

Індра Одіна

Ілзе Мікельсон

Лігіта Грігуле

Латвійський університет

Перехід до ймовірних і значущих результатів навчання у розробці програм підготовки магістрів з педагогічної освіти

Анотація

На своєму шляху до загального освітнього простору Європейського Союзу і, відповідно, до європейської структури кваліфікацій Латвія здійснює перехід до визначення ймовірних і значущих результатів навчання. Цей процес дозволяє покращити й переглянути традиційний погляд на кваліфікації та кваліфікаційні характеристики, вимагає від освітян перевірити принципи розробки навчальних програм, навчальних курсів, системи оцінювання й самостійної роботи студентів.

Результати навчання значною мірою постають частиною інноваційної методики викладання й навчання, яку також можна визначити як парадигму навчання, спрямовану на побудування досвіду студентів, а не на зміст об'єкту навчання.

Результати навчання набувають функцію індикатора у визначенні відповідної мети, завдань, у розробці навчальних програм та системи оцінювання. За умов визначення результатів навчання, тобто, того, що студенти зможуть отримати наприкінці курсу або програми, забезпечується можливість діалогу між усіма зацікавленими сторонами – студентами, роботодавцями, професійною спільнотою та суспільством.

У статті представлено результати вивчення національних і загальноєвропейських документів, правил і нормативних актів, а також здійснено аналіз можливого шляху розвитку ймовірних і значущих результатів навчання у процесі створення й запровадження міждисциплінарної й орієнтованої на сталий самостійний розвиток навчальної магістерської програми підготовки вчителів.

Задля проведення такого дослідження доцільно визначити та запровадити сталі норми, що допомагають окреслити результати навчання для навчальних програм та окремих навчальних курсів. Методи, які було застосовано у дослідженні: недирективний, відкритий та інтерактивний.

Ключові слова: результати навчання, кваліфікаційні характеристики, парадигма, зміна парадигми, навчання орієнтоване на зміст, навчання орієнтоване на результат, навчальна програма.

Вступ

В контексті поточних процесів світової глобалізації сьогодні спостерігається виникнення новітніх тенденцій, що надають набагато ширший простір для дій. Нова ситуація диктує нагальну необхідність

поліпшити систему освіти і шукати шляхи, які дозволять стати частиною процесів глобалізації. Одним із таких процесів в багатьох національних системах освіти є імплементація Болонського процесу.

У 2003 році представниками Міністерств освіти країн Європи в Берліні було підготоване офіційний звіт про імплементацію Болонського процесу. У звіті наголошувалося на необхідності створення спільної європейської моделі вищої освіти, також було висловлено заклик національним системам вищої освіти формувати національні кваліфікаційні стандарти (www.ond.vlaanderen.be). Цей факт також обумовив необхідність сформулювати результати навчання для ступенів, які отримуються (бакалавра, магістра), не обмежуючись лише кількістю кредитів та годин: «Міністри наголошують на тому, що членам-учасникам треба розробити системи кваліфікації для вищої освіти, які відповідатимуть одна одній, а також описати ці кваліфікації, включаючи такі аспекти як навантаження, рівень, результати навчання, компетенції, напрямки. Вони також беруть на себе відповідальність за розробку узагальненої структури кваліфікаційних стандартів для Європейського простору вищої освіти» (www.ond.vlaanderen.be). Оскільки Латвія стала частиною загальноосвітнього простору Європейського Союзу в 2004 році, для неї ця вимога була напроцуд актуальною, отже національна система освіти спрямувала зусилля на визначення ймовірних і значущих результатів навчання згідно з кваліфікаційними стандартами. Таким чином, постала необхідність переглянути

традиційний погляд на кваліфікації та кваліфікаційні характеристики, змінити принципи розробки навчальних програм та учбових курсів, а також системи оцінювання та засади імплементації самостійного навчання студентів. Найбільш значущими стали знання і вміння студента, які він набував наприкінці навчального процесу, в той час як тривалість, місце навчання і методи, застосовані під час навчання, відходили на другий план. Результати навчання, значною мірою, ставали частиною інноваційного викладання і підходів до навчання, які потрактовувалися як нова парадигма навчання.

Результати навчання - характерний чинник вищої освіти

Ймовірні й значущі результати навчання почасти вписуються як елементи в нову освітню парадигму. Тому, доцільно вивчити зрушення у парадигмі навчання, що відображають місце студента, а саме – чому, де і як він вчиться, і що виступає мотивацією для студента. В цьому контексті виокремлюються два діаметрально протилежні підходи – біхевіористичний і когнітивний (традиційний) і конструктивістський (навчальний) (Grootings і Nielsen, 2009), перший з яких відносять до традиційної освітньої парадигми, а другий – до так званої нової або парадигми навчання (Таблиця 1). У Таблиці 2 надається порівняльний аналіз цих парадигм.

Таблиця 1. Порівняння підходів до навчання

Біхевіористичний і когнітивний підхід	Конструктивістський підхід
загалом, навчання – це безперервне накопичення окремих відтинків знань і навичок, які педагог взмозі передати студентам	навчання – це процес відбору, де акцентується важливість отриманої/ зрозумілої інформації, при цьому суб'єкти самостійно взаємодіють з різним середовищем
існує лише один найкращий спосіб навчання	суб'єкти вчаться, беручи за основу те, що вони

	вже знають, і те, як вони сприймають навколишній світ
навчання – дія індивідуальна	різні люди можуть по-різному інтерпретувати одне й те ж, розглядати різні аспекти і діяти по-різному на підставі однієї й тієї ж інформації
навчання, яке є неясним або невизначеним, не має великого значення	навчання – це соціальна діяльність і не всі аспекти можна завжди виразити словами (Kolb, 1984)
навчання фокусується на стійкому і непорушному – на фактах і свідцтвах	існує багато способів, за допомогою яких люди можуть навчатися (педагоги не є єдиними, хто може запропонувати якісні знання)
навчання повторюване	навчання є динамічним і пов'язаним з контекстом, тому навчання залежить від значущого навчального середовища (Kolb, 1984)

Когнітивний і біхевіаристичний підходи роблять наголос на певному індивідуальному надбанні, що існує у типах навчання, в той час як конструктивістський підхід, який ґрунтується на ідеях активного навчання, робить наголос на важливості соціальних стосунків і динамічних ситуацій, де відбувається навчання. Згідно з Grootings і Nielsen (2009), якщо ці підходи поляризовані, то активне навчання можна небезпідставно розглядати як нову навчальну парадигму. Проте, приймаючи до уваги ідеї активного навчання, доцільно згадати ще один навчальний підхід, який обґрунтовує природу нової навчальної парадигми і це – коннективістський підхід (мережеве навчання). Він був розроблений Siemens (2004) і є частково пов'язаним з теорією хаосу, згідно з якою люди більше не можуть передбачити світ навколо них. Світ є повним несподіванок, і навчання проходить в режимі онлайн за допомогою комунікації. Отже, парадигма навчального підходу може бути доповнена коннективістським підходом, згідно з яким навчання не генералізується лише власним досвідом, а розширюється

завдяки досвіду інших; студент є активним в процесі навчання.

Тобто, можна стверджувати, що парадигма навчання диктує необхідність встановити нові критерії і новий вид результатів навчання (Cedefop 2008).

Активні навчальні підходи (конструктивізм, коннективізм) займають важливе місце в Європейських політичних дебатах і освітній сфері, проте залишається суперечливим питання щодо того, чи докорінно вони змінюють безпосередньо навчальну парадигму, та чи модифікують цілі навчальних курсів. Michel (Alain Michel (2007) в CEDEFOP 2008) надаючи характеристику поточній парадигмі шкільної освіти, що була основною у сільськогосподарській й індустріальній Франції наприкінці 19-го століття, включає «три єдності» класичного театру : єдність часу (урок), єдність місця (класна кімната) і єдність дії (педагог перед класом). За загальним визнанням, ця метафора може бути використана у більшості європейських й інших національних системах освіти (CEDEFOP 2008).

Адам (2004) зазначив, що підходи, які ґрунтуються на результатах навчання, стали пріоритетними у спектрі вищої освіти і професійної освіти. Це відображено у багаточисельних офіційних Європейських документах і в темах міжнародних конференцій. Наголошуючи на тому, що результати навчання є індикаторами зміни навчання, Адам (2004) також відмічає, що результати навчання почасти не використовуються на практиці, невірно розуміються, або ж мають вузьке чи фрагментарне значення. Проте, значну увагу приділяють визначенню результатів навчання в контексті розвитку освітньої політики ЄС загалом, і на національних рівнях зокрема. Вища освіта прийняла результати навчання задля формування різних видів контролю, які включають рівні в Європейській Структурі Кваліфікацій (EQF) та окреслені цикли Європейського простору вищої освіти (ЕНЕА), відомі як Дублінські кваліфікаційні характеристики.

Характеристики результатів навчання

Перехід до визначення ймовірних і досяжних результатів навчання у вищій освіті пов'язане з істотними організаційними і змістовими реформами. Через підвищений попит на новий спектр компетенцій університети повинні мати змогу гнучко реагувати на зміни у попиті, перебираючи на себе більшу відповідальність за якість навчальних програм. Припускаючи той факт, що результати навчання сприяють змінам у вищій освіті, визнається те, що вони значно впливають на такі сфери як оцінювання, його під'єднаність до навчання протягом життя, соціальних партнерів і педагогів. У проєкті Тьюнінга (гармонізації) вищої освіти Gonzales і Wagenaar (Gonzalez & Wagenaar 2005 : 13) визначають результати навчання як

«затвердження того, що як очікується, учень повинен знати, розуміти і/або демонструвати після завершення досвіду навчання». Європейська Структура Кваліфікацій визначає вивчення результатів «як затвердження того, що як очікується, учень повинен знати, розуміти, або бути здатним зробити у кінці навчального процесу» (Серія Європейська Структура Кваліфікацій 2011 : 12).

Результати навчання можуть потрактовуватися як накопичення корисних процесів і інструментів, які можуть бути використані в різних способах в різноманітних політичних, повчальних і навчальних ситуаціях. Загалом, можна дійти висновку, що всі дефініції та трактовки результатів навчання акцентують увагу на формуванні досвіду студентів, а не на зміст предмету, який є частиною навчальної програми. Результати навчання набувають ролі доміантного чинника в організації й імплементації відповідних цілей, учбових планів і системи оцінювання. За умов, коли результати навчання є відомими, можна створити діалог між усіма зацікавленими сторонами: студентами, працедавцями, суспільством та між освітніми системами на міжнародному рівні.

Перехід до використання результатів навчання є більш помітним в системах, я яких акцент робиться на студентах і на формуванні студентського досвіду. Результати навчання, які є чітко визначеними, підтримують організаційні чинники, характеризуючи навчальні досягнення студентів незалежно від типу, природи й тривалості навчання.

Імплементація ймовірних і досяжних результатів навчання є можливою за умов зміни центрів парадигми (див. Таблиця 2).

Таблиця 2. Порівняння освітніх парадигм

Викладацька парадигма	Навчальна парадигма
описує наміри педагога	описує знання, навички та компетенції, отримані студентом
акцентує увагу на зміст навчання та вивчення	акцентує увагу на результати навчання
якісне удосконалення програми є об'єктом регулярного, циклічного, зафіксованого у часі зовнішнього оцінювання (акредитації)	програми, які базуються на результатах навчання, постійно якісно змінюються
кожен рівень освіти та форма є сталою єдністю	дозволяє поєднувати те, що отримане в результаті формальної та неформальної освіти, надаючи можливості для навчання протягом всього життя

Результати навчання у розробці навчальних програм та навчальних курсів

Згідно з Kennedy, Nyland, Ryan (<http://sss.dcu.ie>) задля того, щоб розробити новий курс, традиційно педагоги починали зі змісту курсу. Педагоги обирали зміст того, що вони збиралися викладати, планували, як запропонувати цей зміст студентам і як оцінити те, чи засвоїли його студенти. Підхід акцентував увагу на вкладі педагога та оцінці педагогом того, як добре студенти засвоїли матеріал. Характеристики навчальних курсів стосувалися головним чином змісту, який згідно плану необхідно було викласти впродовж лекційного курсу. Цей підхід до навчання називається підходом, що «зосереджується на вчителі», і піддаючи його критиці Gosling і Moon (2001) вказують на те, що досить важко визначити, що студент повинен вміти робити задля успішно закінчення модулю або програми.

Впродовж декількох років в міжнародному просторі спостерігається тенденція відходу в освіті від традиційного підходу, що «зосереджується на вчителі» до того, який «зосереджується на студенті», при чому головна увага приділяється тому, що студенти повинні вміти робити у кінці

модуля або програми. Це називається підхід, що «базується на результаті». Таким чином, вища освіта, яка базується на змісті, стає такою, що ґрунтується на результаті. Якщо у підході, який «базується на змісті», найбільш істотною є мета програми, яку при цьому не можна оцінити; то у підході, який «базується на результаті», важливими стають конкретні результати навчання, які можна оцінити. При чому, якщо в контексті підходу, «що базується на змісті», цілі є **побічно пов'язаними** з оцінюванням успіху, то результати навчання в контексті підходу, «що базується на результаті», є **безпосередньо пов'язаними** з оцінкою і виражають вимоги у кінці курсу. Отримана оцінка (бал) відображає рівень досягнутих результатів.

Напрочуд важливо розрізнити мету, цілі і результати навчання навчальних програм та учбових курсів. Метою програми або окремого навчального курсу є широке загальне затвердження наміру педагога. Воно вказує на те, що автор курсу або програми має намір викласти у запропонований період навчання. Цілі зазвичай пишуться з позиції педагога і вказують на загальний зміст і напрям навчання.

Цілі програми є зазвичай пов'язаними з презентацією / навчанням, які здійснюються педагогом, а не на вивченні, яке здійснюється студентом. Педагоги приймають рішення стосовно змісту і методології, які є необхідними задля досягнення результатів навчання, що очікуються. Цілі зазвичай формулюються з позицій педагога задля конкретизації загального змісту і логіки програми. Вони затверджують конкретний викладацький намір, який вказує на одну або більше конкретні області, які педагоги мають намір викласти у викладацькому блоці. На практиці, проте, використання цілей створює деяку невпевненість – іноді вони можуть формулюються як мета навчання, іноді, як результати навчання, що очікуються.

Отже постає питання – чи належать цілі до підходу, «що зосереджується на вчителі», або до підходу, який «зосереджується на результаті» (Moon, 2002). Через цю невизначеність Moon (2002) рекомендує відмовитися від використання терміну «ціль», надаючи перевагу результатам навчання як чітко визначеним індикаторам, завдяки яким програми є прозорими на місцевому та міжнародному рівнях.

Результати навчання, які є точно визначеними, мають такі характеристики:

1. Систему оцінювання успіху встановлено задля визначення того, чи вдалося студентіві, і якщо так – то до якого рівня, досягти ці результати;
2. Ймовірність та відповідність результатів навчання вимогам ринку праці (суспільства, країни);
3. Досяжність результатів навчання, що є основою розвитку програми / навчального курсу і періодичного вдосконалення;
4. Можливість здійснювати зовнішню оцінку якості програми / навчального курсу, ґрунтуючись на відповідності результатам навчання і їх досягненні.

Задля забезпечення внутрішньої якості навчальної програми необхідні наступні кроки (Рисунок 1): по-перше, дійти рішення щодо результатів навчання для програми загалом, зважаючи на вимоги ринку праці; по-друге, визначити, які результати навчання досягатимуться у якому навчальному курсі; по-третє, обрати необхідну методологію і змісту задля імплементації програми і навчальних курсів, надалі – оцінювання, створюючи таким чином необхідний зворотний зв'язок для перегляду результатів навчання, методології або змісту в разі необхідності.



Рисунок 1. Якісний цикл для внутрішнього якісного забезпечення навчальної програми

Задля імплементації навчання, яке «базується на результаті», у навчальних програмах, програму слід розглядати в цілому, а не як серію окремих курсів. Результати навчання і зміст навчальних курсів є об'єктами результатів навчання програми.

В процесі визначення результатів навчання і для програми, і для навчальних курсів слід взяти до уваги характеристики циклу, наприклад, що саме бакалавр або магістр повинні вміти робити; а також характеристики кваліфікації, наприклад, що бакалавр гуманітарних наук повинен вміти робити. Також слід звернути увагу на рівень розвитку – максимальні, середні «показники» або мінімальні вимоги для студентів.

Згідно з Rauhvargers (2011), обираючи максимальний рівень, слід взяти до уваги, що не усі студенти зможуть досягти заявлених результатів, з іншого боку, мінімальні вимоги

повинні відповідати найнижчому позитивному балу, який може здаватися занадто низьким (загалом вважається, що мінімальні вимоги відповідають освоєнню 60% матеріалу). Загалом для програми може бути застосований середній рівень вимог до студентів, проте слід пам'ятати, що деякі студенти будуть успішніші, тоді як деякі студенти не досягнуть їх. Полегшуючи перехід до імплементації результатів навчання, які «базуються на результаті» в сфері вищої освіти Rauhvargers (2011) і Kennedy, Hyland, Ryan (<http://sss.dcu.ie>) визначили критерії ймовірних і досяжних результатів навчання:

1. Кожен результат навчання розпочинається з дієслова дії, після якого використовується дієслівний додаток, після якого, в свою чергу, використовується фраза, яка дає контекст:

<p>наприкінці фази навчання (програми, навчального модулю/курсу, практики), студенти можуть (за допомогою демонстрації).</p>	<p>+ як, в який спосіб? (під професійним наглядом, самостійно, в групі, управляючи студентською групою).</p>	<p>+ дієслово (щоб зробити, що?) продемонструвати розуміння; щоб надати приклади; для аналізу; щоб порівняти; щоб описати; щоб зробити; щоб спроектувати; щоб організувати</p>	<p>+ текст, що пояснює (в разі необхідності)</p>
--	---	---	---

2. Лише одне дієслово використовується для результату навчання.

3. Результати навчання слід формулювати таким чином, щоб їх можна було перевірити, тобто вони надають спосіб, в який студент може продемонструвати, що він знає, розуміє і може зробити.

4. Не слід вживати невизначені терміни на кшталт *знати, розуміти, вивчити, бути ознайомленим з, продемонстровано, володіти*. Ці терміни пов'язані з

викладацькими цілями, а не з результатами навчання.

5. Не слід вживати ускладнені речення. Задля прояснення, у разі необхідності, слід вживати більш, ніж одне речення.

6. Результати навчання можна оцінити.

7. Результати навчання реально досягти у зазначений термін та з доступними ресурсами.

8. Результати навчання курсу мають коригуватися із загальними результатами програми.

9. Результати навчання є конкретними, помітними, такими, що можна виміряти, і не перефразовують цілі програми.
10. Результати навчання характеризують результати навчання студента, а не завдання або наміри педагога.
11. Результати навчання формулюються таким чином, аби не дублювати зміст курсу.
12. Кожен результат навчання витікає з цілі.
13. Кожна ціль є пов'язаною, щонайменше, з одним результатом навчання.
14. Результати навчання повинні мати сенс для студентів.

Задля визначення результатів навчання почасти звертаються до Таксономії Блума. Вона пропонує готову структуру, в якій на основі попереднього навчання можна розвивати складніші рівні розуміння і відповідний терміноапарат (використання належних дієслів - ключ до успіху у написанні вдалих результатів навчання). Бенджамін Блум (1913 - 1999) підкреслював, що, навчаючи і оцінюючи студентів, необхідно пам'ятати, що навчання – це процес, а педагоги повинні спрямовувати процеси мислення студентів на найвищі рівні синтезу й оцінки.



Рисунок 2. Ієрархія Блума пізнавальної сфери (<http://toolkit.goodpractice.com>).

Оригінальна таксономія навчальних рівнів Блума зосереджувалася на тому, що він назвав пізнавальною сферою навчання. Блум вважав, що у пізнавальній сфері розуміння структурується за шістьма рівнями навчання, – від найнижчого рівня, до якого він відносив фактичне знання, до все складніших пізнавальних цілей, крізь розуміння,

застосування до аналізу і синтезу, аж до найвищого рівня – рівня оцінки інформації. Оскільки результати навчання є пов'язаними з тим, що студент може робити у кінці навчальної діяльності, слід використовувати слова, які виражають діяльність (активність), задля визначення результатів навчання. Оригінальний список слів Блума було розширено різними авторами впродовж цих років.

Таблиця 3. Дієслова, які виражають результати навчання

ОЦІНКА	протиставляти, порівнювати, оцінювати, запитувати, критикувати, аргументувати, вирішувати, захищати, обирати, виносити судження, передбачати, структурувати, вирішити проблеми
СИНТЕЗ	інтегрувати, об'єднувати, пов'язувати, проектувати, обговорювати, аргументувати, категоризувати, формулювати, винаходити, планувати, реструктуризувати, змінювати, поліпшувати
АНАЛІЗ	розрізняти, застосовувати, обирати, порівнювати, пояснювати, сортувати, відділяти, класифікувати, відстежувати походження, підрозділяти, оспорювати, експериментувати з, досліджувати, приписувати, перевіряти
ЗАСТОСУВАННЯ	використовувати, вирішувати, обчислювати, прогнозувати, перевіряти, поліпшувати, змінювати, модифікувати, пояснювати, працювати з, виробляти
РОЗУМІННЯ	інтерпретувати, передбачати, обговорювати, підсумовувати, пояснювати
ЗНАННЯ	виділяти, визначати, описувати, відносити до, вписати, називати, організовувати, знаходити, ідентифікувати, підраховувати, пам'ятати, розміщувати, представляти

Відзначається, що в процесі визначення результатів навчання для програм і навчальних курсів вищої освіти, було б доцільно уникати списку результатів навчання, узятих з нижчих рівнів таксономії Блума, наприклад, знання і розуміння в пізнавальній сфері. Важливо заохочувати студентів використовувати те, чому вони навчилися раніше, включаючи результати навчання від вищих категорій, наприклад, застосування, аналіз, синтез і оцінка.

Дана таксономія, що є корисною для планування і написання результатів

навчання, стала об'єктом критики, оскільки не включає в себе інші сфери навчання, такі як афективні і психомоторні сфери. Спроби переглянути Таксономію Блума були зроблені Anderson і Krathwohl, (2001) і Krathwohl (2002).

Таксономія Anderson і Krathwohl (2001) зосереджується на 4 вимірах знання: фактичному, концептуальному, процедурному, метакогнітивному (Рисунок 3).



Рисунок 3. Таксономія Anderson і Krathwohl (2001) вивчення, навчання та оцінки

Виміри знання (<http://toolkit.goodpractice.com>):

- **Фактичне знання:** основна інформація, яку повинні знати учні перед тим, як вони зможуть здійснити будь-яку подальшу діяльність. Це знання термінології і конкретних деталей.

- **Концептуальне знання:** знання, необхідне для того, щоб учень був обізнаний про

взаємозв'язки між основними елементами теми в межах більшої структури. Це включає

знання класифікацій, загальних принципів, теорій, моделей і структур.

- **Процедурне знання:** знання, необхідне учневі для того, щоб здійснювати діяльність. Це - те, як щось робиться, і включає знання конкретних технік, методів і критеріїв стосовно того, коли необхідно прибгати до відповідних процедур.

- **Метакогнітивне знання:** знання, яке стосується усвідомлення учнями їх власної думки, та вимагає від учнів вміння ідентифікувати як і чому вони здійснювали конкретне завдання в конкретний спосіб.

Таблиця 4. Виміри когнітивного процесу і вимір знання в Таблиці Таксономії (адаптовано з Anderson і Krathwohl; та ін. 2001)

Вимір знання	Виміри когнітивного процесу					
	1.пам'ятати	2.Розуміти	3.Відносити	4.Аналізувати	5.Оцінювати	6.Створювати
Фактичне	Скласти список	Підсумовувати	Класифікувати	Замовити	Розставити	Об'єднати
Концептуальне	Описати	Інтерпретувати	Експериментувати	Пояснити	Оцінити	Планувати
Процедурне	Зводити в таблицю	Передбачити	Вичислити	Диференціювати	Робити висновки	Компонувати
Метакогнітивне	Відповідно використовувати	Виконувати	Сконструювати	Досягти	Діяти	Здійснювати

Визначення результатів навчання для програм підготовки магістрів з педагогічної освіти

Група експертів, до якої входили представники трьох провідних педагогічних університетів, неурядових організацій (НУО), випускники і працевдавці, була запрошена для проведення колективного обговорення пріоритетних засад педагогічної освіти, того, що, як очікується, вчитель має знати, бути здатним робити для того, щоб здійснювати навчання для майбутнього. Було погоджено як загальноприйняті для можливої навчальної програми наступні терміни: *«сталий розвиток, благополуччя, цілісність, різноманітність, безпечність, ідентичність, права людини, суспільство, принцип цілісності, контекстуальність, творчий потенціал, життєві навички, ціннісні орієнтири, участь, відповідальність, глобальне громадянство, глокалізація – глобалізаційні процеси із врахуванням місцевих особливостей, перетин часу і простору, багатообіцяючі майбутні історії, неформальне навчання»*.

Було вирішено створити концепт програми підготовки магістрів з педагогічної освіти, орієнтованої на сталий розвиток, в якій компетенції педагогів також будуть фокусуватися на навчанні про сталий розвиток; в якій результати навчання матимуть філософські перспективи у якості епістемологічних, онтологічних і аксіологічних директив. Очікується, що випускники програми, вчителі, повинні служити агентами змін, тому, впродовж занять учитель повинен звертатися до ряду учбових ініціатив, які базуються на глобальних викликах, на кшталт: *«освіта для сталого розвитку, глобальна освіта / освіта для розвитку, міжкультурна освіта, (глобальна) громадська освіта, освіта з прав людини, медіа-освіта, освіта з прав*

споживача, освіта за мир і правосуддя, навчання для перехідної освіти / освіти, яка трансформує, загальна освіта».

Концепт професійної програми підготовки магістрів з педагогічної освіти обговорювався в трьох фокус-групах із учителями і працевдавцями, а також за двома круглими столами та в декількох презентаціях у Вченій раді з програм педагогічної освіти.

Було прийняте рішення, що програма підготовки магістрів з педагогічної освіти (надалі у тексті – Програма) в Університеті Латвії (УЛ) будуватиметься відповідно до вимог Закону з освіти республіки Латвія, Закону про вищу освіту, Стратегічного плану університету Латвії (УЛ) 2010 – 2020 рр., Конституції УЛ (Satversme), Політики якості УЛ та інших нормативних документів, а також відповідно до норм Кабінету Міністрів республіки Латвія № 481 «Стосовно державного стандарту для вищої професійної освіти другого рівня» та до тенденцій розвитку в Європейській сфері вищої освіти.

Було виокремлено ряд критеріїв програми:

- 1) модульна структура; Програма повинна враховувати попередню освіту та досвід студентів, практику в закладах освіти та особливості цільової аудиторії, що змінюється, так само як і враховувати різні потреби і спеціалізацію цільової аудиторії;
- 2) гнучкий час занять; Програма повинна надати можливість учителям з різними ученими ступенями бакалавра (чи магістра) отримати кваліфікацію вчителя, щоб викладати відповідний шкільний предмет, і професійний ступінь магістра, а також – надати можливість учителям, які вже мають вищу професійну освіту, отримати професійний ступінь магістра з педагогіки або професійний ступінь магістра і кваліфікацію вчителя з іншого шкільного предмета;

3) білінгвальне навчання – латвійською та англійською мовами, що забезпечує інтеграцію у заняття іноземної мови і професійно-спрямованого змісту;

4) міждисциплінарний підхід, який полегшує зв'язок між результатами, що очікуються, з професійною спеціалізацією студентів;

5) інтеграція дидактики та дослідницької роботи, що дасть змогу покращити професіоналізм учителів та їх дослідницькі навички.

Ґрунтуючись на попередніх обговореннях, наступним кроком стало формулювання мети можливої програми підготовки магістрів з педагогічної освіти, визначення цілей і результатів навчання програми.

Мету Програми було сформульовано наступним чином – гарантувати професійну магістерську підготовку в педагогічній освіті, спрямовану на особисте благополуччя і суспільний розвиток, що сприятиме розвитку міждисциплінарній педагогічній компетенції та незалежній інтегрованій педагогічній і дослідницькій діяльності, які повинні бути орієнтованими на сталий розвиток та забезпечувати можливість отримання кваліфікації вчителя-предметника.

Згідно з підходом, «орієнтованим на результат», мета програми визначає загальний зміст і спрямованість програми, а цілі відбивають конкретний предмет педагогічної освіти. У цілях пропонується одна або декілька конкретних областей, які педагоги планують викласти впродовж навчання. Отже було визначено наступні цілі:

- Сприяти критичному осмисленню освітянської і педагогічної діяльності задля забезпечення особистого благополуччя і сталого суспільного розвитку, а також компетенції імплементації цього у професійній практиці;

- Забезпечити розвиток професійної компетенції у зв'язку з ринком праці та глобальними соціальними потребами та її імплементацію у професійній практиці, що критично осмислюється;

- Гарантувати удосконалення дослідницьких навичок, спрямованих на сталий розвиток, та їх інтеграцію у власній педагогічній практиці в різноманітних соціальних середовищах;

- Вивчити професійних кваліфікованих спеціалістів-вчителів п'ятого рівня, підвищуючи їх конкурентоспроможність в мінливих локальних і глобальних соціально-економічних умовах;

- Сприяти формуванню відчуття приналежності до загальної Європейської освітянської сфери і надбанню навичок критичного осмислення його різноманітність, покращуючи таким чином професійну практику в національному культурному середовищі і сприяючи розумінню відповідальності за свій власний професійний розвиток в контексті освіти та навчання, які тривають протягом життя.

Мета і цілі програми повинні бути конкретизовані в компетенціях. Під терміном компетенція в Програмі розуміється загальне відображення результатів навчання у професійній діяльності.

Результати навчання для професійної навчальної магістерської програми з підготовки вчителів

Згідно з Moon (2002) результати навчання програми слід визначати як індикатори прозорості на місцевому і міжнародному рівні. Отже, результати навчання вказують на те, що студент повинен знати, розуміти, використовувати, робити або продемонструвати після здобуття вищої освіти з програми. Професійна магістерська компетенція вчителя ґрунтується на професійній компетенції бакалавра з педагогіки, яка у свою чергу поглиблюється і розширюється завдяки відповідному професійному знанню ступеня магістра, розумінню, навичкам і наміру полегшити особисте благополуччя і сталий суспільний розвиток.

Компетенція професійного магістра має бути сформована трьома взаємопов'язаними групами результатів навчання: (1) епістемологічний аспект професійної компетенції в пізнавальній діяльності; (2) онтологічний аспект професійної компетенції в інтегрованій педагогічній практиці і дослідженні і (3) аксіологічний аспект професійної компетенції в педагогічній практиці, спрямований на особисте благополуччя і сталий суспільний розвиток. Ця класифікація є умовною, проте, вона сприяє поглибленню розуміння і полегшує багатовекторний розвиток професійної компетенції вчителя. Кожна група компетенцій включає загальні результати навчання, які характеризують навчальну магістерську програму в цілому. Ці результати навчання конкретизуються у результатах навчання кожного навчального курсу, гарантуючи таким чином послідовність і цілісність програми підготовки магістрів в цілому.

Згідно з епістемологічним аспектом професійної компетенції в пізнавальній діяльності випускник буде здатним:

- о шукати, отримувати та вибирати інформацію відповідно до конкретних педагогічних цілей;
- о аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, отриману відповідно до конкретної педагогічної мети та цілей;
- о вербалізувати інформацію ясно і переконливо, ґрунтуючись на когнітивних та афективних процесах, а також зважаючи на характеристики цільової аудиторії, в різних соціальних і культурних контекстах;
- о розширювати власні знання і розуміння завдяки науковим дослідженням та навчанням іноземними мовами;
- о поглиблювати міждисциплінарне знання та критичне осмислення, отримане в результаті дослідницької і педагогічної практики;
- о поглиблювати знання й критичне осмислення національних особливостей тенденцій розвитку освіти в загальному Європейському освітянському просторі.

Онтологічний аспект професійної компетенції в інтегрованій педагогічній практиці і дослідженнях гарантує, що випускник буде здатним:

- о демонструвати навички планування та імплементації власної педагогічної практики у відповідності до вимог ринку праці, соціальних потреб і інноваційних тенденцій в педагогічній науці і практиці; йти на ризик задля імплементації нових рішень;
- о вступати у позитивну взаємодію та демонструвати позитивне ставлення у різноманітному соціальному просторі, забезпечуючи педагогічний процес;
- о демонструвати інноваційний педагогічний підхід до поширення та імплементації результатів рішення проблем, пов'язаних з благополуччям і послідовним сталим розвитком суспільства;

о брати участь в дослідницькій діяльності, покращуючи тим самим свою професійну практику;

о працювати разом з іншими професіоналами в команді;

о демонструвати навички адаптації до нових ситуацій і забезпечувати педагогічну практику в мінливих соціальних умовах;

о давати оцінку власній професійній компетенції; планувати та спрямовувати власну освіту в контекст навчання, що триває протягом всього життя.

Ґрунтуючись на аксіологічному аспекті професійної компетенції в педагогічній практиці, зосередженому на особистому благополуччі та послідовному сталому розвитку суспільства, очікується, що студент буде здатним:

о поглиблювати знання й критичне осмислення ролі освіти у забезпеченні благополуччя і послідовного сталого розвитку суспільства, та у підтримці й підвищенні власної якості життя та життя наступних поколінь;

о демонструвати навички розв'язання проблем, які мають відношення до благополуччя та послідовного сталого розвитку суспільства, а також здатність брати на себе відповідальність за особистий вклад у розв'язання проблем впродовж педагогічної практики;

о демонструвати розуміння ролі власної професійної практики у розв'язанні проблем, які мають відношення до благополуччя та послідовного сталого розвитку суспільства.

Визначення результатів навчання для курсів професійної навчальної магістерської програми з підготовки вчителів

Оскільки навчання, «яке орієнтовано на результат», націлюється не на розробку ряду

окремих програмних курсів, пов'язаних між собою, а на створення цілісної програми, цілком зрозуміло, що результати навчання та зміст модулів / курсів повинні необхідно корелювати з результатами навчання програми.

У якості приклада наводиться професійний магістерський навчальний модуль «Освіта для благополуччя та єдності». Загальний обсяг модуля складає 60 кредитів ECTS. Даний модуль складається з наступних курсів:

1. *Життєздатне культурне середовище освіти 4,5 ECTS.*
2. *Цілісний розвиток особистості в педагогічній практиці 3 ECTS.*
3. *Професійна ідентичність педагога і педагогічна майстерність 3 ECTS.*
4. *Педагогічна дослідницька діяльність, спрямована на локальні і глобальні зміни 4,5 ECTS.*
5. *Дидактичні підходи в педагогічній практиці I 3 ECTS.*
6. *Дидактичні підходи в педагогічній практиці II 3 ECTS.*
7. *Магістерська практика в дослідницькій діяльності 9 ECTS.*
8. *Написання магістерської роботи I 15 ECTS.*
9. *Написання магістерської роботи II 15 ECTS.*

В процесі визначення мети, цілей та результатів навчання курсів цього модуля за основу були прийняті наступні критерії: 1) кожен результат навчання ґрунтується на цілі; 2) кожна ціль є пов'язаною щонайменше з одним результатом навчання; 3) результати навчання відбивають результати студентів, а не завдання або намір педагога; 4) результати навчання можна перевірити, тобто вони передбачають способи, в яких студенти здатні демонструвати свої знання, розуміння, також матимуть змогу використовувати,

застосовувати, досягати, демонструвати, створювати.

Наприклад, **метою** курсу «**Життєздатне культурне середовище освіти**» є формування компетенції брати участь у будівництві життєздатного культурного середовища освіти для гарантування особистого благополуччя та гармонічного розвитку суспільства.

Цілі курсу :

1. поглибити знання і навички критичного осмислення завдань глобалізації та її значення для суспільства, культури і освіти;
2. поглибити знання і навички критичного осмислення підтримування і підвищення якості життя;
3. вміти визначати ймовірний вплив життєздатного культурного середовища світи на поліпшення особистого благополуччя та гармонічного розвитку суспільства;
4. поліпшити навички розв'язання проблем, пов'язаних із впливом життєздатного культурного середовища освіти для поліпшення особистого благополуччя та гармонічного розвитку суспільства, та вміння брати на себе відповідальність у розв'язанні проблем.

Результати навчання:

Після завершення курсу студенти повинні вміти:

1. демонструвати глибоке знання і критичне осмислення впливу освіти на сталий розвиток;
2. демонструвати навички знаходити та вибирати інформацію; вміти ясно і переконливо передавати її іншим, беручи до уваги особливості цільової аудиторії;
3. демонструвати вміння критично осмислювати, а також демонструвати власне ставлення до актуальних аспектів національної і глобальної освіти, до їх впливу на розмаїття думок і цінностей;

4. проявляти відповідальність у розв'язанні проблем, пов'язаних із впливом життєздатного культурного середовища освіти на зростання благополуччя особистості та гармонічний розвиток суспільства;

5. демонструвати критичне осмислення, відповідальну поведінку та позитивне ставлення до ролі освіти у підтримуванні і поліпшенні благополуччя студентів і наступних поколінь.

Інший приклад мети, цілей і результатів навчання представлено в контексті курсу «Цілісний розвиток особистості в педагогічній практиці»; **мета** курсу – сприяти розвитку педагогічної практики, яка ґрунтується на критичному осмисленні, задля виховання цілісної особистості.

Цілі курсу :

1. поглибити знання та комплексне розуміння ролі цілісної освіти у сприянні розвитку особистого благополуччя і гармонічного розвитку суспільства;
2. щоб збільшити знання та критичне осмислення національних особливостей та тенденцій розвитку теорій цілісного виховання особистості в загальному Європейському освітньому просторі;
3. дослідити особливості розвитку особистості в педагогічній практиці;
4. покращити навички створення позитивної взаємодії і навички демонстрації позитивного ставлення до оцінки проблемної ситуації у різних соціальних середовищах.

Результати навчання:

Після завершення курсу студенти вмітимуть:

1. демонструвати глибокі знання і розуміння ролі цілісної педагогіки формуванні благополуччя особистості та гармонічного розвитку суспільства;
2. демонструвати поглиблене знання і критичне осмислення національних особливостей і тенденцій розвитку теорій

цілісного виховання особистості в загальному Європейському освітньому просторі;

3. демонструвати вміння критично осмислювати особливості виховання цілісної особистості, вміти ясно і переконливо передавати отриману інформацію іншим, беручи до уваги особливості цільової аудиторії;

4. продемонструйте позитивну взаємодію і позитивне ставлення впродовж курсу.

Висновки

Незважаючи на той факт, що ще йде процес імплементації навчального підходу, який ґрунтується на результаті, до системи вищої освіти, можна представити кілька конструктивних оціночних характеристик (Таблиця 5).

Таблиця 5. Позитивні результати імплементації результатів навчання (ґрунтуючись на Melin, 2009).

Для студентського досвіду	Для досвіду освітян	Результати для навчального закладу
краще розуміння цілей окремих навчальних курсів і навчального плану загалом	значний обсяг роботи та внеску	результати навчання є ефективним інструментом розвитку навчальної програми
кращий зв'язок між навчанням та екзаменом	немає сенсу зосереджуватися лише на окремих навчальних курсах або модулях, програму слід розглядати в цілому	краща комунікація з усіма сторонами процесу
зосередження уваги на навички та компетенції	Результати навчання виступають інструментом для обговорення і розвитку програми на колегіальних форумах	гарантія довгострокового розвитку та якості
краща можливість бути залученим в обговорення і оцінку програми	результати навчання покращують комунікацію зі студентами, працевдавцями, спільнотою і суспільством	результати навчання є інструментом для розвитку та імплементації нових шляхів навчання та оцінювання

Наголошуючи на тому, що результати навчання є індикаторами зміни в освіті та розуміючи їх позитивний ефект на вдосконалення якості вищої освіти, слід пам'ятати про наслідки такої зміни.

Перехід до вищої освіти, яка базується на результатах навчання, є довготривалим процесом, що розвивається, трансформує систему освіти, змінює, зокрема, ієрархію факультетів, відділень, тощо. Підхід, який «зосереджується на студенті», ставиться до розробки програм в цілому, а не механічно сполучає окремі навчальні курси. Результати

навчання формують основу навчальних курсів, яким підпорядковується периферійна наука та візуальна інформація. Почасти на начальному етапі не завжди вдається створити найкращу та найуспішніша комбінацію (комбінацію теми, рівня, аудиторних годин та незалежної роботи). Отже, загальний розвиток програми повинен ґрунтуватися на тривалому зворотному зв'язку, оцінці та відгуках студентських. З іншого боку, виявлення збігів між курсами дає змогу оцінити обсяг роботи студентів. В університеті Бергена в Норвегії визнають, що

дозволений збіг курсу може складати 5 – 20 %. Навчальне навантаження залежить не лише виключно від навчальної програми, але й від способу викладення та оцінки результатів навчання.

Як зазначає Melin (2009: http://www.aic.lv/rp/qf_rpl/20091022_QF_RPL/Lars_Melin.pdf) Інженерна школа Аарус, Університету Аарус, Данія «підвищили бали в середньому, ... розробили кращі програми, ... підвищили рівень випуску з 50% до

80%..., підвищили прийом на 37% за роки, без росту обсягу відрахування».

Результати навчання ґрунтуються на власному ставленні, здатності критично мислити та на загальній комунікації, це обумовлює складність їх визначення. Наразі, визначення результатів навчання є завданням *снів*, того, як бажаний процес має бути описаний та слова використовували, щоб змінити спосіб мислення, праці та розуміння.

Посилання:

- 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.
- 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.
- 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>.
- 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.
- 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
- 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&CFTOKEN=54022570](http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Tuning_2___4rd_version[1].pdf?CFID=31206368&CFTOKEN=54022570)
- Gosling, D., Moon, J. (2001). *How to Use Learning Outcomes and Assessment Criteria*. London: SEEC Office.
- 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., Tessering, 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.
- Kennedy, D., Hyland, A., 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.

- Kolb, D. (1984) *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Krathwohl, D. R. (2002). *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. *Theory into Practice*, 41 (4).
- 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.
- Moon, J. (2002). *The Module and Programme Development Handbook*. London: Kogan Page Limited.
- 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>.
- Realising the European Higher Education Area*. Communique of the Conference of Ministers responsible for Higher Education Available: www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/.../Berlin_Communique1.pdf
- Siemens, G. (2004). *A Learning Theory for the Digital Age*. <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.