

ინდრა ოდინა

მასწავლებელთა განათლების დეპარტამენტი, განათლების, ფსიქოლოგიისა და ხელოვნების ფაკულტეტი, ლატვიის უნივერსიტეტი

ილზე მიკელსონე

პედაგოგიკისა და სოციალური მუშაკების ფაკულტეტი, ლეიპაჯას უნივერსიტეტი

ლიგია გრიგულე

მასწავლებელთა განათლების პროგრამა, განათლების, ფსიქოლოგიისა და ხელოვნების ფაკულტეტი, ლატვიის უნივერსიტეტი

მასწავლებელთა განათლების სამაგისტრო პროგრამის შემუშავება: მიღწევად და გაზომვად სწავლის შედეგებზე გადასვლა

აბსტრაქტი

ევროკავშირის საერთო საგანმანათლებლო სივრცისა და ევროპის კვალიფიკაციათა ჩარჩოს კვალდაკვალ ლატვია ცდილობს განსაზღვროს მიღწევადი და გაზომვადი სწავლის შედეგები. აღნიშნული პროცესი ხელს უწყობს კვალიფიკაციებისა და კვალიფიკაციების დესკრიპტორებისადმი ტრადიციული მიდგომის გაუმჯობესებასა და სფეროს ექსპერტების მიერ სასწავლო პროგრამების, საგნის/მოდულის, შეფასების სისტემის შემუშავებისა და სტუდენტების ნამუშევრების ანონიმურობის პრინციპების გადახედვას.

სწავლის შედეგები წარმოადგენს ინოვაციური სწავლებისა და სწავლის მიდგომის ნაწილს. სწავლის შედეგი არის თანმიმდევრული სასწავლო მიზნებისა და ამოცანების დასახვის, ისევე როგორც კურიკულუმისა და შეფასების სისტემის შემუშავების ინდიკატორი. მიღწევადი სწავლის შედეგების წინასწარ განსაზღვრა, ანუ ცოდნა იმისა, თუ რა უნდა იცოდეს სტუდენტმა პროგრამის დასრულების შემდეგ, ქმნის სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარეებს შორის დიალოგის შესაძლებლობას (სტუდენტები, დამსაქმებლები, პროფესიული კავშირები, საზოგადოება).

აღნიშნული სტატია მომზადდა ეროვნული და ევროპული დოკუმენტების, რეგულაციებისა და ნორმატიული აქტების კვლევისა და მიღწევად და გაზომვად შედეგებზე დაფუძნებული პროგრამების ანალიზის საფუძველზე. ასეთი კვლევის ჩატარება მიზნად ისახავს მიღწევადი და გაზომვადი სწავლის შედეგების განსაზღვრის ეფექტური სისტემისა და პრაქტიკის დანერგვას. კვლევის შედეგად შემოთავაზებული მიდგომა არის სარეკომენდაციო, ღია და მონაწილეობითი.

საკვანძო სიტყვები: სწავლის შედეგები, კვალიფიკაციათა ჩარჩო, პარადიგმა, პარადიგმის ცვლილება, შინაარსზე დაფუძნებული სწავლება, შედეგებზე დაფუძნებული სწავლება, სასწავლო პროგრამა.

შესავალი

გლობალიზაცია და ახალი მიმდინარეობებისა და მიდგომების აღმოცენება გაცილებით ფართო მასშტაბის ქმედებებს ითხოვს. კერძოდ, საჭირო ხდება განათლების სისტემის გაუმჯობესება და გლობალურ პროცესებში ჩართვა. ერთ-ერთი ასეთი მნიშვნელოვანი პროცესია ბოლონიის პროცესში ჩართვა.

2003 წელს ევროპული ქვეყნების განათლებისა და მეცნიერების მინისტრები შეხვდნენ ბერლინში და მოამზადეს ბოლონიის პროცესის განხორციელების ამსახველი ოფიციალური ანგარიში. აღნიშნულ ანგარიშში ხაზგასმული იყო უმაღლესი განათლების საერთო ევროპული მოდელის შექმნის მნიშვნელობა, ისევე, როგორც ეროვნული ხელისუფლების მიერ ეროვნული კვალიფიკაციების ჩარჩოს შექმნის აუცილებლობა (www.ond.vlaanderen.be). ეს გულისხმობს თითოეული პროგრამისთვის (საბაკალავრო ან სამაგისტრი) არა მხოლოდ კრედიტების რაოდენობის, არამედ სწავლის შედეგების განსაზღვრას:

„მინისტრები მოუწოდებენ წევრ სახელმწიფოებს, შეიმუშაონ შედარებადი და თავსებადი კვალიფიკაციების ჩარჩო თავიანთი უმაღლესი სასწავლებლებისთვის. აღნიშნულ ჩარჩოში აღწერილი უნდა იყოს ისეთი ინფორმაცია, როგორცაა დატვირთვა, ხარისხის დონე, სწავლის შედეგები, კომპეტენციები და პროფილი. მინისტრები ასევე თანხმდებიან შეიმუშაონ კვალიფიკაციების ზოგადი ჩარჩო ევროპის უმაღლესი განათლების სივრცისთვის (www.ond.vlaanderen.be).

ლატვია ევროკავშირის საერთო საგანმანათლებლო სივრცის ნაწილი გახდა 2004 წელს და შესაბამისად, მისი ერთ-ერთი უმთავრესი პრიორიტეტი იყო მიღწევადი და გაზომვადი სწავლის შედეგების განსაზღვრა, რომლებიც ამავდროულად შესაბამისობაში იქნებოდა ევროპის კვალიფიკაციათა ჩარჩოსთან. აქედან გამომდინარე, საჭირო გახდა კვალიფიკაციებისა და მათი აღწერილობის შეცვლა და რესტრუქტურისაცა, სასწავლო პროგრამებისა და საგნების/მოდულების შემუშავებისა

და შეფასების სისტემის პრინციპების შეცვლა, ისევე, როგორც სტუდენტების ავტონომიური სწავლის განხორციელება. ყველა სხვა საკითხთან შედარებით, როგორებიცაა პროგრამის ხანგრძლივობა და სწავლების მეთოდები, ყველაზე მნიშვნელოვანია სწავლის შედეგები, ანუ რა უნდა იცოდეს სტუდენტმა სასწავლო პროცესის დასრულების შემდეგ, რაც, თავის მხრივ, წარმოადგენს ახალ სასწავლო პარადიგმას.

სწავლის შედეგები - უმაღლესი განათლების მახასიათებლები

მიღწევადი და გაზომვადი სწავლის შედეგები მიჩნეულია ახალ სასწავლო პარადიგმად. ამიტომ მნიშვნელოვანია, რომ პარადიგმების ცვლილებას შევხედოთ სტუდენტის პერსპექტივიდან - რატომ, სად და როგორ სწავლობს სტუდენტი და რა უწყობს ხელს მის მოტივაციას. ამ თვალსაზრისით, არსებობს ორი სრულიად განსხვავებული მიდგომა - ბიჰევიორისტულ-კოგნიტური (ტრადიციული) და კონსტრუქტივისტული (სასწავლო მიდგომები (Grootings and Nielsen, 2009). პირველი მიეკუთვნება ტრადიციულ პარადიგმას, მეორე კი - ე.წ. ახალ, სასწავლო პარადიგმას (იხილეთ ცხრილი #1). ამ პარადიგმების შედარება წარმოდგენილია ცხრილ #2-ში.

ცხრილი 1. საგანმანათლებლო მიდგომების შედარება

ბიჰევიორისტული და კოგნიტური მიდგომა	კონსტრუქტივისტული მიდგომა
სწავლა არის მასწავლებლის მიერ მოსწავლისთვის გადაცემული ცოდნისა და უნარების აკუმულირების უწყვეტი პროცესი.	სწავლა არის სელექციური პროცესი, სადაც მნიშვნელობა ენიჭება მიღებულ/გაგებულ ინფორმაციას და სხვადასხვა გარემოში დამოუკიდებლად ინტერაქციას.
არსებობს სწავლის მხოლოდ ერთი საუკეთესო გზა.	ადამიანები სწავლობენ იმაზე დაფუძნებით, რაც უკვე იციან და როგორც აღიქვამენ მათ გარშემო არსებულ გარემოს.
სწავლა არის ინდივიდუალური ქმედება.	ერთი და იგივე ინფორმაცია სხვადასხვა ადამიანმა შეიძლება განსხვავებულად აღიქვას, ყურადღება მიაქციოს სხვადასხვა ასპექტს და იმოქმედოს განსხვავებულად.
სწავლა, რომელიც არის ბუნდოვანი ან შეუძლებელია მისი განმარტება, ძალიან მცირე მნიშვნელობის მქონეა.	სწავლა არის სოციალური აქტივობა და შეიძლება მისი თითოეული ასპექტი ყოველთვის სიტყვებით ვერ გამოიხატოს.

<p>სწავლა აქცენტს აკეთებს იმაზე, რაც უტყუარია - ფაქტებსა და მტკიცებულებებზე.</p>	<p>ადამიანებს შეუძლიათ სხვადასხვანაირად სწავლა (ისინი მხოლოდ მასწავლებლებისგან არ სწავლობენ).</p>
<p>სწავლა არის განმეორებადი პროცესი.</p>	<p>სწავლა არის დინამიური პროცესი და დამოკიდებულია კონტექსტზე. ამიტომ სწავლის პროცესი დამოკიდებულია სასწავლო გარემოზე (Kolb, 1984).</p>

კოგნიტური და ბიჰევიორისტული მიდგომები ხაზს უსვამს მოსწავლის მიერ კონკრეტული ცოდნის ათვისებას. მათგან განსხვავებით, კონსტრუქტივიზმი, რომელიც აქტიური სწავლის პრინციპს ეფუძნება, ხაზს უსვამს სოციალურ ურთიერთობებსა და დინამიურ სიტუაციებს, რომელთა კონტექსტშიც მიმდინარეობს სწავლის პროცესი. გრუტინგისა და ნილსენის მიხედვით (Grootings and Nielsen, 2009), თუ ამ მიდგომებს განვიხილავთ ორ პოლარულ მიდგომად, მაშინ აქტიური სწავლება შეიძლება ჩაითვალოს როგორც ახალი პარადიგმა. თუმცა, ამ შემთხვევაში აუცილებელია კიდევ ერთი მიდგომის აღნიშვნა - კავშირების მიდგომა (სასწავლო ქსელი). ეს მიდგომა შემუშავდა სიმენსის მიერ (Siemens, 2004) და ნაწილობრივ უკავშირდება ქაოსის თეორიას, რომლის მიხედვითაც თანამედროვე მსოფლიოში რაიმე ვარაუდის გამოთქმა შეუძლებელია. მსოფლიო სავსეა სიურპრიზებითა და მოულოდნელობებით და სწავლა ხდება ინტერნეტის გამოყენებითა და ერთმანეთთან კომუნიკაციით. ამდენად, სწავლის მიდგომის პარადიგმის შევსება

შესაძლებელია კავშირების მიდგმით, რომელიც გულისხმობს, რომ სწავლის პროცესში მნიშვნელოვანია არა მხოლოდ საკუთარი, არამედ სხვათა გამოცდილებაც.

ამდენად, შეიძლება ითქვას, რომ სწავლის პარადიგმა ქმნის ახალი კრიტერიუმების დადგენისა და სწავლის შედეგების განსაზღვრის საჭიროებას (CEDEFOP, 2008).

აქტიური სწავლების მიდგომები (კონსტრუქტივიზმი, კონექტივიზმი) აქტიურად განიხილება ევროპის საგანმანათლებლო სივრცეში, თუმცა რჩება ერთი წინააღმდეგობრივი შეკითხვა - აღნიშნული მიდგომები მთლიანად ცვლის სწავლის პარადიგმას, თუ საკმარისია მხოლოდ პროგრამებისა და საგნების/მოდულების მიზნებში ცვლილებების შეტანა. მიშელი (Alain Michel, 2007) in CEDEFOP 2008) სასკოლო განათლების დღევანდელ პარადიგმას ამსგავსებს სოფლის მეურნეობაზე ორიენტირებულსა და ინსტრუქციულ საფრანგეთს მე-19 საუკუნეში, სკურპულოზურად მიჰყვება რა კლასიკური თეატრის სამ ერთიანობას: დროის ერთიანობა (გაკვეთილი),

ადგილის ერთიანობა (საკლასო ოთახი), და ქმედების ერთიანობა (მასწავლებელი/განმანათლებელი მოსწავლეების წინაშე). უნდა ვაღიაროთ, რომ აღნიშნული მეტაფორა მიემართება ევროპული და სხვა ქვეყნების განათლების სისტემების უმრავლესობას.

ადამი (Adam, 2004) აღნიშნავს, რომ სასწავლო შედეგებზე დაფუძნებული მიდგომები აქტიურად განიხილება უმაღლეს და პროფესიულ განათლებაში. ეს ასახულია არაერთ ოფიციალურ ევროპულ დოკუმენტში, ისევე, როგორც ხშირად არის საერთაშორისო კონფერენციების განხილვის საგანი. ადამი ამასთანავე მიიჩნევს, რომ ხშირად არ ხდება სწავლის შედეგების გამოყენება პრაქტიკაში, ან არ არის ისინი სწორად გააზრებული, ან მხოლოდ ნაწილობრივ და ფრაგმენტულად არის გამოყენებული. თუმცა უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლის შედეგის განსაზღვრებას უდიდესი ყურადღება ექცევა როგორც ევროკავშირის, ასევე ცალკეული სახელმწიფოების განათლების პოლიტიკის შემუშავების პროცესში. უმაღლესმა განათლებამ მიიღო სწავლის შედეგების კონცეპტი რათა ასახოს მისი შესაბამისობა ევროპული კვალიფიკაციათა ჩარჩოსთან და უმაღლესი განათლების ევროპული სივრცის ციკლებთან, ანუ ე.წ. დუბლინის დესკრიპტორებთან.

სწავლის შედეგის მახასიათებლები

უმაღლეს განათლებაში გაზომვად და მიღწევად სწავლის შედეგებზე ორიენტირება და გადასვლა საჭიროებს მნიშვნელოვან ადმინისტრაციულ და შინაარსობრივ ცვლილებებს. კვალიფიკაციების ახალი სპექტრისადმი მოთხოვნის გაზრდის კვალდაკვალ, უნივერსიტეტებმა უნდა შეძლონ მისი დაკმაყოფილება და, ამავდროულად, სასწავლო პროგრამების ხარისხზე პასუხისმგებლობის აღება. რადგანაც სწავლის შედეგები, თავის მხრივ, იწვევს მნიშვნელოვან ცვლილებებს ისეთ საკითხებთან მიმართებით, როგორცაა შეფასება, სიცოცხლის მანძილზე სწავლა, სოციალური პარტნიორები და განმანათლებლები. უმაღლესი განათლების ტუნინგის (ჰარმონიზაციის) პროექტში გონსალესი და ვაგენარი (Gonzalez & Wagenaar, 2005: 13) სწავლის შედეგის შემდეგნაირ განმარტებას იყენებენ: „რა უნდა იცოდეს, ესმოდეს და/ან შეეძლოს გააკეთოს სასწავლო პროცესის დასასრულს“ (ევროპის კვალიფიკაციათა ჩარჩოს სერია 2011:12).

სწავლის შედეგები შეიძლება განიმარტოს, როგორც სასარგებლო პროცესებისა და ინსტრუმენტების კრებული, რომელთა გამოყენებაც შესაძლებელია სხვადასხვანაირად, სხვადასხვა პოლიტიკურ, სწავლებისა თუ სწავლის სიტუაციებში. საბოლოოდ,

სწავლის შედეგის ნებისმიერი განმარტება ხაზს უსვამს სტუდენტის გამოცდილების, და არა კონკრეტულ საგანში ცოდნის ფორმირებას. სწავლის შედეგები ხდება თანმიმდევრული მიზნების, კურიკულუმისა და შეფასების სისტემის ჩამოყალიბების უმნიშვნელოვანესი ფაქტორი. სწავლის შედეგების წინასწარ განსაზღვრა იძლევა სხვადასხვა დაინტერესებულ მხარეს შორის დიალოგის შესაძლებლობას: სტუდენტები,

დამსაქმებლები, საზოგადოება და ა.შ. სწავლის შედეგებზე გადასვლა გაცილებით ეფექტურად ხდება განათლების ისეთ სისტემებში, რომლებიც ორიენტირებულია სტუდენტებსა და მათი გამოცდილების ფორმირებაზე.

მიღწევადი და გაზომვადი სწავლის შედეგების იმპლემენტაცია შესაძლებელია პარადიგმების ცვლილებით (იხ. ცხრილი # 2).

ცხრილი 2. განათლების პარადიგმების შედარება

სწავლების პარადიგმა	სწავლის პარადიგმა
აღწერს მასწავლებლის მიზნებს.	აღწერს მოსწავლის მიერ დაუფლებულ ცოდნას, უნარებსა და კომპეტენციებს.
ფოკუსირებულია სწავლისა და სწავლების შინაარსზე.	ფოკუსირებულია სწავლის შედეგებზე.
პროგრამის ხარისხის გაუმჯობესების მექანიზმს წარმოადგენს პერიოდული გარე შეფასება.	სწავლის შედეგებზე დაფუძნებული პროგრამები მუდმივად იცვლება და უმჯობესდება.
განათლების თითოეული საფეხური და ფორმა არის მყარი და უცვლელი.	იძლევა ფორმალური და არაფორმალური განათლების კომბინაციის, ე.ი. სიცოცხლის განმავლობაში განათლების შესაძლებლობას.

სწავლის შედეგები და სასწავლო პროგრამებისა და საგნების/მოდულების შემუშავება

კენედის, ჰილანდისა და რიანის მიხედვით (www.sss.dcu.ie), ტრადიციულად, ახალი კურსის/მოდულის შემუშავებას განმანათლებლები იწყებდნენ

საგნის შინაარსით. ისინი წყვეტდნენ, რა შინაარსი/თემატიკა ესწავლებინათ, დროში ანაწილებდნენ მასალას და ბოლოს ფიქრობდნენ, თუ როგორ შეეფასებინათ სტუდენტების მიერ მასალის დაუფლება. ამდენად, აღნიშნული ტრადიციული მიდგომა ძირითადად ორიენტირებული იყო იმაზე, თუ რას ასწავლიდა და აფასებდა

მასწავლებელი/განმანათლებელი. სასწავლო კურსის აღწერა ძირითადად შეეხებოდა შესასწავლი საგნის შინაარსს, რომელიც უნდა დაფარულიყო საგნის სწავლების პერიოდში. აღნიშნულ მიდგომას უწოდებენ მასწავლებელზე ორიენტირებულ მიდგომას. გოსლინგი და მუნი (Gosling and Moon, 2001) აკრიტიკებენ ამ მიდგომას, რადგან შეუძლებელია განსაზღვრო, თუ რა უნდა იცოდეს მოსწავლემ იმისთვის, რომ წარმატებით დაასრულოს საგანი ან კურსი.

ბოლო რამდენიმე წლის განმავლობაში მასწავლებლის ნაცვლად აქცენტი კეთდება მოსწავლეზე/სტუდენტზე. მოსწავლეზე ორიენტირებული მიდგომა ცენტრალურ ადგილზე აყენებს მოსწავლეს და მის სასწავლო შედეგებს კურსის დასრულების შემდეგ. ამ მიდგომას ასევე უწოდებენ შედეგებზე დაფუძნებულ მიდგომას. ამდენად, უმაღლეს განათლებაში ხდება ფოკუსის ცვლილება შინაარსიდან სტუდენტზე და შედეგებზე. შინაარსზე დაფუძნებული მიდგომის შემთხვევაში კურსის ან საგნის სწავლებისას აქცენტი მისი სწავლების მიზანზე კეთდება, თუმცა ეს მიზანი არ არის ყოველთვის გაზომვადი. შედეგებზე დაფუძნებული მიდგომის შემთხვევაში კი უმთავრესი ზუსტად სწავლის კონკრეტული და გაზომვადი შედეგებია. ამასთანავე, შინაარსზე დაფუძნებული მიდგომის შემთხვევაში, კურსის მიზნები არაპირდაპირ კავშირშია საგნის დაძლევის

შეფასების კრიტერიუმებთან. შედეგებზე დაფუძნებული მიდგომისთვის არსებითია პირდაპირი კავშირი სწავლის შედეგებასა და შეფასებას შორის. შეფასებაში მიღებული ნიშანი ასახავს, თუ რამდენად წარმატებით შეძლო სტუდენტმა სწავლის წინასწარ განსაზღვრულ შედეგებზე გასვლა.

მნიშვნელოვანია, რომ განვასხვავოთ სასწავლო პროგრამებისა და კურსების მიზნები, ამოცანები და სწავლის შედეგები. პროგრამის ან კურსის მიზანი არის მასწავლებლის / პროფესორის ზოგადი განაცხადი სწავლების მიზანის შესახებ. იგი აღნიშნავს, თუ რა საკითხების დაფარვა სურს პროგრამის/კურსის ავტორს დროის მოცემულ მონაკვეთში. მიზნები, როგორც წესი, იწერება ავტორის პერსპექტივიდან და გამოხატავს ძირითადი კურსის თემატიკას და მიმართულებებს. პროგრამის/კურსის ამოცანები, როგორც წესი, უკავშირდება უფრო სწავლების და არა სწავლის პროცესს. განმანათლებლები წყვეტენ, თუ რა შინაარსისა და მეთოდოლოგიის გამოყენებით შეძლებენ ისინი სწავლის შედეგების მიღწევას. ამოცანებიც, მიზნის მსგავსად, იწერება პროგრამის/კურსის ავტორის პერსპექტივიდან და აკონკრეტებს პროგრამის/კურსის ფარგლებში შესასწავლ მასალას. პრაქტიკაში ამოცანების გამოყენება ერთგვარ გაურკვევლობას იწვევს: ხანდახან ისინი ჩამოყალიბებულია

სწავლების მიზნის, ხან კი სწავლის შედეგების ფორმით. ამდენად, ჩნდება კითხვა - ამოცანები მიეკუთვნება მასწავლებელზე ორიენტირებულ თუ შედეგებზე ორიენტირებულ მიდგომას (Moon 2002)? აღნიშნული გაურკვევლობის გამო, მუნი გვთავაზობს, რომ უარი ვთქვათ „ამოცანების“ გამოყენებაზე და აქცენტი გავაკეთოთ სწავლის შედეგებზე. მკაფიოდ განსაზღვრული სწავლის შედეგები შესაბამის ინდიკატორებთან ერთად ხელს უწყობს სასწავლო პროგრამების გამჭვირვალობას როგორც ეროვნულ, ასევე საერთაშორისო დონეზე.

აღსანიშნავია მკაფიოდ განსაზღვრული სასწავლო მიზნების შემდეგი უპირატესობები:

1. შედეგებზე დაყრდნობით შესაძლებელია შემუშავდეს შეფასების სისტემა, რომელიც გაზომავს, თუ რა დონეზე შეძლო სტუდენტმა სწავლის შედეგებზე გასვლა;
2. სწავლის შედეგები შეესაბამება შრომის ბაზრის (საზოგადოების, ქვეყნის) მოთხოვნებს;

3. სწავლის შედეგები იძლევა სასწავლო პროგრამის მუდმივი განვითარებისა და გაუმჯობესების შესაძლებლობას;

4. სწავლის შედეგები იძლევა მისი ხარისხის შემოწმების ობიექტური გარე შეფასების შესაძლებლობას.

სასწავლო პროგრამის ხარისხის უზრუნველყოფის მიზნით, რეკომენდებულია შემდეგი ღონისძიებების გატარება (იხ. ნახაზი 1). პირველი: შრომის ბაზრის გათვალისწინებით, სასწავლო პროგრამის სწავლის შედეგების განსაზღვრა. მეორე: განსაზღვრა, სწავლის შედეგების შესაბამისი სასწავლო კურსების/მოდულების შემუშავება და განაწილება; სასწავლო პროგრამისა და კურსების/მოდულების განხორციელებისათვის საჭირო შინაარსისა და მეთოდების შერჩევა; დაბოლოს, პროგრამისა და კურსების შეფასება და საჭირო ცვლილებების შეტანა სწავლის შედეგებში, მეთოდოლოგიასა და შინაარსში.



ნახაზი 1. სასწავლო პროგრამის შიდა ხარისხის კონტროლის ციკლი

შედეგებზე დაფუძნებული სასწავლო პროგრამის განხორციელებისთვის აუცილებელია პროგრამისადმი ჰოლისტიკური მიდგომა. კონკრეტული კურსის / მოდულის სწავლის შედეგები სრულ შესაბამისობაში უნდა იყოს სასწავლო პროგრამის სწავლის შედეგებთან.

როგორც სასწავლო პროგრამების, ასევე კურსების/მოდულების სწავლის შედეგების შემუშავების დროს გათვალისწინებული უნდა იყოს ციკლის დესკრიპტორები, მაგალითად, რა უნდა შეძლონ ჰუმანიტარული ფაკულტეტის ბაკალავრიატისა და სამაგისტრო პროგრამების კურსდამთავრებულებმა. ამასთანავე, შემუშავებული უნდა იყოს შედეგების მიღწევის დონეები - მაქსიმალური, საშუალო და მინიმალური მოთხოვნები სტუდენტებისადმი.

რაუჰვარგის თანახმად (Rauhvargers 2011), მაქსიმალური მოთხოვნების შემუშავების დროს გათვალისწინებული

უნდა იყოს, რომ ყველა სტუდენტი ვერ შეძლებს მის დაკმაყოფილებას, ამასთანავე, მინიმალური მოთხოვნები უნდა შეესაბამებოდეს ყველაზე დაბალ დადებით შეფასებას/ნიშანს, რომელიც შეიძლება საკმაოდ დაბალი იყოს (ზოგადად, მინიმალური მოთხოვნაა მასალის 60%-ის ათვისება). საშუალო დონის მოთხოვნები შეიძლება გამოყენებულ იქნეს მთლიანად პროგრამისთვის, იმის გათვალისწინებით, რომ ზოგიერთი სტუდენტი უფრო მაღალ შედეგებს აჩვენებს, ზოგი კი ვერ შეძლებს მის დაკმაყოფილებას. რაუჰვარგესმა (Rauhvargers 2011) და კენედმა, ჰილანდმა და რიანმა (<http://sss.dcu.ie>) შეიმუშავეს სწავლის მიღწევადი და გაზომვადი შედეგების კრიტერიუმები:

1. თითოეული შედეგი იწყება ზმნით, რომელსაც მოჰყვება ზმნის შესაბამისი ობიექტი და შემდეგ კონტექსტის შემცველი ფრაზა;

სასწავლო ციკლის (პროგრამის, კურსის / მოდულის, პრაქტიკის) დასასრულს მოსწავლეები შეძლებენ (დემონსტრირებით)	+ როგორ? (მასწავლებლის მხარდაჭერით, დამოუკიდებლად, ჯგუფში, და ა.შ.).	+ ზმნა (გააკეთებს რას?) აჩვენებს, რომ ესმის; მოჰყავს მაგალითები; აანალიზებს; ადარებს; აღწერს; აკეთებს; ქმნის; აორგანიზებს და ა.შ.	+ განმარტებითი ტექსტი (საჭიროებისამებრ)
---	--	---	---

2. თითოეული სასწავლო შედეგი მოიცავს მხოლოდ ერთ ზმნას;

3. სწავლის შედეგი არის გაზომვადი, სტუდენტს აძლევს საშუალებას აჩვენოს, თუ რა იცის,

როგორ ესმის და რისი გაკეთება შეუძლია;

4. სწავლის შედეგი არ მოიცავს ისეთ ზოგად სიტყვებს, როგორებიცაა იცის, ესმის, გაეცნო, გააზრებული აქვს და ა.შ. ამგვარის ზმნები მეტად რელევანტურია სასწავლო მიზნებისა და ამოცანებისთვის;

5. წინადადებები არის მარტივი. საჭიროებისამებრ, უმჯობესია ერთი რთული წინადადების ნაცვლად გამოყენებულ იქნეს ორი მარტივი წინადადება;

6. სწავლის შედეგები არის შეფასებადი და გაზომვადი;

7. სწავლის შედეგების მიღწევა უნდა ხდებოდეს რეალური მოცემული სასწავლო პროგრამის ან კურსის/მოდულის ფარგლებში;

8. კურსების/მოდულის სწავლის შედეგები შეესაბამებოდეს პროგრამის ზოგად სწავლის შედეგებს;

9. სწავლის შედეგები არის კონკრეტული, შეფასებადი, გაზომვადი და არ წარმოადგენს პროგრამის ამოცანების პერიფრაზს;

10. სწავლის შედეგები ასახავს სტუდენტის სწავლის შედეგებს და

არა მასწავლებლის /პროფესორის სასწავლო მიზნებს;

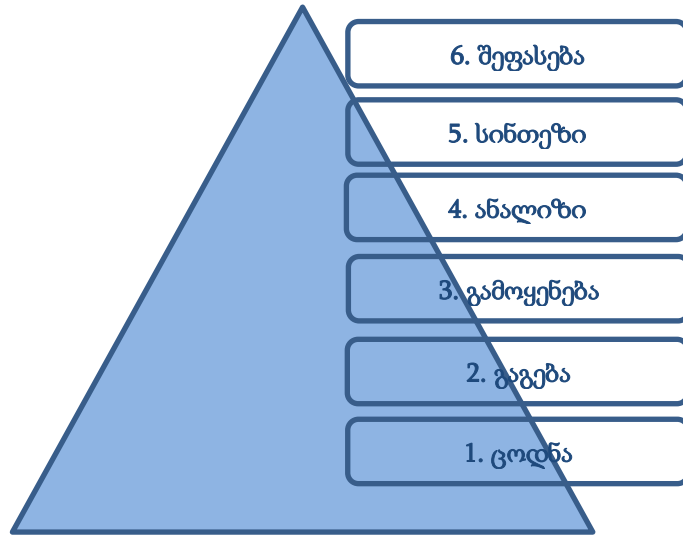
11. სწავლის შედეგები არ აორმაგებს სასწავლო პროგრამის შინაარსს;

12. თითოეული სასწავლო შედეგი გამომდინარეობს სასწავლო ამოცანებიდან;

13. თითოეული ამოცანა უკავშირდება მინიმუმ ერთ სწავლის შედეგს;

14. სწავლის შედეგები გასაგები უნდა იყოს სტუდენტებისთვის.

სწავლის შედეგების შემუშავების დროს ხშირად იყენებენ ბლუმის ტაქსონომიას. ბლუმის ტაქსონომია იძლევა მრავალდონიანი შედეგების შემუშავების მზა სტრუქტურასა და სათანადო ზმნებს (ზმნების სწორი ფორმების გამოყენება უმნიშვნელოვანესია სწავლის შედეგების ფორმულირებისთვის). ბენჯამინ ბლუმი (1913 – 1999) მიიჩნევდა, რომ სწავლისა და შეფასების პროცესის დროს განმანათლებლებმა უნდა გაითვალისწინონ, რომ სწავლა არის პროცესი და მათი ხელი უნდა შეუწყონ მოსწავლეების ისეთ მაღალ სააზროვნო დონეებზე ასვლას, როგორებიცაა სინთეზი და შეფასება.



ნახაზი 2. ბლუმის სააზროვნო დონეების იერარქია (<http://toolkit.goodpractice.com>).

ბლუმის ტაქსონომიის პირველ ვერსიაში ბლუმი გამოყოფდა სწავლის კოგნიტურ სფეროს და აზროვნების სხვადასხვა დონეს, რომელიც იწყებოდა ფაქტების ცოდნიდან უფრო მაღალი სააზროვნო დონეებისკენ - გაგება-

გააზრება, გამოყენება, ანალიზი და სინთეზი და ბოლოს - ინფორმაციის შეფასება.

ბლუმის მიერ შემუშავებული ზმნების სია რამდენჯერმე შეიცვალა სხვადასხვა ავტორის მიერ (ცხრილი 3).

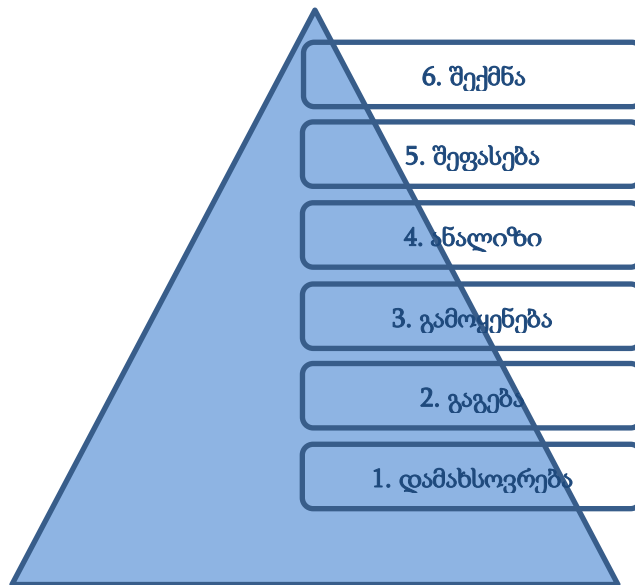
ცხრილი 3. სწავლის შედეგების გამომხატველი ზმნები

შეფასება	შეპირისპირება, შედარება, შეფასება, გაკრიტიკება, ეჭვს ქვეშ დაყენება, არგუმენტირება, გადაწყვეტა, დაცვა, ამორჩევა, განსჯა, ვარაუდების გამოთქმა, დახარისხება, პრობლემების მოგვარება.
სინთეზი	ინტეგრირება, კომბინირება, დაკავშირება, შექმნა, განხილვა, არგუმენტირება, კატეგორიზაცია, ფორმულირება, გამოგონება, დაგეგმვა, რესტრუქტურიზაცია, შეცვლა, გაუმჯობესება.
ანალიზი	განსხვავება, გამოყენება, შერჩევა, ახსნა, დახარისხება, განცალკევება, კლასიფიცირება, მოდიფიცირება, შეცვლა, წარმოება.
გამოყენება	გამოყენება, ამოხსნა, გამოთვლა, წინასწარმეტყველება, გადამოწმება, გაუმჯობესება, მოდიფიცირება, შეცვლა, ახსნა.
გაგება	ინტერპრეტირება, ვარაუდების გამოთქმა, განხილვა, შეჯამება, ახსნა.
ცოდნა	იდენტიფიცირება, განსაზღვრა, აღწერა, ჩამოთვლა, დასახელება, ორგანიზება, მოძიება, დანომვრა, დამახსოვრება, დაწყობა, წარმოდგენა.

რეკომენდებულია, რომ უმაღლესი განათლების პროგრამების სწავლის შედეგების შემუშავების დროს არ გამოიყენონ ბლუმის ტაქსონომიის შედარებით დაბალი დონის ამსახველი ზმნები (მაგალითად, ცოდნისა და გაგების დონეები). სტუდენტების მიმართ საგანმანათლებლო პროგრამებს უნდა ჰქონდეს უფრო მაღალი მოლოდინები - გამოყენება, ანალიზი, სინთეზი და შეფასება.

მიუხედავად მისი ძლიერი მხარეებისა, ბლუმის ტაქსონომია

გაკრიტიკეს იმის გამო, რომ მასში არ იყო წარმოდგენილი სწავლის სხვა მნიშვნელოვან სფეროები, როგორებიცაა აფექტური და ფსიქომეტრიული სფეროები. ანდერსონს (Anderson 2001) და კრათვოლს (Krathwohl 2002) ჰქონდათ ბლუმის ტაქსონომიის რევიზიის მცდელობა. მათ მიერ შემუშავებული ტაქსონომია მოიცავს ცოდნის ოთხ განზომილებას: ფაქტობრივი, კონცეპტუალური, პროცედურული და მეტაკოგნიტური (ნახაზი 3).



ნახაზი 3. სწავლის, სწავლებისა და შეფასების ტაქსონომია (Anderson and Krathwhol, 2001)

ცოდნის სფერო განმარტებულია შემდეგნაირად (<http://toolkit.goodpractice.com>):

- **ფაქტების ცოდნა:** საბაზო ცოდნა, რომელიც აუცილებელია რაიმე სახის ნებისმიერი აქტივობის

განხორციელებამდე. ეს არის ტერმინოლოგიისა და სპეციფიკური დეტალების ცოდნა;

- **კონცეპტების ცოდნა:** ცოდნა, რომელიც მოითხოვს ძირითად ელემენტებსა და უფრო ზოგად

- სტრუქტურებს შორის ურთიერთკავშირის დანახვას. ეს მოიცავს კლასიფიკაციების, ზოგადი პრინციპების, თეორიების, მოდელებისა და სტრუქტურების ცოდნას;
- პროცედურების ცოდნა: ცოდნა, რომელიც საჭიროა აქტივობის განხორციელებისთვის. ეს არის ცოდნა იმის შესახებ, თუ როგორ ხდება ამა თუ იმ პროცესის განხორციელება და მოიცავს კონკრეტული ტექნიკების, მეთოდებისა და კრიტერიუმების ცოდნას იმისათვის, რომ დროულად მოხდეს სათანადო პროცედურის განხორციელება;
 - მეტაკოგნიტური ცოდნა: ცოდნა, რომელიც მოიცავს მოსწავლის მიერ საკუთარი აზროვნების პროცესების გააზრებას - მოსწავლე ხვდება, თუ რატომ და როგორ განახორციელა მან ესა თუ ის ქმედება.

ცხრილი 4. კოგნიტური პროცესების განზომილება და ცოდნის განზომილება ტაქსონომიის მიხედვით (ადაპტირებულია Anderson and Krathwohl, et al. 2001)

კოგნიტური პროცესების განზომილება						
ცოდნის განზომილება	1. დამახსოვრება	2. გაგება	3. გამოყენება	4. ანალიზი	5. შეფასება	6. შექმნა
ფაქტობრივი	ჩამოთვლა	შეაჯამება	კლასიფიცირება	დალაგება	რანჟირება	კომბინირება
კონცეპტუალური	აღწერა	ინტერპრეტირება	გამოცდა	ახსნა	შეფასება	დაგეგმვა
პროცედურული	დააჯგუფება	ვარაუდების გამოთქმა	გამოთვლა	დიფერენცირება	დასკნის გამოტანა	შექმნა
მეტაკოგნიტური	სათანადოდ გამოყენება	შესრულება / განხორციელება	კონსტრუირება	მიღწევა	ქმედება	ხორცშესხმა

მასწავლებელთა სამაგისტრო პროგრამის სწავლის შედეგების განსაზღვრა

ექსპერტთა ჯგუფი 3 უნივერსიტეტიდან, არასამთავრობო ორგანიზაციები, განათლების პროგრამის

კურსდამთავრებულები და დამსაქმებლები მოიწვიეს, რათა ემსჯელათ მასწავლებელთა განათლების პრიორიტეტების შესახებ - რა უნდა იცოდეს მასწავლებელმა და რისი გაკეთება უნდა შეეძლოს იმისათვის, რომ

მომზადოს მომავლის თაობა. მათ მიაღწიეს შეთანხმებას პროგრამის ძირითადი ცნებების შესახებ: მდგრადობა, კეთილდღეობა, თანმიმდევრულობა, კონტექსტუალიზაცია, შემოქმედებითობა, სასიცოცხლო უნარები, მრავალფეროვნება, ადამიანის უფლებები, ღირებულებები, მონაწილეობა, პასუხისმგებლობა, გლობალური მოქალაქეობა, გლობალიზაცია, დროისა და სივრცის ურთიერთგადაკვეთა, არაფორმალური სწავლება და სხვა.

მხარეები შეთანხმდნენ, შექმნილიყო მდგრადობაზე ორიენტირებული სამაგისტრო პროგრამა მასწავლებლებისთვის, სადაც ფოკუსი იქნება მდგრადი განვითარებისთვის სწავლებაზე და სწავლის შედეგები დაეფუძნება ეპისტემოლოგიურ, ონტოლოგიურ და აქსიოლოგიურ პრინციპებს. პროგრამის კურსდამთავრებულები განიხილებიან, როგორც ცვლილებების აგენტები. ამისათვის აუცილებელია, რომ სწავლის დროს სტუდენტებმა იფიქრონ სხვადასხვა გლობალურ გამოწვევაზე განათლების სფეროში, როგორებიცაა „განათლება მდგრადი განვითარებისთვის, გლობალური განათლება / განათლება განვითარებად ქვეყნებში, ინტერკულტურული განათლება, გლობალური (სამოქალაქო) განათლება, ადამიანის უფლებათა განათლება,

მედიაგანათლება, სამომხმარებლო განათლება, განათლება მშვიდობისა და სამართლიანობისთვის, განათლება გარდაქმნისთვის, ინკლუზიური განათლება“.

მასწავლებელთა სამაგისტრო პროგრამის კონცეპტი განხილული იყო სამ ფოკუს ჯგუფში მასწავლებლებთან და დამსაქმებლებთან. ასევე გაიმართა ორი სამუშაო შეხვედრის დროს და მასწავლებელთა განათლების პროგრამების ბორდში.

გადაწყდა, რომ მასწავლებელთა სამაგისტრო პროგრამა ლატვიის უნივერსიტეტში უნდა შემუშავებულიყო ლატვიის განათლების კანონის, უმაღლესი განათლების კანონის, ლატვიის სტრატეგიული გეგმის (2010-2020), ლატვიის უნივერსიტეტის კონსტიტუციის, ლატვიის უნივერსიტეტის ხარისხის უზრუნველყოფის პოლიტიკისა და სხვა ნორმატიული დოკუმენტების შესაბამისად. გარდა ზემოთ ჩამოთვლილი დოკუმენტებისა, უნდა გაეთვალისწინებინათ ლატვიის რესპუბლიკის მინისტრთა კაბინეტის რეგულაცია # 481 „მეორე დონის უმაღლესი პროფესიული განათლების შესახებ“, ისევე, როგორც ევროპის

უმაღლესი განათლების სივრცეში არსებული ტენდენციები.

პროგრამის შემუშავებისთვის გამოიკვეთა რამდენიმე კრიტერიუმი:

- 1) მოდულის სტრუქტურა: პროგრამის შემუშავების დროს უნდა გათვალისწინებულიყო მოსწავლეთა წინარე განათლება და გამოცდილება, საგანმანათლებლო ინსტიტუტში პრაქტიკა, ისევე როგორც სამიზნე ჯგუფის მახასიათებლები და ცვალებადი საჭიროებები და მოლოდინები;
- 2) სწავლის მოქნილი დრო: პროგრამამ მასწავლებლის კვალიფიკაციისა და კონკრეტული სასაწვლო საგნის სწავლების უფლების მოპოვების საშუალება უნდა მისცეს როგორც სხვადასხვა აკადემიური ხარისხის მქონე მასწავლებლებს (ბაკალავრის ან მაგისტრის ხარისხი), ასევე მათაც, ვინც უკვე გაიარა უმაღლესი განათლების პროგრამა ან სამაგისტრო პროგრამა განსხვავებულ საგანში;
- 3) ბილინგვური სწავლება: სწავლება იყოს ბილინგვური - ლატვიურ და მშობლიურ ენებზე, რათა შესაძლებელი იყოს უცხო ენისა და პროფესიული შინაარსის ინტეგრირებული სწავლება;

4) ინტერდისციპლინური მიდგომა: პროგრამის სტუდენტების მოსალოდნელი შედეგების კავშირის ხელშეწყობა მათ პროფესიულ სპეციალიზაციასთან;

5) დიდაქტიკისა და კვლევის ინტეგრირება მასწავლებელთა პროფესიული და კვლევის უნარების გაუმჯობესების მიზნით.

როგორც აღინიშნა, მომდევნო ნაბიჯია მასწავლებელთა სამაგისტრო პროგრამის მიზნებისა და ამოცანების ჩამოყალიბება და სწავლის შედეგების განსაზღვრა.

პროგრამის მიზანი ჩამოყალიბდა შემდეგნაირად - მასწავლებელთა განათლების სამაგისტრო სწავლების უზრუნველყოფა, რომელიც მიმართულია პიროვნულ კეთილდღეობასა და საზოგადოების თანმიმდევრულ განვითარებაზე ინტერდისციპლინური პედაგოგიური კომპეტენციის განვითარებისა და დამოუკიდებელი და ინტეგრირებული პედაგოგიური და კვლევითი აქტივობების გზით, რომლებიც იქნება მდგრად განვითარებაზე ორიენტირებული და მისცემს კონკრეტული საგნის მასწავლებლის კვალიფიკაციის მოპოვების შესაძლებლობას.

შედეგებზე ორიენტირებული მიდგომის მიხედვით, პროგრამის მიზანი განსაზღვრავს მის შინაარსსა და ფოკუსს, ხოლო ამოცანები ასახავს სწავლების კონკრეტულ მიზნებს. ამოცანები მოიცავს ერთ ან რამდენიმე კონკრეტულ სფეროს რომლებსაც იქნება სასწავლო პროგრამის შემადგენელი ნაწილი. ამიტომ ამოცანები განისაზღვრა შემდეგნაირად:

- განათლებისა და პედაგოგიური საქმიანობის კრიტიკული და რეფლექსიური გააზრების უზრუნველყოფა, რომელიც ხელს შეუწყობს პიროვნულ კეთილდღეობასა და საზოგადოების თანმიმდევრულ განვითარებას, ისევე, როგორც პროფესიული საქმიანობის განხორციელებისათვის საჭირო კომპეტენციის ჩამოყალიბებას;
- სამუშაო ბაზართან და გლობალურ სოციალურ საჭიროებებთან შესაბამისი პროფესიული კომპეტენციის განვითარებისა და პროფესიულ პრაქტიკაში გამოყენების ხელშეწყობა;
- მდგრად განვითარებაზე ორიენტირებული კვლევის უნარების განვითარებისა და მრავალფეროვან სოციალურ გარემოში პედაგოგიურ

საქმიანობაში გამოყენების უზრუნველყოფა;

- მასწავლებელთა პროფესიული კვალიფიკაციის მეხუთე დონის სპეციალისტების მომზადება და ამ გზით მუდმივად ცვალებად ადგილობრივი და გლობალური სოციალურ-ეკონომიკურ პირობებში კონკურენტუნარიანობის უზრუნველყოფა;
- ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცესთან კუთვნილების განცდის ხელშეწყობა და მისი მრავალფეროვნების კრიტიკულად შეფასებისათვის საჭირო უნარების განვითარება, შესაბამისად, ადგილობრივ კულტურულ გარემოში პროფესიული პრაქტიკის გაუმჯობესება და საკუთარ უწყვეტ განათლებასა და პროფესიულ განვითარებაზე პასუხისხმებლობის განვითარება.

პროგრამის მიზნები და ამოცანები დაკონკრეტებული უნდა იყოს კომპეტენციების ფორმით. ცნება *კომპეტენცია* სასწავლო პროგრამის კონტექსტში ასახავს სწავლის შედეგებს პროფესიული საქმიანობის კუთხით.

მასწავლებელთა სამაგისტრო პროგრამის სწავლის შედეგები

მუნის თანახმად (Moon, 2002), პროგრამის სწავლის შედეგები წარმოადგენს გამჭვირვალობის ინდიკატორებს ეროვნულ და საერთაშორისო დონეზე. სწავლის შედეგები აღწერს, რა ეცოდინებათ, რას გაიგებენ, რას გამოიყენებენ, რის გაკეთებას შეძლებენ სტუდენტები პროგრამის დასრულების შემდეგ. მასწავლებლის მაგისტრის ხარისხის შესაბამისი კომპეტენცია ეფუძნება ბაკალავრის ხარისხის შესაბამის კომპეტენციას, რომელიც კიდევ უფრო გაღრმავებულია და გაფართოებული ისე, რომ ხელი შეუწყოს პეროდნალურ კეთილდღეობასა და საზოგადოების თანმიმდევრულ განვითარებას.

მაგისტრის კომპეტენცია უნდა მოიცავდეს სწავლის შედეგების სამ ურთიერთდაკავშირებულ ჯგუფს: (1) კოგნიტური საქმიანობის პროფესიული კომპეტენციის ეპისტემოლოგიური ასპექტი; (2) ინტეგრირებული პედაგოგიური პრაქტიკისა და კვლევის პროფესიული კომპეტენციის ონტოლოგიური ასპექტი; (3) პერსონალურ კეთილდღეობასა და საზოგადოების თანმიმდევრულ განვითარებაზე ორიენტირებული პედაგოგიური პრაქტიკის კომპეტენციის აქსიოლოგიური ასპექტი. აღნიშნული კლასიფიკაცია

პირობითია, თუმცა ის ხელს უწყობს მასწავლებელთა კომპეტენციის მრავალმხრივ განვითარებას. კომპეტენციის თითოეული ჯგუფი მოიცავს სასწავლო პროგრამის ზოგად მისაღწევ შედეგებს. ეს მისაღწევი შედეგები კიდევ უფრო დაკონკრეტებულია თითოეული სასწავლო კურსის/მოდულის სწავლის შედეგებში, რაც უზრუნველყოფს მთლიანად სამაგისტრო პროგრამის თანმიმდევრულობასა და ერთიანობას.

კოგნიტური საქმიანობის პროფესიული კომპეტენციის ეპისტემოლოგიური ასპექტის თანახმად, სტუდენტები შეძლებენ:

- კონკრეტული პედაგოგიური მიზნით ინფორმაციის მოძიებას, მოპოვებასა და შერჩევას;
- კონკრეტული პედაგოგიური მიზნისა და ამოცანების შესაბამისად, ინფორმაციის ანალიზს, სინთეზსა და შეფასებას;
- კოგნიტურ და აფექტურ პროცესებზე დაფუძნებით, ინფორმაციის კომუნიკაციას და სხვადასხვა კულტურულ და სოციალურ კონტექსტში სამიზნე ჯგუფების მახასიათებლების გათვალისწინებას;
- უცხო ენის სწავლის გზით ცოდნისა და თვალსაწიერის გაფართოებას;

- ღრმა ინტერდისციპლინური ცოდნის დემონსტრირებასა და მის კრიტიკულ გააზრებას;
- განათლების ეროვნული სისტემის მახასიათებლებისა და საერთო ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში არსებული ტენდენციების სიღრმისეულ ცოდნასა და გააზრებას.

ინტეგრირებული პედაგოგიური პრაქტიკისა და კვლევის პროფესიული კომპეტენციის ონტოლოგიური ასპექტი ითვალისწინებს, რომ სტუდენტები შეძლებენ:

- საკუთარი პედაგოგიური საქმიანობის დაგეგმვასა და განხორციელებას შრომის ბაზრის მოთხოვნების, განათლების სისტემაში საზოგადოებრივი საჭიროებებისა და ინოვაციური ტენდენციებისა და შესაძლო რისკების გათვალისწინებით;
- მრავალფეროვან გარემოში პედაგოგიური პროცესის წარმართვის პროცესში პოზიტიური ინტერაციისა და დამოკიდებულებების დემონსტრირებას;
- კეთილდღეობასა და საზოგადოების თანმიმდევრულ განვითარებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარების შედეგების გავრცელებისა და

იმპლემენტაციისათვის საჭირო ინოვაციური პედაგოგიური მიდგომის დემონსტრირებას;

- საკუთარი პროფესიული პრაქტიკის გაუმჯობესების მიზნით, კვლევით აქტივობებში მონაწილეობას;
- გუნდის სხვა პროფესიონალებთან თანამშრომლობას;
- ახალ სიტუაციებში ადაპტირებასა და ცვალებად საზოგადოებრივ პირობებში ეფექტური პედაგოგიური პრაქტიკის განხორციელებას;
- საკუთარი პროფესიული კომპეტენციის შეფასებას, საკუთარი განათლების დაგეგმვას და წარმართვას უწყვეტი განათლების კონტექსტში.

პერსონალურ კეთილდღეობასა და საზოგადოების თანმიმდევრულ განვითარებაზე ორიენტირებული პედაგოგიური პრაქტიკის კომპეტენციის აქსიოლოგიური ასპექტი ითვალისწინებს, რომ სტუდენტები შეძლებენ:

- კეთილდღეობისა და თანმიმდევრული საზოგადოების ჩამოყალიბებაში და საკუთარი და მომავალი თაობების ცხოვრების ხარისხის გაუმჯობესებასა და შენარჩუნებაში განათლების როლის სიღრმისეულად გააზრებას;

- კეთილდღეობასა და თანმიმდევრული საზოგადოების ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარებას და პედაგოგიური საქმიანობის დროს აღნიშნული პრობლემების მოგვარებაში საკუთარი წვლილის შეტანას;
- კეთილდღეობასა და თანმიმდევრული საზოგადოების ჩამოყალიბებასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარებაში საკუთარი პედაგოგიური საქმიანობის მნიშვნელობის გაცნობიერებას.

მასწავლებელთა სასწავლო პროგრამის კურსების/მოდულების სწავლის შედეგების განსაზღვრა

რადგანაც შედეგზე დაფუძნებული სწავლება წარმოადგენს ჰოლისტიკურ პროგრამას და არა ცალკეული ერთმანეთთან დაკავშირებული კურსების ერთობას, მნიშვნელოვანია, რომ თითოეული კურსის/მოდულის სწავლის შედეგები და შინაარსი შეესაბამებოდეს პროგრამის საბოლოო მოსალოდნელ შედეგებს.

მაგალითისთვის შეგვიძლია განვიხილოთ სამაგისტრო კურსის მოდული „განათლება კეთილდღეობისა და ერთიანობისთვის“. მთლიანად მოდული მოიცავს 60 კრედიტს. მოდული შედგება შემდეგი კურსებისგან:

1. განათლების მდგრადი კულტურული გარემო - 4.5 კრედიტი;
2. განათლების პრაქტიკაში პროცენტების ჰოლისტიკური განვითარება - 3 კრედიტი;
3. განმანათლებლის პროფესიული იდენტობა და პედაგოგიური ხელოვნება - 3 კრედიტი;
4. კვლევა განათლებაში ადგილობრივი და გლობალური ცვლილებებისთვის - 4.5 კრედიტი;
5. განათლების პრაქტიკა - დიდაქტიკური მიდგომა I - 3 კრედიტი;
6. განათლების პრაქტიკა - დიდაქტიკური მიდგომა II - 3 კრედიტი;
7. სამაგისტრო პრაქტიკა კვლევაში - 9 კრედიტი
8. სამაგისტრო თეზისის შემუშავება I - 15 კრედიტი;
9. სამაგისტრო თეზისის შემუშავება II - 15 კრედიტი;

მიზნების, ამოცანებისა და სწავლის შედეგების შემუშავების დროს მნიშვნელოვანია შემდეგი კრიტერიუმების გათვალისწინება: (1) თითოეული სწავლის შედეგი ეფუძნება ამოცანებს; (2) თითოეული ამოცანა უკავშირდება მინიმუმ ერთ სწავლის შედეგს; (3) სწავლის შედეგები აღწერს სტუდენტის მიღწევებს და არა პროფესორის სწავლების მიზნებსა და დავალებებს; (4) სწავლის

შედეგები არის შემოწმებადი, ანუ მათი საშუალებით შესაძლებელია, სტუდენტმა აჩვენოს, რა იცის, რა ესმის და რამდენად შეუძლია გამოყენება, მიღწევა, დემონსტრირება და შექმნა. მაგალითად, სასწავლო კურსის „განათლების მდგრადი კულტურული გარემო“ მიზანია განათლების მდგრადი კულტურული გარემოს შექმნაში მონაწილეობისათვის საჭირო კომპტენციების განვითარება პიროვნული კეთილდღეობისა და ჰარმონიული საზოგადოების განვითარების მიზნით. კურსის მიზნებია:

1. საზოგადოების, კულტურისა და განათლების კონტექსტში გლობალიზაციის გამოწვევების შესახებ ცოდნა და გაცნობიერება;
2. მაღალი სტანდარტების ცხოვრების შენარჩუნებისა და გაუმჯობესების შესახებ ცოდნა და გაცნობიერება;
3. პიროვნულ კეთილდღეობასა და ჰარმონიული საზოგადოების განვითარებაზე მდგრადი კულტურული გარემოს გავლენის შესწავლა;
4. მდგრადი კულტურული გარემოს გავლენასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარების უნარების, და ამ პასუხისმგებლობის აღების უნარის გაუმჯობესება.

სწავლის შედეგები:

კურსის დასრულების შემდეგ სტუდენტები შეძლებენ აჩვენონ:

1. მდგრად განვითარებაზე განათლების გავლენის სიღრმისეული ცოდნა და კრიტიკული გააზრება;
2. ინფორმაციის მოძიებისა და შერჩევის უნარები; ამ ინფორმაციის სხვებთან მკაფიოდ კომუნიკაცია სამიზნე ჯგუფის სპეციფიკის გათვალისწინებით;
3. ეროვნულ და გლობალურ დონეზე განათლების სფეროს ტენდენციების კრიტიკული გააზრება და პიროვნული დამოკიდებულება;
4. პასუხისმგებლობა მდგრადი კულტურული გარემოს შექმნასთან დაკავშირებული პრობლემების მოგვარებაში;
5. კეთილდღეობის გაუმჯობესებისა და ჰარმონიული საზოგადოების ჩამოყალიბებაში განათლების მნიშვნელობის გააზრება, პასუხისმგებლობა და პოზიტიური დამოკიდებულება.

მომდევნო მაგალითია სასწავლო კურსის „განათლების პრაქტიკაში პიროვნების ჰოლისტიკური განვითარება“ მიზნების, ამოცანებისა და სწავლის შედეგები. კურსის მიზანია საგანმანათლებლო პრაქტიკის განვითარება, რომელიც ეფუძნება

პიროვნების ჰოლისტიკური განვითარების გააზრებას.

კურსის ამოცანებია:

1. პერსონალური კეთილდღეობისა და ჰარმონიული საზოგადოების განვითარებაში ჰოლისტიკური განათლების მნიშვნელობის შესახებ ცოდნის გაფართოება და სიღრმისეული გაცნობიერება;
2. საერთო ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში პიროვნების ჰოლისტიკური თეორიის ეროვნული მახასიათებლებისა და განვითარების ტენდენციების შესახებ ცოდნის გაფართოება და სიღრმისეული გაცნობიერება;
3. საგანმანათლებლო პრაქტიკაში პერსონალური განვითარების მახასიათებლების შესწავლა;
4. სხვადასხვა სოციალურ გარემოში პრობლემური სიტუაციის შეფასებისადმი პოზიტიური ურთიერთინტერაქციისა და პოზიტიური დამოკიდებულების გამოხატვის უნარების გაუმჯობესება.

სწავლის შედეგები:

კურსის დასრულების შემდეგ სტუდენტები შეძლებენ აჩვენონ:

1. პერსონალურ კეთილდღეობასა და საზოგადოების ჰარმონიულ განვითარებაში ჰოლისტიკური განათლების როლის ცოდნა და სიღრმისეული გააზრება;
2. საერთო ევროპულ საგანმანათლებლო სივრცეში პიროვნების ჰოლისტიკური თეორიის ეროვნული მახასიათებლებისა და განვითარების ტენდენციების ცოდნა და კრიტიკული გააზრება;
3. ჰოლისტიკური პიროვნების განვითარების მახასიათებლების შესწავლისა და მიღებული ინფორმაციის მკაფიოდ და დამაჯერებლად კომუნიკაციის უნარი სამიზნე ჯგუფის სპეციფიკის გათვალისწინებით;
4. სასწავლო კურსის დროს პოზიტიური ინტერაქციისა და დამოკიდებულების უნარი.

დასკვნა

მიუხედავად იმისა, რომ შედეგებზე დაფუძნებული მიდგომა უმაღლესი განათლების სფეროში მხოლოდ დანერგვის პროცესშია, უკვე გამოიკვეთა რამდენიმე პოზიტიური ასპექტი (იხ. ცხრილი 5).

ცხრილი 5. სწავლის შედეგების მიდგომის განხორციელების პოზიტიური მხარეები:

სტუდენტების მხრიდან	განმანათლებლების მხრიდან	ინსტიტუციონალური მხარდაჭერა
კურიკულუმისა და ცალკეული სასწავლო კურსების უკეთ გააზრება.	დიდი მოცულობის სამუშაოს გაწევა.	სწავლების შედეგები სასწავლო პროგრამის შემუშავების ეფექტური მექანიზმია.
სწავლებასა და გამოცდას შორის კავშირის გამყარება.	პროგრამისადმი ჰოლისტიკურად მიდგომა.	დაინტერესებულ მხარეებთან უკეთესი კომუნიკაცია.
უნარებსა და კომპეტენციებზე ფოკუსირება.	კოლეგების მიერ სწავლის შედეგებზე დაფუძნებით პროგრამების ერთობლივი შემუშავება.	გრძელვადიან პერსპექტივაში პროგრამების განვითარებისა და გაუმჯობესების შესაძლებლობა.
პროგრამის შესახებ განხილვებსა და შეფასებებში მონაწილეობის უკეთესი შესაძლებლობა.	სწავლების შედეგების საშუალებით კომუნიკაციის გაუმჯობესება სტუდენტებთან, დამსაქმებლებთან, თემთან და საზოგადოებასთან.	სწავლის შედეგები სწავლებისა და შეფასების ახალი მეთოდების განხორციელების ეფექტური მექანიზმია.

სწავლის შედეგებზე დაფუძნებული უმაღლესი განათლების სისტემის განვითარება შრომატევადი და ხანგრძლივი პროცესია და იწვევს მნიშვნელოვან ცვლილებებს სისტემაში, მაგალითად, დეპარტამენტებისა და ფაკულტეტების იერარქიას. სტუდენტზე ორიენტირებული სისტემა მოითხოვს ერთიანი სასწავლო პროგრამის, და არა მექანიკურად გაერთიანებული კურსების შექმნას. სწავლის შედეგები წარმოადგენს სასწავლო კურსების ფორმირების საფუძველს. ყოველთვის შესაძლებელი არ არის, თავიდანვე ეფექტური და წარმატებული კომბინაციის შექმნა (სასწავლო საკითხების, სასწავლო დონის,

საკონტაქტო საათებისა და დამოუკიდებელი სამუშაოს კომბინაცია). მეორე მხრივ, კურსებს შორის გადაფარვების აღმოჩენა იძლევა სტუდენტის სასწავლო დატვირთვის განსაზღვრის შესაძლებლობას. ნორვეგიის ბერგენის უნივერსიტეტი მიიჩნევს, რომ გადაფარვის დასაშვები ოდენობაა 5-20 %. სასწავლო დატვირთვა დამოკიდებულია არამხოლოდ უშუალოდ სასწავლო პროგრამაზე, არამედ სწავლის შედეგებზე ორიენტირებულ სწავლებასა და შეფასებაზე.

მელინის თანახმად (Melin, 2009, [http://www.aic.lv/rp/qf_rpl/20091022_QF_RP L /Lars_Melin.pdf](http://www.aic.lv/rp/qf_rpl/20091022_QF_RP_L /Lars_Melin.pdf)), დანიის აარჰუსის

უნივერსიტეტმა შეძლო საშუალო ნიშნების ამაღლება, ... პროგრამების გაუმჯობესება, ... უნივერსიტეტის დამთავრების მაჩვენებლის გაზრდა 50 %-დან 80 %-მდე, კურსიდან კურსზე გადასვლის მაჩვენებლის გაზრდა 37 %-ით 2 წლის განმავლობაში უნივერსიტეტის დატოვების მაჩვენებლის გაზრდის გარეშე.

სწავლის შედეგები ეფუძნება დამოკიდებულებებს, კრიტიკულად

აზროვნების უნარს და ზოგად კომუნიკაციას, რაც ართულებს მათ განმარტებას. უნდა აღინიშნოს, რომ სწავლის შედეგების განმარტება სიტყვებთან დაკავშირებული პრობლემაა, როგორ ხდება სასურველი პროცესის აღწერა და რა სიტყვები გამოიყენება აზროვნების, გაგებისა და მუშაობის შესაცვლელად.

წყაროები:

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. [www.scotland.gov.uk/using learning outcomes/0028779.pdf](http://www.scotland.gov.uk/using-learning-outcomes/0028779.pdf).
2. Anderson, L.W., & Krathwohl, D.R., et al (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom’s Taxonomy of Education Objectives*. Allyn & Bacon.
3. Anderson and Krathwohl: *Bloom’s Taxonomy Revised*. Available: <http://toolkit.goodpractice.com/mdt/resources/development-cycle/training-cycle-design/designing-learning-and-development-activities/anderson-and-krathwohl-bloom%E2%80%99s-taxonomy-revised>.
4. CEDEFOP (2008). *The Shift to Learning Outcomes*. Conceptual, Political and Practical Developments in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4079_EN.pdf.
5. European Qualifications Framework Series: Note 4 (2011). *Using Learning Outcomes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/eqf/note4_en.pdf
6. Gonzalez, J., Wagenaar, R. (2005). *Tuning Educational Structures in Europe II*. Universities’ Contribution to the Bologna Process. University of Deusto, University of Groningen [http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Tuning_2___4rd_version\[1\].pdf?CFID=31206368&CF_TOKEN=54022570](http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Tuning_2___4rd_version[1].pdf?CFID=31206368&CF_TOKEN=54022570)

7. Gosling, D., Moon, J. (2001). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC Office.
8. Grootings, P., Nielsen, S. (2009). Policy Learning: Applying the Changing Learning Paradigm for Policy Advice on VET Reforms in Transitions Countries. In Cedefop: Descy, P., Tesserling, M.(eds). *Modernising Vocational Education and Training: Fourth report on vocational training research in Europe: Volume 2* Luxembourg: Cedefop. www.cedefop.europa.eu/EN/Files/06-Grootings.pdf.
9. Kennedy, D., Hyland, Á., Ryan, N. *Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide*. In: *Implementing Bologna in Your Institution*. http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf.
10. Krathwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. *Theory into Practice*, 41 (4).
11. Melin, L. (2009). *Learning Outcomes – the Next Generation*. An experience from Denmark. Aarhus School of Engineering, Aarhus University. http://www.aic.lv/rp/qf_rpl/20091022_QF_RPL/Lars_Melin.pdf.
12. Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
13. Rauhvargers, A. (2011). *Eiropas kvalifikāciju ietvarstruktūras 5.-8.līmenis: augstākās izglītības atbilstība Boloņas procesa kritērijiem*. <http://www.nki-latvija.lv/content/files/Rauhvargers-27.04.2011.pdf>.
14. *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education Available: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/.../Berlin_Communique1.pdf
15. Siemens, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age*. <http://www.elearnspace.org./Articles/connectivism.htm>.