарубежный опыт)

Из опыта педагогической практики известно также, что многие школьники и студенты отвергают кооперативные формы учения и гораздо охотнее учатся самостоятельно. А в других учебных группах, наоборот, путь к познанию, направляемый учителем шаг за шагом, кажется более популярным, чем самостоятельный поиск решений и обсуждение с другими учащимися [2].

Новые исследования немецких педагогов предлагают интересные объяснения такого отношения к организации обучения, которое проявляется, прежде всего, в сложившихся открытых учебных ситуациях [2]. Ключевые гипотезы этих исследований базируются на конструкте, модели «ориентации на определенность» или «ориентации на неопределенность» как основной образец ориентации личности в определенных жизненных ситуациях. Иначе говоря, личности, ориентированные на определенность, скорее не смогут реагировать в ситуациях неопределенности и будут чувствовать себя неуверенно, в то время как ориентированные на неопределенность личности чувствуют в себе склонность к интенсивному взаимодействию в ситуациях неопределенности. Исследования показывают, что сегодня в школьных классах число ориентированных на определенность учеников намного превышает число ориентированных на неопределенность [3].

В качестве механизма управления ситуациями неопределенности в обучении служит концепция самоорганизованного учения (СОУ), применяемая не только в школьной практике, но также и в сфере обучения взрослых, в рамках системы повышения квалификации.

Среди целей СОУ выделяются следующие:

- усиление индивидуальной ответственности учащихся путём систематического формирования методических и учебных компетенций,
- создание социальной структуры учения через целенаправленное чередование кооперативных и индивидуальных учебных фаз,
- передача фундаментальных предметных знаний как основы школьного обучения в комбинации с надпредметными компетенциями,
- повышение ответственности за собственное учение,
- формирование и оценка проектных компетенций в рамках тематических и учебных «полей»,
- формирование деятельностной компетенции.

Система образования в современной Германии строится на основе компетентностного подхода.

В обучении с СОУ каждая новая компетенция, которая должна быть сформирована учащимся, тренируется шаг за шагом, двигаясь по «лестнице компетенций». Последовательное развитие предметных, методических, социальных и персональных компетенций, которые являются ключевыми квалификациями, должно привести к формированию определенного уровня деятельностной компетенции при условии ориентации на цели и обеспечении постоянной обратной связи при организации и в ходе учебного процесса. Это дает возможность учащимся, ориентированным на определенность, постепенно освобождаться от страхов и неуверенности, но в то же время учителя не должны пренебрегать учениками, ориентированными на неопределенность.

Комплексность в организации обучения создают дополнительные предложения для учащихся, ориентированных на неопределенность, например, в форме дополнительных заданий с высокой степенью самостоятельности и множеством возможных решений, выполняемых добровольно, по личной инициативе.

¹ Педагогический институт Южного федерального университета, Россия

Важной основой для системного учения с фазами СОУ является нелинейная дидактика, которая предполагает соответствие следующим стандартам: принцип сэндвича (Sandwichprinzip); органайзер учебных продвижений (Advance Organizer); кооперативные учебные формы: групповой пазл (Gruppenpuzzle), пазл с партнёром (Partnerpuzzle), дуэт темпов учения (Lerntempoduett) [2].

Одним из основных принципов организации учения в рамках концепта СОУ является принцип «сэндвича» (Sandwichprinzip). Организация урока по «принципу сэндвича» базируется на систематическом чередовании коллективных и индивидуальных фаз работы. Так, например, после презентации «органайзера учебных продвижений» группа начинает планирование коллективной фазы работы. Далее следует индивидуальная фаза, в которой каждый учащийся самостоятельно разбирает содержание подлежащего усвоению материала. Следующим этапом является коллективная фаза учения, в ходе которой учащиеся критически обсуждают друг с другом предметное содержание, которое необходимо усвоить. Этот принцип гарантирует учет не только индивидуальных, но и кооперативных учебных фаз. Посредством чередования учебных фаз в соответствии с принципом «сэндвича» могут быть организованы различные учебные ситуации, дифференцируемые с помощью СОУ, которые будут удовлетворять потребностям различных учеников и смогут их целенаправленно поддерживать.

Необходимым условием для организации учебного процесса на основе принципа «сэндвича» является «органайзер учебных продвижений». Эта организационная форма служит для того, чтобы предоставить учащемуся первое представление, обзор о структуре и содержании темы до того, как он начнет самостоятельно разрабатывать материал. Элементами «органайзера учебных продвижений» являются иллюстрации, графики, понятия, короткие тексты, которые соединяются согласно принципам презентации в учебной карте.

«Органайзер учебных продвижений» предназначен для визуализации содержания учения, основанного на принципах нелинейной дидактики и, таким образом, является существенной предпосылкой для самостоятельно организованных процессов учения. «Органайзер учебных продвижений» облегчает присоединение и связь нового предметного знания к уже имеющимся знаниям или основам знаний, которые надо активизировать, предлагая относительно общую структуру осмысления.

Проведение СОУ опирается на принципы фрактальной организации и заменяет управление со стороны учителей. Под фракталом мы понимаем организационную единицу, действующую в значительной степени самостоятельно. Среди базовых принципов СОУ следует упомянуть:

- принцип простоты основных образцов и самоподобия;
- принцип самоорганизации и ориентации на цели;
- принцип самооптимизации и динамики.

Если эти принципы переносятся на процесс обучения, они заменяют центральные импульсы управления со стороны учителей и, таким образом, содействуют самостоятельно организованному учению [4].

На практике принцип простоты основных образцов и самоподобия может быть реализован с помощью метода «группового пазла» (Gruppenpuzzle) для организации кооперативных, самостоятельно организованных форм учебы. «Групповой пазл» выстраивается в самоподобную структуру посредством повторяющегося применения. Самоподобие означает, что основной образец «группового пазла» снова должен быть узнаваемым, различимым в каждом подразделении большой организационной структуры.

Основополагающий принцип в методе «группового пазла» состоит в чередовании между разработкой новых знаний в экспертных группах с одинаковыми темами и передачей этих знаний учащимся в постоянных группах. Предпосылкой применения данного метода является возможность дробления темы на подтемы.

При реализации концепта самоорганизованного учения широко используются такие новые формы обучения в сотрудничестве как, например, «пазл с партнёром» (Partnerpuzzle), «дуэт темпов учения» (Lerntempoduett), «разговор втроём» (Dreiergespräch), «депутат» (Abgeordnete) и другие. Применение различных форм сбалансированной групповой работы направлено на развитие надпредметных компетенций, прежде всего, в социо-коммуникативной, методико-стратегической и личностной сферах учения.

Применение различных форм сбалансированной групповой и индивидуальной работы, на которых основывается нелинейная дидактика, направлено не только на развитие системности, гибкости и нестандартности мышления студентов, но и способствует выработке у них умений осуществления анализа ситуаций и принятия ответственных решений, развития способности к стратегическому планированию и самостоятельному поиску нестандартных, творческих идей.

Основные положения нелинейной дидактики получили развитие в трудах немецких педагогов, среди которых S. Greif, L. Günter, M. Herold, H.-J. Kurtz, P. Koch, B. Landherr, H. W. Roth. Положения нелинейной дидактики составляют основу инновационных дидактических моделей: принцип сэндвича (Sandwich-prinzip); органайзер учебных продвижений (Advance Organizer); кооперативные учебные формы: «групповой пазл» (Gruppenpuzzle), «пазл с партнером» (Partnerpuzzle), «дует темпов учения» (Lerntempoduett).

http://www2.susu.ac.ru/file/abstract/shelomenceva_irina_ivanovna.doc

(автореферат дисс. о дивергентном мышлении)

Литература:

Greif, S.; Kurtz, H.-J. Handbuch: Selbstorganisiertes Lernen / S. Greif, H.-J. Kurtz. Göttingen 1996.

Herold, M.; Landherr, B.: SOL – Selbstorganisiertes Lernen. Ein systemischer Ansatz für Unterricht / M. Herold, B. Landherr. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2003, 2. überarb. Auflg.

Huber; Günter L.: Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit/Günter L. Huber und Jürgen H.W.Roth. – Schwangau: Huber, 1999.

Koch, P. Selbst Organisiertes Lernen (SOL) – Schule ohne Lehrer? / P. Koch // bildung und wissenschaft (b&w), April 2003, S. 38–41.

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.19. Коучинг

Существует множество определений коучинга, из наиболее известных:

Коучинг – это искусство создания, с помощью беседы и поведения, среды, которая облегчает движение человека к желаемым целям, так, чтобы оно приносило удовлетворение. (Тимоти Голви (англ. W.Timothy Gallwey, в русской транскрипции также Гэллоуэй или Геллви), «Работа как внутренняя игра»), основоположник коучинга.

Коучинг – это процесс создания коучем условий для всестороннего развития личности клиента.

Коучинг – это искусство содействовать повышению результативности, обучению и развитию другого человека. (Майлз Дауни (англ. Myles Downey), «Эффективный Коучинг»: Уроки коуча коучей. – М.: Добрая Книга, 2007 – 288 с.

Коучинг – это длящиеся отношения, которые помогают людям получить исключительные результаты в их жизни, карьере

бизнесе или в общественных делах. Посредством коучинга клиенты расширяют область познания, повышают эффективность и качество своей жизни.

Коучинг – это система реализации совместного социального, личностного и творческого потенциала участников процесса развития с целью получения максимально возможного эффективного результата.

Четыре базовых этапа **коучинга**: постановка цели, проверка реальности, выстраивание путей достижения и, собственно, достижение (он ещё именуется этапом воли).

Отличие коучинга от всех видов консультирования

— ставка на реализацию потенциала самого клиента.

Основоположники коучинга

У.

Тимоти Голви

(

W. Timothy Gallwey

) — автор концепции внутренней игры, лежащей в основе коучинга. Впервые концепция изложена в книге «Внутренняя игра в теннис» (The Inner Game of Tennis), изданной в 1974 г.

Джон Уитмор

(

John Whitmore

) — Автор книги «Коучинг высокой эффективности», изданной в 1992 г. Развил идеи Голви в применении к бизнесу и менеджменту.

Томас

Дж. Леонард

(

Thomas J. Leonard

) — основатель Университета коучей (Coach University — www.coachu.com), Международной Федерации Коучей, Международной ассоциации сертифицированных коучей (International Association of Certified Coaches — IAC) и проекта CoachVille.com.

Этапы и содержание коучинга

Ключевым элементом в коучинге является осознание, которое становится результатом усиления внимания, концентрации и чёткости. Осознание — это способность отбирать и ясно воспринимать относящиеся к делу факты и информацию, определяя их важность. Ответственность — ещё одна ключевая концепция и цель коучинга.

Содержание индивидуального коучинга

Постановка целей — «Чего ты хочешь?»

Анализ текущей ситуации — «Что происходит?»

Наработка вариантов — «Что нужно сделать?»

Реализация и контроль — «Что ты будешь делать?»

Википедия

The Coaching & Mentoring Network

resource centre

<http://www.coachingnetwork.org.uk/ResourceCentre.htm>

Сайт для коучей и наставников (Англия). «Последние достижения в коучинге и наставничестве».

www.sherpacoaching.com

Почему «шерпа»? В Гималаях так называют местных проводников, которые помогают альпинистам взойти на вершину Эвереста. Шерпа пользуются большим уважением. Они:

Предсказывают условия, при которых подъем становится опасным или невозможным.

Знают территорию, планируют маршруты.

Выдвигают предложения, идеи, предлагают инструменты, навыки и ресурсы, необходимые для восхождения.

<http://www.coachingnetwork.org.uk/ResourceCentre/Articles/ViewArticle.asp?artId=72>

<http://www.coachingnetwork.org.uk/resourcecentre/whatarecoachingandmentoring.htm#definition>

Перевод Л.Ф. Пирожковой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.20. Обучение в малых группах

Сотрудничество – базовое понятие в гуманистической педагогике. На сотрудничестве, общении строится все обучение. Имеется в виду не только сотрудничество учащихся в процессе познавательной деятельности на разных ее этапах, но и сотрудничество с преподавателем. В малых группах учащиеся и преподаватель совместными усилиями, используя различные методы и средства обучения, возникающие в соответствии с логикой учебного процесса, решают дидактические задачи, которые определяют вид сотрудничества и форму взаимодействия.

Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), **обучение в малых группах** использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии **Дж. Дьюи** (1970), его проектного метода. Обучение в малых группах осуществлялось в Западной Германии, Нидерландах, в Великобритании, Австралии, Израиле, Японии. Но основная идеология обучения в сотрудничестве была детально разработана тремя группами американских педагогов из университета Джона Хопкинса (Р.Славин), университета Миннесота (Роджерс Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния.

Обучение в сотрудничестве - это модель использования малых групп учеников в реальном или виртуальном (при дистанционном обучении на базе компьютерных телекоммуникаций) классе. Учебные задания структурируются таким образом, что все члены команды оказываются взаимосвязанными и взаимозависимыми и при этом достаточно самостоятельными в овладении материалом и решении задач.

Роль преподавателя также меняется. Он оказывается свободным, его функции сводятся к консультированию учащихся, он уделяет больше внимания отдельным ученикам или группе учащихся.

Существуют несколько разновидностей технологии обучения в сотрудничестве, отличающихся постановкой учебных задач и организационными формами.

1. Student Team Learning (STL, обучение в команде)

Этот метод уделяет особое внимание "**групповым целям**" (**team goals**) и **успеху всей группы** (**team success**), которые могут быть достигнуты только в результате самостоятельной работы каждого члена группы (команды) в постоянном взаимодействии с другими членами этой же группы при работе над темой/проблемой/вопросом, подлежащими изучению. Таким образом, задача каждого учащегося состоит не в том, чтобы выполнить какое-то задание, а в том, чтобы каждый участник команды овладел необходимыми знаниями, сформировал нужные навыки, и при этом вся команда знала, чего достиг каждый. Вся группа заинтересована в усвоении учебной информации каждым ее членом, поскольку успех команды зависит от вклада каждого, совместном решении поставленной перед ними проблемы. Метод STL сводится к трем основным принципам:

"награды" (**team rewards**) - команды/группы могут получать в виде сертификата, диплома и других видов оценки их совместной деятельности, если они превзойдут установленный для них критерий. Группы не соревнуются друг с другом, так как все команды имеют разную "планку" и время на ее достижение;

"индивидуальная" (персональная) ответственность означает, что успех всей группы зависит от удач или неудач каждого ее члена. Это стимулирует всех членов команды следить за успехами друг друга и всей командой приходить на помощь своему товарищу в усвоении, понимании материала так, чтобы каждый чувствовал себя экспертом по данной проблеме;

равные возможности для достижения успеха означают, что каждый учащийся приносит очки своей группе, которые он зарабатывает путем улучшения своих собственных предыдущих результатов. Сравнение, таким образом, проводится не с результатами других учеников этой или других групп, а с собственными, ранее достигнутыми результатами. Это дает продвинутым, средним и отстающим ученикам равные возможности в получении очков для своей команды, так как, стараясь изо всех сил улучшить результаты предыдущего опроса, зачета, экзамена (и улучшая их) и средний, и отстающий ученики приносят своей команде равное количество баллов, что (как

показали исследования в J.Hopkins University, R.Slavin) позволяет им чувствовать себя полноправными членами команды и стимулирует желание поднимать выше свою персональную "планку".

2. Jigsaw ("Пила")

Другая разновидность обучения в сотрудничестве разработана Elliot Aronson в 1978 г. Учащиеся разбиваются на **группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который состоит из отдельных фрагментов**. Например, тема "Биография" может быть разбита на: ранние годы жизни, первые достижения, средние и поздние годы жизни, влияние на историю. Каждый член группы находит материал по своей части. Затем учащиеся, изучающие один и тот же вопрос, но состоящие в разных группах, встречаются и обмениваются информацией как эксперты по данному вопросу. Это называется "встречей экспертов". Затем они возвращаются в свои группы и обучают всему новому, что узнали сами, других членов группы. Те, в свою очередь, докладывают о своей части задания. Так как единственный путь освоить материал всех фрагментов и таким образом узнать всю биографию данного человека - это внимательно слушать своих партнеров по команде и делать записи в тетрадях, никаких дополнительных усилий со стороны учителя не требуется. Учащиеся чрезвычайно заинтересованы, чтобы их товарищи добросовестно выполнили свою задачу, так как это может отразиться на их итоговой оценке. Отчитывается по всей теме каждый в отдельности и всей командой.

3. Jigsaw-2 ("Пила-2")

В 1986 г. R.Slavin разработал модификацию метода Jigsaw, который предусматривал работу студентов группами в 4-5 человек. Вместо того, чтобы каждый член группы получал отдельную часть общей работы, **вся команда работает над одним и тем же материалом**. Но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней **экспертом**. Встречи экспертов из разных групп остаются. В конце цикла все учащиеся проходят **индивидуальный контрольный срез**, который оценивается. Результаты учащихся суммируются. Команда, сумевшая достичь наивысшей суммы баллов, награждается.

4. Learning Together (Учимся вместе)

Метод разработан в университете штата Миннесота в 1987 году (David Johnson, Roger Johnson). Класс разбивается на однородные (по уровню обученности) группы по 3-5 человек. **Каждая группа получает одно задание, которое является подзаданием какой-либо большой темы**. Основные принципы: награды команде, индивидуальный подход, равные возможности – работают и здесь. Группа получает награды в зависимости от достижений каждого. По мнению разработчиков данного метода, большое внимание должно быть уделено учителем вопросу комплектации групп (с учетом индивидуальных и психологических особенностей каждого члена) и разработке задач для каждой конкретной группы.

Индивидуальная самостоятельная работа при организации учебной деятельности по методу Cooperative Learning становится как бы исходной, элементарной частицей коллективной самостоятельной работы. А ее результат, с одной стороны, влияет на результат групповой и коллективной работы, а с другой, вбирает в себя результаты работы других членов группы, всего коллектива, так как каждый учащийся пользуется результатами как групповой самостоятельной работы, так и коллективной, но уже на следующем витке, при обобщении результатов, их обсуждении и принятии общего решения, либо уже при работе над следующим, новым проектом/задачей/проблемой, когда учащиеся используют знания, полученные и обработанные усилиями команды/группы, членом которой они являлись.

Следует отметить, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. **Суть как раз и состоит в том, чтобы учащийся захотел сам конструировать свои знания**. Поэтому **проблема**

мотивации

[самостоятельной учебной деятельности учащихся не менее, а, может быть, и более важна, чем способ организации, условия и методика работы над проектом.](#)

С первого взгляда может сложиться впечатление, что в основе метода обучения в сотрудничестве лежит хорошо известная в методике форма группового обучения. И все же можно

выделить **три отличия работы в малых группах по методике обучения в сотрудничестве** от других форм работы в малых группах:

Взаимозависимость членов группы между собой наряду с личной ответственностью каждого члена группы за свои успехи и успехи своих товарищей.

Специальное внимание уделяется **социальным аспектам обучения**: способам общения между членами группы. Этому аспекту специально обучают, он обсуждается на уровне группы и всего класса.

Общая оценка работы группы (описательного плана, не всегда в баллах) складывается из оценки формы общения учащихся в группе наряду с академическими результатами работы. После совместной работы отводится специальное время для обсуждения вопроса, как ученики работали, помогая друг другу. Они обсуждают свое поведение, что удалось и намечают пути совершенствования своего сотрудничества.

Каждый из указанных аспектов необходим для плодотворной работы группы. Главное, чтобы деятельность учащихся была структурирована таким образом, чтобы они были вовлечены в активную совместную деятельность с личной ответственностью за действия каждого и собственные действия.

Существует **три типа взаимозависимости участников совместного обучения**:

Зависимость **от единой цели**, которая осознается учащимися и которую они могут достичь только совместными усилиями.

Зависимость **от источников информации**, когда каждый ученик группы владеет только частью общей информации или источника информации, которая необходима для решения поставленной общей задачи; каждый должен внести свой вклад в решение общей задачи.

Зависимость **от формы поощрения**. Каждый учащийся получает одинаковую оценку за работу. Либо все поощряются одинаково, либо не поощряются никак.

<http://courses.unc.ac.ru/eng/u6-2.html>

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.21. Проблемное обучение

Проблемное обучение – организованный преподавателем способ активного взаимодействия субъекта с проблемно-представленным содержанием обучения.

В основу проблемного обучения легли идеи американского психолога, философа и педагога Дж. Дьюи (1859—1952), основавшего в 1894 году в Чикаго опытную школу, в которой основу обучения составлял не учебный план, а игры и трудовая деятельность.

В разработке принципиальных положений концепции проблемного обучения среди отечественных ученых активное участие принимали:

Т.В. Кудрявцев

Кудрявцев В.Т.

И.Я. Лернер

А.М. Матюшкин

М.И. Махмутов

В. Оконь

М.Н. Скаткин

и др.

Схема проблемного обучения, представляется как последовательность процедур, включающих: постановку преподавателем учебно-проблемной задачи, создание для учащихся проблемной ситуации; осознание, принятие и разрешение возникшей проблемы, в процессе которого они овладевают обобщенными способами приобретения новых знаний; применение полученных знаний для решения конкретных задач. (Из Википедии)

Литература:

Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение. – М.: «Знание», 1983. – 96 с.

Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М.: «Знание», 1991. – 80 с.

Лернер И. Я. Проблемное обучение. – М.: «Знание», 1974. – 64 с.

Матюшкин А. М. Актуальные вопросы проблемного обучения // Оконь В. Основы проблемного обучения. *Пер. с польск.* – М.: «Просвещение», 1968. – Сс. 186—203.

Махмутов М. И. Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. – М.: «Просвещение», 1977. – 240 с.

Оконь В. Основы проблемного обучения. *Пер. с польск.* – М.: «Просвещение», 1968. – 208 с.

Поспелов Д. А., Пушкин В. Н., Садовский В. Н. К определению предмета эвристики // Проблемы эвристики. – М., 1969.

Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Проблемное обучение – «один из видов обучения, основанных на использовании эвристических методов» [Психолого-педагогический словарь. Сост. Рапацевич Е.С. М.: Современное слово, 2006, с. 359]. Относится к технологиям поискового и исследовательского

обучения. Впервые было применено и описано как технология в 70-е годы в Канаде (Онтарио). В основе проблемного обучения стоит постановка учителем или самими учащимися проблемы, которая может носить как практический, так и теоретический характер. Решение поставленной проблемы осуществляется учащимися индивидуально или (чаще) в микрогруппах. При этом урок строится по алгоритмам поискового обучения.

(Из учебно-методического пособия «Образовательные технологии» Ярославского педагогического ун-та им. К.Ушинского, 2009.)

Первоначально принцип проблемного обучения использовался как имитация поиска, когда учитель заранее знал то, что должно быть найдено учеником, и подводил его к правильному ответу. В настоящее время используется более сложный вариант этого подхода, когда образовательный продукт неизвестен не только ученику, но и учителю.

<http://shkolazhizni.ru/about/>

(«Школа жизни» - познавательный онлайн журнал)

What is problem-based learning (PBL)? Что такое проблемное обучение?

Проблемное обучение задает модель решения проблем с использованием цикла: анализ проблемы, независимое исследование, мозговой штурм и проверка решения.



<http://www.nebhe.org/programs-overview/professional-curriculum-development/about-stempl/>

PBL – это образовательный метод, который вовлекает студентов в поиск, направленный на решение проблем реального мира. Он широко использовался в медицинском образовании с начала 70-х годов. Будучи уже принятым в других сферах, включая бизнес, право и образование, он только делает первые шаги в инжиниринге и технологическом образовании как альтернатива традиционному подходу, основанному на чтении лекций.

What is PBL?

PBL – это любая учебная среда, в которой проблема является двигателем познания/обучения. То есть студентам не сообщается готовое знание, вместо этого перед ними ставится некая проблема.

Проблема ставится так, что студенты сами приходят к выводу: им нужно получить некоторое знание, прежде чем они смогут решить проблему. Примерами учебной среды, связанной с решением проблем, являются исследовательские проекты, проекты инженерного проектирования, которые являются более, чем синтезом ранее полученного знания. Традиционные и хорошо известные «кейсы», популярные в бизнес-школах, могут относиться к проблемному (основанному на проблемах) обучению, а могут и не относиться. Часто кейс используется, чтобы объединить предварительно полученное знание и, значит, по определению не является PBL.

Что главное в PBL? Когда проблема ставится прежде, чем начнется собственно обучение, студенты получают мотивацию. Они знают, зачем им нужно новое знание. При обучении в контексте необходимости решить проблему знания лучше сохраняются в памяти и быстрее припоминаются. PBL дает возможность сформировать навыки решения проблем. Является ли PBL примером педагогики сотрудничества (cooperative learning)? Когда как. Если PBL является индивидуальным проектом, то сотрудничества с другими не требуется. Истоки метода обучения путем решения проблем уходят в глубину веков. Действительно, еще в каменном веке люди осваивали навыки и подходы, чтобы решить проблемы выживания. Любое исследование является не чем иным, как обучением, основанным на проблемах (PBL). Учебная среда может быть сочетанием работы в малой группе, сотрудничества, самообразования, взаимной зависимости, самооценки. И все это проблемное обучение, PBL. Форм может быть много, главное, чтобы постановка проблемы предваряла обучение. В сущности, любой эффективный преподаватель на той или иной стадии своей работы использует PBL. Atherton J S (2011) *Teaching and Learning; Problem-based Learning* [Online: UK] взято из

<http://www.learningandteaching.info/teaching/pbl.htm>

Read more:

Problem-based Learning

<http://www.learningandteaching.info/teaching/pbl.htm#ixzz1HQZxxdGr>

PBL широко используется в университете Делавера (University of Delaware), Маастрихта, заочных школах ACS (Australian Correspondance Schools) (образование для взрослых) в Австралии.
<http://www.udel.edu/inst/>

<https://primus.nss.udel.edu/Pbl/>

В университете Делавера есть онлайн-ресурс PBL Clearinghouse в помощь работникам образования. Любой человек, зарегистрировавшись на сайте, может получить доступ к статьям и обсуждению проблем PBL, а также отправить свою статью для публикации.

Problem-Based Learning (PBL) демонстрирует новаторский характер учебного заведения. В Маастрихтском университете эта образовательная модель является главной для университета с самого его основания. Маастрихтский университет – единственный, который применяет эту эффективную и успешную систему во всех своих программах.

Университетов, использующих PBL, становится все больше по всему миру.

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

ыыыыф П.4.22. Проектное обучение

В последние годы слово «проект» прочно вошло в лексикон российских преподавателей-практиков. Оно употребляется в контексте использования новых педагогических и андрагогических технологий, которых требует изменившаяся экономическая и социокультурная среда. Внедрение проектно-ориентированного обучения рассматривается многими компаниями в качестве одного из актуальных вопросов своего дальнейшего развития.

Бизнес нуждается в менеджерах, обладающих различными качествами, которые нелегко приобрести и развить за пределами рабочего места в учебной аудитории. Компании все больше полагаются на такие навыки, как «интуитивное лидерство» на всех уровнях организации и стратегическое мышление. А для этого менеджерам необходимо быть «рефлексивными» практиками, а не просто последователями какой-то методики или исполнителями определенных команд. Кроме того, менеджеры должны в большей степени сами контролировать свое развитие и в меньшей степени зависеть от преподавателей, тренеров и специалистов по развитию, которые не имеют контакта с реалиями повседневной рабочей жизни менеджеров. (Mumford A. Individual and organizational learning: the pursuit of change//Managing Learning /C.Mabey, P.Iles (eds). L., P.77-86).

Методы проектного обучения обычно стараются выделить некоторый фрагмент реальной повседневной жизни менеджера и построить его обучение на основе этого опыта, а затем помочь ему перенести «умение учиться» для того, чтобы он смог обучаться на основе будущего управленческого опыта. Успешный менеджер будущего – это не тот, кто «знает больше», а тот, кто знает, как «быстро учиться», по крайней мере, учиться с такой скоростью, чтобы успевать за происходящими изменениями.

Это означает, что «умение учиться» представляет собой крайне важную задачу развития управленческих кадров. Оно является краеугольным камнем концепции активного обучения, предоставляющей солидную интеллектуальную основу для использования проектных методов. Подход к обучению, называемый «обучение действием» (Action learning) был впервые разработан **Р.Ревансом** в Великобритании, после чего был перенят во всем мире. (Revans R. The ABC of Action Learning. Bromley, Chartwell-Bratt, 1983)

Проектно-ориентированное обучение имеет двойственную природу: развитие отдельных сотрудников путем выполнения работы по развитию бизнеса. Эти цели не являются полярными противоположностями, и любой конкретный пример проектного обучения неизбежно будет сочетать эти два аспекта в различных пропорциях. Возможность сочетать эти два типа целей делает проектно-ориентированное обучение привлекательным для тех российских компаний, которые связывают рост конкурентоспособности организаций с развитием своих сотрудников, видя в этом одно из ключевых конкурентных преимуществ.

В последние годы проектное обучение также использовалось в различных инициативах при непосредственной поддержке государства. Например, в Великобритании «Партнерства по передаче знаний» (КТР – Knowledge Transfer Partnerships) являются механизмом создания трехсторонних рабочих отношений между бизнесом, университетом и выпускниками.

<http://www.ktponline.org.uk>

Правительство предоставляет финансирование для поддержки отношений, в рамках которых компании и университеты определяют стратегически важный проект, который только выиграет от участия специалистов, недавно закончивших обучение в соответствующей сфере. Выпускник, называемый «партнером», работает в рамках проекта под наблюдением университета и представителя компании. Ожидается, что «партнер» доведет проект до фазы внедрения с тем, чтобы оказать заметное воздействие на деятельность компании с точки зрения финансовых показателей.

Какие выгоды могут получить от проектно-ориентированного подхода российские компании? Есть примеры из практики обучения руководителей в Институте дополнительного профессионального образования Сыктывкарского государственного университета.

Реальное «обучение действием» в его классическом понимании осуществляется тогда, когда менеджер обучается на своем собственном опыте в процессе реализации проекта.

<http://www.ecsocman.edu.ru/data/335/663/1216/64-71.pdf>

Статья: «Использование проектно-ориентированного подхода в подготовке управленческих кадров: международный опыт и российские реалии». И.В.Зими́на, М.Гибсон, А.Ю.Афонин. Проектная деятельность выступает как важный компонент системы продуктивного образования и представляет собой нестандартный, нетрадиционный способ организации образовательных процессов через активные способы действий (планирование, прогнозирование, анализ, синтез), направленных на реализацию лично-ориентированного подхода. Цель проектного обучения состоит в развитии творческого потенциала школьников, в том, чтобы создать условия, при которых учащиеся:

- самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников;
- учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач;
- приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах;
- развивают у себя исследовательские умения (умения выявления проблем, сбора информации, наблюдения, проведения эксперимента, анализа, построения гипотез, обобщения);
- развивают системное мышление.

<http://festival.1september.ru/articles/551415/>

Технология проектно-ориентированного обучения позволяет уйти от традиционной пятибалльной системы оценок и заменить ее рейтингом знаний и умений. Рейтинг может быть разработан совместно учителем и учениками.

Перевод Е.Н. Карачаровой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.4.23. Самоуправляемое / самонаправляемое обучение

(SDL – Self-directed Learning)

Имеет основой гуманистическую психологию. (**Гуманистическая психология** – направление в западной (преимущественно американской) психологии, признающее своим главным предметом личность как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее данное, а "открытую возможность" самоактуализации, присущую только человеку.

Гуманистическая психология в качестве самостоятельного течения выделилась в начале 60-х годов XX века, как протест против доминирования бихевиоризма и психоанализа в США, получив название третьей силы. К данному направлению могут быть отнесены А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Ш. Бюлер, Р. Мэй, С. Джулард, Д. Бьюдженталь и др. Гуманистическая психология в качестве своей философской базы опирается на экзистенциализм).

Одним из важнейших понятий SDL является понятие эмоционального интеллекта. Его структуре и путям развития посвящен ряд книг **Ричарда Бояциса** (США, Университет западного резервного района, Case Western Reserve University).

Бояцис – автор работ «Грамотный менеджер: модель эффективной работы» (The Competent Manager: A Model for Effective Performance) и «Преобразование качественных исследований: тематический анализ и разработка норм» (Transforming Qualitative Information: Thematic Analysis and Code Development), а также соавтор книг «Новое в профессиональном образовании: переход от учительства к ученичеству» (Innovations in Professional Education: Steps on a Journey from Teaching to Learning) и «Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта» (Primal leadership. Learning to lead with emotional intelligence).

Автор многочисленных статей, посвященных проблемам мотивации, самоуправляемого обучения, лидерских и управленческих способностей.

Модель самоуправляемого обучения Р.Бояциса вкратце такова: основу развития необходимых лидерских способностей составляет самоуправляемое обучение (SDL), которое включает в себя пять этапов, через которые человек идет на пути от желаемого к действительному.

В более широком смысле под самоуправляемым обучением сегодня понимается любое обучение/образование за пределами формальных его видов (значимые люди, образовательные курсы без сертификации, самообразование и т.д.).

Морис Гиббонс (Maurice Gibbons), американский профессор, занимающийся вопросами создания новых подходов к обучению, говорит об этом так: «SDL – это любое приращение в знаниях, навыках или способах деятельности отдельным человеком по личным причинам, с использованием любых средств, в любом месте, в любое время, в любом возрасте». <http://www.selfdirectedlearning.com/>

Он говорит о спектре SDL, который ранжируется от TDL (обучение, направляемое учителем) до собственно SDL, проходя через ряд этапов (самоуправляемое, самостоятельно планируемое, и, наконец, самостоятельно направляемое обучение).

<http://www.selfdirectedlearning.com/SDLProgram.html>

Среди его более чем 60 научных публикаций наиболее известны "**Walkabout, Searching for the Right Passage from Childhood and School**" / «В поисках правильного пути: детство и обучение» (PDK, May 74), and "**Walkabout Ten Years Later**" / «Спустя десять лет» (PDK, May 1984), а также "Excuse Me, Didn't I Just Hear a Paradigm Shift," / «Извини, я не слышал о смене парадигмы» 2004.

Его наиболее известные книги:

Individualized Instruction: An Analysis of the Programs (Teachers' College Press), The New Secondary Education (PDK), The Walkabout Papers (Eduserve), The Self-Directed Learning Handbook (Jossey-Bass Pfeiffer).

М.Гиббонс предлагает создать Центр-колледж личных достижений (The College Centre for Personal Achievement (CCFPA), где люди любого возраста, образования и интересов могли бы обучаться тому, чему они хотят по личным программам.

Им подскажут, как выявить поле своих интересов, как создать личную программу действий, которая поможет достичь компетентности в выбранной сфере и т.д. Доказательства достижений

этих людей будут собираться в портфолио, которые будут представлены комитету по сертификации.

По этому адресу: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED441167.pdf> есть книга **Straka Gerald A. Ed.** «Европейские точки зрения на SDL». Там 9 статей про SDL в разных европейских странах: Швейцария, Франция, Бельгия, Нидерланды, Соединенное Королевство, Португалия, Италия, Греция, Германия.

Файл PDF, объем более 3 мегабайт.

Но она 1997 года издания!

А вот здесь:

<http://www.trainings.ru/library/reviews/?id=12305>

ТОП 25 инструментов самообучения и обучения других

3 августа 2010 г.

Джейн Харт (Jane Hart), глава британской компании Centre for Learning & Performance Technologies, на протяжении 3х лет проводит опрос T&D специалистов со всего мира на тему, какими инструментами они пользуются для самообучения и обучения других людей.

«Согласитесь, лучшее обучение – это самообучение. Или, по крайней мере, самоуправляемое обучение. Инициатива получения новых знаний и опыта исходит от самого обучаемого, и его мотивация выше, чем когда ему говорят: „Иди на тренинг“. Задача T&D специалистов в ближайшем будущем – „экипировать“ сотрудников удобными инструментами самообучения. Компания помогает определить, где у сотрудника недостаток знаний и навыков, и дает ему на выбор спектр возможностей для обучения и развития, в том числе и для самообучения и саморазвития. А для этого нужно знать инструменты самими, пользоваться ими, чтобы уместно вплетать их в систему обучения персонала, рекомендовать их к месту и уметь проконсультировать сотрудников по их использованию», – комментирует цель опроса Джейн. Результаты опроса 2009 опубликованы, и нужно сказать, что ТОП 100 инструментов претерпел значительные изменения. Кризис, заставляющий компании экономить на обучении персонала, подтолкнул их к использованию инструментов самообучения, большинство из которых бесплатны. В рейтинге появились «новички», бывшие фавориты опустились ниже, а наверх вырвались самые полезные и легкие в использовании инструменты.

Ниже – список из 25 самых популярных инструментов, взятый из рейтинга ТОП 100 (он составлен из инструментов обучения, которые упоминались респондентами более 3х раз).

Этот список, в частности, демонстрирует, что e-learning – это не только он-лайн курсы. Электронное обучение включает в себя такие категории, как обмен информацией, коммуникации и взаимодействие участников друг с другом в он-лайн формате. Многие названные респондентами инструменты на самом деле не являются непосредственными инструментами обучения. Это, скорее, инструменты, которые люди используют в своей повседневной жизни. Джейн Харт считает, что это свидетельствует о том, что обучение, работа и повседневная жизнь становятся неразделимым целым. «Я убеждена, что в этом заключается огромный потенциал названных инструментов обучения», – говорит Джейн.

Место в рейтинге 2009	Место в рейтинге 2008	Место в рейтинге 2007	Инструмент		
			Название	платформа	стоимость
1	11	43	Twitter Микро блоги	O	F
2	1	2	Del.icio.us Название читается слитно и переводится с английского как "вкусный". Социальный (открытый) инструмент управления закладками. Можно создавать подборки ссылок на ресурсы и документы в интернете и управлять ими при помощи тэгов-меток. Ссылки пользователя учитываются системой, и рядом с каждой ссылкой отображается количество пользователей, сохранивших точно такую же ссылку в своем архиве закладок.	O	F
3	3	7	Google Reader RSS / доставка чтения «под нос» Доставка новых материалов с выбранных пользователем сайтов. Обмен интересными материалами с другими пользователями через открытую страницу.	O	F
4	18	22	YouTube обмен видео	O	F
5	7	14	Google Docs совместная работа над документами	O	F
6	20	31	Slideshare обмен и хостинг презентаций. Можно найти десятки презентаций на любую тему.	O	F
7	5	6	Wordpress блоги	O	F/S
8	4	3	Skype мгновенный обмен сообщениями/VoIP	W M	F/C
9	6	3	Google Search поисковик	O	F
10	2	1	Firefox интернет браузер	W M	F

Место в рейтинге 2009	Место в рейтинге 2008	Место в рейтинге 2007	Инструмент		
			Название	платформа	стоимость
11	12	11	Audacity запись и редактирование звуковых файлов	W M	F
12	10	9	Blogger/Blogspot блоги	O	F
13	16	31	Ning социальная сеть контактов	O	F/C
14	8	5	PowerPoint софт для создания презентаций	W M	C
15	15	16	flickr складирование и обмен фото	O	F
16	9	12	Moodle система управления курсами (обучением)	S	F
17	13	26	Wikipedia открытая энциклопедия	O	F
18	14	7	Gmail эл. почта в сети	O	F
19	25	22	Articulate создание интерактивных презентаций, с голосованиями и тестами. Используется, как средство самостоятельной разработки электронных курсов	W	C
20	23	101	VoiceThread хостинг презентаций, сопровождение собственными комментариями. Сбор звуковых и текстовых комментариев к ней от других пользователей.	O	F
21	17	17	iGoogle персонализированная стартовая страница при входе в интернет	O	F
22	26	50	Camtasia Studio Создание презентаций или учебных курсов с встроенной видеозаписью или записью работы экрана. Дополнительно используется, если нужно показать, например, как работает ресурс или где найти информацию. На сайте приведен пример курса обучения, как с помощью карт Google изучить Колизей Рима – отображаются все движения мышки в навигации по сайту.	W	C
23	-	-	Prezi софт для создания презентаций	O	F
24	35	72	diigo Аналог Delicious, но позволяющий собирать аннотации и ссылки других пользователей, интересующихся той же темой.	O	F/C
25	27	17	Adobe Captivate Создание флеш симуляций, демонстраций работы софта и scenario-based тренингов без каких-либо знаний программирования.	W	C

Перевод Л.Ф. Пирожковой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.5. Приложения к разделу 5. «Овладение академическим персоналом современной дидактикой высшего образования – непереносимое условие его реформирования»

П.5.1. Ин дер Смиттен / Егер М.

Развитие компетенций у студентов

и формирование профиля вуза. В: Ин дер Смиттен/Егер М.

Развитие компетенций у студентов в контексте управления вузом

и формирования профиля. Материалы Конференции

Информационной системы высшего образования 3 ноября 2009 г.

в Ганновере. Информационная система высшего образования:

форум вузов, №13, 2010.

In der Smitten S. / Jaeger M.

Kompetenzerwerb von Studierenden und Profilbildung an Hochschulen

In: In der Smitten S./ Jaeger M. Studentischer Kompetenzerwerb im Kontext

von Hochschulsteuerung und Profilbildung. Dokumentation zur HIS-Tagung am 03.

November 2009 in Hannover. HIS: Forum Hochschule 13 | 2010

http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201013.pdf

1. Введение

В последние годы усилилась конкуренция между вузами за ученых, студентов и ресурсы на национальном и международном уровнях (de Воери др. 2007: 14; Kehm / Lanzendorf 2006: 162–170). В области научных исследований возрастающая динамика на ресурсном уровне касается в первую очередь конкуренции за опосредованное финансирование научных исследований из «третьих источников» (Drittmittel)*, усиливающуюся благодаря созданию европейской системы поддержки, внутригерманской Инициативы превосходства на федеральном и частично земельном уровнях, а также учета средств из «третьих источников» как критерия успешности при финансировании вузов в соответствии с целевыми договорами* или в рамках системы распределения средств землями между вузами согласно установленной формуле (formelgebundene Mittelvergabesystem).

В сфере преподавания такие основанные на формуле модели включают, как правило, показатели спроса на программы или успешности преподавания. Кроме того, вузы конкурируют в сфере платных программ повышения квалификации. И не в последнюю очередь на конкуренцию вузов влияет введение, изменение и повышение платы за обучение. В результате бюджеты немецких вузов в значительной степени подвержены конкурентным рамочным влияниям (Jaeger/Leszczensky 2007).

Дальнейшее обострение конкурентной ситуации связано с ожидаемым демографически обусловленным снижением численности абитуриентов в Германии (Kultusministerkonferenz 2009 : 1–2; Bildungsberichterstattung 2010: 179–183). Важными показателями являются годы с высокой рождаемостью, а также расчетные показатели доли абитуриентов, имеющих право поступать в вузы, в общей численности возрастной группы и доля фактически поступающих в вузы (Gabriel/von Stuckrad 2007: 12–14).

* Финансирование вузов из внебюджетных и бюджетных источников, в последнем случае через посреднические организации, например, Немецкое исследовательское общество (примечание переводчика).

* Вузы заключают с земельными министерствами образования, являющиеся основным источником финансирования, договоры о выполняемой деятельности на определенный период. По результатам выполнения этих договоров земельное министерство осуществляет распределение финансовых средств (примечание переводчика).

Чтобы по возможности занять учебные места, важно целенаправленно задействовать лиц с аттестатом зрелости, имеющих право на высшее образование, и привлечь новые группы учащихся. При этом могут быть результативными различные меры маркетинга высшего образования и диверсификация менеджмента. Но также важно сформировать характерный профиль, который отличает вуз от его конкурентов, создает его неповторимый облик и в целом улучшает его позицию в конкурентной ситуации.

Некоторые инициативы со стороны, такие как соревнование «Лучшее преподавание» («Exzellente Lehre») Союза основателей и Конференции министров образования земель или инициатива «Будущее преподавания» Фондов Mercator и Фольксвагена, поддержали в недавнем прошлом профилирование в преподавании. С изменением парадигмы от ориентации на входные параметры к ориентации на результат, одновременно в центр внимания переместилось формирование компетенций учащихся как профессиональных, так и надпрофессиональных, так называемых ключевых компетенций (о термине см. 2).

Ключевым компетенциям придается особое значение, поскольку высокие темпы развития знаний и вытекающее отсюда сокращение инновационных циклов приводят к более быстрому старению прикладных знаний. Будущие квалификационные требования трудно прогнозируемы, поэтому возникает необходимость постоянно приобретать новые знания и снова и снова вникать в новое положение вещей. В профессиональной перспективе это приобретает особое значение, поскольку уже сейчас трудовые отношения в целом становятся менее продолжительными, чем в предыдущем поколении. Чтобы отвечать этим вызовам, следует обращать особое внимание на личностные компетенции, такие как способность к мотивации, обучению и гибкость, а также методические ключевые компетенции.

Но и другие тенденции современного общества повышают релевантность ключевых компетенций: расширение сектора услуг по отношению к сельскому хозяйству и промышленности требует социальных компетенций и способности решать ситуационные проблемы. Глобализация выдвигает требования к знанию иностранных языков и межкультурной компетенции. Плоские иерархии и работа в команде на многих предприятиях приводят к повышенной востребованности таких качеств, как самоорганизация, способность к кооперации и умению избегать конфликтных ситуаций (Huck-Schade 2003: S.44–47; Haut 2005: S. 33, 40; Kannin 2005: S. 13–14; Schaeper 2005: S. 216; Müller 2008: S.21; Teichler 2009: S. 47).

В этих условиях очевидно, что вузы должны обращать внимание на развитие у студентов ключевых компетенций, направленного на перспективу элемента профиля высшего учебного заведения. В этой связи встают вопросы, какие подходы к формированию ключевых компетенций следует различать, какие вытекают отсюда организационные решения, как их интегрировать в профиль вуза и насколько затем они могут повлиять на позиции вуза в конкурентной борьбе.

На этих вопросах мы остановимся в последующем системном размышлении. Для этого сначала разьясим термин «ключевые компетенции» и предпринимаемые ранее попытки их интеграции в высшее образование. Далее рассмотрим две основные модели формирования ключевых компетенций и остановимся на их включении в организацию и сферу управления вузом. Раздел, касающийся их интеграции в профиль вуза и возможных последствий для конкурентоспособности, подведет к последующим статьям, в которых представлены примеры из современной практики университетов и специализированных вузов.

2. Понятие «ключевые компетенции»

Основную мысль о том, что для профессионального успеха необходимы наряду с профессиональной экспертизой другие компетенции, которые могут быть применены в различных сферах труда и облегчают быстрое возникновение деятельностных способностей в новых ситуациях, можно найти в немецкой литературе по образованию уже в середине 1950-х годов. После публикации Dieter Mertens «Ключевые квалификации. Тезисы об

обучении для современного общества» в 1974 г. развернулась дискуссия по этому вопросу, которая продолжается и сейчас. Основные предположения Mertens состояли в следующем: образование служит обеспечению профессионального существования, формированию личности и умению взаимодействовать в обществе;

современное общество отличается гибкостью и динамикой, и поэтому исследования рынка труда и планирование образования не могут предсказать, какие требования в будущем будут важными и поэтому образование, ориентирующееся на современные требования труда, во многом бессмысленно, и требуется более инструментальное понимание образования.

В этих условиях должны осваиваться особенно такие знания, формироваться такие способности и навыки, благодаря которым могут быть приобретены качества, позволяющие найти применение на различных позициях, выполнять разные функции и быть готовым к разнообразным требованиям в течение жизни (Huck-Schade 2003: S.10; Schaeper 2005: S.210; Müller 2008: S. 106–110).

Хотя с тех пор появилась масса литературы по ключевым компетенциям, их формированию и возможности их передачи, пока отсутствует единое признанное определение этого термина и его теоретическое обоснование (Orth 1999; Weinert 2001: S. 46; Kohler 2004). Неопределенным остается и отношение этого термина ко многим английским аналогам, таким как «ключевые компетенции» (“key competencies”), «умения, дающие возможности» (“enabling skills”), «общие умения» (“generic skills”) или «мягкие умения» (“Soft Skills”); они отчасти являются синонимами термина «ключевые компетенции», отчасти применяются с различающимися содержательными акцентами.

Сложное слово ключевые компетенции содержит морфему компетенция, которая по значению может быть связана, с одной стороны, с компетентностью, с другой – со способностями, навыками, талантами, знаниями и умениями. Существует широко распространенное мнение о том, что компетенции в последнем названном значении представляют собой нечто большее, чем просто знания, это связь наклонностей (Veranlagerungen) и установок (взглядов) (Einstellungen) с прикладными знаниями и навыками, которые могут быть мобилизованы в различных ситуациях, в том числе, с комплексными требованиями, и тем самым дают возможность действовать (Hauf 2005: S.10; Schaeper 2005: S.211; Scheitler 2005: S. 74–83; Möller-Holtkamp 2007: S.78; Müller 2008: S. 132–133). Компетенции могут проявляться как личностные качества и часто связаны с элементарными ценностными представлениями и чертами характера (Dohmen 2002: S. 4–5; Huck-Schade 2003: S.17). Все же они, в отличие от основных способностей и склонностей, не врожденные, а могут быть сформированы в учебном процессе или развиты (Hauf 2005: S.83; Schaeper 2007: S. 2). Эти учебные процессы в зависимости от соответствующей компетенции и личностных качеств учащихся могут в большей или меньшей степени поддерживаться и организовываться извне. В литературе проводится различие между компетенциями, на формирование и развитие которых влияет соответствующая побуждающая среда, и компетенциями, которые можно целенаправленно формировать (Weinert 2001: S. 63; Schmidt 2004: S. 28–29; Schaeper 2005: S. 212). Для этого главным образом используется активизирующая организация обучения, ориентированная на действие, на реальные проблемы, а также рефлексию практического опыта; например, следует иметь в виду экземплярное обучение (Fallstudien), работу в команде, практические проекты с внешними партнерами по кооперации, моделирование и ролевые игры (Damm-Rüger/Siegler 1996: S. 180–182; Huck-Schade 2003: S. 34–35; Euler 2004: S. 51–54; Dahm 2005: S. 31, 165; Schaeper 2005: S.217; Scheitler 2005: S. 201–206; 221; Möller-Holtkamp 2007: S. 90–93).

Формирование компетенций происходит на всех возрастных этапах. Поэтому особое значение придается содействию образованию в течение всей жизни в контексте развития ключевых компетенций (Gilomen/Rychen/Salganik 2002: S. 247–248; Puhl 2002; Frank и др. 2004: S.2; Haut 2005: S. 64–70).

Степень формализации соответствующего учебного процесса является основанием для проведения границы между компетенциями и квалификациями (рис.1). Квалификации можно определить как целенаправленный, например, ориентированный на определенную профессию, и, как правило, сертифицированный компетентной организацией набор компетенций. Квалификации легче, чем компетенции, поддаются проверке с помощью подлежащих нормированию тестовых методов и в целом больше зависят от процедуры признания формального учебного процесса. Компетенции, напротив, могут формироваться как в процессе формального учебного процесса, так и неосознанного, случайного обучения при выполнении специфических требований (Busse/Eggert 2005: S. 14–16; Scheitler 2005: S. 95–98).

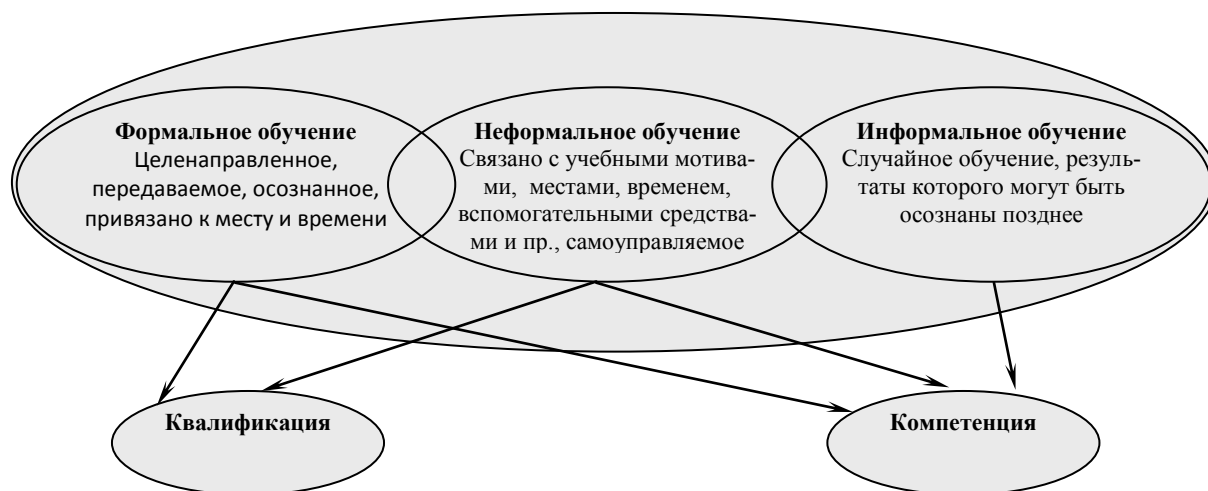


Рис. 1. Формализация учебных процессов и приобретения компетенций и квалификаций

Источник: собственное изображение с использованием Frank 2003: S.5, 7; Hansen 2008: S.59

Если при рассмотрении термина фокусироваться на морфеме «ключевые», то термин концентрируется на таких компетенциях, которые, образно говоря, могут открыть двери в «успешную жизнь» и «хорошо функционирующее общество». С этой основополагающей интерпретацией согласились участники проекта ОЭСР «Определение и выбор компетенций: теоретическое и концептуальное обоснование» (DeSeCo) в начале этого столетия (Rychen/Salganik 2003). Целью проекта было концептуальное определение понятия «ключевые компетенции», которое позволило назвать важные для всех ключевые компетенции, не обращая внимания на различные списки в специальной литературе, Исходя из наблюдения, что, например, Всеобщая декларация прав человека выполняется государствами с различными культурами и что международное сообщество во времена глобализации стоит перед общими вызовами, была принята гипотеза, что существуют универсальные нормативные представления об успешной жизни и хорошо функционирующем обществе и можно разработать наднациональный концепт ключевых компетенций (рис. 2).

В проекте были определены основные показатели качества жизни и качества функционирующего общества и сформулированы основывающиеся на них 9 общих ключевых компетенций по трем областям требований для стран ОЭСР (Gilomen 2003b; Rychen 2003: S. 83–103).



Рис. 2. Концептуальная рамка ключевых компетенций, согласно проекту DeSeCo

Источник: Gilomen 2003a: S.184

Взаимодействие в социально гетерогенных группах

способность хорошо относиться к другим;
 способность к кооперации;
 способность управлять и решать конфликты.

Автономно действовать

способность действовать в «большом поле» (“big picture”)
 способность формировать и управлять жизненными планами и персональными (личностными) проектами
 способность защищать и отстаивать свои права, интересы, границы и потребности

Использование инструментов взаимодействия

способность во взаимодействии пользоваться языком, символами и текстами
 способность во взаимодействии пользоваться знаниями и информацией
 способность во взаимодействии пользоваться технологией.

Эти сформулированные в общем виде компетенции могут быть конкретизированы и акцентированы в зависимости от ценностных представлений отдельных лиц и общества и соответствующего культурного контекста. Дальнейшее уточнение ключевых компетенций происходит постоянно в пространственном и временном социально-культурном контексте (Gilomen/Rychen/Salganik 2001: S. 248; Goody 2001; Levy/Murnane 2001: S. 170–171; Kanning 2005: S. 5). По отношению к основным промышленным нациям начала XXI века ключевые квалификации были определены как такие межкультурные и социальные диспозиции и способности, которые позволяют людям учитывать свои потребности и преследовать свои цели (личностное измерение), вносить вклад в демократическое общество (политическое измерение), а также выполнять необходимую и приносящую доход работу (экономическое измерение), при этом особенно в последнем измерении ключевые компетенции дополняют специальные профессиональные знания (Canto-Sperber/Dupuy 2001: S. 73; Levy/Murnane 2001: S. 171).

Ограниченный таким образом спектр ключевых компетенций может различным образом разделяться на отдельные компетенции и конкретизироваться (Müller 2008: S. 113-114). В литературе часто можно найти дифференциацию различных групп компетенций, которые нечетко разделены, поэтому отдельные компетенции содержат частично моменты других (Orth 1999; Knauf

2003; Chur 2004; Dahm 2005: S. 32; Scheitler 2005: S.184; Möller-Holtkamp 2007: S. 82–83; Schaeper 2007: S. 3). Более детально речь идет о:

Деловых компетенциях (Sachkompetenzen) таких, как общие знания, знание родного языка, иностранных языков, математики, компьютера и средств информации, экономические и юридические знания,

Методических компетенциях таких, как менеджмент времени и личный менеджмент, техники обучения и труда (например, методы исследования), системное мышление, способности к анализу и передаче, способность решать проблемы, менеджмент проектов,

Самокомпетенциях таких, как способность к самомотивации, саморефлексии, готовность учиться и достигать результатов, способность к концентрации, самостоятельность, надежность, гибкость, мобильность, способность выдерживать нагрузки, стойкость и

Социальных компетенциях таких, как коммуникативные компетенции, техники презентации и модерации, контактность, способность к кооперации, способность работать к команде, способность к критике, способность сглаживать конфликты, компромиссность, межкультурная компетенция.

3. Интеграция освоения ключевых компетенций в высшее образование

В документах Болонского процесса на европейском уровне имплицитно присутствуют термин «ключевые компетенции» и требование формирования «мягких умений» (“Soft Skills”). Но встречаются многочисленные тексты, в которых речь идет о трудоустраиваемости и потребностях рынка труда, где красной нитью проходит цель – содействие трудоустраиваемости учащихся. Например, уже в Сорбоннской декларации (от 25 мая 1998 г.) – важном документе, предшествующем Болонской декларации, говорится: «Настоящим мы берем на себя обязательство поддерживать совместные усилия, способствующие международному признанию нашего образования, улучшающие мобильность студентов и их трудоустраиваемость».

В Германии обеспечение трудоустраиваемости является одновременно и законодательно закрепленной задачей вузов. Уже в §2 абз. 1 Рамочного закона о высшем образовании указывается: «Они (вузы) готовят к профессиональной деятельности, требующей применения научных знаний и методов, художественных способностей». А в §7 цели обучения в вузе дополняются: «Преподавание и обучение должны готовить учащегося к профессиональной деятельности и давать ему необходимые для этого профессиональные знания, способности и методы в соответствии с курсом подготовки, с тем чтобы он был подготовлен к научной работе и деятельности в области искусства и к ответственным действиям в свободном, демократическом и социальном правовом государстве».

В рамках Болонского процесса стало стандартом, что новые программы проходят аккредитацию. По этому вопросу Конференция министров образования земель опубликовала Структурные установки. Они уже во вступительном пассаже, под пунктом А требуют: «Являясь программами, ведущими к профессионально-квалификационным окончаниям, программы бакалавра должны давать научные основы, методические компетенции и квалификации, связанные с профессиональной областью, в соответствии с профилем вуза и курсом подготовки» (Kultusministerkonferenz 2010: S. 2). Совет по аккредитации также в качестве критерия аккредитации программ формулирует, что концепт курса подготовки должен ориентироваться на профессиональные и надпрофессиональные квалификации, и с этой целью наряду со научными способностями или способностями к искусству и формированием личности студента развиваются также «способность начать квалифицированную трудовую деятельность» и «способность выполнять свои гражданские обязанности». Кроме того, Совет по аккредитации требует «компетентностной ориентации» контроля и доказательства освоения «знаний, выходящих за рамки профессии», а также «методических и общих компетенций» в концепте программы (Akkreditierungsrat 2009: S. 10–11).

При формировании ключевых компетенций не в последнюю очередь речь идет о выполнении ожиданий студентов, которые при выборе своего направления подготовки стремились к определенной профессиональной области (Kohler 2004).

4. Модели формирования ключевых компетенций

В специальной литературе по теме различают в основном две модели формирования ключевых компетенций, а именно, интегративную и аддитивную. Они отличаются прежде всего тем, что по-разному отвечают на вопросы о возможности развить ключевые компетенции и об их связи или несвязи с основной дисциплиной. Поясним это в следующем разделе.

4.1. Интегративный подход

Основная идея:

Интегративный подход предполагает, что ключевые компетенции можно преподавать и одновременно исходит из того, что они наилучшим образом могут быть освоены в рамках конкретного изучения специальности. Следовательно, преподавание таких компетенций, согласно этому подходу, должно быть интегрировано в соответствующие занятия по специальности, например, посредством обратной связи при проведении студентами презентаций, практических проектов и групповой работы (Orth 1999, Knauf 2003, Fehr 2004, Leinweber/Schreier 2004). Организационная ответственность при этом возлагается на преподавателей отдельных дисциплин или отделения вузов.

За этим подходом стоит представление о том, что отдельные специальности готовят к различным профессиональным сферам, в которых требуются разные ключевые компетенции. Так, например, для будущих машиностроителей особый интерес представляет развитие аналитических способностей и креативного мышления, для экономистов – английский язык по данной специальности, для педагогов – менеджмент конфликтов, а для медиков – развитие компетенций в области устной коммуникации, чтобы лучше быть понятым в будущих беседах с пациентами.

В качестве особой формы интегративного подхода можно интерпретировать комплексное обучение. Здесь акцент делается на том, что ключевые компетенции могут целенаправленно преподаваться лишь условно, и их освоению можно способствовать большей частью только опосредованно. При использовании этого подхода вузы должны обращать особое внимание на то, чтобы помимо занятий создавать соответствующие рамочные условия, стимулирующие студентов развивать их рефлексивные, коммуникативные и социальные способности. Изучение происходит, прежде всего, не теоретико-когнитивно, а последовательно в конкретных ситуациях, предъявляющих определенные требования, и при этом пополняя практический опыт. Если учесть, что по результатам педагогических исследований до 70% всех знаний приобретается неформальным путем, то интегративный подход к освоению ключевых компетенций представляется с педагогико-психологической точки зрения особенно перспективным (Frank и др. 2004: S. 4–5; Käpplinger/Reutter 2005: S. 15; Gerzer-Sass/Reupold/Nußhard 2006: S. 13).

Преимущества и недостатки

К особым преимуществам интегративного метода формирования ключевых компетенций относится:

тесная привязка формирования ключевых компетенций к профессиональным знаниям, благодаря чему должно обеспечиваться их непосредственное применение, четкие организационные компетенции, а также хорошая возможность целенаправленно привлекать в качестве преподавателей для развития ключевых компетенций специалистов-практиков часто из той сферы, в которой стремятся работать учащиеся.

Как возможные недостатки, в первую очередь, следует назвать то, что формированию ключевых компетенций не отводится приоритетной роли и для этого выделяется мало или не выделяется вообще ресурсов. В связи с этим могут возникнуть следующие проблемы:

Остается интранспарентным, на каких занятиях следует особо работать над какими способностями, таким образом, ключевые квалификации выступают побочным продуктом.

В ходе реформы обучения занятия по специальности формально относятся к сфере формирования ключевых компетенций, но для этого не разрабатывается новых концепций.

Уделяется недостаточно внимания компетенции и экспертизе преподавателей относительно их возможностей формировать ключевые компетенции. Часто занятия проводятся преподавателями, десятилетиями работающими в вузе и имеющими мало или не имеющими никакого опыта другой профессиональной практики.

Кроме того, при применении интегративного подхода в чистой форме просматривается риск, что составление программы формирования ключевых компетенций останется в центральных службах университета: следует особо обдумать такие области, как техника презентации или тренинги трудоустройства, необходимые всем или многим студентам, за которые не отвечает ни одна дисциплина. Но если по каждой дисциплине попытаются привлечь практиков, это очень затратно, по меньшей мере, если эти преподаватели по-своему спланируют этот курс.

По специальностям с небольшим числом студентов возникает опасность, что вообще нельзя будет обеспечить такие возможности или курс не будет полным. А если только по немногим специальностям с большим контингентом студентов будут созданы такие условия, то встает вопрос, смогут ли и при каких обстоятельствах учащиеся первых специальностей получить подобную подготовку и как для них обеспечить связь ключевых компетенций с их основной дисциплиной. Для того чтобы избежать «нахлебничества», создаются барьеры при допуске, которые могут быть преодолены, только если между специальностями будут прояснены вопросы расчетов*. В противном случае, прежде всего по специальностям с малым числом учащихся формирование ключевых компетенций будет реализовано лишь в ограниченных масштабах.

Именно последние пункты обосновывают, почему интегративный подход чаще всего не реализуется в чистой форме, а студентам для овладения ключевыми компетенциями предлагаются дополнительные занятия, организуемые центральными университетскими службами, например, центрами иностранных языков, вычислительными центрами, центрами карьеры, по меньшей мере, на добровольной основе.

4.2. Аддитивный подход

Основная идея:

В ходе аддитивного подхода дополнительно к подготовке по специальности студентам предлагаются особые курсы, направленные на формирование специфических ключевых компетенций, например, менеджмент конфликтов, риторика, самоменеджмент (Fehr 2004). В основе заложена идея о том, что ключевые компетенции прежде всего связаны не со спецификой профильной дисциплины, а должны мобилизовываться в различных многочисленных ситуациях, предъявляющих те или иные требования.

Для реализации аддитивного подхода в программах должны выделяться специальные временные отрезки для освоения ключевых компетенций, которое, как правило, являются обязательными или обязательными по выбору учащихся, и нередко по таким курсам проводятся экзамены. Эта часть обучения носит различные наименования, например, общее обучение (General Studies), общемировоззренческое обучение (Studium Generale), интегральное обучение (Studium Integrale), либеральное обучение (Studium Liberale), обучение плюс (Studium plus), универсальное обучение (Studium Universale), общеобразовательное обучение (Allgemeine Studien), оптимальное обучение (Optimale Studien), оптимальная сфера (Optimalbereich), дополняющая сфера (Ergänzungsbereich), общая подготовка к профессии (allgemeine Berufsvorbereitung), компетенции, ориентированные на профессиональную сферу (berufsfeldorientierte Kompetenzen), связанные с профессиональной сферой дополнительные квалификации (berufsfeldbezogene Zusatzqualifikationen) или наука о профессии (Berufswissenschaft). В значительной степени варьирует как конкретное содержание, так и организация.

В этом подходе важен вопрос о том, кто должен предоставлять какие курсы и в каком объеме. Если кафедры по направлениям подготовки участвуют в проведении этих курсов, то они вплетены в программы; в альтернативных случаях (чаще всего) их организуют центральные службы университетов. Всегда должно быть четко определено, ложатся ли соответствующие расходы на университет в целом или их несут отдельные структурные единицы.

Преимущества и недостатки

* Себестоимость подготовки по специальностям с малой численностью студентов значительно выше. Она еще больше увеличивается, если преподаватели будут выполнять дополнительные задачи по формированию ключевых компетенций. Поэтому встает вопрос о распределении финансового обеспечения между специальностями (примечание переводчика).

К наиболее сильным сторонам аддитивного подхода формирования ключевых компетенций относятся:

Освоение ключевых компетенций подчеркивается и реализуется как отдельная задача. Четко понятно, какие курсы осуществляют подготовку по каким ключевым компетенциям; тем самым ключевые компетенции более систематизированы.

Непосредственная связь профессиональных и ключевых компетенций выявляет, что особенно должно способствовать транс- и междисциплинарному мышлению. Поскольку эти курсы доступны для студентов различных специальностей, социальные компетенции развиваются лучше благодаря общению представителей разных профессиональных культур.

С точки зрения организации за счет открытости курсов для студентов различных специальностей можно достичь большей эффективности, поскольку и специальные занятия могут стать более посещаемыми. При этом может быть возможен широкий набор курсов.

За счет широты спектра курсов могут быть учтены индивидуальные потребности и личностный профиль учащихся. Это позволяет целенаправленно работать с учетом сильных и слабых сторон учащихся и, по возможности, развивать профессиональный профиль помимо основной профессиональной подготовки.

При этом нельзя недооценивать специфические недостатки:

Существенно возрастают по сравнению с интегративным подходом затраты на координацию с точки зрения выяснение потребностей, проверки полноты перечня курсов, обеспечения организационной подгонки (объединение занятий в блоки, исключение пересечения) и контроля соблюдения стандартов качества.

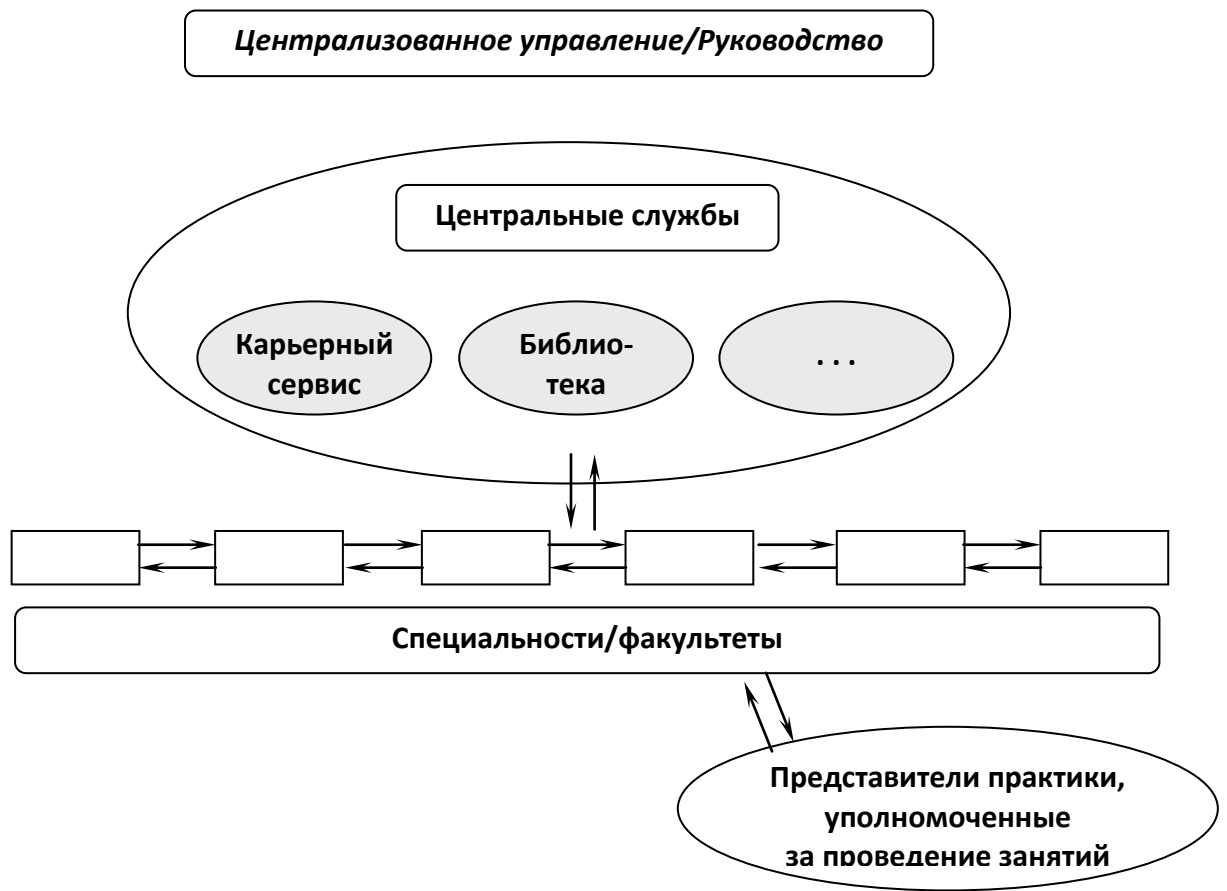
Отрыв освоения ключевых компетенций от конкретного содержания подготовки по специальности усиливает риск значительного абстрагирования от ситуаций дальнейшей трудовой деятельности, поэтому для студентов не очевидны связи со сферой применения приобретаемых компетенций.

В связи с отделением этих занятий от специальности возникает опасность незначительных различий этих занятий от коммерческих курсов, организуемых вне вуза. С этим тесно связан вопрос обеспечения качества, особенно вопрос о возможном снижении академического уровня.

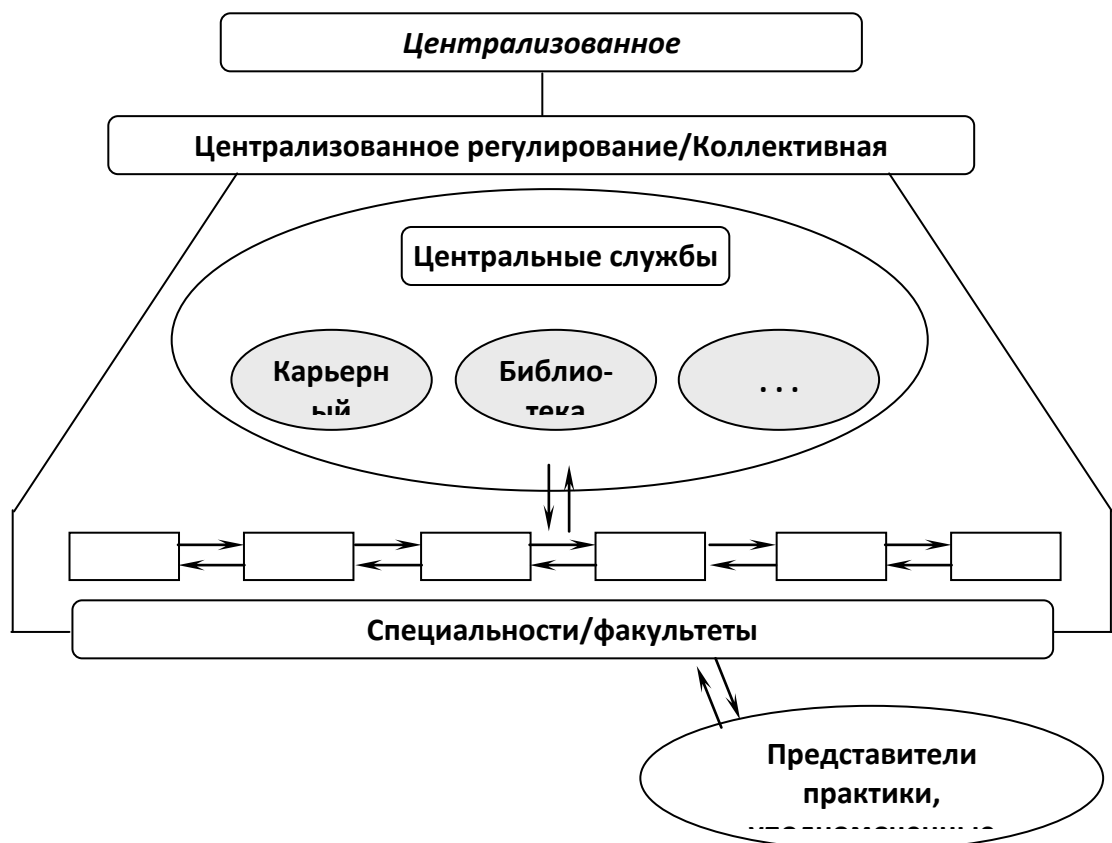
5. Организация освоения ключевых компетенций

При реализации интегративного и аддитивного подходов формирования ключевых компетенций наблюдается различная степень централизации как с точки зрения нормативного регулирования этой сферы, так и предложения курсов (рис. 3).

Федеральный уровень



Децентрализованная организация



Централизованная организация

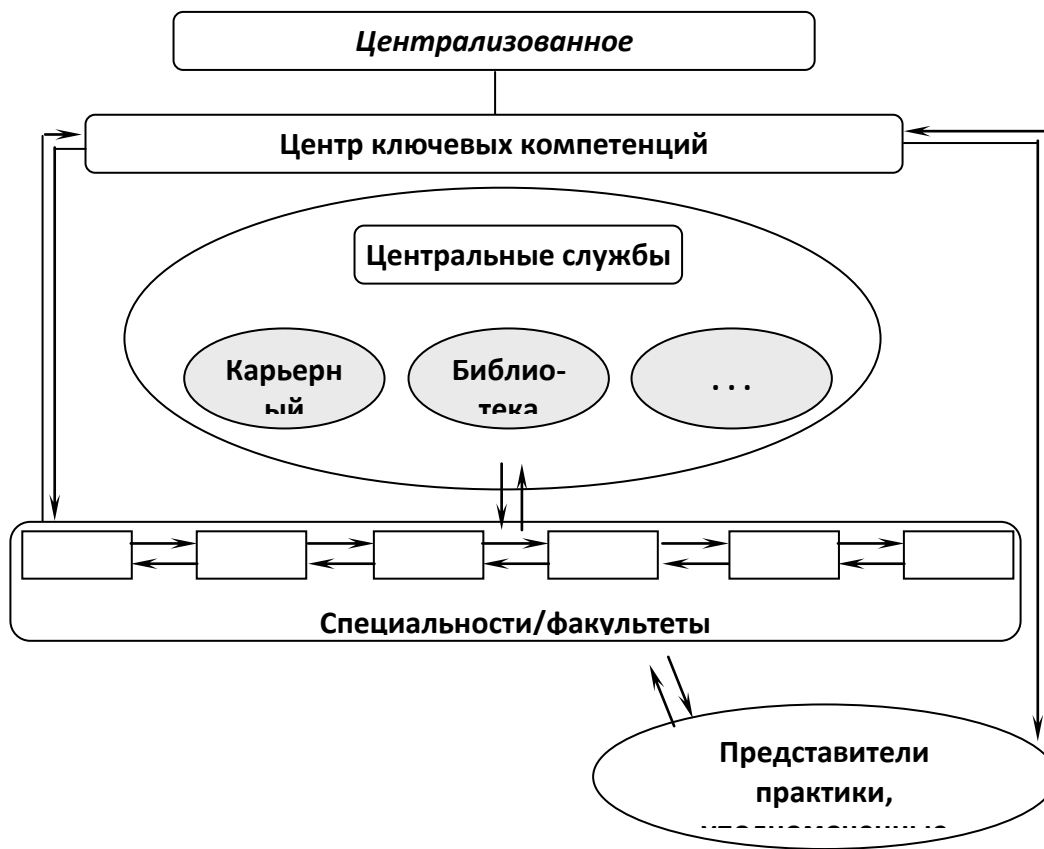


Рис. 3. Различная степень централизации формирования ключевых компетенций в вузах

Источник: схемы автора

При *федеральной форме организации* учебные подразделения и институты самостоятельно решают, какие формировать ключевые компетенции и в каком объеме. Это очень хорошо согласуется с интегративным подходом, который предполагает формирование ключевых компетенций на занятиях по специальности. В рамках федеральной формы организации можно применять и аддитивную модель, при которой отделения вуза организуют занятия для студентов других специальностей. Но в этом случае необходимо обеспечить прозрачность перечня предлагаемых занятий, например, согласованно включая занятия, проводимые отделениями, в общий список лекций.

При *децентрализованной организации* составление списка занятий и их организация в основном также находится в компетенции учебных подразделений вуза, отделений и факультетов. Но дополнительно существуют директивные документы, определяющие требования к объему и качеству формирования ключевых компетенций в процессе обучения или централизованную (коллективную) ответственность за эту сферу, например, в форме уполномоченного или комиссии, которые могут консультировать или контролировать соблюдение стандартов качества. Децентрализованная организационная форма совмещается с интегративным подходом формирования ключевых компетенций, когда кафедры участвуют в формулировании и согласовании основных норм, в выборе уполномоченных за проведение занятий, или формировании комиссии и таким образом могут высказать свои предложения. Децентрализованная форма также согласуется с реализацией аддитивного подхода, при котором для организации факультетских или

межфакультетских занятий как минимум требуются единые установки и организационное согласование.

Основным элементом *централизованной организации* сферы ключевых компетенций являются особые организационные единицы с собственными помещениями и штатом. Такие центры могут выполнять различные задачи и обладать соответствующими полномочиями (Chur 2006). Следует иметь в виду такие задачи, как сопровождение студентов при выборе занятий, консультирование учебных подразделений, отделений и факультетов при разработке модулей по ключевым компетенциям, обеспечение всем необходимым для сферы ключевых компетенций, решение координационных задач, например, в части снижения возможности пересечения занятий по времени или организации общей записи на занятия, проведение дополнительно к предлагаемым занятиям проводить учебные мероприятия по договорам, оценивание занятий по формированию ключевых компетенций, создание возможностей для дальнейшего развития компетенций преподавателей совместно с центрами дидактики высшего образования.

С созданием центра появляется ответственность за планирование, координацию, оценивание и дальнейшее развитие процесса формирования ключевых компетенций. Центр может способствовать разработке специальной экспертизы по развитию ключевых компетенций, повышению прозрачности предлагаемых курсов и введению единых стандартов качества. Но важно достичь внутривузовского долгосрочного планирования конкретных задач центра и соответствующего кадрового и финансового обеспечения.

Деятельность центральной службы будет согласована с интегративным подходом, если она поставит перед собой цели консультирования, управления и координации, например, запись на занятия и экзамены или курирование преподавателей-практиков. Кроме того, центр может контролировать выполнение стандартов качества, исследовать эффективность освоения компетенций учащимися, а также сообщать о существующих потребностях дальнейшего развития в этой области и направлять результаты в отдельные учебные подразделения, с тем чтобы те, основываясь на этих данных, могли совершенствовать свои концепты формирования ключевых компетенций. Помимо этого возможна деятельность центральной службы и в развитии аддитивного подхода. Центр может самостоятельно вести концептуально-содержательную деятельность, вносить предложения по организации курсов и модулей, не ориентированных на определенные структурные единицы и ставить свои учебные задачи, чтобы осуществить эти намерения.

Иногда этот центр под вывеской «кооперативная инициатива» (Fehr 2004) мыслился как собственная модель формирования ключевых компетенций. Однако кооперация представляет собой центральный момент организации процесса освоения ключевых компетенций: при интегративном подходе речь идет в этом контексте о сотрудничестве с внешними специалистами, работающими в профессиональной практике, которых можно привлечь для проведения занятий. При аддитивном подходе сотрудничество между факультетами, отделениями и учебными подразделениями занимает центральное место. При обоих подходах должна рассматриваться кооперация с центральными службами такими, как вычислительный центр, языковой центр и карьерный сервис. Центральные службы с особыми полномочиями в сфере развития ключевых компетенций могут выступать инициаторами кооперации по различным направлениям, например, когда большая часть занятий проводится отделениями или исключительно централизованно, заключая договоры. Терминология особого кооперативного подхода формирования ключевых компетенций здесь не рассматривается.

6. Связь освоения студентами компетенций с профилем вуза

Учитывая возрастающую конкуренцию в сфере высшего образования, формированию специфического профиля вуза отводится центральная роль. Как уже было указано в начале,

исходят из того, что такое профилирование может улучшить положение в конкурентной ситуации с точки зрения привлечения заинтересованных слушателей или научного персонала. Часто процесс формирования профиля вуза связан с научной специализацией, региональными связями, интернациональностью или статусом «исключительного», присвоенного в ходе «Инициативы превосходства». Также специфический профиль может проявляться в определенном понимании обучения и вытекающей отсюда ориентации обучения и преподавания, в частности, акцентировании практической ориентации обучения и преподавания или развитии социальной ответственности и ориентации на общественное благо.

В данном случае коснемся развития ключевых компетенций. Исходя из специфического профиля в обучении и преподавании, определенные модели формирования компетенций могут представляться наиболее приемлемыми или рассматриваться – в случае с созданием центра – даже как признак профиля вуза.

В целом элементы профиля вузов характеризуются тремя признаками (Teichler 2001): они имеют особенности по горизонтали, они касаются вуза в целом или, по крайней мере, большей его части, они имеют ведущее значение для результатов деятельности вуза.

В связи с формированием ключевых компетенций студентов, без сомнения, приемлема характеристика, отражающая их важность, поскольку преподавание наряду с исследованиями представляет второй значительный результат деятельности вуза. Два других признака могут появиться только благодаря целенаправленным стратегическим решениям и оперативным мерам. Это конкретно выражается в следующем и, во-первых, связано с уровнем разработанной стратегии и, во-вторых, – с оперативной реализацией.

6.1. Стратегические размышления о формировании профиля вуза

На уровне разработки стратегии представленные размышления направлены на то, чтобы при принятии решений, касающихся организации обучения, ориентироваться не только на критерии, связанные со специальностями и педагогическими сценариями, а и учитывать стратегические аспекты, определяющие институциональный профиль вуза. Это возможно только в границах, устанавливаемых с учетом фундаментальной свободы преподавания, и такое акцентирование на освоении ключевых компетенций может осуществляться только при консенсусе лиц, занятых в преподавании и научных исследованиях (раздел 6.2).

Вначале должно быть принято решение о том, с какой особенностью профиля вуз хочет позиционировать себя в конкуренции и реально может позиционировать с учетом его положения и имеющихся ресурсов. Поскольку развитие ключевых компетенций в этой связи рассматривается как важное измерение, то встает вопрос, как оно должно соотноситься с другими возможными элементами профиля, какой имидж вуза таким образом создается и транслируется во вне, какие лица, заинтересованные в обучении, и ученые будут привлечены и насколько это повлияет на интеграцию на региональном и международном уровнях.

Развитие ключевых компетенций как элемент профиля вуза

Включение формирования ключевых компетенций в процесс разработки институциональной стратегии реализуется в различных формах. Может быть принято решение о создании специального центра для развития компетенций и о его доступности для студентов и общественности, что тем самым подчеркивается дополнительная значимость вуза помимо профессиональной подготовки. Такой акцент мог бы стать составной частью профиля, в котором особое значение уделялось бы ориентации обучения на практику и требования профессиональной сферы, а также междисциплинарности. Можно представить другой вариант: через специфические формы освоения компетенций обеспечивается ориентация профиля на развитие общественной ответственности и ориентация на общественное благо или, например, с помощью многообразных форм обучения в службе учебного сервиса (Service Learning) (см. ниже). Профиль, напротив, в большой мере обязан целостному пониманию образования, и в зависимости от акцента на

ту или иную специальность может ориентироваться на сильно децентрализованную и федеральную модели формирования ключевых компетенций.

Если вуз, таким образом, хочет акцентировать освоение ключевых компетенций как признак профиля, то следует обратить внимание на два момента:

Избранный подход должен согласовываться с требованиями и потребностями отдельных специальностей. Поскольку по естественнонаучным и техническим направлениям осуществляется подготовка к относительно четко ограниченным профессиональным сферам, то здесь распространена интегративная модель формирования ключевых компетенций, которая адресно ориентирована на требования этих сфер деятельности. Напротив, для учащихся гуманитарных и социальных направлений из-за ситуации на рынке труда и менее тесной связи между содержанием подготовки и возможными профессиональными сферами требуется формировать индивидуальный профиль квалификаций за счет курсов вне основной программы. Для этого лучше подходит аддитивная модель формирования ключевых компетенций, предполагающая посещение занятий из других областей знаний.

Для формирования ключевых компетенций следует содержательно-концептуальные рамки и их особая направленность соответствующим образом должна коммуницироваться во вне. Например, *Исследование*: особенно для вузов с четко обозначенным исследовательским профилем появляется возможность акцентировать формирование ключевых компетенций и с учетом исследований. Так, специализация в области научных исследований может играть роль и при организации курсов по формированию ключевых компетенций. Или освоение компетенций может происходить при работе над проектами в области трансфера знаний и технологий и быть, таким образом, непосредственно связанным с результатами исследований. Не в последнюю очередь может исследоваться и сам процесс формирования компетенций в рамках «обучение-проведение исследований». Для связи с исследованиями, как правило, более подходит интегративная модель, чем аддитивная, поскольку учебные группы являются гомогенные с точки зрения профессионального спектра.

Повышение квалификации: если вуз пытается специализироваться в области повышения квалификации, он может связать его с формированием ключевых компетенций и акцентировать на ориентацию содержания на требования современной сферы труда. При этом могут быть привлечены для преподавания представители ведущих предприятий или разрабатываться проекты из практической области в кооперации с работодателями региона. Аддитивный подход в этом контексте более приемлем, чем интегративный, поскольку специальные занятия по формированию ключевых компетенций легче сделать более доступными для слушателей программ повышения квалификации, не зачисляя их на определенный курс подготовки.

Сервисное обучение (Service Learning): с помощью сервисного обучения, называемого по-немецки также «обучение посредством дела» (“Lernen durch Engagement”), что означает обучение через действия и рефлексию опыта, при котором добровольная общественная деятельность связана с занятиями в учебном заведении. Речь идет об особой форме проектного обучения, которое с дидактической точки зрения является проблемно-ориентированным и может быть разделено на несколько фаз (рис. 4): сначала при сотрудничестве с некоммерческими организациями и общественно-полезными учреждениями региона определяется конкретная проблема и разрабатывается идея проекта. Затем проекты реализуются в процессе командной работы. Так, например, студенты отделения информатики могут создать сайты в Интернете для социальных учреждений и организаций инвалидов или учащиеся специальности «коммуникационные науки» разработать PR-стратегии для какого-либо объединения. Преподаватели сопровождают разработку проекта в качестве куратора (Coach). В заключении следует презентация результатов проекта (Sliwka 2004: S. 2–3; Sliwka/Frank 2004: S. 9–10).



Рисунок 4. Фазы сервисного обучения

В целом при сервисном обучении в вузе речь идет об интегративном подходе к формированию компетенций. В рамках проектной работы студенты должны перенести профессиональные компетенции в практический контекст города или общины. Но на практике – например, в университетах Дуйсбурга-Эссена и Мангейма – часто можно найти и аддитивные формы реализации. При этом студенты различных специальностей и семестров обучения собираются в группу на занятия, на которых, например, они знакомятся с менеджментом проектов, информируются о третьем секторе*, изучают стратегии менеджмента конфликтов и осуществляют систематическую рефлексию опыта (Jaeger/In der Smitten/Grützmacher 2009).

Рассматривая и определяя овладение ключевыми компетенциями как релевантный для профиля признак, всегда следует его соотносить с общей констелляцией всех релевантных для профиля аспектов. В принципе различные элементы профиля вуза могут усиливать друг друга или выполнять дополняющую функцию.

Усиление происходит, если существует тесная связь содержания различных признаков и она доступна для понимания посторонними. Это имеет место, например, в случае, когда специализированный вуз с большими контингентами учащихся по направлениям подготовки в области здравоохранения и социальной работы кооперируется для формирования ключевых компетенций, подключаясь к разработке практических проектов, проводимых социальными учреждениями.

Комплементарность, напротив, имеет место, когда за счет комбинации признаков профиль расширяется новыми аспектами. Это обычно происходит, когда вуз, известный своими научными исследованиями, начинает акцентировать внимание на освоении студентами ключевых компетенций или вуз с сильной технической ориентацией специализируется на их формировании посредством сервисного обучения в области добровольных социальных мероприятий.

Включение новых комплементарных элементов в профиль вуза является с точки зрения стратегии его развития более сложным и рискованным предприятием, поскольку оно не конкретизирует профиль, а смазывает его и в негативном случае может интерпретироваться как популизм. Одновременно этот шаг может быть важным, если прошлый профиль был слишком узким и односторонним.

Привлечение лиц, заинтересованных в обучении, и преподавателей

Основной предпосылкой усилий вузов по профилированию в области обучения и преподавания становится привлечение учащихся и научных работников. Так, ожидания могут быть связаны с акцентированием профиля обучения на связь с практикой или ориентацией на региональное процветание, особенно в случае выявления таких групп учащихся, которые из-за сильной научной специализации вуза не могут быть мотивированы к обучению в нем.

* Сектор услуг (Прим. переводчика).

Но это не всегда проявляется, поскольку лица, получившие право обучаться в вузе, при выборе руководствуются многочисленными критериями, которые отчасти не зависят от самого вуза, например, привлекательность города, в котором расположен вуз, или его удаленность от места жительства (Heine и др. 2008: S. 195–211).

Представителей практики, интересующихся педагогической деятельностью или получивших квалификацию профессора специализированного вуза, акцент на практическую и профессиональную ориентацию при формировании ключевых компетенций может привлечь к работе в вузе.

Немногие ученые прикладного направления, напротив, связывают свою профессиональную репутацию, как правило, с научной деятельностью. Чтобы привлечь их в вуз, было бы важно увязать по содержанию формирование ключевых компетенций с исследованиями (см. предыдущий раздел).

Влияние на связи

При проектировании профиля вуза используются специфические модели развития ключевых компетенций, на которые делается упор и которые разрабатываются; это способствует расширению связей вуза:

Поддерживается особая направленность освоения ключевых компетенций посредством целенаправленного отбора и привлечения преподавателей-практиков из внешних организаций (см. предыдущий раздел).

При опросах выпускников выясняется спектр их компетенций и коммуницируется как признак качества с тем, чтобы привлечь внимание работодателей к вузу и его студентам. Это выражается в последующих кооперативных связях, практике учащихся и спонсировании.

Ориентация содержания, как с примером сервисного обучения (см. выше), при котором подчеркивается добровольное участие, возможна, только если вуз тесно сотрудничает с некоммерческими организациями, школами и другими общественно полезными учреждениями региона.

Если формирование ключевых компетенций должно быть связано, например, с повышением квалификации или сервисным обучением, рекомендуется активное участие вуза в дидактических сетях или в сети «Образование посредством ответственности» (“Bildung durch Verantwortung”) (сервисное обучение). В них, во-первых, возможен обмен практическим опытом и при этом потенциально облегчается организация обучения и, во-вторых, повышается обозримость в рамках сообщества.

6.2 Оперативное использование формирования профиля при управлении вузом

Когда развитие ключевых компетенций должно стать элементом профиля, возникает оперативное требование организовать этот процесс с учетом внутривузовской коммуникации и связать всех ее участников. Кроме того, встает вопрос организации и финансирования, а также обеспечения качества курсов. При этом нельзя пренебрегать тремя элементами использования модели:

Коммуникация: оформление внутренней и внешней коммуникации наряду с организационными аспектами представляет собой основу формирования профиля вуза, введения и дальнейшей разработки модулей по развитию ключевых компетенций. Это должно быть прежде всего делом центральных руководящих органов. При этом важными аспектами выступают установление взаимосвязей стратегического направления, профиля вуза и избранной модели формирования компетенций и их прозрачность, например, посредством обсуждения на заседаниях вузовских органов самоуправления и внутривузовской переписки. Руководство вузом должно проявить инициативу относительно инкорпорирования в идеал вуза формирования ключевых компетенций, создания его профиля и активизации соответствующих внешних связей и маркетинга. Общественно важные мероприятия такие, как присуждение премий или презентация результатов проектов, которые особенно способствовали развитию ключевых компетенций, во-первых, подчеркивают роль участников и, во-вторых, доводится до сведения общественности через средства массовой информации.

Участие и инициативы: коммуникация не должна ограничиваться перепиской «сверху вниз», когда речь идет о привлечении работников вуза к пересмотру стратегии и о формировании профиля вуза.

Этот процесс должен быть открытым для заинтересованных лиц в вузе и подключать все важные группы участников. Ответ на вопрос, в какой мере и как отдельные направления подготовки организационно и финансово включаются в формирование ключевых компетенций, позволяет решить конфликты по поводу ресурсов и областей влияния, возникающие особенно остро при централизованной организационной модели.

В зависимости от приоритетов реализация модели развития ключевых компетенций может быть составной частью внутривузовского соглашения о целях и результатах деятельности (например, в случае если при аддитивной форме занятия собирают большое число слушателей). Если занятия по формированию ключевых компетенций открыты для слушателей, повышающих квалификацию, что ведет к получению дохода, это может стать стимулом для дальнейшего развертывания этой деятельности, если доход остается у соответствующего подразделения вуза.

Интеграция в программы: формирование ключевых компетенций следует интегрировать в программы, чтобы достичь по возможности большей связи. Как правило, это обеспечивается в рамках аккредитации программ. При разработке вузом документов о порядке обучения и проведения экзаменов по программам подготовки бакалавров и магистров, следует обращать внимание на совместимость избранной модели формирования ключевых компетенций: в случае с бакалаврскими программами, специализирующимися на одной дисциплине, оптимально применение интегративной модели. Но возможен и аддитивный подход, если для этого зарезервирован определенный интервал в обучении. То же относится и к программам подготовки бакалавров, с их специализацией на двух дисциплинах, когда задана комбинация дисциплин, и существует тесное взаимодействие преподавателей этих дисциплин. По бакалаврским программам с относительно свободной комбинацией дисциплин возникает необходимость согласования, особенно если формирование ключевых компетенций должно иметь междисциплинарную направленность. В этом случае лучше подходит аддитивная модель.

Для организации процесса формирования ключевых компетенций следует учитывать, во-первых, требования самой модели, во-вторых, характеристики (особенности) вуза. Например:

Рамки содержания: если формирование ключевых компетенций по содержанию таково, что должны быть привлечены партнеры извне, как в случае с сервисным обучением, а, возможно, также и при повышении квалификации, то целесообразна определенная степень централизации. Поскольку тем самым создается «место встречи» партнеров вуза и могут систематически поддерживаться контакты в регионе. С случае сервисного обучения, например, в университете Мангейма, взаимодействие обеспечивается координационной службой и представителем ректората; в университете Дуйсбурга-Эссена – Центром UNIAKTIV (Jaeger/In der Smitten/Grützmecher 2009).

Масштабность вуза: в небольших вузах согласование, координация и организация в области развития ключевых компетенций осуществляется проще, без создания специальных центров со своим персоналом, чем в крупных вузах.

Релевантные перекрестные структуры: если вуз готовит будущих учителей, для него характерны большие перекрестные области с участием различных дисциплин, в которых дает о себе знать сравнительно высокий уровень регламентации. В связи с этим для организации формирования ключевых компетенций требуется большая централизация. Дисциплины, не участвующие в подготовке учителей, предпочитают часто федеральные организационные формы, поскольку они пре

В целом привлекательность избранных подходов к формированию ключевых компетенций и организации тем большая, чем лучше модель вписывается в общую стратегическую концепцию, чем теснее ее связь с профилем вуза, чем больше соответствие с уже имеющимися структурами и чем сильнее ее результаты связаны и поддерживаются ими. Поэтому формирование профиля – и в области развития ключевых компетенций – выступает как важная величина, влияющая на внутренние стратегические и операционные процессы.

Чтобы профиль вуза получил за счет формирования ключевых компетенций эксплицитные конкурентные преимущества, важны репутация вуза и ее внешнее восприятие. Речь идет о проявлении специфического профиля и специализации преподавания по сравнению с конкурентами и о привлечении тем самым большего числа студентов и установлении лучших

связей. Эти успехи ожидаемы только в среднесрочном периоде, поскольку формирование профиля требует времени и настойчивости: быстро изменяющийся профиль как таковой не воспринимается. А восприятие профиля со стороны достигается хорошей коммуникационной стратегией и работой, и не может ускоряться любым способом.

7. Обзор статей данного сборника (сокращено).

Литература

1. Akkreditierungsrat 2009: Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009. Drs. AR 93/2009. Bonn.
2. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
3. Busse, Gerd / Eggert, Jana 2005: Kompetenzen sichtbar machen. Methoden und Instrumente zur Erfassung und Bewertung beruflicher Kenntnisse und Fertigkeiten im Vergleich Deutschland / Niederlande. Nijmegen: Kenniscentrum Beroepsopvoeding Arbeidsmarkt. Online unter http://www.uni.muenster.de/imperia/md/content/hausderniederlande/zentrum/projekte/niederlandenet/d-nl/kompetenzen_sichtbar_machen.pdf.
4. Canto-Sperber, Monique / Dupuy, Jean-Pierre 2001: Competencies for the Good Life and the Good Society. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 67–92.
5. Chur, Dietmar 2004: Schlüsselkompetenzen – Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 16–19.
6. Chur, Dietmar 2006: Die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen als Komponente eines umfassenden Qualitätsmanagements an der Hochschule. In: Michelsen, Gerd / Markt, Stephan (Hrsg.) 2006: Persönlichkeitsbildung und Beschäftigungsfähigkeit – Konzeptionen von General Studies und ihre Umsetzungen. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler: S. 63–82.
7. Damm-Ruger, Sigrid / Stiegler, Barbara 1996: Soziale Qualifikationen im Beruf. Eine Studie zu typischen Anforderungen in unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern. Bielefeld. W. Bertelsmann Verlag.
8. Dahm, Johanna 2005: Schlüsselkompetenzen der Zukunft. Was im Berufsleben zählt. München: Volk Verlag.
9. De Boer, Harry / Enders, Jürgen / Schimank, Uwe 2007: On the Way Towards New Public Management? The Governance of University Systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. In: Jansen, Dorothea (Hrsg.) 2007: New Forms of Governance in Research Organizations. Disciplinary Approaches, Interfaces, and Integration. Dordrecht: Springer: S. 135–152.
10. Dohmen, Gunther 2002: Die Forderung informellen Lernens. Aktuelle Herausforderungen und internationale Entwicklungen. Tübingen: Pilus Verlag.
11. Euler, Dieter 2004: Sozialkompetenzen bestimmen, fordern und prüfen. Grundfragen und theoretische Fundierung. St. Gallen: Institut für Wirtschaftspädagogik.

12. Fehr, Ute 2004: Kooperative, additive und integrative Ansätze zur Vermittlung von Schlüsselkompetenzen – Das Heidelberger Modell. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 31–32.
13. Frank, Irmgard 2003: Ringvorlesung Universität Bielefeld, Fachbereich Pädagogik, WS 2003/2004. Das Leben als Lehrmeister – Informelles Lernen und individuelle Kompetenzentwicklung. Erfassung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen – Entwicklung und Perspektiven in Deutschland und in ausgewählten europäischen Ländern. Online unter http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a45_informelles-lernen_frank_vorlesung-bielefeld.pdf.
14. Frank, Irmgard et al. 2004: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt Nr. 3.4.101. Instrumente zur Erfassung informellen Lernens im Prozess der Erwerbsarbeit – Pilotstudie. Online unter www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34101.pdf
15. Gabriel, Gosta / von Stuckrad, Thimo 2007: Die Zukunft vor den Toren. Aktualisierte Berechnungen zur Entwicklung der Studienanfängerzahlen bis 2020. Gutersloh: CHE Arbeitspapier Nr. 100.
16. Gerzer-Sass, Annemarie / Reupold, Andrea / Nu.hart, Christine 2006: LisU-Projekt „Kompetenznachweis Lernen im sozialen Umfeld“ – Abschlussbericht. München. Online unter: http://www.dji.de/bibs/KN_LisU_Abschlussbericht.pdf, abgerufen am 02.10.08.
17. Gilomen, Heinz / Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh 2001: Concluding Remarks. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 247–251.
18. Gilomen, Heinz 2003a: Concluding Remarks. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 181–186.
19. Gilomen, Heinz 2003b: Desired outcomes: A successful life and a well-functioning society. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 109–134.
20. Goody, Jack 2001: Competencies and Education: Contextual Diversity. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 175–251.
21. Hansen, Stefan 2008: Lernen durch freiwilliges Engagement. Eine empirische Studie zu Lernprozessen in Vereinen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
22. Hauf, Kathrin 2005: Sozialkompetenzen und ihre Bedeutung in der Erwachsenenbildung. London: Turnshare Ltd.
23. Heine, Christoph / Willich, Julia / Schneider, Heidrun / Sommer, Dieter 2008: Studienanfänger im Wintersemester 2007/08. Wege zum Studium, Studien- und Hochschulwahl, Situation zu Studienbeginn. Hannover: HIS Forum Hochschule 16/2008.
24. Hochschulrahmengesetz (HRG) in der Fassung der Bekanntmachung vom 19. Januar 1999 (BGBl. I S. 18), zuletzt geändert durch Artikel 2 des Gesetzes vom 12. April 2007 (BGBl. I S. 506).
25. Huck-Schade, Johanna Maria 2003: Soft Skills auf der Spur. Soziale Kompetenzen: weiche Fähigkeiten – harte Fakten. Weinheim/Basel/Berlin: Beltz.
26. Jaeger, Michael / Leszczensky, Michael 2007: Hochschulsteuerung im Kontext veränderter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen – Eine Einführung. In: Jaeger, Michael

- / Leszczensky, Michael (Hrsg.): Hochschulinterne Steuerung durch Finanzierungsformeln und Zielvereinbarungen. Hannover: HIS Forum Hochschule 4/2007: S. 5–19.
27. Jaeger, Michael / In der Smitten, Susanne / Grutzmacher, Judith 2009: Gutes tun und gutes Lernen: Burgerschaftliches Engagement und Service Learning an Hochschulen. Evaluation des Projekts UNIAKTIV an der Universitat Duisburg-Essen. Hannover: HIS: Forum Hochschule 7/2009.
 28. Kapplinger, Bernd / Reutter, Gerhard 2005: Wege in der Kompetenzerfassung – Begründungen und Entwicklungsstränge. In: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. / Projekt Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.) 2005: Kompetenzdokumentationen für informell erworbene berufsrelevante Kompetenzen. Berlin: S. 8–17. Online unter: http://www.abwf.de/content/main/publik/handreichungen/liwe/003_97_hand_liwe_3.pdf,
 29. Kanning Uwe Peter 2005: Soziale Kompetenzen. Entstehung, Diagnose und Forderung. Gottingen u. a. Hogrefe Verlag.
 30. Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute 2006: Germany – 16 Lander Approaches to Reform. In: Kehm, Barbara M. / Lanzendorf, Ute (Hrsg.) 2006: Reforming University Governance. Changing Conditions for Research in Four European Countries. Bonn: Lemmens: S. 135–186.
 31. Knauf, Helen 2003: Das Konzept der Schlüsselqualifikationen und seine Bedeutung für die Hochschule. Einführung in das Thema. In: Knauf, Helen / Knauf, Marcus (Hrsg.) 2003: Schlüsselqualifikationen praktisch. Veranstaltungen zur Forderung überfachlicher Qualifikationen an deutschen Hochschulen. Mit einem Vorwort von Klaus Landfried. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag: S. 11–29.
 32. Kohler, Jurgen 2004: Schlüsselkompetenzen und „employability“ im Bologna-Prozess. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 5–15.
 33. Kultusministerkonferenz (KMK) 2009: Vorausberechnung der Studienanfängerzahlen 2009-2020. Zwischenstand veröffentlicht am 18.05.2009. Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Zwischenstand_Vorausberechnung_Studienanfaengerzahlen_2009_2020.pdf
 34. Kultusministerkonferenz (KMK) 2010: Landergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2003 i.d.F. vom 04.02.2010.
 35. Leinweber, Agnes / Schreier, Gerhard 2004: Schlüsselqualifikationen in den Verfahren der evalag. In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 26–27.
 36. Levy, Frank / Murnane, Richard J. 2001: Key Competencies Critical to Economic Success. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 151–173.
 37. Moller-Holtkamp, Susanne 2007: Fachintegrierte Forderung von Teamkompetenz. Berlin: Logos Verlag.
 38. Muller, Kirstin 2008: Schlüsselkompetenzen und beruflicher Verbleib. Mit CD-Rom. Berichte zur beruflichen Bildung. Herausgegeben vom Bundesinstitut für Berufsbildung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

39. Orth, Helen 1999: Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen. Konzepte, Standpunkte und Perspektiven. Neuwied/Kriftel: Luchterhand.
40. Puhl, Achim 2002: Auswertung der Experteninterviews zum Thema „Sichtung der Projektlandschaft zu Bildungs- und Qualifizierungspassen anhand von Experteninterviews“ im Rahmen des Projekts „TAK“ am Deutschen Institut für Erwachsenenbildung. Online unter <http://www.imbuk.de/uni-augsburg/ZertGes.doc>
41. Rychen, Dominique Simone 2003: Key competencies: Meeting important challenges in life. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 63-107.
42. Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2003: Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. Cambridge, MA et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 63–107.
43. Schaeper, Hildegard 2005: Hochschulausbildung und Schlüsselkompetenzen – Der Beitrag der Hochschulforschung zur Evaluation der Qualifizierungsfunktionen und -leistungen von Hochschulen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Beiheft. Oktober 2005: S. 209–220.
44. Schaeper, Hildegard 2007: Schlüsselkompetenzen in Studium und Beruf. Vortrag an der Fachhochschule St. Gallen am 3. Oktober 2007. Präsentation online unter http://www.his.de/pdf/pub_vt/22/2007_10_03_Vortrag_Schaeper_StGallen.pdf.
45. Scheitler, Christine 2005: Soziale Kompetenzen als strategischer Erfolgsfaktor für Führungskräfte. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang (zugleich Dissertation, Universität Krakau, 2004).
46. Schmidt, Uwe 2004: Qualitäts- und Prüfkriterien für die Evaluation von Schlüsselkompetenzen. In: In: Stifterverband für die Wissenschaft (Hrsg.): Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen. Essen: Positionen Juni 2004: S. 28–30.
47. Sliwka, Anne 2004: Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. Herausgegeben von Wolfgang Edelstein und Peter Fauser. Berlin. URL <http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka.pdf>.
48. Sliwka, Anne / Frank, Susanne 2004: Service Learning. Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim und Basel: Beltz.
49. Sorbonne Declaration 1998: Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. By the four ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom. Paris, May 25, 1998. Online unter http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf.
50. Stifterverband 2009: Wettbewerb exzellente Lehre. Anreize für eine bessere Hochschullehre. Online unter <http://www.exzellente-lehre.de/>.
51. Stiftung Mercator 2009: Bologna – Zukunft der Lehre. Online unter <http://www.stiftung-mercator.de/kompetenzzentren/wissenschaft/bologna-zukunft-derlehre.html>.
52. Teichler, Ulrich 2001: Profilbildung. In: Hanft, Anke (Hrsg.) 2001: Grundbegriffe des Hochschulmanagements. Neuwied: Luchterhand: S. 639–373.
53. Teichler, Ulrich 2009: Wissenschaftlich kompetent für den Beruf qualifizieren. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) 2009: Neue Anforderungen an die Lehre in Bachelor-

- und Master-Studiengängen. Jahrestagung des HRK Bologna-Zentrums. Januar 2009. Beiträge zur Hochschulpolitik 1/2009. Bonn: HRK Bologna-Zentrum: S. 30–52.
54. Volkswagenstiftung 2009: Hochschule der Zukunft. Online unter <http://www.volkswagenstiftung.de/foerderung/strukturen-und-personen/hochschule-derzukunft.html?L=0>.
55. Weinert, Franz E. 2001: Concept of Competence. A Conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique Simone / Salganik, Laura Hersh (Hrsg.) 2001: Defining and Selecting Key Competencies. Seattle et al.: Hogrefe & Huber Publishers: S. 45–65.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.5.2. Штар И. Развитие академического персонала: развитие педагогической компетенции. В: Изменение педагогической и учебной культуры.

Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания – дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. с.70-87.

*Ingeborg Stahr. Academic Staff Development: Entwicklung von Lehrkompetenz. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 70–87.
<http://www.>*

Аннотация

Реализация подписанной европейскими странами в 1999 г. Болонской декларации формально завершена в Германии. Но Конференция ректоров высказывает сожаление о том, что в настоящее время в связи с отсутствием преподавателей и консультантов не может быть обеспечено качество новых программ. С точки зрения компетентностной ориентации и центрированности программ на учащихся их реализация совершенно недостаточная. Помимо выделения дополнительных ресурсов и изменения правовых положений, касающихся развитости (масштабности) вуза, необходима подготовка научного персонала в области педагогической компетенции, чтобы приблизительно соответствовать международному уровню.

Статья посвящается тому, как изменения, запущенные болонскими реформами, влияют на развитие и организацию повышения квалификации в области дидактики высшего образования по формированию педагогической компетенции преподавателей.

Содержание

ИСХОДНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ – БОЛОНЬЯ И ПОСЛЕДСТВИЯ
КУЛЬТУРА ПРЕПОДАВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗМЕНЕНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ – ИНДИКАТОР ХОРОШЕГО
ПРЕПОДАВАНИЯ
«Хорошее» преподавания – требования к преподавателям
Компетенция в области преподавания
Параметры профессиональной педагогической компетенции
ОСНОВЫ ПРОГРАММ И ПРИНЦИПЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ В
ОБЛАСТИ ДИДАКТИКИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Создание и структура программ
Перенос практики в свое (первичное) преподавание

Исходное положение – Болонья и последствия

До 2010 г. во всех европейских вузах должны быть введены программы бакалавров и магистров. Как Конференция ректоров (1998), так и Научный совет ФРГ (2008, с.24) выразили мнение, что, несмотря на многократно увеличившейся прием на работу преподавателей вузов и многочисленные и конкурентоспособные на мировом уровне программы, ситуация с преподаванием в университетах остается неудовлетворительной. «На студентах многих отделений это отражается в высоких показателях смены направлений подготовки и отсева, а также продолжительных сроках обучения. Это ухудшает позиции немецких университетов.» (Wissenschaftsrat 2007, S. 25). Роль преподавания в вузах, считает Научный совет (там же, S. 33), должна быть повышена, а качество преподавания существенно улучшено. Для этого требуется систематическая подготовка преподавателей вузов. Конференция ректоров требует не только усилить педагогическую компетенцию преподавателей, но и учитывать ее при наборе персонала (HRK 2007, 2008).

Pletl и Schindler (2007, S. 34) подтверждают неудовлетворенность преподавателей высших учебных заведений реализацией реформ. Жалуются, в частности, на сжатие содержания обучения, в связи с чем мало времени остается на компетентностноориентированные формы преподавания

и обучения¹. Во многих случаях модули состоят из отдельных изолированных занятий, содержание которых не имеет тематической или проблемной связи (Zur Entwicklung von Modulen. Webler 2007, S.39ff.; Welbers 2001). Экзамены проводятся по дисциплинарному, а не модульному или компетентностному принципу. Преподаватели не справляются с плотностью экзаменов и повышенной нагрузкой по консультированию и руководству студентами. Самостоятельное обучение низко оценивается по ECTS. Для формирования «ключевых квалификаций» и способности к трудоустройству часто предлагаются обычные компьютерные программы, курсы по риторике и речи, а также вводные занятия по направлению подготовки и общеобразовательные занятия (Studium Generale), а также практика, которые не имеют связи с соответствующими важными профессиональными областями и не интегрированы в программу или модуль.

Одна из причин этих проблем состоит в том, что преподаватели плохо информированы о целях и содержании Болонского процесса и не имеют соответствующей подготовки. Они не владеют знаниями и опытом разработки программ, формирования надпрофессиональных и профессиональных компетенций, конструирования модулей, концепции контроля по модулю, а также использования важных для сферы занятости и интернациональности концептов преподавания и учения. Эти и подобные недостатки при реализации Болонского процесса, разработке структуры преподавания и учения в вузах были отмечены в целом ряде эмпирических исследований с точки зрения различных перспектив – учащихся, преподавателей, вузов (дидактики), экспертов и политики (Braun, Ulrich, Spexard 2008; Bargel, Müßig-Trapp, Willige 2008; Wissenschaftsrat 2008, S.28 ff.; Schaeper, Briedis 2004).

Хотя с начала века в вузах все больше создавалось центров дидактики высшего образования, осуществлявших подготовку, повышение квалификации и консультирование преподавателей, нельзя все же игнорировать вышеназванную проблему отсутствия у преподавателей профессиональной педагогической компетенции (Battaglia 2008). Очевидно, что Болонский процесс ускорил структурные реформы в немецких вузах на различных уровнях, но «носители» и «участники» этого процесса, студенты и преподаватели, недостаточно «включились» и не приняли к сведению имеющиеся профессиональные возможности основанных уже в 1970-х годах центров дидактики высшего образования. Новый бум, кроме того, показывает, что в связи с пока незначительным расширением исследований в области дидактики высшего образования испытывается нехватка экспертов в этой области, которые могли бы проводить повышение квалификации и консультировать преподавателей.

Выраженный Wildt (2004, S.2) скепсис в отношении того, что инновации Болонского процесса в преподавании и обучении останутся ограниченной организационной реформой, если не произойдет переосмысление с точки зрения глубоких изменений культуры преподавания в вузах, не обоснован. Но с временной задержкой, кажется, начинается «вторая волна реформы», стимулируемая и поддерживаемая современными декларациями и решениями. Требуется «развитие позитивной культуры качества преподавания в вузах» (WR 2008) с «акцентом на качество преподавания» (HRK 2007), поддерживаемое и продвигаемое «Инициативой превосходства» (Stifterverband 2008), при этом должно получить достойное место исследование в этой области.

Культура преподавания в процессе изменения

Со второй волной реформы возник импульс к повышению качества содержания обучения и подготовки, в котором заложена ориентация на компетенции как «результаты обучения». Обучение и преподавание должно исходить с позиции учащегося как изучающего и быть по-новому продумано и организовано. Это предполагает – как указывает Wildt (2007) – глубокие изменения в сознании и действиях участвующих преподавателей, учащихся, руководства, представителей органов самоуправления и ценностную ориентацию на гуманистическое образование (Welbers i.d. Bd.).

¹ Названные результаты основываются на общегерманском исследовании программ бакалавров и магистров по специальностям как с малым, так и с большим числом студентов в небольших и крупных университетах и специализированных вузах (Pletl / Schindler 2007, S. 34).

Это означает создание условий обучения и среды обучения для «культуры учения» (Arnold und Schüßler 1998), которые будут способствовать намеренному систематическому и дидактическому овладению учащимися методами самостоятельного обучения и самостоятельного открытия, и вопрос методов в скором времени сведется к вопросу об адекватных методах преподавания (Arnold 2002, S. 26). Целью является – решить парадоксы организации обучения, при которой на место управляемой извне передаче знаний должно прийти самоуправляемое применение знаний. Но нельзя забывать, что культура преподавания и формирование компетенций, к которым стремятся, являются желаемым идеалом, возможность реализации которого в университетской практике еще нужно доказать.

Фактически этому обоснованному с точки зрения теории образования взгляду на «культуру преподавания» и «педагогическую компетенцию» противостоит экономически ориентированная позиция, цель которой с помощью структурно-стратегических мер по изменению организации экономически ориентированной смены менеджмента изменить культуру обучения/преподавания в вузе (Euler 2008). Этот подход преследует и цель организовать преподавание и обучение более справедливо по отношению к студентам и согласованно с системой занятости. Здесь разрабатываются инструменты, которые должны послужить стратегическому влиянию на культуру преподавания/обучения в вузе (там же)¹. В этом взгляде не дифференцируются культура преподавания и обучения, а также различные перспективы групп действующих лиц, концепты их поведения и компетенции. Существует мнение, что университетской культурой преподавания/обучения можно управлять, т.е. с помощью стратегических мер можно устанавливать в вузе общие ценности, взгляды и обычаи. Но культуру, как и компетенции, едва ли возможно произвести, ее развитию можно лишь способствовать (Arnold und Schüßler 1998).

Представление о стратегическом планировании культуры преподавания/обучения упускает из виду, что не учитываются многочисленные условия человеческих действий, оказывающие непосредственное влияние. Так, учение и познание возможно только, если для психической системы возможно соединение аффективных (Affektlogiken) логик индивидуума, его когнитивных структур, его способностей, готовности обучаться, мотивации к обучению, учебной биографии и жизненных обстоятельств.

Кроме того, необходимо ответить на вопрос, могут ли вузы с помощью стратегических мер вообще развить единую культуру преподавания. Поскольку вузы в большей степени, чем предприятия и административные службы уклоняются от процессов управления (сверху-вниз) (Altvater, Bauer, Gilch 2007). Причины этого, в том числе, лежат в неясных структурах принятия решения и руководства, отделении администрации и научных структур (Szczyrba; Wildt i.d. Bd.), а также неравновесных репутациях в исследовании и преподавании. Идентификация с принадлежностью к дисциплине (дисциплинарная культура) у преподавателей и учащихся преобладает над принадлежностью к вузу (Kühl 2007, S.11ff.). Изменения в сознании и в отношении (позиции) преподавателей и учащихся с точки зрения вузовского сообщества могут быть поддержаны организационно-стратегическими мерами, но предполагают глубокие и долгосрочные процессы общественных изменений, снижающие или отменяющие первенство идентификации с дисциплинарным сообществом.

Разнородность вузовского ландшафта и дисциплинарных культур (Huber i.d. Bd.) наводит, на первый взгляд, на мысль исходить из дисциплинарных культур и компетенций в процессе преподавания и учения. Исследование Научного совета (2008) по созданию «Дисциплинарных центров вузовской педагогики» соответствует этой преобладающей идентификации с дисциплинарными культурами, связанными с ней статусным сознанием и сложившимися системами репутаций. Но она одновременно противоречит установке Болонского процесса на модуляризацию, требующую от преподавателей междисциплинарного сотрудничества и ориентации на проблемы и условия системы занятости, выходящие за рамки дисциплины.

¹ Три уровня агрегации подразумевают: институциональный, дидактический и индивидуальный уровни.

Из дидактической перспективы высшего образования вытекает и другая проблема, которая противостоит культуре преподавания, направленной на развитие ориентации на студентов и такие принципы этики, как равенство шансов, межкультурная лояльность (Interkulturalität), равноправие полов, способность ощущение себя частью общества (Gesellschaftsfähigkeit) (например, гражданственность) и развитие личности: существует опасность, что наблюдаемые в Болонском процессе последствия – экономизация и бюрократизация – будут содействовать свертыванию педагогических компетенций, к которым стремимся, до чисто социальных технологий.

Сокращенные сроки обучения, плата за образование, уплотнение содержания подготовки и большое количество экзаменов предполагают ориентацию на высокую результативность и эффективность. Элитное образование и отбор только лучших учащихся вызывают необычное давление с точки зрения результатов. Это способствует «защитному типу обучения» (defensiver Lerntyp), предполагающему у студентов менталитет обслуживания (обеспечения) и переживания (Versorgungs- und Erlebnismentalität). Кроме того, отсюда следует повышенный временной потенциал научного персонала в административной деятельности, а также постоянное оценивание и подтверждение обеспечения качества (Qualitätssicherungsnachweis) (Altvater, Bauer, Gilch 2007). Остается открытым вопрос, как согласовать эти «скрытые программы» (hidden curriculum) и связанные с ними ориентации и ценности с представлениями новой культуры преподавания.

Профессиональная педагогическая компетенция – индикатор хорошего преподавания

Общественные дебаты о компетенции, ведущиеся в настоящее время в контексте школы, профессионального образования, повышения квалификации и вуза, руководствуются профессиональным дискурсом. Обращает на себя внимание не только нечеткость и многообразие при применении понятия «компетенция», но и отсутствие традиций.

При этом у понятия «компетенция» уже в 1960-х и 1970-х годах возникла языковая (Noam Chomsky) и социальная традиция (Jürgen Habermas). «Прежние подходы объединяет трансформационно-теоретическое понимание (transformationstheoretische Verständnis) компетенции. Отсюда следует субъективная деятельностная способность из диалектического взаимодействия компетенции и действия, из глубинных и поверхностных структур. Ведущей является идея генеративной компетенции (generative Kompetenz) и самопроизводства (Selbsterzeugung) субъекта в процессе своих действий. Это означает, индивидум не ищет простых путей решения проблемы, скорее он может посредством выбора и пробного применения стратегий решения одновременно овладеть способностями, которые затем перенести на другие ситуации и развить.» (Brödel 2002, S. 41).

Основываясь на концепте универсальных структур деятельностных способностей субъекта, Jürgen Habermas ввел понятие «коммуникативной компетенции» (Habermas 1971, S. 101f.) и «компетенции взаимодействия» (Interaktionskompetenz) (Habermas 1983) как концепт «я-идентичности». При этом речь идет о коммуникации между людьми и связанной с ней необходимостью сохранения идентичности, что предполагает «эмпатию» (сопереживание), «дистанцирование ролей» (Rollendistanz) и «толерантность по отношению к неоднозначности» (многозначности) (Ambiguitätstoleranz) и должно привести к балансу идентичности между «я» и окружающим миром. «В одновременно конструктивном и адаптивном взаимодействии субъекта с окружающим его миром» формируются способность действовать и компетенции, которые делают человека «субъектом, способным понимать, говорить и действовать». (там же с.191).

Этим подходом были заложены основы ориентированной на ценности концепции освоения компетенций и идентичности, которые в этой дифференцированности до сих пор не вошли в новые дебаты о компетентностной ориентации. В дидактическом дискурсе о развитии компетенции в части преподавания в вузах переплетаются соображения из областей теории образования и теории взаимодействия с размышлениями из теории учения, профессий и экономики (Webler 2004, S. 17 f.).

«Хорошее» преподавание – требование к преподавателям

Как говорится в решении Конференции ректоров (2008 г.) «хорошее преподавание состоит в том, чтобы создать условия для самостоятельного обучения студентов и поддержать его». С разработкой новых структур курсов подготовки возникли требования к новой стратегии

преподавания, которая акцентируется на формировании среды преподавания. Чтобы преподавание сделать более эффективным и студентоцентрированным, необходимо перейти от традиционных форм передачи знаний к изменившемуся основному пониманию преподавания. Концепты преподавания и учения должны быть направлены на:

- создание учащимся условий для самостоятельного, ответственного учения;
- введение форм обучения и преподавания, в также консультирования и дополнительных занятий, поддержка кооперации и диалога учащихся между собой и преподавателями;
- оказание студентам – учитывая их предварительную подготовку и индивидуальные учебные предпосылки – помощь в ориентации в возможном выборе в процессе обучения и возможности для индивидуального развития;
- осуществление систематической и регулярной обратной связи относительно индивидуальных учебных достижений и поддержка активного самостоятельного обучения;
- согласование организации контроля с содержанием и структурой программы (там же S. 4f.).

Учащиеся рассматриваются как «часть сообщества преподавателей и учащихся», которые «несут совместную ответственность за обучение» (там же S. 6). От студентоцентрированного преподавания Конференция ректоров ожидает большей удовлетворенности, повышения самооценки и за счет внутреннего (глубинного) учения усиление мотивации учащихся (там же S. 3).

Конференция ректоров в своей последней публикации одобрила критерии качества преподавания, уже долгое время обсуждаемые на международном и национальном уровнях, не рекомендуя, однако, их непосредственно (об этом также Behrendt 2000; Webler 1991; Winteler 2002). Знание конструктивистских подходов в обучении и преподавании, теорий взаимодействия, идентичности и библиографии в обучении (Siebert 1996) обосновывают «сдвиг от преподавания к учению». «Образование в коммуникационной среде науки» (Bildung im Medium der Wissenschaft) направлено с точки зрения «глубинного учения» (Tiefenlernen – deep approach) кроме того на формирование способностей к «исследовательскому и рефлексивному учению» (Wildt 2004, S.11), на учебную стратегию, в центре которой собственное приобретение знаний и в меньшей степени связь с практикой и прикладным использованием с точки зрения повышения шансов занятости.

Компетенция в области преподавания

Наряду с другими структурными, стратегическими, материальными и политическими рамочными условиями реализации «хорошего преподавания» прежде всего преподаватели способствуют внедрению студентоориентированного подхода в вузах, отделениях и на курсах подготовки (Webler 2004, S.10f.). Для выполнения связанных с этим требований они должны обладать соответствующей компетенцией в области преподавания. Формирование педагогической компетенции у преподавателей вузов не представляет собой нечто само собой разумеющееся, поскольку их самооценка в первую очередь ориентирована на науку и исследования, а не на преподавание (Braun, Ulrich und Spexard, S. 2). Для развития компетенции в области преподавания это означает, прежде всего, что они ориентируют свое преподавание уже не исключительно на логику их научной дисциплины, а устанавливают связь с общественной и профессиональной практикой.

«Говоря о компетенции в области преподавания, имеют в виду, что преподаватель наводит мосты и связывает уровень знаний, методы и специфические научные подходы с потребностью и возможностями обучения учащихся» (Webler 2003, S.69). Педагогическая компетенция – это сложная взаимосвязь знаний, этики, деятельности и развития практики, т.к. она связана со способностью и готовностью применять знания и умения ответственно и соразмерно ситуации, согласуясь с общественными и профессиональными принципами (Terhart 2002).

В отличие от социально-технократического сокращения понятия «компетенция» в смысле применения специфических методов и образа действия, понятие компетенция в области преподавания в теории дидактики высшего образования (Webler 2004) интегрировано в этику поведения, которая конкретизируется в ответственном осознанном и партнерском общении со студентами и преподавателями. Webler указывает в этой связи на §7 Рамочного закона о высшем образовании, в соответствии с которым учащиеся должны быть способны к ответственным действиям в свободном, демократическом и социальном правовом государстве (Webler 2004, S.13). Эта установка общества в отношении образования обязывает преподавателей в

повседневной жизни вуза чутко относиться к человеческому достоинству, обращать внимание при обучении на различие учащихся по полу, социальному происхождению, семейному положению, национальности, этническим различиям и физическим ограничениям (гендер и разнообразие) и содействовать реализации равенства шансов (Kamphaus/Auferkorte-Michaelis i.d. Bd.). В этом отношении «студентоориентированное преподавание» означает также взаимное уважение при общении друг с другом и поощрение независимого мышления.

Ассоциация развития образования и персонала¹ в Великобритании в своей национальной программе аккредитации для хорошего преподавания в вузе и повышения квалификации в области дидактики высшего образования заложила в основу соответствующие базирующиеся на ценностях принципы, характеризующие состояние педагогической компетенции и ее проявление в комплексной педагогической ситуации и в формировании учебной среды. К этим критериям SEDA относятся: понимание, как студенты учатся и признание их индивидуальных различий; фокусирование на содействии равенству шансов, научности и профессиональности; акцентирование на сотрудничестве и рефлексии собственной практики, а также индивидуальных, профессиональных и институциональных рамочных условиях и их преодолении.

Параметры профессиональной педагогической компетенции

Учитывая нацеленность болонских реформ обучения на унификацию программ подготовки, в европейском проекте Tuning (2001–2004) для общих «образовательных структур» были разработаны опорные рамки принципов оформления, которые нашли отражение и в «Структуре квалификаций для немецкого высшего образования» (КМК 2005). В них были установлены общие для стран, направлений подготовки и типов вузов принципы, но конкретная разработка программ подготовки остается за странами, направлениями подготовки и вузами. Были согласованы объем по двум ступеням образования – бакалаврам и магистрам – и такие основные принципы, как ориентация на трудоустраиваемость и интернационализацию, а также единая терминология для описания полученных квалификаций и уровней образования (допуск, ECTS, названия документов об окончании и пр.).

Для описания «результатов обучения» в Немецкой структуре квалификаций для высшего образования ссылаются на ключевые компетенции проекта Tuning: профессиональные компетенции, методические или инструментальные компетенции, коммуникативные или социальные компетенции и системные компетенции. В качестве «эталонных точек» (“Point of References”) различают компетенции для всех направлений подготовки и профессиональные компетенции и способности. Результаты проекта Tuning имеют важное значение, поскольку они основываются на консенсусе широкого круга преподавателей из более чем ста европейских университетов по девяти направлениям подготовки² и опросе ученых и экспертов из других областей экономики и общества. Результаты проекта Tuning обсуждались повсеместно в Германии в ходе дебатов об общих ключевых компетенциях или квалификациях как интеграции профессиональных, методических, социальных компетенций и самокомпетенций (Wildt 2004, S.8).

Если исходить из того, что педагогическая компетенция принципиально может быть освоена, то встает вопрос о том, как описать результаты обучения в рамках программы подготовки и повышения квалификации в области дидактики высшего образования.

В дидактике высшего образования разработаны различные системы описания педагогической компетенции, например, система Webler, специалиста в области дидактики высшего образования, который выделяет 12 областей компетенции преподавателя (Webler 2004, S. 29). Напротив, Braun, Ulrich и Spexard (2008, S. 3), основываясь на опросе преподавателей, называют 4 области компетенции. Reichmann при опросе учащихся выделил 19 компетенций хорошего преподавателя вуза (Reichmann 2008, S. 55). Учитывая международный дискурс, комплексность действий в преподавании и учении, а также то обстоятельство, что преподавание

¹ Staff and Educational Development Association (SEDA) Values: URL: <http://www.seda.ac.uk/pdf/index.htm>

² На первой фазе проекта Tuning (2000–2002 гг.) в исследование были включены: экономика предприятий, направления, связанные с образованием, геология, история, математика, физика, химия, на второй фазе (2003–2004 гг.): направления, связанные с изучением Европы и уходом за больными. Tuning-Project: Phase 1 (2001–2002) und Phase 2 (2003–2004): <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

всегда включает в себя и самообучение и нахождение профессиональной идентичности (см. выше «коммуникативные компетенции»), в основу описания педагогической компетенции в дальнейшем будут положены 5 измерений компетенции, а именно профессиональная, методическая, социальная, системная компетенции и самокомпетенция (Star 2006, S. 3)¹.

В центре этой модели, состоящей из 5 измерений или областей, стоит развитие формирование личности педагога, поскольку преподаватели убедительны прежде всего тогда, когда они при становлении и развитии своей педагогической компетенции приобретают и применяют не только важные для программы подготовки базовые квалификации, но и связывают их со своими сильными сторонами и убеждениями. Кто хочет практиковать «хорошее преподавание», должен обладать следующими компетенциями:

Компетенции конкретизируются в способности к знаниям, умениям, коммуникации, анализу и рефлексии (Webler 2004).

Параметры компетенции – это обоснованная аналитическая классификация, в реальности их нельзя подобным образом отделить друг от друга, они приобретают смысл, только если они связаны с типичной предметной областью повышения квалификации в области дидактики высшего образования. Поскольку педагогическая компетенция больше, чем проверяемые знания и наблюдаемое поведение, а включают также взгляды, отношения и позиции, она выявляется только в действиях и деятельности в ситуациях с типичными требованиями (Schaerper и Briedis 2004, S.6).

Центральными ситуациями с типичными требованиями в преподавании в вузе являются:

а) преподавание и учение

– с анализом, планированием и осуществлением учебных ситуаций на занятиях и в медийной учебной среде (микро- и мезоидидактический уровень), а также

Методическая компетенция:

например, умение презентовать знания, проводить учебные занятия и создавать и контролировать активную учебную среду

Социальная компетенция:

например, уметь общаться с пониманием и со знанием дела, изменять перспективы, руководить группой, разрешать конфликты, руководить проектами

Самокомпетенция:

развитие личности, саморефлексия своей роли как преподавателя, планирование своей карьеры и жизни, нахождение профессиональной идентичности, самоорганизация

Системная компетенция:

например, умение структурировать и руководить процессами организации учения, разрабатывать и организовывать междисциплинарные модули, создавать сети и осуществлять междисциплинарную работу

Профессиональная компетенция в области дидактики высшего образования:

например, знать коммуникационные теории и теории обучения, знать и применять дисциплинарные культуры, социализацию и организацию высшей школы, дисциплинарную дидактику

Рис. 1. Параметры профессиональной педагогической компетенции

¹ На комиссии по повышению квалификации Немецкого общества дидактики в области высшего образования участвующими немецкими экспертами в области дидактики высшего образования из 10 центров дидактики в университетах и специализированных вузах они были названы в качестве центральных областей компетенций, сравн. результаты модели педагогической компетенции комиссии по повышению квалификации в Немецком обществе дидактики в области высшего образования от 29.03.08 (неопубликованная рукопись); об областях компетенций см. также Star Ingeborg: Professionalisierung der Lehrkompetenz. In: NHH 01/2006, Kp. L 1.3, S. 3.

– планирование и реализация учебных модулей и последовательности в программах подготовки (макродидактический уровень);

b) консультирование учащихся, дополняющее и сопровождающее

– проведение учебных занятий (преподаватель как руководитель, тренер (Coach) или учебный консультант),

– консультирование по дисциплине для индивидуальных учебных целей, стратегий и планов, а также

– учебное консультирование по поводу стратегий, задач и проблем подготовки научных работ и учения;

c) контроль учащихся,

– основанный на концепции контроля по модулям и ориентации на цели обучения, а также его проведение и оценка;

d) оценивание

– разработка инструментов оценивания компетентностноориентированного преподавания в учебной ситуации, на занятиях и при электронном обучении или смешанных сценариях обучения, а также их использование и оценка с выводами для своего преподавания;

– оценивание учебных модулей, последовательности в курсах подготовки;

e) реализация инновационных педагогических концептов, вытекающих из новых структур обучения, требований к преподаванию, ориентированному на студентов и развития новых средств коммуникации,

– разработка новых педагогических проектов, логики программы и модулей, а также

– дидактических концептов, связанных с использованием медийных средств для реализации электронного обучения, обучения в режиме on-line и смешанных сценариев обучения с привлечением дидактических инноваций.

Эти ситуации, касающиеся требований к преподаванию в вузе, являются основой «тематических полей» или «предметных областей» повышения квалификации в области дидактики высшего образования, лежащие в основе ядерных программ Немецкого общества дидактики высшего образования (Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik – DGHD ранее AHD), федерального Профессионального объединения дидактики высшего образования (Fachverband der Hochschuldidaktik), а также в основе критериев Комиссии по аккредитации DGHD (АККО)¹. Задачей АККО является – как и SEDA в Великобритании – аккредитация программ, модулей и занятий.

Основы программ и принципы организации повышения квалификации в области дидактики высшего образования

Между тем на федеральном уровне существуют сети и учреждения, которые на основе «Руководства по модуляризации и сертификации повышения квалификации в области дидактики высшего образования» DGHD и «Элементов программы повышения квалификации в области дидактики высшего образования» АККО разработали сертифицированную программу профессионального освоения педагогической компетенции. Общеизвестно, что Центром дидактики высшего образования земли Баден-Вюртемберг разработан «Сертификат Баден-Вюртемберга в области дидактики высшего образования», а сетью дидактики высшего образования земли Северный Рейн-Вестфалия – модуляризованная программа «Профессиональная педагогическая компетенция для вузов», по завершении которой присваивается сертификат земли Северный Рейн-Вестфалия (Brendel, Kaiser, Macke 2005; Macke, Kaiser, Brendel 2006).

Названные предметные области или тематические поля составляют только часть комплексных требований к педагогической деятельности в вузе (Webler 2004). Но принципиально важно дополнительно учитывать трудоустроиваемость, интернационализацию, связь с преподаваемой дисциплиной, гендерные перспективы, индивидуальные и культурные различия, а

¹ Сфера требований «хорошего преподавания» основывается на «Руководстве по модуляризации и сертификации повышения квалификации в области дидактики высшего образования» AHD, опубликованные 8.3.2005 и «Элементах программы повышения квалификации в области дидактики высшего образования» АККО в AHD от июля 2007 г.

также многообразные формы медийного взаимодействия во всех тематических полях повышения квалификации в области дидактики высшего образования.

Целью ядерной программы DGHD является разработка общефедеральных стандартов, на которые могут ориентироваться учреждения и сети в области дидактики высшего образования. В связи с описанным повышением значения «хорошего преподавания» и освоения педагогической компетенции все более важным становится – особенно для молодых ученых – доказать свою педагогическую компетенцию, получив соответствующую подготовку. В ядерной программе повышения квалификации в области дидактики высшего образования сформулированы минимальные требования, создающие предпосылки взаимного признания между учреждениями результатов повышения квалификации.

Создание и структура программ

Следуя международным и национальным стандартам, ядерная программа включает 200–240 рабочих единиц (1 PE = 45 минутам). Она разделена на 3 модуля – базовый, расширенный и углубленный – по 60–80 PE. Каждый модуль состоит из 2 семинаров, а также педагогической презентации, посещения занятий преподавателя и документации об информировании в собственную педагогическую практику¹.

Структура микромодуля

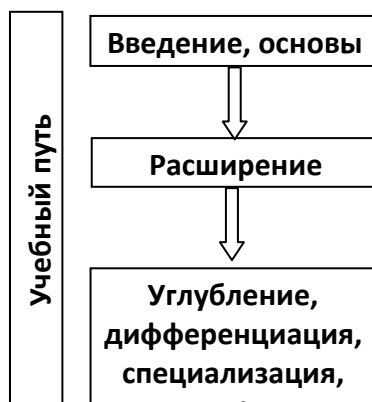


Рис. 2. Учебная драматургия модуля

Отдельные модули программы должны быть согласованы друг с другом, с тем чтобы они по содержанию и методически надстраивались один над другим и шаг за шагом вели к углубленным знаниям и умениям в профессиональной педагогической компетенции (Ramsden 1993). Педагогическая драматургия каждого модуля должна следовать учебному пути учащегося, от введения в основы или базовой компетенции из пяти параметров компетенции через расширение к углублению и возможности применения приобретенной дидактической компетенции в педагогической практике. Кроме того, модули должны быть так построены и по содержанию связаны друг с другом, чтобы они через «меню» раскрывали содержание конкретных основных звеньев, но концептуально и методически преподаватели могли бы их посещать по отдельности. При этом участники могли бы на собственном опыте понять и применить общие принципы модуляризации, которые распространяются и на их процесс преподавания.

¹ Реализация программы показана на примере повышения квалификации в области дидактики высшего образования в Центре развития высшей школы и качества университета в Дуйсбурге-Эссене, Star 2006.

Следующий обзор разъясняет на примере¹, следуя представленным ступеням учебного пути, к каким тематическим основным звеньям, параметрам компетенций, способностям и учебным целям изначально стремятся или какие методы могут быть освоены и какие методы заложены в основу, чтобы от перспективы инструктивной дидактики перейти к самоорганизуемому и самоуправляемому учебному процессу, к дидактике осуществления (Ermöglichungsdiagnostik). При этом участников обучают дидактическим принципам, которые они смогут применить в своей педагогической деятельности, и основам приобретаемой компетенции.

<i>Тематические поля модуля</i>	<i>Педагогическая компетенция, способности</i>	<i>Педагогические цели</i>	<i>Методы</i>
<i>Базовый модуль: преподавание и учение; оценивание преподавания</i>	<i>Дидактические компетенции по дисциплине:</i> знание дидактических принципов, учебной драматургии хорошего преподавания; знание результатов педагогических исследований; умение анализировать предпосылки участников <i>Методическая компетенция</i> умение сформулировать учебные цели; знание и умение применять методы активизации обучения и дидактические медийные средства; знание и умение правильно применять формы занятий; умение дидактически увлекательно планировать и создавать (виртуальные) учебные среды; знание и умение применять методы обратной связи и формы оценки преподавания	<i>Приобретение дидактической базовой компетенции:</i> умение анализировать учебные ситуации и процесс обучения, активизировать и мотивировать учащихся; планировать, проводить и «инсценировать»; готовить и презентировать доклады; проводить беседы; осуществлять обратную связь и оценивать занятия	Доклад, беседа, дискуссия, анализ кратких текстов и примеров с помощью письменных руководств, симуляций, упражнения по планированию учебных единиц занятий, реализации и оценке
<i>Расширенный модуль: преподавание и учение; консультирование студентов; контроль студентов</i>	<i>Социальная компетенция:</i> умение с пониманием и со знанием дела комментировать и слушать, освоить метакоммуникацию; знание и умение управлять процессами динамики группы, работать в команде; <i>Методическая компетенция:</i> знание и умение применять формат консультирования <i>Дидактические компетенции по дисциплине:</i> знание предпосылок и функций экзаменов; знание и умение	<i>Умение осуществлять процессориентированное преподавание:</i> понимать, руководить и управлять групповыми процессами, разрешать конфликты, консультировать и экзаменовать	Письменные руководства, упражнения, симуляции, коллегиальная работа над отдельными примерами, симуляция консультирования и экзаменов

¹ Различные аспекты можно найти отчасти в табличном обзоре «Модели педагогической компетенции» Комиссии по повышению квалификации в DGHD от 29.03.08 (неопубликованная рукопись).

	применять критерии оценки экзаменов	учащихся	
<i>Углубленный модуль: преподавание, оценивание, инновация обучения и преподавания</i>	<p><i>Системная компетенция:</i> знание условий и структуры вуза; знание и умение анализировать обучение и преподавание в рамках Болонского процесса и умение делать выводы для своих действий; умение планировать последовательность модулей, выходящую за рамки своей дисциплины</p> <p><i>Самокомпетенция:</i> умение рефлексировать себя как преподавателя со своей философией преподавания; умение анализировать свои сильные и слабые стороны</p>	<p><i>Умение разрабатывать (альтернативные) инновационные педагогические сценарии:</i> умение планировать и осуществлять педагогические проекты, разрабатывать педагогические концепты виртуального обучения, модули, курсы подготовки</p> <p><i>Разработка портфолио преподавателя:</i> способность развивать профессиональное осознание себя как преподавателя, планировать карьеру и профессиональную деятельность.</p>	<p>Руководство упражнениям и, педагогически ми проектами, портфолио преподавателя, консультирование, создание сетей</p>

Рис. 3. Педагогические компетенции по модульным ступеням (пример)

Перенос практики в свое (первичное) преподавание

Чтобы действительно научиться «преподаванию», недостаточно приобрести когнитивные знания о хорошем преподавании, необходимо применить и апробировать их в конкретных действиях. Семинары по дидактике высшего образования в модулях нужно организовать так, чтобы они позволяли в рамках упражнений, симуляций и ролевых игр оттачивать практические дидактические способности и навыки. Такая последовательность упражнений в части повышения квалификации носит характер лабораторных занятий, поскольку происходит не в условиях реального преподавания. Опыт показывает, что наибольший и длительный эффект у участников возникает тогда, когда они могут применить приобретенную педагогическую компетенцию в своей педагогической практике и в педагогической культуре. Поэтому в концептах повышения квалификации в области дидактики высшего образования следует уделять большое внимание презентации преподавания с помощью пробных занятий, посещению занятий преподавателей и рефлексии своей педагогической практики как с точки зрения отводимого времени, так и содержания.

Подобные концепции повышения квалификации в области дидактики высшего образования оправдали себя во многих случаях на практике. Об этом свидетельствуют оценки (Star 2006, S.17ff.)¹ и отзывы участников. Повышение квалификации в области дидактики высшего образования способствует развитию педагогической компетенции с точки зрения цели Болонского процесса – достичь хорошего преподавания.

Литература

1. Altvater, Peter; Bauer, Yvonne und Gilch, Harald (Hrsg.): *Organisationsentwicklung in Hochschulen*. HIS: Forum Hochschule. Hannover 14/2007.
2. Arnold, Rolf; Schüßler, Irene: *Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine eines lebendigen Lernens*. Darmstadt 1998.
3. Arnold, Rolf: «Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung». In: *Report 49*. Bielefeld, Juni 2002, S. 26–38.
4. Bargel, Timo; Müßig-Trapp, Peter; Willige, Janka: *Studienqualitätsmonitor 2007. Studienqualität und Studienbedingungen*. HIS: Forum Hochschule. Hannover 2/2008.
5. Battaglia, Santina: «Auf dem Vormarsch. Die Hochschuldidaktik bahnt sich ihren Weg». In: *Forschung und Lehre 9/2008*.
6. Berendt, Brigitte: «Was ist gute Hochschullehre?» In: *ZfPäd*, 4. Beiheft, Weinheim/Basel 2000, S. 247–260.
7. Braun, Edith, Ulrich, Immanuel; Spexard, Anna: «Die Perspektive der Lehrenden: Förderung von Handlungskompetenz in der Hochschullehre». In: *NHHL*, Kp. 1.10, 6/2008.
8. Brendel, Sabine, Kaiser, Karin; Macke, Gerd (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Qualifizierung. Strategien und Konzepte im internationalen Vergleich*. (AHD – Blickpunkt Hochschuldidaktik) Bielefeld 2005.
9. Brödel, Rainer: «Relationierungen zur Kompetenzdebatte». In: *Report 49*. Bielefeld, Juni 2002, S. 39–47.
10. «Educational beliefs – Leitlinien für eine hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden. der (AHD)». In: *Elemente eines Curriculums hochschuldidaktischer Weiterbildung* der Akkreditierungskommission (AKKO) in der DGHD (AHD) von Juli 2007.
11. Euler, Dieter: *Hochschulmanagement und Lehr-Lern-Kultur – Zum komplexen Zusammenhang von Strategie, Struktur und Kultur. Vortrag auf dem Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft in Dresden am 17.03.08* (unveröffentlichtes Manuskript).
12. Habermas, Jürgen: «Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz». In: Habermas, Jürgen/Luhmann, Niklas: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung?* Frankfurt.a.M. 1971, S. 101–141.
13. Habermas, Jürgen: *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt.a.M. 1983.
14. Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Qualitätsoffensive in der Lehre – Ziele und Maßnahmen. Empfehlungen des 105. Senats am 16.10.2007*.
15. Hochschulrektorenkonferenz (HRK): *Für eine Reform der Lehre in den Hochschulen*. Bonn 22.04.2008.
16. Kühl, Stefan: «Organisationsberatung im Hochschulbereich – einige Überlegungen zum Beratungsverständnis und zu Handlungsproblemen in Veränderungsprozessen». In: Altvater u.a., a.a.O. 2007, S. 11–24.
17. Kultusministerkonferenz (KMK): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. Beschluss v. 21.04.2005.
18. Kultusministerkonferenz (KMK): *Qualitätssicherung in der Lehre*. Beschluss v. 22.09.2005.
19. Leitlinien zur Modularisierung und Zertifizierung hochschuldidaktischer Weiterbildung der DGHD (AHD) verabschiedet am 8.3.2005.
20. Pletl, Renate; Schidler, Götz: «Umsetzung des Bologna-Prozesses. Modularisierung, Kompetenzvermittlung, Employability». In: *Das Hochschulwesen 2/2007*, S. 34–38.
21. Macke, Gerd; Kaiser, Karin; Brendel, Sabine: «Erwerb von Lehrkompetenz – Das Programm des Hochschuldidaktikzentrums der Universitäten des Landes Baden-Württemberg». In: *Das Hochschulwesen 1/2003*.
22. Ramsden, Peter et al: «Phenomenographic research and the measurement of understanding: An investigation of students' conceptions of speed, distance and time». *International Journal of Educational Research*, 19/3, 1993.
23. Reichmann, Gerhard: «Welche Kompetenzen sollten gute Universitätslehrer aus Sicht von Studierenden aufweisen. Ergebnisse einer Conjointanalyse». In: *HSW 2/2008*, S. 52–57.
24. Star, Ingeborg: «Professionalisierung der Lehrkompetenz». In: *NHHL 01.2006*, Kp. L1.3.
25. Schaeper, Hildegard und Briedis, Kolja: *Kompetenzen von Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen, berufliche Anforderungen und Folgen für die Hochschulreform*. HIS Hannover A6/2004.
26. SEDA Values: URL: <http://www.seda.ac.uk/pdf/index.htm>
27. Siebert, Horst: *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung*. Neuwied/Kriftel/Berlin 1996.
28. Stiefterverband: «Exzellenzinitiative für die Lehre». In: Ders. (Hrsg.): *Wirtschaft und wissenschaft Spezial- duz spezial*, Essen März 2008.
29. Terhart, Ewald (Hrsg.): *Standards für die Lehrerbildung. Expertise für die KMK*. Münster ZLK 2002.
30. Tuning Projekt: Phase 1 (2001-2002) und Phase 2 (2003-2004): <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>.
31. Weiterbildungskommission der DGHD: «Lehrkompetenzmodell» in der DGHD vom 29.03.08 (Entwurf, unveröffentlichtes Manuskript).

¹ См. данные самомониторинга в Центре развития высшей школы и качества университета в Дуйсбурге-Эссене. сайт: <http://www.uni-duisburg-essen.de/zfh/hochschuldidaktik>

32. Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Studienreform mit Bachelor und Master. Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen*. Neuwied 2001.
33. Welbers, Ulrich (Hrsg.): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. *Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen*. Bielefeld (AHD-Blickpunkt Hochschuldidaktik) 2003.
34. Welbers, Ulrich; Gaus, Olaf (Hrsg.): *The Shift from Teaching to Learning. Konstruktionsbedingungen eines Ideals*. Reihe Blickpunkt Hochschuldidaktik Bd.116. Bielefeld 2005.
35. Webler, Wolf-Dietrich: «Kriterien für gute akademische Lehre». In: *Das Hochschulwesen* 39 (1991) 6, S. 243–249.
36. Webler, Wolf-Dietrich: «Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung». In: Welbers, Bielefeld 2003, a.a.O., S. 53–82.
37. Webler, Wolf-Dietrich: «Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung». Bielefeld 2004.
38. Webler, Wolf-Dietrich: «Modularisierung gestufte Studiengänge. Praktische Anleitung und Begründung der Modulbildung». In: *Das Hochschulwesen* 2/2007, S. 39–45.
39. Wildt, Johannes: «Vom Lehren zum Lernen. Zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen». In: *NHHL* 07/2004, Kp. A3.1.
40. Wildt, Johannes: «The Shift from Teaching to Learning». Thesen zum Wandel der Lernkultur in modularisierten Studienstrukturen». In: Ehlert, Holger/Welbers, Ulrich (Hrsg.): *Qualitätssicherung und Studienreform*. Düsseldorf 2004a, S. 168–178.
41. Winteler, Adi: «Lehrqualität=Lernqualität? Teil 1 und 2». In: *Das Hochschulwesen* 2/2002, S.42-49 und H.3/2002, S. 82–89.
42. Wissenschaftsrat (WR): *Empfehlungen zu einer lernorientierten Reform der Personalstruktur an Hochschulen*. Drs. 7721, Berlin 26.01.2007.
43. Wissenschaftsrat (WR): *Empfehlungen zur Qualitätssicherung von Lehre und Studium*. Drs. 8639, Berlin 04.07.2008.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.5.3. Бринкер Т. (Служба повышения квалификации в области дидактики высшего образования, земля Северный Рейн-Вестфалия, Билефельд) Ключевые компетенции и профессиональная способность. Извлечение

Dr. Tobina Brinker (Hochschuldidaktische Weiterbildung Nordrhein-Westfalen Geschäftsstelle Bielefeld) Schlüsselkompetenzen und Berufsfähigkeit (www.hdw-nrw.de)

В кн.: «БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: Результаты обучения и компетентностный подход

(книга-приложение 1)» / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. –

М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.; С. 121–122

ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММАМ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ И МАГИСТРОВ

Обобщены в

- Основные направления по программам бакалавров и магистров (Объединение электротехники, электроники и информационной техники Verband Elektrotechnik, Elektronik und Informationstechnik – VDE, 2/2001),
- Инженерное образование (Центральное объединение электротехнической и электронной промышленности – Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie –ZVEI 1/2004),
- Профессиональная способность (Центральное объединение электротехнической и электронной промышленности – Zentralverband Elektrotechnik- und Elektronikindustrie –ZVEI 10/2004),
- Профессиональная пригодность (Berufsbefähigung) (Федеральное объединение союзов немецких работодателей – Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände – BDA),
- Ключевые компетенции (Центральное агентство по оценке и аккредитации Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur – ZEvA 2005),
- Сборник документов по Болонскому процессу – Bologna-Reader (Конференция ректоров вузов ФРГ – HRK 8/2004).

ТРЕБОВАНИЯ К ЗНАНИЯМ ВЫПУСКНИКОВ

- техники,
- технологии,
- методы,
- специальные знания,
- коммерческие процессы,
- рынки.

ТРЕБОВАНИЯ К СПОСОБНОСТЯМ ВЫПУСКНИКОВ

<p><i>Брать инициативу:</i> ориентация на результат креативность способность к изменениям способность принимать решения</p> <p><i>Привлекать партнеров:</i> способность к претворению в жизнь коммуникативные способности</p>	<p><i>Разрабатывать стратегию успеха:</i> способность к обучению способность к анализу стратегическое мышление способность к планированию и организационные способности</p> <p><i>Руководить коллективом:</i> способность к мотивации инструктирование и наставничество</p>
---	---

сетевые способности (Networking skills) ориентация на клиентов	способность работать в команде понимание, способность входить в положение способность разрешать конфликты
---	---

ЖЕЛАТЕЛЬНЫЙ ОПЫТ ВЫПУСКНИКОВ

Профессиональный/практический опыт:

- опыт разработки проектов;
- опыт руководящей работы;
- опыт межкультурного общения.

СРАВНЕНИЕ: ПРОФЕССИЯ – ОБУЧЕНИЕ

Необходимо в профессиональной деятельности/по данным исследования Центрального объединения электротехнической и электронной промышленности:

- Техники труда/работа в команде (98/48%).
- Применение /умение (97/55%).
- Коммуникация/презентация (96/35%).
- Компетенция в области иностранных языков (90/50%).
- Теоретические специальные знания (85/98%).
- Ведение переговоров/руководство персоналом (82/8%).
- Международный обмен (68/52%).
- Маркетинг/менеджмент (67/19%).

ЦЕЛИ ОБУЧЕНИЯ

Уметь развивать и сохранять профессиональные способности и качество жизни, т.е. учиться, учиться, с тем чтобы самостоятельно организовывать обучение в течение всей жизни. Для этого необходимы:



Потребность, смысл и мотивация

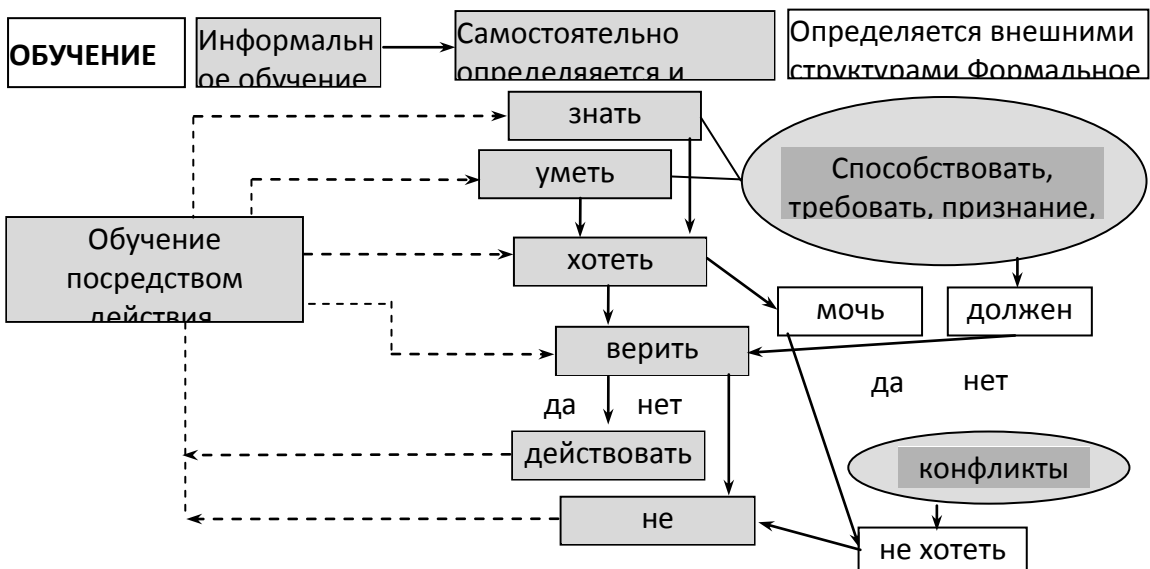


Рис. 1

Обучение (с конструктивной точки зрения)

Обучение нельзя извне навязать и запланировать, но на обучение можно извне повлиять и в определенных границах управлять им (системы преподавания/обучения преподавателей, а также тип обучения и учебная биография преподавателей и учащихся ...).

Преподавание (с конструктивной точки зрения).

Преподавание не должно в этом понимании давать готовые пути и ответы, а создавать учебную атмосферу, в которой учащийся может проложить свои пути, понять и найти ответы, т.е. сделать обучение и изменение «проживаемым» - например, с помощью «активных методов обучения».

ТРЕБОВАНИЯ К ПРЕПОДАВАНИЮ И УЧЕБНЫМ ПЛАНАМ

Активные формы преподавания/обучения

- аддитивное и интегрированное приобретение ключевых компетенций (ЦАОА: доля 10–15% зач. ед.);
- междисциплинарность;
- кооперация с практикой;
- межкультурный обмен;
- предложение предметов и занятий на английском языке;
- ...

Активные методы обучения

- открывающее учение (entdeckendes Lernen), экскурсия;
- ролевые игры, деловые игры, экземплярный метод обучения (Fallstudien)¹;
- групповая работа, партнерская работа, SOL²;
- группы экспериментаторов, лабораторная работа;
- проект, обучение на станциях (Stationenlernen)³, мастерская будущего (Zukunftswerkstatt)⁴;
- самоуправляемое, самостоятельное обучение;
- модерация⁵, работа в качестве тьютора, обучение через преподавание;
- Связь или кооперация мест обучения (Lernortverknüpfung oder -kooperation).

Сопровождение процесса обучения рефлексией и оценением

- договоры об обучении;
- «пяти-палечное» оценивание (пятибалльной) (Fünf-Finger-Evaluation);
- карточный опрос (Kartenabfrage)⁶ и модерация;

¹ Детальное изучение или описание какого-либо процесса, явления на основе одного примера, рассмотренного с различных сторон (примечание переводчика).

² SOL - Society for Organizational Learning – Общество организационного обучения.

³ Технология обучения, при которой учащиеся как правило сами управляют процессом обучения и самостоятельно работают, пользуясь материалами, предоставляемыми на станциях (примечание переводчика).

⁴ Способ обсуждения и познания актуальных проблем современной жизни и конструктивного участия в их решении с ориентацией на будущее (примечание переводчика).

⁵ Ведение дискуссий, диспутов, семинаров (примечание переводчика).

⁶ Метод модерации, используемый для поддержки креативных процессов, например, мозговой атаки. Предусматривает следующие шаги:

- Выяснение постановки вопроса/цели опроса
- Объяснение методики
- Распределение материала (например, цветных карточек)
- Каждый участник пишет свои идеи на карточках
- Представление карточек (совместное обсуждение карточек)

- стенные газеты;
- дискуссии, обратная связь, блицраунды;
- интервенция (вмешательство – Intervention), репетиторство (coaching);
- консультирование и контроль (supervision), консультирование (Beratung).

Специализированный вуз Билефельд I



Рис. 2

Специализированный вуз Билефельд II

Ключевые компетенции	Основы в процессе тьюторального тренинга	Основы в процессе учебных занятий	Углубление на учебных занятиях
Техника презентации	X		X
Техника доклада	X		X
Коммуникационные модели	X		X
Ведение беседы		X	X
Работа в команде	X		X
Техники модерации	X		X
Ведение переговоров		X	X
Менеджмент конфликтов		X	X
Менеджмент проектов		X	X
Техники креативности		X	X
Техники учения и работы	X		
Менеджмент целей, времени, самоменеджмент	X		

- Дальнейшее обсуждение и выводы (например, выстраивание приоритетов, группирование карточек) (Прим. переводчика).

Консультирование и поддержка I

Рабочая группа отделения по планированию программ подготовки

Опрос уже имеющихся дисциплин.

Обзор имеющихся дисциплин.

Обсуждение на закрытом заседании.

Необходимые, желательные компетенции по отдельным модулям.

План реализации.

Консультирование и поддержка II

<i>Ключевые компетенции</i>	<i>Информация да/нет</i>	<i>Тренинг да/нет</i>	<i>Доля времени нагрузка, ч</i>
Учебные технологии			
менеджмент времени и самоменеджмент			
работа с текстами по специальности			
изучение литературы			
активное слушание, запись			
карты идей (Mindmaps)/ мозговой штурм			
написание специальных текстов			
изображение диаграмм/таблиц			
Excel для технических формул / взаимосвязей			
Работа в команде			
коммуникация			
модерация			
менеджмент конфликтов			

Консультирование и поддержка III

<i>Семестр</i>	1			2			3
<i>Форма обучения/время</i>	<i>Информация</i>	<i>Тренинг</i>	<i>Часы</i>	<i>Информация</i>	<i>Тренинг</i>	<i>Часы</i>	<i>...</i>
	<i>Количество</i>						
	<i>модулей</i>	<i>модулей</i>		<i>модулей</i>	<i>модулей</i>		<i>...</i>
1	2	3	4	5	6	7	8
Учебные технологии							...
Менеджмент времени и самоменеджмент							...
Работа с текстами по специальности							...
Изучение литературы							...
Активное слушание/ запись							...
Карты идей мозговой штурм							...
Написание специальных текстов							...
Изображение диаграмм/таблиц							...

1	2	3	4	5	6	7	8
Excel для технических формул / взаимосвязей							...
...							...

Консультирование и поддержка IV

Семестр	Профессиональные компетенции	Ключевые компетенции	Научная работа
1.			
2.			
3.			
4.			
5...			

Примеры активных методов обучения I

Семестр	Преподавание по специальности, цель: проектноориентированное обучение
1.	Учебный постер с докладом, информация и литература, проектноориентированное обучение (POL), SOL (индивидуальная и партнерская работа)
2.	Менеджмент проекта и командная разработка (Teamentwicklung), минiproекты
3.	Каталоги вопросов, практика, научная работа и ее письменное изложение, экземплярный метод обучения, управленческие тексты (Leittexte)
4.	Лабораторные проекты, менеджмент качества (QM), учебные рекомендации для учащихся младших семестров (Lehr-/Lernbriefe für untere Semester), работа тьютором
5.	Фаза практики, документация и доклад
6.	Проект на степень бакалавра/экономика предприятия, технический менеджмент

Примеры активных методов обучения II

Семестр	Формирование и приобретение не связанных со специальностью ключевых компетенций
Летний семестр	Семинар для поступающих, проверка компетенций (Kompetenzcheck) (профессиональных и ключевых)
1	Ориентировочные занятия, тьюториал для первокурсников I - VI
2	Тьюториал I: ориентировочные занятия
3	Тьюториал II: модерация групп, подготовка тьюторов (Train-the-trainer-Ausbildung)
4-6	Менеджмент проектов, мероприятий
5-6	Рефлексия практического опыта, руководство и коммуникация в командах и организациях
1-6	Менеджмент целей, времени и самоменеджмент, AC

Примеры активных методов обучения III

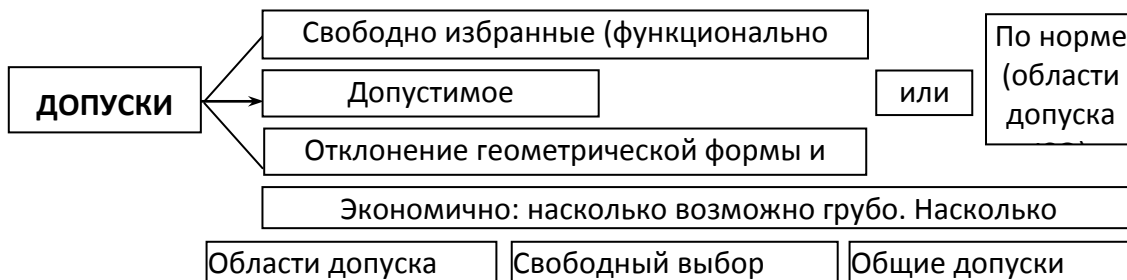


Рис. 3

Предпосылки использования активных методов обучения

- Преподаватели владеют «ремеслом» (повышение квалификации в области дидактики высшего образования)
- Существуют необходимые электронные средства и помещения
- Преподаватели верят в потенциал учащихся (самоорганизация)
- Преподаватели позиционируют себя как сопровождающие процесс обучения (учебный инструктор/модератор – LernCoach/Moderator)
 - Учащиеся сами готовы к обучению в течение жизни
 - Следует хорошая договоренность, хорошо согласованные действия, самокритичная рефлексия (прежде всего при разработке проектов)

Итог

«Менеджером не становятся в аудитории» (Henry Mintzberg ...)

... но раннее знакомство и курирование учащихся в отношении приобретения профессиональных и ключевых компетенций способствует осознанному приобретению и применению требуемых для работы по профессии знаний и способностей.

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Дидактически осмысленная комбинация из аддитивных дисциплин и интегративной передачи на учебных занятиях по специальности совместно с возможностями консультирования преподавателей является тем путем, на котором формируются ключевые компетенции в вузах.

Общество по ключевым компетенциям

Федеральная сеть по ключевым компетенциям:

- ежегодная конференция по различным проблемам
- Форум по ключевым компетенциям
- проектный рынок
- контакты

и т.д.

Общество по ключевым компетенциям в преподавании, исследованиях и практике, зарегистрированное объединение

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.5.4. Райс О., Рушин С. Компетентностноориентированный контроль как центральный элемент успешной модуляризации. Журнал «Дидактика высшего образования», университет Дортмунда 2007, №2, С. 6–9.

O. Reis, S. Ruschin

Kompetenzorientiertes Prüfen als zentrales Element gelungener Modularisierung.

Journal Hochschuldidaktik, Universität Dortmund, HDZ, Nr.2, 2007, S. 6–9.

www.hdz.uni-dortmund.de

Введение текущих экзаменов, как и модуляризация, относятся к явлениям в Болонском процессе, имеющим большие последствия. На практике обе структурные инициативы реализуются не без проблем. Так, текущий контроль, как правило, приводит и к значительному увеличению затрат времени на контроль, существенно препятствуя успешной, т.е. компетентностноориентированной, модуляризации. Готовность вводить активный формат обучения и контроля – портфолио, экземплярный метод (Fallstudien), диспуты, проекты + их презентации – снижается по мере того, как увеличивается экзаменационная нагрузка. Поэтому существует опасность того, что при многократном увеличении затрат времени на контроль потеряет свою значимость цель ориентации преподавания и учения на компетенции. В силу этого в данной статье основной акцент делается на два аспекта: сначала мы определяем, насколько компетентностно-ориентированная модуляризация зависит от компетентностноориентированной структуры контроля, и показываем, что имеет наибольшее значение для контроля.

Красная нить: компетентностноориентированная модуляризация

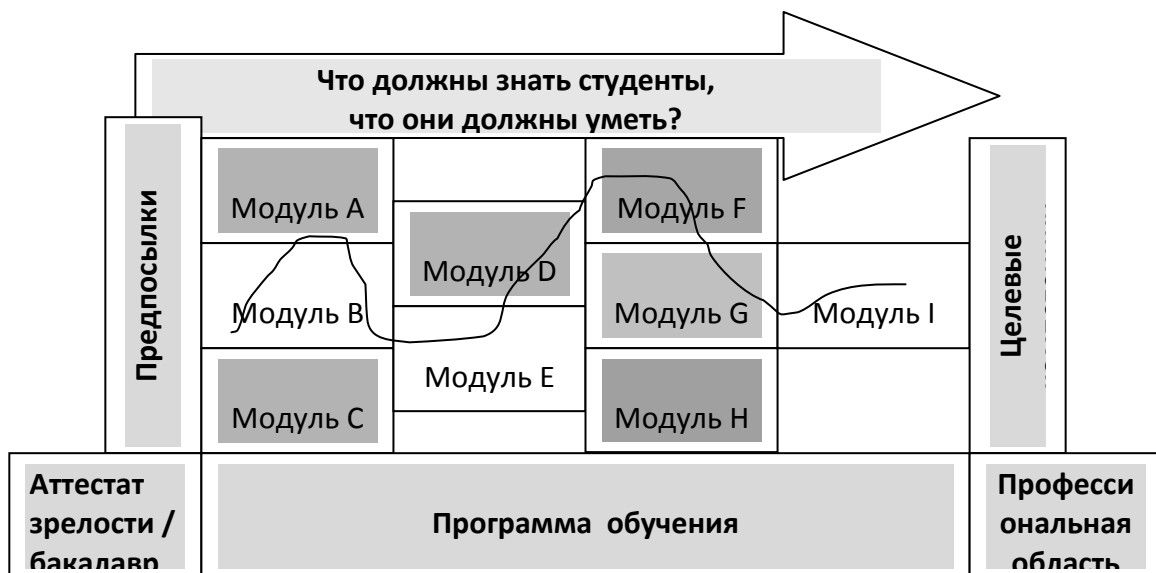
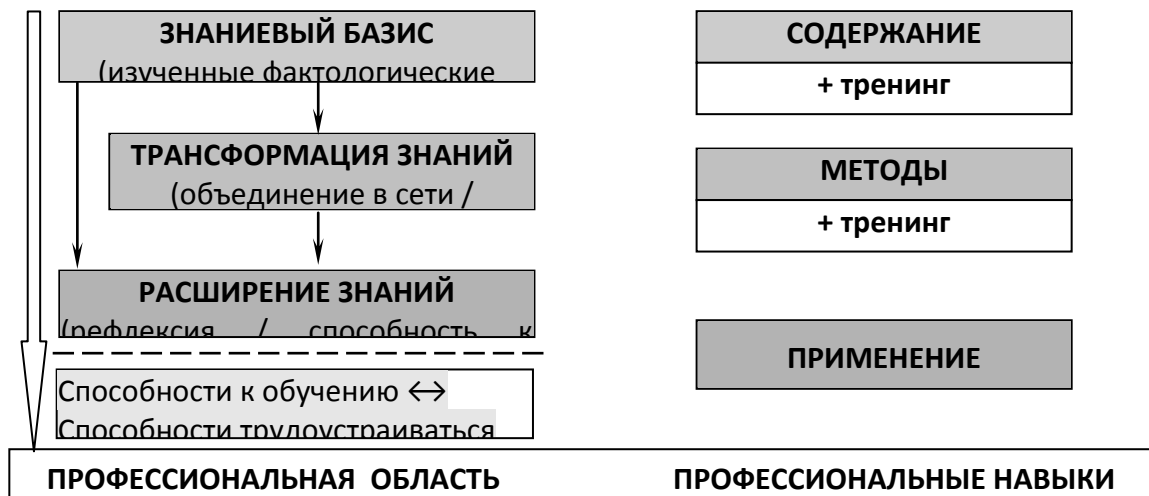
На структурном уровне модуляризация означает тематическую фокусировку занятий на завершённые учебные единицы, которые можно проконтролировать, т.е. на модули с соответствующими зачетными единицами. С точки зрения программы подготовки и дидактики модуляризация требует совершенно новой ориентации при планировании учебного процесса, поскольку разбивка на модули не обязательно ориентирована на дисциплинарную систематику, а нацелена на основывающееся на знаниях формирование компетенций. Под вопросами: *Какие квалификации приобретут учащиеся по завершении обучения? Что они должны знать и уметь?* подразумеваются компетентностноориентированные цели обучения, содержащие эксплицитное описание путей и способов, как помочь учащемуся в его самостоятельном развитии.

Приобретение компетенций в вузах осуществляется на трех уровнях – приобретение знаний, трансформация знаний и расширение знаний: содержание усваивается как знаниевый базис. Знания постигаются и проверяются в тренинговых ситуациях, при этом они предлагаются для самостоятельного, методически поддерживаемого пошагового деятельностного освоения. И на этом этапе необходим тренинг, чтобы, используя методы, целенаправленно подводить к их применению. Наконец, на третьем этапе учащиеся уже могут самостоятельно осваивать новые вопросы, решать проблемы и осмысленно действовать. Ориентация на компетенции требует, чтобы преподаватели разрабатывали учебный процесс и планировали учебные ситуации таким образом, чтобы через знания ориентироваться на умения и деятельность. Учащиеся при этом выступают в роли активно действующих, а не исключительно воспринимающих индивидуумов. По окончании обучения учащиеся становятся в определенном смысле экспертами.

Поэтому разработка компетентностноориентированных программ требует концепта модуляризации, предусматривающего, *во-первых*, чтобы отдельные модули разрабатывались и согласовывались между собой, исходя из заранее определенной общей цели. Концепт связывает модули как красная нить. *Во-вторых*, следует заметить, что модуляризация через модули отражает уровни усвоения компетенций. Это означает, *в-третьих*, что модуляризация функционально привязывает содержание программы к учебному процессу. Компетентностноориентированная модуляризация, как она здесь описана, нарушает представление о том, что модули являются изолированными частями, которые могут перемещаться в любом порядке от А к В. Но в то же время она четко ориентируется на результаты обучения. И того и другого, вероятно, невозможно достичь одновременно, поскольку цели

обучения и их реализация в учебном процессе всегда вплетены во взаимосвязанную организацию обучения, образующую определенный имплицитный или эксплицитный профиль.

Приобретение компетенций в вузе



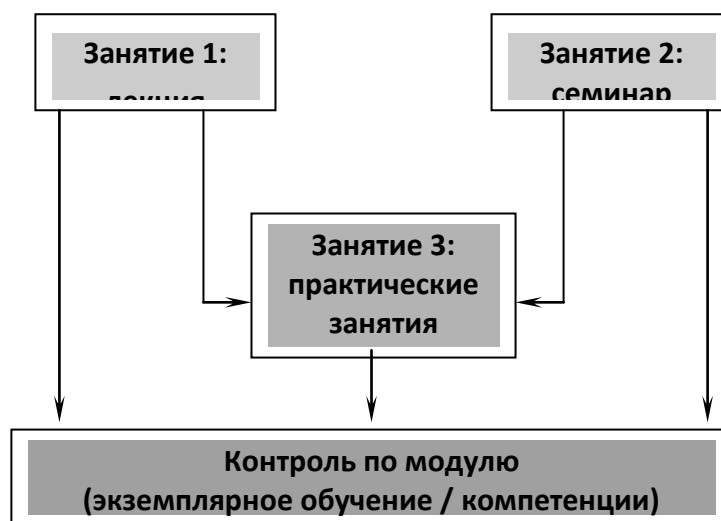
Компетентностноориентированный контроль и модуляризация

Что означает спроектировать контроль? В компетентностноориентированной модульной программе, во-первых, происходит проверка сформированности компетенций не четко в конце обучения, а по ходу подготовки и по мере освоения компетенций. Экзамены никоим образом не являются единственным способом проверки освоения компетенций. Тем не менее, во-вторых, необходимо проверить и выяснить, как контроль (с экзаменационными целями и формами контроля) позволяет проверить освоение компетенций по модулям и в целом. Ориентация на компетенции неизбежно приводит, в-третьих, к дидактически проработанным преподаванию, учению и контролю. Поэтому уже при проектировании модуляризации следует продумать, в каком месте (модуль) планировать какой контроль, в какой форме и для какой цели с точки зрения целевых компетенций. Такой же логике следует и планирование отдельных модулей. Когда контроль привязан таким образом к компетентностноориентированной модуляризации, то процесс обучения и контроля неизбежно должен разрабатываться взаимосвязанно, должны быть согласованы цели обучения, формы контроля и задачи контроля: чем более дифференцирована цель обучения, тем более комплексными являются формы и задачи контроля. Поскольку на

контроль и его структуру, в свою очередь, влияют ожидания от контроля преподавателей и учащихся, становится скоро понятным, что модуляризация может быть только компетентностноориентированной, когда структура контроля для обеих сторон явно привязана к формированию компетенций через модуляризацию.

Проиллюстрируем на примере: при изучении модуля «Помехи (Störungen) на занятиях» студенты должны научиться осознавать нарушения на занятиях, с помощью экзemplярного метода разрабатывать меры, соответствующие ситуации и конкретным обстоятельствам и оценивать их. Модуль охватывает три элемента занятий. На лекции классифицируются нарушения на занятиях, и дается теория. При необходимости знания проверяются на пробной контрольной работе. На последующем семинаре с помощью докладов углубленно изучаются отдельные аспекты лекции. Наконец, на практических занятиях студенты знакомятся с экзemplярным методом и апробируют его на этапе групповой работы. В процессе последующего контроля освоения модуля учащиеся презентуют самостоятельно разработанный экзemplярный метод.

Модуль «Помехи на занятиях»



На представленном примере контроль по модулю соответствует цели обучения по модулю и при этом предназначен для ее проверки. По спроектированному таким образом модулю нет смысла проводить контрольную по проверке знаний как завершающую форму контроля по модулю.

Особенности и выводы по компетентностноориентированному контролю

Как организовать контроль, чтобы доказать сформированность компетенции? Постановка вопроса привязана к профессиональной области и выявляет используемые знания, давая возможность проверить пути решения. Она ориентирована на решение проблем и позволяет предпринимать методически обусловленные самостоятельные шаги в неизвестной области, кроме того она требует учета экзаменуемым международных аспектов. В этом отношении она дает возможность экзаменуемому в большой мере проявить самостоятельный подход, (со)участвуя в управлении экзаменом. С точки зрения выполняемой роли от экзаменуемого требуется, чтобы он, по меньшей мере, периодически выступал в качестве эксперта в избранной предметной области. Учащийся приходит на экзамен, чтобы продемонстрировать приобретенную компетенцию, а не минимально сохранять предполагаемое различие по отношению к компетенции (nicht um die vorausgesetzte Differenz zur Kompetenz möglichst klein zu halten). Компетентностноориентированные экзамены поэтому являются в значительной степени *формирующими* экзаменами, осмысленно завершающими с точки зрения дидактики высшего образования индивидуальный учебный процесс, заложенный в ходе преподавания и контроля.

Все же экзамены определяются не только своей дидактической функцией. На правовую архитектуру экзамена в значительной степени накладывают отпечаток функции линейности (die

Funktionen der Linearisierung) и воспроизводства системы. Этим функциям соответствуют *суммативные* (суммирующие) экзамены, проверяющие преимущественно знания и владение методами, и значительно стандартизированные – например, контрольные по выявлению знаний или контрольная по многовариантной системе. Экзаменаторы действуют как эксперты (по ответам на вопросы), разделяющие результаты экзамена на осмысленные и неосмысленные фрагменты ответа.

Удачный концепт модуляризации, ориентированный на компетенции, требует структуры экзаменов, в которой сочетаются обе формы контроля сформированности компетенций. При этом преподаватель не должен быть перегружен слишком большим количеством и слишком комплексными компетентностноориентированными экзаменационными ситуациями, и в то же время не может быть оправдано использование исключительно суммативного контроля знаний. Если отсутствуют компетентностно-ориентированный контроль, то тем самым не реализуется и измененный подход к изучению модулей, поскольку он не может быть осуществлен при не скорректированных структуре контроля и ожиданиях от него. В этом отношении можно сказать, что, во-первых, успешный концепт модуляризации предусматривает интегрированную компетентностноориентированную структуру контроля, и, во-вторых, такая модуляризация как структурный и содержательный инструмент ощутимо влияет на преподавание. Это не должно быть пущено на самотек, поскольку в этой перспективе за постулатом модуляризации скрывается важный концепт реформы обучения, который

- требует изменения парадигмы в концепции обучения и преподавания;
- оценивает традиционное, асимметричное распределение ролей – при котором преподаватель выступает как эксперт, а незнающий студент как зависимый экзаменуемый – несоответствующим и требует новых ролей в ходе контроля.

Это глубокие изменения, для реализации которых вузам необходимо время и поддержка. Иначе возникает опасность, что за формальным структуризмом не будет осуществлено стремление провести реформу с точки зрения дидактики высшего образования.

Литература

1. Bloom, B. (1974): *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim.
2. Bülow-Schramm, M./Gipser, D. (1994): «Wer Lehre sagt, muss auch Prüfung sagen... Zur Funktion von Prüfungen an den Hochschulen. In: *Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, Griffmarke F 1.1.
3. Dubs, R. (2002): *Besser schriftlich prüfen. Prüfungen valide und zuverlässig durchführen*. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, Griffmarke H 5.1.
4. Flechsig, K.-H. (1974): *Prüfung und Evaluation*.
5. Hamburg Hofmann, S. (2005): *Modularisierung von Studienangeboten. Von der Planung über die Konzeptentwicklung zur Curriculargestaltung*. In: *Neues Handbuch Hochschullehre*. Stuttgart, Griffmarke K 2.5.
6. Metzger, Chr./Nüesch, Ch. (2004): *Fair prüfen. Ein Qualitätsleitfaden für Prüfende an Hochschulen*. In: Euler, D.; Metzger, Chr. (Hrsg.): *Hochschuldidaktische Schriften Band 6*. St. Gallen
7. Reis, O./Ruschin, S. (2007): *Kompetenzorientiert Prüfen – Baustein eines gelungenen Paradigmenwechsels*. (Erscheint voraussichtlich 2008).
8. Reis, O. (2007): *Kompetenzorientierung als hochschuldidaktische Chance für die Theologie*. In: Reis, O./Scheidler, M. (Hg.): *Perspektivwechsel in der Theologiedidaktik – Vom Lehren zum Lernen*. Freiburg i. Br.: Herder (Anfang 2008). Reihe «*Quaestionesdisputatae*»
9. Treppe, P./Eugster, B. (2006): *Universitäre Bildung und Prüfungssystem – Thesen zu Leistungsnachweisen in modularisierten Studiengängen*. In: *Das Hochschulwesen*, 5/2006, S. 163–165.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

П.5.5. Болонская реформа действует как «ускоритель»: инициативы по улучшению преподавания в вузах очевидны, но нужно их творчески использовать. Центр развития высшего образования, Новости, 16.12.2010.

*Bologna-Reform wirkt als "Beschleuniger": Ansatzpunkte für eine verbesserte Hochschullehre werden sichtbar, müssen aber kreativer genutzt werden. CHE News, 16.12.2010.
www.che-concept.de/cms*

Аннотация

Болонский процесс в Германии долгое время понимался скорее как формальная структурная реформа, а не как шанс пересмотреть содержание и дидактические подходы к обучению. Тем самым у многих представителей вузов возникло впечатление политически навязанной бюрократической реформы. Но современные научные исследования свидетельствуют, что введение степеней бакалавра и магистра дает импульсы для истинного улучшения обучения, которые должны быть использованы более наступательно и креативно, чем до сих пор.

Так, например, последовательный переход к компетентностноориентированному преподаванию очевидно повышает результат обучения. Распространенные негативные мнения, например, о том, что это привело к общему ухудшению качества подготовки или что учащиеся должны существенно больше работать, отчасти опровергаются эмпирическими данными. Эти и другие порой ошеломляющие результаты исследований высшего образования были представлены на конференции, организованной Центром развития высшего образования и Федеральным министерством образования и научных исследований в Берлине, в которой участвовали 250 представителей науки и сферы управления наукой.

В международном сравнении Германию отличает сильная государственная регламентация, что проявляется, в частности, в аккредитации. Так, первые эмпирические данные подтверждают, что профессора считают аккредитацию программ подготовки наименее полезной среди применяемых методов обеспечения качества в сфере высшего образования. Инструменты, используемые вузами в рамках самоуправляемого менеджмента качества, напротив, они оценивают как исключительно полезные для повышения качества преподавания. Далее, новшества в обучении, вошедшие в немецкие аудитории в рамках болонской реформы, однозначно приводят к улучшению. Так, с 2004 г. в Свободном университете Берлина был внедрен новый инструмент оценивания, с помощью которого периодически оценивается освоение студентами компетенций. При этом оказалось, что переход к студентоцентрированному обучению – основное требование Болонского процесса – дает лучшие результаты, чем обучение, центрированное на преподавателе. Переход к подготовке бакалавров и магистров демонстрирует позитивные результаты тогда, когда он используется как возможность дальнейшего дидактического совершенствования – к этому единодушному мнению пришли участники конференции. Оно должно сочетаться с креативными формами участия студентов. Показателен в этом отношении пример университета Фрайбурга, где удалось активно вовлечь учащихся в реформу обучения с помощью метода «организации сообщества» («community organizing»)*.

В конце полуторадневного мероприятия, на котором 32 ученых представили ранее достигнутые результаты исследования, утвердилось мнение, что проблема Болонского процесса во многом заключается в преподавании, природа ее лежит вне структурных преобразований. Болонья не устранил автоматически трудности, но может быть правильно использована как «ускоритель» для улучшения. Со стороны присутствующих практиков-педагогов и представителей сферы менеджмента науки было озвучено желание чаще информировать о текущих исследовательских проектах, чтобы черпать конкретные идеи для их повседневной деятельности.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

* Люди, объединяются в организацию, действующую в их общих интересах (примечание переводчика).

[Вернуться к содержанию.](#)

**П.5.6. М. Шермутцки (Специализированный вуз в Ахене)
 Рамочные документы о порядке обучения и экзаменах и контроль,
 ориентированный на компетенции.
 Конференция ректоров. Девятое заседание координаторов по
 Болонскому
 процессу. Инновационные методы и подходы к эффективной
 организации
 экзаменов с учетом новых требований к обучению.
 8 и 9 октября 2009 г. Университет Ульма.**

*M. Schermutzki (Fachhochschule Aachen).
 Rahmenordnungen und kompetenzorientiertes Prüfen.
 HRK. Neunte Tagung der Bologna –Koordinatorinnen und –Koordinatoren. Innovative
 Methoden und Ansätze zur effektiven Prüfungsorganisation unter den Anforderungen neuer
 Lehre. 8. und 9. Oktober 2009, Universität Ulm.
www.hrk.de/bologna/de/home/3945.php*

«Простые» вопросы, касающиеся ориентации на компетенции документов о порядке обучения и экзаменах

1. Каков профиль курса подготовки?
2. Какова продолжительность и каково количество зачетных единиц по курсу?
3. Какова структура курса подготовки (учебный план в форме модулей с зачетными единицами, нагрузкой в часах в неделю в семестр, формами обучения)?
4. Построены ли модули взаимосвязано? (например, метод Tuning – программа проходит аккредитацию)
5. Как студент может подтвердить выученное? (экзамен)
6. Как принимается решение о его знаниях и способностях (прозрачность методов оценки, критериев выставления отметок и шкала оценки ECTS)? Как курируют студента в процессе обучения, с тем чтобы формировать его знания и способности?
7. Кто принимает решение о приобретенных знаниях и о способностях студента?
8. Как информируют студента о его ситуации?
9. Как документируют изученное?
10. Как можно отразить ответы в рамочном положении об экзаменах/положении об экзаменах/положении об обучении?

Изменение организации обучения

<p><i>Для документов о порядке проведения экзаменов, ориентированных на вход, характерно:</i> Экзамены (на этапах базовой подготовки и специализации, выпускные экзамены) в форме выявления отдельных результатов на письменных и устных экзаменах и в выпускной работе. Сбор предварительных результатов (частично без оценки)</p>	<p><i>Для документов о порядке проведения экзаменов, ориентированных на учащегося и базирующихся на компетенциях, характерно:</i> Текущее оценивание результатов = экзамены по модулям, ориентированные на результаты обучения в процессе всего обучения, являются частью знаний и способностей по окончании; постоянная обратная связь для учащихся и преподавателей. Новые формы контроля: формирующая оценка (formatives assessment), групповые результаты, обучение с использованием электронных средств (e-learning), портфолио, прозрачность системы оценивания.</p>
---	--

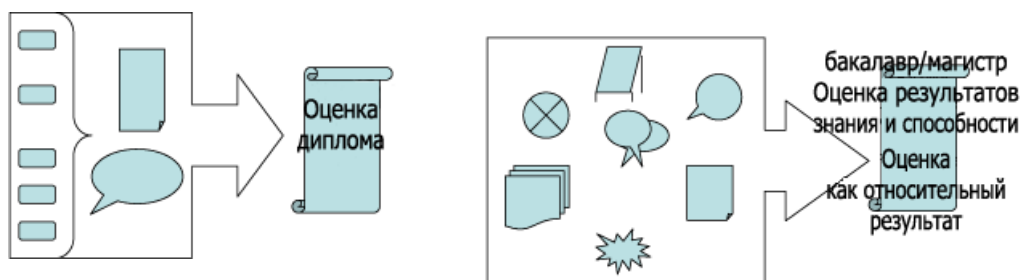


Рис. 1

Изменившиеся параметры

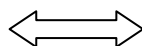
Ориентация на вход
Передача знаний

Количество часов в неделю в семестр/нормированные показатели по программе.
Двухэтапная структура учебного процесса (обучение/экзамены).

Точные (итоговые) выпускные экзамены с предварительными результатами (с выдачей свидетельства)
Контроль отдельных результатов.
Две формы экзаменов: письменная экзаменационная работа и устный экзамен, домашняя работа и письменная выпускная работа.
Выставление оценок.

Ориентация на выход
Формирование компетенций (ориентация на профессию, т.е. общие и профессиональные результаты обучения) по программе подготовки.
Общие трудозатраты учащихся и преподавателей.

Модульная структура (взаимосвязанное построение модулей с учетом общих компетенций)
Текущие экзамены по модулю, выявление результатов обучения, постоянная обратная связь со студентами и преподавателями.
Контроль отдельных результатов в группе.
Множество новых форм обучения и экзаменов, например, с помощью электронных средств, портфолио, формирующая оценка.
Оценка результатов обучения (оценки передают уровень результатов – как базис для сравнения – шкала ECTS)

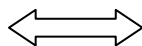


Конфликты при контроле

– Правовые основы экзаменов: право, касающееся проведения экзаменов и два сталкивающихся, защищенных Основным законом (ОснЗ), правовых положения.

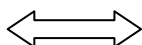
- Свобода исследования и преподавания (ст.5, абз.3 ОснЗ)

Право учащихся на свободу выбора и подготовки по профессии (ст.12 ОснЗ) и на одинаковое отношение (Gleichbehandlung) (ст.1 ОснЗ)



- Конфликт методов:
Приобретенные знания можно проверить посредством устного или/и письменного контроля отдельных результатов

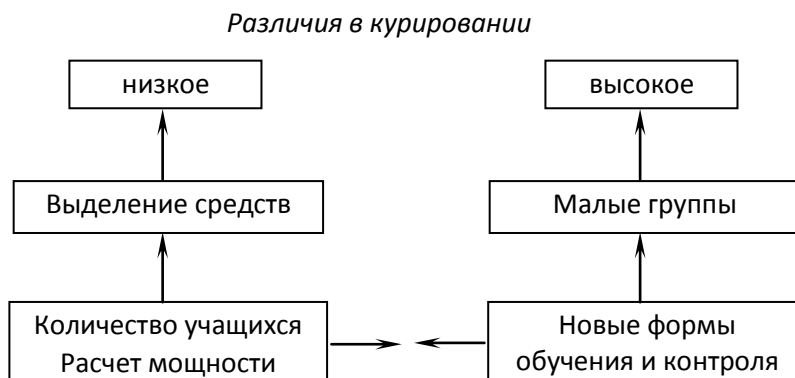
Формирование компетенции в форме знаний и способностей требует последовательной модуляризации с текущими экзаменами и новыми формами контроля



- Конфликт зачета результатов
Основа зачета – трудозатраты преподавателя в часах в неделю в семестр

Основа зачета трудозатраты – учащегося

- Проблемы контроля, вытекающие из многообразия методов определения результатов обучения по модулю:
- Определение модуля: является частью смыслового целого и описывает измеряемые результаты обучения по взаимосвязанному учебному процессу, вид их получения и контроля.



Важные с точки зрения контроля критерии аккредитации (Совет по аккредитации)

Критерий 6: система контроля

Экзамены ориентированы на достижения и контролируют определенные цели образования, проводятся по модулям и ориентированы на знания и компетенции. При этом «изучаемость» программы обеспечивается за счет адекватной, соразмерной нагрузки, плотности экзаменов и их организации. Обеспечиваются права учащихся-инвалидов с точки зрения временных и формальных установок в обучении, а также в ходе текущего и итогового контроля результатов и в рамках процедуры установления пригодности к обучению. Положение об экзаменах должно подвергаться тщательному правовому контролю.

Критерий 7: прозрачность и документация

Требования, касающиеся программы подготовки, последовательности обучения и экзаменов, включая регламентацию прав учащихся-инвалидов, обнародуются посредством соответствующей документации и публикаций.

Критерий 8: обеспечение качества

Вуз осуществляет внутривузовский менеджмент качества и независимо от первоначальной аккредитации делает выводы, исходя из результатов внутренней оценки.

Законодательные основы и другие положения и рекомендации

– Закон о вузах земли Северный Рейн-Вестфалия (Hochschulgesetz - HG) в редакции Закона о свободе вузов (Hochschulfreiheitsgesetz - HFG) от 1 января 2007 г.

Обеспечение качества посредством **аккредитации** и оценки (§7).

Регламентация программ подготовки **документами о порядке проведения экзаменов** (§60 – ступенчатая система, зачетные единицы, модуляризация).

Экзамены (§63 – текущие экзамены, ECTS, выставление оценок, оценочная шкала ECTS, признание результатов, периоды проведения экзаменов, незначительные нарушения порядка).

Документ о порядке проведения экзаменов (§64, кто издает, кто участвует в разработке, что он должен регламентировать).

Конференция министров образования земель

Решения/общефедеральные структурные установки (в том числе, Рамочные установки, касающиеся введения зачетных единиц и модуляризации программ подготовки, квалификационная структура для немецких вузов)

Аккредитация (**концепция курса подготовки** – цели образования, модульная структура, ориентация на знания и компетенции – **изучаемость** – организация экзаменов, выставление зачетных единиц, **обеспечение качества**).

– **Болонский процесс и Лиссабонская конвенция:**

- *Переход на ступенчатую подготовку – **формирование компетенций** (знания, умения и способности);*
- *TUNING;*
- *Структура квалификаций и признание результатов;*
- *Внутреннее и внешнее обеспечение качества и развитие (Стандарты и принципы обеспечения качества).*

Европейские стандарты и принципы обеспечения качества (ESG)

п. 1.3

«Оценка учащихся: учащиеся должны оцениваться в использовании обнародованных и единым образом применяемых критериев, предписаний и методов.»

Это служит достоверности и объективности результатов контроля.

Документ о порядке проведения экзаменов – общие положения

1. *Рамочные документы о порядке проведения экзаменов и **документы о порядке проведения экзаменов** регламентируют рамочные условия проведения экзаменов в вузах. Они являются юридически обязательными, их соблюдение может требовать административный суд. Документ об организации обучения как часть документа об организации экзаменов может быть издан как особый документ (учебный план).*

2. *При разработке документов о порядке проведения экзаменов должны участвовать студенты, детали определяет документ о порядке деятельности отделения.*

3. *Документы о порядке проведения экзаменов по решению совета отделения проходят правовую проверку, организуемую ректоратом/президиумом и только после этого публикуются.*

Документ о порядке проведения экзаменов представляет собой «договор» между вузом и учащимися, включающий права и обязанности, который заключается в начале обучения.

Документ о порядке проведения экзаменов регламентирует:

- предпосылки допуска к началу обучения;
- предпосылки допуска к экзаменам;
- органы, проводящие экзамены (новые задачи в связи с прозрачностью и критериями оценки – например, новые возможности, связанные с обучением посредством компьютерных технологий);
- принципы зачета результатов, а также зачисления на последующие *семестры специализации;*
- процедуру экзамена и ознакомления с актом проведения экзамена;
- сроки проведения экзаменов и подачи заявок на сдачу экзамена;
- регламентацию, касающуюся пропусков экзаменов, отказа и обмана;
- принципы и критерии оценивания результатов обучения и выставления оценки;
- формы оценивания и продолжительность оценивания результатов по модулю;
- возможность повторного экзамена;
- уравнивание неравного положения (защита матерей, инвалидов);
- документы, свидетельства, суммативная оценка, выставление оценки, приложение к диплому с профилем курса подготовки и индивидуальными, приобретенными в вузе компетенциями (например, пребывание за границей, практика и пр.);
- обучение по полному или неполному дню;
- профиль курса подготовки с компетенциями, которые должны быть приобретены (содержание, цель подготовки), описанные как результаты обучения в компетенциях;

- присваиваемую академическую степень (уровень согласно структуре квалификаций);
- регламентированную продолжительность обучения, количество зачетных единиц (нагрузка);
- величину, продолжительность и количество модулей;
- описания модулей (приложение) с:
 - результатами обучения (знаниями и способностями) – в соответствии с профилем курса подготовки – с указанием: педагогической и учебной деятельности форм контроля и количеством зачетных единиц.
- постоянное сопровождение учебного процесса (формирующий контроль – formative Prüfung): дифференцированный контроль и обратная связь с, например, портфолио или результатами электронного обучения (e-Learning-Plattform) с целью признания отдельных результатов/модулей или с программой руководителя (Mentorenprogramm) (не важной для экзамена);
- предпосылки прохождения интегрированных в курс подготовки семестра зарубежной стажировки, практики и т.д.;
- учебный план (взаимосвязанная структура модулей и экзаменов, координация педагогической и учебной деятельности, контроль результатов обучения, зачетные единицы и нагрузка в часах в неделю в семестр).

Возможная структура документов об организации экзаменов

Разделение документов по организации обучения и организации экзаменов:		Разделение документов по широте действия Общеобязательные/спецификации:		
<i>Общие документы об организации обучения</i>	<i>Общие документы об организации экзаменов</i>	<i>Рамочные документы об организации экзаменов общие, базовые</i>		
		<i>Документы об организации обучения + Документы об организации экзаменов</i>	<i>Документы об организации обучения + Документы об организации экзаменов</i>	<i>Документы об организации обучения + Документы об организации экзаменов</i>

Модель компетентно ориентированной программы подготовки

TUNING как основа для документов по организации экзаменов

1) Определение потребности - работодатели, объединения, высшее образование, профессионалы-практики - учет уровня/национальная структура квалификаций	Учет ресурсов - академические ресурсы - организационные ресурсы - финансовые ресурсы - другие ресурсы
2) Формирование профилей программы подготовки (компетенции)	
3) Определение измеримых результатов обучения - общие компетенции - профессиональные компетенции	
4) Разработка программ - ядерная программа/спецификация - структура (модули, зачетные единицы, уровни)	
5) Разработка собственных методов обучения	
6) Перевод в конкретные мероприятия	
7) Формы экзаменов и оценки	
8) Оценка обеспечения качества	

Ориентация на компетенции при оценке результатов по модулю

- Экзамен на бакалавра состоит из результатов обучения экзаменов по модулям с указанием зачетных единиц ECTS,
- Модули, базирующиеся на компетенциях, включают наряду со специальными и общие компетенции, которые связаны с профилем и с указанием зачетных единиц ECTS, назначаемых на основе фактической нагрузки студентов,

– Эта структура может быть реализована только при использовании соответствующих форм оценки.

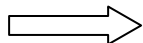
TUNING

6. Обновленные методики и определения

Результаты обучения и компетенции в программах подготовки

Пример

Нужной табл. нет она повреждена и в других файлах



Модуль является частью целостной структуры

Контроль модулей в документе об организации экзаменов

(не представляет собой сложение отдельных экзаменов)

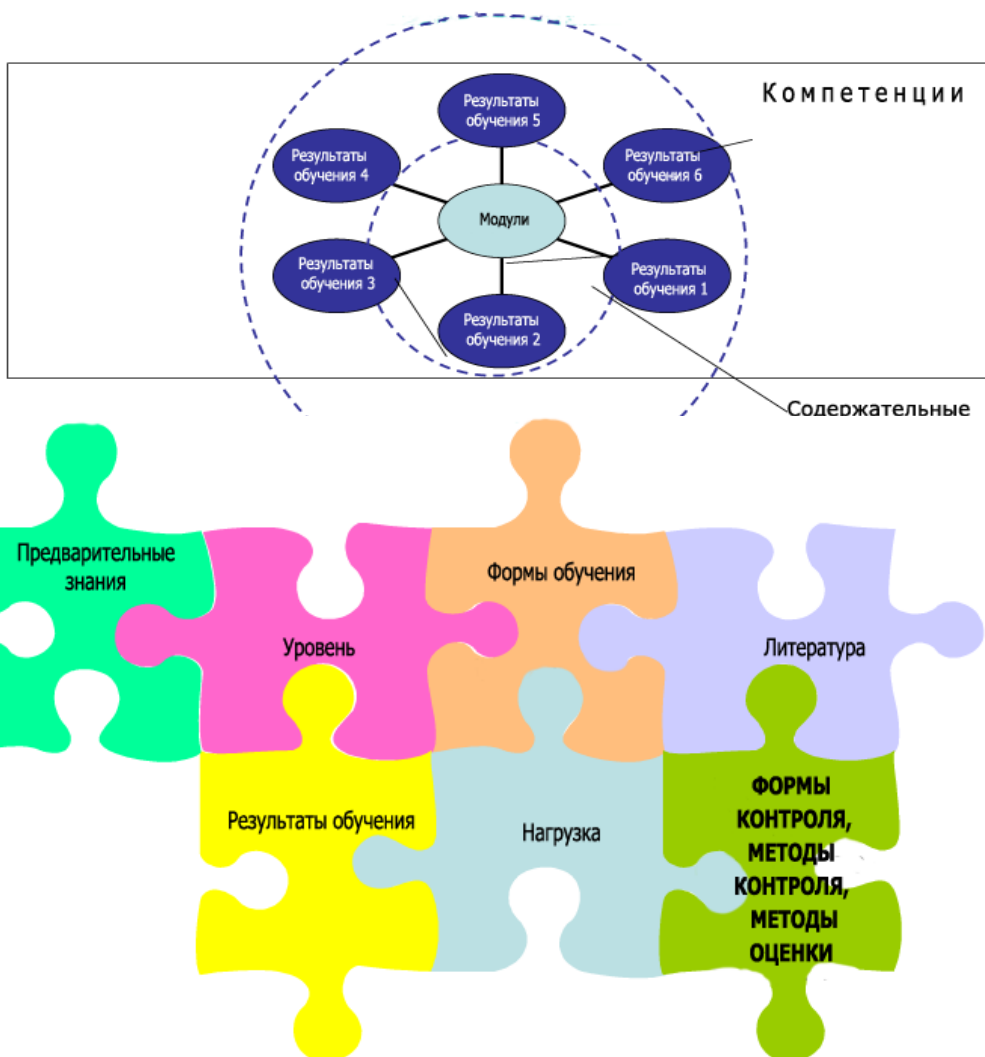


Рис. 3. Для студентов основным учебным документом, в котором отражены и предстоящие экзамены, является учебный план, в меньшей степени результаты

Для преподавателя обучение определяется результатами, которые должны быть достигнуты.

– Учебный план имеет директивный характер, поскольку он отражает то, как организовано обучение.

- Он является вспомогательным документом для ориентации студентов и планировании ими обучения.
- Он является рабочим документом для управления экзаменами, записи учащихся на занятия и письменные экзаменационные работы, контроля за соблюдением сроков и повторной сдачи экзаменов, а также для подготовки документов (академической справки, приложения к диплому).
- Он определяет ядро программы и возможности выбора.
- В нем задокументирована рациональная, взаимосвязанная структура курса подготовки с (возможными кодами модулей, описанием модулей, зачетными единицами, методами обучения и оценки).
- Он находит отражение в программе результатов обучения и экзаменов (HIS-POS)¹.
- Он позволяет составлять академические справки отдельным учащимся.
- Он должен быть связан с банком модулей (например, посредством кодов модулей).

Многообразная учебная деятельность, влияющая на организацию экзаменов (Рамочный документ об организации экзаменов специализированного вуза в Ахене)

<p><i>льтаты обучения по модулям, с указанием зачетных единиц, содержат ряд учебных занятий и соответствующие формы контроля</i></p>	<p><i>труктуры модулей и системы зачетных единиц ECTS. ержки из (1), 2–3.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Вид занятий и курирование (например, лекция, семинар, упражнение, практическая работа, лабораторное занятие, курируемая самостоятельная работа, практикум, экскурсии, проектная работа и т.д.). - Вид учебной деятельности (например, участие в лекциях, выполнение определенных заданий, применение приобретенных навыков на предприятии или в лаборатории, выполнение письменных работ, чтение книг и статей, учение, конструктивная критика работы других и т.д.). - Вид контроля модуля (например, элементы контроля такие, как письменный экзамен, устный экзамен, доклад, тест, статья, портфолио, отчет о практике, отчет об экскурсии и т.д.).
--	--

Назначаются ответственные за модуль; они отвечают за все компоненты модуля, особенно за единое оценивание модуля.

Процессы оценки учащихся согласно Европейским стандартам и принципам обеспечения качества (ESG)

Процессы должны:

- быть организованы таким образом, чтобы можно было измерить достижение заранее определенных целей подготовки (результатов обучения) и других установок программы;
- соответствовать их цели, а именно в диагностическом, обучающем или резюмирующем отношениях;
- обладать ясными, открытыми критериями оценки;
- проводиться лицами, которые понимают значение оценки на образовательном пути учащихся для приобретения знаний и компетенций, ведущих к намеченной квалификации;
- где возможно, опираться не на оценку отдельных экзаменаторов;
- учитывать все возможные последствия организации экзаменов;
- четко регламентировать неявку студентов, болезнь и другие причины для оправдания;
- обеспечивать, чтобы оценивание проводилось строго в соответствии с установленной вузом процедурой;

¹ Программа управления экзаменами Информационной системы высшего образования ФРГ. С ее помощью отражаются данные о результатах обучения и экзаменах. Кроме того программа позволяет записываться на экзамены, контролировать предварительно полученные результаты, получать информацию о результатах экзаменов, составлять документы, рассчитывать итоговую оценку и т.д. (Прим. переводчика).

– подвергаться административной проверке для установления их правильности. «Кроме того, учащиеся должны быть четко информированы о следующем: предусмотренными программой стратегиях оценки, экзаменах и других методах оценки, через которые они должны будут пройти, а также о том, что от них ожидают и о критериях, по которым оцениваются их результаты.»

Требования к критериям оценки (1.3 ESG)

«Оценка учащихся относится к важнейшим элементам подготовки. Результаты оценки существенно влияют на профессиональное будущее учащихся. Поэтому важно, чтобы оценка проводилась профессионально...»

«Оценка дает вузам также ценную информацию об эффективности преподавания и курирования студентов.»

Документ об организации экзаменов создает предпосылки для обеспечения законной оценки экзаменов. На экзаменах по модулям необходимо использовать отметки, свидетельствующие об уровне результата.

Отражение документов об организации экзаменов – определенные принципы – экзаменационная служба

Отражение документов об организации экзаменов

– профиль программы подготовки (для приложения к диплому) (HIS-POS);
 – отражение модулей – с результатами обучения, зачетными единицами ECTS, формами экзаменов;

– отражение программы подготовки в POS с:

- процедурой подачи заявления;
- допуском;
- проведением экзаменов;
- отражением в документах»
- составлением документов (свидетельство об окончании/приложение к диплому / академическая справка).

При формах контроля, ориентированных на компетенции, могут быть важны следующие задачи:

- новые формы контроля и их отражение в существующих системах (контроль результатов обучения) (электронное обучение, портфолио);
- нагрузка студентов – не количество часов в неделю в семестр;
- установление критериев контроля;
- установки, касающиеся структуры экзамена;
- например, применение оценочных ключей, критериев оценки для обеспечения объективности и прозрачности;
- методы обратной связи с учащимися;
- консультирование (например, программы наставничества)

Система данных (1.6 ESG)

«Вузы должны обеспечить сбор, анализ и использование важной информации для эффективного управления своими программами подготовки...»

«... – большая часть документов об организации экзаменов ссылаются на шкалу оценки ECTS;

– отдельные документы об организации экзаменов предусматривают дифференцированное начисление зачетных единиц на базе 100-балльной шкалы;

– критерии для назначения зачетных единиц должны быть специфическими, измеримыми, прозрачными и доступными. Документы об организации экзаменов должны регламентировать предписания, касающиеся определения критериев и распределение компетенций.

Некоторые примеры, например, из принципов или документа об организации экзаменов

Пример: проведение экзаменов

1. Письменные экзамены

Конструирование/планирование письменных экзаменов

Аспекты	Основные вопросы
1	2

цель обучения	1.1 Существуют ли учебные цели занятия? † Учебная цель A1.3
	Должны ли быть выведены из учебных целей оцениваемые (наблюдаемые) компетенции? †
	Были ли учащиеся информированы об учебных целях (их содержании и структурировании) перед началом занятий? † Валидность содержания A2.3.1
общая структура экзамена	Можно ли вывести структуру и содержание экзаменов из учебных целей? †
	Раскрывают ли отдельные части экзамена содержание совокупности компонентов учебной цели? † Валидность конструкции A2.3.2
	Соответствуют ли формы оценки (например, многовариантные ответы, открытые ответы и пр.) когнитивному процессу (мыслительному процессу как, например, знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка), предусматриваемому соответствующими целями обучения? †
взаимосвязь экзамена и проведения занятия	Могут ли оцениваемые цели обучения быть достигнуты в процессе учебных занятий или самостоятельного обучения? †
поддержательные аспекты отдельных вопросов экзамена	На какую цель/цели обучения ориентированы отдельные экзаменационные вопросы? † Валидность содержания A2.3.1
	Соответствует ли когнитивный процесс, необходимый для решения задачи, когнитивному процессу, предусматриваемому для достижения соответствующей цели обучения (например, знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка)? †

Источник: Leitfaden für das Planen, Durchführen und Auswerten von Prüfungen an der ETHZ, 03 Juli 2003 – überarbeitet: 9.12.2004.

Формы текущего контроля – пример §14 Формы контроля¹

(1) Возможные формы текущего контроля: письменные экзаменационные работы, тесты, курсовые работы, доклады, эссе, учебные портфолио, отчеты о практике, устные экзамены, презентации и проектные работы.

(2) Письменные экзаменационные работы, выполняемые под контролем. Продолжительность составляет согласно описанию модуля минимум 60 / максимум 240 минут. При выполнении письменных экзаменационных работ учащиеся в ограниченное время с использованием определенных вспомогательных средств должны доказать, что они достигли указанных в описании модуля целей обучения.

(3) Тесты – письменный или устный опрос. Продолжительность составляет 15, 30 или 45 минут. С помощью теста учащийся должен доказать, что он может правильно передать, отличить и применить изученное.

(4) Курсовая работа – это самостоятельная письменная работа, в которой рассматривается научный вопрос. Ее объем должен составлять 15–20 страниц. С ее помощью учащийся должен доказать, что он может разработать научную проблему в соответствии с целями подготовки конкретного модуля.

(5) Доклад состоит из: углубленного письменного рассмотрения темы по модулю с использованием соответствующей научной литературы, а также устного доклада и обсуждения работы и ее результатов. Объем письменной работы составляет 8–12 страниц; устный доклад и обсуждение длятся 20 минут. Посредством доклада учащиеся доказывают, что они могут углубленно рассмотреть и структурировать избранную специальную тему.

(6) Эссе – это критическое рассмотрение проблемы с выражением научной позиции. Его объем составляет 5–10 страниц. С его помощью учащийся демонстрирует, что он может

¹ Studien- und Prüfungsordnung der Karlsruhochschule – International University Karklsruhe vom 2.10.2008 in der Fassung vom 31. August 2009.

осмыслить материал, изложить научные точки зрения, критически оценить их, проследить взаимосвязи и аргументировано изложить свою позицию.

(7) Учебное портфолио – это письменное изложение учащимся своей работы в соответствии с заранее установленным критериям; таким образом он демонстрирует свой прогресс в обучении и результаты обучения на определенный момент. Выбор представляемых работ, свидетельствующих о продвижении и достижении целей подготовки, должен быть обоснован. В учебном портфолио учащиеся должны продемонстрировать свое ответственное отношение к обучению и достижение указанных в описании модуля целей обучения. В качестве самоконтроля в учебном портфолио представляются работы, свидетельствующие об умении применять изученное: Интернет страницы, веб-логи, библиографии, анализы, тезисы, а также графические работы или постановка вопроса. Учебное портфолио включает как правило 20–30 страниц.

(8) Устный экзамен – это ограниченное по времени оценочное собеседование по определенным темам и вопросам, требующим конкретных ответов. На устном экзамене студент должен доказать, что он достиг цели обучения, зафиксированной в описании модуля, понимает взаимосвязи данной области и может рассматривать специальные вопросы в этом контексте. Продолжительность экзамена должна составлять минимум 10 минут и максимум 20 минут. Важные предметы и результаты экзамена заносятся в протокол. Результаты сообщаются сразу.

(9) Презентация – систематическое, структурированное и снабженное соответствующими визуальными техническими средствами (слайды, постеры, видео и пр.) устное изложение специфических тем или результатов наглядно, обобщенно с выделением основного ядра.

(10) Анализ практики – анализ места практики с помощью приобретенной во время обучения квалификации. Предметом анализа является бизнес-модель, цепь создания добавочной стоимости, стратегия предприятия и бизнеса или исследование места практики и интеграция/рефлексия собственного опыта в деятельность предприятия. Анализ практики состоит из систематического, структурированного и снабженного соответствующими визуальными техническими средствами устного изложения с последующим обсуждением и письменным заключением по менеджменту (объемом 3–5 страниц). Продолжительность устного сообщения и дискуссии составляет максимум 20 минут. Посредством анализа практики учащийся должен продемонстрировать, что он в состоянии перенести приобретенные теоретические знания на решение практических вопросов, а также провести научный анализ структуры и процесса деятельности на определенном рабочем месте.

(11) Проектная работа – групповая работа, при которой в течение нескольких этапов (иницирование, определение проблемы, распределение ролей, поиск идеи, разработка критериев, принятие решения, проведение, презентация, письменное оценивание) за установленное время должны быть достигнуты определенные цели. В ходе подготовки курсовой работы студент должен доказать способность коллективно решать комплексную задачу в своей профессиональной области. Индивидуальный вклад должен быть определен и оценен. К курсовой работе относится также презентация результатов. Важные позиции и результаты проектной работы, а также обоснование оценки должны заноситься в протокол. Оценка сообщается сразу.

(12) Другие формы текущего контроля допустимы по согласованию с экзаменационной комиссией. О них должна быть представлена информация до начала семестра.

(13) Оценка письменных работ должна осуществляться в течение четырех недель.

Учет различных аспектов письменного экзамена в документе о порядке проведения экзаменов – пример

§10 Письменный экзамен по модулю¹

¹ Prüfungsordnung für den Bachelor-Studiengang Soziale Arbeit und den Master-Studiengang «Soziale Arbeit – Beratung und Steuerung» an der Katholischen Fachhochschule Mainz, Stand 20.06.2008.

(1) На письменном экзамене по модулю учащиеся должны доказать, что они в ограниченное время поняли проблему и могут найти решение.

(2) В качестве письменных экзаменов по модулю выступают письменные экзаменационные работы, домашние работы и прочие письменные работы.

(3) Могут быть групповые домашние работы. При групповых работах должен быть определен и оценен вклад каждого.

(4) Письменные экзамены по модулю в форме письменной экзаменационной работы продолжаются, как правило, 90 минут.

(5) Срок подготовки презентации, домашней работы, документов по практике и других письменных работ составляет 30–90 дней. Он устанавливается экзаменатором по согласованию с экзаменационной комиссией. Учащиеся должны быть своевременно проинформированы. Письменные экзамены по модулю должны быть оценены в течение 4 недель.

Регламентация, касающаяся экзаменационных органов и составления заданий в рамочных документах об организации экзаменов – пример1

(1) Для каждой программы совет отделения формирует экзаменационную комиссию. В компетенцию экзаменационной комиссии входит проведение экзаменов, подготовка экзаменационных заданий и контроль за соблюдением документа о проведении экзаменов. Она регулярно сообщает участвующим отделениям о расписании экзаменов и сроках подготовки выпускной работы, а также об оценках. Экзаменационная комиссия выступает с инициативой реформирования порядка обучения/учебных планов и порядка проведения экзаменов.

Проблемы в организации экзаменов

- Дорогостоящие формы, например, деловые игры могут по организационно-техническим причинам проводиться раз в году;
- До сих пор в рамочных документах о порядке проведения экзаменов не регламентируется проведение повторной сдачи экзамена в том же формате;
- При освоении общих компетенций в качестве модулей по выбору (часто иностранные языки) распределяется педагогическая нагрузка – повторение, компетенция, извещение;
- Центр компетенций и согласование с экзаменационными органами;
- Когда и как часто можно повторить части модуля?
- Какой срок действия представленных результатов обучения?
- Документы об организации экзаменов строго регламентируют учебный процесс – пример, на третьем семестре должны быть представлены экзамены за 1-ый семестр – обучение по неполному дню невозможно.

При составлении документов об организации экзаменов не следует забывать, что они имеют обязательную силу. Но они одновременно являются инструментом, помогающим нам учитывать требования изменяющегося ландшафта высшей школы. Поэтому они должны быть открыты для изменений. Они не должны быть слишком забюрократизированы.

Если мы не сможем их правильно применить, то они будут чем-то бесполезным.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)

¹ Mitteilungsblatt der Universität Kassel N11/2008 vom 30.09.2008 674.

П.5.7. Иэн Мак Лабрайн: От преподавания к учению: проблемы развития/совершенствования профессорско-преподавательского состава. С. 42–53.

*Iain Mac Labhrainn
From teaching to learning: Challenges for Academic Staff Development
<http://www>.*

Аннотация

В данной статье я намерен начать обсуждение характера академической практики в современных университетах, основываясь на кратком обзоре некоторых важных исследований в сфере преподавания и обучения, которые отражают картину развития образования во многих странах. В частности, я рассмотрю исследования, касающиеся студенческих подходов к обучению, выдвигая на первый план некоторые новейшие разработки. Особое внимание будет уделено вопросу о том, как облегчить переход от парадигмы преподавания (teaching) к парадигме учения (learning) (Barr&Tagg, 1995) и, в частности, тому, какие проблемы стоят перед лицами, профессионально занимающимися вопросами совершенствования обучения/образования (academic developers). Я попытаюсь также поставить такие вопросы в более широкий контекст руководства высшими учебными заведениями и роли высшего образования в обществе.

1. Введение – академическая практика в XXI веке

Привычный общепринятый образ академического деятеля (academic), пожалуй, лучше всего представлен картиной Гольбейна¹, на которой изображен выдающийся ученый Эразм Роттердамский²: перо в руке, рядом чистый лист бумаги; вся фигура излучает многознание и мудрость, наглядным подтверждением которых является магистерский головной убор. В более близкие к нам времена такой стереотип был орудием в руках тех, кто критиковал университеты за элитарность, «оторванность от жизни» («не от мира сего»), неспособность реагировать на нужды современной капиталистической экономики. Основное внимание правящих кругов, осуществляющих реформы высшего образования, сосредоточено на трудоустраиваемости выпускников, переносимости навыков, непрерывном обучении (обучение в течение всей жизни), интеллектуальной собственности, «раскрутке» (spin-offs) и связи с производством. И как-то нет места размышлениям о достоинствах и качествах интеллектуальной (scholarly) деятельности / «учености» самой по себе, личном уровне развития/просвещенности, а не просто профессиональной подготовки.

Однако изнутри и с точки зрения режимов финансирования ситуация выглядит более сложной. Да, все эти цели экономической целесообразности и умения сотрудничать подчеркиваются, но прогресс часто ставится в зависимость от ведения научно-исследовательской (в некоторых случаях – консультационной/консалтинговой) деятельности, а не от преподавания. Ирония заключается в том, что преподавание становится обязателькой, чем-то таким, интерес к чему расценивается почти как отрицательная черта или, по меньшей мере, является знаком слабых исследовательских возможностей человека. Похоже, что мы ушли от понятия интеллектуала как развитого человека, способного и вести собственные научные исследования, и учить студентов. Более того, представление о том, что подобные интеллектуалы должны участвовать в общественной жизни / заявлять о себе в публичной сфере, быть причастными к постановке и обсуждению ключевых моральных, политических, культурных и научных проблем современности, становится все более чуждым для культуры менеджериализма, захватывающей современные высшие учебные заведения.

¹ Гольбейн – немецкий художник и гравер XVI в. (Прим. переводчика).

² Эразм Роттердамский – псевдоним Герхарда Гёрхардса – нидерландского ученого-гуманиста, писателя, филолога, богослова (Прим. переводчика).

Что является ныне определяющим для отдельного представителя академической сферы (отдельного преподавателя), находящегося на пересечении взаимоисключающих требований и к тому же испытывающего прессинг голосистой клиентуры? Следует ли признать, что преподавание и научное исследование требуют разных установок/аттитюдов, способностей, а также преследуют различные цели? Лучше ли студенты обучаются у тех, чьей основной работой является преподавание и кто далек от претензий на ведение исследовательской деятельности, или самый ценный учебный опыт приобретается все же от взаимодействия с теми, кто находится на передовых рубежах выработки нового знания и новых представлений?

Что такое «гражданская роль» высшего образования? Достаточно ли для ее осуществления просто организовать специальные классы для зрелых студентов – или требуется что-то большее? А что можно сказать по поводу часто игнорируемого комментария в Докладе Диаринга¹, где об университетах говорится как о носителях «критической рефлексии и самосознания общества» (*critical and conscience of society*)?

Ради справедливости надо отметить, что многие из этих вопросов обсуждались и вызывали бурные дебаты в течение последних 10–15 лет на различных форумах. Так, Бойер (Boyer, 1990) в своей содержательной работе «Еще раз об «учености»: приоритеты профессуры» (“*Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*”) попытался переосмыслить академическую деятельность как состоящую из четырех отдельных, но взаимосвязанных видов «учености»:

- способность открытий;
- способность интеграции /знаний/;
- способность применения /знаний/;
- способность преподавания (и обучения/познания).

Кроме того, в области психологии и развития организации исследовалась природа «профессиональной» деятельности, разработаны модели, которые обрели признание в академических кругах. Важнейшим и формирующим основу для будущих дискуссий было понятие Шёна (Schön) о «рефлектирующем практике» (*reflective practitioner*), хотя некоторые его детали оспаривались (см., напр., Moon, 1999). В частности, дистинкция между «поддерживаемыми/исповедуемыми теориями» («*espoused theories*») и «применением их на практике» («*theories in action*»), заметно перекликающаяся с работой по *подходам к преподаванию* (например, Prosser & Trigwell, 1999) и (реальному) обучению студентов. Существует ли такой отчетливо выраженный пункт, начиная с которого мы перестаем быть простыми «обладателями»/«держателями» технических знаний в определенной учебной области (в том числе педагогике) и начинаем демонстрировать в своей практике «мастерство» как таковое – в качестве исследователей ли или преподавателей?

Важны также работы Лэйва и Венгера (Lave & Wenger, 1990) по ситуативному обучению, а также дальнейшая разработка Венгером (Wenger, 1999) понятия «практикующих сообществ» («*communities of practice*») как моделей для исследования динамики культурного и социального контекста нашей деятельности; часто они считаются наиболее интересными в академических кругах. Кроме того, наблюдается быстрый рост числа статей, книг, докладов на конференциях и монографий по исследованиям образования, инновациям в области преподавания и обучения и качества обучения. Новые структуры для развития персонала, такие как Основы профессиональных стандартов Соединенного Королевства (*UK's Professional Standards Framework* (HEA, 2006), аккредитованные программы по преподаванию и обучению, процессы обеспечения качества и быстрое освоение множества сетевых технологий в наших учебных аудиториях являются свидетельством периода важных перемен.

Однако несмотря на проделанную работу, в современной литературе о высшем образовании поднимается тревожно большое число вопросов и проблем: плагиат; посещаемость (*attendance*);

¹ «Доклад Диаринга», формально известен как доклады Национального Комитета по исследованиям высшего образования (NCIHE). Это ряд докладов (1997) о путях развития высшего образования в Соединенном Королевстве. Это самый обширный обзор проблем высшего образования в Соединенном Королевстве с начала 1960-х годов. Рональд Диаринг – основной автор, номинальный президент Ноттингемского университета (*Прим. переводчика*).

медленный прогресс / плохое запоминание; слабое взаимодействие со студентами; недостаточность учебных навыков; низкий уровень удовлетворенности; спад гражданской активности студентов и преподавателей; финансовые проблемы и вопросы, связанные с занятостью.

Понятно, что процессы «массификации» высшего образования, осуществляемые во многих странах мира, приводят к все большему разнообразию студентов, а более широкий диапазон образовательных, социальных, культурных и этнических параметров обучаемых становится реальной проблемой для университетов. В самом деле, часто отмечается, что современное поколение студентов предпочитает такой жизненный стиль, в котором обучение в университете является лишь одним из ряда видов деятельности, входящих в планы молодых людей; оно осуществляется одновременно с работой на производстве, общественной деятельностью и другими занятиями.

Кроме того, конечно, сегодня налицо значительное финансовое и политическое давление на университеты; правительства все настоятельнее требуют «подотчетности» публичных расходов, стремятся к реформам в финансировании, осуществлении программ обеспечения качества с изменением руководящих структур – всё это приводит к существенному росту бюрократии и администрирования, в целом распространению того, что критики называют «менеджеризмом».

Преподавание и обучение

Конечно, главным предметом нашего интереса в данной статье являются преподавание и обучение, и поэтому имеет смысл сосредоточиться на том, каков наш текущий уровень понимания этих вопросов, используя для этого обзор некоторых ключевых работ. Выводы таких обзоров не вдохновляют. Некоторые цитаты ведущих в этой области авторов проливают свет на положение дел. Так, Ramsden (2003) заключает: «исследование показывает, что, по крайней мере, на короткий период студенты сохраняют в памяти большой объем информации. С другой стороны, многие из них вскоре забывают большую ее часть, а то, что запомнили, не используют должным образом. Изменения, происходящие с ними, носят поверхностный характер – например, усвоение жаргона, свойственного данной дисциплине – но понятия, которыми они оперируют, зачастую наивны и ошибочны. Более того, многие студенты не осознают своих пробелов: у них не сформировалась критическое самосознание».

Говард Гарднер (Howard Gardner, 1996) также утверждает, что: «В большом количестве исследований сегодня отмечается, что обычная степень способности понимания/осмысления зачастую отсутствует у многих, если не большинства, студентов. Естественно ожидать, что студент колледжа способен применить в новом контексте закон физики, или доказательство по геометрии, или понятие из области истории, удовлетворительное усвоение которых он только что продемонстрировал в аудитории. Если же при слегка измененных условиях тестирования искомая компетенция не обнаруживается, это означает, что понимание в собственном смысле слова не было достигнуто».

Барр и Тагг (Barr & Tagg, 1995) в своей известной статье в журнале *Change* иронически изобразили подход вузов к подобным вопросам: «Если студенты не умеют решать проблемы или мыслить критически, добрая старая логика подсказывает: мы должны учить мыслить, и это должно стать важнейшим требованием к образованию. Однако все идет по кругу: если студенты не осваивают чего-то в аудитории, их переводят в другую аудиторию и снова учат тому же».

Рассел Эдгертон (Russell Edgerton, 1997) в публикации по высшему образованию для *Pew Charitable Trusts* приходит к заключению, что основной проблемой является «практикуемый способ преподавания и обучения» и что «нам нужна новая педагогика взаимодействия, которая даст стране изобретательных, заинтересованных работников и граждан, которые так нужны сегодня Америке».

Если мы захотим узнать, какие исследования ведут к таким мрачным диагнозам, можно упомянуть работы Мартина, Сальо, Энтвистла, Тайта и других (краткий обзор их см. в: Ramsden, 2003). Возникшие в Готенбурге и затем в Соединенном Королевстве, эти группы исследовали «студенческие подходы к обучению» различными средствами, включая феноменологические инструменты. Относительно быстро они смогли выявить небольшое число подходов, наблюдаемых в любой группе студентов, по которым можно отделить тех, кто стремится к

воспроизведению знаний, от тех, кто стремится к более глубокому пониманию и осмыслению. Три отдельных подхода были обозначены как «поверхностный», «углубленный» и «стратегический», причем поверхностный подход имел тенденцию превалировать в большинстве курсов, которые велись традиционно. Такой подход давал самые плохие учебные результаты (Ramsden, 2003), но, и это стоит подчеркнуть, не обязательно был связан с плохими оценками при оценивании (Richardson, 2000, Haggis, 2003) и, следовательно, в глазах некоторых студентов был вполне подходящим. Это, конечно, поднимает важные проблемы, касающиеся характера традиционных видов оценивания и выявляет рассогласование между ожидаемой целью (понимание и применение знаний студентами) и действительным результатом (вознаграждается простое воспроизведение знаний).

Еще одно исследование показало, что совокупность факторов более широкой «учебной среды» формирует подход, который студенты примут с наибольшей вероятностью; эти факторы включают: студенческие представления об обучении/учебе; их предыдущий образовательный опыт; конкретный контекст преподавания и обучения и их восприятие контекста и задач, стоящих перед ними.

Таблица 5.1 в книге Рамсдена (Ramsden, 2003) «Обучение преподаванию в высших учебных заведениях» (“Learning to Teach in Higher Education”) суммирует обстоятельства, которые поощряют поверхностный или углубленный подход к учению. Среди них – методы оценивания, атмосфера, создаваемая преподавателем/учебная среда и наличие или отсутствие очевидной заинтересованности, взаимной увлеченности, до некоторой степени интеллектуального вызова. Конечно, интерес к предмету и мотивация также являются ключевыми факторами, но преподаватель должен иметь возможность стимулировать и терпеливо формировать этот интерес за счет самого построения программы обучения. Хотя может показаться, что такие выводы есть не что иное как обычный «здравый смысл», они позволяют категоризировать повседневную деятельность вузов согласно этому описанию и проследить, до какой степени тот или иной способ преподавания на деле способствует углубленному изучению предмета.

Как отмечалось многими авторами, существуют пределы в исследовании *студенческих подходов к обучению*. В самом деле, Хаггис (Haggis, 2003) прослеживает, легко ли образовательному (связанному с развитием персонала) сообществу прийти к консенсусу в принятии такой перспективы/цели как фундаментальной основы для профессиональной деятельности во многих странах, особенно Соединенном Королевстве и Австралии. Часто тот факт, что подобная «инвентаризация» не позволяет подвести под ту или иную «катеорию» отдельных студентов, теряется в дискуссии, как и оценка более широкого контекста жизни студентов и конкретных аспектов изучаемой дисциплины.

Энтузиазм по поводу такой «инвентаризации» и анкетирования, призванных исследовать учебную деятельность / обучение студентов, тоже проблематичен. Конечно, для таких инструментов существуют методологические ограничения, но даже на базовом уровне внутри разных секторов академических кругов используется слишком много таких инструментов, которые, при более тщательном рассмотрении, не могут продемонстрировать статистической надежности или имеют неясные психометрические реквизиты. Ричардсон (2000) осуществляет обзор многих известных анкетирований/опросов и отмечает их уязвимость. Интересно, что основные анкетирования/опросы по студенческим подходам, разработанные группой Энтвистла, в этом отношении работают хорошо, но некоторые из наиболее популярных инвентаризаций, например, «учебных стилей», не выдерживают критики.

Проссер и Тригвел (Prosser&Trigwell, 1999) исследовали *подходы к преподаванию* университетских преподавателей и провели различие между понятиями и практиками, основанными на *передаче информации* и, следовательно, ставящими в центр преподавателя, – и, с другой стороны, понятиями и практиками, нацеленными на то, чтобы произвести *концептуальные преобразования/изменения* в голове учащегося и, таким образом, более студентоориентированными (ставящими в центр студента). Еще одна работа – Биггса (Biggs, 2003) и Рамсдена (Ramsden, 2003) – также проводит подобные различия, приводя к трехуровневой модели, где преподавание рассматривается как (а) «пересказывание», или передача информации, (в) организация деятельности студентов и (с) создание возможностей для обучения/познания.

Проссер и Тригвелл также исследовали *восприятие среды преподавания* (perceptions of the teaching environment) самими преподавателями и продемонстрировали, что ключевые факторы в определении подхода к преподаванию, таковы: степень, в которой преподаватель чувствует, что он контролирует процесс; его рабочая нагрузка, статус деятельности преподавания в данном подразделении/учебном заведении (например, в сравнении с научными исследованиями); восприятие преподавателем размера группы и способностей студентов. Отметим, что различие в числе этих факторов зависит именно от *восприятия* ситуации. Так, в случае размера группы, если преподаватель считает, что группа велика настолько, что становится почти неуправляемой, он скорее выберет модель передачи информации; однако другой преподаватель при том же размере группы может выбрать подход концептуального преобразования, если он чувствует, что способен контролировать процесс и получает поддержку в своем начинании.

Недавний проект в Соединенном Королевстве, в котором исследовались пять преподаваемых предметных областей в ряде университетов, осуществлялся командой преподавателей из университетов Эдинбурга, Дарема и Ковентри. Используя специальные инструменты исследования и интервью, проект ETL (*Enhancing Teaching and Learning Environments in Undergraduate Courses* – Совершенствование среды преподавания и обучения студентов) осуществлял исследование понятий, включающих: ресурсы преподавания/обучения; оценивание; процессы создания курса и управления им; конструктивное регулирование «конструктивное соответствие» (Biggs, 2003), «способы мышления и действия» внутри данной предметной области; «трудные для усвоения знания»; «исходные понятия». Веб-сайт проекта (<http://www.ed.ac.uk/etl>) весьма информативен и содержит подробные ссылки на литературу, инструменты исследования, доклады/отчеты проекта и рекомендации. Он обеспечивает жизненно необходимые инструменты для всех, кто заинтересован в углубленном знакомстве с преподаванием и обучением на студенческом уровне; инструменты исследования легко адаптируемы и используются в разных видах исследований.

С точки зрения Барра и Тагга, все дело в том, *можем ли мы изменить представления преподавателей о преподавании так, чтобы они привели к изменению подходов студентов к обучению?* Рамсден формулирует шесть принципов эффективного преподавания, способных привести к такому изменению, и утверждает, что эти принципы должны лежать в основе совершенствования работы преподавателей. Принципы таковы: (1) увлеченность и умение объяснять; (2) интерес и уважение к студентам и их процессам познания; (3) должная оценка и обратная связь; (4) ясные цели и интеллектуальный вызов; (5) независимость, контроль (ситуации) и личное обаяние/взаимодействие (engagement); (6) умение учиться у студентов. Часто те, кто не хочет меняться, аргументируют это тем, что студентоцентрированные подходы к преподаванию приводят к снижению стандартов, при котором студентам потокают больше, чем нужно. Однако слабость этого аргумента состоит в том, что подобные критики обычно находятся под влиянием модели передачи информации и отказываются видеть, что концептуальные преобразования являются во многом более сложной задачей / являются более сложной стратегией преподавания. В пункте (4), например, Рамсден подчеркивает необходимость «интеллектуального вызова» – речь вовсе не идет об «облегчении» обучения для студентов, но, скорее, о поощрении их к более тесному вовлечению в выстраивание своего собственного, индивидуального осмысления изучаемой дисциплины. Студенты должны брать на себя ответственность за свое обучение /свою учебу, а модель передачи знаний к этому отнюдь не поощряет. Можно, таким образом, утверждать, что именно в традиционной схеме интеллектуальные стандарты оказываются более низкими.

Модель передачи знаний была доминирующей значительное время в большинстве высших учебных заведений. Если посмотреть на то, как эта модель адаптируется к изменениям, ясным примером является инкорпорирование новых технологий. Как указывает Лауриллард (Laurillard, 2003), каждая новая возникающая «технология» быстро вовлекается в процесс передачи информации, будь то книга, лекция, обработка текстов, видеоконференции, мультимедиа или веб.

Сама Лауриллард (1999) очерчивает *конверсациональные рамки* (conversational¹ framework), выдвигая на первый план взаимоотношения между преподавательскими представлениями об изучаемом предмете и представлениями студентов. Существует много возможностей для диалога и коммуникации через обратную связь и новые технологии, поддерживающие ее (например, форумы для обсуждений, «живые» онлайн инструменты для ведения конференций, общее рабочее пространство, групповые блоги и т.д.). Лауриллард утверждает, что сосредоточение на этих аспектах опосредованного обсуждения и степень, в которой такая обратная связь и обзор возможны для данного курса, приведут к большему пониманию различия между учебным планом, который дает то, что уже известно, и таким учебным планом, который учит тому, как добывать знания (how to come to know).

Барнетт (Barnett, 2001) и Барнетт и Коут (Barnett & Coate, 2005) переводят обсуждение на следующий уровень, исследуя, во-первых, различие между *критическим мышлением* и *критичностью* (critical being) и, во-вторых, возможности обращения ко многим из этих вопросов при построении учебного плана, что даст полезную модель учебного плана, которая основана на трех сферах: *познания, деятельности и бытия* (knowing, acting, being).

Содействие изменению

Что, в таком случае мы, как академический персонал или те, кто связан с его развитием/совершенствованием, можем сделать, чтобы содействовать желаемому сдвигу от преподавания к /самостоятельному/ учению? Возможны ли практические шаги, которые могут в этом помочь, или структуры и традиции, существующие во многих высших учебных заведениях, так сопротивляются изменениям, что наши попытки окажутся бесплодными?

Роль специалиста по развитию персонала потенциально является решающей, но сталкивается с рядом проблем. Такие специалисты, существующие в настоящее время во многих высших учебных заведениях, часто рассматриваются как находящиеся на периферии основной деятельности университета. Эти сотрудники невысоко ценятся преподавателями других дисциплин. Данную проблему необходимо решать, но она требует серьезной самокритики со стороны университетского сообщества. Для развития образования надо быть информированным о ходе научных исследований, а сотрудники, занимающиеся развитием, должны продемонстрировать истинно научный подход к своему делу. В прошлом было слишком много примеров энтузиастов «совершенствования преподавания», ведущих самые различные курсы, мастер-классы и т.п., но преподавание в вузах шло как прежде. Причин этого нежелания массы преподавателей следовать в повседневной деятельности тому, чему их учат на мастер-классах, много, и они взаимосвязаны. Конечно, бытует мнение, что методы, преподносимые в мастер-классах, идеализированы /оторваны от жизни и не учитывают суровую реальность ситуации преподавания: методы обсуждения в малой группе непригодны для больших аудиторий, где контакт между преподавателем и студентами минимален; потребности в ресурсах не продуманы; язык/терминология образования сталкивается с терминологией других дисциплин; сотрудники, сосредоточенные на исследованиях, должны быть убеждены в правильности предлагаемых ими подходов и т.д. Поэтому существует потребность в большем стратегическом взаимодействии с академическими подразделениями и командами по разработке курсов, причем сотрудники, занимающиеся развитием образования (educational developers), должны быть готовы двигаться от общих решений к таким решениям, которые больше подходят *конкретной* культуре и контексту конкретной предметной области (Schulman, 1987).

Нужна реформа учебного плана, которая учитывает потребности, язык, культуру и нормы конкретных дисциплин, способствуя большему взаимодействию с учащимися. Прояснение учебных целей, ясная формулировка результатов обучения и акцент на том, что «в ходе обучения нужно стараться не запоминать, а стремиться к пониманию и осмыслению», поможет достичь большего конструктивного соответствия целей методам преподавания и оценивания. Однако, чтобы делать это эффективно, сотрудники, занимающиеся развитием академического сообщества (academic developers), должны поднять собственные стандарты и быть готовыми к жестким

¹ «Conversation» переводится как «разговор»; имеется в виду пространство диалога «преподаватель–студент» (Прим. переводчика).

критическим оценкам коллег, терпимее относиться к их «причудам» и «чуждачествам» и согласиться с тем, что именно академический персонал должен контролировать сам процесс, становясь рефлектирующими практиками в преподавании и обучении.

Мы также нуждаемся в должном признании высокого качества преподавания через поощрения и схемы содействия карьере внутри университетских структур. Использование синергии между исследованием и преподаванием, вместо того чтобы рассматривать их как конкурирующие виды деятельности, может привести к возрождению понятия «учености»: ученый – это тот, кто преподает и занимается научными исследованиями, творит и делится своими знаниями и пониманием вещей.

Более широкие цели высшего образования

Цели высшего образования во многих странах в настоящее время ставятся под сомнение политиками, производством и более широким обществом (OECD, 1986). Конечно, в основном акцент ставится на экономической необходимости производства высокообразованной рабочей силы для «экономики знания» (DTI, 1998; Bok, 2003; Wolf, 2002; Hayes & Wynyard, 2003; Kirp, 2003). Это, однако, в сочетании с массификацией, размахом мониторинга качества и растущим администрированием внутри вузов, чревато опасностью усиления как раз традиционного преподавания и дальнейшей деперсонализации студенческого опыта. С другой стороны, потребность в изменении под давлением подобных внешних факторов может вести к более широкому обсуждению, и сторонники трансформации университетского преподавания и обучения должны отвечать на вызовы. Ключевым аргументом здесь является то, что высшее образование должно иметь дело с *преобразованием личности* (Freire, 1974), а не просто довольствоваться аккредитацией. Можно утверждать, что более широкая цель такого образования – добиваться общего развития получающих образование граждан и возникновения большого числа обладающих критическим мышлением, рефлектирующих профессионалов (Zemsky, 2003).

Разумеется, здесь требуется руководство на уровне высшего менеджмента, опирающееся на скрупулезные институциональные исследования и ясность институциональных целей и миссии. Кроме того, взаимосвязи с правящими кругами и обществом во многих случаях должны претерпеть изменения, если университеты хотят распрощаться со своим прежним имиджем элитных, консервативных «башен из слоновой кости». Институциональная автономия / независимость высших учебных заведений находится под угрозой во многих странах Европы и не только, и лишь путем демонстрации готовности вникать в проблемы и трудности более широкого сообщества можно добиться ее (институциональной автономии) поддержки (Boyte & Hollander, 1999). В самом деле, университеты играют потенциально важную роль, возможно, являясь чем-то подобным хабермасовской «публичной сфере», где могут обсуждаться актуальные вопросы, оспариваться позиции, создаваться новые представления о вещах. Как отмечает Барнетт (Barnett, 2003), *Национальный комитет по исследованию высшего образования* (1997) в Соединенном Королевстве (более известный как *Доклад Диаринга*), говорит о том же самом, хотя и не получает столько внимания, сколько заслуживает. Университеты могут добиваться роли «критика и совести/самосознания общества», а также выступают фактором развития гражданского общества... научные исследования могут справедливо рассматриваться как дающие возможность высшим учебным заведениям стать самосознанием общества, поскольку такие публично организованные научные исследования призваны учитывать всю историю нашего существования; также университеты способствуют становлению и развитию гражданского общества, привнося в общественное сознание конкурирующие представления и образцы мышления. Университет ... таким образом несет двойную ответственность, которая не под силу никакому другому социальному институту».

На практике некоторые институты преследуют такую цель, хотя и в усеченном виде, через деятельность, подобную «оказанию услуг в сфере познания» (“service learning”), где академические программы включают рефлексию и критическое мышление, будучи основаны на непосредственном опыте работы с теми или иными общественными группами и неправительственными организациями. Так, Национальный университет Ирландии в Голвее является лидером в этой сфере (в Ирландии) и членом базирующейся в Соединенных Штатах Америки организации Campus Compact (Компактный кампус): (<http://www.compact.org/>), которая

поддерживает оказание услуг в сфере познания, социальные исследования и содействует волонтерской деятельности.

В том, что касается обучения и преподавания, это является жизненно важным подтверждением понятий преобразования, концептуальных изменений, самостоятельности и критичности учащегося. Чтобы вывести это на институциональный уровень, однако, требуется жесткое и уверенное руководство, которое не всегда является очевидным в данном секторе (Mathew, Radloff & MacLaren, 2006).

Заключение

Наша конечная цель в высшем образовании должна быть установлена так высоко, как только можно, и люди, занимающиеся развитием образования (educational developers) не должны удовлетворяться просто сознанием приверженности к совершенствованию качества преподавания. Скорее, мы должны быть готовы занять ведущую роль в преобразовании наших вузов из таких заведений, которые ведут учебные курсы и дают сертификаты, в учреждения нового качества, развивающие человеческий потенциал, выпускающие людей, умеющих самостоятельно добывать знания и вырабатывать новые виды знания, способных ценить и преумножать богатства культуры, активных и равнодушных граждан.

Однако люди, берущие на себя роль развития/совершенствования образования, не смогут ответить на эти вызовы, пока они не будут следовать в своей работе самым жестким стандартам академичности, активно практиковать высокий уровень эрудированности и личного развития, пока они не будут готовы к критической переоценке многого в своем опыте. Их практика должна опираться на доказательства и уважать конкретные требования отдельных академических дисциплин, в то же время она должна быть проникнута представлениями об образовательной и социальной справедливости.

Перевод Л.Ф. Пирожковой

[Вернуться к содержанию.](#)

П.5.8. Н. Ауферкорт-Михаэлис

Внутриинституциональное исследование в области высшего образования – тип исследования в области дидактики высшего образования как инструмент рефлексии для вуза

В: Изменение педагогической и учебной культуры. Под ред. Шнайдер Р., Ширба Б., Вельберс У., Вильдт Й., серия «Центр внимания - дидактика высшего образования» №120, Немецкое общество дидактики высшего образования, Билефельд, 2009. С. 220–231.

Brigitte Berendt:

Auferkorte-Michaelis Nicole

Innerinstitutionelle Hochschulforschung – ein hochschuldidaktischer Forschungstyp als Reflexionsinstrument für eine Hochschule. In: Wandel der Lehr- und Lernkulturen Ralf Schneider, Birgit Szczyrba, Ulrich Welbers, Johannes Wildt (Hg.) Blickpunkt Hochschuldidaktik, Bd. Nr. 120 Deutsche Gesellschaft für Hochschuldidaktik, Bielefeld, 2009. S. 220–231.

Аннотация

В вузах постоянно осуществляется сбор данных, например, сколько студентов записано на какой курс подготовки и успешно закончило его. Статистика учащихся является наиболее известным структурным анализом вуза. Она имеет дело с данными, которые предоставляют учащиеся вузу при зачислении и отчислении. Она показывает, как меняются данные. Она содержит мало информации о мотивах, процессах и их влиянии – открытыми остаются вопросы содержательного, часто качественного характера: что стимулирует учащихся начать обучение? Почему многие решают покинуть вуз до окончания?

Нет конкретного представления о продуктивной и критической фазе в процессе обучения. Вуз, как социальная, учащаяся (lernende) организация, на сложном этапе реструктурирования вынужден обходиться без рефлексивных знаний, и кто, если не он сам, может их эффективно обрабатывать? Для вуза, как эксперта по производству знаний, настало время рассмотреть себя в зеркале. Как вуз может сделать себя предметом изучения, чтобы генерировать рефлексивные материалы о процессах и влияниях – вот тема этой статьи. Речь идет о внутриинституциональном исследовании высшего образования.

Содержание

Исходная позиция: требования к развитию вуза

К вопросу об исследованиях в области дидактики высшего образования

Внутриинституциональное исследование преподавания и учения в Центре дидактики высшего образования в Дортмунде

Исходная позиция: требования к развитию вуза

Развитие высшего образования в Германии находится на переломном этапе. Начиная с реформы права в области государственной службы и до ступенчатых и модуляризированных программ подготовки – все структуры пришли в движение. Цель этого европейского процесса уравнивания – возрастание международной конкурентоспособности. Так называемый Болонский процесс осуществляется с 1999 г. как мотор реформ по развитию высшего образования в Германии. При одновременном сокращении ресурсов существует угроза значительного демонтажа. Вузы конкурируют на международном и европейском уровнях, на уровне федерации и земли, а также на региональном уровне. Отдельный вуз делает ставку на профилирование. Как экспертная организация (Pellert 1999) по вопросам обучения, он должен ответственно продвигать

на рынок свои программы и продукты. Если он при этом хочет сохранять свое культурное значение, он из организации учения (Organisation des Lernens) должен развиваться в учащуюся организацию (lernende Organisation). Знание комплексных взаимных влияний необходимо для эффективного управления. Это касается не только действующих лиц, но и вуза в целом. Это предполагает соответствующую культуру взаимодействия (Türk 1990, S.100). Новые модели управления в вузах работают с базами данных, которые служат исходными для принятия решений. Остается вопрос, достаточны ли для этого существующие до сих пор базы данных или университетская статистика? Необходим более глубокий взгляд, позволяющий понимать процессы и делать прозрачными влияния, и тем самым улучшать информационную основу для принятия решений.

К вопросу об исследованиях в области дидактики высшего образования

Дидактикой высшего образования на немецком вузовском ландшафте занимаются центры и отделы дидактики высшего образования университетов и специализированных вузов, подразделения повышения квалификации, специализированные проекты и программы, сети и отдельные ученые в качестве основной или дополнительной специализации. Институционализированная дидактика высшего образования составляет относительно небольшую область. Из 373 вузов в Германии (зимний семестр 2003/2004 учебного года) примерно в 38 существовали подразделения по дидактике высшего образования или программы подготовки (Statistisches Bundesamt 2003. www.hochschuldidaktik.de 2004).

Целевыми группами дидактики высшего образования являются действующие лица и их группы в сфере преподавания и обучения. Выполняемые ею задачи в области научных исследований, повышения квалификации и консультирования способствуют поддержке в разработке и оптимизации учебного процесса. Дидактика высшего образования генерирует знания об «организации инфраструктуры, учебных ситуациях и занятиях (...) в контексте широких программных и системных перспектив» (Wildt 2002, S.9). Дидактические исследования связаны с преподаванием и учением, их действующими лицами и уровнями их действий, с вузом как образовательным институтом вместе с его окружением (Metz-Göckel 1999, Welber 1988, Welber/Wildt 1979, Metz-Göckel 1975). Таким образом, дидактика высшего образования затрагивает вопросы образовательной политики и общественную проблематику. Она занимается квалификационными нормами и учебными структурами; анализирует преподавание дисциплин и междисциплинарных областей. Как и повышение квалификации, она преследует цель совершенствования обучения и преподавания в вузе и поддержку обеспечения и повышения качества в высшем учебном заведении (Wildt 2003).

Исследования в области дидактики высшего образования поэтому охватывают близкие проблемы, что и общие, и сравнительные исследования в области высшего образования, при этом исходят из иной постановки вопроса и перспектив (Metz-Göckel 1999, Welber 1988). Но они уникальны с двух точек зрения: с одной стороны, с точки зрения объекта исследования, например, особых тем и более мелких организационных единиц. С другой стороны, они с позиций дидактики конкретизируют анализ ситуаций, используя социальные эмпирические исследования. Дидактикой занимаются как в вузах, так и вне их. Изыскания в области дидактики высшего образования – это изучение высшего образования (Hochschulforschung) в более узком смысле, поскольку их предметом является вуз и особенно обучение и преподавание¹. И хотя в вузах активно проводится научно-исследовательская работа, исследования в области дидактики высшего образования, так же как и исследования высшего образования в целом представлены относительно слабо. Если

¹ Под вузовским исследованием (Hochschulforschung) в более узком смысле имеются в виду исследования, предметом которых является вуз, а не все исследования, проводимые вузом или в вузе. Это различие отмечают Teichler/Ender/Daniel (1998), указывающие на то, что невузовская общественность в Германии называет исследования по любой тематике и дисциплине «вузовскими исследованиями». Поэтому вузовские исследования имеют два значения. Под ними имеются в виду, во-первых, любые исследования, проводимые в вузе или вузом, и, во-вторых, исследования, связанные по своей тематике с высшей школой (Teichler/Ender/Daniel 1998, S. 219).

отдельные вузы хотят быть автономными, исследование вопросов высшего образования для них важны и потенциально вирулентны. Отдельные учебные заведения все чаще указывают на необходимость надежных, малоформатных количественных и качественных данных для формирования профиля, новых методов управления и принятия перспективных решений.

Хотя самоисследования с 1990-х годов в вузах увеличились, оно еще не получило повсеместное распространение как самостоятельное направление исследования. Известное в США как «институциональное исследование» (Institutional Research), особенно американские вузы обладают подразделениями, проводящими такие научные работы. Вузы изучают сами себя на основе эмпирических данных. В проектах анализируются прикладные и теоретические проблемы, исходя из информационной потребности вуза и необходимости принятия решений. Институциональные исследования предоставляют данные самоисследования в вузах США, обогащая эмпирическим материалом процесс принятия решений, которые касаются дальнейшего развития вуза, (Peterson/Corcoran 1985, Teichler 1987).

Внутриинституциональное исследование преподавания и учения в Центре дидактики высшего образования в Дортмунде

На основе отдельных эмпирических проектов Центра дидактики высшего образования Технического университета в Дортмунде было открыто исследовательское направление, тесно связанное с тематикой Центра (Aufferkorte-Michaelis 2005). Речь идет об аналоге американского институционального исследования в немецкой системе высшего образования. Взгляд направлен внутрь, на развитие вуза на основе эмпирических данных. Это влияет и на позицию вуза в целом на фоне профилирования и обмена на вузовском ландшафте, стимулируемых конкуренцией. Это исследовательское начинание ориентируется в целом на научное самопознание, повышающее рефлексивный потенциал вуза за счет институционального самоизучения, прозрачность влияний и способствует объединению его членов. Это внутриинституциональное исследование фокусируется соответственно на характерных проблемах вуза и генерирует конкретные знания, необходимые вузу, которые

- вытекают из вузовского контекста ТУ Дортмунда;
- осуществляются в кооперации участвующих заинтересованных групп;
- совместно формулирующих тематику соответствующих проектов.

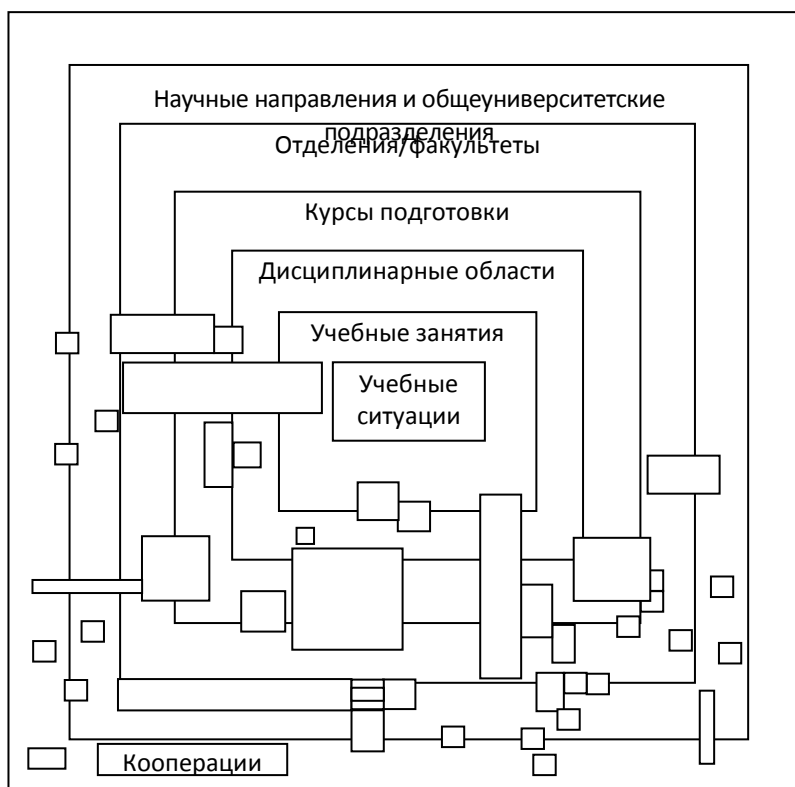


Рисунок 1. Внутриинституциональная область исследования преподавания и обучения

Анализ проводится в рамках педагогических, психологических, социальных и дидактических исследований и затрагивает преподавание и обучение, исследования трудоустройства по специальности, факультетские исследования иностранных студентов или влияние реформы обучения, введение новых программ подготовки, оценку проектов, опросы учащихся относительно занятий и пр. (Auferkorte-Michaelis/Metz-Göckel 2004).

Внутриинституциональные исследования вытекают из вузовского контекста ТУ Дортмунда и имеют дело с комбинацией из:

- 1) сбора данных, стандартизированного структурного анализа, а также статистики учащихся и
- 2) вузовского исследования на месте, интегрирующего результаты исследовательских групп.

Преподавание и обучение как область исследования в вузе можно дифференцировать по аналогии со структурой «научного предприятия» вуза (*wissenschaftlicher Betrieb einer Hochschule*). В целом можно отметить, что прежняя дисциплинарная структура вследствие европейской реформы обучения все больше приобретает междисциплинарную направленность, и области, изображенные на приведенном ниже рисунке как кооперация, становятся все более важными.

Наряду с классическими организационными единицами такими, как учебные области/дисциплинарные области, факультеты и общеуниверситетские подразделения, при дифференциации исследовательских областей учитывались два других аспекта: педагогические/учебные элементы, дифференцированные по ситуациям, мероприятиям и программам подготовки, а также кооперации, которые могут перекрываться с различными областями. Классический пример всесторонней кооперации или даже кооперативного союза представляет подготовка учителей. Но и кооперации в меньших масштабах, например, в рамках междисциплинарных программ подготовки, не относящиеся к какому-либо направлению, как и приобретающие все большее значение модули, образующие одну учебную единицу, занятия по которой ведут несколько преподавателей, могут образовывать исследовательские рамки внутриинституциональных проектов. В пределах этой внутренней дифференциации осуществляется взаимосвязь исследовательских областей внутриинституционального исследования высшего образования по нескольким направлениям.

В то время как оценка вуза преследует цель, например, позиционировать определенный университет в конкуренции на вузовском ландшафте, внутриинституциональное исследование обращает свой взор на внутренние процессы в преподавании и обучении, на переход от школы к университету и от вуза на рынок труда, а также на индивидуумов, действующих в вузовском контексте. Оценка и отчетность за исследования и преподавание не лежат в их основе, в большей степени они позволяют осуществлять рефлексию, исследовать процессы и анализировать ситуацию. Как внутриинституциональное самоизучение, они всегда предполагают также обратную связь, касающуюся процессов, ситуаций и лиц, исходя из перспективы субъекта. Эта обратная связь содержит оценки, которые используются для рефлексированной генерации знаний, а не непосредственные выводы, имеющие значение для реорганизации повседневной практики. Таким образом, внутриинституциональные исследования включают оценивающие элементы, но основное внимание в них уделяется всестороннему самоосознанию. Сюда относятся микроперспективные исследования в области дидактики высшего образования, посвященные взаимодействию преподавателя и учащихся и методическим вопросам. Кроме того, исследовательская деятельность ориентируется на целевые группы повышения квалификации в области дидактики высшего образования, выявляя, например, потребности преподавателей. В дидактическом научном сообществе они инициируют основывающийся на данных «самомониторинг». Здесь проводится анализ состояния структур подготовки в области дидактики высшего образования и программ, деятельность этих структур в сферах повышения квалификации, консультирования и исследования, а также практикуется оценивание программ. Сферы исследования в области дидактики высшего образования не селективны, в исследовательской практике часто комбинируется несколько целей, и получают результаты различного назначения.

На внутриинституциональные исследования распространяются те же принципы, которые можно найти в концептах прикладных исследований, например, в исследовании действий

(Aktionsforschung) (Bitzan 2004; Altrichter/Lobenwein/Welte 1997; Wildt 1993 (1983); Wildt/Gehrmann/Bruhn 1972). Связь теории и практики происходит благодаря тому, что обсуждаются субъективные перспективы такие, как повседневный опыт и наблюдения задействованных групп (совместно с данными общего и сравнительного исследования высшего образования), преподавание/учение и конкретные условия на местах. Это происходит в режиме диалога между исследователями и участвующими группами, особенно с теми, которые могут прояснить конкретные локальные вопросы, исходя из своей практики. Обсуждение эмпирических данных учитывается как участие в получении при их интерпретации результатов (Bitzan 2004). Исследование предполагает в идеале интерактивно организованное взаимодействие при разработке проблемы, используя уже имеющиеся факты и научные выводы для конкретизации на месте с задействованными в исследовании группами (Auferkorte-Michaelis 2005). Исследовательским группам предоставляется информация, задается импульс для дискуссии, разработки и уточнения проблем и постановки вопросов (Altrichter/Lobenwein/Welte 1997, Bitzan 2004). При этом внутриинституциональные исследования, как и американские институциональные исследовательские проекты, не ориентированы исключительно на проблемы, а могут мотивироваться потребностью в общей или специальной информации. Параллельно с опытом институциональных исследований в США подобные проекты во многих случаях дают поначалу материал для конкретного рассмотрения как раскрывающее или определяющее проблему исследование (Saure 1990).

В идеале процесс исследования внутриинституциональных проектов разделяется на семь следующих одна за другой фаз: две фазы исследовательской команды (Forschungsteamphase), в продолжении которых участники действуют отдельно друг от друга, две фазы обратной связи (Rückkoppelungsphase) об исследовательском процессе и согласовании с участвующими группами и три фазы совместной работы (Koproduktionsphase) с «основной группой действующих лиц», т.е. группой, которая хотела бы изучать соответствующую проблему и которая является партнером по контракту. После окончания всего процесса исследования результаты обсуждаются с другими заинтересованными группами и внедряются в практику. Таким образом могут возникать также практические проекты, связанные с разработкой вариантов действий или стратегий и их реализацией.

Эта идеальная последовательность фаз показана на рис. 2.

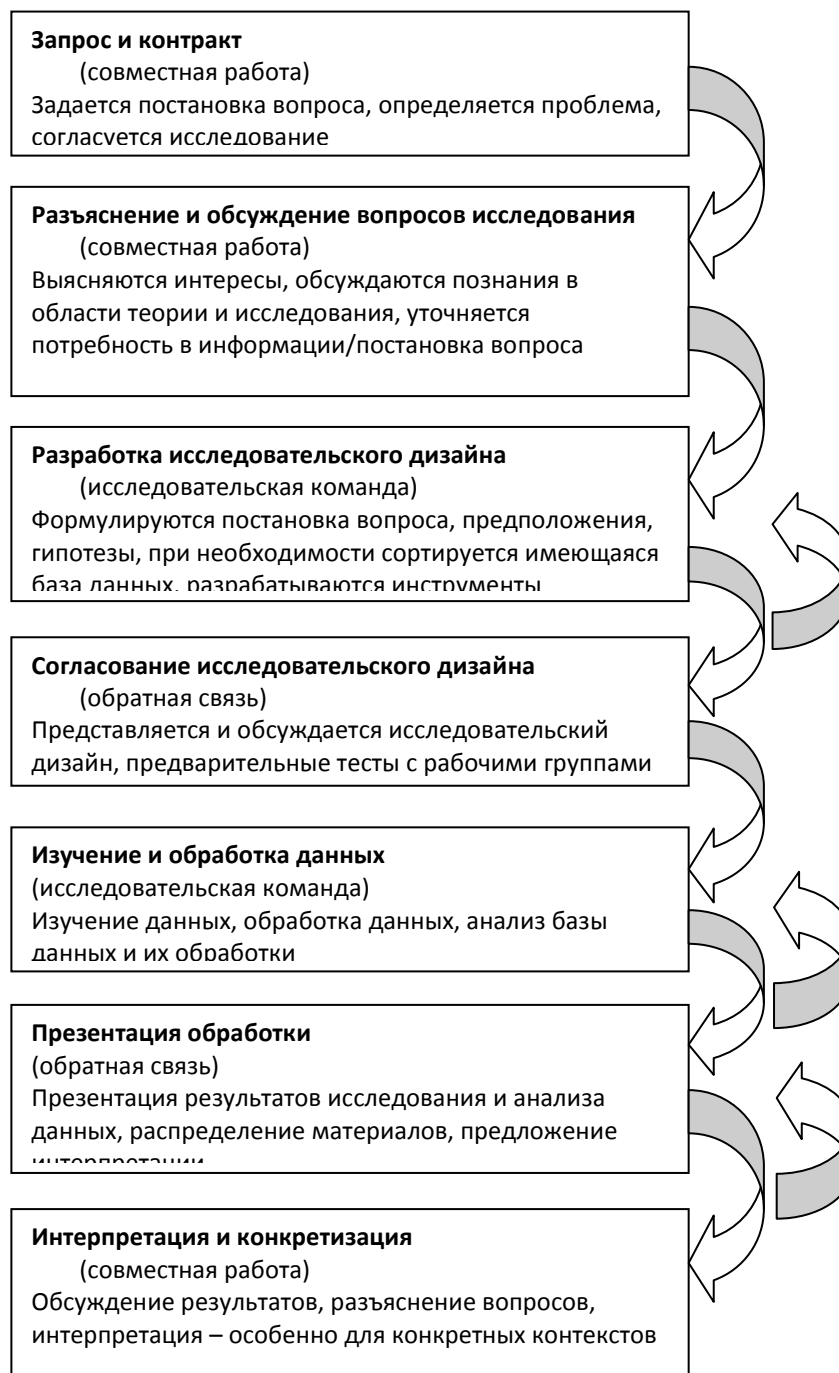


Рисунок 2. Последовательность исследовательских фаз

(Источник: Auferkorte-Michaelis 2005, S. 110)

В практике исследования переходы между фазами плавные. Большая часть собственно исследовательской работы выполняет исследовательская группа, при этом партнеры по контракту, к которым обращаются (Ansprechpartner), могут быть привлечены к совместной работе. Проекты внутриинституциональных исследований высшей школы, проводимые Центром дидактики высшего образования технического университета в Дортмунде, концентрируются на актуальных проблемах и пробелах в знаниях. Как правило, это происходит с целью большей прозрачности фактов, например, процессов развития и изменений в курсах подготовки, последипломном образовании, а также подготовке к педагогической деятельности и вынесения этих сведений на обсуждение. Кооперация в процессе исследования может охватывать формулирование гипотезы и разработку инструментов исследования. Эта отчасти совместная работа и обратная связь в процессе исследования ведут к знаниям, которые способствуют развитию практики и ориентированы на действия, как независимые от конкретного повседневного контекста отдаленные исследования (Bitzan 2004). Цели исследования определяются и разрабатываются, например, факультетами, отдельными кафедрами

или руководством вуза совместно с исследователями. При этом существует явная связь с повседневной жизнью вуза, которая гораздо менее абстрактно касается качества и эффективности, чем, например, процедуры оценки вуза. Фазы совместной работы и обратной связи ведут к динамичному их движению, в котором более ранние фазы могут дополняться другими этапами работы. Таким образом, возникает тесное сотрудничество с партнерами по контракту, и прозрачность процесса ведет к возможности вмешательства участвующих групп. Фазы сотрудничества, а также представленная идеальная последовательность процесса исследования более или менее интенсивно выражены в отдельных проектах. Интеграция партнеров по контракту желательна особенно потому, что они являются экспертами социальной практики и связывают постановку вопроса со своей профессиональной деятельностью. Лежащая в основе позиция исследователей исходит из различных моделей социальной практики и реалий профессиональной повседневности. Субъективные оценки и толкование реальности преподавания и обучения позволяют получить многоперспективный взгляд на протекающие процессы. В целом расширяется роль исследователей в ведении (модерации) процессов взаимодействия и их рефлексии в исследовательском процессе (Auferkorte-Michaelis 2005).

Кроме того, исследователи одновременно выполняют роль опрашиваемых, т.е. их, как экспертов по соответствующим вопросам, опрашивают рабочие группы в данной области исследования. Это также означает, как делает вывод Volkwein (1999), касающийся опыта институциональных исследований в вузах США, что исследователи наряду с научной работой поддерживают баланс между участвующими группами и институтом и осуществляют информацию общественности о результатах.

Это чувствительная территория, на которой исследователи действуют участливо и доверительно. Они осуществляют различные коммуникационные и связующие функции. Проекты, ориентированные на дидактику высшего образования, проблемы внутриинституциональных исследований высшей школы были инициированы благодаря дебатам о качестве преподавания. Они все активнее ставят вопрос о более эффективной организации обучения студентов. При этом в центре внимания – люди и их компетенции. Соответствующее времени образование в вузах с учетом актуальных общественных тенденций нельзя строить на основе предположений, оно должно опираться на эмпирическую базу. Внутриинституциональное исследование высшего образования исходит в этом из микроперспектив. Оно пытается связать различные перспективы и следует требованию исследовать вуз нейтрально, системно и основательно, и представлять результаты исследования максимально, насколько это возможно, независимо от влияния личных убеждений, политических влияний и желаемых результатов (Saure 1990).

Для вуза внутриинституциональные исследования дают шанс использовать саморефлективные ресурсы как потенциал развития. Повышение качества с помощью самоисследования целесообразно, поскольку таким образом не только опрашиваются группы привлеченных в качестве экспертов на местах, но они участвуют в процессе развития и организуют его. Они совместно работают над поставленной ими проблемой. Они получают ответы на вопросы, с которыми сталкиваются в повседневной работе. Они смотрят на эмпирические данные, привычные подходы в научной работе и могут сравнить свой личный опыт с полученными результатами исследования и таким образом проверить, пересмотреть или утвердиться в своих позициях (Auferkorte-Michaelis/Metz-Göckel 2004).

Внутриинституциональные исследования в Центре дидактики высшего образования в Техническом университете в Дортмунде могут способствовать формированию профиля, обеспечению качества и развитию вуза. Предлагаемая систематизация представляет собой первый концепт внутриинституциональных исследований в вузе в Германии. В условиях недостаточных образовательных ресурсов это начинание может быть одновременно и конечным пунктом. Внутриинституциональные исследования не могут быть бесплатными. Эта форма повышения качества благодаря исследованиям не может существовать без инвестиций. У них общее с дидактикой высшего образования то, что они «с одной стороны, должны свидетельствовать против позитивистских наук и технологических интересов, с другой стороны, одновременно хотят и могут проводиться только при участии и привлечении знаний заинтересованных лиц» (Huber 1993 [1983], S. 134).

На практике как исследователи, так и соисполнители сталкиваются с различными трудностями, но одновременно исследования дают им шансы, они балансируют между участием и нейтралитетом, конфиденциальностью и открытостью участвующих групп – в вузе и вне его. Шансы появляются для улучшенной (имея в виду более ясную) структуры процессов взаимодействия участников, т.е. общевузовской прозрачности, но и для возможных мер по совершенствованию обучения и преподавания. Рефлексия повседневных знаний и опыта на основе эмпирических данных сталкивается с трудной задачей транслировать неконгруентные результаты исследования в повседневную действительность участвующих групп. Конкретная специфическая (внутренняя) дифференциация участвующих групп наталкивается на опасение лишиться анонимности при опросе. Исследовательский потенциал внутриинституциональных исследований высшей школы и их рефлексивное действие зависят от совместных действий участвующих групп в сфере обучения и преподавания.

Чтобы использовать внутриинституциональные исследования для развития вуза как института в целом, необходима дальнейшая координация и систематизация. Чтобы получить рефлексивный эффект для развития вуза с помощью внутриинституциональных исследований, нужна общевузовская исследовательская программа, которая продвинула бы вуз по пути к обучающейся (lernende) организации.

Литература

Altrichter, Herbert, Lobenwein, Waltraud, Welte, Heike: "PraktikerInnen als ForscherInnen, Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung". In: Frieberthäuser, Barbara und Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München 1997. S.640-660.

Auferkorte_Michaelis, Nicole: *Hochschule im Blick. Innerinstitutionelle Forschung zu Lehre und Studium an einer Universität*. Münster 2005.

Auferkorte_Michaelis, Nicole und Metz-Cockel, Sigrid: "'Spieglein, Spieglein in der Hand' – innerinstitutionelle Forschung über eine Hochschule". In: *Das Hochschulwesen (HSW)*, 52. Jg., Heft 3 (2004). S.82-88.

Bitzan, Maria: "Praxisforschung, wissenschaftliche Begleitung, Evaluation: Erkenntnis als Koproduktion". In: Becker, Ruth und Kortendick, Beate (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Geschlechterforschung*. Wiesbaden 2004. S. 298-303.

Huber, Ludwig: "Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung". In: Huber, Ludwig (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Bd. 10, 2. Auflage 1993 (1. Auflg. 1983). *Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband*, hrsg. von Dieter Lenzen und Mitarb. von Agi Schröder-Lenzen, Stuttgart. 1993. S. 114-138.

Metz-Göckel, Sigrid: *Theorie und Praxis der Hochschuldidaktik. Modelle der Lehr- und Lernorganisation, Campus-Texte: Gesellschaftswissenschaften*. Frankfurt/New York 1975.

Metz-Göckel, Sigrid: "Hochschuldidaktik". In: Reinhold, Gerd, Pollak, Guido, Heim, Helmut (Hrsg.) (1999): *Pädagogik-Lexikon*. München/Wien 1999. S.258-264.

Pellert, Dad: *Die Universität als Organisation. Die Kunst, Experten zu managen*. Wien, Köln, Graz 1999.

Peterson, Marvin und Corcoran, Mary (Hg.): *Institutional Research in Transition. New Directions for Institutional Research*, Nr.46, San Francisco, California 1985.

Saupe, Joe L.: *The Functions of Institutional Research*, 2. überarbeitete Aufl., Association for Institutional Research (_AIR), Tallahassee 1990.

Statistisches Bundesamt: *Hochschulstandort Deutschland 2003*. Bericht wurde verfasst von Martin Beck und Rainer Wilhelm in Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Gruppe VII C des Statistisches Bundesamtes, Wiesbaden 2003.

Teichler, Ulrich: "Forschung, Lehre und Diskussion über Hochschulfragen in den USA". In: *Hochschulausbildung. Zeitschrift für Hochschuldidaktik und Hochschulforschung*. Heft 4 (1987)/ S. 193-204.

Teichler, Ulrich, Ender, Jürgen, Daniel, Hans-Dieter: "Hochschule und Gesellschaft als Gegenstand der Forschung – Bilanz und Perspektiven". In: Teichler, Ulrich, Ender, Jürgen, Daniel, Hans-Dieter (Hrsg.): *Brennpunkt Hochschule*. Frankfurt/M. 1998.

Türk, Klaus: *Neuere Entwicklungen in der Organisationsforschung*. Stuttgart 1990.

Volkwein, Fredericks J. (ed.): *What is Institutional Research All About? A Critical and Comprehensive Assessment of the Profession. New Directions for Institutional Research*, Nr.104, San Francisco, California 1999(a).

Webler, Wolf-Dietrich: "Hochschuldidaktik als Teil der Hochschulforschung. Der Beitrag der nordrhein-westfälischen Zentren für Hochschuldidaktik in Aachen, Bielefeld, Dortmund und Essen". In: Oerler, Christoph und Webler, Wolf-Dietrich (Hrsg.): *Forschungspotentiale sozialwissenschaftlicher Hochschulforschung. Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Schweiz*. AHD, Blickpunkt Hochschuldidaktik, Band 84, Weinheim 1988, S. 97-159.

Welber, Wolf-Dietrich und Wildt, Johannes (Hrsg.): "Wissenschaft, Studium, Beruf. Zu den Bedingungs-, Analyse- und Handlungsebenen der Ausbildungsforschung und Studienreform". *Blickpunkt Hochschuldidaktik*, Band 52, AHD, Hamburg 1979.

Wildt, Johannes: "Aktionsforschung". In: Huber, Ludwig (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule. Enzyklopädie Erziehungswissenschaft* Bd. 10, 2.Auflg. (1. Auflg. 1981) Handbuch und Lexikon der Erziehung in 11 Bänden und einem Registerband, hrsg. von Dieter Lenzen und Mitarb. von Agi Schröder-Lenzen, Stuttgart. 1993. S. 454-457.

Wildt, Johannes: "Ein hochschuldidaktischer Blick auf Lehren und Lernen. Eine kurze Einführung in die Hochschuldidaktik". In: *Neues Handbuch Hochschullehre* (NHHL), Berlin 2002. Griffmarke A 1.1, S.1-10.

Wildt, Johannes: "Hochschuldidaktik in Deutschland. Editorial". In: *DUZ-Special. Hochschuldidaktik in Deutschland*. 12. September 2003, Berlin.

Wildt, Johannes, Gehrman, Gerd, Bruhn, Jürgen: "Aktionsforschung als hochschuldidaktische Forschungsstrategie". In: Haag, Fritz, Krüger, Helga, Schwärzel, Wiltrud, Wildt, Johannes (Hrsg.) (1972): *Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne*. München 1979. S. 137–159.

Перевод О.Л. Ворожейкиной

[Вернуться к содержанию.](#)