

Практически подходи при разработването на учебни курсове

Михо Михов, Траян Попкочев

Practical approaches in the development of training courses M. Mihov, Tr. Popkotchев

The course improvement requirements, stipulated by the quality procedures and applied to all basic fields, are in consideration.

This process aims to incorporate the objects, the expected results and the means for their realization through a new organization of curricular and extracurricular work, learning during education, the evaluation of the process of continuous assessment, the examination and the final grade. Compliance with these rules is a prerequisite for the improvement of the quality of education in all subjects.

Темата за качеството е една от ярките доминанти в дискусиите за съвременното висше образование. Сложността на образованието и на социалните процеси определят и различните подходи към качеството. Затова, без да се навлиза в дискусиите по тях, нека в ролята на работна дефиниция за качество на висше образование се приеме, че то представлява сложна релационна система от “способности, свойства и възможности, определящи степента на динамично съответствие на състоянието и резултатите от дейността на Университета с неговата мисия и неговите цели, които непрекъснато или периодично се актуализират и привеждат в съответствие със съвременните изисквания” [Христов, 2000; 42]. С извеждането на качеството като характеристика на образованието се налагат няколко прагматични изисквания към него: 1) акцентира се върху необходимостта от ясно определяне на очакваните резултати и тяхната обективна диагностика; 2) подчертава се важността на наблюдението и отчитането на динамиката в образователната ситуация; 3) издига се ролята на обучаваните, на тяхната мотивация за активно усвояване на знания и компетенции през целия живот; 4) повишава се отговорността на преподавателите, като се започне от проектирането на учебното съдържание и се стигне до управлението на познавателната активност на обучаваните.

По силата на ЗВО висшите училища имат академичната автономия и задължение да проектират съдържанието на обучението и неговото качество (чл. 21, ал. 1, т. 4 и чл. 6, ал. 4). Изискването пряко засяга проектирането и качеството на учебните курсове. От позицията на съвременната дидактиката по същество в своята пълнота те са модел с няколко вътрешно присъщи елемента: 1) идеален образ на бъдещия специалист – съдържа представи за професионално необходимите и подлежащи на усвояване знания, развити компетенции и личностни качества, изграждащи благоприятна основа за успешната му реализация; 2) учебно съдържание – отразява равнището на развитие на науката, с което по-нататък в процеса на обучение се срещат студентите и което въвежда базова информационна основа на подготвяните специалисти; 3) модела на процеса на обучение – неговата ориентация, ресурсна осигуреност, процесуална реализация, резултати и контрол над тях е предпоставка за равнището на формираната професионална подготовка на специалиста. Следователно, в идеал проектирането на учебните курсове носи в себе си идеите за качество на образованието. Затова може да се приеме, че с качеството на проектираните учебните курсове се залага съществена част от основите на качеството на обучението и придобиваното образование.

Самото проектиране на учебните курсове може да бъде осъществено в рамките на традиционния и качествения подходи. Първият, явно или не, поставя в центъра си няколко важни постулата: 1) доминираща роля на научната информация; 2) твърдо и бавно обновяващо се научно съдържание; 3) логоцентризъм и пасивна роля на студентите в обучението; 4) акцент върху запомняне на научната информация;

5) субективно и непрозрачно оценяване от преподавателя на постиженията на студентите [Попкочев, 2001; Попкочев, 2002].

При качествения подход към проектирането на учебния курс акцентите са доста по различни. Тук се държи на: 1) диагностика на входното равнище на студентите; 2) динамично обновяване на учебното съдържание; 3) баланс между информационната, дейностната и ценностната компонента на обучението; 4) съединяване на теория и практическо приложение на научните знания; 5) основано на ясни критерии и факти оценяване на постиженията на студентите.

Що се отнася до подходите към подбора на самото учебно съдържание, те също са няколко. Сред тях Р. Пейчева разграничава: а) традиционен подход – стремежът е учебното съдържание да обхване по възможност повече аспекти от науката, от преподаваната научна дисциплина; б) компетентностен подход – установените чрез изследвания изисквания към практикуването на дадена професия се полагат за основа, върху която се подбират знанията и компетенциите, необходими за бъдещите специалисти; в) когнитивен подход – при него се държи на задълбоченото изучаване и усвояване на базови понятия и закономерности както и на развитието на интелектуални умения; г) социално-критичен подход – учебното съдържание се структурира около значими социални проблеми, като се цели да се развие критично отношение към тях; д) основан на „опита и потребностите на личността“ подход – учебното съдържание е гъвкаво и се приспособява, индивидуализира към развитието на обучаваните, с намерението те да се превърнат в активни субекти на обучението [Пейчева, Р., 2003].

Значимостта на проектирането на учебните курсове за поддържане на качеството на образованието, както и подходите при тяхното проектиране се отчитат в приетата през 2004 г. и работеща в Югозападен университет „Неофит Рилски“ система по качеството. Те намират отражение в изградена и утвърдена от Съвета по качеството специална процедура „Изготвяне и структура на учебната документация“ (ПР 2-01). Свързана с нея е работната инструкция „Изисквания за проектиране, подготовка и реализация на учебен курс“ (РИ 1-07-03), която конкретизира и методически пояснява как се извършват визираните в нея процеси.

Процедурата „Изготвяне и структура на учебната документация“ регламентира структурата на учебните програми по изучаваните дисциплини и дейностите, които следва да се изпълнят за реализиране на тази структура. За стандартни елементи на учебната програма са приети разделите: а) съдържанието на курса, б) литература – традиционни и съвременни информационни източници, в) организация на обучението; г) организация на оценяването; д) задачи за самостоятелна работа на студентите; е) указания за разработки. В структурния компонент „Съдържание на учебната програма за всяка обособена част“ (имат се предвид тематично обособена съвкупност от единици в рамките на програмата, която е с минимален хорариум от 15 часа) целите и очакваните резултати от обучението са издигнати в ролята на стандарт за проектно разработване на учебен курс. С утвърждаването на тези положенния проектирането на учебните курсове идейно и критериално се обвързва с качествения подход.

Доколкото в ЮЗУ „Неофит Рилски“ се осъществява подготовка на специалисти по различни професионални направления, а и преподавателите имат академичната свобода да определят обема, дълбочината и насочеността на учебното съдържание, работната инструкция „Изисквания за проектиране, подготовка и реализация на учебен курс“ въвежда само в рамков план подходите [вж Пейчева, 2003], в които могат да се разполагат целите на обучение по учебните курсове, но не предвижда строг стандарт за „правилен“ подход. В оценъчен план си струва да се отбележи, че възприетия модел за въвеждане на подходите при определяне на целите на обучение дава свобода за изява на преподавателите. От друга страна той оставя известен риск от съгласяване с битуването на традиционния подход, от неявно одобрително

отношение към акцентирането върху информационната страна в подготовката на специалистите и пренебрегване на компетенциите, критичната рефлексия, познавателното и личностно им развитие. Противодействието срещу този риск са въведените с работната инструкция за оценяване на учебен курс (РИ 1-07-04) стандарти, върху които се гради процеса и крайната оценка от оценяването на учебен курс. Те включват следните изисквания: а) ясното формулиране на поддаващи се на наблюдение и измерване цели, б) съответствие на тези цели на профил на специалността и установените изисквания към практикуващите я специалисти, в) избор на адекватни механизми за постигане на поставените цели, г) дефиниране на очаквани резултати и информирание за тях на студентите. Тъй като тази оценка се прави от комисия от компетентни специалисти в основните звена, във факултетите, има основание да се очаква, че тяхната оценка е бариера срещу формалното отношение към целите на обучение или въвеждането им в духа на традиционния подход към обучението.

За обвързването на целите и очакваните резултати от обучението с активното участие на студентите в процеса на обучение в ПР 2-01 важно значение се отдава на разделите за организацията на обучението, за организацията на оценяването и за самостоятелната работа на студентите. В раздела „Организацията на обучението” в норма се издига изискването да се опишат основните и доминиращи методи, форми и средства на обучение, използвани при аудиторната заетост. С оглед създаване на предпоставки на смяна на репродуктивната и центрирана към преподавателя парадигма на образование с активна, критично ориентирана и центрирана към личността на обучаваните такава, в тази процедура сериозно внимание се обръща и на организацията на извънаудиторната заетост на студентите. В нея се проектира, ангажираността на преподавателите с професионалното изграждане на обучаваните, но и отговорността на самите тях за своето развитие.

Грижата за създаване на условия за ефективно реализиране на извънаудиторната заетост се конкретизира в раздела за самостоятелната работа на студентите. В него съобразно целите, учебното съдържание и методологическата концепция на преподавателя се включва набор от типови задачи. Те се различават по обем, сложност и насоченост на изискваните за изпълнението им дейности. На тази основа в посочения раздел от процедурата „Изготвяне и структура на учебната документация” се очертават типови задачи с различна ориентация. Задачи с информационна насоченост – свързани са с издирване на допълнителна научна информация, нейното реферирание и представяне. Те водят до развитие на умения за работа с различни информационни източници, за целево търсене и анализиране на научна информация и благоприятстват усвояването на основното учебно съдържание. Задачи с частично изследователска насоченост – тяхното изпълнение въвежда студентите в методологията и методиката за получаване на научно знание по дисциплините. Задачи с практико-приложна насоченост, които изискват операционализиране на научното знание и неговото използване за решаване на практически проблеми. От гледна точка на формите на изпълнение, поставяните задачи за извънаудиторна заетост изискват или индивидуална работа, или работа в екип, с което пък се създават предпоставки за усвояване на социални умения (за диалог и конкуренция, за ръководене на екип и отговорност при изпълнение на съвместни задачи и пр.).

Изпълнението на задачите от извънаудиторната заетост е от утвърдено чрез процедурата за фактическо основание за отчитане на реални дейности постижения по смисъла на чл. 5 и чл. 7 от Наредба 21 от 30.09.2004 г. за прилагане на система за натрупване и трансфер на кредити във висшите училища. За изпълнението на различните типове задачи в учебните програми са предвидени части от кредит или така наречените „условни кредитни единици”, като примерно 10 или 20 такива условни единици се приравняват към един кредит. На практика чрез тези единици се постига по-пълно диференциране на изпълняваните от студентите задачи за извънаудиторна заетост.

За регулиране на взаимоотношенията между преподавателите и студентите и прозрачност в изискванията към качеството на изпълнение на задачите от извънаудиторната заетост чрез същата процедура е издигнато в стандарт изискването за ясно дефиниране на критериите за качество на студентските разработки. В критериите се включват изисквания по съдържанието и задълбочеността на разработките, а също и такива от структурно и формално естество. Тяхното съдържателно дефиниране обаче е право на преподавателя.

Контролът и оценката на резултатите от обучението също се третира в ПР 2-01. За стандарт се приема, че учебните програми по дисциплините следва да регламентират ясно освен процедурите и формите на набиране на кредити и следните обстоятелства от реалния процес на обучение: условия, при които студентът се (не)допуска до изпит или се освобождава от него; при недопускане до изпит въз основа на резултатите от текущия контрол се регламентират обема на задачите, които следва да се изпълняват за преодоляване на бариерата; изисква се ясно дефиниране на критериите за поставяне на оценки, като преподавателите се задължават да обявят тези критерии след приключване на изпита и да запознаят с тях студентите, чиито работи се оценяват. Дефинира се и съотношението на резултатите от текущия и крайния контрол в крайната оценка на студентските постижения.

С въведените чрез процедурата по изготвяне на учебните програми изисквания се утвърждава един дефинитивно ясен механизъм на целево-диагностично ориентиране на учебните курсове. В този дух са и указанията, които РИ 1-09-01 „Инструкция за разработване на нови, обновяване, одобряване и наблюдение на учебни планове и програми“. Там отново се акцентира на обосноваването на целите в учебните курсове, тяхната яснота, реалистичност, обвързаност с учебното съдържание и диагностичност. Двата документа създават предпоставки за сравнимост във времето на резултатите от обучението на студентите, както и за оценяване на учебните курсове.

Редът и критериите за същото оценяване в университетската система по качеството са регламентирани със специален документ „Инструкция за оценяване на учебен курс“ (РИ 1-07-04). За оценяване на целите на учебния курс са заложили критерии като: ясна формулировка; обвързаност със стандартите за качество на ЮЗУ; с придобиваната образователна степен, формата на обучение, характера на учебния курс (дисциплината); наличие на механизми за постигане на заложените в целите резултати; информираност на студентите за целите на обучение по дадения курс и начините за постигането им.

При оценяването на съдържанието отново се държи на непротиворечивата обвързаност на целите на курса със самото съдържание, на логическата им акценти според неговата специфика. Академичната свобода на преподавателя се гарантира именно в правото му на специалист да намери това съответствие и разстановка на акцентите, а също така и да обвърже съдържанието и цели с подходяща технология на обучение. В духа на смяната на центрацията на обучението от преподавателя към студента РИ 1-07-04 въвежда като стандарт изискването преподавателят да предвиди и механизми за подпомагане на студентите в усвояването на учебното съдържание. Сред тях се включва информирането на студентите още в началото на семестъра за съдържанието на курса, начините за натрупване на кредити, темите за извънаудиторната заетост, механизмите за контрол и оценка на резултати. Изисква се оценяването да обхваща двата аспекта: съдържанието на заложените цели на обучение така и валидност на предвидените методи за оценяване на постиженията на студентите.

Разбира се, заложеното в устройствените документи на системата по качеството на ЮЗУ „Неофит Рилски“ е само предпоставка. От значение е доколко тя се реализира в практиката, доколко съдейства за постигане на реална промяна в процеса на обучение. Светлина върху тази страна хвърлят проведените извънпланови и

планови одити в катедрите и факултетите на университета. За период от около една календарна година са осъществени 33 извънпланови одити на катедри и планови одити във всички основни звена (факултети) на университета.

Обобщените резултати от извънплановите одити на учебните курсове, които се водят от катедрите показват картина, в която се открояват типични особености. Сред тях като най-сложно, респ. най-трудно се оказва дефинирането на критерии за оценка на постиженията на студентите. В обобщението попадат 29 (88 %) от одитираните катедри. Необходимо е да се уточни, че единицата за броене е катедри, отговарящи за съответни учебни курсове, а не самите курсове. В този случай оценката е твърде строга, защото дори и един курс да се окаже с пропуск, той се отбелязва като пропуск на цялото звено.

Неформализираните интервюта с ръководителите на катедри извеждат на преден план някои причини. За част от преподавателите, основно по хуманитарни и обществени науки е нелогично и неприемливо да се въвеждат строги критерии за оценка на студентските постижения, тъй като те извеждат на преден план като цел на обучението не толкова фактичното знание на студентите, а интерпретацията на учебния материал, идентифицирането на факти и проблеми, конкретизирането на теорията към реалността. Всъщност в позицията им се откроява определена едностранност в разбирането на обекта на оценка (приравняването му до репродуктивно-познавателни резултати и игнориране на интерпретативните, творческите, практическите умения като обект на оценка). Друга част от причините се крият в схващането, че критериите са строго конкретни за всяка тема и е невъзможно извеждането на стандартни такива, които принципно да обхващат всяка една от темите по дисциплините, най-често хуманитарни или социални.

Логично е, че предварителното дефиниране на методите и средствата за проверка и оценка на постиженията също се нарежда сред сложните за изпълнение изисквания към учебните програми (среща се в програмите на 13 от катедрите – 39 %). Действително, ако не се знае какво точно се проверява и оценява, не е възможно да се посочи начини и инструмент за проверка и оценка. Пропускът е залага още на равнище проектиране на учебен курс, т.е. той е системен защото отразява начин на мислене.

Третата по честота типична грешка в програмите по учебните дисциплини се оказва и отсъствието на ясно определяне на тежестта на оценките от текущия контрол в крайната оценка на студентските постижения (среща се в курсовете на 10 от одитираните катедри, т.е. 26 %). На практика игнорирането на това участие води до игнориране на постиженията на студентите от самостоятелната работа в извънаудиторните дейности, с което по същество се обезсмисля значението на система за натрупване и трансфер на кредити. Получава се нов вид формализъм – оценяването на студентските постижения отново става само в края на семестъра, като с получената оценка на студентите се присвояват кредити, без да има осигурена дидактическа технология, която да осигурява заетост на студентите по учебния курс по време на семестъра.

С Университетската система за проверка и оценка на знанията, уменията и компетентностите на студента е издигнато в ролята на стандарт за програмите за учебните курсове наличието на ясен регламент за задачите и дейностите на студента съответно за допускане или недопускане до изпит. В частност в точка 5.4.5. изисква конкретно и точно определяне на условията за допускане до изпит, а точка 5.4.7. от тази Система задължава с програмите по учебните курсове да се определят задачите, които трябва да се изпълнят от студентите, които не са допуснати до изпит според резултатите от текущия контрол. Смисълът, който се влага в тази норма на системата, е в три посоки: издигне на ролята на извънаудиторната заетост; повишаване ролята на формирането на крайната оценка по учебния курс; регламентиране на възможности, позволяващи на студента самостоятелно да планира ангажименти-

те си по своята самоподготовка. На практика именно нарушаването на тези условия от Системата за проверка и оценка на знанията на студентите е на четвърто място по честота (5 или 15 %) от констатираните несъответствия в извънплановите одити на катедрите на Университета. Най-вероятно обяснението за несъответствието се крие в все още силните стереотипи обучението на студентите да се мисли центрирано към преподавателите.

Първият цялостен цикъл от планови одити на основните звена (факултетите) основно бе ориентиран към документалното изграждане на университетската система по качество. Обобщената оценка от тях е, че има напредък в усъвършенстването на учебните програми в това число относно развитието на системата от цели-задачи-дейности за аудиторна и извънаудиторна заетост-методи и форми за оценка на постиженията на студентите.

На равнище практика обаче срещите със студентите показват наличието на проблеми, някои от които се очертават още на равнище модел на процеса на обучение. Без претенции за количествена представителност могат да се очертаят някои типични проблеми от гледна точка именно на студентите. Основно това са: 1) недостатъчната информираност на студентите по всеки курс за неговите цели, очаквани резултати, учебно съдържание, начините за проверка и оценка на постиженията им и техните ангажиментите; 2) неритмично натоварване на студентите с дейности от извънаудиторна заетост; 3) обща висока натовареност на студентите с дейности, чиито резултати преподавателите не винаги успяват навреме да оценят; 4) студентите не биват информирани за начините на формиране на крайната оценка за постиженията им; 5) част от преподавателите продължават да осъществяват процеса на обучение по традиция – *ex cathedra* и да оценяват студентските постижения само във формата на семестриален изпит.

Прегледът от ръководството на системата по качеството, който е стандартна процедура, очертава напредъкът в основните звена, реализиран в посока въвеждане на стандарти по качество за ЮЗУ „Неофит Рилски” (Михов, М., 2006). Преработени са учебните курсове в духана на изискванията на тези стандарти. Преподавателите полагат сериозни усилия по обвързване на очакваните резултати с технологията на обучение и на проверка на резултатите от него. В критичен дух той маркира и основни проблеми в практическото реализиране на тази система. Част от преподавателите са скептични и непоследователни в реализирането на идеите по обвързване на цели-учебно съдържание-технологии на обучение-технологии на оценяване на постиженията на обучаваните. Обратната връзка на ръководствата на основните звена със студентите и особено със завършващите бакалавърски и магистърски програми не е системна и не позволява да се взимат основани на факти решения относно целите, технологията на обучение и постиженията на студентите. Администрацията също не оказва достатъчно енергична и ефективна подкрепа на системата по качеството и трудно се адаптира към стандартите ѝ. Контролът върху нея в тази насока не дева очакваните резултати. Явно е, че са налице бариери, които могат сериозно да спъват реализацията на добрия замисъл на Системата по качество и са част от тази опасност, която Ив. Панайотов определя като документи „на лавицата”.

Близки до тези са изводите, които се оформят от едно кратко проучване на студентското мнение проведено през м. април 2006 год. в малка извадка (30 студенти, подбрани случайно от различните факултети) относно въвеждането на системата за натрупване и трансфер на кредити, която е обвързана с политиката по качеството на ЮЗУ „Неофит Рилски” (Маджирова, Кирилов, 2006)¹. То също отправя към очертаната противоречива картина както в студентското и преподавателско отношение към тази система, така и относно замисълът и технологичната ѝ реализация.

¹ Проучването е проведено по методика, съставена от доц. д-р Тр. Попков

В заключение: на равнище „модел” в ЮЗУ „Неофит Рилски” – Благоевград е направен сериозна крачка напред в изграждането и функционирането на Система по качеството, сред стандартите на която са системното обвързване на цели – учебно съдържание – методи на преподаване – извънаудиторна заетост на студентите – начини и форми на оценяване на студентските постижения. Реално политиката по качество на висшето ръководство на университета среща подкрепа сред основната част от преподавателите и студентите, продукт на която са постигнатите резултати от функционирането на Системата по качеството. Но са налице и бариери пред реалното пълноценното ѝ разгръщане. Те очертават необходимостта от решаване на поне две управленски задачи: провеждане на последователна и добре ресурсно балансирана политика по функциониране на Системата по качество в университета; оптимизиране на Системата по качество, в това число на структурата, съдържанието и технологията на обучение по учебните курсове и взаимодействието на преподавателите със студентите.

Цитирана литература:

Закон за висшето образование. Обн., ДВ, бр. 112 от 27.12.1995 г., ... доп., бр. 70 от 10.08.2004 г., в сила от 1.01.2005 г.

Маджирова, Е., К. Кирилов. 2006. Отношение на студентите към внедряването на процедурите по качеството (ръкопис).

Михов, М. 2006. Доклад за за състоянието на Университетската система за оценяване и поддържане на качеството (УСОПК) (ръкопис).

Наредба № 21 от 30.09.2004 г. за прилагане на система за натрупване и трансфер на кредити във висшите училища, обн., ДВ, бр. 89 от 12.10.2004 г., в сила от 12.10.2004 г.

Панайотов, Ив. 2006. Репутацията на един университет се създава от репутацията на неговите учени. Аз-буки, бр. 8.

Пейчева, Р. Дизайн на университетския курс. Доклад и презентация за преподавателите на ТУ София. <http://sopko.tu-sofia.bg>

Попкочев, Тр. 2001. Относно методите на обучение и качеството на университетското образование. В: Качеството на университетското образование – проблеми и перспективи. Бл., с. 37-48.

Попкочев, Тр. 2002. Постмодерни предизвикателства пред висшето педагогическо образование. В: Педагогическата наука и новите реалности. Бл., с. 98-109.

Христов, Хр., 2000. Осигуряване и контрол на качеството във висшето образование – актуално състояние и проблеми. Сб. Качество на университетското образование. Ред. Д. Павлов. С.

Михо Петков Михов, доц. д-р, ЮЗУ “Неофит Рилски” – Благоевград, Пълномощник по качеството, тел. 0738889152, e-mail mihov@aix.swu.bg

Траян Александров Попкочев, доц. д-р, ЮЗУ “Неофит Рилски” – Благоевград, Администратор по качеството, тел. 0738889152, e-mail popkochev@aix.swu.bg