

Вступне слово до

**Проекту ТЬЮНІНГ - гармонізація
освітніх
структур у Європі**

Внесок університетів
у Болонський процес



Education and Culture

Socrates - Tempus

ЗМІСТ

1. ВСТУП.....	3
2. МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ	6
3. КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ.....	15
4. СИСТЕМА ECTS, НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТА І КІНЦЕВІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ	36
4.0 ВСТУП	36
4.1 ОСВІТНІ СТРУКТУРИ, РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ, НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ І ОБЧИСЛЕННЯ КРЕДИТІВ ECTS.....	37
4.2 НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТА, МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ І РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ: ПІДХІД ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ	54
5. ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ, НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ В ПРОГРАМАХ НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЮ, ПОБУДОВАНИХ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ.....	60
6. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НА РІВНІ ПРОГРАМИ: ПІДХІД ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ	80
7. ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ	98

Гармонізація освітніх структур в Європі

Назва проекту *Тьюнінг* (англ. *настройка, регулювання, гармонізація*) була вибрана, щоб підкреслити ідею, що університети не намагаються досягти одноманітності своїх програм на здобуття ступеню або будь-якої уніфікованості, директивності або статичної завершеності європейських навчальних планів, а прагнуть знайти точки прив'язки, зближення і спільне розуміння. З самого початку проекту Тьюнінг його основним завданням був захист різноманіття систем європейської освіти, і проект жодним чином не намагається обмежити незалежність університетських і предметних викладачів чи підірвати авторитет органів управління в галузі освіти на місцевому або національному рівні.

1. ВСТУП

Проект „Гармонізація освітніх структур у Європі” є проектом за ініціативою університетів, який має на меті запропонувати конкретний підхід до впровадження **Болонського процесу** на рівні вищих навчальних закладів та предметних областей. Підхід, запропонований в проекті, полягає в методології розробки, перегляду, розвитку, впровадження та оцінювання навчальних програм для кожного з освітніх циклів (ступенів), визначених Болонською декларацією. Оскільки він був перевірений на кількох континентах і виявився плідним, можна вважати його обґрунтованим в світовому масштабі.

Крім того, проект Тьюнінг служить основою для розробки контрольних опорних точок (точок прив'язки) на рівні предметної області. Вони є важливими для того, щоб навчальні програми були порівнянними, сумісними та прозорими. Точки прив'язки формулюються в термінах кінцевих результатів навчання та компетентностей. Кінцеві результати навчання – це формулювання того, що повинен знати, розуміти та бути здатний виконати студент після завершення навчання. Згідно з проектом Тьюнінг, кінцеві результати навчання формулюються як *рівень компетентності*, якого повинен досягти студент. Компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та мета-когнітивних вмінь, навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних вмінь та навичок і етичних цінностей. Розвиток цих компетентностей є метою всіх навчальних програм, які ґрунтуються на багатовіковій спадщині *знань і розуміння*. Компетентності набуваються в усіх навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах програми. Деякі компетентності відносяться до предметної області (є специфічними для області, в якій проводиться навчання), інші є загальними (спільними для всіх курсів програми). Зазвичай набуття компетентності відбувається комплексно і циклічно впродовж всієї програми. Щоб зробити рівні вивчення порівнянними, предметні групи проекту Тьюнінг розробили дескриптори циклу (рівня), які також виражаються в термінах компетентностей.

Згідно з проектом, впровадження системи, що складається з трьох освітніх циклів (ступенів), передбачає зміну підходу, орієнтованого на викладача, на підхід, орієнтований на студента. Саме студент повинен бути якнайкраще підготовлений до його чи її майбутньої ролі у суспільстві. Тому в рамках проекту було організовано опитування, яким були охоплені роботодавці, випускники вищих навчальних закладів та викладачі з усієї Європи, з метою визначити найбільш важливі компетентності, які повинні бути сформовані або набуті в програмах на здобуття ступеню. Результати цього опитування знайшли своє відображення в сукупності точок прив'язки – загальних та спеціальних предметних (фахових) компетентностей – визначених для кожної предметної області.

Крім роботи над впровадженням трьохступеневої системи, в проекті було приділено увагу використанню на загальноєвропейському рівні навчального навантаження студента, яке базується на Європейській системі накопичення і взаємозаліку кредитів (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS). Відповідно до проекту Тьюнінг, ECTS є не тільки системою, покликаною сприяти мобільності студентів у межах Європи завдяки накопиченню та взаємозаліку кредитів, ECTS може також допомогти у розробці та створенні навчальних програм, зокрема в тому, що стосується узгодження та вдосконалення вимог до студентів, які висуваються взаємопов'язаними навчальними дисциплінами. Іншими словами, ECTS дозволяє нам планувати, як краще використати час студента для досягнення цілей навчального процесу, замість того, щоб розглядати час викладача як обмеження, а час студента – як по суті необмежений. Відповідно до підходу, прийнятому в проекті Тьюнінг, кредити можуть бути зараховані тільки тоді, коли досягнуті кінцеві результати навчання.

Використання підходу на основі кінцевих результатів навчання та компетентностей повинно також передбачати зміни у методах викладання, вивчення та оцінювання, які застосовуються у програмі. Проект Тьюнінг виявив існуючі підходи і кращий практичний досвід у формуванні загальних та спеціальних компетентностей.

Зрештою, проект Тьюнінг привернув увагу до ролі якості в процесі розробки, перегляду, розвитку та впровадження навчальних програм. Було розроблено підхід до підвищення якості, в якому задіяні всі елементи системи навчання. Було розроблено також ряд інструментальних засобів та виявлено приклади практичних рішень, які можуть допомогти навчальним закладам підвищити якість їхніх навчальних програм.

Розпочатий в 2000 р. і активно підтриманий, фінансово і морально, Європейською Комісією, проект Тьюнінг зараз охоплює переважну більшість країн, що підписали Болонську декларацію.

Робота проекту повністю визнана всіма країнами і основними учасниками Болонського процесу. На конференції з Болонського процесу, яка відбулася в Берліні у вересні 2003 р., було визначено, що програми на здобуття ступеню відіграють в ньому центральну роль. Система понять, на якій базується Берлінське Комюніке, повністю відповідає підходові, сформульованому в проекті Тьюнінг. Це ясно видно із мови, якою воно викладено, де Міністри вказують, що ступені повинні бути описані в термінах навчальних навантажень, рівнів, кінцевих результатів навчання, компетентностей і профілю.

На продовження Берлінської конференції, робоча група Болонського процесу виступила з ініціативою розробки єдиної „Системи кваліфікацій європейського простору вищої освіти” (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area, "EQF for HE"*), яка за концепцією та термінологією повністю відповідає підходові проекту Тьюнінг. Ця система була затверджена на черговій Конференції з Болонського процесу в Бергені в травні 2005 р. У системі "EQF for HE" використані результати як "Спільної ініціативи з якості" (Joint Quality Initiative, JQI), так і проекту Тьюнінг. "Спільна ініціатива з якості", неформальна група експертів з вищої освіти, розробила широку сукупність загальних критеріїв для встановлення відмінностей між різними циклами. Ці критерії загальновідомі під назвою „Дублінські дескриптори”. Із самого початку, ініціатива JQI і проект Тьюнінг розглядалися як такі, що доповнюють один одне. Ініціатива JQI зосереджує увагу на порівнянні освітніх циклів (ступенів) в загальних термінах, тоді як проект Тьюнінг намагається описати програми циклу на здобуття ступеню на рівні предметних областей. Важливою метою всіх трьох ініціатив (EQF, JQI і Тьюнінг) є досягнення більшої прозорості європейської вищої освіти. У цьому відношенні, найбільшим кроком вперед є ініціатива EQF, тому що вона дає орієнтири для створення національних систем кваліфікацій, що базуються на результатах навчання і компетентностях, а також на кредитах. Ми можемо також зауважити, що існує схожість між EQF та проектом Тьюнінг стосовно важливості початку та підтримки діалогу між системою вищої освіти та суспільством і цінності консультацій – у випадку EQF у відношенні вищої освіти в цілому, у випадку проекту Тьюнінг – у відношенні профілю програм на здобуття ступеню.

Влітку 2006 р. Європейська Комісія започаткувала Європейську систему кваліфікацій для навчання протягом життя (*European Qualification Framework for Life Long Learning, "EQF for LLL"*). Її мета полягає у включенні всіх видів навчання в єдину всеохоплюючу структуру. Хоча концепції, на яких базуються "EQF for HE" та "EQF for LLL", різні, вони обидві повністю узгоджуються з підходом Тьюнінг. Як і два інші, варіант LLL (навчання протягом життя) базується на розробці рівнів компетентності. З точки зору проекту Тьюнінг, обидві ініціативи мають своє значення і повинні зіграти свою роль в подальшому розвитку у становленні європейської узгодженої системи освіти.

В цій брошурі містяться основні загальні документи, розроблені в рамках проекту Тюнінг. Вона відображає в цілому спільний підхід, розроблений учасниками проекту, до окреслених вище питань. Всі розділи були опубліковані раніше в більш розгорнутому виді в книгах Tuning 1 та Tuning 2. Ці книги можна знайти на сайті проекту Тюнінг. При підготовці цієї брошури попередні публікації були переглянуті та оновлені.

Крім того, були підготовлені спеціальні брошури по кожній з предметних областей, охоплених проектом Тюнінг. Кожна з цих спеціальних брошур містить загальний опис однієї предметної області, який базується на точках прив'язки, визначених в ході узгодження в проекті Тюнінг. Зокрема, основна увага приділяється першим двом освітнім циклам (ступеням) із трьох, визначених Болонською декларацією (бакалаври, магістри, докторський ступінь). Більш детальну інформацію щодо третього освітнього циклу (ступеню), як в цілому, так і на рівні предметної області, можна знайти в першому томі Tuning Journal.

Ми сподіваємось і віримо, що матеріали, які містяться в цій брошурі, будуть дуже корисні для всіх закладів вищої освіти, які бажають запровадити принципи Болонського процесу, і що вони допоможуть їм знайти найбільш придатні засоби, щоб скористатися ними для адаптації або створення навчальних програм, які б відповідали вимогам сьогоденного суспільства.

Комітет з управління проектом Тюнінг
Грудень 2006 р.

2. МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ

ДЕВІЗ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ:

Узгодження освітніх структур та навчальних програм на основі різноманіття та автономності

В рамках проекту Тьюнінг було розроблено методологію переосмислення навчальних планів та внесення до них змін, щоб зробити їх порівнянними. Для організації обговорень предметних областей було визначено п'ять напрямків:

- 1) загальні компетентності або універсальні навички та уміння,
- 2) фахові компетентності,
- 3) роль ECTS як накопичувальної системи,
- 4) підходи до навчання, викладання та оцінювання, та
- 5) роль підвищення якості в навчальному процесі (особлива увага до систем, які базуються на внутрішній інституціональній культурі забезпечення якості).

На першому етапі проекту Тьюнінг основна увага приділялась першим трьом напрямкам. Четвертий і п'ятий напрямки були в центрі уваги на другому етапі проекту (2003 – 2004 р.р.). На третьому етапі зусилля були зосереджені навколо третього освітнього циклу (докторська ступінь), а також на розробці стратегії впровадження підходу Тьюнінг у вищих навчальних закладах в цілому і в предметних областях зокрема.

Роботи за кожним напрямком проводились відповідно до попередньо визначеної процедури. Відправною точкою була оновлена інформація про сучасний стан справ на європейському рівні. Ця інформація була розглянута та обговорена групами експертів з дев'яти на цей час предметних областей. Саме робота цих груп, схвалена відповідними європейськими спільнотами фахівців, забезпечила розуміння, контекст і висновки, які можна вважати обґрунтованими на європейському рівні. Всі разом, п'ять напрямків підходу дозволяють університетам „гармонізувати” свої навчальні плани без втрати власної автономії і в той же час стимулювати їхню здатність до впровадження інновацій.

МОДЕЛЬ ГАРМОНІЗАЦІЇ, РОЗРОБЛЕНА В ПРОЕКТІ ТЬЮНІНГ

Крім того, в рамках проекту було створено модель для розробки, впровадження та забезпечення виконання навчальних планів, які пропонуються навчальним закладом або спільно двома або більше навчальними закладами. Було визначено такі основні кроки процесу розробки навчальної програми, чи то місцевої, чи (міжнародної) інтегрованої / спільної:

1. Відповідність основним умовам:

Для всіх навчальних програм:

- Чи визначена суспільна потреба в цій програмі на регіональному/національному/європейському рівні? Чи зроблено це на основі консультацій з зацікавленими сторонами: роботодавцями, фахівцями та професійними організаціями?
- Чи є програма достатньо цікавою з академічної точки зору? Чи визначені спільні точки прив'язки?
- Чи є необхідні для програми ресурси всередині або, при потребі, зовні, відповідного(их) (партнерських) закладу(ів)?

Для міжнародних програм на здобуття ступеню, які пропонуються більш ніж одним навчальним закладом:

- Чи є зобов'язання відповідних навчальних закладів? На якій основі: (офіційна) угода чи стратегічний альянс?

- Чи є достатні гарантії того, що програма буде визнана юридично в різних країнах?
 - Чи є угода відносно тривалості програми, яка буде розроблятися, в термінах кредитів ECTS на основі навчального навантаження студента?
2. Визначення профілю програми на здобуття ступеню.
 3. Опис цілей програми, а також кінцевих результатів навчання (в термінах знань, розуміння, здатностей, навичок і умінь), яких необхідно досягти.
 4. Визначення загальних та фахових компетентностей, які повинні бути досягнуті в програмі.
 5. Розробка навчального плану: Зміст (теми, які повинні бути розглянуті) та структура (модулі і кредити)
 6. Розробка модулів та вибір видів навчальної діяльності, які дозволяють досягти визначених результатів навчання.
 7. Визначення підходів до викладання та навчання (типи методів, методики та формати), а також методів оцінювання (при необхідності, розробка навчальних матеріалів).
 8. Розробка системи оцінювання, покликаної забезпечити постійне поліпшення якості.

Цей процес показаний на наступній схемі:



Ця модель базується на припущенні, що програми можуть і повинні бути вдосконалені не тільки на основі зворотного зв'язку, але також на основі прогнозування, шляхом врахування тенденцій розвитку як суспільства, так і відповідної академічної області. Це проілюстровано в моделі послідовними витками спіралі.

СИСТЕМА ECTS

Однією із основних нових ідей проекту Тьюнінг є ідея встановити зв'язок між результатами навчання, компетентностями та системою кредитів ECTS, яка базується на навчальному навантаженні. В рамках проекту Тьюнінг I було необхідно розробити нову концепцію ECTS. Ця концепція передбачає перетворення Європейської системи взаємозаліку кредитів (European Credit Transfer System) на Європейську систему

накопичення і взаємозаліку кредитів (European Credit Transfer and Accumulation System), у якій кредити мають не відносну величину, а абсолютну, і пов'язуються з результатами навчання. В новій системі ECTS зарахування кредитів залежить від повного досягнення бажаних результатів навчання, визначених для дисципліни або модуля. Цей підхід, а також його особливості, описані в документі „Освітні структури, результати навчання, навчальні навантаження і обчислення кредитів ECTS” (*Educational Structures, Learning Outcomes, Workload and the Calculation of ECTS Credits*), який став основою для нового „Посібника із застосування системи ECTS” (ECTS Users' Guide), опублікованого Європейською Комісією влітку 2004 р.¹

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ ТА КОМПЕТЕНТНОСТІ

Впровадження дво- або триступеневої системи викликає необхідність переглянути всі наявні навчальні програми, які базуються не на концепції циклів. Практично, ці програми повинні бути укладені заново, тому що в системі освітніх циклів (ступенів) кожен цикл (ступінь) повинен розглядатись як самодостатній. Перші два цикли (ступені) повинні давати доступ не тільки до наступного циклу, але також і до ринку праці. Це підтверджує доречність використання концепції компетентностей як основи для визначення кінцевих результатів навчання.

Підхід проекту Тьюнінг дозволяє за відмінностями між результатами навчання та компетентностями визначити різницю між ролями безпосередніх учасників процесу: викладацького складу та студентів/осіб, що навчаються. Бажані результати навчання формулюються викладачами, краще з залученням представників студентів, на основі вхідних даних, отриманих від внутрішніх та зовнішніх зацікавлених сторін. Компетентності набуваються або розвиваються в процесі навчання студентами/особами, що навчаються. Іншими словами:

- Результати навчання – це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Вони можуть відноситись до окремої дисципліни курсу або модуля або також до періоду навчання, наприклад, програми першого, другого і третього циклу. Результати навчання визначають вимоги для присудження кредиту.
- Компетенції являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь та здатностей. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

Компетентності можуть бути поділені на спеціальні предметні (фахові) та загальні. Хоча проект Тьюнінг повною мірою визнає важливість формування і розвитку спеціальних предметних знань і навичок як основи університетських програм на здобуття ступеню, він підкреслює, що також необхідно приділяти час і увагу розвитку загальних компетентностей або універсальних навичок. Ця остання складова стає все більш і більш важливою в належній підготовці студентів до їхньої майбутньої ролі у суспільстві як громадян та фахівців, що користуються попитом на ринку праці.

В проекті розрізняються три типи загальних компетентностей:

- інструментальні компетентності: когнітивні (пізнавальні) здатності, методологічні здатності, технологічні здатності та лінгвістичні здатності;
- Міжособистісні компетентності: індивідуальні здатності типу соціальних навичок (соціальна взаємодія та співпраця);

¹ Посібник із застосування системи ECTS: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/ects.html>.

- Системні компетентності: здатності, уміння та навички, що стосуються систем в цілому (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань; потрібні попередньо надбані інструментальні та міжособистісні компетенції).

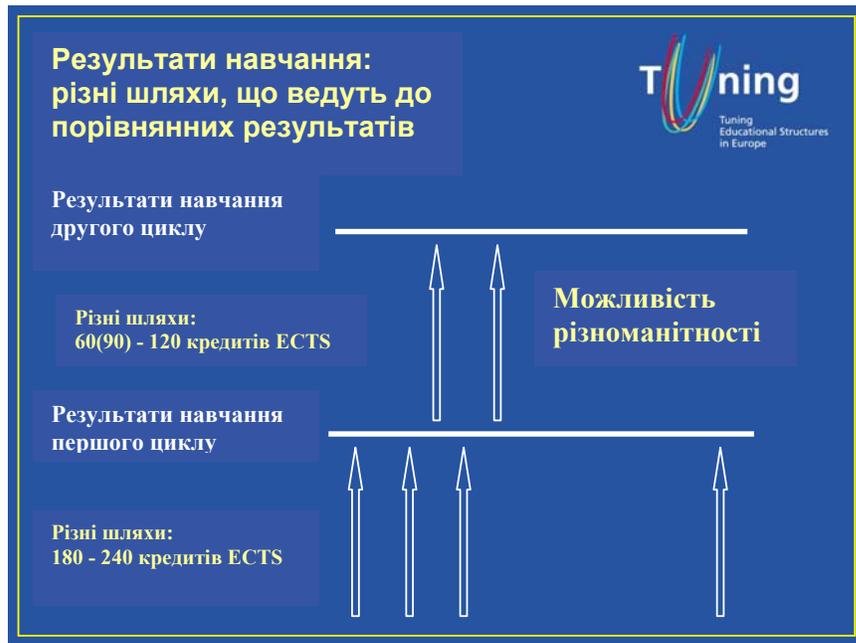
В рамках першого етапу проекту було організовано широкомасштабне опитування випускників вищих навчальних закладів, роботодавців та викладачів університетів з метою визначення найбільш важливих загальних компетентностей для кожної з академічних областей, які розглядалися. Хоча сукупність найбільш важливих загальних компетентностей для різних предметних областей дещо відрізняється, для більшості компетентностей виявилась вражаюча схожість в різних областях. Для всіх областей найбільш важливими були визнані академічні компетентності, такі як здатність до аналізу та синтезу, здатність до навчання та вирішення проблем. Зокрема, випускники ВНЗ та роботодавці, які виявились дивовижно однотайними, вказали, що для успіху на ринку праці є дуже важливими інші загальні компетентності, такі як уміння застосовувати свої знання в практичній діяльності, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, турбота про якість, навички управління інформацією, здатність до самостійної роботи, роботи в команді, уміння вирішувати організаційні питання та планувати роботу, уміння спілкуватись рідною мовою в усній та письмовій формах, а також навички міжособистісного спілкування. Випускники ВНЗ та роботодавці також прийшли до висновку, що деякі з вищезгаданих компетентностей потрібні частіше і повинні бути більш розвиненими, ніж інші. Вони привернули увагу до того факту, що для того, щоб краще підготувати студентів до їхніх майбутніх робочих місць, потрібно приділяти більше уваги деяким загальним компетентностям. Результати цього широкого опитування обговорюються в наступному розділі.

В рамках проекту Тюнінг були визначені спеціальні предметні компетенції для дев'яти предметних областей, таких як ділове адміністрування, хімія, педагогіка, Європейські студії, історія, науки про Землю, математика, сестринська справа і фізика, а також для кількох тематичних мереж, що діють в межах окремої предметної галузі, і кількість яких зростає. Ці сукупності компетентностей описані в окремих брошурах, підготовлених групами фахівців відповідних предметних областей, і підготовлені або готуються в рамках тематичних мереж фахівців або інших мереж в предметних областях. Підходи цих груп різні, що пояснюється різницею в структурі дисциплін, однак для отримання предметних результатів всі слідують схожій процедурі. Під час обговорення, створення взаємопов'язаної системи знань та побудови схеми викладання і вивчення предметної області в різних країнах, було досягнуто розуміння та однотайності в питанні того, що складає сутність та основу кожної предметної області. Підсумкові документи слід розглядати як робочі документи, які можуть бути предметом подальшого вдосконалення та змін.

В проекті Тюнінг компетентності описуються як точки прив'язки для розробки та оцінювання навчального плану, а не як система обмежень. Вони залишають можливість для гнучкості та автономності при розробці навчального плану. В той же час, вони забезпечують спільну мову для описування цілей, на які спрямований навчальний план.

Використання кінцевих результатів навчання залишає більше можливостей для гнучкості, ніж у випадку навчальних програм, складених за більш традиційними методиками, тому що вони показують, що різні шляхи можуть вести до досягнення порівнянних результатів, результатів, які можуть бути набагато легше розпізнані як частина іншої програми або як основа для вступу на програму наступного циклу. Їх використання повністю визнає автономію інших навчальних закладів та інших освітніх культур. Отже, такий підхід робить можливою різноманітність не тільки на глобальному, європейському, національному рівні чи на рівні навчального закладу,

але також і в контексті окремої програми. Суть цієї концепції виражена наступною схемою:



В ЦЕНТРІ УВАГИ – СТУДЕНТ

Використання кінцевих результатів навчання та компетентностей необхідне для того, щоб зробити навчальні програми та навчальні дисципліни або модулі, з яких вони складаються, сконцентрованими на студенті / орієнтованими на результат. Такий підхід вимагає, щоб ключові знання, вміння та навички, якими повинен оволодіти студент за час навчання, визначали зміст навчальної програми. Результати навчання та компетентності зосереджують увагу на вимогах як дисципліни (галузі знань), так і суспільства, в термінах підготовки до громадянства і попиту на ринку праці. До цього часу, багато навчальних програм є орієнтованими на викладачів, що на практиці означає, що вони орієнтовані на вхідні вимоги. Вони часто відображають комбінацію сфер інтересів і досвіду професорсько-викладацького персоналу. Насправді це призводить до того, що програми складаються із слабо пов'язаних між собою частин, які можуть бути не досить збалансованими і не найбільш ефективними. Хоча в проекті Тьюнінг повністю визнається важливість максимального використання наявного досвіду професорсько-викладацького складу, ця сторона не повинна домінувати в програмі.

В навчальній програмі, яка базується на кінцевому результаті, основний наголос робиться на профіль програми на здобуття ступеню або кваліфікації. Цей профіль визначається викладацьким персоналом і погоджується з відповідальними органами. Профіль повинен базуватися на виявленій і визнаній суспільством потребі – на практиці, внутрішніми зацікавленими сторонами, тобто академічним співтовариством, а також зовнішніми зацікавленими сторонами, такими як роботодавці, випускники навчальних закладів, професійні організації. Всі вони мають своє місце у вирішенні питання, яким компетентностям, загальним та спеціальним, повинна приділятися увага та якою мірою. Хоча профіль кожної програми є унікальним і базується на судженнях та рішеннях викладацького складу, викладачі повинні враховувати специфічні особливості, які розглядаються як найбільш важливі для відповідної предметної області. Іншими словами: що робить програму із спеціальності програмою із

спеціальності. Групами викладачів, задіяних в проекті Тьюнінг, були визначені ці особливості для їхніх дисциплін. Вони були описані в так званих „шаблонах” або в „Коротких описах результатів”, в яких приведені комплексні індикатори, представлені в єдиному форматі, які ґрунтуються на більш вичерпних описах.

В циклічній системі кожен цикл повинен мати свій власний набір кінцевих результатів навчання, сформульованих в термінах компетентностей. Це можна проілюструвати наступною схемою:



Як вказано раніше, кінцеві результати навчання визначаються як на рівні програми, так і на рівні окремої навчальної дисципліни або модуля. Результати навчання окремої структурної одиниці додаються до загальних кінцевих результатів навчання програми. Ситуація з компетентностями, яких необхідно набути, більш-менш схожа. Компетентності набуваються поступово. Це означає, що вони формуються цілою низкою навчальних дисциплінах або модулів на різних етапах програми. На стадії розробки програми необхідно вирішити, в яких модулях повинна формуватись та чи інша компетентність. В проекті Тьюнінг переконані, що розумним буде не включати більше шести – восьми компетентностей в кінцеві результати навчання навчальної дисципліни чи модуля, в залежності від їхнього обсягу. Хоча можуть існувати компетентності, оволодіння якими може досягатися в програмі неявно, повинні бути однозначно виділені лише ті компетентності, оволодіння якими можна оцінити. Наступна схема показує можливий підхід до розподілу компетентностей між навчальними дисциплінами або модулями.

РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ І КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОГРАМІ НАВЧАННЯ

Приклад

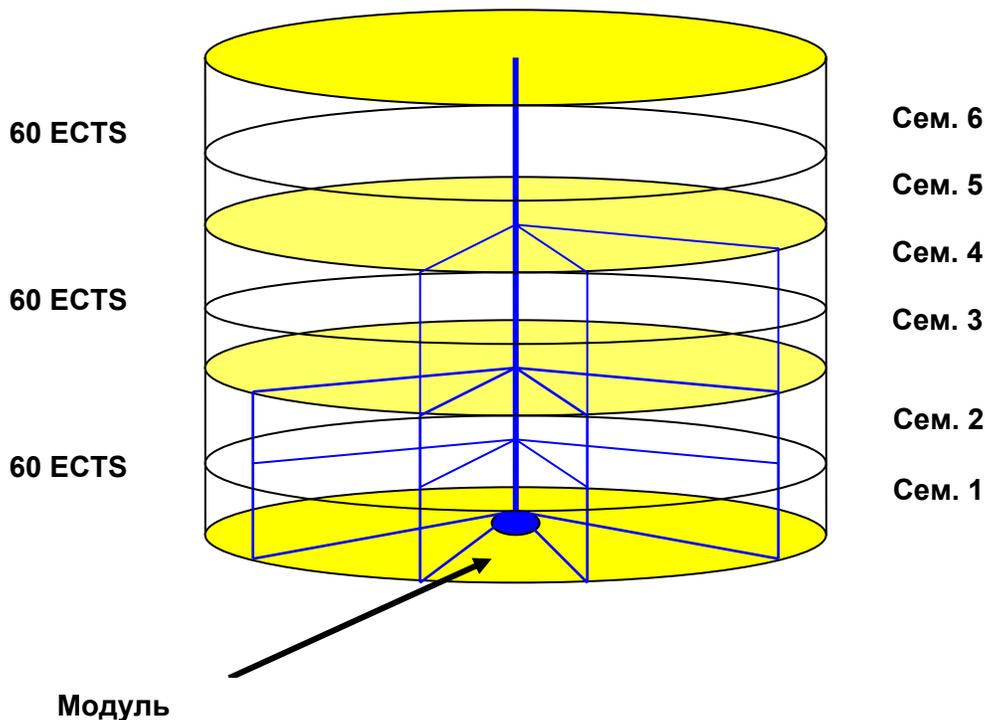
Модуль/результат навчання	Компетентність									
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Модуль 1		X			X					
Модуль 2	X			X			X			
Модуль 3		X				X			X	
Модуль 4	X		X							X

X = КОМПЕТЕНТНІСТЬ РОЗВИНЕНА, ОЦІНЕНА І ПРИСУТНЯ В ПЕРЕЛІКУ РЕЗУЛЬТАТІВ НАВЧАННЯ ЦЬОГО МОДУЛЯ

Як було показано вище, в проєкті Тьюнінг навчальна програма не є простою сумою деякої кількості слабо пов'язаних між собою навчальних дисциплін, вона повинна розглядатися як закінчене єдине ціле. Це вимагає більш цілісного підходу. В сконцентрованій на студентів / орієнтованій на результат навчальній програмі, всі складові частини тим чи іншим чином зв'язані між собою. Це стосується не лише навчальних дисциплін чи модулів, які є частиною головної або обов'язкової частини програми, але також і додаткових і вибіркових дисциплін. В добре спроектованій програмі, додаткові і вибіркові дисципліни повинні поглиблювати профіль програми.

З точки зору проєкту Тьюнінг, навчальна програма може розглядатись як великий багатшаровий пиріг, в якому всі шари зв'язані між собою, чи то горизонтально, чи вертикально. В більш формальних педагогічних термінах: кінцеві результати навчання окремих навчальних дисциплін чи модулів входять до загальних результатів навчання і до розвитку певного рівня компетентностей, повністю враховуючи при цьому результати навчання, які повинні бути досягнуті в інших складових частинах програми. Ця концепція може бути схематично зображена, як показано на наступній ілюстрації:

ПРОГРАМА ПЕРШОГО ЦИКЛУ



Модель передбачає поступове просування в напрямку досягнення результатів навчання, виражених в термінах компетентностей. Кожна навчальна дисципліна має своє призначення в загальному навчальному плані. Розрізняють три періоди по 60 кредитів, кожен з яких в свою чергу поділяється на два. Це відповідає більш традиційному підходові до організації програми: за семестрами. Тим не менше, показано також, що можливі інші варіанти. Наприклад, студент може вивчати частину програми більш глибоко, взявши два вертикально пов'язані модулі, якщо передумови (вступні вимоги) модуля це дозволяють. Можна уявити ситуацію, коли студент, що вивчає мову, спочатку зосередиться на оволодінні мовою, а потім вибере літературу або лінгвістику, хоча офіційний порядок навчання за програмою може відрізнятися. Показано також, що окремі дисципліни, які успішно вивчаються в іншому контексті, можуть бути пристосовані до навчальної програми на основі попереднього визнання. Це може бути дуже суттєвим в контексті навчання протягом життя і в більш гнучких програмах.

Одна з основних цілей Болонського процесу полягає в тому, щоб зробити навчальні програми і тривалість навчання більш порівнянними і сумісними. Використання концепції рівнів, кінцевих результатів навчання, компетентностей та кредитів ECTS надзвичайно сприяє досягненню цієї мети. Наступним кроком в її досягненні є покладення в основу навчальних програм модулів однакового розміру. Модульна структура навчальних програм сприятиме прозорості і полегшить мобільність та взаємовизнання. Вона може також допомогти зробити програми більш здійсненними при вивченні, тому що вона пропонує інструмент для збалансування навчального навантаження студента на різних етапах програми.

РІВНІ

Використання освітніх циклів (ступенів) автоматично тягне за собою впровадження концепції рівнів. Потрібно розрізняти рівні усього циклу та рівні в межах циклу. Для кожного з них можна використати індикатори рівня. Вони називаються дескрипторами рівня. В межах Болонського процесу група експертів, так звана "Спільна ініціатива з якості" (JQI), розробила сукупності загальних дескрипторів для кожного освітнього циклу (ступеню), які були названі Дублінськими дескрипторами. Ці дескриптори циклів на цей час схвалені Міністрами освіти європейських країн в рамках доповіді „Система кваліфікацій Європейського простору вищої освіти” (*Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*). Підходи проекту Тьюнінг та ініціативи JQI повністю сумісні і доповнюють один одне.

Оскільки дескриптори циклу на практиці являються дескрипторами рівня, які визначають рівень освітнього циклу (ступеню), в проекті Тьюнінг пропонується називати ці дескриптори дескрипторами рівня циклу, щоб відрізнити їх від проміжних дескрипторів або дескрипторів підрівня. В проекті Тьюнінг були визначені дескриптори рівня циклу на рівні програми для першого та другого циклу для кожної з предметних областей, які розглядались в проекті. Обговорювалась також можливість розробки дескрипторів підрівнів, але поки що кінцеве рішення не прийнято. Можна припустити, наприклад, що в університетських програмах першого циклу можуть бути виділені такі підрівні: базовий або основний, середній і поглиблений. Для програм другого циклу можна розрізняти наступні підрівні: поглиблений та спеціалізований.

Підготували Хулія Гонсалес (Julia González) і Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar)

3. КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ТА НАВЧАННЯ

ВСТУП

Учасники проекту Тьюнінг переконані, що розробка компетентностей в освітніх програмах може значною мірою посприяти початковій *спільних роздумів і роботи на рівні університетів Європи* над новою парадигмою освіти, необхідністю підвищення якості, конкурентноздатності на ринку праці, готовності до громадянства та над створенням Європейського простору вищої освіти.

Зосередження уваги на компетентностях сприяє розробці ступенів, які легко зрозуміти та сумістити і, таким чином, сприяє прозорості європейської системи освіти. В проекті Тьюнінг вважається, що ступені порівнянні та сумісні, якщо порівнянні кінцеві результати навчання, а також академічні та професійні профілі.

Порівнянність це не теж саме, що одноманітність; при звертанні до академічних і професійних профілів стає ясно, що різноманіття – це не крок назад, а важлива перевага. Визначення професійних профілів пов'язане з потребами суспільства і соціальними потребами, і ці потреби дуже різноманітні. Це вимагає консультацій з соціальними групами; необхідно також врахувати вимоги професійних організацій на місцевому, національному чи міжнародному рівні (відповідно з цілями певного ступеню). В зв'язку з цим консультації є дуже важливими. Їх можна провести різними способами, і в будь-якому випадку необхідно вибрати найбільш прийнятні форму і порядок проведення. В цьому документі викладено висновки із опитувань, проведених в рамках проекту Тьюнінг, які були використані як засіб для отримання найновіших даних щодо потреб суспільства.

Необхідно наголосити, що профілі є не лише професійними, але й академічними. З точки зору навчальних закладів, ступені повинні відповідати вимогам академічної спільноти на національному та міжнародному рівнях. Намагаючись знайти спільну мову для формулювання академічних та професійних профілів, учасники проекту Тьюнінг вважають, що виразити порівнянність в термінах того, що повинна вміти виконувати особа, яка отримала ступінь, можна за допомогою мови компетентностей. Нею можна також описати спільні точки прив'язки для різних предметних областей, пропонуючи академічній спільноті (у випадку Європейської академічної спільноти) гнучку систему зв'язків, описану мовою, зрозумілою європейським соціальним групам, професійним організаціям та всім іншим зацікавленим сторонам у суспільстві.

Консультації стають навіть ще більш необхідними в „суспільстві знань”, яке є, зрозуміло, також "суспільством навчання". Ця ідея тісно пов'язана з більш широким тлумаченням поняття освіти: безперервність навчання протягом життя, коли особа потребує таких компетентностей, щоб бути здатною опановувати знання, оновлювати їх, вибирати те, що потрібне в певному контексті, постійно навчатися, розуміти вивчене настільки, щоб бути здатним його адаптувати до нових ситуацій, що швидко змінюються.

Як зміна, так і різноманітність контекстів вимагають постійної перевірки професійних і академічних профілів на відповідність соціальним потребам. Це підкреслює потребу в консультаціях і постійній перевірці інформації на відповідність. Крім того, мова компетентностей, оскільки вона походить із-зовні сфери вищої освіти, може розглядатися як більш придатна для консультацій і діалогу з групами, не залученими безпосередньо до академічного життя. Це сприяє необхідним роздумам про розробку нових ступенів і про постійно діючу систему вдосконалення існуючих.

Таким чином, при формулюванні академічних і професійних профілів компетентності виявляються важливим елементом, який може направляти вибір знань, що відповідають певним цілям. Вони дають інтегративну можливість вибрати з усього багатства варіантів те, що найбільш підходить.

Наголос на отриманні студентом певної компетентності чи сукупності компетентностей також приводить до прозорості у *визначенні цілей* певної освітньої програми, доповнюючи їх показниками, які з високою ймовірністю можуть бути виміряні, і в той же час робить ці цілі *більш динамічними*, враховуючи нові потреби суспільства і в кінцевому рахунку пов'язуючи їх з працевлаштуванням. Це зміщення акцентів показує зміну *підходу* до навчальної діяльності, навчальних матеріалів і велике різноманіття навчальних ситуацій, тому що воно стимулює систематичне залучення студента до індивідуальної та групової підготовки відповідних питань, презентацій, організованого зворотного зв'язку і т.д.

АНКЕТА

В проекті Тьюнінг консультації щодо універсальних навичок або загальних компетентностей були проведені у формі анкетування.

Завдання

До основних мотивів анкетування належали:

- Бажання розпочати спільну дискусію щодо компетентностей на європейському рівні на основі консультацій з групами, що не належать до академічного середовища (випускники ВНЗ та роботодавці), а також з більш широкими академічними колами (як учасниками проекту Тьюнінг з відповідних предметних областей, так і тими, хто не зайнятий в проекті).
- Спроба зібрати дані про сучасний стан речей, щоб вияснити можливі тенденції і ступінь різноманітності і змін по всій Європі.
- Бажання розпочати з наявного досвіду та дійсного стану речей, для того щоб зрозуміти глибину відмінностей чи схожості між різними країнами і розпочинати дискусію із спеціальних питань на основі конкретних фактів.
- Важливість зосередження роздумів і дискусії на трьох різних рівнях: *інституціональний рівень* (основний і перший серед існуючих), *рівень предметної області* (точка прив'язки для вищих навчальних закладів) і *сукупний рівень* (друга точка прив'язки відносно ситуації на європейському рівні).

Зміст анкети

Визначення компетентностей

Деякі терміни: здібність, властивість, здатність, вміння, навичка, компетентність використовуються іноді як взаємозамінні, значення яких певною мірою співпадає. Всі вони стосуються особи і того, що вона здатна досягти. Але часто вони мають більш конкретне значення. Здатність (Ability), від латинського „habilis” означає „спроможність легко зрозуміти, утримувати в пам'яті або справлятися з чимось”, похідне від нього слово „habilitas” можна перекласти як „здібність, здатність, придатність або вправність”.

Термін „вправність” (skill) є, можливо, найбільш вживаним, із значенням „бути спроможним, здатним, умілим”. Він часто вживається в множині „вміння, навички” (skills), і часом у більш вузькому значенні, ніж компетентності (competences). Це пояснює вибір терміну „компетентності” в проекті Тьюнінг. Не зважаючи на це, два терміни „універсальні навички і вміння” (transferable skills) і „загальні

компетентності”(generic competences) можна розглядати як такі, що мають однакове значення. Вони відносяться до тих компетентностей, які є загальними і можуть бути ототоженні з певним рівнем різних програм на здобуття ступеню.

В проекті Тьюнінг зроблено спробу розвинути концепцію компетентностей в руслі єдиного комплексного підходу, розглядаючи здатності як динамічне поєднання властивостей, які разом роблять можливим компетентне виконання, або як частину кінцевого продукту навчального процесу. В першу чергу, вважається, що компетентності включають в себе *знання і розуміння* (теоретичні знання з академічної дисципліни, здатність знати і розуміти), *знання як діяти* (практичне або операційне застосування знань в певних ситуаціях), *знання як жити* (цінності як інтегральний елемент сприйняття і співіснування з іншими в соціальному контексті). Компетентності являються поєднанням властивостей (по відношенню до знань та їх застосування, установок, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, до якого особа здатна виконувати їх.

В такому контексті компетентність або сукупність компетентностей означає, що особа застосовує певну здатність або вміння для виконання завдання, в якому він/вона здатна продемонструвати, що він/вона може виконати його в такий спосіб, який дозволяє оцінити рівень досягнень. Компетентності можуть бути оцінені і розвинені. Це означає що, як правило, люди мають або не мають якусь компетентність не в абсолютному значенні, а володіють нею певною мірою, тобто компетентності можна вважати безперервними і можна розвивати через досвід та навчання.

В проекті Тьюнінг розглядаються дві різні сукупності компетентностей: По-перше, ті компетентності, які *залежать від предметної області*. Вони є ключовими для будь-якого ступеню і безпосередньо пов'язані із спеціальними знаннями предметної області. Вони названі академічними спеціальними (фаховими) компетентностями. Ці компетентності роблять кожен окрему програму на здобуття ступеню індивідуальною і послідовною. По-друге, в проекті Тьюнінг зроблена спроба визначити спільні властивості, які можуть бути загальними для любого ступеню і які вважаються важливими певними соціальними групами (в даному випадку випускниками навчальних закладів і роботодавцями). Є деякі властивості, такі як здатність до навчання, здатність до аналізу і синтезу тощо, які є спільними для всіх або більшості ступенів. В суспільстві, яке змінюється, запити якого мають тенденцію до постійного переформулювання, ці загальні компетентності також стають дуже важливими, тому що вони можуть надати більше перспектив для працевлаштування.

При розробці і модифікації навчальних програм, надзвичайно важливо, щоб університет враховував зміни в потребах суспільства, а також наявні на поточний момент та майбутні можливості з працевлаштування. Хоча ці загальні компетентності повинні бути збалансованими з фаховими компетентностями предметної області, при розробці навчальних програм вони є життєво важливими.

В цій роботі розглядаються загальні компетентності, тоді як фахові компетентності були проаналізовані з використанням різних підходів в залежності від кожної предметної області відповідними групами експертів. Проведені консультації розглядаються як колективні роздуми над тим, що різні соціальні групи думають про важливість кожної з вибраних компетентностей і як вони оцінюють роль університетів у їх досягненні.

У викладеному вище контексті було розроблено дві анкети. Першою анкетною намагались визначити *загальні* компетентності і те, як вони оцінюються, спочатку

випускниками навчальних закладів і роботодавцями, а потім, в другій анкеті (перша частина), викладачами.

Зрозуміло, що список визначених компетентностей, який можна розглядати, великий. Вибір кількості питань для включення в анкету завжди суб'єктивний і викликає сумніви, так само як являється предметом дискусії і вибір класифікації. Для підготовки *анкети для випускників навчальних закладів і роботодавців* було проаналізовано більше двадцяти досліджень в області *загальних компетентностей*. Було складено список із 85 різних компетентностей. Вони були визнані значущими для вищих навчальних закладів або компаній. Ці компетентності були розподілені за категоріями на інструментальні, міжособистісні і системні. Була прийнята така класифікація:

- *Інструментальні компетентності*: ті, які мають інструментальне призначення. Вони включають:
 - *Когнітивні* здатності, здатність розуміти і опрацювати ідеї і думки.
 - *Методологічні* здатності впливати на оточуюче середовище. організувати час і стратегії навчання, приймати рішення або вирішувати проблеми.
 - *Технологічні* навички та вміння, пов'язані з використанням технологічних пристроїв, навички роботи з комп'ютером та управління інформацією.
 - *Лінгвістичні* навички, такі як усне і письмове спілкування або знання другої мови.
- *Міжособистісні* компетентності: особисті здатності, пов'язані із спроможністю виражати власні почуття, здатність до критики та самокритики. *Навички спілкування*, пов'язані з навичками міжособистісного спілкування або взаємодією, або соціальними чи етичними обов'язками. Ці компетентності полегшують процес суспільної взаємодії та співпраці.
- *Системні компетентності*: ці навички і здатності стосуються *системи в цілому*. Вони передбачають поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, які дозволяють особі побачити, як співвідносяться частини цілого і як вони об'єднуються. Ці здатності включають здатність планувати зміни для вдосконалення системи в цілому і для розробки нових систем. Системні компетентності вимагають попереднього надбання інструментальних і міжособистісних компетентностей як своєї основи.

Розподіл компетентностей, які згадувалися у проаналізованих джерелах (без врахування частоти повторів однієї й тієї ж компетентності), на основі вищезгаданої типології був наступним:

- Інструментальні компетентності (38%)
- Міжособистісні компетентності (41%)
- Системні компетентності (21%)

З урахуванням частоти і об'єднанням споріднених понять, процентне співвідношення змінилось наступним чином:

- Інструментальні компетентності (46%)
- Міжособистісні компетентності (22%)
- Системні компетентності (32%)

Цікаво відмітити, що міжособистісні компетентності складають більший відсоток при розрахунку в різних (необ'єднаних) компетентностях (41%). Однак, оскільки вони

виявляються надміру різноманітними і недостатньо точно визначеними, при аналізі з урахуванням частоти їхня частка падає до 22%. Очевидно, інструментальні компетентності були добре розмежовані і повторювались в багатьох різних підходах; наприклад, технологічна компетентність (розуміння, як використовувати персональний комп'ютер) або лінгвістична компетентність (усне або письмове спілкування).

З іншого боку, міжособистісні компетентності були дуже розосередженими. Вони пов'язані з індивідуальними аспектами (самооцінка, впевненість у собі, локус контролю тощо) або різноманітними міжособистісними аспектами, такими як самоствердження, міжособистісне спілкування, стиль спілкування, обов'язки перед суспільством тощо.

Таким чином, було підготовлено чорновий варіант першої анкети для випускників навчальних закладів та роботодавців. До нього намагалися збалансовано включити компетентності з усіх трьох груп: інструментальні, міжособистісні і системні. Цей попередній варіант анкети було обговорено на першій зустрічі учасників проекту Тьюнінг і деякі пункти були ними змінені. Деякі групи додали також компетентності, більш безпосередньо пов'язані з їхніми предметними областями. (математика, історія і педагогічні науки.)

Ці пропозиції були враховані, і було підготовлено кінцевий варіант анкети. Також в анкеті для випускників і для роботодавців було включено ряд змінних для виявлення компетентностей, які вважаються важливими для навчання.

Кінцевий варіант анкет включав наступні 30 компетентностей:

- ◆ *інструментальні компетентності*
 - Здатність до аналізу і синтезу
 - Здатність до організації і планування
 - Базові загальні знання
 - Засвоєння основ базових знань з професії
 - Усне і письмове спілкування рідною мовою
 - Знання другої мови
 - Елементарні комп'ютерні навички
 - Навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел)
 - Розв'язання проблем
 - Прийняття рішень

- ◆ *Міжособистісні компетентності*
 - Здатність до критики та самокритики
 - Взаємодія (робота в команді)
 - Міжособистісні навички та вміння
 - Здатність працювати в міждисциплінарній команді
 - Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей
 - Позитивне ставлення до несхожості та інших культур
 - Здатність працювати в міжнародному середовищі
 - Етичні зобов'язання

- ◆ *Системні компетентності*
 - Здатність застосовувати знання на практиці
 - Дослідницькі навички і уміння

- Здатність до навчання
- Здатність пристосовуватись до нових ситуацій
- Здатність породжувати нові ідеї (креативність)
- Лідерські якості
- Розуміння культури та звичаїв інших країн
- Здатність працювати самостійно
- Планування і управління проектами
- Ініціативність та дух підприємництва
- Турбота про якість
- Бажання досягти успіху

Можна було б включити інші цікаві компетентності, наприклад „здібності до викладання”. Можливо, це могло б виявити суттєвий ракурс у відношенні важливого сектора ринку праці, але будучи специфічними для сектора, вони могли б створити „шум” у системі в цілому. На відповіді роботодавців могло також більше вплинути використання слова „поглиблені” ніж „базові” у відношенні до знань або основ професії.

Анкети були перекладені на 11 офіційних мов ЄС членами проекту Тьюнінг. Кожен університет розіслав анкети своїм випускникам і роботодавцям, отримав їх назад і відіслав до університету Деусто, де анкети були оброблені.

Кожен із університетів отримав електронною поштою свої власні дані та діаграми для даних в цілому та для різних предметних областей. Відповідно до домовленості та із причин конфіденційності, жодних діаграм або аналізу даних для університетів окремо на центральному рівні проекту Тьюнінг не виконувалось. Очікувалось, що кожен університет виконає аналіз і інтерпретацію своїх даних на місцевому рівні і повідомить результати предметній групі. Також кожен університет міг порівняти свої власні дані з загальними результатами і з результатами в предметній області, для того щоб зробити свої власні висновки і розробити власні стратегії для свого закладу.

Процедура

Процедура, дотримання якої координатори проекту вимагали від університетів – учасників у відношенні вибірок опитуваних, була наступною:

Анкета для випускників

- Кожен університет, який брав участь у дослідженні, повинен був сформувати вибірку із 150 випускників.
- Вибрані випускники повинні були закінчити навчальний заклад впродовж останніх 3 – 5 років.
- Цей критерій залежав від кількості випускників, які закінчили навчальний заклад в цей період, а також від професійного стану випускників.
- Якщо щороку кількість випускників була невеликою, вибірка повинна була включати випускників останніх 5 років. Якщо ж ця кількість була великою, то вибірка повинна була обмежуватись випускниками останніх 3 років. В тих нечисельних випадках, коли не було достатньої кількості випускників університету – учасника, до вибірки включались випускники подібних навчальних закладів тієї ж країни.
- Що стосується професійного стану випускників (пам'ятаючи, що для дослідження найбільш цікавими були випускники, які вже працювали), там, де випускники приступали до роботи невдовзі після закінчення навчального

закладу, до вибірки включалися випускники останніх трьох років. В іншому випадку, коли випускникам потрібно було більше часу, щоб приступити до роботи, було рекомендовано включати до вибірки тих, хто закінчив навчальний заклад впродовж останніх 5 років.

- 150 випускників повинні були вибиратися випадковим чином. Рекомендувалося, щоб у випадку існування *асоціації випускників*, яка має базу даних їхніх адрес, відбір здійснювався цією асоціацією.
- Відповідний університет розсилав анкети своїм випускникам із супровідним листом, у якому, крім інформації про опитування, висловлювалось прохання повернути заповнену анкету до університету впродовж 10 днів.
- Анкета і супровідний лист розсилалися разом із конвертом з маркою і заповненою адресою, на яку потрібно було повернути анкету.

Анкети для роботодавців

- Кожен університет, який брав участь в дослідженні, повинен був зібрати інформацію від 30 роботодавців.
- Вони відбиралися за таким критерієм: це повинні були бути організації, відомі університетові як такі, що наймають на роботу його випускників, і/або організації, які, незважаючи на те, що не підтвердили, що вони прийняли на роботу випускників університету, здавалися ймовірним цікавим місцем роботи випускників. В рамках цих рекомендацій, університети могли вільно вибирати роботодавців, яких вони вважали підходящими. Було висловлено думку, що потрібно більш пильно контролювати збалансованість різних типів роботодавців, щоб отримати більш репрезентативні результати. Однак, це могло накласти занадто строгі обмеження на дуже різноманітну дійсність.
- Відповідні університети розіслали роботодавцям анкети разом із супровідним листом, в якому, крім інформації про опитування, висловлювалось прохання повернути заповнену анкету впродовж 10 днів.
- Анкета і супровідний лист розсилалися разом із конвертом з маркою і заповненою адресою, на яку потрібно було повернути анкету.

Анкети для викладачів

- Кожному університетові – учаснику було запропоновано зібрати інформацію від щонайменше 15 викладачів в тій предметній області, в якій університет брав участь.
- Кожен університет розіслав викладачам анкету в електронній формі з проханням повернути її впродовж семи днів.

Типи очікуваних відповідей

В анкетах потрібно було дати відповіді двох типів:

1. Важливість / Рівень досягнення
2. Ранжувати п'ять компетентностей, віднесених до найбільш важливих
Для кожної з тридцяти компетентностей, респондентів просили вказати:
 - *Важливість* компетентності, на його/її думку, для роботи за фахом і
 - *рівень досягнення* компетентності, якого вони досягли, за їхньою оцінкою, в результаті закінчення програми на здобуття ступеню.

Для цього респондентам пропонувалося скористатися шкалою від 1 = нульовий до 4 = високий.

Опитування про обидва аспекти (важливість і рівень досягнення) відповідало зацікавленості в тому, щоб визначити, де знаходиться навчальний заклад в термінах

тридцяти компетентностей, впорядкованих за чотирма категоріями, показаними на наступній діаграмі:



ДІАГРАМА 1. AIR (МАРТИЛЛА (MARTILLA) І ДЖЕЙМС (JAMES), 1997 Р.)

- *Зосередженість*: тобто, компетентності, які вважаються дуже важливими, але в яких невисокий рівень досягнення.
- *Низький пріоритет*: компетентності, які не вважаються дуже важливими, і в яких низький рівень досягнення.
- *Надмірні зусилля*: компетентності, які не вважаються дуже важливими, але в яких високий рівень досягнення.
- *Підтримка*: компетентності, які вважаються важливими, і в яких високий рівень досягнення.

Важливість діаграми полягає в тому, що вона може допомогти визначити і обговорити на інституціональному рівні слабкі і сильні сторони, що в свою чергу, може допомогти побудувати стратегію (що є предметом вибору навчального закладу) зміцнення слабких сторін і навіть ще більшого посилення сильних сторін. Що дійсно було найбільш важливим, то це розпочати розробку системи консультацій з оточенням, а також отримати можливість створити системи, які можуть допомогти розробити спільні стратегії на європейському рівні.

Ранжування: Крім даних про важливість та рівень досягнення кожної з 30 компетентностей, обом групам (випускників і роботодавців) було запропоновано вказати, по порядку, п'ять компетентностей, які вони вважають найбільш важливими.

Зазвичай, коли людей просять оцінити важливість різних сторін життя, така оцінка має тенденцію бути високою. В цілому, спостерігається тенденція оцінювати як важливі ті речі, які дійсно можна вважати такими, але при цьому не робити між ними значної різниці. Усвідомлюючи, що те ж саме може трапитись у випадку компетентностей, було доцільним попросити, щоб респонденти вибрали п'ять найбільш важливих компетентностей і ранжували їх в порядку важливості. Ці дві частини інформації, важливість і ранжування, є суттєвими для даної роботи.

Анкета, призначена для викладачів, була поділена на дві частини: Перша частина відносилась до *загальних компетентностей*. Метою було отримати третю точку зору на компетентності, щоб порівняти її з точкою зору випускників навчальних закладів та роботодавців. Зміст базувався на результатах, отриманих в ході дослідження від випускників та роботодавців. На основі цієї інформації виянилось, що між випускниками та роботодавцями існує високий рівень згоди щодо 11 компетентностей, які вважаються найбільш важливими обома групами. Ці 11 компетентностей були включені в анкету, розіслану викладачам, так само як ще 6 інших компетентностей, відмічених випускниками і роботодавцями як дуже важливі. Викладачів попросили відповідно до своєї думки впорядкувати ці 17 компетентностей за важливістю.

Друга частина анкети стосувалась *спеціальних компетентностей, пов'язаних з предметною областю*. Завданням цієї частини було отримати від більш широкої спільноти викладачів з відповідних областей перший відгук на роботу, виконану кожною з груп експертів проекту Тьюнінг, які спробували визначити фахові компетенції та віднести їх до першого або другого циклу навчання в своїй предметній області.

Складність цієї задачі була повністю зрозумілою учасникам проекту. Також було повне розуміння того, що мова йшла саме про визначення точок прив'язки, розгляд яких як власне точок прив'язки і у динамічній структурі, може бути життєво важливим для розвитку Європейського простору вищої освіти.

Зміст другої частини анкети для викладачів був підготовлений робочими групами експертів в предметних областях. Хоча анкета для кожної предметної області була своя, процедура отримання відповідей була однаковою для всіх. Респондентів просили висловити свою оцінку рівня важливості кожної компетентності як у першому, так і у другому циклі.

Метою обох опитувань було, як вже сказано раніше, дати поштовх спільним роздумам, тобто їх головним результатом слід вважати стимулювання обмірковування і дискусій. Важливо також відмітити, що процедури були задумані так, щоб основним предметом спільного обговорення були результати, які кожен із учасників проекту Тьюнінг принесе в групу із свого навчального закладу, який є найкращим середовищем для інтерпретації результатів опитування. Це завдання вплинуло на тип і форму збору даних.

Учасники опитування

В опитуванні взяли участь 101 із 105 факультетів університетів, що приймали участь в проекті Тьюнінг². Вибір університетів в проекті Тьюнінг був дуже складним процесом, в якому приймалися до уваги зацікавленість, розмір країни і критерії місцевої ради ректорів.

Було вирішено, що дані спочатку будуть аналізуватися на рівні навчального закладу, щоб забезпечити максимальний рівень розуміння. Також, в цьому контексті два показники виглядають різними. В той час, коли оцінка досягнення на рівні навчального закладу вважається дуже важливою, зокрема по відношенню до випускників, на рівні узагальнених даних або роботодавців вона може розглядатись більше як відчуття. Що

² Крім того, в анкеті для викладачів також приймала участь тематична мережа з історії (Clionet). Також в деяких, дуже обмежених винятках, опитувались викладачі або випускники з інших навчальних закладів, які надають аналогічний ступінь.

стосується *важливості*, то вона може відображати ступінь важливості, який приписують окремій компетентності з точки зору її зв'язку з роботою або розвитком.

Опитування проводилось в семи предметних областях: Бізнес (Ділове адміністрування), Педагогіка, Науки про Землю, Історія, Математика, Фізика і Хімія, серед випускників, роботодавців і викладачів.

В кожній із цих областей до участі було запрошено таку кількість університетів:

- Бізнес: 15 університетів, з яких взяли участь 14
- Геологія: 14 університетів, взяли участь всі
- Математика: 15 університетів, з яких взяли участь 13
- Фізика: 14 університетів, взяли участь всі
- Педагогіка: 15 університетів, з яких взяли участь 14
- Хімія: 15 університетів, з яких взяли участь 14

Дані щодо вибірки учасників дослідження наведені нижче.

Таблиця 1

	Випускники		Роботодавці		Викладачі	
	N	%	N	%	N	%
Бізнес	921	17,8	153	16,2	153	15,3
Геологія	656	12,7	138	14,6	145	14,5
Історія	800	15,4	149	15,8	221	22,1
Математика	662	12,8	122	12,9	122	12,2
Фізика	635	12,3	85	9,0	121	12,1
Педагогіка	897	17,3	201	21,3	134	13,4
Хімія	612	11,8	96	10,2	102	10,2
Всього	5183	100,0	944	100,0	998	100,0

Хоча наміром опитування було розпочати спільний діалог з соціальними групами, і найкращими результатами могли вважатися наступні обговорення на рівні навчальних закладів і предметних областей, дуже цінна робота, виконана 101 університетом, і об'єм зібраних даних (5 183 анкети випускників, 944 анкети роботодавців і 998 – викладачів) заслуговують на спробу додаткової інтерпретації для подальшого осмислення.

Методологія

Вибірка мала кластерну структуру, оскільки респонденти були згруповані в університетах. Тому припущення про випадковий розподіл вибірки може не відповідати дійсності, оскільки респонденти не були повністю незалежними один від одного. В той же час, університети продемонстрували певний кластерний ефект на рівні країни.

Кластерна структура широко використовується в дослідженнях і сама по собі не є джерелом зміщення. Кластерна вибірка спричиняє похибку вибіркового обслідування для будь-якої проведеної оцінки. Похибка вибіркового обслідування збільшується в залежності від різниці вимірних даних між кластерами.

Виходячи з даних, цей ефект, викликаний кластерною структурою вибірки, може бути оцінений внутрішньокластерною кореляцією: висока внутрішньокластерна кореляція вказує, що різниця між кластерами є високою, і отже, похибка вибіркового обслідування збільшується. Слід зауважити, що низька, близька до нуля,

внутрішньокластерна кореляція для кожного кластера, вказує, що вибірка з випадковим розподілом дала б аналогічні результати.

Що стосується результатів анкетування проекту Тьюнінг із загальних компетентностей, було відхилено оцінки і процедури простого випадкового вибору з одномірним або багатомірним аналізом. Всі припущення і висновки враховують кластерну природу даних як на рівні університету, так і на рівні країни за допомогою багаторівневого моделювання.

Воно було вибране як найбільш придатний підхід, тому що багаторівневі моделі враховують кластерну структуру даних (тобто не базуються на припущенні, що результати спостережень є незалежними, як у вибірці з випадковим розподілом). Ці моделі широко використовувались для педагогічних даних з причини кластерної структури останніх.

У той же час, багаторівневе моделювання дозволяє одночасно моделювати різницю на індивідуальному рівні і на рівні кластерів, забезпечуючи отримання адекватних оцінок середньоквадратичних похибок і формулювання відповідних висновків як на індивідуальному рівні, так і на рівні кластера.

В даному контексті кластери розглядаються не як фіксована кількість категорій пояснювальної змінної (тобто список вибраних університетів як фіксоване число категорій), а вважається, що вибраний кластер належить до генеральної сукупності кластерів. В той же час, для груп з невеликим числом спостережень воно дає кращі оцінки на індивідуальному рівні.

Було проаналізовано три різних типи змінних:

- Дані про важливість: 30 компетентностей, оцінені респондентами (випускниками і роботодавцями) за важливістю
- Дані про рівень досягнення: 30 компетентностей, оцінені (випускниками і роботодавцями) за рівнем їх досягнення
- Ранжування: для кожної компетентності була створена нова змінна на основі ранжування п'яти найбільш важливих компетентностей, проведеного випускниками та роботодавцями. Для кожного респондента, відповідній компетентності було присвоєно п'ять балів, якщо вона була першою вибраною компетентністю, чотири бали, якщо вона була другою, і т.д., і нарешті, один бал, якщо вона була вибрана п'ятою. Якщо компетентність не була вибраною респондентом, їй присвоювалось нуль балів. Для викладачів, яким потрібно було ранжувати довший список із сімнадцяти компетентностей, вибраних із попередніх тридцяти, оцінених випускниками і роботодавцями, це ранжування виконувалось за допомогою аналогічного перетворення на основі сімнадцятибальної шкали: сімнадцять балів присвоювалось, якщо компетентність була вибрана першою, шістнадцять – якщо другою, і т.д.

Результати

Випускники

Внутрішньокластерна кореляція показує, якою мірою університети відрізняються один від одного і наскільки кластерний характер спостережень впливає на похибки вибірки. Найвища внутрішньокластерна кореляція була у *Знання другої мови*, як для важливості (0,2979), так і для рівня досягнення (0,2817). Наступними двома найвищими були *Елементарні комп'ютерні навички* – рівень досягнення (0,2413) і

Етичні зобов'язання – важливість (0,1853). Із списку питань щодо важливості, 21 питання із 30 показали внутрішньокластерну кореляцію нижчу ніж 0,1, а для списку питань щодо рівня досягнення пропорція була 10 з 30. Результати не суперечать один одному: коли випускники оцінюють університети, то вони роблять це швидше в термінах рівня досягнення, ніж важливості.

Для всіх пунктів було обчислено середнє значення з урахуванням внутрішньокластерної кореляції, за допомогою багаторівневих моделей для кожного пункту без будь-яких пояснювальних змінних і припускаючи випадковий характер перетину для кожного рівня. На цьому етапі розглядалися три рівні: країна, університет і кінцевий респондент. Тому перетин в моделі давав середнє для кожного пункту з адекватними оцінками похибки вибірки для кожної оцінки.

Роботодавці

Схожий аналіз був виконаний для даних, отриманих від роботодавців. Багаторівневе моделювання показало, що вплив країни – роботодавці належать до однієї країни – виявився більшим, ніж вплив університету – роботодавці, опитані одним і тим же університетом в ході збору інформації – порівняно з випускниками, чого і слід було очікувати. Середні значення для всіх пунктів так само, як і в попередньому випадку, були обчислені з використанням багаторівневої моделі.

Порівняння оцінок випускників з оцінками роботодавців

Рейтинги важливості для випускників і роботодавців порівнювались між собою знову ж таки за допомогою багаторівневого моделювання, доповненого параметром, який дозволяє врахувати в моделі різницю між двома групами. Тринадцять питань показали суттєву різницю ($\alpha < 0,05$). Найбільша різниця спостерігається для Етичних зобов'язань, яким роботодавці надають більшого значення, ніж випускники.

Цікаво відмітити, що роботодавці оцінили Здатність працювати в міждисциплінарній команді значно вище, ніж випускники, тоді як у випадку Здатності працювати самостійно спостерігається протилежне – випускники надають їй більшого значення, ніж роботодавці. Ці результати показані в таблиці 2

Таблиця 2. Суттєві відмінності в оцінці важливості роботодавцями порівняно з випускниками

Мітка	Опис		Різниця між роботодавцями і випускниками	%
impr28	Етичні зобов'язання	Роботодавці вище ніж випускники	0,3372	0,00%
impr20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді		0,1463	0,00%
impr27	Ініціативність та дух підприємництва		0,0979	0,07%
impr17	Взаємодія (робота в команді)		0,0957	0,04%
impr29	Турбота про якість		0,0838	0,11%
impr25	Здатність працювати самостійно	Випускники вище ніж роботодавці	-0,1591	0,00%
impr8	Елементарні комп'ютерні навички		-0,1559	0,00%
impr9	Дослідницькі навички і уміння		-0,1104	0,09%
impr3	Здатність до організації і планування		-0,0900	0,04%
impr5	Засвоєння основ базових знань з професії		-0,0822	0,62%
impr11	Навички управління інформацією		-0,0739	0,35%
impr15	Розв'язання проблем		-0,0554	1,80%
impr16	Прийняття рішень		-0,0552	3,51%

Коли порівняли ранжування пунктів щодо важливості, отримані від кожної з груп, виявились деякі цікаві речі. Це порівняння було виконано шляхом об'єднання таблиць 3 і 6, як показано в таблиці 3.

Таблиця 3. Ранжування пунктів щодо важливості роботодавцями порівняно з випускниками

Випускники		Роботодавці	
Мітка	Опис	Мітка	Опис
impr1	Здатність до аналізу і синтезу	impr10	Здатність до навчання
impr15	Розв'язання проблем	impr2	Здатність застосовувати знання на практиці
impr10	Здатність до навчання	impr1	Здатність до аналізу і синтезу
impr25	Здатність працювати самостійно	impr15	Розв'язання проблем
impr11	Навички управління інформацією	impr29	Турбота про якість
impr2	Здатність застосовувати знання на практиці	impr17	Взаємодія (робота в команді)
impr8	Елементарні комп'ютерні навички	impr13	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій
impr13	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій	impr11	Навички управління інформацією
impr18	Міжособистісні навички та вміння	impr18	Міжособистісні навички та вміння
impr3	Здатність до організації і планування	impr14	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)
impr29	Турбота про якість	impr6	Усне і письмове спілкування
impr6	Усне і письмове спілкування	impr25	Здатність працювати самостійно
impr30	Бажання досягти успіху	impr3	Здатність до організації і планування
impr17	Взаємодія (робота в команді)	impr30	Бажання досягти успіху
impr16	Прийняття рішень	impr16	Прийняття рішень
impr14	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)	impr12	Здатність до критики та самокритики
impr12	Здатність до критики та самокритики	impr8	Елементарні комп'ютерні навички
impr21	Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей	impr20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді
impr5	Засвоєння основ базових знань з професії	impr27	Ініціативність та дух підприємництва
impr4	Базові загальні знання	impr21	Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей
impr20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді	impr4	Базові загальні знання

іпр27	Ініціативність та дух підприємництва	іпр28	Етичні зобов'язання
іпр26	Планування і управління проектами	іпр5	Засвоєння основ базових знань з професії
іпр7	Знання другої мови	іпр26	Планування і управління проектами
іпр9	Дослідницькі навички і уміння	іпр19	Лідерські якості
іпр23	Здатність працювати в міжнародному середовищі	іпр7	Знання другої мови
іпр19	Лідерські якості	іпр23	Здатність працювати в міжнародному середовищі
іпр28	Етичні зобов'язання	іпр22	Позитивне ставлення до несхожості та інших культур
іпр22	Позитивне ставлення до несхожості та інших культур	іпр9	Дослідницькі навички і уміння
іпр24	Розуміння культури та звичаїв інших країн	іпр24	Розуміння культури та звичаїв інших країн

Кореляція між двома ранжуваннями досить сильна (*кореляція по Спірману = 0,899*) і показує певні спільні групи пунктів на обох кінцях рейтингів. Для того щоб створити комбінований рейтинг, були створені об'єднані групи пунктів і для випускників, і для роботодавців, таким чином, щоб люба пара пунктів в одній групі показувала несуттєву різницю середніх значень в ранжуванні важливості. Таким чином було створено десять груп в ранжуванні, виконаному випускниками і сім груп в ранжуванні, виконаному роботодавцями. Кожен пункт отримав середній ранг в групі, до якої він був включений, а потім було обчислене середнє значення для кожного пункту на основі середнього рангу в списку випускників і середнього рангу в списку роботодавців. В результаті такої процедури було отримано рейтинг з вісімнадцяти рівнів, в якому деякі з пунктів були об'єднані (Таблиця 4), що, можливо, є більш адекватним способом відображення кінцевих результатів, коли потрібно порівняти такі групи.

Таблиця 4. Комбінований рейтинг Випускники і роботодавці

Мітка	Опис	Комбінований рейтинг
іпр1	Здатність до аналізу і синтезу	
іпр10	Здатність до навчання	1
іпр15	Розв'язання проблем	
іпр2	Здатність застосовувати знання на практиці	2
іпр13	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій	
іпр29	Турбота про якість	3
іпр11	Навички управління інформацією	
іпр25	Здатність працювати самостійно	4
іпр17	Взаємодія (робота в команді)	5
іпр3	Здатність до організації і планування	
іпр6	Усне і письмове спілкування рідною мовою	
іпр18	Міжособистісні навички та вміння	6
іпр30	Бажання досягти успіху	
іпр14	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)	7
іпр8	Елементарні комп'ютерні навички	8
іпр16	Прийняття рішень	9
іпр12	Здатність до критики та самокритики	10
іпр20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді	
іпр27	Ініціативність та дух підприємництва	11
іпр4	Базові загальні знання	
іпр5	Засвоєння основ базових знань з професії	12
іпр21	Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей	

imp28	Етичні зобов'язання	13
imp7	Знання другої мови	14
imp26	Планування і управління проектами	14
imp9	Дослідницькі навички і уміння	15
imp19	Лідерські якості	15
imp23	Здатність працювати в міжнародному середовищі	16
imp22	Позитивне ставлення до несхожості та інших культур	17
imp24	Розуміння культури та звичаїв інших країн	18

Викладачі

Викладачам було запропоновано ранжувати сімнадцять пунктів, вибраних із списку тридцяти компетентностей, запропонованого випускникам і роботодавцям. Дехто з респондентів відмітив, що для деяких пунктів було важко визначити певний ранг, тому що вони є однаково важливими. В зв'язку з цим було обговорено питання адекватності ранжування у порівнянні з ваговими коефіцієнтами, і з приводу розбіжностей було досягнуто порозуміння. Це часто трапляється, коли треба ранжувати довгий список елементів, але очевидно, що узагальнені результати повинні показати таку ж близькість позицій в кінцевому рейтингу, враховуючи, що всі викладачі зіткнулися з однією й тією ж перешкодою – і тому деякі з позицій в рейтингу були визначені певною мірою випадковим чином.

Кожному пунктові була поставлена у відповідність числова змінна, яка отримувала значення сімнадцять, якщо пункт отримав при ранжуванні перше місце, шістнадцять, якщо друге і т.д. Середнє значення цієї змінної для кожного пункту було визначено знову за допомогою багаторівневого моделювання, як показано в таблиці 5. Пункти розташовані в спадному порядку і, отже, утворюють рейтинг. Враховуючи, що порядок був визначений саме шляхом оцінювання, було проаналізовано середні різниці між пунктами, щоб визначити, чи є різниці суттєвими. В такий спосіб було утворено вісім різних груп пунктів таким чином, щоб будь-яка можлива пара середніх значень в групі мала несуттєву різницю. Всередині групи порядок елементів може вважатися певною мірою взаємозамінним.

Таблиця 5. Викладачі

Мітка	Опис	Середнє	Середньо-квадратичне відхилення	Групи пунктів
imp4	Базові загальні знання	12,87	0,1906	1
imp1	Здатність до аналізу і синтезу	12,70	0,3168	
imp10	Здатність до навчання	12,23	0,2313	
imp14	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)	11,47	0,1907	3
imp2	Здатність застосовувати знання на практиці	11,00	0,3266	
imp12	Здатність до критики та самокритики	10,14	0,3035	4
imp13	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій	9,88	0,2894	
imp5	Засвоєння основ базових знань з професії	9,01	0,3685	
imp6	Усне і письмове спілкування рідною мовою	8,81	0,2821	
imp20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді	8,51	0,1829	5
imp9	Дослідницькі навички і уміння	7,67	0,3107	6
imp16	Прийняття рішень	7,25	0,2389	7
imp28	Етичні зобов'язання	7,01	0,2844	

imp18	Міжособистісні навички та вміння	7,00	0,3124	
imp7	Знання другої мови	6,90	0,3239	
imp8	Елементарні комп'ютерні навички	5,64	0,1816	
imp22	Позитивне ставлення до несхожості інших культур	5,30	0,2681	8

Для того, щоб порівняти ранжування викладачів з попередніми, тринадцять пунктів, що відсутні в списку для викладачів, були видалені з ранжувань випускників, роботодавців та комбінованого ранжування випускників-викладачів, і ці рейтинги були повторно впорядковані за сімнадцятьма позиціями. Результат показано в таблиці 6.

Таблиця 6. Рейтинги

Мітка	Опис	Викладачі	Випускники	Роботодавці	Випускники роботодавці
imp1	Здатність до аналізу і синтезу	2	1	3	1
imp2	Здатність застосовувати знання на практиці	5	3	2	3
imp4	Базові загальні знання	1	12	12	12
imp5	Засвоєння основ базових знань з професії	8	11	14	13
imp6	Усне і письмове спілкування рідною мовою	9	7	7	5
imp7	Знання другої мови	15	14	15	15
imp8	Елементарні комп'ютерні навички	16	4	10	8
imp9	Дослідницькі навички і уміння	11	15	17	16
imp10	Здатність до навчання	3	2	1	2
imp12	Здатність до критики та самокритики	6	10	9	10
imp13	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій	7	5	4	4
imp14	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)	4	9	6	7
imp16	Прийняття рішень	12	8	8	9
imp18	Міжособистісні навички та вміння	14	6	5	6
imp20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді	10	13	11	11
imp22	Позитивне ставлення до несхожості та інших культур	17	17	16	17
imp28	Етичні зобов'язання	13	16	13	14

Найбільш разюча різниця полягає в тому, що викладачі поставили Базові загальні знання на першу позицію в списку (також слід звернути увагу, що немає суттєвої різниці у відношенні другого місця: Здатність до аналізу і синтезу), в той час як і випускники, і роботодавці поставили той же самий пункт на дванадцяте місце.

Кореляції за Спірманом, наведені в таблиці 7, показують, що ранжування роботодавців і випускників більш схожі між собою, ніж ранжування викладачів. Якщо порівнювати з випускниками, то найбільш істотні розбіжності такі: Елементарні комп'ютерні навички (четверте місце у ранжуванні випускників і шістнадцяте – у викладачів) і Міжособистісні компетентності (шосте у випускників і чотирнадцяте у викладачів). Якщо порівнювати з

роботодавцями, то найбільш істотна розбіжність знову Міжособистісні компетентності (п'яте місце у роботодавці і чотирнадцяте у викладачів).

Таблиця 7. Кореляції за Спірманом

Викладачі	1			
Випускники	0,45588	1		
Роботодавці	0,54902	0,89951	1	
Випускники роботодавці	0,55147	0,95098	0,97304	1

Ефект країни

Багаторівневе моделювання дозволяє оцінити такий фактор, який можна було б назвати впливом (ефектом) країни, тобто ступінь впливу на респондентів країни як єдиного цілого. Цей вплив був визначений для тридцяти пунктів важливості, проранжированих випускниками. Впливи країни були класифіковані за трьома групами: сильний вплив (існують великі відмінності між країнами), середній вплив (відмінності менші) і вплив відсутній (всі країни виглядають схожими). Ця класифікація показана в наступній таблиці.

Таблиця 8. Вплив країни

Мітка *Опис*

іmp7	Знання другої мови	Сильний
іmp25	Здатність працювати самостійно	
іmp30	Бажання досягти успіху	
іmp2	Здатність застосовувати знання на практиці	
іmp29	Турбота про якість	
іmp27	Ініціативність та дух підприємництва	
іmp20	Здатність працювати в міждисциплінарній команді	
іmp9	Дослідницькі навички і уміння	Середній
іmp4	Базові загальні знання	
іmp14	Здатність породжувати нові ідеї (креативність)	
іmp28	Етичні зобов'язання	
іmp26	Планування і управління проектами	
іmp22	Позитивне ставлення до несхожості та інших культур	
іmp13	Здатність пристосовуватись до нових ситуацій	
іmp12	Здатність до критики та самокритики	
іmp5	Засвоєння основ базових знань з професії	
іmp19	Лідерські якості	
іmp17	Взаємодія (робота в команді)	Відсутній
іmp16	Прийняття рішень	
іmp18	Міжособистісні навички та вміння	
іmp21	Здатність спілкуватися з експертами з інших галузей	
іmp15	Розв'язання проблем	
іmp10	Здатність до навчання	
іmp1	Здатність до аналізу і синтезу	
іmp6	Усне і письмове спілкування рідною мовою	
іmp11	Навички управління інформацією	
іmp23	Здатність працювати в міжнародному середовищі	
іmp3	Здатність до організації і планування	
іmp8	Елементарні комп'ютерні навички	
іmp24	Розуміння культури та звичаїв інших країн	

ДЕЯКІ ВИСНОВКИ І ВІДКРИТІ ПИТАННЯ

Однією з перших цілей проекту Тьюнінг було стимулювання дискусій і роздумів про компетентності на європейському рівні, з точки зору *університетів* і з точки зору *предметних областей*, які б запропонували напрямок руху вперед. Цей рівень розгляду і розробка компетентностей у визначенні і розробці університетських ступенів освіти в Європі різний в залежності від традицій і освітніх систем.

Важливо відмітити, що компетентності в проекті Тьюнінг завжди пов'язані із знаннями, оскільки зрозуміло, що вони не можуть бути сформовані без навчання в певній області або дисципліні. В зв'язку з цим і на основі роботи і дискусій, проведених учасниками проекту Тьюнінг, можна зробити ряд висновків, і в той же час важливі питання залишаються відкритими для розгляду в майбутніх роботах.

1. У відношенні важливості користування компетентностями:

- Розвиток компетентностей добре узгоджується з *парадигмою освіти, зосередженою головним чином на студентові*. Вона підкреслює, що у центрі уваги знаходиться студент, особа, яка навчається, і, таким чином, приводить до дискусії про зміну ролі викладача. Це можна розглядати як рух до більш супроводжуючої ролі, скеровування студента до досягнення індивідуальних, добре визначених цілей. В результаті це призводить до такого підходу до навчальної діяльності і організації навчального процесу, що вони змінюються в залежності від того, чого треба досягти студентові. Зміна парадигми також впливає на оцінювання в плані переносу уваги з вхідних показників на вихідні результати і на діяльність та оточення студента. Тим не менше, питання про те, як сформувати компетентності, розібратися в них і їх оцінити, і яким буде вплив цих змін, як на індивідуальному рівні, так і на рівні європейських університетських структур, потребує подальшого вивчення і обговорення.
- Визначення *академічних і професійних профілів* для ступенів тісно пов'язане з виявленням і розробкою компетентностей для їх набуття впродовж курсу навчання. Для досягнення цієї мети недостатньо роботи окремих викладачів, до них потрібно просуватись методом поступового наближення впродовж всього курсу навчання за певною програмою на здобуття ступеню.
- *Прозорість і якість* академічного і професійного профілів є основними надбаннями по відношенню як до конкурентноздатності на ринку праці, так і до готовності до громадського життя; і покращення якості і сумісність для поєднання зусиль повинні бути пріоритетним завданням для європейських навчальних закладів. Визначення академічних і професійних профілів і розробка переліків необхідних компетентностей додають якість, виходячи з точок зосередження уваги і прозорості, мети, процесу і результатів. У цьому контексті використання мови компетентностей на рівні Додатку до диплома буде якісним кроком в обох напрямках.
- Застосування компетентностей (включаючи знання) та *наголос на результатах* додає ще один важливий вимір для врівноваження значення, яке надається тривалості навчальних програм. Це надзвичайно важливо для навчання протягом життя.
- Що стосується створення Європейського простору вищої освіти, спільні роздуми, обговорення і спроби визначити фахові компетентності як динамічні

точки прив'язки можуть мати ключове значення для розробки зрозумілих і порівнянних ступенів і для підвищення мобільності не лише студентів, але особливо випускників і фахівців.

2. Відносно практики консультацій з соціальними групами перед розробкою або внесенням змін до програм на здобуття ступеню, учасники проекту Тьюнінг виявили відмінності між європейськими університетами в питанні рівнів, на яких вони проводяться. Також існують значні відмінності в методах проведення таких консультацій. В цьому відношенні учасники проекту Тьюнінг погодились, що практика консультацій з відповідними соціальними і професійними групами є життєво важливою і повинна заохочуватись, із застосуванням найбільш підходящих у кожному випадку форм і процедур.
 - У випадку проекту Тьюнінг, консультації проводились з релевантними групами: *випускників, роботодавців і викладачів*. Звичайно, можна було б провести консультації і з іншими групами.
 - Учасники проекту Тьюнінг також погодились, що для розробки ступенів, які відповідають сучасним вимогам, важливими є спільні дослідження університетів на основі сучасних даних. Вони визнають, що студенти потребують і вимагають кваліфікацій, якими вони можуть ефективно користуватися для своїх освітніх або кар'єрних цілей по всій Європі. Ці потреби є не тільки відображенням того, що місцеві соціальні і професійні групи цінують і потребують від своїх програм, але також проекцією більш загальних тенденцій, які мають місце на європейському рівні.
3. Важливо пам'ятати, що *фахові компетенції* є основними для визначення ступенів, порівнянності і визначення першого, другого і третього циклів навчання. Ці компетентності були проаналізовані окремо групами фахівців з предметних областей. Визначення і обговорення сукупностей фахових компетентностей для першого і другого циклів можна вважати одним із головних внесків проекту в розробку європейських точок прив'язки.
4. Що стосується *загальних компетентностей* в суспільстві, яке швидко змінюється, коли повинні бути чітко визначені професійні профілі і при цьому зберігатися відкритість до змін і адаптації, то були виявлені деякі сигнали для європейських університетів з боку випускників і роботодавців.
 - У відношенні *важливості*, яка надається різним компетентностям, то сигнали з боку випускників і роботодавців були надзвичайно суттєвими:
 - Насправді, одним із найбільш вражаючих результатів опитування була висока ступінь кореляції між думками випускників і роботодавців щодо важливості і рангу різних компетентностей. Ці дві групи висловили думку, що найбільш важливими компетентностями, які необхідно розвивати, є: здатність до аналізу і синтезу, здатність до навчання, розв'язання проблем, здатність застосовувати знання на практиці, здатність пристосовуватись до нових ситуацій, турбота про якість, навички управління інформацією, здатність працювати самостійно, робота в команді.
 - На протилежному кінці шкали (найменш важливі компетентності) опинилися: розуміння культури та звичаїв інших країн, позитивне ставлення до несхожості та інших культур, здатність працювати в міжнародному середовищі, лідерські якості, дослідницькі навички і уміння, планування і управління проектами і знання другої мови. Несподіваною у відношенні важливості виявилась концентрація «міжнародних» компетентностей в

нижній частині шкали. Можливо, ці питання лише постають на порядку денному, і їх важливість проявиться у майбутньому.

- Шкала оцінок випускників і роботодавців має також високу ступінь збігу з ранжуванням викладачів, за деякими винятками.
- Перший виняток – це ранг, присвоєний *базовим загальним знанням*, які випускниками і роботодавцями були поставлені на 12 місце з 18, тоді як викладачі дали їм перше місце. Потрібно відмітити той момент, що відповіді на питання, в яких міститься слово *базовий* можуть залежати від тлумачення цього слова, яке може змінюватись в залежності від включення питань, що стосуються *поглиблених* знань.
- Другим пунктом, який виявив розбіжності, є *елементарні комп'ютерні навички*. Оцінка їх важливості змінюється від групи до групи, будучи найбільш високою у випускників, нижчою в роботодавців і самою низькою у викладачів.
- Третіми є *навички міжособистісного спілкування*, які мають набагато вищу оцінку важливості, надану їм випускниками і роботодавцями (6 позиція), ніж викладачами, які розмістили їх значно нижче. У цілому, всі навички і вміння, що стосуються міжособистісного спілкування, показали тенденції до нижчих оцінок з боку викладачів, ніж з боку випускників і роботодавців. Більшість компетентностей, які опинилися в верхній частині шкали як при оцінці важливості, так і при оцінці досягнення, це інструментальні і системні компетентності.
- Що стосується досягнення компетентностей, які університети вважали розвинутими до високого рівня, знову було виявлено високу ступінь кореляції між випускниками і роботодавцями. Однак, в цьому відношенні зроблено посилення лише на випускників, тому що було вирішено, що вони повинні мати найбільш точне бачення рівня досягнення для окремого університету.
 - Компетентності, які опинились у шкалі найвище, на думку випускників, такі: здатність до навчання, базові загальні знання, здатність працювати самостійно, здатність до аналізу і синтезу, навички управління інформацією, дослідницькі навички і вміння, розв'язання проблем, турбота про якість і бажання досягти успіху. Шість із цих пунктів співпадає з тими, які випускники і роботодавці вважають важливими і розмістили в верхній частині шкали. Останні відображають ті задачі, які традиційно виконувались університетами впродовж сторіч.
 - При погляді на нижню частину шкали бачимо, що там опинилися такі компетентності: лідерські якості, розуміння культури та звичаїв інших країн, знання другої мови, здатність спілкуватися з експертами з інших галузей, здатність працювати в міжнародному середовищі, здатність працювати в міждисциплінарній команді. Цікаво, що всі ці компетентності знаходяться ближче до нижньої частини таблиці для важливості, тобто знову спостерігається висока ступінь узгодженості.

Нарешті, що стосується відмінностей в ранжуванні і впливу *країни*, то для 13 пунктів немає жодних відмінностей. Серед них є три компетентності, які знаходяться у верхній частині шкали, а також дві, які знаходяться в нижній частині. Сім компетентностей продемонстрували значну залежність від країни. Схоже, що це пов'язано з освітніми традиціями і культурними цінностями.

Тим не менше, що стосується загальних навичок і умінь, деякі питання залишаються відкритими. До них належать: чи є якась основоположна частина загальних навичок і умінь, які можна вважати необхідними для кожного рівня? Як багато з них можна розвинути в програмі на отримання ступеню? Чи повинен вибір компетентностей

проводитись на основі різних ступенів, чи він повинен визначатися вибором навчального закладу і його сильними сторонами? Хто повинен нести за це відповідальність? Які методи найбільш підходять для розвитку цих компетентностей впродовж навчального плану? Якою є швидкість проведення змін за п'ятирічний проміжок часу, після якого перший і останній випускник навчального закладу закінчать свої програми на здобуття ступеню. Чи існують загальні компетентності, які стосуються потреб, які ще тільки народжуються, і свідчать про важливість погляду у майбутнє і намагаються передбачати зміни, і т. д., і т. д.

Інші більш загальні *відкриті питання* про подальше вивчення і осмислення стосуються потенціальних можливостей працевлаштування, розриву між важливістю компетентності і рівнем її досягнення, що потребує детальнішого розгляду, починаючи з рівня, ближчого до навчального закладу, нових потреб суспільства і майбутніх вимог, а також мінливої природи навчання, оскільки воно повинно здійснюватись в різноманітних контекстах.

Це лише деякі висновки із спільного розгляду на європейському рівні потенціальних можливостей, які надаються компетентностями для створення Європейського простору вищої освіти і для підвищення рівня вищої освіти в цілому.

Підготували Аурельо Вілла (Aurelio Villa), Хулія Гонсалес (Julia González), Елена Аузмєнді (Elena Auzmendi), М. Хосе Безанілла (M. José Bezanilla) і Джон Пол Лака (Jon Paul Laka).

4. СИСТЕМА ECTS, НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТА І КІНЦЕВІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

4.0 ВСТУП

В системі накопичення і взаємозаліку, кредити і кінцеві результати навчання, виражені в термінах компетентностей, нерозривно зв'язані. Вони є двома сторонами однієї медалі. В той час як кредити виражають об'єм навчального навантаження, кінцеві результати навчання виражають зміст того, чому навчаються. Кредити присуджуються тільки тоді, коли студентом досягаються визначені результати навчання. Проте, взагалі кажучи, між кредитами і результатами навчання немає зв'язку "один до одного". Час, потрібний середньостатистичному або типовому студентові для досягнення результатів навчання, визначається не тільки об'ємом знань і навичок, які повинні бути засвоєні і вивчені, але також і середовищем, у якому протікає процес навчання. Культура країн, в яких проходить навчання, навчальний заклад, організація викладання, навчання і оцінювання, а також якість і рівень підготовки студентів мають вирішальне значення для кількості часу, потрібного середньому студентові для досягнення кінцевих результатів навчання. Час, який потрібен студентові у даних обставинах, виражений в термінах навчального навантаження, визначає число кредитів. В той же час він показує, що результати навчання на практиці обмежені числом кредитів, наданих модулю як частині навчальної програми. Іншими словами: результати навчання і кредити повинні бути взаємно збалансованими. В зв'язку з цим обчислення кредитів має ключове значення. В проекті Тьюнінг запропоновано підхід і наведені приклади належної практики обчислення кредитів.

Для ілюстрації складності взаємозв'язку між кредитами і результатами навчання наведемо наступний приклад. Цей приклад отриманий з Єдиної Європейської системи рівнів володіння іноземною мовою. В цій системі розрізняються рівні від A1 (елементарне на початковому рівні) до C2 (вільне на рівні майже рідної). Рівні описані в результатах навчання, виражених в термінах компетентностей. В проекті Тьюнінг стверджується, що навчальне навантаження (а отже, потрібне число кредитів), необхідне для досягнення результатів навчання, для різних груп студентів буде різним. Типовому французькому студентові вищого навчального закладу потрібно буде 30 кредитів ECTS, щоб досягти рівня C1 володіння іспанською мовою, тоді як типовому голландському студентові потрібно буде 60 кредитів ECTS для досягнення того ж рівня. Ця різниця пов'язана з тим, що стартові умови і контекст для обох студентів є різними: голландському студентові буде легше вчити іншу мову германської групи, тоді як французькому студентові буде легше вчити іншу мову романської групи. Як стверджувалося раніше, ефективність навчання і методи викладання можуть також впливати на кількість кредитів, потрібних для досягнення визначених результатів навчання. Іншими словами, приклад показує, що не можна категорично стверджувати, що результат навчання C1 рівний кількості кредитів x для всіх студентів, незалежно від їхніх обставин. Число x буде різним для кожної країни, і може відрізнятись від навчального закладу до навчального закладу, залежно від ефективності навчального процесу.

В проекті Тьюнінг розрізняються результати навчання і компетентності. Ця відмінність введена для того, щоб показати різні ролі викладацького складу і студентів або осіб, що навчаються. Кінцеві результати навчання формулюються викладачами на рівні навчальної програми, а також на рівні окремої дисципліни або модулів. Компетентності набуваються особами, що навчаються. Рівень компетентностей, досягнутий студентом, може бути нижчим чи вищим, ніж визначений кінцевими результатами навчання. Рівень набутих компетентностей виражається оцінкою або балом.

Компетентності не зв'язані лише з одним модулем чи навчальною дисципліною, вони формуються впродовж всього процесу навчання або навчальної програми.

На практиці використовують результати навчання двох типів: так звані порогові результати навчання, які визначають пройдений рівень, і так звані бажані результати навчання. Бажані результати навчання виражають, чого очікують викладачі від типового студента у відношенні того, який рівень компетентностей повинен бути досягнутий. В проекті Тьюнінг віддається перевага концепції бажаних результатів навчання, тому що – принаймні на даний час – вона видається більш відповідною культурі викладання і навчання переважної більшості європейських країн.

4.1 ОСВІТНІ СТРУКТУРИ, РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ, НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ І ОБЧИСЛЕННЯ КРЕДИТІВ ECTS.

ВСТУП

Ця стаття має на меті запропонувати глибше розуміння взаємовідносин освітніх структур, навчального навантаження, кредитів і результатів навчання. Відправною точкою є визнання того, що в цілому розробка і впровадження курсу навчання, який веде до визнаної кваліфікації або ступеню, базується на ряді елементів, із яких ми вкажемо тут наступні:

- a) Сукупність „визначених наперед” результатів навчання;
- b) Загальна кількість потрібних кредитів і їх розподіл між різними видами діяльності (таких як лекційні/практичні заняття, дипломна робота, комплексний екзамен тощо), задіяних в кваліфікації;
- c) Реальний академічний зміст, який пропонується студентам;
- d) Методології викладання/навчання і традиції, властиві кожному навчальному закладові.

В цій статті увага зосереджується на концепції і ролі кредитів, висвітлюються їх зв'язки з результатами навчання і іншими згаданими факторами. Дійсно, процес гармонізації вимагає чіткого визначення концепцій, пов'язаних з кредитами, навчальними цілями/задачами і результатами. Це потребує більшої ясності і знань відносно наступних питань:

- 1. Роль кредитів
- 2. Розподіл кредитів між навчальними курсами
- 3. Розробка загального навчального плану
- 4. Кредити і рівень
- 5. Обчислення кредитів в термінах навчального навантаження
- 6. Порівняння тривалості навчальних років в Європі
- 7. Зв'язок між навчальним навантаженням, методами викладання і результатами навчання

Немає потреби наголошувати, що всі вказані теми взаємопов'язані.

Необхідно також зауважити, що впродовж останнього півстоліття вища освіта відчутно змінилася. Більш соціально орієнтований підхід поступово витіснив підхід Гумбольта. Форми навчання, розроблені для мало чисельної еліти, розвинулись в масові освітні системи. В той же час, традиційні і необхідні зв'язки між університетською освітою і науково-дослідною роботою зазнали змін під тиском обставин. Впродовж останніх десятиріч освіта наслідує загальну тенденцію до інтернаціоналізації. Більш ніж будь-

коли студенти переконані, що продовжити хоча б частково своє навчання за кордоном в їх інтересах. Стала дійсністю міжнародна мобільність частини робочої сили. Очевидно, що оскільки відсоток населення з університетськими дипломами зростає і моделі трудової зайнятості і кар'єрного росту стають більш гнучкими, загальнопоширена тенденція до урізноманітнення академічного навчання і праці може посилитись. Більш того, наголос на постійний професійний розвиток, охоплюючи всі підрозділи університетів і практично кожен предметну область, буде ставати все більш і більш значним. Приймаючи до уваги зміну вимог до ринку освітніх послуг, доцільно розглянути, яким чином постійний професійний розвиток, в контексті навчання протягом життя, може бути узгоджений з діючою системою кваліфікацій. Для такого навчання і досягнення буде потрібна система кредитів, яка зможе отримати загальне визнання у мобільної робочої сили і зрештою привести до визнання кваліфікацій. Система ECTS надає такий засіб, який, як вказано в інших місцях в цій роботі, вже багатьом зрозумілий і визнаний, і який також може бути пристосований до нових потреб.

ECTS: Європейська система накопичення і взаємозаліку кредитів

1. Європейська система взаємозаліку кредитів

Європейська система взаємозаліку кредитів (ECTS) була створена впродовж останніх тринадцяти років і на сьогодні є найбільш широко вживаною основою для вимірювання навчального навантаження студентів в європейській вищій освіті. Інші – менш широко вживані – системи кредитів базуються на різних критеріях, таких як важливість теми або кількість аудиторних годин занять впродовж курсу; система кредитів ECTS описує лише навальне навантаження студента в одиницях часу, який використовується для виконання програми курсу або модуля. Це відображає європейський підхід до навчання і викладання, у якому в центрі навчального процесу знаходиться студент.

Система ECTS спочатку була випробувана і удосконалена як *система взаємозаліку* для того, щоб дати можливість університетам різних європейських країн описати об'єм навчальної роботи, необхідної для закінчення кожної з їх навчальних дисциплін і отже, полегшити визнання роботи студента, виконаної за кордоном. Для того, щоб створити спільну основу для взаєморозуміння, спочатку (в 1988 р.) була прийнята пропозиція, що весь об'єм роботи за навчальний рік для студентів в будь-якому вищому навчальному закладі Європи в самій країні буде – за визначенням – еквівалентним 60 кредитам за системою ECTS. Кредити виділялися, з метою прозорості опису, кожному оцінюваному (оцінкою або балом) виду діяльності на основі висновку про те, яку частку вона займає в повному річному навчальному навантаженні. Тобто, кредити розподілялись за принципом *відносності*.

Система ECTS була не просто системою кредитів: її метою було також створення простих і точних засобів для спілкування між вищими навчальними закладами, факультетами, кафедрами, викладачами і студентами, які б сприяли взаємним пізнанням, розумінню і довірі. Були створені стандартні форми: Форма заявки ECTS, Угода на навчання і Академічна довідка. Вичерпну інформацію про ці документи можна знайти на сервері www.europa.int.eu/comm/education/socrates/ects.

2. Європейська система накопичення і взаємозаліку кредитів

В деяких країнах система ECTS або аналогічні національні системи використовуються як офіційні системи накопичення. Це означає, що весь курс навчання, який необхідно пройти для отримання визнаної кваліфікації, описується з використанням кредитів ECTS. Основою для розподілу кредитів є офіційна тривалість навчальної програми:

Наприклад, загальне навчальне навантаження, необхідне для отримання ступеню першого циклу, який офіційно триває три або чотири роки, еквівалентне 180 або 240 кредитам. Кожна окрема навчальна дисципліна, яку необхідно пройти для отримання ступеню, може бути описана в термінах навчального навантаження, а отже, кредитів. Кредити зараховуються, тільки коли навчальна дисципліна чи інша робота успішно завершена і оцінена (тобто виставлена оцінка або бал).

Коли система ECTS використовується як накопичувальна, застосовуються певні правила. Кредити вимірюють лише навчальне навантаження. Вони не вимірюють якість виконання, зміст або рівень Ці елементи описуються іншим чином. Навчальне навантаження, пов'язане із завершеним виконанням будь-якої навчальної діяльності, може бути виражене в кредитах і занесе до академічної довідки студента. Тим не менше, кредити можуть застосовуватись до завершення визнаної кваліфікації, *лише* коли вони складають затверджену частину навчальної програми.

Коли система ECTS або аналогічна система кредитів стають офіційними, кредити стають абсолютними, а не відносними величинами. Це означає, що кредити надалі розраховуються не на спеціальній пропорційній основі, а на основі офіційно визнаних критеріїв. Необхідно відмітити, що національні системи накопичення кредитів на основі принципів ECTS дозволяють проводити взаємні залік, оцінку і визнання виконаної роботи не тільки на національному рівні, але також взаємозалік на міжнародному рівні, завжди дотримуючись принципів зрозумілості і прозорості, які є фундаментом системи ECTS.

Крім того, можна зауважити, що оскільки все більше країн приймають системи, сумісні з Болонською декларацією / Пражським комюніке, досягнуто зближення і згоди щодо системи кредитів ECTS як загальноприйнятого інструменту виміру часу студента. На практиці, 1 кредит ECTS еквівалентний приблизно 25-30 годинам студентської роботи (включаючи аудиторні години, самостійну роботу або роботу під керівництвом викладача тощо).

3. Система ECTS сьогодні

Як видно з вищесказаного, система ECTS за тринадцять років перетворилась із дослідницької системи зв'язку між різними європейськими системами і структурами в об'єднану і розвинену офіційну систему, яка є однією з основ розвитку Європейського простору вищої освіти. Від початку вона сприяє міжнародній мобільності студентів і робить можливим зростання взаємного знайомства із навчальними програмами, особливо розробленими для студентів очної форми навчання.

Оскільки система ECTS перетворилась на загальноєвропейську накопичувальну систему, вона також може бути основним інструментом для побудови іншої, більш гнучкої системи вищої освіти: навчання в режимі неповного дня, періодичне навчання і взагалі усього, що відомо сьогодні як „навчання протягом життя”: тобто, система ECTS є необхідним інструментом для вимірювання і описування великої кількості видів навчальної діяльності, до якої громадяни Європи будуть все більше залучатися впродовж всіх періодів їхнього життя.

Кредити ECTS на сьогодні широко використовуються як інструмент розробки навчальних планів. Оскільки вони виражають навчальне навантаження студентів в одиницях часу, вони дозволяють вищим навчальним закладам більш ефективно планувати спосіб досягнення бажаних результатів в рамках часових обмежень тривалості їхніх програм на здобуття ступенів. Кредити ECTS також надають зручні

засоби для моніторингу результатів і покращення методів викладання/навчання. Система ECTS також сприяє мобільності студентів і викладачів завдяки забезпеченню єдиних одиниць обліку і прозорості змісту, питомої ваги матеріалу курсу і інформації про методи оцінювання.

РОЛЬ КРЕДИТІВ ECTS

В період 1989-1995 рр. Європейська Комісія розвивала *Європейську систему взаємозаліку кредитів (ECTS)*, у тісній співпраці 145 вищими навчальними закладами. Наміром цієї системи було запропонувати інструмент, який би надав можливість порівнювати періоди академічних занять в різних університетах різних країн. Такий інструмент вважався необхідним для вдосконалення процедур визнання навчання, отриманого в інших країнах. Система ECTS була задумана як система взаємозаліків для того, щоб з'єднати різні системи і структури вищої освіти країн Європи. Як система взаємозаліків, в основі якої лежали загальні припущення про навчальне навантаження і інформацію та філософія взаємної відповідальності і довіри, вона працювала добре.

Дійсно, переваги і привабливість системи ECTS були і є наступними:

- її простота;
- її всеохоплююча здатність налагоджувати відносини між освітніми системами на національному і міжнародному рівнях.

З самого початку було узгоджено, що періоди навчання, успішно завершені в інших навчальних закладах, потребують лише визнання на основі попередньої домовленості між професорсько-викладацьким складом щодо *рівня, змісту і навантаження* навчальної дисципліни.

Відносна і абсолютна величина кредитів

В офіційно поширених інформаційних матеріалах про Європейську систему взаємозаліку кредитів (ECTS) стверджувалось, що *кредити, виділені навчальним дисциплінам, є відносними величинами, які відображають об'єм роботи, що її потребує кожна навчальна дисципліна, відносно загального об'єму роботи, яку необхідно виконати впродовж повного року академічного навчання в даному навчальному закладі*. Неодмінно повинно виникнути питання про те, чи не є такий підхід надто спрощеним. Особливо потребує більшої уваги вираз „відносна величина”, зв'язаний з „повним роком академічного навчання”. В період розробки було неможливо в усіх ситуаціях визначити кредити однозначно як відносну величину. Можливо, це значною мірою пояснюється тим, що деякі країни не були знайомі з системами кредитів. В той час Італія і Німеччина виявились двома країнами, які зазнавали найбільших труднощів у застосуванні системи. Німеччина в зв'язку з тим, що для багатьох дисциплін вона не мала ясно викладених навчальних програм, а Італія тому, що там не спостерігалось дійсного зв'язку між офіційною і реальною тривалістю навчальних програм. Тому термін „відносна величина” в різних країнах і за різних обставин тлумачився по-різному. В одних випадках розподіл кредитів базувався на офіційній тривалості програми, в інших – на неофіційній, тобто на середній кількості часу, необхідного для успішного завершення програми на практиці. В тих країнах, де вже були свої системи кредитів, побудовані на ідеї навчального навантаження, за точку відліку при розподілі кредитів була прийнята офіційна тривалість програми. У цих випадках в кожній ситуації „відносна величина” насправді ставала „абсолютною”.

Передбачається, що в найближчому майбутньому більшість європейських країн і навчальних закладів в цих країнах впровадять системи кредитів, які базуються на

понятті навчального навантаження, як в системі ECTS. Після цього кредити стануть „абсолютною величиною” в цих країнах також. Це не означає, що кількість годин навчального навантаження в одному кредиті буде точно однаковою на національному або міжнародному рівні. Справжня тривалість навчальних періодів в академічному році міняється від навчального закладу до навчального закладу і від країни до країни. Це не викликає жодних проблем до тих пір, поки ця різниця знаходиться в певних межах. Ми ще повернемося до цього питання пізніше.

Типи програм

Іноді розрізняють *типові програми* і *ускладнені програми*. Останні програми призначені для дуже обдарованих студентів³. В обох випадках прийнята навчальна програма повинна базуватися на припущенні, що нормальний навчальний рік нараховує всього 60 кредитів. Із цього ясно, що хоча кредити завжди виражають навчальне навантаження і надаються на основі успішного оцінювання, норма роботи, тобто успішність, досягнута студентом для їх отримання, може бути різною. Це витікає з того факту, що існують не тільки різні типи освіти (тобто методи/традиції викладання і навчання), але також і різні навчальні досягнення в одному й тому ж виді освіти. Іншими словами, в тому що стосується кредитів, діюча *визнана кваліфікація* визначає, скільки кредитів (в цілому) і скільки окремих складових або „часток” кредитів (через „модулі” або навчальні блоки) отримує студент. Кредити, по суті, мають лише один вимір: навчальне навантаження, але – в додатку до диплома, академічній довідці і т.д. – вони супроводжують і супроводжуються іншими показниками, такими як (приймаючий) навчальний заклад, програма на здобуття ступеню, рівень, зміст, якість виконання (тобто атестація) тощо. Для ясності, в даній роботі буде розглядатись типовий студент, який проходить типову програму на здобуття ступеню.

ECTS як система накопичення

Як було сказано, кредити *не являються* реальною сутністю самі по собі, а завжди описують виконану роботу, яка є частиною навчального плану. Коли ми говоримо про систему накопичення, ми маємо на увазі систему, в якій кредити накопичуються в межах послідовної програми навчання. В цьому відношенні кредит є *одиницею*, яка відображає певну кількість роботи, успішно виконаної на певному рівні визнаної кваліфікації. Тому кредити не являються автоматично взаємозамінними між різними програмами. Службові особи, відповідальні за прийом студентів, *завжди* повинні вияснити якісні характеристики роботи (отриманих кредитів), виконаної в іншому, закордонному чи вітчизняному, навчальному закладі, перш ніж включити її в свою власну програму на здобуття ступеню. Система ECTS, як накопичувальна система, спрощує визнання таких кредитів. При розгляді слід брати до уваги сумарну виконану навчальну роботу, щоб уникнути порівняння курс до курсу. Цей метод академічного визнання роботи, виконаної в іншому місці, в минулому десятиріччі був прийнятий як основне правило в рамках системи ECTS. Система ECTS придатна для використання в якості накопичувальної системи, тому що вона базується на концепції контекстно-залежних кредитів і визнанні навчальним закладом, який зрештою присвоює ступінь.

³ Слова 'extra challenging programmes' можуть мати три різних тлумачення. Вони такі:

- 1) звичайна програма може бути пройдена швидше здібними студентами, які можуть таким чином отримати більше 60 кредитів впродовж одного навчального року
- 2) В деяких місцях, наприклад Оксфорд і Кембридж, Еколь Нормаль в Парижі, Скуола Нормале в Пізі, студенти повинні відвідувати навчальні заходи поза межами навчального плану
- 3) Студент може замінити в своєму навчальному плані деякі більш легкі кредити іншими (рівним числом) кредитами, які є більш складними: студент може досягти вищого рівня за той же період часу, без отримання більшої кількості кредитів ECTS (наприклад, в програмах, в яких опущені подробиці, які могли б бути в звичайній програмі). Рівень визначається не кількістю кредитів.

Як було сказано, до цих пір основний наголос робився на аспекті взаємозаліку кредитів ECTS, але у майбутньому фокус неодмінно буде зміщений на аспект накопичення кредитів. Він стане одним із механізмів, необхідних для розвитку вищої освіти та її зв'язків з ринком праці.

З точки зору такої перспективи, в інтересах сектора вищої освіти є перетворення системи ECTS в надійну накопичувальну систему для академічного навчання. В першому десятиріччі її існування не було належних умов для такого кроку. Однак, особливо в три останні роки, в стратегії європейської вищої освіти відбулися зміни, які створили можливості і підкреслили нагальну потребу в європейській системі накопичення кредитів. Сорбонська декларація (1998 р.), Болонська декларація (1999 р.) і Празьке комюніке (2001 р.), з одного боку, і реформи, що відбулися в багатьох країнах, з другого, є яким свідченням цього. Вони всі сповідають ідею Європейської системи відкритого ринку, вільних обмінів людьми, товарами і послугами і єдиного економічного простору. Отже, накопичувальна система розглядається зараз як одна із передумов гармонізації освітніх структур в Європі.

Насправді, взаємозалік кредитів і накопичення кредитів є двома сторонами однієї медалі. Впродовж останніх років часто пропонувалось, щоб абревіатура "ECTS" була змінена, щоб відобразити аспект накопичення. Було вирішено не робити цього, щоб уникнути плутанини. За останні десять років абревіатура ECTS стала добре відомим товарним знаком у вищій освіті, який відображає єдину методологію академічного визнання. Ця методологія включає в себе і взаємозалік, і накопичення. Зрештою, система ECTS вимагає, щоб кредити накопичувались для всіх курсів у всіх програмах. Основна ідея системи ECTS полягає в тому, щоб визнання здійснювалось не на основі порівняння курс до курсу, а шляхом визнання періодів навчання на порівнянних рівнях і змісту у більш гнучкий спосіб.

Кредити і тривалість програми на отримання ступеню

Від часу Сорбонської декларації (1998 р.) і Болонської декларації (1999 р.) дискусія довкола кредитів отримала новий імпульс. Не тільки більше країн вирішили впровадити національні кредитні системи – які майже в усіх випадках співпадають з системою ECTS – але також розпочались дебати про структуру послідовності циклів (ступенів) вищої освіти і про бажану тривалість навчальних програм. Висловлюється спільна думка, розроблена в Європі, щодо наступної загальної структури:

- Перший цикл, або бакалаврат: 180 - 240 кредитів (див. висновки Гельсінкської конференції 2001 р., де прийшли до спільної думки щодо такого діапазону тривалості, пізніше підтвердженої Саламанкською угодою)
- Другий цикл або магістратура (тривалість є предметом обговорення)
- Третій цикл або докторантура (від 3 до 4 років, від 180 до 240 кредитів)

РОЗПОДІЛ КРЕДИТІВ МІЖ КУРСАМИ

Навчальне навантаження студента

Система ECTS була розроблена як система кредитів на основі навчального навантаження студента. Це відповідало положенню речей в 1980 рр. в деяких країнах ЄС, таких як Скандинавські країни, Нідерланди і Об'єднане Королівство. В цих країнах були впроваджені (національні) кредитні системи як системи накопичення кредитів. Тому систему ECTS було легко впроваджувати. В інших країнах, освітні системи яких базувались на кількості годин роботи викладачів, впровадження виявилось набагато складнішим. Спочатку в цих країнах застосовувався переважно такий підхід: Розподіл кредитів між курсами базувався на кількості годин роботи викладача для кожної

навчальної дисципліни. В основі такого підходу лежало припущення, що кількість годин роботи викладача відображає більшою чи меншою мірою навчальне навантаження студента. Однак, на практиці це було не завжди так. Досвід Італії і Іспанії, наприклад, показав, що в кінці кінців такий підхід є незадовільним. Одне і те ж навантаження викладача може відповідати різним навчальним навантаженням студентів. В деяких країнах ситуація ускладнюється тим, що зміст навчального плану великою мірою затверджується на центральному урядовому рівні: існує фіксований список предметів, які необхідно вивчати. Такий підхід веде до досить жорстких структур курсів, і чіткий розподіл кредитів стає проблематичним.

Деякі країни, які взяли навчальне навантаження – в термінах об'єму роботи студента, а не навчальних годин – за основу для розподілу, зустрілися з проблемами іншого ґатунку. В деяких випадках мало місце неправильне розуміння зв'язку між важливістю теми і числом кредитів, які необхідно виділити навчальній дисципліні. На практиці виявилось важко пояснити, що складність або важливість теми *як такої не є* основою для розподілу кредитів. Кредити залежать тільки від кількості часу, який потрібен для вивчення теми і успішного завершення навчальної дисципліни (модуля).

Орієнтовані на студента порівняно з орієнтованими на викладача програми навчання

Дискусії на цю тему відображають різні підходи до викладання і навчання. Освітні системи можуть бути описані як більш орієнтовані на викладача або більш орієнтовані на студента. Підхід, орієнтований на викладача, у більшості випадків незалежний від часу, заснований на припущенні, що предметом вивчення є те, що, на думку викладача, студент повинен вивчити в його чи її курсі. В підході, орієнтованому на студента, надається більшого значення розробці навчального плану в цілому і особливо корисності навчальних програм для майбутнього положення випускника в суспільстві. Що стосується цього останнього підходу, правильний розподіл кредитів, а також точне визначення кінцевих результатів навчання грають визначальну роль.

До недавнього часу більшість діючих систем були орієнтованими на викладача. Зараз спостерігається тенденція приділяти більше уваги тому, що перешкоджає *типовому* студентові вчасно закінчити своє навчання. Навчальне навантаження студента визнане ключовим фактором, і працівники вищої школи визнають існування протиріччя між тим, що студент *повинен вивчити* і тим, що він *може вивчити* у визначений інтервал часу. Зокрема, при визначенні кількості кредитів, потрібних для певної сукупності результатів навчання, і характеристик програми на здобуття ступеню, необхідно враховувати різні попередні знання, навички, уміння і компетентності, набуті до вступу в університет. Із-за різниці в архітектурі систем середньої освіти, в різних країнах зроблені різні припущення щодо цих попередніх факторів.

РОЗРОБКА ЗАГАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ПЛАНУ

Роль бажаних результатів навчання

В кількісній структурі, яка забезпечується застосуванням кредитів, здавалось би доцільним розробляти програми курсу на основі бажаних результатів навчання. Результати навчання можуть бути визначені як твердження про те, що студент повинен знати, розуміти і/або бути здатним продемонструвати після завершення навчальної програми⁴. Досвід використання такого підходу був недавно отриманий

⁴ Порівняйте із звітом „Кредит і кваліфікації, що надаються вищою освітою. Посібник із застосування системи кредитів для вищої освіти в Англії, Уельсі і Північній Ірландії” (Credit

Агентством з забезпечення якості (*Quality Assurance Agency, QAA*) у Великобританії. Цей метод також відомий, але менш розповсюджений, в більшості інших європейських країн.

При розробці програм за цим методом, можуть бути забезпечені більші прозорість і послідовність. Цей підхід дає можливість розробляти кумулятивні програми із спеціальними вступними вимогами для кожного циклу, навчального року і рівня, а також для кожної навчальної дисципліни.

Результати навчання, передбачені для першого і другого циклів, повинні чітко відрізнятися. Хоча кінцеві результати і компетентності, яких потрібно набути, повинні бути пов'язані з певними дисциплінами/програмою, можуть також бути визначені більш загальні цілі. На практиці можна розрізнити результати навчання двох типів:

- Загальні компетентності (універсальні навички і уміння)
- Фахові компетентності (теоретичні, практичні і/або експериментальні знання і навички, пов'язані з предметною областю)

І ті, і інші повинні мати відведене їм місце в програмі курсу і повинні піддаватися перевірці в кінці.

Загальні і фахові компетентності (навички, уміння і знання)

Коли ми говоримо про *загальні компетентності*, ми маємо на увазі такі речі як здатність до аналізу і синтезу, загальні знання, обізнаність із станом справ в Європі та світі, здатність до незалежного мислення, співпраці та спілкування, наполегливість, лідерські якості, здібності до організації і планування. Іншими словами, ми говоримо про якості, які потрібні в багатьох ситуаціях, не тільки в тих, які безпосередньо пов'язані з певною предметною областю. До того ж, більшість із них може бути розвинута, підтримана або зруйнована придатними або непридатними методиками і форматами викладання/навчання.

На додачу до цих загальних компетентностей – розвиток яких, на щастя, забезпечується всіма навчальними програмами – кожен курс навчання, звичайно, намагається розвинути більш *спеціальні фахові компетентності* (навички, вміння і знання). Фахові навички і вміння являються відповідними методиками і технологіями, які належать численним дисциплінам, напр., аналіз стародавніх рукописів, хімічний аналіз, вибіркові методи тощо, відповідно до предметної області.

Фахові теоретичні, практичні і/або експериментальні знання включають актуальний зміст, тобто спеціальні фактичні знання, що відносяться до дисципліни, способи розгляду і вирішення проблем, знання з історії предмету і сучасних досягнень в ній і т.д. Тут теж для розробки задовільного навчального плану потрібно провести ретельний аналіз, з точки зору визначення пріоритетів і потрібного рівня для кожного виду фахових знань.

Одні й ті ж цілі навчання і компетентності можуть бути досягнуті із застосуванням різних типів методик, методів і форматів викладання і навчання. Наприклад,

відвідування лекцій, виконання спеціальних завдань⁵, тренування технічних навичок, письмові роботи зростаючої складності, читання статей, навчання конструктивній критиці роботи інших, головування на засіданнях (напр., на семінарах), робота в умовах обмеження часу, спільне написання статей, презентація доповідей, складання конспектів та анотацій, виконання лабораторних або практичних завдань, польові дослідження, індивідуальне навчання.

На перший погляд, здається розумним, що більш загальні результати навчання треба намагатися досягти в першому циклі. Втім деякий попередній досвід показує, що „загальні” результати навчання певною мірою залежать від предметної області. В цілому, тут пропонується, що до кінця першого циклу студент повинен бути здатен:

- продемонструвати знайомство з основами і історією її/його профільюючої дисципліни;
- логічно послідовно передавати отримані базові знання;
- розміщати нову інформацію і інтерпретувати її в контексті;
- продемонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язків між її складовими;
- продемонструвати розуміння і застосування методів критичного аналізу і розвитку теорії;
- правильно застосовувати методи і технічні прийоми, властиві дисципліні;
- продемонструвати розуміння особливості досліджень, пов'язаних з дисципліною;
- продемонструвати розуміння експериментальних і спостережних перевірок наукових теорій.

Завершення першого циклу є вимогою для вступу на другий цикл. Другий цикл зазвичай є періодом спеціалізації, хоча це лише одна з можливих моделей. Студент, який закінчує другий цикл, повинен бути здатен виконувати самостійно (прикладні) дослідження. У відношенні результатів навчання у другому циклі студент повинен:

- добре володіти спеціальною областю в своїй дисципліні на поглибленому рівні. На практиці це означає бути знайомим з найновішими теоріями, інтерпретаціями, методами і практичними прийомами;
- бути здатним критично підходити і інтерпретувати останні теоретичні і практичні результати;
- мати достатню компетентність в методах самостійних досліджень і бути здатним інтерпретувати результати на поглибленому рівні;
- бути здатним зробити оригінальний, хоча й обмежений, внесок в розвиток дисципліни, напр., підсумкову дисертаційну роботу;
- продемонструвати оригінальність і творчий підхід до роботи за фахом;
- мати розвинуту компетентність на поглибленому рівні.

Не всі вищезгадані результати навчання або показники рівня однаково важливі для кожної дисципліни.

Модульні і не модульні системи

Для деякого впровадження кредитної системи автоматично означає впровадження модульної системи, тобто „одиниць” курсу або модулів, яким виділяється „обмежене/розумне число” кредитів, більш чи менш кратне стандартній величині. На практиці існує багато варіантів, і „кратність стандартній величині” часто не береться до уваги. Модульна система має очевидні переваги, оскільки в деяких країнах вона

⁵ Тобто, вивчення спеціальної теми і написання звіту або есе

може запобігти надмірній фрагментації і таким чином дозволити уникнути занадто великої кількості екзаменів. Вона також полегшує взаємозалік кредитів. Модульна система не є передумовою розробки загального навчального плану, хоча на практиці вона полегшує цей процес. Негативний аспект модульної системи полягає в тому, що вона зменшує свободу викладача, коли в модулі кількість аудиторних годин обмежена, але її позитивний аспект в тому, що вона підвищує гнучкість до такої межі, що виникає можливість розробити різні навчальні плани, забезпечивши між ними точки перетину. У той час, коли у немодульній системі (тобто коли велика кількість кредитів віддана навчальній дисципліні, яку викладає один викладач) пріоритет надано виборі матеріалу, у модульній системі в першу чергу розглядається структура загального навчального плану.

В будь-якій системі, модульній чи немодульній, до питання розподілу кредитів можна підійти з двох сторін: знизу і зверху. При підході знизу догори центром уваги є навчальна дисципліна або „будівельна цеглина”. У цій ситуації положення окремої навчальної дисципліни у загальному навчальному плані не ясне. Ризик, притаманний такому підходу, полягає в переоцінці (або недооцінці) викладачами ролі навчальних дисциплін, які вони викладають. Це відображається на об’ємі роботи, виконання якої вимагають від студента. Для студентів це може означати, що вони не зможуть використовувати свій час найбільш оптимальним чином, тому що загальний об’єм роботи буде занадто великим (або занадто малим).

При підході згори донизу відправною точкою процесу є опис кінцевих результатів навчання на чотирьох рівнях:

- програма на здобуття ступеню другого циклу (рівень магістра)
- програма на здобуття ступеню першого циклу (рівень бакалавра)
- кожен рік/рівень навчальної програми, наприклад, перший, другий, третій, четвертий і п’ятий;
- кожна навчальна дисципліна (або модуль або вид навчальної роботи).

Розподіл кредитів

Коли ми говоримо про бажані результати навчання або компетентності, ми посилаємось на фактичні знання, аналітичні навички, практичні вміння тощо. Необхідно приділити спеціальну увагу тому, щоб уникнути включення неналежних результатів навчання (наприклад, занадто детального охоплення заданої теми). Після того, як бажані результати навчання сформульовані, наступним кроком буде вирішення питання, скільки часу потрібно, щоб досягти кожен з цих результатів. Цей розрахунок базується на оцінці того, що може виконати типовий студент за певний проміжок часу. Насправді, цей розрахунок і загальна кількість доступного часу⁶ можуть не співпасти. Це той момент, коли необхідно шукати компроміси між рівнем знань і умінь, визначених в бажаних результатах навчання, і доступною кількістю часу. Можливо, це означає, що результати навчання повинні бути відкориговані. Якщо ця робота виконана правильно, буде видно, скільки часу є для кожного виду навчальної роботи в програмі курсу (наприклад, блок лекцій або модуль або навчальна дисципліна, дипломна робота, практичні завдання, стажування, комплексний екзамен тощо). Кредити дозволяють розрахувати необхідне навчальне навантаження і встановлюють реалістичні обмеження того, що дійсно можна включити до курсу в цілому чи до програми кожного навчального року.

Загальна кількість кредитів, потрібна для виконання програми на здобуття ступеню або окремого навчального року, може бути поділена багатьма способами, для того щоб

⁶ Доступного, напр., виходячи з освітніх традицій даного „навчального закладу + країни”.

полегшити визначення курсів навчання і ступеню допустимої гнучкості. Наприклад, необхідні кредити, потрібні для завершення ступеню, можуть бути поділені на різні категорії: ті, що належать до обов'язкових «основних» курсів, допоміжних курсів або додаткових дисциплін або подібне.

Такий розподіл на категорії курсів буде значно відрізнятися від одного навчального закладу до іншого. Дійсно, навчальні заклади дуже відрізняються за викладацьким складом і за підготовкою свої студентів до вступу, і тому їм потрібно розподілити кредити таким чином, щоб оптимізувати використання ресурсів і ефективність навчальної діяльності.

КРЕДИТИ І РІВЕНЬ

Хоча в системі ECTS немає жодних вказівок про те, що кредити вимірюють рівень, очевидно, що коли кредити використовуються в накопичувальній системі, правила присудження кваліфікації в цілому визначають не лише кількість кредитів, потрібних для досягнення певної кваліфікації, але також і сукупність підпунктів правил щодо рівня, на якому ці кредити повинні бути отримані, так само як і тип курсів.

Проект Тьонінг не намагається вирішити питання рівнів абстрактно. Швидше в ньому досліджується ця проблема в зв'язку з кредитами і визнанням на рівні предметної області. Очевидно, що навчальні заклади, які впроваджують систему накопичення кредитів, повинні будуть дослідити її, і якщо кредити повинні взаємно визнаватися навчальними закладами і країнами – учасницями, то проблема повинна розглядатися на європейському рівні. На цей час такі питання вирішуються на основі спеціально розроблених правил, часто користуючись мережею Національних інформаційних центрів академічного визнання (National Academic Recognition Information Centres, NARIC). Але якщо потрібно успішно використовувати Європейську систему накопичення і взаємозаліку кредитів у більш широких масштабах, потрібно мати загальноєвропейське розуміння – або навіть загальноєвропейську систему – індикаторів рівня. Більш того, розробка таких майбутніх індикаторів у зв'язці з кредитами буде критичним фактором в системі визнання попереднього навчання або попереднього досвіду. Мати такі індикатори буде навіть більш важливо за межами традиційної університетської структури, щоб всі зацікавлені сторони могли ясно зрозуміти рівень, на якому присуджуються кредити. Аналогічно, якщо темп безперервного професійного розвитку зростає, буде необхідно визначити і ясно описати рівень, на якому розподіляються кредити.

Можливим способом просування вперед могло б бути запровадження додаткових (спеціальних) дескрипторів, які б узгоджувались з системою ECTS як з системою накопичення і взаємозаліку. Передумовою створення такої загальноєвропейської системи є те, що вона повинна бути прозорою і легкою для розуміння і впровадження. Наслідком буде те, що кредити будуть розподілятися за рівнями і типами курсів.

Звичайно, навіть перед впровадженням ECTS як накопичувальної системи, існувало поняття рівнів. Майже у всіх випадках програми базувались на певних підходах або схемах, побудованих на концепції послідовного ускладнення. Для забезпечення відповідності правилам, що стосуються структури навчальної програми, використовуються різні моделі. В більш традиційних програмах з жорсткою структурою для переходу з одного академічного року на інший студенти повинні відповідати певним вимогам. В таких випадках визнання кредитів відбувається у заданому контексті, в якому „рівні” і „роки” співпадають. В інших випадках для контролю успішності просування використовується система передумов. Для того, щоб перейти

до наступної навчальної дисципліни або модуля або їх сукупності, студент повинен пройти певні курси або сукупності курсів. Такі графіки послідовності курсів закладаються в навчальну програму і положення про екзамени. Ці положення є вирішальними для визнання навчальних дисциплін складовою частиною програми на здобуття ступеню.

Останнім часом стало поширеним поняття навчання протягом життя. Цей новий і більш широкий погляд на середовище, в якому проходить викладання і навчання, вимагає більшої гнучкості у визнанні попередньо пройденого навчання і (рівня) компетентностей, отриманих в інших і відмінних умовах. Потреби суспільства також вимагають більш диференційованих, а отже, більш гнучких навчальних програм. Майбутні програми будуть, вірогідно, більш персоніфікованими, будуть враховувати інтереси і здібності кожного окремого студента. Для таких гнучких програм вже не підходять такі суміщені системи просування. Впровадження системи із трьох циклів і прив'язка циклів до дескрипторів рівня циклу стало значним кроком у напрямку вирішення цієї проблеми. На практиці мова йде про кредити ECTS першого циклу або бакалаврату, кредити ECTS другого циклу або магістратури і кредити ECTS третього циклу або докторантури. В багатьох країнах кредити не можуть бути включені в програму, якщо вони не є кредитами того ж рівня. Наприклад, кредити першого циклу не можуть бути визнані як частина програми другого циклу. В навчальних програмах, які допускають обмежені включення кредитів нижчого рівня, розмежування між справді трьома рівнями, можливо, не може вважатись задовільним. В цьому випадку, а можливо, і в інших також, виникає потреба в так званих проміжних рівнях, які також повинні базуватись на дескрипторах.

Якщо необхідно визначити проміжні рівні, необхідно розрізнити наступне:

- Курс базового рівня (призначений для того, щоб дати вступні знання з предмету);
- Курс проміжного рівня (призначений для того, щоб поглибити базові знання, вміння та навички);
- Курс поглибленого рівня (призначений для подальшого поглиблення знань);
- Курс спеціалізованого рівня (призначений для накопичення знань і досвіду в спеціалізованій галузі або дисципліні).

Можна вважати, що програма першого циклу будується на основі структури, що використовує поняття базового, проміжного і поглибленого рівнів. В програмі другого циклу, зокрема в двохрічній програмі або програмі з 120 кредитів ECTS, також повинно бути дуже корисним розмежування між поглибленим і спеціалізованим рівнями.

ОБЧИСЛЕННЯ КРЕДИТІВ В ТЕРМІНАХ НАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ

Визначення кредитів

Реальне обчислення кредитів в термінах навчального навантаження виявилось складним завданням. Перш за все, необхідно добре зрозуміти, що таке кредити.

Можна прийняти в якості робочого наступне визначення:

Кредит – це міра навчального навантаження студента, визначена на основі часу, необхідного для виконання фіксованого навчального елемента.

В термінах ECTS:

60 кредитів ECTS відповідають навчальному навантаженню типового студента впродовж одного академічного року.

Кількість годин роботи студента (тобто, типового студента), необхідна для досягнення визначеної сукупності результатів навчання (на заданому рівні) залежить від здібності

студента, методів викладання і навчання, ресурсів викладання і навчання, структури навчального плану. Все це може відрізнятись між університетами однієї країни і між країнами.

Оскільки кредити, незалежно від того, відносні вони чи абсолютні, є лише мірою навчального навантаження в навчальному плані, вони можуть бути використані лише як інструмент для планування або моніторингу, коли сам навчальний план вже розроблений. Для того, щоб створити, змінити або оцінити навчальний план, повинні бути спочатку узгоджені загальні і спеціальні результати навчання.

Оцінювання середнього навчального навантаження і успішність

Часто висувають аргумент, що типового студента не існує. Як визначити середній норматив здібності? Існує згода щодо того, що потрібен час і певна попередня підготовка/кваліфікація для набуття певних знань і умінь. Отже, час для занять і особиста підготовка є двома елементами, що можуть бути визнані змінними величинами для навчальних досягнень в тому, що стосується певного курсу чи навчальної програми. В цьому контексті, основним елементом при вступі на навчання для набуття певної визнаної кваліфікації являються попередньо надбані знання. Їх дійсний рівень/сума можуть відчутно впливати на навчальне навантаження студента впродовж програми курсу. Викладачі, як правило, мають приблизні уявлення про те, що можна вимагати від студента зробити за певний проміжок часу в певній програмі. До того ж, викладачі мають чітке уявлення про стандарти якості. Проте, в більшості випадків вважається, що якщо *типовий* студент докладе більше зусиль до підготовки до екзамену, його оцінка, ймовірно, буде дещо вищою. Аналогічно, якщо хороший студент витратить для підготовки до екзамену очікувану кількість часу, він чи вона отримає хорошу оцінку. Якщо буде витрачено менше часу, оцінка можливо буде нижчою. Іншими словами, існує взаємозв'язок між зусиллями і результатами студента. Погоджуючись з фактом, що реальний час, який повинен бути витрачений окремим студентом для досягнення результатів навчання, буде змінюватись в залежності від здібностей студента, і на нього буде впливати ступінь попереднього навчання і форма навчання, можна визначити так званий теоретичний час навчання. Теоретичний час навчання - це число годин в середньому, які, як очікується, будуть потрібні студентові (на певному рівні) для досягнення визначених результатів навчання на цьому рівні.⁷

Методи розрахунку навчального навантаження

На практиці для розрахунку навчального навантаження студента застосовуються різні підходи. Хоча існують розбіжності, викликані специфікою предмету, можна також визначити спільні риси.

Для розрахунку навчального навантаження мають значення наступні фактори:

- Загальна кількість аудиторних годин для навчальної дисципліни (кількість годин на тиждень x кількість тижнів);
- Підготовка до і опрацювання записів після відвідання лекції / семінару;
- Об'єм подальшої самостійної роботи, необхідної для успішного завершення курсу.

Останній пункт найбільш складний для підрахунку і значною мірою залежить від дисципліни, яка розглядається, і складності теми. Самостійна робота може включати наступні види робіт:

- Збір і відбір відповідного матеріалу

⁷ Кредити і кваліфікації вищої освіти. Посібник з застосування системи кредитів для вищої освіти в Англії, Уельсі і Північній Ірландії, стор. 4

- Читання і вивчення цього матеріалу
- Підготовка до усного чи письмового екзамену
- Написання статті або дисертації
- Самостійна робота в лабораторії

Повинно бути ясно, що розрахунок навчального навантаження в термінах кредитів не являється автоматичним процесом. Викладач повинен прийняти рішення щодо складності матеріалу, який повинен бути вивчений у навчальній дисципліні. Немає потреби повторювати, що вирішальну роль відіграє попередній досвід викладацького складу. Одним із основних вкладів процесу розподілу кредитів є те, що він веде до глибших роздумів над проектом навчального плану і методами викладання з боку викладачів.

Для того, щоб перевіряти, чи здатні студенти виконати свої завдання за встановлений проміжок часу, як показала практика, дуже корисно використовувати анкетування. В анкетах у студентів цікавляться не лише тим, як вони справляються з об'ємом роботи, але також їх мотивацією і часом, відведеним для курсу.

ТРИВАЛІСТЬ АКАДЕМІЧНОГО РОКУ В ЄВРОПІ

Результати досліджень проекту Тьюнінг

Так само, як і у випадку визначення типового студента, нелегко справитись і з різноманіттям тривалості реального часу навчання в академічному році в країнах Європи. Як сказано раніше, тривалість академічного року, тобто кількість робочих годин в академічному році, є одним із факторів при визначенні того, скільки робочих годин студента містить один кредит ECTS. В Європі тривалість академічного року на перший погляд здається різною від різних країн, а в деяких випадках і в різних навчальних закладах в межах однієї країни. Хоча час сам по собі, без сумніву, не є підходящою мірою, в проекті Тьюнінг були виконані дослідження з метою отримання більш чіткої картини сучасного стану речей. Із отриманої інформації можна зробити декілька загальних висновків. Перший з них полягає в тому, що потрібно розрізняти реальну кількість тижнів викладання, кількість тижнів (самостійного) вивчення і практичних завдань, час на підготовку до екзаменів і кількість екзаменаційних тижнів. Їх сума дає реальну тривалість навчального періоду і тому надає порівнянні дані по дисциплінах, навчальних закладах і/або країнах. Другий висновок полягає в тому, що коли програми були розкладені на складові, виявилось, що різниця набагато менша, ніж можна було очікувати з першого погляду.

Цей останній висновок точно відповідає інформації, яка була зібрана, щодо *офіційної* тривалості академічного року в навчальних закладах і країнах, наприклад, початок і кінець академічного року. У цих розрахунках враховані періоди канікул, під час яких природно очікувати, що студенти продовжують працювати, готувати проекти, дисертації. В останньому випадку майже всі країни попадають в проміжок від 34 до 40 тижнів на рік. Якщо прийняти, що один тиждень містить від 40 до 42 годин, реальна кількість „офіційних годин”, для яких очікується, що студент працює, впродовж академічного року коливається від 1400 до 1680 (1800⁸). Навіть у випадку систем, у яких формально визначено меншу кількість годин, очевидно, що на практиці, із-за роботи, яка виконується під час канікул, реальна кількість годин відповідає загальній нормі. Середня точка знаходиться біля 1520 годин на рік. Виходячи з факту, що

⁸ В деяких країнах законодавчо встановлено, що академічний рік для студентів містить об'єм роботи від 1500 до 1800 годин.

академічний рік складає 60 кредитів ECTS, один кредит, таким чином, відповідає від 25 до 30 годин об'єму роботи студента. Такий діапазон розбіжностей видається прийнятним. Середня точка знаходиться біля 25 - 26 годин на кредит.

Деякі особливі випадки

Якщо типова навчальна програма займає від 34 до 40 тижнів, для отримання за один академічний рік більшого числа кредитів ECTS, ніж встановлене стандартне число 60, залишається обмежений час. Якщо прийняти припущення, що звичайна навчальна програма повинна містити від 36 до 40 робочих тижнів, то залишається від 10 до 12 тижнів, протягом яких може бути виконана додаткова робота. Це спостереження відноситься до програм другого циклу, в основі яких лежить *повний календарний рік* навчання замість 9 місяців навчання. Такі програми пропонуються, наприклад, в Великобританії і Ірландії. Якщо програма триває 12 місяців, що складає приблизно від 46 до 50 тижнів, їй повинно бути призначено 75 кредитів ECTS. Структура, в якій академічний рік містить більше 75 кредитів, є небажаною. Якщо підвести підсумки:

- звичайна програма курсу має офіційне навантаження 60 кредитів ECTS на академічний рік;
- програма другого циклу або так звана програма *повного календарного року* (тобто 12 місячна програма) може мати максимальне навантаження 75 кредитів (що рівнозначно офіційній програмі від 46 до 50 тижнів);
- програма другого циклу або магістерська програма з навантаженням 90 кредитів ECTS відповідає тривалості 14-15 місяців навчання (що дорівнює від 54 до 60 навчальних тижнів).

Для всіх програм, які потребують більш ніж 1500/1600 годин (36/40 тижнів) на рік, для можливості присудження більш ніж 60 кредитів повинно бути надано підтвердження навчального навантаження.

Потрібно також визнати, що багато студентів в наш час навчаються на умовах неповного дня. Якщо, наприклад, навчальна програма неповного дня містить 45 кредитів на рік, то чотири роки навчання за цією програмою рівноцінні трьом рокам навчання в режимі повного дня. Кредити надають чіткий спосіб організації навчальних програм в режимі неповного дня.

НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ, МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ І РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ

Навчальне навантаження, методи викладання і результати навчання без сумніву пов'язані один з одним. Однак, є і інші суттєві елементи. У досягненні бажаних результатів навчання відіграють роль багато взаємопов'язаних факторів. Вони не обмежуються лише кількістю робочих годин, навчальним навантаженням і здібностями студента. Необхідно також врахувати методи викладання і навчання. Дійсно, повинна бути різниця, чи навчання організовано у великих групах, чи більш індивідуально: іншими словами, чи більша частина модулів, які студент повинен пройти, є лекціями чи семінарами, практикумами і практичними заняттями. Крім того, на результат навчання повинна впливати кількість студентів в робочій групі, так само як впливає, очевидно, і система викладання. Також мають значення і методи оцінювання, структура і послідовність навчального плану (в центрі уваги знаходиться поетапне просування у досягненні результатів чи на деяких етапах висуваються надмірні або недостатні вимоги?), і якість організації навчального процесу, і доступність передових засобів навчання, таких як комп'ютери. Крім того, потрібно взяти до уваги національні і регіональні традиції. Наприклад, в деяких країнах більшість студентів живуть вдома і потребують часу на дорогу, тоді як в інших вони живуть окремо від батьків і повинні

самі займатись побутовими питаннями. Ще в інших вони живуть в студентських містечках. Всі ці фактори певною мірою впливають на результати навчального процесу, як у відношенні часу (в термінах кредитів), так і успішності (в термінах рівня досягнень). В ідеальній ситуації сукупність цілей і завдань буде повністю виконана за теоретичний час навчання. Як сказано раніше, теоретичний час навчання не є реальним часом, який повинен витратити кожен окремий студент, щоб досягти кінцевих результатів навчання. Реальний час буде для різних студентів різним. У багатьох випадках ідеальна ситуація не трапляється.

Підводячи підсумки, ми можемо згрупувати суттєві елементи, які відіграють свою роль, наступним чином:

- Різноманіття традицій
- Структура навчального плану і зовнішні обставини
- Послідовність навчального плану
- Методи викладання і навчання
- Методи оцінювання і успішність
- Організація навчання
- Здібності і старанність студента
- Фінансова підтримка громадськими або приватними фондами

Вищезгадані фактори ясно показують, що не тільки неможливо, але і небажано визначати лише один шлях для досягнення бажаних результатів навчання. Враховуючи внутрішні і зовнішні обставини і умови, для кожної програми курсу необхідно знайти правильний баланс по відношенню до вищезгаданих факторів, лише одним із яких є час. Їх поєднання буде різним для різних навчальних закладів і для різних країн. Отже, зрозуміло, що до порівнянних результатів навчання можуть вести різні шляхи. Таким чином, можна повністю зберегти існуючу в Європі різноманітність.

Навчальні програми вимагають постійного моніторингу, коректування і оцінювання. Це гарантує, що потрібні результати навчання можуть бути досягнуті, навіть коли міняються обставини і/або умови, тобто один чи більше із згаданих факторів. Моніторинг, коректування і оцінювання є дуже важливими внутрішніми процесами, за які однаковою мірою відповідають і викладачі, і студенти.

Найбільш важливим зовнішнім способом перевірити, чи застосовуване поєднання являється ідеальним, є систематичний контроль якості і акредитація. Ми повернемося до цього питання в окремій статті. Тут лише скажемо, що створено схеми оцінювання якості для перевірки того, чи відповідають реальні результати навчання очікуваному рівню і чи вони дійсно відповідають змістові програми. На даний час, вони в основному організовані на національному рівні, але можна очікувати, що контроль якості і акредитація в найближчому майбутньому вийдуть на міжнародний рівень.

ВИСНОВКИ

Із розглянутої роботи ясно, що на процес викладання і навчання впливає багато факторів. Також показано, що кредити самі по собі не є задовільним показником (рівня) навчальних досягнень. Єдиним надійним способом порівняння фрагментів навчальних програм, які пропонуються (вищими) навчальними закладами, є розгляд результатів навчання / компетентностей. Визначивши правильні результати навчання, можна встановити нормативи щодо потрібного рівня предметних теоретичних і/або експериментальних знань і змісту, академічних і предметних умінь і навичок та загальних академічних або універсальних умінь і навичок. За винятком останніх, вони різні для різних дисциплін. Щоб зробити програми більш прозорими і порівнянними на

європейському рівні, необхідно визначити кінцеві результати навчання / компетентності для кожної визнаної кваліфікації. Ці результати навчання повинні бути такими, щоб їх можна було розрізнити і оцінити в програмі, яка вибирається для такої кваліфікації. Результати навчання повинні бути визначені не тільки на рівні формальних кваліфікацій, таких як ступені, але також на рівні модулів і курсів. Включення результатів навчання в частини навчального плану і в навчальний план в цілому сприяє його послідовності. Вони явно визначають, чого повинен навчитися студент. Очевидно, що за наявності ясних результатів навчання спрощується накопичення і взаємозалік кредитів. Це робить можливим точне визначення досягнень, за яких зараховуються і повинні зараховуватися кредити.

За визначення результатів навчання / компетентностей відповідає професорсько-викладацький склад. Лише фахівці в одній і тій же області здатні сформулювати придатні результати навчання, хоча при цьому корисно консультиватися з іншими зацікавленими сторонами суспільства. Той факт, що сектор вищої освіти став інтернаціональним і що навчальні заклади і дисципліни в наш час конкурують на світовому рівні, робить необхідним розробку більш загальних результатів навчання для кожної дисципліни або предметної області на наднаціональному рівні. При такому способі визначення результатів навчання розробляються універсальні стандарти, які повинні стати основою для внутрішнього, національного і міжнародного контролю якості і оцінювання. Одним із головних завдань проекту Тьюнінг «Гармонізація освітніх структур в Європі» є розробка необхідної методології для визначення результатів навчання / компетентностей. Ця методологія повинна запропонувати механізм, який би охопив результати розвитку останніх років, такі як інтернаціоналізація ринку праці і освіти, переривання академічної освіти внаслідок впровадження системи двох циклів, навчання протягом життя. В цій роботі ми намагалися пояснити визначення кредитів, щоб ефективно користуватися ними при плануванні курсів, які розробляються для досягнення узгоджених результатів навчання / компетентностей.

Завданням статті було показати взаємозв'язок між освітніми структурами, результатами навчання, навчальним навантаженням і обчисленням кредитів, зокрема в контексті Болонського процесу. Цей взаємозв'язок дуже важливий в сучасному світі, де традиційне викладання частково замінилось на нові типи викладання і навчання, і де традиційні заклади вищої освіти відчувають все більшу конкуренцію з порівнянними навчальними закладами і з нетрадиційними навчальними закладами, які пропонують нові, привабливі можливості для осіб, що навчаються. Суспільство в цілому зацікавлене в тому, щоб особи, що навчаються, знаходили свій шлях на глобальному освітньому ринку. Прозорість є ключовим словом не тільки для цього ринку, але також і для програм на здобуття ступеню. Складовою частиною загальної картини є контроль якості і акредитація. Конкурентоспроможність вимагає, щоб визначення результатів навчання / компетентностей було прозорим, і вимагає системи кредитів, яка дозволяє порівняння. В цьому відношенні методологія і інструменти системи ECTS (угода про навчання, академічна довідка і – у майбутньому – дескриптори рівня і курсу), які стосуються як мобільних, так і немобільних студентів, мають ключове значення. Те ж саме можна стверджувати про додаток до диплому. Для сьогоднішніх студентів є критичною можливістю працевлаштування як на національному, так і на міжнародному ринках праці. Очікується, що студенти будуть вибирати навчальні програми, які більше відповідають його чи її здібностям. Порівняння вимагає не тільки порівнянних систем вищої освіти на європейському рівні, але також порівнянних структур і змісту навчання. Визначення результатів навчання / компетентностей і використання системи ECTS як системи для накопичення і взаємозаліку кредитів може забезпечити виконання цих завдань.

Підготував Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar.)

4.2 НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТА, МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ І РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ: ПІДХІД ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ

ПОТРЕБИ

В той час, коли багато країн Європи готуються до впровадження двоциклової системи відповідно до Болонського процесу, стає все більш очевидно, що існує потреба у забезпеченні певних простих точок прив'язки у відношенні навчального навантаження студента. Питання навчального навантаження пов'язане із впровадженням системи кредитів ECTS, і як системи накопичення, і як системи взаємозаліку. Система ECTS є одним із інструментів для забезпечення порівнянності і сумісності в європейській вищій освіті. Необхідність мати чіткі узгоджені точки прив'язки постає також із потреби забезпечити прозорість і справедливість для студентів⁹.

ПРИНЦИПИ СИСТЕМИ ECTS

Європейська система накопичення і взаємозаліку кредитів, скорочено ECTS, є системою, орієнтованою на студента, яка базується на навчальному навантаженні студента, необхідному для досягнення цілей програми, сформульованих у термінах кінцевих результатів навчання і компетентностей, яких потрібно набути. Система ECTS ґрунтується на декількох принципах¹⁰:

- 60 кредитів ECTS відповідають навчальному навантаженню студента, що навчається в режимі повного дня, впродовж одного академічного року. Навчальне навантаження студента для програми навчання в режимі повного дня у Європі в більшості випадків складає близько 1500-1800 годин на рік, і в такому випадку один кредит містить від 25 до 30 робочих годин.¹¹
- Кредити ECTS можуть бути отримані лише після успішного завершення необхідної роботи і відповідного оцінювання досягнутих результатів навчання. Результати навчання – це сукупність компетентностей, які показують, що студент буде знати, розуміти і могли виконати після завершення процесу навчання, довгого чи короткого.
- Навчальне навантаження студента в системі ECTS складається з часу, потрібного для виконання всіх запланованих видів навчальної діяльності, таких як відвідування лекцій, семінарів, самостійне і особисте навчання, стажування, підготовка проектів, екзаменів і т.д.
- Кредити розподіляються всім компонентам навчальної програми (таким як модулі, курси, стажування, дипломна робота тощо) і відображають об'єм роботи, якої вимагає кожен компонент для досягнення спеціальних цілей або результатів навчання, по відношенню до загального об'єму роботи, яку необхідно виконати для успішного завершення всього року навчання.

Проект „Гармонізація освітніх структур в Європі”, в якому основна увага приділяється результатам навчання і загальним академічним (спільним) компетентностям і фаховим компетентностям, показав нам, що підходи до викладання, навчання і оцінювання

⁹ Слово «студент» вживається у цій роботі для любого типу осіб, які навчаються.

¹⁰ Детальний опис характеристик системи ECTS можна знайти в «Посібнику із застосування системи ECTS» (ECTS Users' Guide), який доступний на сервері Європейської комісії: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects/index_en.html.

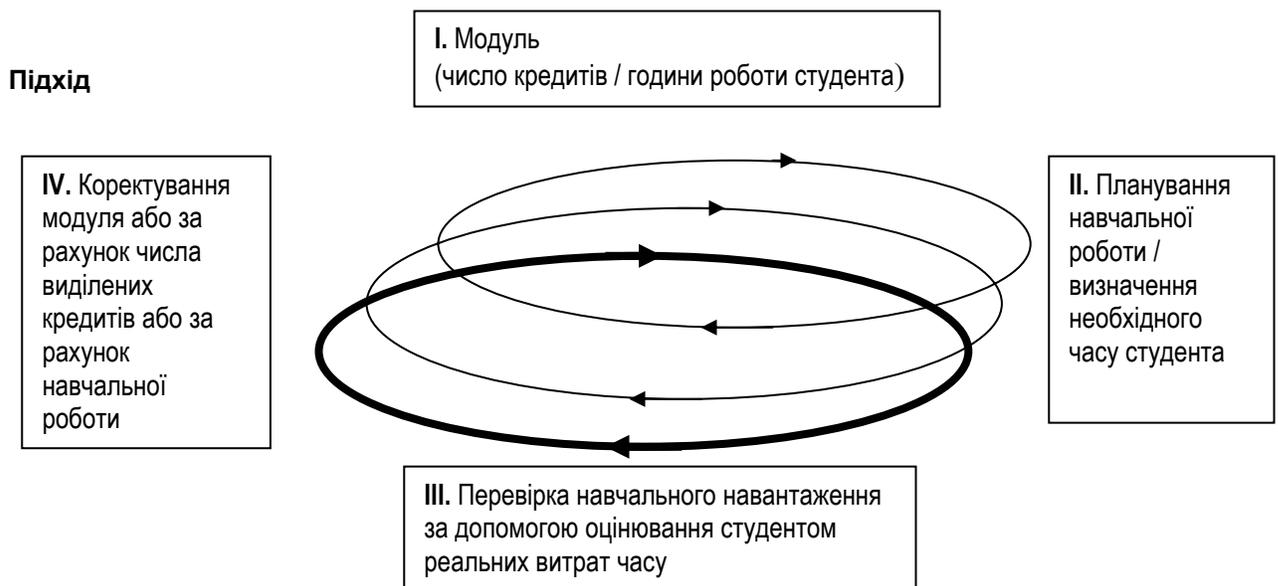
¹¹ Серед програм повного дня другого циклу можна розрізнити два типи: звичайна програма курсу, яка має офіційне навантаження 60 кредитів, і так звані *інтенсивні програми* повного календарного року (тобто 12-місячні програми, замість 9- чи 10-місячних програм), які можуть мати максимальне навантаження 75 кредитів (що дорівнює від 46 до 50 тижням).

впливають на навчальне навантаження, необхідне для досягнення бажаних результатів навчання, і, як наслідок, на розподіл кредитів. Навчальне навантаження, методи викладання і результати навчання без сумніву пов'язані один з одним. Однак, є і інші суттєві елементи. У досягненні бажаних результатів навчання відіграють роль багато взаємопов'язаних факторів. Потрібно враховувати різноманіття традицій, а також структуру навчального плану і контекст, послідовність навчального плану, організацію навчального процесу, здібності і старанність студента. Іншими словами, час, необхідний для досягнення одних і тих же результатів навчання, може мінятись в залежності від обставин.

ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТА В ПРОГРАМАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

При прийнятті рішень щодо навчального навантаження студента суттєвими є такі елементи:

- Студент має встановлену кількість часу в залежності від програми, яку він/вона проходить.
- Повна відповідальність за розробку програми навчання і кількість кредитів, виділених курсам, лежить на юридично відповідальному органі, напр., виконавчому органі факультету тощо.
- Кінцева відповідальність за вирішення питань з викладання, навчання і оцінювання впродовж певного часу роботи студента делегується керівництвом факультету і університету викладачеві або відповідній групі викладачів.
- Критично важливим є те, щоб викладач був ознайомлений з спеціальними результатами навчання, яких необхідно досягти, і з компетентностями, яких потрібно набути.
- Викладач повинен продумати, які види навчальної роботи найбільш підходять для того, щоб досягти результатів навчання модуля / навчальної дисципліни.
- Викладач повинен мати уявлення про середній час роботи студента, необхідний для кожного виду роботи, вибраного для модуля / навчальної дисципліни.
- Студент відіграє ключову роль в процесі моніторингу, який дозволяє визначити, чи є оцінка навчального навантаження студента реалістичною, хоча моніторинг також відноситься до сфери відповідальності викладацького складу.



ЧОТИРИ КРОКИ

Для досягнення загальної мети, а саме розробки підходу, який веде до справді обґрунтованого розгляду навчального навантаження студента, рекомендується дотримуватись наступних чотирьох кроків.

I. Впровадження модулів/навчальних дисциплін

Потрібно зробити вибір між використанням модульної або немодульної системи. В немодульній системі кожна навчальна дисципліна може мати різну кількість кредитів, хоча загальна кількість кредитів для навчального року все ж буде 60. В модульній системі, навчальні дисципліни/модулі мають фіксовану кількість кредитів, наприклад, 5 кредитів, або кратне цьому число. Використання в навчальному закладі модульної системи полегшує вивчення одних і тих же модулів студентами, записаними на різні програми.

II. Оцінювання навчального навантаження студента

Навчальне навантаження модуля/навчальної дисципліни визначається на основі загального об'єму навчальної роботи, яку повинен виконати студент для того, щоб досягти передбачених результатів навчання. Воно вимірюється в одиницях часу (в робочих годинах), наприклад, модуль на 5 кредитів передбачає 125-150 годин роботи типового студента.

Види навчальної роботи можуть бути визначені, враховуючи наступні аспекти:

- *Методи навчання (види робіт з викладання та вивчення):* лекції, семінари, науково-дослідні семінари, практикуми, практичні роботи, лабораторні роботи, індивідуальна робота під керівництвом викладача, консультації, самостійне навчання, практика, стажування, польові дослідження, робота над проектом тощо.
- *типи навчальної роботи:* відвідування лекцій, виконання спеціальних завдань, відпрацювання практичних або лабораторних навичок, написання статей, самостійне і особисте навчання, читання книг і статей, навчання конструктивній критиці роботи інших, головування на засіданнях тощо.
- *типи оцінювання:* усний екзамен, письмовий екзамен, усна презентація, тест, стаття/есе, зразки виконаних робіт, звіт про практику, звіт про польові дослідження, поточне оцінювання, дипломна робота/дисертація тощо.

Викладачі оцінюють час, необхідний для виконання робіт, передбачених для кожної навчальної дисципліни / модуля. Навчальне навантаження, виражене в одиницях часу, повинно відповідати кількості кредитів, виділених навчальній дисципліні. Викладачі повинні розробити стратегії, придатні для найбільш корисного використання доступного часу.

III. Перевірка запланованого навчального навантаження за допомогою оцінювання студентом

Існують різні методи перевірки того, чи правильно оцінено заплановане навчальне навантаження студента. Найбільш звичайний метод – це застосування анкет, які повинні бути заповнені студентами або під час навчального процесу, або після завершення курсу.

IV. Коректування навчального навантаження і/або навчальної діяльності

Результат моніторингу або внесення змін до змісту курсу можуть призвести до коректування навчального навантаження і/або видів навчальної роботи за навчальною дисципліною/модулем. В модульній моделі буде необхідно скорегувати об'єм

навчального матеріалу і/або види робіт з викладання, навчання та оцінювання, тому що число кредитів (як у нашому прикладі, 5 або кратне 5) фіксоване. В немодульній моделі може бути зміненим також число кредитів, але це, звичайно, вплине на інші дисципліни, тому що загальна кількість кредитів навчальної програми є сталою (напр., 30 на семестр, 60 на рік тощо). Коректування якимось чином навчального навантаження і/або роботи є необхідним завжди, коли процес моніторингу виявляє, що попередня оцінка навчального навантаження студента не співпадає з реальним навантаженням.

ПОЯСНЮВАЛЬНІ ПРИМІТКИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ МОДЕЛІ ТЬЮНІНГ НА ПРАКТИЦІ

Підхід проекту Тьюнінг базується на кореляції декількох вирішальних елементів:

- профілю ступеню, який вказує місце модуля в загальній програмі навчання, а також компетентності, які повинні бути розвинені в модулі.
- цільової групи, рівня модуля і існуючих вступних вимог
- результатів навчання, визначених для модуля
- навчальної діяльності, яка найкраще підходить для досягнення визначених результатів навчання
- типів оцінювання, які вважаються найбільш придатними для результатів діяльності
- середнього робочого часу (в годинах), на основі навчального навантаження студента, який потрібен для виконання навчальної діяльності, необхідної для досягнення результатів навчання.

В проекті Тьюнінг запропоновано дві форми, які можуть бути корисними для прийняття рішення про навчальне навантаження студента і його коректування. Перша форма призначена для планування викладачем навчального модуля і оцінювання відповідного робочого часу студента. Друга форма призначена для відмітки студентом реальної кількості часу, витраченого на модуль, що надає можливість перевірити, чи очікуване навчальне навантаження відповідає дійсності. Студентам видаються форми, заповнені викладачем, в яких не показано лише очікуване навчальне навантаження. Використовуючи ці форми, і викладач, і студенти дізнаються про результати навчання, їх зв'язок з компетентностями, які розвиваються, і середнім часом студентів, який витрачається на кожну із задач.

Підготували Хулія Гонсалес (Julia González) і Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar).



ФОРМА ДЛЯ ПЛАНУВАННЯ НАВЧАЛЬНОГО
МОДУЛЯ

(заповнюється викладачем)

Програма навчання:

Назва модуля / навчальної дисципліни:

Тип курсу (напр., основний, додатковий, за вибором):
.....

рівень модуля / навчальної дисципліни (напр., BA, MA, PhD):.....

Передумови:

Кількість кредитів ECTS:

Компетентності, які потрібно розвинути:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Результати навчання	Навчальна діяльність	Очікуваний час роботи студента годинах	Оцінювання



**ФОРМА ДЛЯ ПЕРЕВІРКИ НАВЧАЛЬНОГО
НАВАНТАЖЕННЯ МОДУЛЯ**

(заповнюється студентом)

Програма навчання:

Назва модуля / навчальної дисципліни: :.....

Тип курсу (напр., основний, додатковий, за вибором):
.....

Рівень модуля / навчальної дисципліни (напр., BA, MA, PhD):.....

Передумови:

Кількість кредитів ECTS:

Компетентності, які потрібно розвинути:

1.
2.
3.
4.
5.
6.

Результати навчання	Навчальна діяльність	Реальний час роботи студента годинах	Оцінювання

5. ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ, НАВЧАННЯ ТА ОЦІНЮВАННЯ В ПРОГРАМАХ НА ЗДОБУТТЯ СТУПЕНЮ, ПОБУДОВАНИХ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ

ІСТОРІЯ ПИТАННЯ

Частиною роботи на другому етапі проекту Тьюнінг були дослідження предметними групами кращого практичного досвіду з викладання, навчання і оцінювання, зокрема того, як можна краще організувати викладання, навчальну діяльність і оцінювання для того щоб дати студентам можливість досягти визначених результатів навчання за навчальним курсом. Бигс (Biggs) (2002 р.) описує це як „налаштування” викладання, навчальної діяльності і оцінювання під визначеними результатами навчання за навчальним курсом. Предметні групи обговорили різноманітні підходи, які використовуються або можуть бути використані в різних предметних областях, і надали структурований загальноєвропейський контекст на основі дисциплін, в якому можна обмінюватися інформацією про підходи, що використовуються зараз або можуть виникнути, і досягти нового розуміння цих питань.

ВСТУП

Одним із ключових питань у вищій освіті в наприкінці ХХ століття були дискусії про переваги і обмеження традиційної академічної освіти і професійно-технічної освіти. Більша частина дискусій відбувалась в університетах, особливо в новому контексті суспільства знань. Багато професій, якими раніше повністю займалися люди без університетського ступеню, виявили зростаючий попит на університетську підготовку. Одним із наслідків було впровадження в деяких країнах в університетську систему більш професійних курсів, і здійснення більшого наголосу на корисність університетських курсів у країнах з бінарною системою. В багатьох країнах ЄС професорсько-викладацький склад університетів мусив узгодити академічні аспекти з професійними вимогами і подолати проблеми, які виникли при спробах це зробити.

Друга проблема виникла внаслідок нового ставлення до особистих прав, що частково стало результатом законодавства ЄС з прав людини, свободи інформації, захисту даних тощо. В новій обстановці відкритості студенти стали набагато більше розуміти, що пропонується, що виключається і в чому полягають їхні права. Ця обізнаність студентів також принесла усвідомлення того, що у Європі, яка швидко змінюється, наявність університетського ступеню не забезпечує автоматично працевлаштування або працевлаштування на все життя. В деяких країнах роботодавці також почали висувати більші вимоги до університетів щодо того, що студенти можуть реально робити по закінченню навчання, а не тільки того, що вони знають.

Однією відповіддю на ці зміни була спроба зробити прозорим взаємозв'язок між університетською освітою і основними або універсальними вміннями і навичками. Найбільш вичерпною відповіддю став підхід до розробки навчальних планів університетів на основі моделі „результатів” або компетентностей. Виникло два основних напрямки думки, які можна в загальних рисах розділити на ті підходи, які підкреслювали роль вищої освіти як суспільного блага, проти тих, які також наголошували на практичній професійній корисності вищої освіти. Протиріччя між професійним підходом і суспільним благом виявилось не тільки в Європі, але і в Сполучених Штатах. Один із найбільш відомих педагогів Сполучених Штатів доводив, що „конструкції результатів, які закладені в ринкові підходи до реформи освіти, узаконюють переважання „приватних благ” і руйнують точку зору про те, що державна

освіта - це діяльність із створення суспільних благ в демократичному суспільстві” (Cochran-Smith, 2001, p. 50). Проект Тьюнінг не намагається поставити крапку у цій дискусії, але, тим не менше, хоче вказати на свою обізнаність щодо неї.

Опис довгого і складного розвитку змін в університетській освіті в країнах Європи, зокрема, в питаннях, що вплинули на зміни в навчальних планах, виходить за рамки цього розділу.

Європа хоче, щоб її жителі були відповідним чином культурно і інтелектуально озброєні як для сучасного життя, так і для майбутнього. Тільки таким чином вони зможуть жити життям, наповненим змістом, і отримувати від нього задоволення, кожен зокрема і всі разом. Вищі навчальні заклади відіграють ключову роль у розробці відповідних стратегій. Вищі навчальні заклади несуть відповідальність за підготовку своїх студентів (в перспективі навчання протягом життя) до продуктивної кар'єри і громадських обов'язків. Університети та інші вищі навчальні заклади все більше повинні усвідомлювати, що це все є метою, яка перебуває в русі, і що їх лідерство в області створення і передачі знань і розуміння вимагає нового рівня чутливості до змін у суспільстві. Вони все більше схильються до проведення консультацій із зацікавленими сторонами на регулярній основі. Освіта сприяє прогресові суспільства, але одночасно вона повинна відповідати суспільству, передбачаючи адекватні стратегії для майбутніх програм навчання.

Підхід проекту Тьюнінг поєднує два аспекти – підходи до складання програм на здобуття ступеню і забезпечення якості в їх розробці і впровадженні. На першому етапі проекту Тьюнінг основна увага приділялась процесу консультацій з „діючими” або „зацікавленими” сторонами, визначенню академічних і професійних профілів і визначенню на їх основі бажаних результатів навчання. Були визначені індикативні загальні компетентності або універсальні уміння і навички, а потім описані фахові компетентності в термінах знань, умінь і розуміння для дев'яти предметних областей. На другому етапі проект Тьюнінг перейшов до наступного кроку, намагаючись визначити, як забезпечити отримання компетентностей, визначених на основі виявлених потреб суспільства і передбачуваних соціальних змін, і, одночасно, наукового розвитку у відповідній предметній області, в термінах підходів до викладання, навчання і оцінювання.

ПІДХІД ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ

В проекті Тьюнінг було вирішено розрізнити загальні компетентності (універсальні уміння та навички) і фахові (спеціальні предметні) компетентності, хоча було прийнято, що ключовими результатами університетських програм будуть фахові компетентності. Проект Тьюнінг I показав, що індикативна вибірка роботодавців, випускників вищих навчальних закладів і викладачів має великою мірою однакову думку щодо того, які загальні компетентності із широкого спектру запропонованих в опитуванні, є найбільш важливими, хоча і є невеликі відмінності у відношенні порядку важливості деяких з них.

Важливість цих загальних компетентностей на даний час є зрозумілою для широкого загалу, але розуміння самої концепції є недостатнім. Справжня важливість полягає в наслідках, які підхід на основі компетентностей має для викладання і навчання. Іншими словами, якими методами викладання, якими видами навчальної діяльності повинні розвивати компетентності в термінах знання, розуміння, умінь і навичок, і як оцінювати ці компетентності.

ВИЗНАЧЕННЯ

Однією з проблем, з якою зіткнулися учасники проекту Тьюнінг при обговоренні підходів до викладання, навчання і оцінювання в загальноєвропейських масштабах, було те, що кожна країна і навіть кожен навчальний заклад мають свої власні особливості і характерні риси, корені яких лежать в національній і регіональній культурі. У кожного є свої писані і неписані правила щодо того, як краще підготувати студентів до життя в суспільстві. На початку складання переліку підходів, які використовуються на даний момент або плануються до використання в різних національних системах або окремих університетах, стало ясно, що кожен розробив свій власний набір методик і різновидів навчальних середовищ, кожен з яких добре обґрунтований, але потребує взаємного осмислення. Можуть траплятись випадки, коли одна і та ж назва відповідає різним методам (напр., „семінар”, „лекція”, „консультація”) або, навпаки, різні назви відповідають схожим видам роботи. Учасники проекту вважали одним із своїх завдань внесення більшої ясності у питання визначень та їх розуміння на практиці. Був складений повний список термінів, який зараз перекладається на всі європейські мови, і цей глосарій буде розміщений на вебсайті проекту Тьюнінг в кінці 2005 р.

В університетах використовується широкий спектр методів викладання. Сукупність методів викладання великою мірою залежить від форми навчання (очне, заочне, дистанційне навчання). Не враховуючи всюдисущих лекцій, опитування виявило наступний список методів викладання (який далекий від того, щоб вважатися вичерпним)

- Семінари (викладання невеликим групам)
- Консультації
- Наукові семінари
- Практикуми
- Практичні заняття в групі
- Заняття з розв'язання проблем
- Лабораторні заняття
- Демонстраційні класи
- Стажування / практика
- Практика в реальних умовах
- Польові дослідження
- Онлайнове / дистанційне або електронне навчання: може здійснюватись на основі паперових носіїв або на основі ІКТ

Цей список лише індикативний і, насправді, є лише списком категорій навчальної діяльності, тому що те, як кожна з них практично виконується, може дуже відрізнятись не лише між викладачами, але і в повсякденній практиці кожного окремого викладача, в залежності від того, що саме вивчається і які результати навчання очікуються від студентів. Сама лекція може бути безконечно різною за форматом і призначенням. В одному крайньому випадку це може бути пишномовне читання вголос нотаток лектора студентам, які несамовито намагаються відтворити їх в своїх зошитах (підхід до читання лекцій під назвою „маківки голів”, тому що все, що можна побачити – це маківки голів лектора і студентів). В протилежному крайньому випадку, студенти повинні прочитати перед лекцією конспект в інтранет, а потім приймати участь у презентації, яка розширяє конспект, доповнюючи його цікавими прикладами, які підготовлені лектором і, можливо, також студентами, виходячи з прочитаного матеріалу. Охоплення матеріалу або призначення також можуть бути дуже різними. Лекція, яка починає нову тему, може давати загальний огляд, так що студенти мають

можливість швидко ознайомитись з тим, хто є ключовими дійовими особами в цьому питанні або області, як вона розвивалась, що в ній на даний момент знаходиться в центрі уваги. Але не всі лекції присвячені широким темам: можна, наприклад, використати лекцію для того, щоб вичерпно пояснити якусь ключову, але складну концепцію, залучаючи студентів до роботи в невеликій групі, або розглянути окремі проблеми з різних точок зору. Таким чином, це все пов'язано з методами викладання. Простий ярлик зручний, але він не дає точної інформації про те, що саме робить лектор.

Один спосіб отримати деяке уявлення про методи викладання, які використовуються, полягає в тому, щоб подивитись, яку ще навчальну роботу повинен виконати студент за програмою або частиною навчальної програми. Як і у викладанні, навчальна діяльність, яка має однакову назву, може дуже відрізнятись. Крім відвідування лекцій (участі у лекціях) або читання книг і журналів, наступний (неминуче неповний) список широко застосовуваних видів навчальної діяльності студента дає деяке уявлення про багатство, яке можливе при поєднанні викладання і навчання.

- Пошук відповідних матеріалів в бібліотеках і онлайн
- Огляд літератури
- Складання резюме прочитаних матеріалів, які видаються найбільш відповідними поточним потребам
- Навчання постановці проблем, а також рішенню проблем, поставлених викладачем
- Проведення все більш складних досліджень, хоча і в вузькому діапазоні
- Відпрацювання технічних або лабораторних умінь і навичок
- Відпрацювання професійних умінь і навичок (напр., в сестринській справі, медицині, педагогіці)
- Проведення досліджень і написання статей, звітів, письмових робіт зростаючої складності (у відношенні розміру і складності матеріалу)
- Робота разом з іншими студентами і спільна робота над звітом/проектом/відповіддю на проблему
- Підготовка і виступ з усною презентацією (в групі або індивідуально)
- Конструктивна критика роботи інших, продуктивне використання критичних зауважень з боку інших
- Головування і активна участь у засіданнях (наприклад, семінарських груп)
- Керівництво або активна участь в командах
- Робота в умовах часових обмежень без порушення термінів закінчення
- Передача питань і зібраних даних іншим, використовуючи різні засоби
- Навчання критиці своєї власної роботи

Для завершення циклу навчання необхідно також в'яснити, як оцінюється досягнення студентом результатів навчання. Оцінювання – це не просто завершення періоду викладання і навчання, але в ширшому розумінні – центральний направляючий елемент в цих процесах, який безпосередньо пов'язаний з результатами навчання. В один і той же час, в деяких країнах найбільш поширеним методом оцінювання був усний екзамен, тоді як в інших це була письмова робота. В деяких країнах навіть в наш час письмова робота (есе) залишається загально застосовуваним методом оцінювання. Нічого поганого в есе як такому немає, до тих пір поки сукупність задач відповідає навчальному модулю і його очікуваним результатам навчання, а викладач має час його ретельно перевірити і супроводити конструктивними і вичерпними письмовими коментарями. Та все ж таки, довга письмова робота є лише одним із

варіантів вибору, які зайнятий викладач має у своєму розпорядженні, і основна компетентність, яка оцінюється, це здатність до проведення досліджень і написання таких робіт у відповідному жанрі. Це є корисними академічними вміннями, але не єдиними, які студент повинен розвинути і показати здатність ними користуватись.

Більшість програм, описаних в проекті Тьюнінг, використовує ряд різних методів оцінювання на різних етапах програми. Завдання протягом курсу, які можуть бути формально оцінені з отриманням (неотриманням) балів оцінюють успішність студента по мірі виконання програми або її частини. Вони можуть включати наступне, але знову ж таки, список не є вичерпним; він включає лише те, що було виявлено в ході проекту Тьюнінг.

- Тестування знань або вмінь
- Усні презентації
- Звіти про лабораторні роботи
- Аналіз, текстів або даних
- Володіння навичками і уміннями при спостереженні, наприклад, за роботою на робочому місці, в лабораторії
- Звіти про стажування на робочому місці або щоденники
- Зразки професійних робіт (портфоліо)
- Звіти про польові дослідження
- Письмові есе або звіти, або частини дипломної роботи (дисертації), наприклад, письмовий огляд літератури; критичний розбір наукових статей з протилежною точкою зору

Основним для всіх цих способів оцінювання роботи студента протягом навчання за програмою є зворотний зв'язок. Таке оцінювання називається *формативним* (англ. *formative*, –формувальний, такий, що сприяє розвитку), тому що студенти навчаються, виконуючи роботу і отримуючи коментарі викладача, наскільки добре вона виконана, що зроблено недостатньо добре, як це покращити і які кроки потрібно для цього зробити. Щоб надалі студенти мали можливість успішно виконати роботу, на початку їм обов'язково потрібно повідомити критерії успішності: інструкції щодо того, що вони повинні зробити, щоб виконати завдання на задовільному рівні.

Звичайно, для будь-якої навчальної програми чи її частин існує потреба в суммативному (англ. *summative*) або *підсумковому* оцінюванні. Іноді обговорені вище завдання, що виконуються протягом курсу навчання, виконують функції і формативного, і суммативного оцінювання. Отриманий бал є підсумком досягнень студента в цьому елементі, а зворотний зв'язок від викладача – а часом і колег по навчанню – являється формувальною частиною.

Втім, традиційно і до цих пір з багатьох причин широко використовуються деякі форми оцінювання, яке зазвичай є лише підсумковим: вони оцінюють досягнення лише в кінці програми або її частини, і студент може отримати лише оцінку або бал (які не містять в собі формувального аспекту!), а не зворотний зв'язок від викладача. Якщо після екзамену передбачено семінар або консультацію для обговорення результатів, то він великою мірою виконує формувальну функцію.

Звичайним форматом суммативного оцінювання є деякі форми екзаменів із спостереженням за екзаменованими; вони можуть бути письмовими або усними. Письмові екзамени мають такі позитивні сторони, як дешевизна і надійність: одночасно можна екзаменувати велику кількість людей, тоді як усні екзамени надають можливість

перевірити знання студента такими способами, які, як правило, недоступні у письмовому форматі.

Письмові екзамени можуть мати різні формати, включаючи наведений нижче список тих, що найбільш поширені

- Есе
- Питання з множинним вибором
- Рішення задач (напр., в математиці, фізиці, лінгвістиці та інших)
- Аналіз прикладів/даних/текстів
- Огляд літератури, наприклад, по пам'яті, за наданою книгою в класі або вдома

Усні екзамени також можуть мати різні формати, в межах наступних двох категорій

- Усне опитування (як правило більш ніж одним викладачем)
- Демонстрація практичного вміння/ сукупності вмінь

Очевидно, що майже кожна форма оцінювання може виконувати діагностичну функцію як для студента, так і для викладача. Візуалізувати те, чого вдалося досягти, що було досягнуто з невеликими зусиллями, що чудово тощо, і викладач, і студент знають, де ще потрібно попрацювати або де потрібно направити зусилля в інший бік.

До цього часу не згадувались дисертація або дипломна робота на основі проекту. Вони є прикладом складного способу оцінювання, що широко застосовується в Європі в різних предметних областях, в усіх циклах на здобуття ступеню на різних рівнях складності і з різними цілями на кожному рівні. Дисертація (дипломна робота) є підсумковим оцінюванням програми або суттєвої частини програми, яка вимагає демонстрації широкого спектру компетентностей і розуміння [предметної області]. Вони також є надзвичайно формувальними, тому що, як правило, готуються під керівництвом викладача, який дає поради студентів під час роботи і, звичайно, надає зворотний зв'язок на різних етапах її створення. Підсумковий екзамен може бути усним або письмовим, тобто на основі тексту. На докторському рівні заключна експертиза дисертації завжди проходить у формі усного екзамену (захисту дисертації), хоча її формат може бути досить різним залежно від країни; втім на двох нижчих циклах оцінювання проектів і дипломних робіт може відбуватись на лише основі письмових документів студента.

В багатьох навчальних закладах розроблені інструкції і вимоги для оцінювання навчання на різних рівнях програми, так само як для підготовки випускної роботи. Зокрема, стає нормою публікувати критерії успішності при оцінюванні, які певною мірою повинні бути універсальними. Багато учасників проекту Тьюнінг повідомили, що їхні факультети впроваджують процедури для справедливого оцінювання. Зараз створюються загальноєвропейські рекомендації¹², в яких, наприклад, говориться,

„Процедури оцінювання студента повинні:

- призначатися для вимірювання досягнення визначених результатів навчання і інших цілей програми;
- відповідати своєму призначенню, будь то діагностичне, формативне чи суммативне (підсумкове) оцінювання;
- мати чіткі і опубліковані критерії для виставлення балів;
- проводитись особами, які розуміють роль оцінювання для просування студентів в оволодінні знаннями, вміннями і навичками, пов'язаними з їхніми майбутніми кваліфікаціями;
- де це можливо, не ґрунтуватися на оцінках лише одного екзаменатора”

¹² Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, §1.3
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050221_ENQA_report.pdf

На закінчення, при обговоренні питань оцінювання в різних культурах, важливо вивчити, чим відрізняються різні уявлення про те, що повинно враховуватись при оцінюванні. Наприклад, деякі системи винагороджують важку працю, інші – високі досягнення, ще інші – високі потенційні можливості. Цей підтекст системи цінностей не врахований в прямолінійному описі того, які форми оцінювання застосовуються, але у „мобільній Європі” він потребує глибшого вивчення.

ОПИТУВАННЯ В РАМКАХ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ II

Щоб отримати краще уявлення про можливі стратегії навчання, викладання і оцінювання на основі підходу результатів навчання / компетентності, в рамках проекту Тьюнінг II було організовано широке опитування його учасників. Кожного викладача, залученого до проекту, попросили поміркувати над визначеним числом фахових і загальних компетентностей і визначити думки з приводу і практичні підходи до розвитку цих компетентностей в програмах на здобуття ступеню в термінах навчальної діяльності, викладання і оцінювання. Їх попросили дати відповіді на наступні п'ять питань:

1. Що ця компетентність означає для ваших студентів?
2. Як ви допомагаєте вашим студентам набути цієї компетентності (застосовуючи ваші методи викладання)?
3. До яких видів навчальної діяльності залучаються ваші студенти, щоб розвинути цю компетентність?
4. Як ви оцінюєте, чи вони досягли цієї компетентності або якою мірою?
5. Звідки ваші студенти знають, чи досягли вони цієї компетентності або якою мірою, а якщо ні, то чому вони не досягли її?

Учасники проекту Тьюнінг користувалися різними стратегіями для того, щоб дати достовірні відповіді, включаючи консультації з колегами в своїх навчальних закладах. Більшість предметних груп визначили можливі стратегії, виходячи або з ідей, або з реального досвіду. Тоді як деякі розповіли про реальні практичні рішення, інші описали, як наявний досвід може бути пов'язаний з новими концепціями компетентностей, і таким чином, повідомили швидше про майбутні можливості, ніж про існуючу практику.

У Європі в цілому можна виділити два основних шляхи для формування або розвитку загальних компетентностей. Перший полягає в наданні, як частини програми на здобуття ступеню, окремих навчальних дисциплін / модулів, які дозволяють студентам оволодівати хоча б частиною загальних компетентностей. В цьому відношенні можна думати про, наприклад, навички академічного письма або усного мовлення і компетентності в галузі ІКТ. Другий шлях полягає у розвитку загальних компетентностей як частини предметних програм або модулів з окремих дисциплін або їх інтеграції в такі програми або модулі. В процесі опитування виявилось, що загальні компетентності можуть бути виховані під час вивчення звичайного матеріалу предметної області, якщо є усвідомлення потреби в цьому і якщо стратегії викладання розроблені з урахуванням загальних компетентностей. В цілому, оскільки різні підходи до навчання, викладання і оцінювання відбивають тенденцію до формування або розвитку різних загальних компетентностей, учасники проекту Тьюнінг підкреслили, що до кожного студента необхідно застосовувати різні методи.

ПРОЦЕС ОПИТУВАННЯ ПРО ЗАГАЛЬНІ КОМПЕТЕНТНОСТІ

На основі матеріалів, підготовлених і представлених групами проекту Тьюнінг з різних предметних областей, підготовлено огляд того, як сприймаються деякі визначені загальні компетентності, які методи викладання/навчання використовуються або можуть бути використані для їх розвитку і як вони оцінюються. Наступне завдання полягає в тому, щоб побачити, як вони сприймаються студентами (або, можливо, наскільки вони важливі з їхньої точки зору) і дослідити, чи існують методи викладання і навчання, якими користуються в якихось предметних областях, країнах або навчальних закладах, які з користю можна запропонувати у якості моделей належної практики або які можуть бути цікавими в цілому для розвитку нового розуміння розробки і виконання компетентнісно орієнтованих навчальних планів.

Вражає, як по-різному були сприйняті деякі загальні компетентності в контексті різних предметних областей. Іноді можна було відмітити великі відмінності між різними національними традиціями в межах однієї предметної області; однак частіше постерігаються значні відмінності у сприйнятті і методах між різними предметними областями.

Зібрані відповіді свідчать, що загальні компетентності завжди інтерпретуються в світлі предметної області. Навіть у тих випадках, коли випускники або їх суттєва частина буде майже напевне працювати в областях, не пов'язаних безпосередньо із предметом, у якому вони отримують ступінь, сприйняття загальних компетентностей викладацьким складом залишається тісно прив'язаним до дисциплін предметної області як таких.

Перший наслідок цього спостереження полягає в тому, що на практиці загальні компетентності не відділяються строго від фахових компетентностей. Вони швидше виглядають як додаткові варіанти, які повинні бути розглянуті в рамках фахових компетентностей. Ще один наслідок полягає в тому, що для кожної загальної компетентності необхідно розділити предметні області, у яких ця компетентність вважається важливою або навіть основоположною, пріоритетною для дисципліни, і ті предметні області, у яких її зв'язок з предметною областю менш очевидний.

Опитування стосувалося вибору з тридцяти загальних компетентностей, визначених в проекті Тьюнінг. Для обговорення в цій роботі з них відібрано вісім:

1. Здатність до аналізу і синтезу
2. Здатність застосовувати знання на практиці
3. Базові загальні знання в області навчання
4. Навички управління інформацією
5. Навички міжособистісного спілкування
6. Здатність працювати самостійно
7. Базові комп'ютерні навички
8. Вміння із проведенням досліджень

Здатність до аналізу і синтезу

В ході опитування не вдалось виявити жодного точного визначення цієї здатності, але очевидно, що групи з предметних областей визначають аналіз і синтез в дуже широкому значенні. Предметна група з ділового адміністрування вказала поміж іншими в якості індикаторів елементи виявлення правильної постановки питання або проблеми досліджень, здібність до описування, а також до винесення висновків і формулювання рекомендацій. Предметна група з педагогіки також врахувала рефлексивні здібності студента і способи, якими це демонструє здатність до описування, аналізу і синтезу. Група з математики підкреслила, що студент повинен

використовувати свої аналітичні компетентності при зіткненні з проблемою і думати, чи може він співставити її з іншою, з якою зустрічався раніше. Якщо це так, він повинен вияснити, чи підходять в даному випадку попередні гіпотези, з тим, щоб застосувати раніше отримані результати. Якщо ні, студент повинен з'ясувати, що він може застосувати з попереднього досвіду і розпочати на його основі розробку нових підходів до розв'язання задачі. В такому контексті студент збагачує свої компетенції із синтезу, виділяючи в своїх рішеннях ключові моменти, так що вони можуть бути представлені в ясній, стислій і тим не менше завершеній формі.

Інші предметні групи визначили аналіз у спосіб, який охоплює всі ці індикатори як види діяльності, тобто загальна компетентність дозволяє студентів розуміти, кількісно і якісно оцінювати інформацію, яку необхідно зібрати, інтерпретувати і визначити в ній основні питання. Це потребує логічного мислення, застосування основних припущень щодо відповідності предметній області і навіть розвитку цієї області надалі за допомогою досліджень. Жодна предметна група не віднесла це вміння до якогось окремого елемента чи модуля, тобто ця загальна компетентність є складовою частиною будь-якого предмету, будь-якого навчального модуля.

Ця точку зору була також підтримана розумінням студентів. Дані, зібрані від студентів, показують, що вони надають великого значення цій компетентності, оскільки вона дозволяє їм співставляти теорію і практику, логічно оцінювати отримані дані і використовувати інструменти для пошуку альтернативних шляхів; вони сприймають її як таку, що має безпосереднє відношення до їх майбутньої професійної кар'єри.

Для опису компетентності було використано велику кількість виразів: інтерпретувати, знаходити основні риси, розуміти, оцінювати, працювати з інформацією, критично оцінювати, поєднувати теорію і практику, організовувати інформацію, розуміти, поміщати у контекст, розвивати об'єктивність, комбінувати, досліджувати, формулювати, не лише відтворювати, застосовувати, описувати, робити висновки, думати, порівнювати, вибирати, розрізняти, протиставляти, розділяти на частини, резюмувати, аргументувати, співвідносити, узагальнювати, логічно мислити, раціонально мислити, вловлювати різницю, обдумувати, прогнозувати, передбачати, рішати. Це широке визначення є загальним, оскільки воно стосується безпосередньо методів викладання і навчальної роботи, які дають студентам можливість досягти цієї компетентності. Очевидно, що ця компетентність безпосередньо пов'язана із здатністю вирішувати проблеми, іншою загальною компетентністю, яка має високий ранг.

Було вказано, що студенти розвивають здатність до аналізу і синтезу за допомогою:

- формулювання ідей концепції в результаті читання, дослідження, обговорення і мозкового штурму у високо спеціалізованій, присвяченій певній темі роботі академічного або професійного спрямування;
- навчання об'єктивно описувати, розділяти на категорії, співставляти категорії;
- проведення незалежних самостійних інтерпретацій, оцінювань, розпізнавань і встановлення розбіжностей, а також взаємообміну отриманою інформацією через дебати, твори;
- осмислення своїх власних припущень і перевірки зроблених іншими припущень, які вважаються доведеними;
- виявлення зв'язків між сучасними концепціями;
- визначення кількості інформації;
- застосування відповідної теорії до першоджерел;
- включення нових висновків в існуючі знання;
- розміщення певних подій та/або проблем в більш широкому контексті;
- наведення доказів та/або контрприкладів.

Оцінювання того, в якій мірі ця компетентність досягнута, міняється в залежності від того, яким чином вона формулювалась. В деяких предметних групах це було зроблено завдяки засіданням груп і дискусійним заняттям. Оцінювання залежить також від того, як студенти аналізували матеріал або інформацію. В предметній групі з педагогіки було визначено багато різних способів оцінювання: обговорення, опитування, спостереження, підтвердження особистої або професійної зайнятості, керівництво складанням звітів, активна участь в стажуванні, есе, завдання, проекти, екзамени, дипломні роботи, дисертації.

Студенти також можуть внести вклад в їхнє оцінювання, надавши для розгляду або представивши усно „самооцінку” в кінці семестру. Зворотний зв'язок може здійснюватись через групові обговорення або індивідуально, в письмовій формі або при особистому спілкуванні.

Предметні групи також підкреслюють, що *студенти* вказали декілька шляхів, якими вони дізнаються, що досягли цієї компетентності. Вони включають:

- відчуття більшої компетентності і впевненості у ситуації вибору;
- здатність співставити результати досліджень з теорією та/або їх власними умовами;
- відсутність труднощів при написанні рефератів і звітів про результати роботи з літературою про дослідження;
- відчуття свободи і здатності до критики або критичної оцінки презентацій, звітів тощо, виконаних іншими;
- відчуття більшого комфорту при критиці на свою адресу.

Здатність застосовувати знання на практиці

В деяких випадках ця компетентність описується в більш загальних термінах, як „розглядати конкретні проблеми, використовуючи базові концепції”. Тим не менше, в більшості випадків її описують як здатність виконувати спеціальні академічні задачі, які можуть мінятись відповідно до дисципліни. На першому циклі підготовки вчителів спостерігається чітка проєкція на майбутню професію з передачі знань. В другому циклі ця компетентність часто описується в більш професійних термінах, наприклад, може більш тісно пов'язуватись з роботами, які будуть виконуватись на робочому місці, збору інформації з різних джерел і написання звіту із складного питання.

Різні методи викладання, які застосовуються для того, щоб допомогти студентам набути цієї компетентності, відображають різні підходи до практики. Відповідно, можливості для практики, які існують всередині навчального закладу і поза ним, описуються в різних дисциплінах по-різному, як вправи різних типів, практичні заняття, курси лекцій, семінари, польові заняття, лабораторні практикуми, промислові проекти, стажування на виробництві, навчальні візити, тематичні екскурсії, педагогічна практика. Деякі предметні групи вважають, що ця компетентність може бути краще розвинута при роботі над проектом або написанні підсумкової роботи. Інші, такі як ділове адміністрування, хімія, математика і педагогіка, наголошують на потребі забезпечення відповідними інструментами і методами, а також нагодами для вирішення проблем. Група з педагогіки наголошує на важливості осмислення (рефлексія) виконаної роботи. Предметна група з наук про Землю (геологія) вказала, що ця компетентність є центральною у розвитку знання предмету.

Іноді навчальна діяльність, призначена для розвитку цієї компетентності, виконується в умовах реальної практики. В предметній групі з ділового адміністрування зроблено посилання на зв'язані з курсом задачі/звіти, виконані разом з компаніями–

наставниками (спонсорами), на дипломні роботи на основі реальних проблем компаній або організацій і на запрошених лекторів. У фізиці, хімії, діловому адмініструванні (поміж іншими предметами) випускні проекти можуть виконуватись (повністю або частково) в промисловому середовищі, а в сестринській справі і педагогіці є суттєва практична складова. Навчальна діяльність для цієї компетентності також може виконуватись в академічному навчальному середовищі, у складі великих/або невеликих груп студентів і індивідуально.

В науках про Землю студенти традиційно виконують випускні роботи з картографії, що потребує біля шести тижнів застосування своїх знань в польових умовах, працюючи або автономно, або в складі невеликої групи, як правило, під обмеженим наглядом. Підсумковий звіт про цю самостійну роботу може складати значну частину випускного екзамену і розглядається роботодавцями як надзвичайно важливий.

Постійне оцінювання прогресу проводиться за допомогою семінарів, вправ зростаючої складності, лабораторних робіт, коротких усних презентацій, педагогічної практики, завдань, регулярних зустрічей з викладачем для оцінювання і зворотного зв'язку при роботі над проектом. Для деяких курсів лише частина оцінок відводиться роботі протягом курсу, в інших випадках робота протягом курсу повністю замінює традиційний екзамен. Часто це може бути в другому циклі. Випускні екзамени можуть бути письмовими і усними тестами, включаючи практичні проблеми (питання), або екзаменами із спеціальності в класі або лабораторії, залежно від практичних проблем. Ця компетентність може бути оцінена з використанням формату есе, при умові ясної і чітко сформульованої постановки задачі. Модель постановки задачі, яка складається з трьох частин, повинна включати вимогу окреслити теоретичні основи питання, вимогу окреслити проблеми, які треба вирішити при практичному впровадженні, ілюстрації того, як це зроблено або буде зроблено в робочому оточенні кандидата. Просте формулювання теми, з лаконічною інструкцією „Обговорити” не дасть змоги вияснити, наскільки розвинута ця компетентність. Знання не будуть перевірені достатньо ефективно, тому що тема занадто широка, щоб її опрацювати, і може навіть виникнути загроза плагіату або, по меншій мірі, надмірної довіри до першоджерел.

Загалом, студенти розуміють, чи досягли вони цієї компетентності і якою мірою, із зворотного зв'язку, який вони отримують від своїх викладачів, або за прогресом під час проходження курсу, або за своїми випускними роботами і екзаменами.

Базові загальні знання в області, яка вивчається

Ця загальна компетентність є однією з найбільш очевидно пов'язаних з окремою предметною областю. Дійсно, оскільки вона була ясно означена як базові загальні знання „в області, яка вивчається”, очевидно, що насправді мається на увазі зовсім не загальна компетентність, а швидше базовий рівень спеціальних фахових знань. Тобто, теоретично потрібно очікувати, що способи формування цієї компетентності будуть різними для кожної предметної області, тісно пов'язаними з її специфікою. Однак, на практиці це виявилось зовсім не так. В базових загальних знаннях розрізняють три різних аспекти: по-перше, основні факти; по-друге, базове *ставлення*, яке вважається специфічним для кожної предметної області. Третій аспект складається із *пов'язаних* або *необхідних загальних знань*, які не являються строго спеціальними саме для даної області: наприклад, знання з математики або іноземної мови для фізиків або історії і політики для майбутніх педагогів. В звітах незначна увага приділяється розгляду питання чи можуть базові загальні знання з предметної області на рівні першого циклу, в деяких випадках (в деякій мірі) набуватися в школі або внаслідок досвіду, набутого до вищої освіти, і таким чином чи можуть вони оцінюватись при вступі, і вибірково

доповнюватись під час навчання у вищому навчальному закладі.. Як правило, для навчання на першому циклі університети дуже добре знають шкільні навчальні плани і добре собі уявляють, що в них вивчається, особливо в випускних класах. Однак, предметна група з фізики стверджує, що знання та здатності математики, отримані в старших класах, оцінюються при прийомі до вищого навчального закладу. Іншим винятком є педагогіка, де зрілі студенти, які хочуть поступити на програму для отримання диплома учителя, можуть представити портфолію, щоб показати, що їхня кваліфікація, формальна і неформальна, достатня для вступу. Такий підхід, відомий як Акредитоване попереднє емпіричне навчання (Accredited Prior Experiential Learning) використовується в країнах Європи.

Базові загальні знання для багатьох предметних областей набуваються через лекції, читання, дискусії, пошук в бібліотеках і Інтернеті, а оцінюються за допомогою письмових або усних екзаменів. Вважається, що обговорення письмових робіт, результатів екзаменів або обговорення під час усних екзаменів дозволяють студентам зрозуміти, чи є достатніми їхні базові загальні знання з предметної області. Судячи з усього, цьому аспекту навчання не приділяється надто великої уваги; всі, хто має до цього відношення, вважають необхідним, більш важливим питання фактичних і концептуальних знань. Звичайно, із загальноєвропейського контексту проекту Тьюнінг видно, що в деяких предметних областях зміст цих базових загальних знань з предметної області досить сильно відрізняється в різних країнах, тоді як в інших різниця відносно невелика. Однак, в більшості предметних областей спостерігається загальна згода щодо ядра предметних знань першого циклу програм на здобуття ступеню.

Більш складно розвинути або закласти іншу складову частину базових загальних знань, стиль мислення, властивий дисципліні, її цінності, її методологічні і навіть етичні основи. Тим не менше, предметними групами були названі деякі стратегії. Деякі аспекти (строгість аналізу, етичні цінності і інтелектуальні стандарти) обговорюються в курсах лекцій, і очевидно, існують критерії успішності виконання завдань. В такому випадку завдання полягає в тому, щоб розповісти студентам про стандарти і цінності предметної області. Студенти також набувають стилю мислення предметної області через читання, коли вони постійно спостерігають моделі того, як думає спільнота фахівців; поступово вони починають розрізняти, як думають представники різних шкіл в предметній області і якими є їхні позиції. В предметних областях, в яких обговорювалась ця загальна компетентність, вияснилося, що існує думка, що стиль мислення або ставлення, інтелектуальні і етичні цінності, основоположні для предметної області, формуються через досвід практичного навчання, такий як лабораторні роботи у фізиці, аналіз документів в історії, підготовка усних презентацій, звітів і плакатів у педагогіці.

Навички роботи з інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел)

Цю компетентність досить однотайно розглядають як знання того, як шукати інформацію в літературі, як розрізняти первинні і вторинні джерела або літературу, як користуватись бібліотекою (традиційною або електронною), як шукати інформацію в Інтернет. В одній предметній області (історії) приділяється спеціальна увага різного роду джерелам інформації, методам доступу до них та їх інтерпретації (згадано архівні документи, папіруси, археологічні матеріали, вторинні джерела, усну історію тощо), разом із звичайними видами інформації, перерахованими в інших предметних областях. В цій предметній області, різноманітні види діяльності (лекції, семінари,

екскурсії, групова і індивідуальна робота, включаючи випускні наукові роботи) розглядають як такі, що пов'язані із цією загальною компетентністю.

В усіх предметних областях існують специфічні види навчальної діяльності, присвячені навчанню навичкам роботи в бібліотеці. Деякі з цих видів діяльності можуть організовуватись разом з персоналом бібліотек і проводитись у формі відвідання бібліотеки або практичних занять з роботи в бібліотеці. Пошук інформації в Інтернет та її критичне оцінювання може бути продемонстровано в ході лекції з мультимедійною підтримкою, з наступною роздачею завдань студентам і оцінюванням результатів. Вважається, що вміння та навички з пошуку інформації розвиваються поступово: в одному звіті вказується, що на початку навчання в вищому навчальному закладі студентів заохочують користуватися довідковими джерелами, щоб доповнювати інформацію, яку вони отримують на лекціях, оскільки до моменту закінчення навчання вони повинні довести свої вміння і навички з пошуку інформації в бібліотеці і інших джерелах до рівня, необхідного для науково-дослідної роботи.

В усіх предметних областях центральними видами діяльності, які вважаються такими, що сприяють розвитку цієї компетентності, є ті, в яких розвивається експериментальна або науково-дослідна складова, щоб побачити, чи здатен студент ефективно користуватись бібліотекою або будь-якими іншими придатними джерелами інформації для доповнення своєї індивідуальної роботи. Наприклад, в хімії, коли студент працює в лабораторії, у нього/неї може виникнути потреба звернутись до літератури (різного рівня, залежно від рівня навчання) для того, щоб інтерпретувати лабораторні результати або отримати настанови щодо організації лабораторних аналізів. В історії студентові необхідно читати і аналізувати документи різного роду і знаходити їхнє місце в історичному контексті, користуючись бібліографією і опублікованими джерелами. Такі вправи більш або менш детально розроблені і більш або менш оригінальні в залежності від рівня навчання. В науках про землю студентам задають організувати усну або письмову презентацію зібраних матеріалів і продемонструвати, що вони їх правильно інтерпретують, використовуючи відповідну літературу.

Особливо важливим для цієї компетентності вважається зворотний зв'язок, який може мати форму письмових чи усних коментарів про роботу студента. На основі звітів можна зробити висновок, що предметні групи мають ясне розуміння важливості цієї компетентності, що її розвивають і оцінюють (втім на різному рівні розвитку та з різними характеристиками залежно від визначеної предметної області) при вивченні всіх дисциплін.

Міжособистісні навички та вміння

Ця компетентність розглядається як ключова у трьох предметних областях: педагогика, сестринська справа і ділове адміністрування адміністрування. Кожна із них так чи інакше передбачає спеціальні види навчальної діяльності для розвитку важливих компетентностей для предметної області, а також важливих загальних компетентностей. В інших предметних областях ця компетентність розглядається як корисна або необхідна для виживання, громадського положення і працевлаштування, але такою, що не має відношення до предметної області. За деякими звітами вона навіть вважається не дуже важливою.

В діловому адмініструванні засобами, що розвивають ці вміння та навички названі: групова робота, презентації, спеціальні лекції, тренувально-навчальні курси. Спеціальним видом навчальної діяльності є комп'ютерні ігри з ділового

адміністрування, в яких групи студентів повинні розігрувати реалістичні бізнес-сценарії, працюючи в групі і займаючись питаннями групової динаміки, управління часом, прийняття рішень тощо. Втім відмічено, що за винятком реальної поведінки в такій діяльності, немає чіткого розуміння того, як оцінювати міжособистісні вміння та навички, а також того, що ця компетентність потребує подальшої роботи.

В педагогіці та сестринській справі сукупність компетентностей міжособистісних навичок знаходиться в центрі уваги. Дійсно, для багатьох випускників їхня робота в педагогіці і сестринській справі прямо і повністю пов'язана з міжособистісним спілкуванням. В сестринській справі окремі складові спілкування – такі як прийом, спостереження, вислуховування, постановка запитань, невербальна комунікація, здатність вести співбесіду з різними групами співрозмовників, проведення і участь в зборах, є ключовими навичками. Ці навички і вміння часто застосовуються в письмовій роботі, наприклад, при підготовці письмових матеріалів із стимулювання здорового способу життя для різних аудиторій.

В педагогіці також існує велика обізнаність щодо різних аспектів цієї компетентності. Навички міжособистісного спілкування визначаються не тільки як здатність працювати в групі, ефективно представляти свої проекти і, можливо, розвивати лідерські вміння та навички – тут наголос робиться на діалогічній природі міжособистісних навичок і на навчальному процесі. Розглядаються такі аспекти як „вміння слухати” (не згаданий жодною іншою групою, крім сестринської справи), вербальна і невербальна комунікація, здатність керувати дискусійною групою або працювати в ній, виховано спілкуватися з людьми різного походження, проводити опитування, створювати інтерактивне навчальне середовище. Групи з різних предметних областей відмітили, що студенти повинні володіти і неминуче володіють багатьма навичками міжособистісного спілкування, коли вони починають набувати вищу освіту; тим не менше міркування груп з педагогіки і сестринської справи підкреслюють, що вища освіта повинна суттєво збагачувати ці компетентності, і повинна виводити їх на якісно новий рівень. Це не дивно, враховуючи важливість навичок міжособистісного спілкування для цих областей.

Способи розвитку таких компетентностей починаються із знайомства студентів з тим фактом, що вони мають багато чому навчитися в цій сфері, тобто із заохочення до самокритичної оцінки їхніх знань і характеру поведінки. Інший важливий для студентів аспект – вияснити, чи сприймається оточуючими те, що вони говорять, так, як вони сподіваються. Мета таких занять полягає в тому, щоб розвинути обізнаність студентів щодо умінь власних навичок міжособистісного спілкування та віру в них. Існує також аспект у розвитку навичок міжособистісного спілкування, який ґрунтується більш на знаннях, що є предметом читання і досліджень як навчальної діяльності. Всі розвинуті компетентності застосовуються на практиці, коли студенти насправді працюють на робочому місці у навчальному середовищі. Студенти в цьому випадку спостерігають рольові моделі в дії і аналізують, що вони бачать і чують; студенти також ведуть персональний щоденник або журнал своєї роботи і спостережень.

Результати можуть бути досить ефективно оцінені в контексті вказаних видів діяльності. Деякі вчителі серед опитаних групою з педагогіки були скептично настроєні щодо того, чи можна формально навчити цим навичкам або точно оцінити їх. Однак, в більшості освітніх програм з педагогіки використовують процедури оцінювання на основі компетентностей для оцінки шкільної практики, яка є складовою частиною курсу. Сюди входить формальне оцінювання компетентності студентів в сфері міжособистісного спілкування, таких як опитування, управління класом, стосунки між вчителем і учнями, взаємодія з колегами тощо. Окреслені стратегії, звичайно, мають

заслуги у створенні середовища, в якому можна детально розглянути навички міжособистісного спілкування і розвинути їх.

Встановлено, що студенти знають, чи досягли вони успіху в розвитку відповідних міжособистісних навичок, коли вони відчують впевненість в групі і в своєму практичному навчанні. Це відчуття впевненості може мати різне значення у якості індикатора успішності досягнення в різних країнах. Сприйняття і зворотний зв'язок від інших осіб, зокрема учнів, схоже, є більш значущим. Важливість і рівень комунікативних навичок для медичних сестер детально розроблені в структурі програми і процедурах оцінювання.

В цілому, виходячи з наявних звітів, схоже, що навички міжособистісного спілкування, можливо, не досить враховуються викладачами вищих навчальних закладів, за винятком тих, в предметних областях яких ці компетентності чи навички розглядаються як основоположні. Це не дивно, враховуючи, що міжособистісні навички є, можливо, тим видом компетентності, який традиційна університетська освіта ігнорувала і який, тим не менше, має велике значення в процесі навчання. Вважалося, що студенти „вловлять” відповідні навички міжособистісного спілкування по мірі навчання. Це можливо в повністю монокультурних обставинах, але чи часто вони зустрічаються в Європі ХХ або ХХІ ст. будь-де? Ми не пропонуємо, щоб всі предметні області копіювали групи з педагогіки, сестринської справи і ділового адміністрування в їхній увазі до цих навичок і компетентностей. ні також не пропонуємо, щоб використовувалися ті самі стратегії навчання. Однак, студенти з усіх предметних областей можуть виграти, якщо в програмах буде приділено більше аналітичної і практичної уваги цій групі компетентностей, тому що без сумніву, яке б робоче місце випусник не знайшов, ці навички стануть йому у нагоді. Отже, корисним напрямком подальшого докладання зусиль для освіти освітян, як в їх якості викладачів так і в якості учнів, може стати підвищення обізнаності щодо цієї групи навичок і умінь.

Здатність працювати самостійно

Здатність працювати самостійно високо ціниться в усіх предметних областях. Звичайно, в реальному житті – після закінчення навчання – здатність розпоряджатися наявним часом, розставляти пріоритети, вкладатися в визначені терміни і видавати погоджений результат є обов'язковою для особистого і професійного життя і громадського життя в цілому. На даний час, основними методами, призначеними для розвитку цієї компетентності, на початкових етапах вищої освіти були названі вимоги до студентів використовувати відмінні від лекцій види роботи (наприклад, роботу у бібліотеці, польову роботу), щоб навчитися працювати самостійно, а на завершальних етапах навчання надати студентам значну незалежність. Були висловлені також такі рекомендації як „не смикати” студентів великою кількістю стислих термінів виконання, або постійними нагадуваннями про них, надавши студентам можливість вчитись організувати свій час через необхідність це робити. Дипломна робота або дисертація розглядаються як особливо корисні засоби вияснення, чи навчився студент ефективно використовувати час і організувати виконання складних задач.

Досвід показує, що національні традиції у питанні ставлення до студентської автономності і практичних підходів до неї дуже різні. В деяких країнах, особливо тих, де студенти розпочинають своє навчання в більш зрілому віці, до них ставляться як до дорослих з самого початку, відвідування не є обов'язковим і терміни виконання завдань досить гнучкі, доходячи до варіанту надання студентам можливості звітувати про все на підсумковому екзамені – в кінці курсу, року або навіть усього курсу навчання. Інший крайній підхід базується на ретельно структурованій організації курсу,

при якій студенти отримують спеціальні навчальні завдання, які перевіряються протягом семестру (написання письмових робіт, читання і вивчення певного матеріалу, з якого студент складає тест), відповідно до строгого розкладу, який часто узгоджується з іншими розкладами на рівні відділення або факультету, щоб уникнути накладок. В цьому випадку основна стратегія полягає в тому, щоб вимагати від студента своєчасного виконання завдань, в умовах, які дещо нагадують шкільну організацію, але, можливо, без відстрочок, які дозволяються у школі. Цікаво відмітити той факт, що з точки зору однієї групи фахівців, здатність до самостійної роботи може бути розвинена стратегією „вільного плавання і впливання”, тоді як з точки зору інших - шляхом примусу і наполягання на дотриманні визначених викладачем рамок організації виконання завдання.

Базові комп'ютерні навички

В більшості предметних дисциплін складовою частиною формальної програми навчання є вимога до студентів мати відповідні навички у сфері комп'ютерних та інформаційних технологій.

В навчальних програмах з різних предметних дисциплін ця компетентність розглядається як

- компетентність, призначена для підтримки поточного вивчення дисципліни та/або
- компетентність, яка підвищує шанси при майбутньому працевлаштуванні та/або
- компетентність, яка сприяє навчанню протягом життя

За кожним із цих пунктів зміст, акценти і вагомість в навчальному плані відчутно різні в залежності від предметної дисципліни. Наприклад, в крайньому випадку може вважатися, що студенти мають необхідну компетентність при вступі на навчання або що вони набудуть необхідних компетентностей неформальним чином в ході навчання. Це може бути в тому випадку, коли комп'ютерні вміння та навички розглядаються лише як відносно елементарні, як з точки зору підтримки навчання, так і з точки зору майбутнього працевлаштування.

Не всі предметні групи приділяли велику увагу цій компетентності в своїх опитуваннях, навіть коли у їхній предметній області широко використовуються прикладні програми, як, наприклад, у математиці. Ті предметні групи, які приділили увагу цій компетентності, підкреслили, що завдання полягає у тому, щоб студент почував себе впевнено у використанні комп'ютера для будь-яких видів діяльності, яких вимагає навчальний план із спеціальності. У детальних відповідях відмічається що потрібно, щоб студенти могли створювати і зберігати інформацію на певних носіях, працювати з електронною поштою, вести пошук в Інтернет. Особливо вимагається наявність досвіду з реєстрації даних експериментальних приладів в комп'ютері і їх обробки з використанням спеціального прикладного програмного забезпечення (хімія). Робота з текстом або спеціальне програмне забезпечення для текстового або графічного (креслення) відтворення інформації або обчислення, оцінювання і доступ до інформації, де б вона не була доступною (фізика).

Все частіше від студентів вимагають, щоб вони ознайомились з навчальними середовищами для використання нових форм дистанційної освіти, з використанням телекомунікаційних мереж і нових освітніх технологій. Сучасні системи управління дистанційною освітою, як правило, використовують спеціальні засоби, віртуальні навчальні середовища (наприклад, WebCT, Blackboard), студії новин, прямі веб-посилання (педагогіка).

Ця компетентність також необхідна для написання письмових робіт (дипломні роботи, дисертації у відповідному форматі) з дотриманням всіх академічних стандартів щодо приміток, списку літератури, огляду джерел (історія).

Студентам надається можливість як прослухати лекції, так і застосувати свої знання в комп'ютерних лабораторіях для розвитку своїх комп'ютерних компетентностей. Деякі предметні групи доповідають, що спочатку проводяться заняття з вільним доступом після чого даються спеціальні предметно орієнтовані настанови. Інші перевіряють навички студентів на початку курсу, і далі студенти самі обирають шляхи свого подальшого розвитку у сфері ІКТ з персональною допомогою викладача (педагогіка). Формальні заняття часом плануються в програмі набагато пізніше (на 2-му або 3-му році навчання), коли вводиться спеціальне програмне забезпечення. Однак, в більшості випадків базовий курс пропонується навчальними закладами на початку програми із спеціальностей, іноді у форматі інтенсивної короткої програми.

Оцінювання Веб джерел також вважається важливим способом розвитку комп'ютерних навичок в широкому значенні. Як правило, такі навчальні заняття розпочинаються із класної роботи з використанням онлайн сайту, коли студенти визначають критерії для оцінювання, які обговорюються і систематизуються. Деякі викладачі потім направляють студентів на пошуки інших сайтів для оцінювання, розглядаючи це як роботу з розвитку навичок пошуку в Інтернет, інші дають критерії, визначені викладачем. Ці критерії оцінювання перевіряються шляхом їх застосування до знайдених сайтів.

Згідно з предметною групою з педагогіки¹³, форми навчання для розвитку комп'ютерних компетентностей студентів включають:

- програми з самостійним доступом для самоосвіти;
- елементи, що вивчаються на добровільній основі, пов'язані з різноманітними навичками, графікою, оцінюванням сайтів тощо, як вказано раніше;
- виконання робіт за зразками, наприклад, вказуючи URL з прикладами для наслідування, надаючи приклади вдалих презентацій тощо;
- вимога виконання студентських робіт в різноманітних форматах, часто з посиланнями на ресурси, доступні онлайн;
- завдання студентам з пошуку літератури в різних бібліотеках за допомогою комп'ютера
- повідомлення інформації про організацію програми виключно в електронному форматі, наприклад, через інтранет;
- застосування критеріїв оцінювання якості до веб-сайтів.

Оцінювання ступеню розвитку комп'ютерних навичок базується на вимозі до студентів продемонструвати докази компетентності, наприклад, зробити презентацію для інтерактивних занять, використовуючи різні прикладні програми (ділове адміністрування). В педагогіці всі види робіт для раннього розвитку вмінь і навичок з ІКТ зосереджені саме на розвитку навичок, а не знань або обізнаності. При цьому студенти

¹³ На сайті (<http://www.ltss.bristol.ac.uk/anorak/>) можна ознайомитись з анкетною для перевірки персоналу – подібні анкети є також для студентів, як в електронному, так і в паперовому форматі.

- отримують завдання, для якого частина потрібної для виконання інформації доступна в базі даних, створеній викладачем (студенти самі повинні розробити відповідну базу даних для деякої наданої інформації);
- спостерігають демонстрацію „навички”, а потім повинні виконати завдання, де потрібно її застосувати;
- повинні скористатися браузером або пошуковими системами, щоб надати потрібну інформацію;
- повинні представити письмові роботи і отримати оцінку комп'ютерних компетентностей при здачі.

Там, де навички оцінюються, студенти отримують інформацію про власні досягнення через оцінки і усний зворотний зв'язок. Враховуються всі завдання, які студенти повинні виконати, в тому числі демонстрації під час комп'ютерних лабораторних занять під наглядом викладача, задані завдання із застосуванням комп'ютера, практичні лабораторні звіти про експерименти і навіть випускна робота (наприклад, дипломна робота на ступінь бакалавра). В педагогіці виконується також порівняння набутих компетентностей в кінці програми навчання з результатами самоперевірки, у випадку, якщо студент повинен був її зробити на початку свого університетського навчання.

Характеризуючи цю компетентність, предметні групи використовували наступні дієслова: відчувати впевненість при підході, створювати, зберігати, бути знайомим з, шукати, вибирати, використовувати, встановлювати відповідність, вводити, розробляти, вносити зміни, вирізати і вставляти, формувати, робити посилання, вести, допомагати, ілюструвати, оцінювати, генерувати, повідомляти, переглядати, взаємодіяти тощо.

Категорію студентів, для якої використання комп'ютера може бути проблематичним, є дорослі студенти, які вступають до університету вперше. Школа в наш час навчає комп'ютерним вмінням і навичкам, а апаратне і програмне забезпечення за загальним визнанням повністю змінилися за останні 10 років. Зрілі студенти, однак, можуть не володіти комп'ютерною грамотністю і не почуватися достатньо впевнено, щоб звернутися за допомогою.

Вміння із проведенням досліджень

Всі предметні групи згодні з важливістю дослідницьких навичок та умінь, особливо (але не тільки) для другого циклу. Однак виявились деякі відмінності в розумінні ним різними дисциплінами. Якщо в педагогіці і історії наголошують на необхідності знати різні методи проведення досліджень, у фізиці звертають пильну увагу на знання методик, які використовуються в певній галузі, а в хімії також посиляються на розробку спеціальних проектів і оцінювання їх результатів.

Ніякої чіткої різниці не було встановлено між навчанням тому, як виконувати наукові дослідження за допомогою викладача, і навчанням, як виконувати наукові дослідження через роботу над власним науково-дослідним проектом; ще при дослідженні зібраних описів програм було цілком ясно, по меншій мірі в педагогіці і сестринській справі, що на розвиток дослідницьких знань, умінь і навичок направлені спеціальні розділи, особливо в другому циклі. Це доповнює навчання на інтегрованій доказовій основі, якого дотримуються фахівці з педагогіки та сестринської справи. Оскільки компетентність в наукових дослідженнях розвивається цими двома паралельними шляхами (доповнюючи постійне знайомство з дослідженнями читанням шляхом ознайомлення із звітами про наукові дослідження, як складової частини програмних

вимог), часом важко провести чітку межу між роллю викладача і навчальною діяльністю. Вклад викладача може головним чином полягати в наданні методичної допомоги, ознайомленні з контекстом досліджень, тобто з соціальним, біографічним і культурним статусом всіх учасників дослідницького проекту, забезпеченні постановки задачі і плануванні роботи студента, який виконує цю роботу і постійно звертається до викладача за порадою, подальших настановох і зворотному зв'язку з приводу виконаної роботи. Викладачі розробляють курси лекцій/семінари з методів наукових досліджень або практичні заняття; розробляють вправи, в яких студенти проводять збір якісних і кількісних даних, практикують методи аналізу, надають бібліографічні матеріали і документи, заохочують подальші пошуки літератури і встановлення зв'язків з вивченими матеріалами в інших частинах програми; продовжують направляти читання і критичний аналіз існуючих досліджень (документів), керують написанням есе, проектів, дипломних робіт, організують відвідання бібліотек і архівів. Студенти приймають участь в курсах лекцій, семінарах, практичних заняттях; працюють над дослідницькими проектами, дисертаціями; роблять огляди існуючої літератури і виконують дослідження документів; збирають і аналізують дані; отримують поради протягом роботи над дипломною роботою (дисертацією); представляють і обговорюють роботу в процесі виконання; відповідають на коментарі і критичні зауваження (усні і письмові), представляють результати в класі і коментують роботу своїх колег, пишуть визначену кількість сторінок; і на рівні докторантури в усіх країнах захищають дисертацію в присутності експертів (часто із „реального” світу) або в міжнародному оточенні.

Враховуючи типи виконуваної роботи і регулярність взаємодії студента з викладачем, можна стверджувати, що існує тісний зв'язок між оцінюванням з боку викладача і обізнаністю студента щодо досягнутого прогресу. Існує спільна позиція щодо двох пунктів. По-перше, оцінювання базується як на досягненнях протягом процесу виконання досліджень – таких як якість поданої письмової роботи, участь в роботі групи – так і на якості кінцевого продукту – таких показниках, як оригінальність, здатність зібрати документальні докази на підтримку аргументів, ясність і незалежність мислення, послідовність і об'єктивність, ясність викладу. По-друге, забезпечується постійний зворотний зв'язок з боку наукових керівників і часто з боку колег, як у процесі виконання дослідницької роботи, так і у відношенні кінцевого результату.

ВИСНОВКИ

Порівняння підходів до навчання, викладання і оцінювання з точки зору предметних областей в масштабах Європи є новим кроком до того, щоб зробити вищу освіту прозорою. Цей короткий огляд говорить про те, що не зважаючи на складність, задача в цілому здійсненна, за наявності доброї волі і вміння слухати.

Болонський процес означає впровадження концепції трициклової (трирівневої) структури вищої освіти у Європі, завдання, яке постає перед усіма у Європі. Раніше міністрами в Бергені була узгоджена єдина „Система кваліфікацій Європейського простору вищої освіти”¹⁴. Академічні керівники програм повинні розробити програми, які відповідають новим „підходам на основі результатів”, в яких використовуються рівні, дескриптори рівнів, дескриптори кваліфікацій, результати навчання, і можуть більш об'єктивно розглянути загальне навчальне навантаження студентів в термінах

¹⁴ Робоча група Болонського процесу із системи кваліфікацій, *Система кваліфікацій Європейського простору вищої освіти* (Копенгаген, 2005 р.)

кредитів. Робота проекту Тьюнінг корисна тим, хто хоче застосувати такий підхід до розробки навчального плану, викладання навчання і оцінювання у вищій освіті.

Ця робота написана для того, щоб стимулювати подальші дискусії з піднятих питань і результатів опитування представників факультетів університетів в 25 різних країнах. Очевидно, що якщо програми розроблені, орієнтуючись на певні результати, сформульовані в термінах компетентностей, то і навчальна робота повинна бути спланована таким чином, щоб досягти цих результатів, і методи оцінювання повинні бути такими, що дозволяють з'ясувати, досягнуто чи ні очікуваного результату. Сподіваємось, що це обговорення послужить резонатором для подальшого оцінювання в групах з предметних областей, як в рамках проекту Тьюнінг, так і поза ними.

Підготували Арлен Джілпін (Arlene Gilpin) і Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar) за участю Анн Камрін Ісаакс (Ann Katherine Isaacs), Марії Стіччі Даміані (Maria Sticchi Damiani) і Волкера Гемліча (Volker Gehmlich)

6. ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ НА РІВНІ ПРОГРАМИ: ПІДХІД ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ

ВСТУП

Учасники проекту Тьюнінг усвідомлюють зростання зацікавленості в *якості* вищої освіти в усій Європі. Збільшується кількість підрозділів із забезпечення якості на рівні навчального закладу, які забезпечують внутрішній контроль, а також зростає кількість новостворених агенцій з якості, які оцінюють її з точки зору зовнішніх зацікавлених сторін. Крім того, існує тверде переконання серед основних дійових осіб, що якість лежить в основі створення Європейського простору вищої освіти. Це знайшло своє відображення в стратегічному документі Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (European Association for Quality Assurance for Higher Education, ENQA) „Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти” (*Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area*), який був схвалений Європейською асоціацією університетів (European University Association, EUA), Європейською асоціацією вищих навчальних закладів (European Association of Institutions in Higher Education, EURASHE) і Національними спілками студентів в Європі (National Unions of Students in Europe, ESIB) і затверджений на зустрічі Міністрів освіти європейських країн в Бергені.

Термін „якість” у вищій освіті часто тлумачиться неоднозначно. Він широко вживається як свого роду скорочення, щоб представити різні розуміння того, з яких основних компонентів складається якість і якими повинні бути найкращі методи її забезпечення та гарантування. Проект Тьюнінг враховує, що загальним завданням усього сектора вищої освіти повинно бути створення, вдосконалення і гарантування для студента найкращої і найбільш відповідної потребам вищої освіти. Різноманітні стратегії і різні дійові особи, які працюють на різних рівнях процесу, безумовно повинні бути залучені до процесу гарантування того, що якість в цьому загальному значенні досягнута. Однак, учасники проекту Тьюнінг переконані, що у кінцевому рахунку відповідальність за розробку, підтримку і підвищення якості у вищій освіті лежить на університеті і його професорсько-викладацькому складі за участі студентів та інших зацікавлених сторін. Інші учасники і рівні відіграють важливу роль в стимулюванні і перевірці досягнень, але якщо викладачі і студенти не залучені глибоко, зацікавлено і розумно до розвитку і вдосконалення якості, зовнішні агенції зможуть виявити існування проблем, але вони самі по собі не зможуть створити і впровадити програми забезпечення якості.

Специфічне завдання проекту Тьюнінг полягає в створенні спільного розуміння і відповідних засобів для університетів для розробки, підтримки і впровадження систем забезпечення якості програм вищої освіти в широкому європейському контексті. В цьому розділі ми сконцентруємо увагу на найбільш важливих, з нашої точки зору, стратегіях для побудови взаємної довіри і порозуміння, а також забезпечення визнання кваліфікацій і періодів навчання, тобто, забезпечення якості на рівні навчальних програм.

Згідно ідей Болонського процесу, кожна програма повинна бути важливою для суспільства, спрямованою на працевлаштування, готуючою до суспільного життя, визнаною науковим співтовариством, достатньо прозорою і порівнянною, щоб полегшити мобільність і визнання. До того ж, вона повинна бути зрозумілою, цінуватися і вважатися достатньо привабливою для того, щоб сподобатись значній кількості хороших студентів, будь-то на національному, чи на міжнародному рівні. Адекватність підходу встановленим цілям, послідовність і обґрунтованість складових елементів програми являються додатковими доказами її якості.

Проект Тьюнінг створив основу для підвищення якості завдяки розробці відповідних зрозумілих засобів і діалогові із зацікавленими сторонами. Створення середовища, у якому більше 135 визнаних європейських експертів з дев'яти різних предметних областей змогли разом конструктивно працювати, дозволило їм знайти точки для порозуміння і досягнення спільної позиції; вони мали змогу разом міркувати над тлумаченням поняття якості і відповісти на його зростаючу важливість для сектора вищої освіти, запропонувавши орієнтири головним чином для розробки, впровадження і виконання навчального плану.

Серед різноманітних критеріїв, які використовуються для оцінки якості, ми виявили терміни „відповідність меті” і „відповідність мети”. Перший, який часто використовується в діяльності із забезпечення якості, означає визначення, чи підходять академічні стратегії для досягнення проголошених цілей програми. Другий означає визначення, чи є придатними цілі програми, чи ні. З точки зору проекту Тьюнінг, щоб дійсно забезпечити якість, „відповідність меті” має смисл лише тоді, коли до кінця встановлена і продемонстрована сама відповідність мети. Як наслідок, у проекті Тьюнінг вважається, що якість у розробці і виконанні програми означає гарантування як „відповідності меті” (тобто придатність для досягнення задекларованих цілей кожної програми), так і „відповідність меті” (тобто придатність цілей кожної програми: вони повинні відповідати очікуванням студентів, викладачів, роботодавців і більш широким колам, передбаченим в Болонському процесі). Гарантування „відповідності мети” вимагає міцного зв'язку з науковими і академічними стандартами, а також врахування питань працевлаштування, які лише мають на увазі у формулюванні „відповідності меті”.

Учасники проекту Тьюнінг бачать свою особливу роль у заохоченні *підвищення якості* на рівні програми і надають для цього засоби. Як робоче визначення, прийняте у проекті Тьюнінг, *підвищення якості* означає *постійні зусилля для вдосконалення якості розробки програми, її впровадження і виконання*. Підхід проекту Тьюнінг базується на сукупності узгоджених між собою характерних особливостей:

- виявлена і узгоджена потреба;
- добре описаний профіль;
- відповідні кінцеві результати навчання, сформульовані в термінах компетентностей;
- правильний розподіл кредитів ECTS між структурними одиницями програми;
- відповідні підходи до навчання, викладання та оцінювання.

Все це складає його визначення і розраховано на впровадження безперервного процесу, заснованого на вбудованих механізмах покращення якості і усвідомленні її важливості, тобто, на „культури якості”.

МЕТОДОЛОГІЯ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ

Проект Тьюнінг привернув увагу до важливості компетентностей як основи для розробки, впровадження і виконання навчальних програм. Концепція компетентностей передбачає використання у якості провідних принципів результатів навчання, а також кредитів, найкраще кредитів ECTS. В проекті Тьюнінг розрізняються фахові компетентності і загальні компетентності. Відповідно до методології Тьюнінг, результати навчання повинні бути сформульовані в термінах компетентностей. Результати навчання – це формулювання того, що повинен знати, розуміти, бути здатний продемонструвати студент після завершення навчання. Вони можуть відноситись до окремої дисципліни курсу або модуля або також до періоду навчання, наприклад, програми першого або другого циклу. Результати навчання визначають

вимоги для зарахування кредиту. Результати навчання формулюються викладачами. Компетенції являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок та умінь. Розвиток компетентностей є метою навчальних програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах. Компетентності набуваються студентами. Компетентності можуть бути розвинені кожним студентом більшою (або меншою) мірою порівняно з очікуваними результатами навчання. Рівень набутих компетентностей виражається оцінкою або балом.

Навчальні програми, які були розроблені відповідно до методології Тьюнінг, орієнтовані на результат і, бажано, мають модульну структуру. Модульна програма має ту перевагу, що вона є прозорою. Це сприяє встановленню правильного балансу між результатами навчання і відповідним навчальним навантаженням студента, вираженим в кредитах ECTS.

З точки зору проекту Тьюнінг, розробка програми є вирішальним елементом забезпечення її якості та її важливості для суспільства. Погано спроектовані програми матимуть негативні наслідки не тільки для випуску певної кількості успішних студентів і для середнього часу, необхідного для закінчення програми, але також і для рівня готовності до суспільного життя і можливостей працевлаштування її випускників.

В рамках першого етапу проекту Тьюнінг, було розроблено поетапний підхід до розробки навчальної програми. В цій моделі визначено такі основні елементи:

- повинні бути наявні необхідні ресурси;
- повинна бути продемонстрована і встановлена через процес консультацій із зацікавленими сторонами потреба в ній;
- повинен бути добре описаний профіль ступеню;
- повинні бути визначені бажані результати навчання і сформульовані в термінах загальних і фахових компетентностей;
- повинні бути розроблені і описані академічний зміст (знання, розуміння, вміння і навички) та структура (модулі і кредити);
- повинні бути визначені стратегії викладання, навчання і оцінювання, за допомогою яких можна досягти бажаних результатів навчання;
- повинна бути впроваджена відповідна система оцінювання і забезпечення та підвищення якості, в центрі уваги якої, зокрема, будуть знаходитись логічна послідовність та впровадження навчального плану як єдиного цілого.

Необхідно пам'ятати, що кожна програма є завершеним цілим із своїми власними особливостями, визначеними цілями і завданнями. Тому необхідно розробити із середини індикатори якості як стандартний і необхідний елемент, не в тому розумінні, що це повинні бути стандартизовані норми, а швидше – критерії, які відповідають унікальності і логічній узгодженості конкретного плану.

В рамках цієї статті буде корисно розглянути перераховані вище елементи більш детально.

Передумовою виконання програми є наявність *ресурсів*. Якість цих ресурсів безпосередньо впливає на якість програми. Ресурси включають наявність і якість викладацького складу, допоміжного персоналу і, у випадку навчання на робочому місці, наставників. Важливі також оточуючі умови і наявні засоби для навчання і проведення науково-дослідних робіт. І ті, і інші потребують постійного моніторингу і вдосконалення. У випадку професорсько-викладацького складу це означає,

наприклад, створення і підтримку умов для ознайомлення викладачів з новими підходами до навчання і викладання.

Для того, щоб показати *потребу* в програмі на здобуття ступеню, необхідні широкі консультації. До цих консультацій повинна бути залучена не лише академічна спільнота, але також і фахівці та професійні організації, роботодавці та інші зацікавлені сторони. Щоб отримати корисну інформацію, в проекті Тьюнінг було розроблено ряд анкет, присвячених загальним і фаховим компетентностям. Результати опитувань за цими анкетами утворили вхідні дані для визначення міжнародних точок прив'язки для предметних областей. Інші вхідні дані отримані від (світової) академічної спільноти у певній галузі. Ця спільнота має вирішальну роль у визначенні академічних точок прив'язки для своєї галузі. Однак, у кінцевому результаті за програму несе відповідальність професорсько-викладацький склад, враховуючи визначені точки прив'язки та спрямованість і компетентності наявних викладачів, які реально розробляють програму. Хоча різноманіття компетентностей і орієнтації необхідне для забезпечення якості у відділеннях, факультетах і університетах, також необхідно мати координуючі структури, які гарантують логічну узгодженість і роблять можливими *зміни*. Ключовими у цьому відношенні є так звані агенти змін, наприклад, керівники науково-дослідних робіт, виконавчі комітети і ради тощо, які відповідають за розробку, схвалення, виконання і управління програмами. Зміни важко впроваджуються, якщо вони не мають широкої підтримки. Отже, для того, щоб навчальний план і підхід до організації навчання були зрозумілими і знайшли підтримку як викладачів, так і студентів, необхідно взяти до уваги широкий спектр поглядів викладачів і студентів.

Для кожної навчальної програми повинен бути визначений *профіль* ступеню або кваліфікації, який ясно описує цілі і завдання програми. Подальша ясність може бути забезпечена шляхом формулювання цих цілей у формі очікуваних результатів навчання (твердження про те, що випускники повинні знати, розуміти і бути здатні робити), виражених в термінах фахових і загальних компетентностей, що їх необхідно досягти. Структура програми і оцінювання студентів повинні бути узгоджені з профілем ступеню.

У процесі розробки навчального плану необхідно враховувати *академічний зміст* і *рівень*, якого треба досягти, але також потрібно врахувати і те, що однією головною метою вищої освіти є підтримка самостійного навчання і самостійних студентів – що має свої наслідки для методів викладання і навчання і для загального навчального навантаження студента в термінах кредитів ECTS. Навчальний план не повинен перевантажувати студента надмірним і зайвим змістом. При розробці навчального плану необхідно враховувати перспективи працевлаштування студентів і їх підготовку до суспільного життя, так само як і їхню академічну і інтелектуальну підготовку.

Необхідно мати схему оцінювання для контролю і перегляду виконання кожної навчальної програми. Процес моніторингу повинен включати систематичний збір та аналіз статистичних даних за ключовими індикаторами, такими як відсоток успішно складених іспитів, відсоток студентів, які влаштувались на роботу або перейшли на вищий ступінь, або кількість набраних студентів, відповіді на оціночну анкету, зворотний зв'язок від партнерських закладів тощо. Результати повинні широко розголошуватися в університеті. Повинні використовуватися різні види зворотного зв'язку і прогнозування. До цього потрібно залучати студентів, випускників і професорсько-викладацький склад, діючи в одні і ті ж або різні проміжки часу. Зокрема, потрібно забезпечити отримання інформації із опитувань студентів і від їхніх представників, і відповідно на неї реагувати. Метою зворотного зв'язку є коректування недоліків у виконанні та/або структурі навчального плану. Прогнозування призначене для виявлення очікуваних поліпшень, які повинні бути враховані при вдосконаленні

та/або розвиткові програм. У випадку програм, які включають навчання на робочому місці або професійні компетентності, потрібно отримувати зворотний зв'язок від залучених зацікавлених сторін щодо придатності на практиці компетентностей студентів, а отже, можливості їх працевлаштування.

Вказані вище принципи підготовки і вдосконалення програм графічно представлені в проекті Тьюнінг у вигляді *циклу динамічного підвищення якості*: вже показаного раніше, при обговоренні методології проекту Тьюнінг в розділі 1.



Ця модель ґрунтується на припущенні, що програми можуть і повинні бути вдосконалені не тільки на основі зворотного зв'язку, але також на основі прогнозування, шляхом врахування тенденцій розвитку як суспільства, так і відповідної академічної області. Це проілюстровано на схемі послідовними витками спіралі.

Щоб допомогти навчальним закладам у розробці, впровадженні та виконанні програм, в проекті Тьюнінг було розроблено вичерпний Перелік основних питань, які потрібно розглянути при започаткуванні або розвиткові програми на здобуття ступеню. Його корисність вже підтверджена практикою, як показано в прикладах, що додаються до цієї статті. Цей перелік міститься у Додатку 1.

Оскільки суспільство постійно змінюється, а академічні галузі розвиваються, навчання повинно бути динамічним процесом. Учасники проекту Тьюнінг переконані, що лише періодичних внутрішніх або зовнішніх перевірок якості недостатньо для забезпечення справжньої якості. У центрі уваги, швидше, повинно бути постійне вдосконалення і оновлення програми. З цього випливає, що процес(и) оцінювання мають здійснюватись особливим чином. Окремі навчальні модулі/дисципліни повинні оцінюватись якісно і кількісно не тільки самі по собі, але переважно у рамках всієї програми.

Оцінювання навчального плану повинно здійснюватись за трьома основними напрямками:

- освітній процес;
- результати навчання;
- методи і засоби, потрібні для виконання програми.

Кожен із цих основних напрямів складається із низки елементів, які необхідно розглянути:

Освітній процес:

- профіль ступеню (цілі навчальної програми)
- результати навчання, яких необхідно досягти, і компетентності, яких потрібно набути
- структура програми на здобуття ступеню/навчальної програми і послідовність складових частин для забезпечення поступового розвитку
- логічна узгодженість програми на здобуття ступеню/навчальної програми
- розподіл навчального навантаження протягом семестру і навчального року
- здійсненість програми
- методи викладання, навчання і оцінювання
- зв'язок із середньою освітою
- міжнародна співпраця і мобільність студента

Результати навчання:

- показники навчання, припинення навчання і переходи (випуск)
- випуск 1^{го} і 2^{го} циклу
- можливості для працевлаштування

Необхідні методи і засоби:

- структурні і технічні засоби
- професорсько-викладацький склад і засоби навчання
- підтримка студентів, консультанти студентів

Різноманітні елементи, вказані вище, включені до „Переліку контрольних питань для оцінювання навчального плану”. В основу переліку покладено 14 „передумов” або тверджень, які описують ідеальну ситуацію. На практиці її важко досягти, але викладачі і студенти зобов'язані прагнути підійти до неї якомога ближче. Перелік контрольних питань наведено у Додатку 2 до цього розділу. Його можна використовувати разом із Переліком основних питань (Додаток 1). Обидва їх можна розглядати як практичні інструменти для допомоги робочим групам з підготовки програм у розробці, впровадженні, виконанні, контролі і вдосконаленні навчальних програм.

ЩЕ ОДНА РОЛЬ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ У ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ

Крім того, що проект Тьюнінг пропонує методологічну основу і практичні засоби для розробки, впровадження і виконання навчальних програм, він має ще одну роль, яка полягає в тому, що він утворює загальноєвропейську мережу викладачів вищих навчальних закладів. Потенційна роль мереж по відношенню до питань якості згадана в Берлінському комюніке. Проект Тьюнінг є мережею викладачів, які представляють як європейські країни, так і свої навчальні заклади, які офіційно відібрали їх для участі в проекті. Ключова роль викладачів у навчальних закладах була підкреслена у звіті Напряму руху III (Trends III), де сказано:

„Величезний потенціал застосування цілей Болонського процесу як пускового механізму для довготривалих, докорінних і життєздатних реформ вищої освіти в

Європі не повинен залишитися невикористаним, в Болонському процесі повинен бути більш безпосередньо почутий і вислуханий голос викладачів із навчальних закладів”.

Мережі викладачів можуть внести значний вклад у визнання важливості якості, а також в розробку концепцій через визначення того, що є значущим у різних культурних контекстах. Це, з точки зору якості, є дуже цінним, тому що спільне розуміння може великою мірою сприяти розвитку орієнтованого на якість європейського простору вищої освіти. Мережі можуть також відіграти значну роль у поширенні і широкому визнанні цих концепцій.

Проект Тьюнінг працює в європейському, міжнаціональному контексті, де взаємовизнання є одним із центральних питань. Визнання на основі порівнянності і прозорості є серцевиною процесу Тьюнінг. Головним завданням проекту є визначення точок прив'язки, придатних для створення порівнянних, легких для розуміння програм на основі профілів ступенів, описаних мовою результатів навчання. Результати навчання формулюються в термінах загальних і фахових компетентностей, з яким визначенням рівня і добре сфокусованим підходом до викладання, навчання і оцінювання. Це значний крок вперед на шляху до визнання, оскільки він визначає основу, для того щоб:

- Сформулювати точки прив'язки, ґрунтуючись на міжнародно визнаних концепціях і змісті, які враховують, що собою являє кожна предметна область в широкому значенні, розрізняючи спеціалізації і навчальні програми на основі встановлення відповідності;
- Розробити взаємно визнані критерії і методології стосовно забезпечення якості на рівні програми;
- Запропонувати ознаки порівнянності на національному і міжнародному рівні;
- Створити довіру до міжнародних систем оцінювання, побудованих спільними зусиллями і взаємно зрозумілих;
- Посилити в навчальних закладах інтерес до процедур визнання на рівні програм;
- Допомогти Європейському і Національним інформаційним центрам академічного визнання ENICS і NARICS в їхній роботі з визнання ступенів;
- Ефективно використовувати наявні ресурси для розвитку систем співставлення і збереження даних, які можуть бути порівнянними і зрозумілими в різних країнах.

Як міжнаціональна мережа, проект Тьюнінг надає єдину платформу для впровадження *принципів*, вже визнаних раніше *основою для забезпечення якості у європейській вищій освіті*.

Цінність. В освітній системі, орієнтованій на студента, звичайно, ключове значення для будь-якої програми на здобуття ступеню має важливість цієї програми для студентів та для суспільства. Програма повинна ґрунтуватися на академічних, професійних і соціальних досягненнях, інтелектуальних зусиллях, зайнятості і соціальному житті в європейському оточенні. Побудований на основі компетентностей, підхід, запропонований в проекті Тьюнінг, сприяє діалогові з роботодавцями та громадськими діючими особами. Він має на меті визначення важливих академічних і професійних профілів і вимагає чіткого розуміння потреб, які повинні задовольнятися програмами на здобуття ступеню.

Порівнянність і сумісність. За допомогою методології Тьюнінг європейські програми на здобуття ступеню можуть створюватися як порівнянні та сумісні з іншими європейськими програмами, завдяки використанню загальних точок прив'язки, спільно узгоджених і сформульованих через загальні і фахові компетентності. Ця методологія

дозволяє досягти справжньої порівнянності, одночасно ясно демонструючи визнання різноманітності навчальних планів, засобів навчання і культурних особливостей. Включення і розвиток системи ECTS також забезпечує вищі рівні порівнянності і сумісності завдяки використанню навчального навантаження студента як засобу для планування і моніторингу і програм на здобуття ступеню в цілому, так і їх складових частин.

Прозорість. Це необхідна характеристика будь-якої навчальної програми і вона повинна бути її невід'ємною рисою із самого початку. Повинна бути прозорість в очікуваних результатах, процесі, навчальних ресурсах, системі забезпечення якості і збереженні файлів даних. Прозорість пов'язана з легкістю для розуміння, вимагає використання мови, яка є зрозумілою для студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін, присутніх у міжнаціональному середовищі. Прозорість включає в себе правильне використання кредитів ECTS для визначення навчального навантаження студентів і для Додатка до диплома, так само як і інших інструментів системи ECTS.

Мобільність і транснаціональна освіта. Створення Європейського простору вищої освіти вимагає надійної і високоякісної системи мобільності. В свою чергу, досвід мобільності великою мірою сприяє всебічному розвитку сильного і життєздатного Європейського простору вищої освіти. Фізична мобільність, у межах добре структурованих періодів навчання, а також для повних програм на здобуття ступеню, підвищує якість європейського виміру освіти, можливостей для професійної зайнятості на європейському ринку праці і європейського громадянства. Транснаціональна освіта є потужною силою для об'єднання навчальних закладів і для створення спільних механізмів забезпечення якості.

Високоякісна система підтримки мобільності повинна гарантувати повне визнання періодів навчання і ступенів, а також прийнятність для студента роботи, виконаної в приймаючому навчальному закладі. Система ECTS є основною системою, на якій будується взаємовизнання. Підхід проекту Тьюнінг сприяє визнанню завдяки повністю завершеним розробці накопичувальної функції кредитів ECTS на основі послідовного використання результатів навчання, виражених в термінах компетентностей, і навчального навантаження.

Привабливість. У Європейському просторі вищої освіти, який прагне бути привабливим для третіх країн, повинна бути гарантована якість. Необхідно поєднати механізми забезпечення якості, розроблені на національному рівні різними країнами, і розвинути їх далі, для того щоб досягнути і зрозуміти їх як загальноєвропейську систему. Проект Тьюнінг надає методологію підвищення якості для розробки профілів ступенів і навчальних планів, включаючи спільні ступені, для формулювання результатів навчання і компетентностей і для вимірювання навчального навантаження студента. Він також надає спільну мову для викладання, навчання і оцінювання компетентностей, яка буде розвинута далі у напрямку включення до неї індикаторів якості.

Університети створюють свої власні методи і системи для розвитку внутрішньої культури якості. Їм потрібно відслідковувати початок і розвиток своєї навчальної діяльності і програм у спосіб, який би логічно узгоджувався з основними академічними цінностями і їхнім специфічним призначенням. Проект Тьюнінг пропонує підхід до розробки і перегляду та розвитку навчальних програм відповідно до принципів Болонського процесу.

Загальні результати проекту Тьюнінг дають корисну вхідну інформацію для всіх вищих навчальних закладів, тоді як результати відносно предметних областей пропонують спеціальні загальноєвропейські точки прив'язки, які можуть бути використані для підвищення якості на рівні дисциплін.

Рівень предметної області/ дисципліни є доречним контекстом для:

- використання досвіду викладачів, які представляють різні освітні традиції;
- виявлення поглядів професійних об'єднань і інших зацікавлених сторін в кожній предметній області, таким чином підтримуючи динамічний діалог щодо соціальної важливості і адекватності;
- зосередження на розробках в кожній предметній області, а отже, розробка динамічного підходу до відправних пунктів і точок прив'язки;
- співставлення курсів і ступенів з класифікаторами професій і академічними та професійними профілями в міжнародному контексті;
- сприяння спільному баченню шляхів забезпечення якості в предметній області при одночасному визнанні і турботі про різноманітність підходів, які використовуються;
- порівняння навчальних планів і підходів до навчання, викладання і оцінювання, щоб співставити з предметними областями, полегшити взаєморозуміння, визначити основоположні компетентності і спільні стандарти на різних рівнях;
- заохочення навчання, яке сприяє працевлаштуванню на європейському рівні з наголосом на різноманітності та інновації;
- значного вкладу в розробку дескрипторів циклу(рівня), які використовуються при розробці національних і європейської систем кваліфікацій.

Саме в предметній області можна краще зрозуміти та якісно і кількісно оцінити рівень академічного розвитку програми.

ВИКОРИСТАННЯ ПІДХОДУ ТЬЮНІНГ ДО ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ РОЗРОБКИ І ВИКОНАННЯ ПРОГРАМИ

На завершення, проект Тьюнінг пропонує потужні засоби для підвищення якості розробки програми та її виконання. Зрозуміло, що на якість також впливають чинники, які залежать від національних, місцевих особливостей або особливостей закладу. Тим не менше, дані, отримані в проекті Тьюнінг, і засоби, які він пропонує, можуть бути використані навчальними закладами та їхніми викладачами будь-де для ефективного управління процесом розробки програм в рамках Болонського процесу, що стимулює розвиток культур, орієнтованих на студента.

Проект Тьюнінг надає загальну структуру для розробки програм, орієнтованою на студента для здобуття ступеню,. Він показує, як розробити програму, яка повністю враховує кінцеві результати – тобто те, як випускник буде підготовлений до життя в реальному світі після закінчення навчання – пам'ятаючи одночасно про професійний і особистісний розвиток, а також підготовку до суспільного життя. Він також надає можливість описати програму, використовуючи мову, яка тлумачиться однаково скрізь у Європі та поза її межами, забезпечуючи таким чином порівнянність, прозорість і привабливість.

Насправді, відправною точкою проекту Тьюнінг є розробка програм, за якими можна досягти значущих результатів за встановлений проміжок часу. Результати навчання формулюються не в термінах змісту дисципліни, а в термінах отриманих знань і здатностей. Такі знання і здатності формулюються і розглядаються як фахові і загальні

компетентності, тобто що студент буде знати і могли зробити в кінці даного навчального процесу.

Підхід проекту Тьюнінг, що ґрунтується на компетентностях, дає можливість провести консультації із зацікавленими сторонами, в тому числі зі студентами, і описати зрозумілою мовою, в чому полягають спеціальні цілі кожної програми. Такі „цілі” складають профіль ступеню, який пов’язаний із професійною роллю випускника, яку (як очікується) він буде виконувати, і з академічними стандартами, яких він повинен досягти у предметній області. Завдяки використанню кредитів на основі навчального навантаження, навчальна діяльність може бути організована послідовно і ефективно.

Будь-яка програма на здобуття ступеню повинна розвивати фахові компетентності, тобто знання, вміння, навички, здатності і цінності, які потрібні для певної предметної області. В проекті Тьюнінг вже зараз надаються пов’язані з дисципліною точки прив’язки для фахових компетентностей в багатьох предметних областях: було розроблено підхід і загальну мову, за допомогою яких розробляються схожі засоби для останніх предметних областей.

В кожній із предметних областей, залучених до проекту, також визначено рівень, до якого необхідно розвинути різні компетентності у першому і другому циклі ступеню. Це загальні описи, які можуть бути використані як рекомендації в будь-якому навчальному закладі і в будь-якій країні, одночасно враховуючи національні або локальні освітні традиції і культурні, економічні або соціальні чинники. В майбутньому, учасники проекту Тьюнінг сподіваються розробити також дескриптори циклу для третього або докторського циклу.

Особливо новим у проекті Тьюнінг є зосередження уваги на „загальних компетентностях”, які до цього часу не враховувались явним чином у більшості освітніх програм. Для кожної програми необхідно вибрати, які загальні компетентності мають найбільше значення для її випускників, і на цій основі організувати викладання/навчання/оцінювання. Проект Тьюнінг не тільки надає загальну мову для визначення загальних компетентностей, він також наводить багато конкретних прикладів для багатьох предметних областей щодо того, як їх виховати і розвинути.

Звичайно, при плануванні навчальної роботи для досягнення очікуваних результатів навчання, навчальні заклади повинні постійно пам’ятати про встановлені часові рамки. Кредити ECTS, що визначаються на основі навчального навантаження, дозволяють ефективно планувати роботу, тому що вони враховують весь час, який потрібно присвятити навчанню, викладанню і оцінюванню, і отже, являються основним інструментом для ефективного складання програми.

Кредити ECTS – це лише один із інструментів проекту Тьюнінг для створення середовища, у якому можуть бути досягнуті необхідні результати навчання. Кожна країна, кожна дисципліна і навіть кожний навчальний заклад мають свої власні традиції викладання, навчання і оцінювання. Проект Тьюнінг зібрав ці традиції разом: завдяки обмінові знаннями і досвідом, було зібрано і описано широкий спектр методів і засобів для формування індивідуальних компетентностей. Цей матеріал стосується як загальних, так і фахових компетентностей в багатьох предметних областях. Він доступний навчальним закладам і може бути використаний для розробки своїх власних підходів. Дані, отримані в ході проекту, свідчать, що найкращий результат дає застосування в кожній програмі різноманітних підходів до викладання і навчання.

Основний інструмент для визначення того, чи є програма на здобуття ступеню успішною, це оцінювання. Воно повинно бути направлене на дізнання, чи дійсно особа, що навчалася, досягла запланованих цілей. Оскільки вони сформульовані в термінах результатів навчання, виражених через компетентності, оцінювання повинно бути сплановане і організоване таким чином, щоб визначити, в якій мірі ці компетентності досягнуті.

В цьому питанні також проект Тьюнінг зібрав і опрацював приклади кращих практичних рішень із різних країн і різних предметних областей. Ці результати доступні для навчальних закладів і можуть бути використані ними для розробки методів оцінювання, які придатні для застосування у підході, що ґрунтується на компетентностях.

Звичайно, розробку програми і її виконання необхідно постійно контролювати і оцінювати, щоб визначити, чи дійсно досягнуті цілі і чи вони все ще відповідають вимогам часу, і чи не пора врахувати зміни і нові результати в предметній області і в суспільстві. Надзвичайно важливим фактором являються зміни і розвиток в кожній предметній області в загальноєвропейському контексті. Інструменти і підхід проекту Тьюнінг дозволяють навчальним закладам відслідковувати, оцінювати і вдосконалювати як свої власні програми, так і спільні і міжнародні програми на здобуття ступеню в цьому широкому контексті. Таким чином, проект Тьюнінг надає спосіб покращення якості на рівні програми.

Підготували Хулія Гонсалес (Julia Gonzalez), Анн Кампрін Ісаак (Ann Katherine Isaacs), Марія Стіччі Даміані (Maria Sticchi-Damiani) і Роберт Вагенаар (Robert Wagenaar) за участю Йоакіма Карвалхо (Joaquim Carvalho) (Університет Коїм-бра), Гарета Джонса (Gareth Jones) (Імперіал Коледж) і Крістіни Вехеле (Kristiina Wähälä) (Гельсінський університет) .

ДОДАТОК 1

Перелік основних питань проекту ТЬЮНІНГ для розробки і виконання програми, її підтримки і оцінювання в рамках Болонської реформи

Розробка програми

Пункти	Основні питання
Профіль ступеню	<ul style="list-style-type: none"> • Чи було всесторонньо повно і ясно встановлено потребу в новій програмі на здобуття ступеню і її потенціал? • Чи є її метою задоволення назрілих або нових професійних та/або соціальних потреб? • Чи були проведені консультації із зацікавленими сторонами? Чи визначили вони потребу в програмі на здобуття ступеню? • Чи був підхід, використаний для консультацій, адекватним? Чи були вибрані групи відповідними програмі на здобуття ступеню, про яку йдеться? • Чи ясно визначені характеристики профілю, цільові групи і місце програми на національному і міжнародному рівні? • Чи є переконливі докази того, що профіль буде визнаний з точки зору майбутнього працевлаштування? Чи пов'язана програма із спеціальними професійними або соціальними умовами? • Чи вимагає цей профіль певного напруження сил від викладацького складу і студентів? • Чи відомий освітній контекст, у якому пропонується програма?
Результати навчання	<ul style="list-style-type: none"> • Чи визначені ясні і адекватні результати навчання на рівні програми в цілому і кожної із її складових частин? • Чи відповідають вони визначеному профілю? Чи вони розподілені належним чином за різними частинами програми? • Чи достатньо гарантовані логічна послідовність і узгодженість програми? • Чи сформульовано результати навчання у термінах фахових і загальних компетентностей, включаючи знання, розуміння, вміння, навички, здатності і цінності? • Які є гарантії того, що результати навчання будуть визнані і зрозумілі в Європі і за її межами?
Компетентності	<ul style="list-style-type: none"> • Чи чітко визначено і сформульовано загальні і фахові компетентності, яких повинен набути студент? • Чи відповідає рівень компетентностей, яких потрібно набути, даній спеціальній програмі на здобуття ступеню? • Чи виражені компетентності, яких потрібно набути, таким чином, що вони дійсно можуть бути виміряні? • Чи гарантовано послідовність розвитку компетентностей? • Чи можна адекватно оцінити набуті компетентності? Чи визначено чітко і у придатній до застосування формі методологію оцінювання компетентностей для вказаних результатів навчання? • Чи чітко описані вибрані підходи до викладання і навчання компетентності? Які є докази того, що результат буде досягнуто? • Чи є вибрані підходи достатньо різноманітними і інноваційними / творчими? • Чи є визначені компетентності порівнянними і сумісними з європейськими точками прив'язки для предметної області? (якщо їх можна застосувати)

Рівень	<ul style="list-style-type: none"> • Чи враховано вихідний рівень потенційних студентів при визначенні їхніх навчальних потреб? • Чи відповідає рівень результатів навчання і компетентностей рівневі (рівням) ступеню (циклу), передбаченому(им) в Європейській і національній системі кваліфікацій? • Якщо включено підрівні, чи описані вони в термінах результатів навчання, виражених в компетентностях? • Чи описані рівні в термінах: <ul style="list-style-type: none"> - набуття знань, розуміння, умінь, навичок і здатностей - застосування знань, розуміння, умінь, навичок і здатностей на практиці - формулювання інформованих суджень і прийняття інформованих рішень - передачі знань і розуміння - здатності до продовження навчання
Кредити і навчальне навантаження	<ul style="list-style-type: none"> • Чи побудована програма на основі кредитів ECTS? Чи узгоджується вона із основними положеннями системи ECTS? • Чи виділені програмі кредити? Як гарантується адекватність розподілу кредитів? • Як пов'язані кредити з результатами навчання за програмою? • Яким чином перевірено кореляцію між навчальним навантаженням і розподілом кредитів? • Як гарантовано збалансованість навчального навантаження студента протягом кожного навчального періоду в термінах навчальної роботи і оцінювання? • Які механізми використовуються для перевірки розподілу кредитів і навчальної роботи і оцінювання? Яким чином залучені до цього процесу студенти? • Чи представлена інформація про програму (модулі та/або навчальні дисципліни) так, як описано в „Посібнику із застосування системи ECTS”? • Яким чином програма сприяє мобільності студентів? <ul style="list-style-type: none"> • Яким чином студентам надаються консультації з приводу мобільності? • Які основні документи системи ECTS використовуються для мобільності? • Хто несе відповідальність за визнання і яка процедура використовується?
Ресурси	<ul style="list-style-type: none"> • Як гарантується офіційне затвердження програми і ресурсів, необхідних для її виконання? • Чи гарантується наявність персоналу (викладачі, допоміжний персонал і наставники), необхідного для виконання програми? Чи потребує програма залучення викладачів з-поза факультету/навчального закладу? • Чи передбачена підготовка персоналу з точки зору (нових) підходів до викладання, навчання та оцінювання? • Яким чином гарантовано необхідні структурні, фінансові і технічні засоби (класні кімнати, обладнання, процедури охорони здоров'я і техніки безпеки тощо)? У випадку навчання на робочому місці/практики, чи гарантовано достатні і придатні робочі місця?

Виконання програми, її підтримка і оцінювання

Моніторинг	<ul style="list-style-type: none"> • Як контролюється якість виконання програми та її складових? • Як контролюється якість персоналу і його мотивація до виконання програми? • Чи існує система оцінювання якості навчального середовища під час навчання/практики на робочому місці?
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none"> • Чи відповідає якість навчальних класів і обладнання вимогам, необхідним для успішного виконання програми? • Як перевіряється вихідний рівень потенційних студентів? • Як контролюється успішність студентів з точки зору якості результатів навчання, яких треба досягнути / компетентностей, яких треба набути, і часу, необхідного для виконання програми та її складових частин? • Як відслідковується працевлаштування випускників? • Як організовано базу даних випускників? • Чи збираються дані про задоволеність випускників програмою?
Оновлення	<ul style="list-style-type: none"> • Як організована система оновлення / перегляду програми на здобуття ступеню? • Яким чином зміни, пов'язані із зовнішнім подіями в суспільстві, можуть бути відображені в програмі? • Яким чином організовано і гарантовано розвиток професорсько-викладацького складу у відношенні оновлення програми?
Життєздатність і відповідальність	<ul style="list-style-type: none"> • Як гарантується життєздатність програми? • Яким чином гарантується, що відповідні органи несуть відповідальність за підтримку і оновлення програми?
Організація і інформація	<ul style="list-style-type: none"> • Як організовано і гарантовано оновлення інформації, що стосується програми на здобуття ступеню? • Яким чином забезпечується адекватність системи підтримки студентів, консультування і виховання? • Чи видається студентам автоматично і безплатно Додаток до диплома розповсюдженими європейськими мовами?

ДОДАТОК 2

Проект ТЬЮНІНГ: перелік контрольних питань для оцінювання навчального плану

В оцінюванні навчального плану можна виділити наступні пункти: освітній процес, результати навчання і методи та засоби, необхідні для виконання програми.

Навчальний процес:

- профіль ступеню (цілі програми навчання)
- результати навчання і компетентності, яких потрібно набути
- структура програми на здобуття ступеню/програми навчання і порядок слідування складових частин (для забезпечення послідовності)
- логічна узгодженість програми на здобуття ступеню/програми навчання
- розподіл навчального навантаження протягом семестру і навчального року
- здійсненність програми
- методи викладання, навчання і оцінювання
- зв'язок середньої і вищої освіти
- міжнародна співпраця і мобільність студентів

Освітній продукт / результат:

- показники навчання, припинення навчання і переходи (випуск)
- випуск 1^{го} і 2^{го} циклу
- працевлаштування

Необхідні методи і засоби:

- структурні і технічні засоби
- професорсько-викладацький склад і навчальні матеріали
- підтримка студентів: ,консультанти студентів

ОСІВТНІЙ ПРОЦЕС

1. Профіль ступеню / програми

Передумови:

Програма на здобуття ступеню має чітко визначений профіль, який ґрунтується, з одного боку, на вимогах, передбачених академічним ступенем, і з іншого боку, на потребах суспільства з урахуванням майбутнього положення випускників на ринку праці.

Питання:

Якою мірою наявні дані демонструють, що профіль програми відповідає висунутим до неї вимогам? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

2. Результати навчання і компетентності на рівні програми

Передумови:

Програма на здобуття ступеню чітко визначає результати навчання, які відбивають профіль програми. Результати навчання описані в термінах компетентностей, яких потрібно набути студентам (знання, розуміння, вміння і навички).

Питання:

Якою мірою результати навчання і компетентності, яких потрібно набути студентам, відповідають профілю програми? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

3. Результати навчання і компетентності (окремих) складових частин програми

Передумови:

Для кожної складової частини програми сформульовано приблизно п'ять результатів навчання, які очевидним чином сприяють досягненню результатів навчання, визначених на рівні програми. Результати навчання описані в термінах компетентностей, яких потрібно набути (знання, розуміння, вміння і навички).

Питання:

Чи для кожної складової частини (модуля або навчальної дисципліни) програми вказано (детально) результати навчання і чи є необхідні пояснення? Якою мірою із дескрипторів ясно, які спеціальні компетентності відпрацьовуються? Чи вказано, якого рівня компетентностей треба досягти?

4. Структура навчального плану і послідовність складових частин програми / навчальних модулів

Передумови:

Навчальний план структурований таким чином, що забезпечується логічна послідовність як програми в цілому на її різних стадіях, так і її окремих складових частин; забезпечується постійне просування у відношенні розвитку загальних та фахових компетентностей, яких необхідно набути в термінах знань, розуміння, вмінь і навичок.

Питання:

Якою мірою на практиці видно, що програма структурована таким чином, що забезпечується логічна послідовність і що відбувається просування вперед у відношенні знань, розуміння, вмінь і навичок, пов'язаних з результатами навчання і компетентностями, яких треба набути? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

5. Навчальне навантаження (розподіл)

Передумови:

Програма структурована таким чином, що забезпечений добре збалансований розподіл всього навчального навантаження для програми в цілому, для і всередині окремого навчального року та для і всередині обох семестрів. Обчислене навчальне навантаження на одну складову частину програми повинно відповідати часові, необхідному типовому студенту для досягнення результатів навчання, які вимагаються.

Питання:

Якою мірою видно на практиці, що загальне навчальне навантаження розподілено відповідно до вказаних вище передумов? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

6. Здійсненність програми на здобуття ступеню

Передумови:

Програма розроблена таким чином, що вона є посильною для типового студента (для виконання в заданий інтервал часу). Це передбачає добрий підбір різноманітних методів викладання, навчання і оцінювання, відсутність перешкод між частинами програми і достатній нагляд/керівництво з боку професорсько-викладацького персоналу.

Питання:

Якою мірою гарантовано, що застосовується добре збалансована комбінація методів навчання, викладання і оцінювання, здійснюється достатній контроль з боку викладачів, а вступні вимоги для складових частин програми вимагаються лише тоді, коли для цього є підстави в навчальному змісті? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

7. Методи викладання, навчання і оцінювання

Передумови:

Використовуються різноманітні методи викладання, навчання і оцінювання, які були вибрані тому, що вони дуже добре підходять для досягнення сформульованих результатів навчання і компетентностей.

Питання:

Якою мірою наявна інформація, зокрема правила організації навчального процесу і оцінювання і програма курсу, забезпечують дотримання сформульованих передумов? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

8. Зв'язок середньої і вищої освіти

Передумови:

Програма розроблена таким чином, що вона враховує вихідний рівень студентів. Для програм першого циклу це стосується зв'язку з середньою освітою, а для програм другого циклу це стосується зв'язку з програмами першого циклу (що дозволяє вступити на програми другого циклу).

Питання:

Як можна бути впевненим, що програма розроблена таким чином, що забезпечується належний перехід у відношенні вихідних кваліфікацій для першого і другого циклу? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

9. Міжнародна співпраця

Передумови:

Існує структурна кооперація з міжнародними партнерськими навчальними закладами. Така співпраця може мати форми спільних програм на здобуття ступеню і/або спрощеного обміну студентами і визнання навчальних досягнень, отриманих в партнерських навчальних закладах.

Питання:

Яким чином гарантовано, що студенти не відстануть від навчального плану, якщо вони пройдуть частину програми в закордонному партнерському навчальному закладі, за винятком випадків, коли вони самі за це відповідають (напр., тому що вони змінили свою програму без консультації, або тому що у них немає успішно завершених частин програми)? Якщо необхідно, які поправки бажано внести?

ОСВІТНІЙ ПРОДУКТ

10. (Виконаний) випуск 1^{го} і 2^{го} циклу

Передумови:

Факультет/навчальний заклад ставить собі за мету досягти таких показників: успішне завершення першого року навчання xx% (максимум два роки після початку програми), завершення ступеню першого циклу по відношенню до тих, хто завершив перший рік, xx% (чотири роки після початку навчальної програми), завершення ступеню другого циклу xx% (два або три роки після початку навчальної програми).

Питання:

Чи виконані встановлені процентні співвідношення? Якщо ні, чому? Які пропозиції з вдосконалення програми внесені в цьому випадку?

11. Працевлаштування

Передумови:

Програма на здобуття ступеню відповідає потребі суспільства, про що можна зробити висновок з того факту, що перехід до ринку праці в широкому сенсі відбувається добре.

Питання:

Чи знаходять випускники за розумний проміжок часу місця роботи, що відповідають профілю і рівню програми на здобуття ступеню?

НЕОБХІДНІ МЕТОДИ І ЗАСОБИ

12. Структурні і технічні засоби

Передумови:

Для виконання програми на здобуття ступеню існують достатні структурні і технічні засоби і фінансове забезпечення.

Питання:

Чи існують на практиці якісь вузькі місця у відношенні технічних і фінансових засобів, що перешкоджають виконанню програми?

13. Навчальні матеріали і персонал

Передумови:

Для виконання програми є достатнє у кількісному і якісному відношенні кадрове забезпечення, як для викладання, так і для підтримки (адміністративний і технічний персонал). Кожна програмна / організаційна одиниця має достатньо засобів для виконання програми (запрошені лектори, матеріали тощо).

Питання:

Якою мірою виділені засоби є на практиці достатніми для виконання програми у відповідності до її початкових передумов і структури?

14. Підтримка студентів, консультування і виховання

Передумови:

Студентам доступна система підтримки, консультування і виховання.

Питання:

Яким чином задовольняється потреба/необхідність у адекватній системі підтримки, консультування і виховання студентів?

7. ГЛОСАРІЙ ТЕРМІНІВ ПРОЕКТУ ТЬЮНІНГ

(Листопад 2006 р.)

ОЦІНЮВАННЯ (ASSESSMENT)

Вся сукупність методів, які використовуються для оцінювання досягнень студента з навчальної дисципліни чи модуля. Зазвичай, ці методи включають письмові, усні, лабораторні, практичні тести/екзамени, проекти, оцінку практичних навичок і зразків виконаних робіт. Оцінки можуть бути використані для того, щоб студенти могли самі оцінити власний прогрес та перевершити попередні досягнення (формативне оцінювання), або щоб навчальний заклад міг визначити, чи досяг студент очікуваних результатів навчання з певної дисципліни чи модуля (підсумкове, суммативне оцінювання). Див. також **Неперервне оцінювання/Оцінювання на основі критеріїв (Continuous Assessment/Criterion Referenced Assessment)**

КРИТЕРІЇ ОЦІНЮВАННЯ (ASSESSMENT CRITERIA)

Опис того, що повинен вміти виконувати студент і на якому рівні для того, щоб продемонструвати, що навчальні результати були досягнуті і якою мірою. Критерії, як правило, відносяться до циклу та/або дескрипторів рівня для модуля, який вивчався у відповідній дисципліні. Вони зазвичай повідомляються студентам в каталогах навчальних курсів або подібних документах разом із бажаними кінцевими результатами навчання, розкладом, і т.д. на початку вивчення навчальної дисципліни.

ПОТІК або КЛАС (COHORT or CLASS)

Потік студентів, які розпочинають певну програму на здобуття ступеню або курс в один і той же час.

КОМПЕТЕНТНОСТІ (COMPETENCES)

Компетентності являють собою динамічне поєднання когнітивних та метакогнітивних вмінь та навичок, знань та розуміння, міжособистісних, розумових та практичних вмінь та навичок і етичних цінностей. Розвиток цих компетентностей є метою всіх навчальних програм. Компетентності розвиваються в усіх навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах програми. Деякі компетентності відносяться до предметної області (є специфічними для області, в якій проводиться навчання), інші є загальними (спільними для всіх курсів програми). Зазвичай розвиток компетентності відбувається комплексно і циклічно впродовж всієї програми.

АУДИТОРНА ГОДИНА (CONTACT HOUR)

Відтинок часу тривалістю 45-60 хвилин викладання/навчання, впродовж якого викладач безпосередньо зайнятий навчальною роботою із студентом чи групою студентів.

НЕПЕРЕРВНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК/НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА (CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT/EDUCATION)

Безперервний професійний розвиток (Continuing professional development, CPD) – це засоби, за допомогою яких працівники підтримують, вдосконалюють та розширюють свої знання та навички і розвивають свої особисті якості, необхідні для їхньої професійної діяльності. Хтось може бажати робити це, пройшовши повністю наступну програму на здобуття ступеню, тоді як інший може вибрати певні модулі чи навчальні дисципліни відповідно до своїх освітніх та професійних інтересів. Див. також **Навчання протягом життя (Lifelong Learning)**.

ПОСТІЙНЕ ОЦІНЮВАННЯ (CONTINUOUS ASSESSMENT)

Система оцінювання, при якій робота оцінюється впродовж вивчення програми або навчальної дисципліни, а не залишається на підсумковий екзамен. Отримані оцінки часто враховуються у підсумковій загальній оцінці при заключному оцінюванні студента з дисципліни, навчального року чи програми.

ЗБЛИЖЕННЯ, КОНВЕРГЕНЦІЯ (CONVERGENCE)

Зближення включає в себе добровільне визнання і прийняття загальних принципів і норм задля досягнення спільної мети. Зближення структур національних освітніх систем є метою Болонського процесу. Проект Тьонінг намагається визначити точки зближення, виявляючи та поширюючи знання про різноманіття практичних рішень в широких узгоджених рамках.

КУРС (COURSE)

Часто вживається як синонім програми або навчальної дисципліни. В проекті Тьонінг прийнято використовувати термін програма для позначення повної програми навчання для отримання ступеня, а навчальна дисципліна (модуль) - для менших частин структурованого викладання і вивчення такої програми.

НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА (COURSE UNIT)

Самодостатній, формально структурований навчальний матеріал. Він повинен мати логічно послідовний та ясно сформульований набір кінцевих результатів навчання, виражених в термінах компетентностей, яких потрібно набути, та відповідних критеріїв оцінювання. Навчальні дисципліни можуть мати різну кількість кредитів, хоча рекомендується, щоб вони мали сталу або кратну кількість кредитів. Навчальні дисципліни, разом з дисертаційними роботами і виробничою практикою, де це доречно, є складовими частинами програм.

РОБОТА ПРОТЯГОМ КУРСУ (COURSEWORK)

Робота протягом курсу відноситься до обов'язкової – як правило, такої, що оцінюється, – навчальної діяльності в рамках курсу або модуля.

КРЕДИТ (CREDIT)

„Одиниця”, яка використовується для вимірювання навчального навантаження студента в термінах часу, необхідного для досягнення визначених результатів навчання. Вона дозволяє викладачам та студентам оцінити об'єм та рівень вивчення, базуючись на досягненні результатів навчання та відповідному навчальному навантаженні, виміряному в одиницях часу.

Кредит може бути присуджений студентові як знак того, що перевіркою встановлено досягнення вказаних результатів навчання на визначеному рівні завдяки навчанню на базі організації або попередньому навчанню, а також роботі протягом курсу. Як правило, якщо кредит отриманий, він не може бути втрачений, хоча за деяких обставин навчальний заклад може встановити, що для того, щоб бути визнаними складовою частиною навчальної програми, кредити повинні бути присуджені в певний проміжок часу. Це може бути у випадку предметних областей, у яких знання та навички швидко змінюються, напр., інформатика, медицина і т.д. Див. також **Навчальне навантаження студента і Визначені результати навчання (Student Workload і Intended Learning Outcomes)**.

НАКОПИЧЕННЯ КРЕДИТІВ (CREDIT ACCUMULATION)

Накопичення кредитів – це процес отримання кредитів за навчання в рамках програми на здобуття ступеня. В системі накопичення кредитів, для того щоб

успішно закінчити програму навчання або її частину, необхідно отримати певну кількість кредитів відповідно до вимог програми. Кредити присуджуються і накопичуються лише тоді, коли успішне досягнення визначених результатів навчання підтверджене оцінюванням. Студенти можуть використовувати систему накопичення кредитів для переведення або „обміну” кредитів, отриманих при навчанні на робочому місці/за різними програмами в рамках одного і між різними навчальними закладами. Кредити можуть також взаємовизнаватись між програмами в одному навчальному закладі, між різними навчальними закладами в одній країні або на міжнародному рівні (часто з певними обмеженнями щодо частини від загальної кількості, яка може бути зарахована). Така процедура дозволяє студентам вивчати окремі курси і модулі не отримуючи безпосереднього ступеню, а також робить можливим проміжне зарахування, коли студенти не виконують повну програму, яка веде до присудження певного звання або ступеня. В будь-якому випадку, це сам навчальний заклад, що буде присуджувати ступінь, визначає, які кредити, здобуті в інших місцях, можуть бути зараховані як частина роботи, необхідної для отримання ступеню.

РІВЕНЬ КРЕДИТУ (CREDIT LEVEL)

Показник відносної потреби у вивченні і самостійності студента в даній навчальній дисципліні або модулі. Як правило, визначається на основі складності і глибини вивчення і часом пов'язується з роком навчання (напр., рівень 1/ 2/ 3 при трирічній програмі) або з типом навчального матеріалу курсу (напр., базовий/ середній / поглиблений).

ОЦІНЮВАННЯ НА ОСНОВІ КРИТЕРІЇВ, КРИТЕРІАЛЬНО-ОРІЄНТОВАНЕ ОЦІНЮВАННЯ (CRITERION-REFERENCED ASSESSMENT)

У цій формі оцінювання окремі результати, тобто знання, розуміння, вміння, навички, здатності і/або відношення визначені як критерії для „здачі” оцінювання. Оцінювання на основі критеріїв може бути пов'язане з бажаним і/або «пороговим мінімальним» результатом навчання, якого треба досягти. При оцінюванні на основі норми (нормо-орієнтоване оцінювання) студенти оцінюються по відношенню один до одного, зазвичай в межах потоку. Останні системи оцінювання, якщо не використовуються інші системи, несумісні з навчальним планом, розробленим на основі компетентностей.

ЦИКЛИ (CYCLES)

Всі європейські кваліфікації вищої освіти систематизовані за трьома освітніми циклами. Одним із завдань, визначених в Болонській декларації, є „прийняття системи на основі двох основних циклів, додипломного (бакалаврат) і післядипломного (магістратура).” Докторські дослідження відтепер включені в Болонську структуру і розглядаються як третій цикл.

ДЕСКРИПТОРИ ЦИКЛУ (РІВНЯ) (CYCLE (LEVEL) DESCRIPTORS)

Загальні твердження про очікувані результати кожного із трьох циклів. Гарним прикладом загальних дескрипторів циклу (рівня) є так звані Дублінські дескриптори, які були розроблені групою експертів “Спільної ініціативи з якості” (Joint Quality Initiative, JQI). Ці дескриптори послужили однією з основ (наряду з системою ECTS) для „Системи кваліфікацій Європейського простору вищої освіти” (Framework for Qualifications of the European Higher Education Area). Див. також **Дублінські дескриптори, Європейська система кваліфікацій і Дескриптори рівня (Dublin Descriptors, European Qualifications Framework і Level Descriptors)**

СТУПІНЬ (DEGREE)

Офіційна кваліфікація, яка присуджується вищим навчальним закладом після успішного завершення відповідної навчальної програми. В накопичувальній кредитній системі програма завершується при накопиченні визначеної кількості кредитів, присуджених за досягнення певної сукупності результатів навчання.

ПРОФІЛЬ СТУПЕНЮ (DEGREE PROFILE)

Опис характеристик програми на здобуття ступеню або кваліфікації. В ньому вказуються основні риси програми, які ґрунтуються на визначених цілях програми, як вона відповідає академічній план дисциплін або тематичних досліджень і як вона співвідноситься з професійним світом. Рішення щодо запровадження нового профілю ступеню, як правило, повинно бути результатом процесу аналізу потреб суспільства разом із потребами певної предметної області, а також фінансових і кадрових засобів, які можуть бути наявні для запровадження програми.

ДОДАТОК ДО ДИПЛОМА (DIPLOMA SUPPLEMENT)

Додаток до диплома – це додаток до офіційних кваліфікаційних документів, який був розроблений, щоб надати у узгодженому, визнаному на міжнародному рівні, форматі більш детальну інформацію про пройдене навчання. З огляду на прозорість та порівнянність, важливо точно дотримуватись цього формату, який був розроблений Європейською Комісією, Радою Європи та ЮНЕСКО/CEPES.

ДОКТОРАНТУРА або ДОКТОРСЬКИЙ СТУПІНЬ (DOCTORATE or DOCTORAL DEGREE)

Кваліфікація, яка присуджується після завершення третього циклу навчання. Він включає значний об'єм оригінальної наукової роботи, яка зазвичай представляється у формі дисертації.

ДУБЛІНСЬКІ ДЕСКРИПТОРИ (DUBLIN DESCRIPTORS)

Дублінські дескриптори надають дуже загальні формулювання типових очікуваних досягнень і здатностей, пов'язаних з присудженням ступенів в кінці Болонського циклу. Загальні дескриптори рівня були розроблені для „короткого циклу в рамках першого циклу” і для першого, другого і третього циклів. Дескриптори складаються із сукупності критеріїв, сформульованих у термінах рівнів компетентності, що дозволяє встановити відмінності між різними циклами в широкому і загальному розумінні. Розрізняють п'ять сукупностей критеріїв:

- Набуття знань і розуміння
- Застосування знань і розуміння
- Формулювання інформованих суджень і прийняття інформованих рішень
- Передача знань і розуміння
- Здатність до продовження навчання

Дублінські дескриптори були розроблені міжнародною групою експертів, яка назвала себе "Спільною ініціативою з якості" (Joint Quality Initiative, JQI). Робота цієї групи і групи проекту Тьюнінг розглядається обома сторонами як взаємодоповнююча.

Європейська система накопичення і взаємозаліку кредитів ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System)

Система ECTS – це орієнтована на студента система кредитів, що ґрунтується на навчальному навантаженні студента, необхідному для досягнення цілей програми, і на правилі, що 60 кредитів складають навчальне навантаження студента очної форми навчання впродовж одного навчального року. Навчальне навантаження студента за програмою очного навчання в Європі становить в більшості випадків від 1500 до 1800 годин на рік. Кредити розподіляються на основі офіційного

навчального плану. Якщо програма навчання офіційно перевищує нормальну тривалість навчального року, їй може бути виділено більше кредитів. Це може мати місце у програмах другого циклу. Програма, розрахована на „повний календарний рік”, яка потребує від 50 до 52 тижнів навчання в режимі повного дня (без літніх канікул), може містити до 75 кредитів, в залежності від визначених результатів навчання і відповідного навчального навантаження.

Будучи системою, покликаною сприяти мобільності студентів у Європі завдяки накопиченню та взаємозаліку кредитів, ECTS може також допомогти у розробці та створенні програм навчання, зокрема у відношенні узгодження вимог до студентів, які висуваються взаємопов'язаними навчальними дисциплінами.

ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМА КВАЛІФІКАЦІЙ (EUROPEAN QUALIFICATIONS FRAMEWORK)

Європейська система кваліфікацій (European Qualifications Framework, EQF) – це всеохоплююча система, яка встановлює прозорі взаємозв'язки між європейськими національними (і/або секторальними) освітніми системами кваліфікацій і кваліфікаціями, які в них містяться. Це механізм, який поєднує національні системи. На даний час існує дві Європейські системи кваліфікацій. В центрі уваги однієї знаходиться вища освіта, і вона була започаткована як складова частина Болонського процесу, інша охоплює всю сферу освіти і була започаткована Європейською Комісією. Перша система має назву „Система кваліфікацій Європейського простору вищої освіти” (*A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*, скорочено EQF). Друга охоплює всі області, включаючи вищу освіту, і має назву „Європейська система кваліфікацій для навчання протягом життя” (European Qualification Framework for Life Long Learning, скорочено EQF for LLL).

“Система кваліфікацій Європейського простору вищої освіти”, прийнята 45 країнами, які беруть участь у Болонському процесі, це система, яка має на меті:

- Дати можливість студентам (громадянам, роботодавцям тощо) в різних країнах Європи зрозуміти весь спектр кваліфікацій вищої освіти і взаємовідносини між різними національними, місцевими і регіональними європейськими кваліфікаціями вищої освіти
- Сприяти доступу, гнучкості, мобільності, співпраці, прозорості, визнання і інтеграції (зв'язкам) всередині європейських систем вищої освіти і між ними.
- Захистити різноманіття контексту і організації виконання освітніх програм, а отже, національну, місцеву, регіональну і інституціональну академічну автономність.
- Підвищити конкурентноздатність і ефективність європейської вищої освіти.

Див. також **Національна система кваліфікацій (National Framework of Qualifications)**.

ЕКЗАМЕН (EXAMINATION, EXAM)

Як правило, офіційний письмовий або усний тест, який проводиться у встановлені моменти часу (напр., кінець семестру, середина семестру) або в кінці програми, модуля або навчальної дисципліни.

ОЦІНЮВАННЯ (EVALUATION)

Оцінювання викладання і навчання з предмета або на факультеті і відповідних програм на здобуття ступеню включає в себе всі види діяльності, метою яких є оцінка якості і відповідності меті і мети. Сильні і слабкі сторони навчання можуть бути визначені шляхом обліку, аналізу і внесення пропозицій, спрямованих на

постійне підвищення якості. Оцінювання може бути внутрішнім і зовнішнім. Внутрішнє оцінювання включає в себе систематичний збір адміністративної інформації і отримання зворотного зв'язку від викладачів, студентів і випускників, а також проведення структурованих співбесід з викладачами і студентами. Зовнішнє оцінювання може включати відвідування факультетів контрольними комісіями з метою оцінювання якості навчання і викладання, залучення зовнішніх екзаменаторів, зовнішню акредитацію тощо.

Важливим моментом у підвищенні якості є забезпечення того, щоб внутрішні і зовнішні процедури використовувались для вдосконалення навчання студентів.

СТУПІНЬ ПЕРШОГО ЦИКЛУ (FIRST CYCLE DEGREE)

Кваліфікація вищої освіти, яка присуджується після успішного завершення першого циклу навчання, який, відповідно до Болонської декларації, повинен, як правило, тривати не менше трьох років або 180 кредитів ECTS.

БАЛ/ОЦІНКА (GRADE/MARK)

Будь-яке числове або якісне вимірювання на основі строго визначеного критерію, який використовується для опису результатів оцінювання в окремому модулі або навчальній дисципліні або в повній навчальній програмі.

ВИЩА ОСВІТА (HIGHER EDUCATION)

Термін „вища освіта” застосовується до академічних програм навчання, за якими можуть навчатися студенти, що мають або відповідне свідоцтво про закінчення середньої школи, або інші відповідні професійні кваліфікації, або підтверджений попередній навчальний або професійний досвід. Може надаватися університетами, технічними і технологічними університетами, вищими навчальними закладами, коледжами, політехнікумами тощо.

ВИЗНАЧЕНІ БАЖАНІ РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ (INTENDED LEARNING OUTCOMES)

Визначені бажані результати навчання – це твердження, сформульовані викладачами, про те, що повинен знати, розуміти та/або бути здатний продемонструвати студент після завершення навчання. Результати навчання повинні супроводжуватися відповідними критеріями оцінювання, якими можна скористатися для винесення рішення про те, чи досягнуті визначені результати навчання. Результати навчання разом із критеріями оцінювання визначають вимоги для зарахування кредиту, тоді як атестація проводиться на основі досягнень, що перевищують або є нижчими від вимог для зарахування кредиту. Накопичення кредитів і їх взаємозалік спрощується, коли є чіткі результати навчання, які точно визначають досягнення, за які присуджується кредит.

РІВНІ (LEVELS)

Під рівнями мають на увазі серію послідовних кроків, описаних в термінах послідовного ряду загальних результатів, які потрібно виконати студентові (в безперервному розвитку) в рамках даної програми.

ДЕСКРИПТОРИ РІВНЯ (LEVEL DESCRIPTORS)

Дескриптор рівня – це твердження, в якому вказуються індикатори глибини і обсягу вивчення, які очікуються на певному етапі програми. Вони показують, чого можна вимагати або очікувати від студентів на кожному із вказаних рівнів програми. Дескриптори надають студентові, викладачеві і навчальному планові орієнтири у відношенні складності, відповідних вимог і самостійності студента. Ці загальні дескриптори можуть застосовуватися до спеціальних предметних дисциплін і

методів навчання. Дескриптори рівня корисні для розробки навчального плану, розподілу кредитів, перевірки відповідності, розробки рекомендацій з визнання навчання на основі практичного досвіду і неформального навчання, для розвитку персоналу.

МОДУЛЬ (MODULE)

Термін „модуль” в різних країнах має різне значення. В деяких він означає навчальну дисципліну, в інших модуль – це група навчальних дисциплін. Для ясності в проєкті Тьюнінг використовується визначення системи ECTS: модуль – це навчальна дисципліна в системі, де кожна навчальна дисципліна складається з однакової або кратної кількості кредитів. Див. також **Навчальна дисципліна (Course Unit)**.

НАЦІОНАЛЬНА СИСТЕМА КВАЛІФІКАЦІЙ (NATIONAL FRAMEWORK OF QUALIFICATIONS)

Національна система кваліфікацій – це уніфікований опис кваліфікацій на національному рівні або на рівні освітньої системи, зрозумілий для міжнародного співтовариства. Система описує всі кваліфікації, які присуджуються у системі, що розглядається, і послідовно взаємно співставляє їх. Одним із дуже зрозумілих прикладів є система кваліфікацій Ірландської Республіки <http://www.nqai.ie/en/> Див. також **Дескриптори кваліфікацій (Qualification Descriptors)**

ФАКУЛЬТАТИВНА НАВЧАЛЬНА ДИСЦИПЛІНА (OPTIONAL COURSE UNIT)

Навчальна дисципліна або модуль, який може бути вибраний як частина навчальної програми, але не є обов'язковим для всіх студентів. В деяких системах розрізняються *вибіркові* (тобто навчальні дисципліни, які вибираються із попередньо визначеного списку) навчальні дисципліни, і факультативні дисципліни на основі *повної свободи визначення*.

КВАЛІФІКАЦІЯ (QUALIFICATION)

Будь-який ступінь, диплом або інший сертифікат, виданий вповноваженим органом, який засвідчує успішне закінчення визнаної програми навчання.

ДЕСКРИПТОРИ КВАЛІФІКАЦІЙ (QUALIFICATION DESCRIPTORS)

Загальні формулювання результатів навчання для кваліфікації. Вони визначають загальні точки прив'язки, які описують основні результати кваліфікації, визначені в Національній системі кваліфікацій, і пояснюють характер відмінностей між рівнями.

ТОЧКИ ПРИВ'ЯЗКИ (REFERENCE POINTS)

Показники, що не мають нормативного характеру, які дозволяють порівняти програми на здобуття ступеню, зокрема на рівні предметної області. .

ПЕРЕЕКЗАМЕНОВКА (RESIT EXAMINATION)

Студентам, які не змогли скласти або які не склали екзамену або не пройшли /не проходили оцінювання в перший за розкладом раз, може бути надана можливість пройти переекзаменовку або оцінювання пізніше. Коли надається можливість переекзаменовки, рішення про те, склав чи не склав кандидат екзамен, приймається *після* того, як стануть відомі результати переекзаменовки.

СТУПІНЬ ДРУГОГО ЦИКЛУ (SECOND CYCLE DEGREE)

Це кваліфікація вищої освіти, яка присуджується після успішного завершення навчання другого циклу, яке може включати певну науково-дослідну роботу. Її

часто називають ступенем магістра. **Як правило**, студент отримує його після отримання першого ступеня.

НАВЧАЛЬНЕ НАВАНТАЖЕННЯ СТУДЕНТА (STUDENT WORKLOAD)

Час (в годинах), який, як очікується, буде потрібно витратити пересічному студентові (на певному циклі/рівні) для того, щоб досягти визначених результатів навчання. Цей час включає всі види навчальної роботи, яку студент повинен виконати (напр., лекції, семінари, практичні роботи, самостійне навчання, професійні візити, екзамени).

ПРОГРАМА НАВЧАННЯ (STUDY PROGRAMME)

Затверджена сукупність модулів або навчальних дисциплін, визнана необхідною для присудження певного ступеня, яка повинна бути описана за допомогою результатів навчання, виражених в термінах компетентностей, яких необхідно досягти, щоб отримати визначені кредити.

НАУКОВИЙ КЕРІВНИК (SUPERVISOR)

Член професорсько-викладацького персоналу університету, який здійснює нагляд за просуванням кандидата на докторський ступінь, надає поради і настанови, і може бути залучений до оцінювання дисертації. Див. також **Дипломна робота/дисертація (Thesis)**.

МЕТОДИ ВИКЛАДАННЯ І НАВЧАННЯ (TEACHING & LEARNING METHODS)

В університетах використовується широкий спектр методів викладання. Сукупність методів викладання великою мірою залежить від форми навчання (очне, заочне, дистанційне навчання). В ході опитування, проведеного в рамках проекту Тьюнінг, було складено наступний список (який далекий від того, щоб вважатися вичерпним)

- Лекції
- Семінари (навчання в невеликих групах)
- Консультації
- Наукові семінари
- Практикуми або тренінги
- Практичні заняття в групі
- Заняття з розв'язання проблем
- Лабораторні заняття
- Демонстраційні класи
- Стажування/практика
- Практика на робочому місці (Виробнича практика)
- Польові дослідження
- Дистанційне навчання (на основі паперових носіїв або на основі ІКТ)
- Е-навчання - Дистанційне навчання на основі Інтернет (повністю в режимі он-лайн або „змішане”, із застосуванням інших методик і навчального середовища)

Цей список лише індикативний і насправді є лише списком категорій навчальної діяльності, тому що те, як кожна з них практично виконується, може дуже відрізнятися не лише у різних викладачів, але і в повсякденній практиці кожного окремого викладача, в залежності від того, що саме вивчається і які результати навчання очікуються від студентів.

Так само як у викладанні, в університетах використовується широкий спектр методів навчання. Деяке уявлення про багатство методів викладання і навчання дає наступний перелік (неминуче неповний).

- Відвідування лекцій, семінарів і консультацій, лабораторних робіт

- Участь в заняттях з вирішення проблем
- Конспектування
- Пошук відповідних матеріалів в бібліотеках і он-лайн
- Огляд літератури
- Читання і вивчення текстів і інших матеріалів
- Складання анотацій і резюме
- Проведення досліджень/виконання індивідуальних або групових проєктів зростаючої складності
- Відпрацювання технічних, математичних або лабораторних навичок
- Відпрацювання професійних умінь і навичок (напр., в сестринській справі, медицині, педагогіці)
- Проведення досліджень і написання статей, звітів, дисертацій зростаючої складності (у відношенні розміру і складності матеріалу)
- Робота разом з іншими студентами і спільна робота над звітом/ проєктом/ відповіддю на проблему
- Підготовка і виступ з усною презентацією, в групі або індивідуально
- Конструктивна критика роботи інших, продуктивне використання критичних зауважень з боку інших
- Головування і активна участь у засіданнях (наприклад, семінарах групи)
- Керівництво або активна участь в командах

ДИПЛОМНА РОБОТА/ДИСЕРТАЦІЯ (THESIS)

Офіційно представлений письмовий звіт про самостійні наукові дослідження/ роботу над проблемою/ проєкт, який вимагається для присудження ступеню (як правило, першого або другого ступеню або докторантури). Також може називатися дисертацією.

ПРОЕКТ ТЬЮНІНГ (TUNING PROJECT)

Проєкт „Гармонізація освітніх структур у Європі” є проєктом за ініціативою університетів, що має на меті запропонувати універсальний підхід до впровадження Болонського процесу на рівні вищих навчальних закладів та предметних областей. Підхід, запропонований в проєкті, полягає в методології перегляду, розробки, впровадження та оцінювання навчальних програм для кожного з циклів, визначених Болонською декларацією. Крім того, проєкт служить платформою для розробки точок прив'язки, які ґрунтуються на результатах навчання, сформульованих в термінах компетентностей. В проєкті Тьюнінг розрізняються фахові компетентності і загальні компетентності. В проєкті розробляються дескриптори циклу (рівня) для великої кількості предметних областей. Розпочатий в 2000 р. і підтриманий, фінансово і морально, Європейською Комісією, він охоплює на даний час переважну більшість країн, що підписали Болонську декларацію, включаючи Україну і, з 2006 р., Російську Федерацію. Аналогічний проєкт був заснований в 2003 р. для 18 країн Центральної і Південної Америки: Тьюнінг в Латинській Америці (Tuning América Latina). Він фінансово підтриманий Європейською Комісією в рамках проєкту Альфа (Alfa-project).

НАШІ КООРДИНАТИ

Координацію проекту Тьюнінг здійснюють Університет Деусто, Іспанія і Університет Гронінгена, Нідерланди.

Координатори проекту

Хулія Гонсалес Університет Деусто Іспанія relint@relint.deusto.es	Роберт Вагенаар Університет Гронінгена Нідерланди r.wagenaar@rug.nl
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Адміністратори проекту

Інгрід ван дер Меер Відділення гуманітарних наук, проект Тьюнінг Університет Гронінгена Нідерланди Ingrid van der Meer Faculty of Arts, Tuning Project University of Groningen P.O. Box 716 9700 AS Groningen The Netherlands Тел.: + 31 35 542 5038 / +31 50 3635263 Факс: + 31 50 363 5704 y.van.der.meer@rug.nl	Пабло Бенейтоне Відділ міжнародних зв'язків Університет Деусто Іспанія Pablo Beneitone International Relations Office University of Deusto Av. De las Universidades 24 48007 Bilbao Spain Тел. :+34 944 139 068 Факс: +34 944 139 069 pbeneito@relint.deusto.es
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Додаткова інформація на сайті проекту Тьюнінг
<http://tuning.unideusto.org/tuningeu> і www.rug.nl/let/tuningeu

Проект Тьюнінг підтриманий Європейською Комісією через програми Сократ і Темпус (Дирекція з освіти і культури)

Ця публікація відображає лише точку зору авторів, і Європейська Комісія не несе відповідальності за будь-яке використання інформації, яка в ній міститься.

© Tuning Project

Хоча всі матеріали, які були напрацьовані в рамках проекту Тьюнінг, належать його офіційним учасникам, після публікації інші вищі навчальні заклади можуть їх випробувати і використовувати, при умові посилання на джерело.

Жодна частина цієї публікації, включаючи дизайн обкладинки, не може бути скопійована, записана, передана в будь-якій формі або будь-якими засобами, електронними, хімічними, механічними, оптичними, відео або фото, без попереднього дозволу видавця.