

**КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ
ХАРКІВСЬКИЙ ТОРГОВЕЛЬНО-ЕКОНОМІЧНИЙ КОЛЕДЖ**

Затверджено

Педагогічною радою ХТЕК КНТЕУ
(протокол від 16 грудня 2019 р. № 3)

Введено в дію наказом директора
від 16 грудня 2019 р. № 407/1



(Л. О. Радченко)

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ
щодо реалізації студентоцентрованого підходу в навчанні за
освітніми програмами в Харківському торговельно-економічному
коледжі КНТЕУ

Харків 2019

ЗМІСТ

Вступ.....	3
1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	4
1.1 Становлення та впровадження концепції студентоцентрованого навчання в освітній процес закладів освіти.....	4
1.2 Основні категорії студентоцентрованого навчання .	6
1.3 Класифікація компетентностей.....	8
1.4 Формулювання результатів навчання.....	12
1.4.1 Таксономія Блума в когнітивній сфері.....	13
1.4.2 Формулювання результатів навчання в когнітивній сфері	14
1.4.3 Формулювання результатів навчання в афективній сфері	15
1.4.4 Формулювання результатів навчання в психомоторній сфері	16
2. МЕТОДОЛОГІЯ ПОБУДОВИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ.....	17
3. ОЦІНЮВАННЯ У СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНІЙ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ .	23
Використані джерела.....	25

Вступ

Приєднання України до Болонського процесу, інтеграція в європейські простори вищої освіти і досліджень, прийняття низки нових освітніх законів в Україні покликані змінити національну освіту і її ключові складники і чинники – освітні програми і відповідні кваліфікації (ступені), а через них і людину, яка передовсім має бути особистістю інноваційного типу.

Від того, на якій філософській основі буде вибудовуватися освітній процес у закладі освіти залежить якість надання освітніх послуг, властивості особистості здобувачів освіти – учасників соціальних відносин різних рівнів.

Головним завданням освіти в Україні є її відмова від предметоцентризму і запровадження студентоцентрованого навчання. Людина здатна повноцінно реалізовувати себе в будь-якій діяльності тільки в тому випадку, якщо виконувана робота задовольняє її потреби і намагання. Від моменту обрання для себе напрямку майбутньої професійної підготовки до початку професійної діяльності особистість має розкривати ті потенційні можливості, які в ній закладені і відповідно до яких має здійснюватися її освіта. Таким вимогам відповідає студентоцентроване навчання, яке у центр освітньої діяльності ставить студента з його схильностями і потребами.

Оскільки отримання освіти здобувачами здійснюється, в основному, в процесі групової та колективної діяльності, то необхідним є такий механізм регулювання врахування запитів кожного студента, який би міг максимально задовольнити потреби особистості з одного боку, і досягнення нормативно визначених результатів діяльності – з іншого. Окреслене завдання вирішує здобуття освіти за визначеною освітньою програмою, особливістю якої, в першу чергу, є створення для студента можливості вибору навчальних дисциплін, які йому необхідні як для майбутньої професійної діяльності, так і для його формування як всебічно розвиненої особистості.

Адекватне конструювання освітніх програм і кваліфікацій у надає можливість вирішити такі взаємопов'язані проблеми:

- реально запровадити компетентнісний підхід, а через нього студентоцентризм, відійти від предметоцентризму;
- забезпечити зрозумілість і порівнюваність результатів навчання, набутих компетентностей і кваліфікацій, ступенів для всіх зацікавлених сторін і в такий спосіб створити надійну основу для європейської і світової інтеграції;
- розвинути культуру академічної автономії і творчості закладів освіти як запоруку стійкого саморозвитку;
- підвищити відповідальність за створення власних внутрішніх систем забезпечення якості освітніх програм і кваліфікацій та їх реалізації, що сприяє національній і міжнародній репутації української освіти;
- досягти гнучкості, оперативності в реагуванні на різноманітні потреби здобувачів і користувачів освіти;
- модернізувати як наукову рефлексію, так і практику реалізації освіти в цілому.

В інтересах країни та її громадян необхідно всіляко підтримувати ініціативи щодо осучаснення освіти на засадах людиноцентризму, інноваційного типу прогресу, євроінтеграційної тенденції.

1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОГО НАВЧАННЯ

1.1 Становлення та впровадження концепції студентоцентрованого навчання в освітній процес закладів освіти

Закон України «Про вищу освіту» та інші нормативно-правові акти у сфері освіти проголошують основним принципом студентоцентроване навчання, котре має на меті: забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці; активне впровадження компетентнісного підходу; забезпечення результатів навчання; покращення якості освіти та оцінювання якості.

Основними імперативами освітньої парадигми, що формується на засадах Болонської моделі є: досконалість; дотримання стандартів якості освіти; чесність і професійна моральність, дотримання обіцянок учасниками освітнього процесу; студентоцентризм, як турбота про студентів, повага до їх самобутності, формування особистості фахівця на засадах співробітництва. За новою парадигмою, що звучить як **навчити вчитись**, студенти набувають відповідальності за власне навчання, атмосферу якої створює заклад вищої освіти, як середовище, що стимулює самопідготовку, оцінку знань на початку і в кінці навчального курсу, роботу з кожним студентом тощо.

Студентоцентроване навчання (studentcentered education) – це формування програм і технологій навчання так, як цього вимагає майбутня професія і можливості студента. Студентоцентризм базується на засадах особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку особистості, формує ефективну систему цінностей в основі так званий трикутник знань – освіта-наука-інновації у площині або колі студентоцентризму. Навчання, спрямоване на потреби, уподобання, інтереси студента, уміння працювати в команді, уміння вчитися упродовж життя, готовність до змін, уміння діяти у нестандартних ситуаціях та ін.

Студентоцентроване навчання є процесом якісного перетворення освітнього середовища для студентів, спрямованого на підвищення їхньої самостійності (автономії) та здатності до критики за допомогою підходу, зорієнтованого на результат. Елементи студентоцентрованого навчання є опора на активне, а не пасивне навчання; акцент на критичне та аналітичне навчання і розуміння; підвищена відповідальність і підзвітність з боку студента; більша самостійність (автономія) студента; вдумливий підхід до освітнього процесу з боку і студента та викладача.

У процесі навчання крізь призму студентоцентризму студенти набувають такі основні компетентності: здатність до аналізу і синтезу; здатність до навчання та розв'язання проблем; здатність застосовувати знання на практиці; здатність пристосовуватись до нових ситуацій; турбота про якість; навички управління інформацією; здатність працювати самостійно; робота в групі; здатність до організації і планування, здатність встановлювати міждисциплінарні зв'язки та ін.

Студентоцентризм ґрунтується на підвищенні ролі самостійної роботи студентів; індивідуальному підході до кожного студента як активного учасника освітнього процесу; досягненнях студента у навчанні як результаті самовдосконалення; розширенні прав, обов'язків і відповідальності студента.

В основу студентоцентрованого навчання покладено ідею максимального забезпечення студентам шансів отримати перше місце роботи на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у роботодавців (придатності до працевлаштування) за рахунок здобутих протягом навчання компетенцій.

Концепція студентоцентрованого навчання, в основу якої покладені результати навчання, початково розвинута в США у другій половині ХХ століття в роботах J. B. Watson та B. F. Skinner. Протягом 1960–1970 рр. лідером цього напрямку був R. Mager, який запропонував концепцію застосування спеціальних формулювань (instructional goals) для результатів, які спостерігалися в процесі навчання.

У сучасному вигляді концепція результатів навчання сформована і застосована у Великобританії, Австралії, Новій Зеландії та Південній Африці в дев'яностих роках минулого століття. У подальшому вона поширилася на інші країни Європи – Данію, Швецію, Ірландію.

Сучасного розмаху концепція студентоцентрованого навчання досягла після 2000 р. у зв'язку з розвитком Болонського процесу, важливим внеском в її імплементацію стали матеріали міжнародного проекту «Гармонізація освітніх структур в Європі», Тюнінг (Tuning educational structures in Europe, TUNING), який ініційований у 2000 р. європейськими університетами (координатором проекту є Університет Деусто, Іспанія) за активної підтримки Європейської Комісії з метою поєднання політичних цілей Болонського процесу та Лісабонської стратегії реформування європейського освітнього простору. Компетентнісному підходу до побудови освітніх програм і результатам навчання присвячено низку Болонських семінарів, монографій та статей.

Незважаючи на те, що в спеціалізованій літературі було достатньо критики щодо доцільності та ефективності використання концепції результатів навчання у вищій школі (на відміну від професійно-технічної освіти), інтернаціоналізація освіти, передусім забезпечення зрозумілості та прозорості кваліфікацій, була ключовим фактором того, що підхід до викладання та навчання, заснований на результатах навчання, став до 2010 р. безальтернативним. Методологічні, включаючи термінологію, основи студентоцентрованого навчання узагальнені в матеріалах проекту Тюнінг, який з практичного погляду призначений для вироблення стратегії та моніторингу результатів упровадження основних цілей та інструментів Болонського процесу. Протягом свого розвитку цей проект перетворився в процес, основною метою якого є розроблення принципів підходів до створення, удосконалення, впровадження, оцінювання та підвищення якості програм вищої освіти всіх трьох її циклів.

Тюнінг, започаткований як європейський проект (Tuning Europe), протягом подальших років був доповнений низкою регіональних проектів: у 2003 р. розпочався проект Тюнінг – Латинська Америка, у 2006 р. – проект Тюнінг – Росія, у 2009 р. почали реалізовуватися проекти Тюнінг – США та Тюнінг – Литва, проекти Тюнінг – Африка та Тюнінг – Австралія. Окрім того, у 2007 р. був ініційований спеціалізований проект – Tuning SQF, метою якого є розроблення секторальних (галузевих) рамок кваліфікацій, узгоджених із Рамкою кваліфікацій Європейського освітнього простору.

Філософія проекту Тюнінг сформульована у вигляді його девізу – **узгодження освітніх структур та освітніх програм на основі різноманітності та автономності**. Автори та виконавці проекту підкреслюють його методологічну спрямованість і відсутність будь-яких намірів щодо уніфікації освітніх систем, переліків спеціальностей, змісту освітніх програм тощо. Основними напрямками роботи в проекті Тюнінг стали такі.

1. Аналіз і визначення переліку основних загальних компетентностей, які характеризують універсальні навички та вміння, здатності.

2. Розроблення переліків основних специфічних фахових компетентностей в рамках виділених предметних областей (subject areas).
3. Переосмислення суті та ролі Європейської кредитно-трансферної системи та перетворення її у Європейську кредитну трансферно-накопичувальну систему.
4. Аналіз та вироблення рекомендацій щодо підходів до навчання, викладання та оцінювання.
5. Роль забезпечення якості в освітньому процесі.

На першому етапі реалізації проекту (2000–2002 рр.) основна увага приділялася першим трьом напрямам. На другому етапі (2003–2004 рр.) у центрі уваги були четвертий та п'ятий напрями досліджень. На третьому (починаючи із 2005 р.) і подальших етапах роботи основна діяльність велася навколо третього (докторського) циклу вищої освіти, а також була сфокусована на розробленні стратегії впровадження підходу, запропонованого проектом Тюнінг, у закладах вищої освіти в цілому та в окремих предметних областях зокрема.

1.2 Основні категорії студентоцентрованого навчання

Студентоцентроване навчання і викладання відіграють важливу роль у стимулюванні мотивації студентів, їх самоаналізі та залученні до освітнього процесу. Це означає ретельне обговорення процесів розроблення та реалізації освітніх програм та оцінювання результатів навчання.

Запровадження студентоцентрованого навчання і викладання є таким, що: поважає і враховує різноманітність студентів та їх потреби, уможлиблюючи гнучкі навчальні траєкторії; враховує та використовує різні способи надання освітніх послуг, якщо це доцільно; гнучко використовує різноманітні педагогічні методи; регулярно оцінює та коригує способи надання освітніх послуг і педагогічні методи; підтримує відчуття автономності у студентів, водночас забезпечуючи йому відповідний супровід і підтримку з боку викладача; сприяє взаємній повазі у стосунках «студент-викладач»; має належні процедури для розгляду скарг студентів.

Основними категоріями студентоцентрованого навчання є **компетентності та результати навчання**, Вони є ключовими в Європейському освітньому просторі, є предметом розгляду на багатьох болонських, об'єктом досліджень, предметом дискусій.

Згідно з методологією Тюнінг:

Результати навчання – формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Можуть відноситися до окремого модуля або також до періоду навчання (освітньої програми першого, другого чи третього циклів). Результати навчання визначають вимоги до присудження кредитів.

Це класичне визначення результатів навчання, яке не повинно викликати якогось спротиву освітян: викладачі звикли, описуючи робочі програми окремих навчальних дисциплін, писати фрази на кшталт: *у результаті вивчення даної дисципліни студент повинен знати ..., розуміти ..., мати навички ...* тощо. Тут курсивом спеціально виділені ключові слова описів для того, щоб підкреслити два істотних моменти:

1. При описі результатів навчання звично використовують терміни типу: «знання», «уміння», «навички», «здатності» тощо.

2. Результати навчання формулюються викладачами та відображають очікування викладачів щодо результатів освітньої діяльності.

Дуже важливим у визначенні результатів навчання є слово «формулювання», яке передбачає наявність як певного словника, так і певних конструкцій (шаблонів) для побудови фраз.

Методологія Тюнінга полягає в тому, що **результати навчання формулюються в термінах компетентностей**. Тому важливим є визначення другого базового терміну – компетентності.

Компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Компетентності формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах.

Незважаючи на очевидну близькість цих категорій (в основі обох є знання, розуміння, навички, здатності), методологія Тюнінга чітко їх розділяє та визначає основну відмінність між результатами навчання та компетентностями в тому, що перші **формулюються викладачами** на рівні освітньої програми, а також на рівні окремої дисципліни, а компетентності **набуваються особами**, які навчаються.

Ще однією особливістю результатів навчання є те, що на відміну від компетентностей вони повинні бути **чітко вимірюваними**. Слід наголосити, що формулюються результати навчання та компетентності однією мовою (мовою компетентностей), тому на практиці далеко не просто їх розрізнити між собою без розуміння контексту, в якому вони сформульовані.

Таким чином, схематично співвідношення між результатами навчання та компетентностями може бути представлено у вигляді **матриці** (див. рис.1.1), рядки якої містять результати навчання (РН) за окремими дисциплінами освітньої програми, а стовпці – компетентності (К), які студент набуває в результаті успішного навчання за освітньою програмою.

	К 1	К 2				К m
РН 1	+	-	+	-	-	+
РН 2	-	+	-	+	+	-
...	+	-	+	-	-	+
...	+	+	-	-	-	+
...	-	+	+	+	-	-
РН n	+	+	-	-	-	+

Рис. 1.1 Матриця співвідношення результатів навчання та компетентностей

Наступною особливістю компетентностей є те, що вони набуваються поступово, формуються низкою навчальних дисциплін або модулів на різних етапах програми, і навіть можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні.

Ці дві різні, хоч і близькі за своєю інтегральною сутністю, категорії можуть характеризувати **два різні**, хоч і очікувано близькі, **погляди** на випускника освітньої програми. **Перший**, якщо за основу взяти сукупність результатів навчання, відображає наміри викладачів щодо змісту освіти; **другий**, в основі якого набір компетентностей, якими оволодів випускник, – наміри замовників освітніх послуг (роботодавців). У залежності від того, який шлях вибрати за основу в процесі

проектування та реалізації освітньої програми, розрізняють **дві парадигми навчання**.

Перша парадигма – навчання, орієнтоване на викладача (його часто називають навчанням, орієнтованим на вхід), в основі якого є наявний у закладі вищої освіти матеріальний, кадровий, методичний потенціал. Такий підхід часто відображає комбінацію сфер інтересів та досвіду дослідників і викладачів, внаслідок чого освітні програми можуть бути погано збалансовані, а випускники не завжди знаходять місце роботи, оскільки інтереси роботодавців ураховуються недостатньо.

Друга парадигма – навчання, орієнтоване на студента (орієнтація на вихід), в основі якого є компетентнісна модель фахівця (профіль), створена за найактивнішої участі, поряд із викладачами, роботодавців, випускників, професійних організацій тощо. **Тобто в основу студентоцентрованого навчання покладено ідею максимального забезпечення студентам шансів отримати перше місце роботи на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у роботодавців (придатності до працевлаштування), задоволення тим самим актуальних потреб останніх.** Необхідно підкреслити, що в умовах надзвичайно динамічного ринку праці, викликаного технологічним вибухом у кінці минулого століття, співпраця освітян і роботодавців у створенні та реалізації освітніх програм набуває особливої важливості.

Не може бути жодного протиставлення результатів навчання та компетентностей, адже між ними є глибока діалектична єдність: сукупність результатів навчання в їх динамічному поєднанні приводить до набуття особами, які навчаються, відповідних компетентностей, а з іншого боку – оволодіння певною компетентністю вимагає засвоєння конкретних знань, умінь, навичок, тобто – результатів навчання.

1.3 Класифікація компетентностей

На сьогодні загальноприйнятим є поділ компетентностей на дві групи: **предметно-спеціальні (фахові) компетентності** (subject specific competences) та **загальні компетентності** (genericcompetences, transferable skills). Згідно з визначенням перші залежать від предметної області, саме вони визначають профіль освітньої програми та кваліфікацію випускника, саме вони роблять кожну освітню програму індивідуальною. Але існують й інші, не менш важливі, компетентності, якими студент оволодіває в процесі виконання освітньої програми, але вони носять універсальний, не прив'язаний до предметної області характер. Це, наприклад, здатність до навчання, креативність, володіння іноземними мовами, базовими інформаційними технологіями тощо. Хоча ці загальні компетентності повинні бути збалансованими із спеціальними компетентностями, при розробленні освітніх програм їх розвиток обов'язково повинен бути запланований.

Отримані в проекті Тюнінг результати та рекомендації у вигляді переліку найважливіших загальних компетентностей широко використовуються у світі для створення освітніх програм. Методика досліджень включала проведення широкого анкетування серед роботодавців, випускників і викладачів. Для підготовки анкети для опитування роботодавців і випускників на основі аналізу понад 20 різноманітних досліджень було складено список із 85 різних компетентностей. **При цьому компетентності класифікувалися за трьома категоріями:**

1. **Інструментальні** (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності);
2. **Міжособистісні** (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця);
3. **Системні** (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для удосконалення систем, розроблення нових систем).

У результаті попереднього обговорення та вдосконалення кінцевий варіант списку включав такі 30 компетентностей:

1. 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.

2. 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.

3. Системні компетентності:

- Здатність застосовувати знання на практиці.
- Дослідницькі навички і вміння.
- 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 та управління проектами.
- Ініціативність і дух підприємництва.
- Турбота про якість.
- Бажання досягти успіху.

Необхідно підкреслити, що дослідження загальних компетентностей в рамках проекту Тьюнінг продовжує проводитись. На сьогодні список із 31 найважливіших загальних компетентностей, а саме:

1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу (Ability for abstract thinking, analysis and synthesis).

2. Здатність застосовувати знання в практичних ситуаціях (Ability to apply knowledge in practical situations).
3. Здатність планувати та управляти часом (Ability to plan and manage time).
4. Знання та розуміння предметної області та розуміння професії (Knowledge and understanding of the subject area and understanding of the profession).
5. Здатність спілкуватися рідною мовою як усно, так письмово (Ability to communicate both orally and through the written word in native language).
6. Здатність спілкуватися другою мовою (Ability to communicate in a second language).
7. Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій (Skills in the use of information and communications technologies).
8. Здатність проведення досліджень на відповідному рівні (Ability to undertake research at an appropriate level).
9. Здатність вчитися і бути сучасно навченим (Capacity to learn and stay up-to-date with learning).
10. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел (Ability to search for, process and analyse information from a variety of sources).
11. Здатність бути критичним і самокритичним (Ability to be critical and self-critical).
12. Здатність до адаптації та дії в новій ситуації (Ability to adapt to and act in new situation).
13. Здатність генерувати нові ідеї (креативність) (Capacity to generate new ideas (creativity)).
14. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми (Ability to identify, pose and resolve problems).
15. Здатність приймати обґрунтовані рішення (Ability to make reasoned decisions).
16. Здатність працювати в команді (Ability to work in a team).
17. Навички міжособистісної взаємодії (Interpersonal and interaction skills).
18. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети (Ability to motivate people and move toward common goals).
19. Здатність спілкуватися з нефакхівцями своєї галузі (Ability to communicate with nonexperts of one's field).
20. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності (Appreciation of and respect for diversity and multiculturality).
21. Здатність працювати в міжнародному контексті (Ability to work in an international context).
22. Здатність працювати автономно (Ability to work autonomously).
23. Здатність розробляти та управляти проектами (Ability to design and manage projects).
24. Прихильність безпеці (Commitment to safety).
25. Дух підприємництва, здатність виявляти ініціативу (Spirit of enterprise, ability to take initiative).
26. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів) (Ability to act on the basis of ethical reasoning).
27. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт (Ability to evaluate and maintain the quality of work produced).

28. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків (Determination and perseverance in the tasks given and responsibilities taken).

29. Прагнення до збереження навколишнього середовища (Commitment to the conservation of the environment).

30. Здатність діяти соціально відповідально та громадянські свідомо (Ability to act with social responsibility and civic awareness).

31. Здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми (Ability to show awareness of equal opportunities and gender issues).

Що стосується фахових компетентностей, то очевидно, що в силу їх предметної специфічності, не може існувати жоден загальноприйнятий їх перелік. Проте в рамках різноманітних професійних об'єднань, міжнародних проектів, національних агенцій забезпечення якості напрацьовано низку міжнародно визнаних переліків за окремими галузями/спеціальностями (предметними областями), які можуть бути використані як при створенні національних стандартів (у частині нормативних результатів навчання та компетентностей), так і при проектуванні освітніх програм конкретними закладами освіти.

Так, за проектом Тюнінг велися дослідження щодо визначення спеціальних (фахових) компетентностей для дев'яти предметних областей: Хімія, Математика, Науки про Землю, Історія, Європейські студії, Бізнес і менеджмент, Фізика, Освіта, Сестринська справа. У цілому проект розглядає 42 предметні області: для основних дев'яти всі матеріали є на сайті Тюнінг, для інших 33 – указані Інтернет-адреси, за якими можна отримати повну інформацію.

У межах кожної предметної області роботи велися різними групами, які враховували специфіку і традиції розроблення та реалізації освітніх програм за спеціальностями даної предметної області. Але при цьому всі дотримувалися методології Тюнінга щодо створення освітніх програм. Тому результуючі матеріали написані однією мовою (словник, конструкції), рекомендації (результати навчання та компетентності, підходи до навчання та оцінювання результатів тощо) сформульовані подібним чином.

Ще одним джерелом інформації щодо фахових компетентностей є матеріали Агенції забезпечення якості вищої освіти Сполученого Королівства (The Quality Assurance Agency for Higher Education, QAA, UK). Агенція затвердила набори стандартів/опорних точок (Subject benchmark statements) для 58 освітніх програм підготовки бакалавра з відзнакою (в певному наближенні – еквівалент бакалавра в Україні), 14 програм підготовки магістра та окремо для 18 програм в області охорони здоров'я. Ці матеріали містяться на Інтернет-сторінці QAA: <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standardsand-quality/the-quality-code/subject-benchmark-statements>.

Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD) у рамках проекту «Оцінювання результатів навчання у вищій освіті» (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, AHELO) також зробила вагомий внесок у цій області: напрацьовані, опубліковані та використовуються для оцінювання якості освіти так звані «Концептуальні рамки очікуваних результатів навчання» у двох предметних областях – інженерії (http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Summary_of_outcomes_TN/AHELO_Engineering.pdf) та економіці (<http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/43160495.pdf>).

Інші напрацювання цього типу виконані вузько спеціалізованими професійними асоціаціями і можуть бути знайдені на відповідних сайтах.

Що стосується **класифікації** фахових компетентностей, то у більшості випадків вони діляться на три види: **знання і розуміння** в предметній області, **когнітивні уміння та навички** в предметній області, **практичні навички** в предметній області.

1.4 Формулювання результатів навчання

Проект Тюнінг визначає **результати навчання** як «формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання». Це визначення повторене в Довіднику ЄКТС і підтримується більшістю фахівців. Проте у спеціалізованій літературі часто зустрічаються подібні, але відмінні у дрібніших деталях твердження: наприклад, замість сполучення «як очікується» використовуються «повинен» (should), «буде» (will), «ми хочемо, щоб» (we want our students to ...). Є декілька ще більш відмінних визначень, в яких акцент робиться на здатності студента «робити» (will be able to do) або «демонструвати» (are able to demonstrate). Однак ці відмінності не стосуються основного:

- результати навчання сфокусовані на **очікуваних** навчальних досягненнях студента;
- результати навчання сфокусовані на тому, що може **демонструвати** (знає, розуміє, здатен зробити) студент після завершення навчання.

Тому прийняте Тюнінгом і ЄКТС визначення є основним у документах Європейського освітнього простору.

У вітчизняних документах (Закон України «Про вищу освіту», Національний освітній глосарій: вища освіта) наведені дещо інші визначення:

Результати навчання – сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти (Закон України «Про вищу освіту»).

Результати навчання – сукупність компетентностей, що виражають знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості, які набув студент після завершення освітньої програми, або її окремого компонента (Національний освітній глосарій: вища освіта).

Наведені визначення є дуже близькими, не суперечать класичному європейському, проте не підкреслюють елемент очікування (результати навчання плануються викладачами) та необхідність демонстрування (обов'язковість повного і всебічного оцінювання факту та якості їх досягнення студентом).

Окрім результатів навчання, з освітньою програмою чи окремою навчальною дисципліною пов'язані два інших поняття: загальна мета (aim) та специфічна ціль/завдання (objective, goal). Тут варто підкреслити **спільності** та **відмінності** між цими поняттями та результатами навчання. Якщо із метою, яка є сформульованим викладачем широким загальним твердженням щодо його намірів у контексті змісту навчальної дисципліни, особливих питань не виникає, то при формулюванні цілей/завдань (розшифрування та уточнення мети) може виникнути певна плутанина щодо їх відмінності від результатів навчання. Часто викладачі формулюють завдання навчальної дисципліни двояко: як у термінах своїх планів/очікувань, так і в термінах

очікуваних навчальних досягнень студента, якими є результати навчання. Тому, щоб уникнути подібних конфузів, **рекомендується при описі окремих навчальних дисциплін не виділяти цілі/завдання, а лише формулювати мету та заплановані результати навчання.**

Що стосується безпосередньо формулювання результатів навчання, то необхідно врахувати, що однією із основних вимог до них є їх **вимірюваність**. Тобто, результати навчання повинні формулюватися таким чином, щоб можна було однозначно визначити факт та якість їх досягнення студентами. Також результати навчання тісно пов'язані з рівнями навчання: формулювання, наприклад, знань в області математики, очікуваних від студента на першому курсі, повинно відрізнятися від формулювання математичних знань наприкінці другого курсу, чи бакалаврської програми в цілому. Усе це зумовлює необхідність запровадження певної класифікації та шкали вимірювання навчальних досягнень студента.

В проекті Тьюнінг результати навчання прив'язані до певного циклу вищої освіти, а компетентності формуються протягом навчання на трьох циклах вищої освіти.

Найбільш поширеною класифікацією рівнів мислення, які визначають цілі навчання, є так звана **таксономія Блума**, розроблена і опублікована в 1956 р. американським педагогом-дослідником Бенджаміном Блумом, який поділив усі цілі навчання на три сфери (домени, групи): когнітивну, афективну та психомоторну. Надалі в рамках кожної сфери він виділив послідовні рівні складності та сформулював словники дієслів, які відповідають кожному рівню. Незважаючи на те, що на початку 2000-х років оприлюднено низку публікацій, які розвинули таксономію Блума, його оригінальні пропозиції все ще є основою для класифікації та формулювання результатів навчання насамперед у когнітивній сфері, але також придатні для формулювання навчальних цілей в афективній та психомоторній сферах.

1.4.1 Таксономія Блума в когнітивній сфері

Згідно із теорією Блума когнітивна (пізнавальна) сфера містить шість послідовних рівнів складності:

1. Знання (Knowledge) – здатність запам'ятати або відтворити факти (терміни, конкретні факти, методи і процедури, основні поняття, правила і принципи тощо) без необхідності їх розуміння.

2. Розуміння (Comprehension) – здатність розуміти та інтерпретувати вивчене. Це означає уміння пояснити факти, правила, принципи; перетворити словесний матеріал у, наприклад, математичні вирази; прогнозувати майбутні наслідки на основі отриманих знань.

3. Застосування (Application) – здатність використати вивчений матеріал у нових ситуаціях, наприклад, застосувати ідеї та концепції для розв'язання конкретних задач.

4. Аналіз (Analysis) – здатність розбивати інформацію на компоненти, розуміти їх взаємозв'язки та організаційну структуру, бачити помилки й огріхи в логіці міркувань, різницю між фактами і наслідками, оцінювати значимість даних.

5. Синтез (Synthesis) – здатність поєднати частини разом, щоб одержати ціле з новою системною властивістю.

6. Оцінювання (Evaluation) – здатність оцінювати важливість матеріалу для конкретної цілі.

Для кожного рівня складності Блум запропонував набір дієслів, який в подальшому був значно розширений іншими дослідниками. Оскільки результати навчання асоціюються із тим, що студент може робити після завершення навчання, то згадані дієслова можуть служити основою для формулювання результатів навчання за кожним рівнем.

1.4.2 Формулювання результатів навчання в когнітивній сфері

Основними дієсловами, які використовуються для формулювання результатів навчання та свідчать про **засвоєння** студентом знань, є:

назвати, впорядкувати, зібрати, визначити, описати, знайти, перевірити, продублювати, помітити, скласти список, повторити, відтворити, показати, сказати, установити зв'язок тощо.

При формулюванні результатів навчання, що стосуються **розуміння**, використовуються такі дієслова:

класифікувати, асоціювати з, змінити, прояснити, перетворити, побудувати, описати, обговорити, виділити, оцінити, пояснити, виразити, розширити, ідентифікувати, ілюструвати, інтерпретувати, зробити висновок, пояснити різницю між, розпізнати, передбачити, доповісти, вибрати, переглянути, перекласти, знайти рішення тощо.

Результати навчання, які стосуються **застосування** знань, можуть використовувати слова:

застосувати, змінити, обчислити, оцінити, вибрати, продемонструвати, розробити, виявити, завершити, знайти, ілюструвати, модифікувати, організувати, передбачити, підготувати, віднести до, планувати, вибрати, показати, перетворити, використати, окреслити та інші.

Основними дієсловами, які використовуються для формулювання результатів навчання щодо **здатності до аналізу** знань, є:

упорядкувати, аналізувати, розділити на складові, обчислити, розділити на категорії, порівняти, класифікувати, поєднати, протиставити, критикувати, дискутувати, визначити, зробити висновок, вивести, виділити, розділити, оцінити, випробувати, експериментувати, ілюструвати, дослідити, співвіднести, тестувати тощо.

При формулюванні результатів навчання, що стосуються **синтезу**, використовуються такі дієслова:

аргументувати, упорядкувати, поєднати, класифікувати, зібрати, скомпіювати, спроектувати, розробити, пояснити, встановити, сформулювати, узагальнити, інтегрувати, модифікувати, організувати, спланувати, запропонувати, реконструювати, установити зв'язок із, підсумувати та інші.

Основними дієсловами, що характеризують здатність особи до **оцінювання знань**, є:

оцінити, встановити, аргументувати, вибрати, поєднати, порівняти, зробити висновок, співставити, критикувати, захищати, пояснити, рейтингувати, розсудити, виміряти, передбачити, рекомендувати, співвіднести до, узагальнити, ухвалити тощо.

Як бачимо, не існує повної однозначності щодо вибору дієслів: окремі дієслова використовуються для формулювання результатів навчання на декількох рівнях. Основним є загальний контекст формулювання.

1.4.3 Формулювання результатів навчання в афективній сфері

Афективна сфера стосується емоційної компоненти освітнього процесу, починаючи від бажання студента отримати інформацію до інтегрування ідей, переконань і ставлень.

Блум та його учні запропонували таку ієрархію:

1. Отримання інформації (Receiving). Характеризує бажання (направленість) студента отримати необхідну інформацію (уважне вислуховування співбесідника, чутливість до соціальних проблем тощо).

2. Зворотна реакція (Responding). Стосується активної участі студента в навчальному процесі (виявлення інтересу до предмету, бажання висловитися, зробити презентацію, участь у дискусіях, бажання пояснити та допомогти іншим).

3. Ціннісна орієнтація (Valuing). Коливається в діапазоні від звичайного визнання певних цінностей до активної їх підтримки. Приклади: віра в демократичні цінності, визнання ролі науки в повсякденному житті, турбота про здоров'я оточуючих, повага до індивідуального та культурного різноманіття.

4. Організація (Organization). Стосується процесів, з якими стикаються особи, коли необхідно поєднати різні цінності, вирішити конфлікти між ними, засвоїти певну систему цінностей. Приклади: особа визнає необхідність балансу між свободою та відповідальністю в демократичному суспільстві, визнає власну відповідальність за свої вчинки, сприймає стандарти професійної етики, адаптує свою поведінку до прийнятих системних цінностей.

5. Характеристика (Characterization). На цьому рівні особа має сформовану систему цінностей, що визначає її відповідну послідовну та передбачувану поведінку. Приклади: самостійність і відповідальність у роботі, професійна повага до етичних принципів, демонстрація доброї професійної, соціальної та емоційної поведінки, здорового способу життя тощо.

Для формулювання результатів навчання в **афективній сфері** використовуються такі дієслова:

діяти, позитивно оцінювати, дотримуватися, запитувати, сприймати, відповідати, допомагати, намагатися, відхилити, кидати виклик, завершувати, співпрацювати, поєднувати, пристосовувати, захищати, демонструвати, дискутувати, показувати, розмежовувати, обирати, ініціювати, інтегрувати, містити, слідувати, виправдовувати, слухати, організовувати, брати участь, практикувати, поширювати, осуджувати, ставити запитання, відносити до, звітувати, розв'язувати, підтримувати, синтезувати, цінити та інші.

Приклади формулювань результатів навчання в афективній сфері:

- Позитивно сприймати необхідність професійних етичних стандартів.
- Зважати на потребу конфіденційності в професійному ставленні до клієнта.
- Цінувати бажання працювати самостійно.
- Ставитись до учнів з різними можливостями в класі однаково.
- Зважати на управлінські завдання, пов'язані з високим рівнем змін у громадському секторі.
- Виявляти бажання спілкуватися з пацієнтами.
- Вирішувати спірні питання щодо особистісних переконань та етичних міркувань.
- Брати участь у дискусіях з колегами, викладачами.
- Усвідомлювати відповідальність за добробут дітей, про яких піклуєтесь.
- Проявляти професійну відданість етичній практиці.

1.4.4 Формулювання результатів навчання в психомоторній сфері

У психомоторній сфері в основному наголошується на фізичних навичках, включаючи питання координації мозкової та м'язової діяльності. Аналіз літературних джерел показує, що результати досліджень у цій області з погляду освіти є значно меншими, ніж здобутки в когнітивній та афективній сферах. Вони є більш важливими в області наук про здоров'я, мистецтві, музиці, фізичній культурі, а також в інженерії, коли мова йде про предмети, тісно пов'язані із лабораторним практикумом. Блум та його школа детально не займалися цим питанням, тому наведена нижче класифікація та рекомендації щодо формулювань результатів навчання належать Р. Дейвом та Е. Сімпсон.

Згідно із Дейвом ієрархія психомоторної сфери пропонується такою:

- 1. Імітація (Imitation).** Споглядання за поведінкою іншої особи та її копіювання.
- 2. Маніпулювання (Manipulation).** Здатність виконувати певні дії за допомогою інструкцій та практичних навичок.
- 3. Точність (Precision).** Здатність виконувати завдання при невеликій кількості помилок і робити це точніше без наявності фахової допомоги.
- 4. Поєднання (Articulation).** Здатність координувати серію дій за допомогою поєднання двох або більше навичок. Ці складові можуть модифікуватися, щоб відповідати певним вимогам або для розв'язку задачі.
- 5. Натуралізація (Naturalization).** Демонстрація високого рівня виконання в природному стилі («не роздумуючи»). Навички при цьому поєднуються, упорядковуються та виконуються стабільно і легко.

Для формулювання результатів навчання в **психомоторній сфері** використовуються наступні дієслова:

- копіювати, слідувати, повторити, дотримуватися – для імітації;
- відтворити, побудувати, виконати, впровадити – для характеристики маніпулювання;
- демонструвати, завершити, показати, калібрувати, контролювати, вдосконалити – характеризують рівень точності;
- сконструювати, вирішити, координувати, скомбінувати, інтегрувати, адаптувати, розробити, сформулювати, модифікувати, вдосконалити – описують рівень поєднання;
- спроектувати, виокремити, управляти, винайти, керувати проектом – визначають рівень натуралізації.

Елізабет Сімпсон розробила більш деталізовану ієрархію психомоторики, яка включає сім рівнів:

- 1. Сприйняття (Perception).** Здатність використовувати наявні сигнали для стимулювання фізичної активності.
- 2. Установка, менталітет (Set, mindset).** Готовність до певного способу діяння. Може включати в себе ментальну, фізичну та емоційну схильності.
- 3. Керована реакція (Guided response).** Оволодіння певною фізичною навичкою за допомогою метода спроб і помилок.
- 4. Автоматизм (Mechanism).** Проміжний етап у засвоєнні фізичної навички. Засвоєні реакції стають більш звичними, рухи можуть виконуватися достатньо впевнено та вміло.

5. Складні явні реакції (Complex overt responses). Можливою є фізична активність, яка потребує складних рухів. Реакції є автоматичними, а на певну довершеність указує точне та скоординоване виконання при мінімальних зусиллях.

6. Адаптація (Adaptation). На даному рівні навички є добре розвинуті, а особа може змінювати рухи у відповідь на проблемну ситуацію чи згідно з певними вимогами.

7. Створення (Origination). Навички є настільки розвинутими, що можлива певна креативність при виникненні спеціальних потреб.

2. МЕТОДОЛОГІЯ ПОБУДОВИ СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПРОГРАМИ

Нова методологія побудови освітньої програми, зорієнтованої на студента, була одним із перших важливих результатів проекту Тюнінг. Українською мовою вона описана в публікації «Вступне слово до проекту Тюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі. Внесок університетів у Болонський процес» (http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf) під загальним лозунгом – модель гармонізації освітніх програм.

Згідно із методологією Тюнінга процес створення освітньої програми включає такі кроки.

1. Перевірка відповідності основним умовам (суспільна потреба, консультації із зацікавленими сторонами, цікавість програми із академічного погляду, чи визначені спільні точки прив'язки, ресурси всередині/зовні закладу освіти (наукової установи)).

2. Визначення профілю освітньої програми.

3. Опис мети програми та кінцевих результатів навчання.

4. Визначення загальних і фахових компетентностей.

5. Розроблення навчального плану.

6. Розроблення модулів і вибір методів викладання.

7. Визначення підходів до навчання та методів оцінювання.

8. Розроблення системи оцінювання якості освітньої програми з метою її удосконалення.

Особлива увага повинна приділятися першому етапу роботи – аналізу актуальності розроблення та запровадження нової освітньої програми. Розробники повинні дати чіткі відповіді на низку запитань:

• Чи визначена суспільна потреба у новій програмі на регіональному, національному та міжнародному рівнях?

• Чи проведені для цього широкі консультації з усіма зацікавленими сторонами (основними стейкхолдерами): роботодавцями, фахівцями (випускниками), професійними організаціями та об'єднаннями тощо?

• Чи наявні необхідні ресурси для створення та реалізації програми всередині вищого навчального закладу (наукової установи), чи є можливість залучення додаткових фінансових, матеріальних, кадрових ресурсів?

• Чи є формальні зобов'язання партнерських вищих навчальних закладів (у випадку спільних програм або програм подвійних (багатосторонніх) дипломів)?

• Чи буде така програма юридично визнаною у всіх країнах?

• Чи є повне порозуміння партнерських вищих навчальних закладів щодо тривалості освітньої програми, її кредитного виміру?

Методологія проекту Тьюнінг передбачає циклічність процесу розроблення та реалізації освітньої програми, її постійний моніторинг і вдосконалення, у зв'язку з чим загальний процес буде циклічним, а також містити внутрішні цикли зворотного зв'язку.

У проєкті також розроблені спеціальні опитувальники (питання для аналізу та обговорення) для окремих етапів розроблення та впровадження освітньої програми, на основі яких можна провести певну самосертифікацію створеної програми.

Питання щодо профілю програми:

- Чи чітко і повністю зазначено потребу в новій програмі та її потенціал?
 - Чи є метою створення нової програми задовольнити встановлені або нові професійні і/чи соціальні вимоги?
 - Чи проходило консультування із зацікавленими сторонами? Чи вони визначили потребу для нової програми?
 - Чи був вибраний відповідний підхід під час консультацій? Чи були вибрані відповідні групи для консультацій щодо нової програми?
 - Чи чіткими є визначення профілю програми, цільових груп, на які програма спрямована, її місце в національному та міжнародному просторі?
 - Чи є очевидним, що програма буде відповідно визнана в контексті майбутнього працевлаштування? Чи вона належить до конкретного професійного чи соціального контексту?
 - Чи нова програма є науково цікавою для працівників та студентів?
- Чи є розуміння освітнього контексту, в якому нова програма буде реалізована?

Питання щодо результатів навчання:

- Чи чітко і правильно були визначені результати навчання на рівні всієї програми та окремих її компонентів?
- Чи будуть вони відображені у заданому профілі програми? Чи правильно вони розподілені між різними частинами програми?
- Чи гарантується прогрес і послідовний розвиток програми в цілому та її окремих модулів?
- Чи результати навчання сформульовані в рамках фахових (предметно-спеціальних) і загальних компетентностей, до яких входить знання, розуміння, уміння та навички, здатності та цінності?
- Що є гарантією того, що результати навчання будуть зрозумілі та відповідно визнані в Європі та за її межами?

Питання щодо компетентностей:

- Чи загальні та фахові компетентності, які студент повинен набути в процесі навчання, є чітко визначеними і відповідно сформульованими?
- Чи відповідає рівень компетентностей задекларованому рівню освітньої програми?
- Чи виражені компетентності, яких потрібно набути, таким чином, що їх можна виміряти?
- Чи гарантується послідовний розвиток компетентностей по ходу реалізації програми?
- Як можна оцінити набуті компетентності, чи наявна методологія оцінювання компетентностей для вказаних результатів навчання?
- Чи чітко описані підходи до викладання та навчання з метою розвитку визначених компетентностей, які докази того, що результат буде досягнуто?

- Чи є вибрані підходи достатньо різноманітними, творчими/ інноваційними?

- Чи є визначені в освітній програмі компетентності порівняльними (які можливо порівняти) і сумісними із загальноприйнятими європейськими точками прив'язки для даної предметної області?

Питання щодо рівня програми:

- Чи брався до уваги початковий рівень вступників при визначенні для них навчальних потреб?

- Чи відповідає рівень результатів навчання та компетентностей вимогам даного циклу, передбачених європейською та національною рамками кваліфікацій?

- Якщо передбачені підрівні програми, то чи вони описані мовою результатів навчання?

- Чи рівні описуються в термінах:

- набуття знань, розуміння, уміння, навичок і здатностей;
- застосування знань, розуміння, уміння, навиків та здатностей на практиці;
- прийняття рішень;
- комунікаційних знань і розумінь;
- здатності для продовження навчання?

Питання щодо кредитів та навантаження.

- Чи базується освітня програма на ЄКТС? Чи відповідає вона основним властивостям ЄКТС?

- Чи призначені кредити в програмі? Як гарантується правильність такого розподілу?

- Як пов'язані кредити з результатами навчання в цій програмі?

- Як перевіряється відповідність між навчальним навантаженням студента та розподілом кредитів?

- Як гарантується збалансованість навантаження студента під час кожного навчального періоду в сенсі навчання, викладання та оцінювання? Яким чином включають студентів у цей процес?

- Які використовуються механізми для перевірки відповідності призначених кредитів обсягам навчальної діяльності студента (навчання, викладання, оцінювання).

- Чи інформація про дану освітню програму міститься в Інформаційному пакеті ЄКТС вищого навчального закладу (наукової установи)?

- Як забезпечується мобільність студентів в освітній програмі?

- Яким чином студентів інформують про мобільність?

- Як використовують основні документи ЄКТС для мобільності?

- Хто є відповідальним за процеси визнання, якими є процедури?

Питання щодо наявних ресурсів:

- Як гарантується наявність офіційного затвердження освітньої програми та необхідних для її реалізації ресурсів?

- Чи гарантується наявність кадрового забезпечення для реалізації програми, чи потребує програма залучення викладачів з-поза меж даного вищого навчального закладу (наукової установи)?

- Чи передбачається підвищення кваліфікації викладацького складу у зв'язку із новим підходом до створення та реалізації нової програми, насамперед новими підходами до викладання, навчання та оцінювання?
- Яким чином програма буде забезпечена необхідними для її успішної реалізації структурними, фінансовими, інформаційними, технічними засобами?
- Чи є гарантовані місця практики для студентів?

Наведені вище переліки є корисними для самоаналізу в процесі проектування нової освітньої програми. У процесі виконання програми, її підтримки та оцінювання якості Тьюнінг рекомендує проаналізувати такі питання:

- Як здійснюється моніторинг якості виконання програми та її окремих складових?
- Як здійснюється моніторинг якості персоналу та його мотивація до виконання програми?
- Чи є у вищому навчальному закладі (науковій установі) система забезпечення якості, чи відповідає вона європейським стандартам та рекомендаціям з внутрішнього забезпечення якості?
- Чи відповідає вимогам програми якість навчальних аудиторій та обладнання?
- Як перевіряється вхідний рівень потенційних студентів?
- Як здійснюється моніторинг успішності студентів з погляду досягнутих результатів навчання та компетентностей, чи відповідає реальне навчальне навантаження студентів задекларованому кредитному виміру окремих модулів/навчальних дисциплін та освітньої програми в цілому?
- Як відслідковується працевлаштування випускників? Чи є база даних випускників?
- Чи збирається та аналізується інформація про рівень задоволеності випускників даною програмою?
- Як організовано систему підвищення кваліфікації науково-педагогічного персоналу?
- Яким чином відбувається перегляд та оновлення освітньої програми?
- Як гарантується життєздатність програми, відповідальність за підтримку та оновлення програми відповідними органами?
- Як організовано і як забезпечується оновлення інформації, що стосується даної програми?
- Яким чином забезпечується адекватність системи підтримки студентів, консультування та наставництва?
- Чи видається студентам автоматично та безоплатно Додаток до диплома європейського зразка?

Необхідно відзначити, що розроблення методологій створення студентоцентризованих освітніх програм в Європейському просторі вищої освіти здійснювалося не тільки в рамках проекту Тьюнінг. Протягом 2008–2010 рр. у рамках проекту CoRe 2 – «Competences in Recognition and Education 2» (Компетентності у визнанні та освіті 2) була запропонована дещо інша, хоч і близька до запропонованої Тьюнінгом, методика виконання робіт.

Згідно із CoRe 2 процес **проектування освітньої програми** включає такі кроки.

1. **Визначення потреби та потенціалу програми:**

- проконсультуватися із зацікавленими сторонами (потенційними студентами, дослідниками, потенційними роботодавцями), щоб перевірити, чи є потреба в даній програмі;

- вирішити, чи запропонована освітня програма відповідає встановленим або новим професійним вимогам.

2. Визначення профілю та ключових компетентностей:

- визначити основні предметні області, що формують основу освітньої програми;

- визначити орієнтацію та вказати тип програми: загальна чи спеціалізована;

- визначити й описати потенційні галузі та сектори, де випускники зможуть знайти місце роботи;

- визначити й описати внесок програми для розвитку особистого та громадянського рівня культури;

- визначити ключові програмні компетентності, розподіливши їх на загальні та спеціальні, найбільш відповідні для запропонованої програми.

3. Формулювання програмних результатів навчання:

- сформулювати програмні результати навчання (15-20 результатів) відповідно до ключових програмних компетентностей.

4. Вирішення питання щодо модуляризації освітньої програми:

- вирішити, чи кожна одиниця програми повинна мати кратний кредитний вимір (наприклад, 5-10-15) або довільний вимір, що відповідає реальному навчальному навантаженню;

- присвоїти кредити ЄКТС кожній одиниці освітньої програми, за умови, що одному семестру відповідає 30 кредитів ЄКТС, а звичайному навчальному року – 60 кредитів ЄКТС. Одному кредиту ЄКТС відповідають 30 годин загального навчального навантаження студента.

5. Визначення компетентностей та формулювання результатів навчання для кожного модуля:

- вибрати загальні та спеціальні компетентності, які слід сформувати та покращити в кожному модулі, на основі ключових програмних компетентностей;

- сформулювати результати навчання для кожної компетентності, які слід розвинути в даній структурній одиниці освітньої програми.

6. Визначення підходів до викладання, навчання та оцінювання:

- погодити спосіб якнайкращого розвитку та оцінювання компетентностей і досягнення бажаних результатів навчання;

- передбачити різноманітні підходи до навчання, викладання та оцінювання.

7. Перевірка охоплення ключових загальних і предметно-спеціальних (фахових, спеціальних) компетентностей:

- перевірити розвиток ключових загальних і спеціальних компетентностей;

- перевірити, чи всі програмні ключові загальні та спеціальні компетентності покриваються модулями/одиницями освітньої програми.

8. Розроблення освітньої програми та її структурних одиниць:

- підготувати опис програми та описи її структурних одиниць на основі профілю, ключових програмних компетентностей, програмних результатів навчання, розподілу кредитів, визначених підходів до навчання та оцінювання.

9. Перевірка збалансованості та реалістичності програми:

- перевірити, чи завершена програма збалансована, тобто, чи прикладені зусилля вартують компетентностей, які мають бути досягнуті;
- перевірити, чи кредити присвоєні раціонально, чи студенти здатні завершити окремі дисципліни та всю освітню програму, вклавшись у визначений час.

10. Моніторинг і вдосконалення програми в процесі її реалізації:

- реалізувати освітню програму та її компоненти відповідно до чіткої структури та прозорого плану впровадження;
- виконувати моніторинг програми та її компонентів шляхом опитування студентів і працівників з метою оцінювання викладання, навчання та оцінювання, а також вихідної інформації відповідно до показника успішності, рекомендовано використовувати контрольний перелік запитань Тьюнінг для оцінки навчального плану;
- використовувати системи зворотного та прямого зв'язку для аналізу результатів оцінювання та очікуваних розробок у предметній області з урахуванням потреб суспільства та наукового середовища;
- використовувати отриману інформацію для вдосконалення програми в цілому та її компонентів.

Спільним між обома описаними методами є особливий акцент на тому, що, починаючи розроблення нової освітньої програми, необхідно провести широкі консультації із зацікавленими сторонами, визначити її суспільну потребу та відповідність встановленим або новим професійним вимогам. Це надасть можливість максимально наблизити профіль нової програми до реальних потреб суспільства та ринку праці, збільшити придатність до працевлаштування у майбутнього випускника. А все це в сукупності й визначає концепцію побудови студентоцентрованої освітньої програми.

3. ОЦІНЮВАННЯ У СТУДЕНТОЦЕНТРОВАНІЙ МОДЕЛІ НАВЧАННЯ

Результатом розвитку європейського простору вищої освіти стали значні зрушення у сфері забезпеченні якості вищої освіти, в тому числі прийняття Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в європейському просторі вищої освіти (ESG – «Стандарти і рекомендації»). Нову редакцію цього документу було ухвалено на Міністерській конференції у Єревані у травні 2015 року. Одною із основних відмінностей документа редакції 2015 року від редакції 2005 року є наявність стандарту 1.3 «Студентоцентроване навчання, викладання та оцінювання», який визначає вимоги (стандарт), яким повинні відповідати заклади освіти щодо **визнання їх моделі навчання студентоцентрованою** – «навчальні заклади повинні забезпечувати таке викладання програм, що заохочує студентів до активної участі у творенні навчального процесу, і таке оцінювання студентів, що відображає цей підхід». Тому актуальність удосконалення процедур оцінювання у вітчизняних закладах освіти визначається передусім вимогою дотримання ESG.

«Стандарти і рекомендації» визначають орієнтири для формування системи оцінювання у закладах освіти, на відповідність, у тому числі, цим орієнтирам оцінюється система внутрішнього забезпечення якості в закладах освіти.

Оцінювання здобувачів освіти посідає чільне місце у студентоцентрованій моделі – саме оцінювання робить модель навчання студентоцентрованою.

Процес навчання студентів певною мірою спрямовуються завданнями, які вони отримують. Саме від того, як сформоване оцінювання залежить навчання студента, і

саме тому оцінювання розглядається академічною спільнотою як чи не найважливіший елемент системи внутрішнього забезпечення якості освіти.

Оцінювання як складова системи забезпечення якості має на меті:

- підтримку у забезпечення студенту можливості досягнення бажаних результатів навчання (*Support learning*);
- кількісну оцінку ступеня досягнення студентом бажаних результатів навчання (*Generate grades*);
- розвиток у студентів уміння самооцінювання – для забезпечення їх ефективного подальшого навчання (*Future judgements*).

У найзагальнішій класифікації оцінювання поділяють на:

- формативне – *formative assessment* («оцінювання, що формує») – має на меті дати можливість особі, що навчається, відстежувати свій прогрес у навчанні і виявити напрями його подальшого вдосконалення;
- сумативне – *summative assessment* – оцінювання ступеня досягнення здобувачем вищої освіти бажаних результатів навчання в рамках навчальної дисципліни, модуля чи освітньої програми в цілому.

Формативне оцінювання є реалізацією обов'язкової умови процедур забезпечення якості – зворотного зв'язку у процесі навчання. Саме на наявність останнього спрямовані процедури опитування студентів.

Визнаючи важливість оцінювання для прогресу студентів та їх майбутньої кар'єри, процедури забезпечення якості для оцінювання мають відповідати таким вимогам:

- оцінювачі повинні ознайомити студентів з існуючими методами проведення тестування та екзаменування і отримувати підтримку для розвитку власних навичок у цій сфері;
- критерії та методи оцінювання, а також критерії виставлення оцінок необхідно оприлюднювати заздалегідь;
- оцінювання дозволяє студентам продемонструвати міру, в якій було досягнуто запланованих результатів навчання, вони повинні отримати відгук, який, за необхідності, має супроводжуватися порадами щодо освітнього процесу;
- де можливо, оцінювання повинно проводитися більше як одним екзаменатором;
- інструкції з оцінювання мають враховувати пом'якшувальні обставини;
- оцінювання повинно бути послідовним і застосовуватися чесно до всіх студентів та проводитися відповідно до встановлених процедур;
- необхідно дотримуватися визначеної офіційної процедури розгляду звернень студентів.

Оцінювання є найефективнішим, якщо:

- використовується для виявлення того, що є найпродуктивнішим для студентів у процесі навчання;
- зворотний зв'язок використовується, щоб поліпшити навчання студентів;
- студенти та викладачі стали відповідальними партнерами в навчанні та оцінюванні;
- студенти введені у практику і культуру вищої освіти через оцінювання;
- оцінювання знаходиться в центрі розроблення програми;
- оцінювання дає всеосяжне і достовірне уявлення про досягнення осіб, що навчаються.

Водночас організація навчання студентів має спиратися на їх думку щодо якості проведення занять. Доцільним є проведення анкетування здобувачів освіти і врахування їх відповідей у подальшому. Так, можна запропонувати анкету такого змісту.

АНКЕТА

ОЦІНЮВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ПРОВЕДЕННЯ ЗАНЯТЬ

- 1. Оцініть рівень якості організації та проведення занять викладачем**
Високий; Задовільний; Поганий; Мені байдуже.
- 2. Як ставився викладач до студентів?**
З повагою; З байдужістю; Зверхньо; Для мене ставлення викладача не має значення.
- 3. Чи критерії отримання балів за картою СРС були доведені на початку занять?**
Так; Ні; Я не знаю, що таке карта СРС.
- 4. Наскільки зміст занять відповідав навчально-методичним матеріалам з даного курсу?**
Повністю відповідав; У цілому відповідав; Частково відповідав; Не відповідав; Не знаю; Я не користуюсь навчально-методичними матеріалами з цього курсу.
- 5. Кількість відмінених занять, не відпрацьованих в інший час?**
0; 1–2; 3–4; більше; відміна заняття викладачем – для мене завжди приємна подія.
- 6. Пунктуальність початку і закінчення занять викладачем.**
Вчасно; Зазвичай вчасно; Невчасно; Чим менше тривалість пари, тим для мене краще.
- 7. Чи проводив викладач консультації в позааудиторний час?**
Проводив; Не знаю; Не проводив; У мене не було потреби у консультаціях.
- 8. До якої частини занять, на вашу думку, викладач не був підготовлений?**
Завжди був підготовлений; Майже завжди був підготовлений; Приблизно у половині занять; Менше ніж у половині занять; Ніколи; Для мене неважливий ступінь підготовки викладача.
- 9. Чи повідомляв викладач на заняттях тему, план заняття, види робіт до виконання та чи підбивав він підсумки роботи?**
Завжди; Майже завжди; Інколи; Ніколи; Мені нецікава тема і план заняття.
- 10. Чи були пояснення викладачем щодо змісту матеріалу зрозумілими?**
Завжди; Майже завжди; Інколи; Ні, ніколи; Я не потребую додаткових пояснень викладача.
- 11. Кількість завдань для самостійного виконання під час вивчення дисципліни.**
Дуже мало; Оптимальна; Надмірна; Мені краще взагалі без завдань для самостійного виконання.
- 12. Яку кількість занять ви пропустили з цього предмету?**

0; 1–2; 3–4; Більше; Я б із задоволенням вчився у дистанційному або індивідуальному режимі.

Отже, студентоцентрована модель формується на перетині трьох ключових процедур освітнього процесу: функціонування ефективного освітнього оточення (доступ до навчальних ресурсів, можливість обміну досвідом через програми мобільності тощо), взаємодії викладачів і студентів та, обов'язково, залученням студентів у ці процесі, передусім у процеси моніторингу освітніх програм і в процедури удосконалення оцінювання. Тому переосмислення стратегій оцінювання поряд із вдосконаленням процедур розроблення освітніх програм, підходів до викладання є необхідною умовою трансформації моделей навчання у вітчизняних закладах освіти відповідно до принципів студентоцентризму.

Використані джерела:

1. Захарченко В. М., Луговий В. І., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Розроблення освітніх програм : Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. Київ : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. 120 с.
2. Студентоцентризм у системі забезпечення якості освіти в економічному університеті : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-методичної конференції за міжнародною участю (Київ, 2–3 березня 2016 р.). Київ : КНЕУ, 2016. 434 с.
3. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG) Ухвалено Міністерською конференцією в Єревані, 14–15 травня 2015 р. URL: http://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-andguidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf