

УДК 378

С. В. Черкашин

## УПРОВАДЖЕННЯ ПРОЦЕДУРИ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТА ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИКЛАДАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ

© Черкашин С. В., 2017

<http://orcid.org/0000-0061-8732-5155>

<http://doi.org/10.5281/zenodo.1117086>

*Автор статті, виходячи з опрацьованих ним німецькомовних джерел, зазначає, що викладачі німецьких університетів використовують у своїй повсякденній діяльності досить помилкове бачення основних психологічних, дидактичних і соціальних засад викладання. Такий підхід до виконання викладацьких обов'язків має значне поширення у німецьких університетах, хоча формально у вишах існують досить суворі вимоги до професійних дидактичних кваліфікацій викладачів. Наявність таких кваліфікацій вважається обов'язковою умовою для призначення фахівця на посаду доцента чи професора. Автор зауважує, що зневага до формування й розвитку психологічних і педагогічних компетенцій викладачів пояснюється не тільки укоріненою у цій сфері традицією, але й умовами професійної соціалізації молодих учених. Такий стан справ, на думку автора статті, є абсолютно не адекватний професійній діяльності викладача на сучасному етапі розвитку й реформування сфери вищої освіти Німеччини. Традиційні погляди в університетах на дидактичну підготовку викладачів заважають поліпшенню ситуації, а явні недоліки професійної підготовки викладачів провокують відкриту критику з боку студентів щодо застосовуваних у цих вишах методів навчання.*

**Ключові слова:** оцінювання якості викладання; дидактичні компетенції; соціальна форма фронтальних занять; дидактичні методи й прийоми; ірраціональність і суб'єктивність концепцій оцінювання

**Черкашин С. В. Внедрение процедуры оценивания качества преподавания как инструмента улучшения качества преподавания в немецких университетах**

*Автор статьи, ссылаясь на данные, полученные им из немецких источников, подчёркивает, что преподаватели немецких университетов нередко выполняют свои функциональные обязанности на основе достаточно ошибочных представлений об основных психологических, дидактических и социальных принципах преподавания. Само наличие профессиональных дидактических квалификаций считается обязательным условием для назначения на должность доцента или профессора. Тем не менее, как замечает автор, явное пренебрежение к формированию и развитию психологических и педагогических компетенций преподавателей объясняется*

не только укоренившейся в этой сфере традицией, но и условиями профессиональной социализации молодых ученых. Очевиден тот факт, что такое положение вещей является абсолютно не адекватным профессиональной деятельности преподавателя на современном этапе развития и реформирования сферы высшего образования. Традиционные взгляды в университетах на дидактическую подготовку преподавателей мешают улучшению ситуации, явные недостатки профессиональной подготовки преподавателей провоцирует открытую критику применяемых в университетах методов обучения со стороны студентов.

**Ключевые слова:** оценивание качества преподавания; дидактические компетенции; социальная форма фронтальных занятий; дидактические методы и приёмы; иррациональность и субъективность концепций оценивания

### ***Tcherkashyn S. V. Introducing evaluation procedure as instrument of improving teaching quality at German universities***

*The author of the given article refers to the data taken by him from German sources which specify that teachers of German universities quite often carry out their functional duties according to sufficiently erroneous ideas about the basic psychological, didactic and social preconditions of teaching. Some of them don't even have any ideas about these preconditions. The very presence of professional didactic qualifications is considered as an obligatory condition for an assignment to the post of a professor assistant or a professor. However the lecturers are not seriously verified for the presence of methodical and pedagogical competences as preconditions for their participation in competition on taking corresponding academic posts. As the author notices, such kind of neglect of forming and developing psychological and pedagogical qualifications of teachers speaks not only about the tradition which has taken roots in this sphere, but also about the actual professional socialization conditions of young scientists. Systematic education in the field of the higher school didactics practically is not stipulated by the program of their vocational training and occurs under conditions of daily practice. Under these conditions young teachers begin the teaching activity, constantly experiencing psychological uncertainty in their didactic qualifications and feeling a constant shortage or a full absence of didactic methods and ways of their application. The choice of didactic methods and receptions is carried out by assistants intuitively on the basis of their student's experience. Besides these methods correspond with the social form of frontal lessons, which are traditional for German higher schools. Popularity of these methods speaks, apparently, that their using by beginners does not demand an enough high level of the social and didactic competences and assumes use of own special competence. That fact is obvious, that such state of affairs is absolutely not adequate to professional teacher work at the present stage of developing and reforming the German higher education sphere. Traditional sights at universities on didactical preparation of teachers prevent improvement of the given situation. Patent defects of vocational teacher training provokes on the part of students open criticism of training methods at German higher schools.*

**Key words:** *evaluation of teaching qualities; didactic competence; the social form of frontal lessons; didactic method and skills; irrationality and subjectivity of evaluation concepts*

**Постановка проблеми.** Як відомо, професія викладача вищої школи відрізняється від професії учителя своєю специфікою. На думку Мартіна Гейнріха, цю специфіку усвідомлюють викладачі німецьких університетів і надають своєму особливому статусу досить велике значення. Усвідомлення цього статусу, як зауважує Гейнріх, часто відбувається в гіпертрофованому вигляді і віддзеркалюється в тому, що викладачі позиціонують себе як «вищі розумні істоти». Усім своїм іншим колегам, у т.ч. представникам середніх навчальних закладів, вони протиставляють себе, відкрито відкидаючи застосування раціональних дидактичних методів у своїй викладацькій роботі.

У такий спосіб вони протиставляють себе вчителям майже всіх типів шкіл, котрі регулярно проходять обов'язкову методичну підготовку, незважаючи на свій багаторічний і багатий досвід викладання. Учителі середніх навчальних закладів регулярно підтверджують також свою методичну кваліфікацію в рамках численних перевірочних заходів і навчаються на різноманітних курсах підвищення кваліфікації. Як відзначає М. Гейнріх, в університетах Німеччини викладачі у відповідності до сформованої традиції можуть виконувати свої професійні функції, не тільки, обходячись без регулярної дидактичної перепідготовки, але й, часто не маючи базових знань у цій галузі.

**Висвітлення проблеми в сучасних дослідженнях.** Очевидно те, що реформи, а також багато інших нововведень у т.ч. процедури оцінювання рівня викладання, мають на меті поліпшення якості навчання. Це питання завжди було актуальним і хвилює зараз багатьох видатних представників німецької педагогічної еліти. Воно знайшло віддзеркалення у працях німецьких психологів, педагогів, соціологів і філософів, зокрема, Х. Брінкманна, М. Бюлов-Шрамм Г. Гехта, М. Гейнріха, Г.О. Гралкі, Д. Грюна, Д. Кімміха, Г. Крюккена, А. Тумфарта, У. Шиманка, У. Фолькманна.

**Мета статті.** Ціль даної статті полягає у висвітленні процесів реформування системи вищої освіти ФРН й привертанні уваги вітчизняних фахівців до проблем якості викладання, а також до процедури його оцінювання з боку студентів. Питання якості викладання хвилює, перш за все, студентів, які не

можуть задовольнити свої освітні потреби у повній мірі досить часто через брак методичної й дидактичної кваліфікації викладачів. Процедура оцінювання діяльності викладачів повинна стимулювати викладачів до підвищення їхньої професійної кваліфікації і до максимально можливого врахування освітніх потреб студентів у процесі викладання.

**Виклад основного матеріалу.** За даними М. Гейнріха, викладачі вишів нерідко виконують свої функціональні обов'язки, часто користуючись досить помилковим уявленням про основні психологічні, дидактичні і соціальні засади викладання. Сама наявність професійних дидактичних кваліфікацій вважається обов'язковою умовою для призначення на посаду доцента чи професора. Однак представники викладацької професії не зазнають ніякої ґрунтовної перевірки на предмет наявності в них методичної й педагогічної компетентності як передумови для участі в конкурсі на заняття відповідних академічних посад.

Така зневага до формування й розвитку психологічних і педагогічних компетенцій викладачів пояснюється не тільки укоріненою у цій сфері традицією, але й умовами професійної соціалізації молодих учених. Системна освіта в галузі дидактики вищої школи практично не передбачена програмою їхньої професійної підготовки і відбувається, як, зрештою, й в інших професійних галузях в умовах повсякденної практики. У цих умовах молоді викладачі починають свою викладацьку діяльність, маючи постійне почуття психологічної непевності у своїх дидактичних компетенціях і відчуваючи постійно повну відсутність знань про дидактичні методи і способи їх, застосування. Вибір дидактичних методів і прийомів здійснюється асистентами інтуїтивно на базі їхнього індивідуального ще студентського досвіду.

Крім того, ці методи повністю корелюють із традиційною для університетів соціальною формою фронтальних занять. Популярність цих методів пояснюється, очевидно, тим, що їх використання не вимагає досить високого рівня соціальної й дидактичної компетенції викладачів-початківців і припускає використання їхньої власної спеціальної компетенції. Очевидний той факт, що такий стан справ абсолютно не адекватний професійній діяльності викладача на сучасному етапі розвитку й реформування сфери вищої освіти. Традиційні погляди університетських викладачів на свою дидактичну підготовку заважають поліпшенню ситуації, а явні недоліки професійної підготовки викладачів провокують із боку студентів відкриту критику методів навчання, котрі застосовуються у цих вишах.

Довгу традицію в університетах має не тільки використання фронтальних занять, але й, як зазначають Кімміх і Тумфарт [6, с. 16], критика викладання в університетах. При цьому вони посиляються на висловлення Леонардо Бруні Аретіно, гуманіста й державного канцлера Флоренції на початку 15-ого сторіччя. Аретіно дав дуже негативну оцінку рівню викладання в середньовічних університетах, у котрих домінували схоласти. Він зауважив, що краще слухати «їхній храп, ніж їхню промову». Д. Кімміх і А. Тумфарт дистанціюються від актуальних стереотипів і в досить дотепній формі зображують поширений у сучасній німецькій критичній літературі образ німецького професора. Професор, на їх думку, безперешкодно використовує автономію дослідження й навчання для забезпечення свого особливого статусу у виші, що дозволяє мати мінімальне навчальне навантаження, вільний графік проведення навчальних заходів (лекцій), регулярне одержання наукової піврічної творчої відпустки, роботу на основі необмеженого в часі трудового договору тощо.

Зневага вчених університетів до підвищення своєї наукової й дидактичної кваліфікації, відсутність у них потреби у критичному переосмисленні власної наукової концепції, консерватизм щодо змін загальних умов навчального процесу, байдужість до потреб молодих учених, зневажливе відношення до студентів і багато чого іншого – усе це створює до певної міри гіпертрофованій, але, на думку М. Гейнріха, адекватній німецькій університетській реальності образ професора.

Д. Кімміх і А. Тумфарт указують також на певні труднощі становлення кар'єри молодих учених і асистентів. На відміну від «привілейованої касты» професорів співробітники й асистенти мають обмежений у часі термін дії трудового договору. Проте вони виконують рутинну навчальну роботу, у т.ч. адміністративну, і практично не мають часу для підвищення своєї кваліфікації. Разом із тим завідувачі кафедрами тиснуть на цих співробітників із метою стимулювати їх до власної пізнавальної діяльності. Готовність молодих учених до одержання наукових консультацій обмежується тісними рамками навчального процесу чи блокується посиланням на необхідність підготовки асистентами семінарів і наукових конференцій. Раціональне планування наукової кар'єри здійснюють самі асистенти, а пропозиції щодо можливої допомоги асистентам у становленні їхньої наукової кар'єри надходять із боку штатних професорів украй рідко.

М. Гейнріх солідаризується з критичною позицією Д. Кімміха й А. Тумфарта щодо професорського «непрофесіоналізму», але бачить у цій щільності докорів перебільшення і помилкове узагальнення, хоча і погоджується з багатьма з них. Обґрунтованість такої дещо перебільшеної критики свідчить про необхідність реформування університетів, котру усвідомлюють багато політиків, чиновників і представників академічних кіл. У зв'язку з цим у німецькому суспільстві проходить жваве обговорення можливих інновацій і шляхів поліпшення стану справ як адекватної реакції на регулярність скарг на якість викладання в німецьких університетах, котрі надходять із боку студентів, а також із промислових і наукових кіл. Низька якість викладання, на думку М. Гейнріха, пояснюється дисбалансом між традиційними навчальними формами й інноваціями в галузі дидактики вищої школи й у роботі з університетським викладацьким персоналом.

Протягом останніх років застосовуються основні моделі реформування вищої школи, котрі характеризуються у глобальному масштабі орієнтацією на парадигму вишівської і, насамперед, університетської автономії. Ця автономія регламентується через надання державою бюджетних коштів, котре нібито не достатньо стимулює виші до підвищення ефективності їх роботи через їх надмірну бюрократизацію (що, утім, спостерігається також у системі середньої освіти) [5]. Цей стан справ викликає критику в університетському середовищі й актуалізує висунення вимог щодо надання усім вишам більшої автономії. Д. Кімміх та А. Тумфарт указують на те, що у сфері вищої освіти поняття «автономія» вживається у двох значеннях.

З одного боку, автономія вишів передбачає свободу викладачів у здійсненні дослідження й викладання, а також їхнього самовизначення у виборі предметів та методів викладання в контексті «scientific community» (наукового співтовариства). Дослідницька діяльність і навчання у виші не підлягають державному втручання, а користуються принциповою науковою свободою й визнанням прав і свобод усіх громадян, у тому числі науковими стандартами дослідницького співтовариства, котрі є загально визнані й використовуються в усьому світі. З іншого боку, поняття автономії відноситься до структури університетського самоврядування й означає, насамперед, корпоративне самоврядування групового університету, наприклад, вирішення питань, котрі стосуються статуту, основного порядку діяльності вишу, викладання,

навчального планування і внутрішнього керування вишом. Подвійний характер університетської автономії вважається основною рисою єдності дослідження й навчання, котре ізолювало себе від держави [6].

Через таку подвійність поняття «університетська автономія» її проблеми обговорюються реформаторами в першу чергу з точки зору економічної й соціальної автономії вишів чи автономії менеджменту в межах здійснення нового «керування» («governance») вишами [7, 33–34]; [8]. Інші учасники дискусії щодо реформування вищої освіти застосовують поняття «автономія», посиляючись спочатку на свободу дослідження й навчання в значенні наукової автономії.

Дискусії, у порядку денному котрих стоять питання підвищення якості навчання у вищій школі й реформування цієї сфери, характеризуються з погляду професійної політики структурним нахилом, котрий можна позначити як негласний пріоритет дослідження, на що, зокрема, вказує Брінкманн [2]. На його думку, викладання як завдання усіх вишів, а не тільки університетів виконується викладачами вищої школи в рамках визначеного для них навчального навантаження. У той же час дослідження являє собою, скоріше, право університетських учених, реалізація котрого з погляду службового права не вимагає особливого санкціонування. Для досягнення наукового престижу й успішної кар'єри більше значення для вишівських учених традиційно має дослідження. Викладання, як це не є парадоксально, не сприймається в університетському середовищі як важливий тип діяльності викладачів, тому що саме результати дослідницької роботи визначають їхнє місце в scientific community (науковому співтоваристві).

Таке розміщення акцентів у дихотомії «дослідження й навчання» пояснюється тим, що перевірка якості викладання як комплексної соціальної взаємодії являє собою більш складну процедуру в порівнянні з перевіркою якості результатів досліджень, відбитих у публікаціях. Право співробітника університету на заняття відповідної посади у виші вже давно регулюється певними перевірочними процедурами. Мова йде про аспірантуру, докторантуру й подальшу наукову експертизу результатів певного наукового дослідження.

Для виявлення й оцінювання якості викладання ще тільки планується розробка форм оцінювання, результати котрого припускають публічне оголошення його результатів. Бюлов-Шрамм [3] реконструює в одній зі своїх статей історію проведення процедури оцінювання в німецьких університетах і

позначає її як хвилеподібний рух, оскільки ця тема мала різну актуальність на окремих етапах розвитку цих вишів. До цих етапів і їх основних пріоритетів відносяться, за даними Бюлов-Шрамм, наступні: 1) рецензування й критика лекцій з боку студентів як попередня фаза систематичної процедури оцінювання в середині – кінці 1960-х рр.; 2) створення альтернативних університетів і бойкотування «буржуазного навчання» наприкінці 1960-х рр.; 3) розвиток і випробування інструментів і методів оцінювання в центрах дидактики вищої школи (у т.ч. оцінювання навчальних планів і програм) у середині 1970-х рр.; 4) оцінювання якості навчання в період із середини 80-х рр. до середини 90-х рр.; 5) міжнародне обговорення проблем атестації, а також якості й ефективності роботи самих університетів з 1993 р. й до нашого часу.

Історія упровадження оцінювання якості навчання в університетах Німеччини, за думкою Бюлов-Шрамм, свідчить про те, що на оцінювання покладалися й покладаються великі надії. Воно символізує вирішення проблеми для різних суспільних угруповань, котрі мають досить різні очікування. На зміну реформаторської ейфорії початку 1970-х рр. прийшов наступний етап університетського розвитку третього тисячоріччя, котрий почався у зв'язку зі спробами подолання кризових явищ на початку 1990-х р. і актуалізував тему оцінювання.

Поступово предметом оцінювання стали навчальні програми, предмети й галузі знання. Щоправда, це не стало приводом для призупинення дискусій про шляхи розвитку вищої школи й університетів зокрема. Основним предметом дискусій стало питання про функцію вишів і їх роль в освітньому процесі. Це було пов'язано не з формуванням критичних настроїв у суспільстві, а з труднощами фінансування вишів із боку держави і глобальними тенденціями у розвитку сфери вищої освіти. У німецькому суспільстві пролунала вимога забезпечити ефективне використання коштів, у тому числі тих, котрі отримують недостатньо конкурентоздатні й малоефективні наукові й освітні заклади, виходячи з наявного державного бюджету. Виникла небезпека урізування й економії коштів, котрі надаються усім вишам.

На тлі скорочення фінансування і бюджетної консолідації цілком зрозумілі виникнення й прояв скепсису й недовіри представниками університетського середовища щодо «раціональності» чи об'єктивності процедур оцінювання якості викладання. У сфері вищої освіти ще й дотепер не вщухає гостра критика,



спрямована проти передбачуваної ірраціональності й суб'єктивності в концепціях оцінювання, проти ігнорування певних факторів через необґрунтованість застосування інструментів оцінювання. Реформатори здійснюють пошуки шляхів об'єктивного й обґрунтованого оцінювання якості освіти. При цьому вони звертаються до успішного, на їхню думку, американського досвіду оцінювання, котре базується на критеріях «певної порівнянності». Однак американські колеги, у т.ч. Мітчелл Дж. Еш, застерігають від «завищених очікувань» і вказують на побічні ефекти культури оцінювання в Америці.

Зокрема, Мітчелл Дж. Еш [1, s. 259 ff.] зазначає, що кількісні рейтинги окремих викладачів сприймаються як культові об'єкти поклоніння, а місця в університетському рейтингу стають об'єктами гострих дебатів, котрі своєю напругою нагадують популярні спортивні змагання. Протилежною тенденцією є нівелювання оцінок викладацької ефективності, оскільки, так чи інакше, переважна більшість співробітників американського університету приходять до розуміння неоднозначності й суб'єктивності оцінок викладачів, відбитих у результатах анкетування студентів. Аналогічно сприймаються викладачами рекомендаційні листи чи рецензії професорів, котрі використовуються в процедурі обрання на вакантні академічні посади.

У Німеччині й Австрії процеси оцінювання та їх результати, котрі знайшли відбиття в рейтингах учених і викладачів, неодноразово зазнають критики і відверто ігноруються супротивниками реформ, які заперечують застосування форм публічного оцінювання в університетах та у решті вишів. Прихильники реформ, навпаки, висувають аргументи на користь того, що нібито «оцінювання не означає втручання в автономію дослідження й навчання, а, навпаки, спочатку апелює до еталонів науковості і критичного мислення» [6, с. 19]. Така констеляція «свободи навчання й дослідження» й «оцінювання» кваліфікується супротивниками реформи як протиріччя. У той же час протагоністи реформ розглядають ці два фактори як такі, котрі доповнюють один одного [4]. Правильність тієї чи іншої аргументації можна з'ясувати тільки з урахуванням фону, на якому сформувалися актуальні концепції забезпечення максимальної якості викладання й актуальних завдань навчання, на що вказує Г. Крюккен.

**Висновки.** Підвищення конкурентноздатності німецьких університетів та усіх інших вишів на глобальному освітньому ринку залежить від здатності вишів задовольняти освітні потреби студентів і суспільства. У цьому зв'язку необхідно

дослідити суть цих потреб, а також кореляцій між особистими й суспільними потребами. Можна припустити, що складання їхнього переліку з урахуванням різних факторів (спеціальність, освітньо-кваліфікаційний рівень, стан ринку праці й глобальної економіки в цілому) може виявитися досить складним завданням. Дефініція якості викладання має також певні труднощі. Можна виходити з того, що максимально високий рівень викладання забезпечується наявністю у викладача професійних (у тому числі методичних компетенцій) на найвищому рівні й умінням застосовувати їх у практиці викладання і тим самим ефективно сприяти становленню професійної кар'єри випускників. Проте, кореляція між освітніми потребами студентів і рівнем професіоналізму викладачів повинна стати предметом окремого комплексного дослідження.

### Література

1. Ash G.M.: Zum Abschluss: Bedeutet ein Abschied vom Mythos Humboldt eine „Amerikanisierung“ der deutschen Universitäten? S. 253–266. In: Ders. (Hrsg.): Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten. Wien, 1999a. 506 S.
2. Brinckmann H. Die neue Freiheit der Universität. Operative Autonomie für Lehre und Forschung an Hochschulen. Berlin, 1998. 104S.
3. Bülow-Schramm M. Prozesse der Qualitätssicherung an Hochschulen in der BRD. – AHD-Publikation (Druck in Vorb.), 2004. 290 S.
4. Gralki H. O., Grün D., Hecht H. Evaluation schafft Autonomie. Perspektiven der Lehrbewertung an Hochschulen. Berlin, 1993. 168 S.
5. Heinrich M. Innere Schulreform zwischen Autonomie und Fremdbestimmung. Historisch-systematische und empirisch-fallrekonstruktive Studien zur pädagogischen Freiheit in der „Neuen Schulentwicklung“. Arbeitstitel/Manuskript. Münster, 2004a. 641 S.
6. Kimmich D., Thumfart A. Universität und Wissensgesellschaft: Was heißt Autonomie für die moderne Hochschule? S. 7-35. In: Dies.: Universität ohne Zukunft? Frankfurt am Main, 2004. 454 S.
7. Schimank U., Volkmann U. Gesellschaftliche Differenzierung. Bielefeld, 1999. 450 S.
8. Schimank U. Neue Steuerungssysteme an den Hochschulen. Förderinitiative des BMBF: Science Policy Studies. Abschlussbericht (Manuskript) Hagen, 2002. 46 S.