



УДК 37:0018

Илзе Микелсоне

ИЗМЕНЕНИЯ ПАРАДИГМ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ – ПЕРЕХОД НА ДОСТИЖИМЫЕ И ИЗМЕРЯЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ

Являясь частью единого образовательного пространства Евросоюза и в соответствии с базовой квалификационной структурой, Латвия осуществляет переход на достижимые и измеряемые результаты обучения. Определение результатов обучения дает возможность улучшить и изменить традиционный взгляд на квалификации и способы их разграничения, позволяет пересмотреть принципы создания учебных программ, разработки учебных курсов и соответствующих систем оценки, а также иных видов деятельности. Результаты обучения являются неотъемлемой частью инновационного подхода к преподаванию и процессу обучения, который представлен в виде парадигмы нового обучения. Результаты обучения рассматриваются как определяющий фактор новой образовательной парадигмы, в рамках которой знания студентов не могут быть сведены к содержанию учебного предмета, являющегося частью учебной программы. Результаты обучения становятся определяющими в процессе постановки целей, создания и реализации образовательных программ и систем оценки. Знание достижимых результатов обучения обеспечивает возможность диалога между всеми заинтересованными сторонами: студентами, работодателями, обществом и т.д. Практический аспект реализации результатов обучения может быть выражен в подходе, основанном на результате, т.е. тех знаниях, которые студенты усвоили в конце модуля или программы. Таким образом, высшее образование становится образованием, основанном на результате.

Введение

Будучи вовлечёнными в происходящие процессы глобализации, мы переживаем проявление новых тенденций, которые открывают более широкий простор для действий. Эта новая ситуация даёт возможность непрерывно заботиться также о совершенствовании системы образования и искать пути каким образом включиться в эти общие процессы глобализации. Одним из этих процессов во многих странах является реализация Болонского процесса в образовательных системах. Представители министерств образования европейских государств на встрече в Берлине в 2003 г. подготовили официальное сообщение о ситуации в реализации Болонского процесса [9]. Была акцентирована необходимость создать общую модель высшего образования в Европе и таким образом развивать национальные системы высшего образования: развивая национальные квалификационные рамочные структуры с образованием национальной квалификации в рамках структуры, обеспечить то, что в приобретённых степенях (бакалавр и магистр) были бы описаны также результаты обучения, а не только кредитные пункты и количество часов обучения. *«Министры призвали государства-участники разработать сравнимую и совместимую квалификационную рамочную структуру для своих систем высшего образования, в которой квалификация была бы охарактеризована по нагрузке, уровню, результатам обучения, компетенциям и профилю. Министры также приняли на себя обязанность разработать всеобщую квалификационную рамочную структуру высшего образования в пространстве Европы»* [9].

Латвия, включенная в общее образовательное пространство Евросоюза, реализует переход на достижимые и измеряемые результаты обучения, определяемые соответствующими квалификационными рамочными структурами. Эта установка создаёт необходимость совершенствовать и переструктурировать традиционные взгляды на квалификации и их характерные виды, а также пересмотреть создание программ обучения и разработку принципов курсов обучения и связанную с этим систему оценивания и реализацию самостоятельных работ. Важность этого состоит не в том, как долго, в каком месте или



какие методы использованы в процессе обучения, а в том, что обучающийся знает и что может делать по окончании процесса обучения. В значительной степени результаты обучения являются частью инновационных подходов к преподаванию (*teaching*) и изучению (*learning*), что можно охарактеризовать и как новую парадигму образования.

История развития подходов, основанных на результатах обучения

Начало подходов, основанных на результатах, можно найти в 60-70 гг. XX в. в США в популярном движении *цели поведения*. Один из зачинателей этого вида обучения Р. Мейджер предлагал формулировать конкретные утверждения о наблюдаемых результатах. Эти формулировки он назвал *целями обучения* (*instructional objectives*) [7]. Р. Мейджер описывал способ обучения, который происходит в конце учебного процесса, и то, как можно оценить полученное. Эти цели позже были преобразованы в более точно сформулированные результаты (*learning outcomes*). В 80-х гг. XX столетия подход, основанный на результатах, начал приобретать всё большее значение также в Германии и во Франции, став частью реформы образования, целью которой было улучшить связь рынка труда с профессиональными квалификациями. Внимание было направлено на профессиональное образование и учащихся, которые были включены в рынок труда и работали на конкретном рабочем месте. В связи с этим был введён функциональный анализ профессий, в котором результаты обучения (названные компетенциями) были главными элементами методологии.

В XXI в. с началом дискуссии об образовательном типе, соответствующем жизни и работе, получило развитие другое понимание результатов обучения. Например, во Франции получил развитие подход (*soclecommun*), в котором главное внимание было обращено к гражданам и к тому, что компетенция – это в значительной степени комбинация знаний, умений и навыков. В этом подходе компетенции приобретаются постепенно, начиная с дошкольного образования и вплоть до конца обязательного образования. Также в Швеции в обязательной системе образования (учащиеся 7–16 лет) наблюдается подход, который характеризуется двумя видами образовательных целей: 1) цели, к которым надо стремиться (определяют общее направление работы, которую надо проводить в школе; эти цели уточняют желаемое качественное развитие школы); и 2) цели, которых надо достичь (определяют минимальный уровень, который надо достичь учащимся по окончании школы).

Похожая ситуация и в Северной Ирландии, в образовательной программе которой имеется такая цель: «Дать молодежи возможность осуществить её потенциал и принимать взвешенные и ответственные решения в течение жизни» [15, с. 11]. В образовательной программе Англии указаны основополагающие элементы компетенций (например, умение читать и писать), но целью образовательной программы является также поощрение молодежи стать «уверенными личностями, которым присуща самооценка и чувство личной идентичности». Однако Европейский центр по профессиональному образованию (Cedefop) в своём докладе «Переход на результаты обучения» (2008 г.) по опыту введения результатов обучения в образовательную систему всеобщего среднего образования указывает, что подтверждающие документы, дающие возможность продолжать обучение в высшей школе, меньше всего влияют на переход на результаты обучения [15]. Таким образом, реализация перехода на результаты обучения доверена высшему образованию. В соответствии с Декларацией министров образования Европейских стран (2007 г.) задачей учреждений высшего образования является «подготовить студентов к жизни как активных граждан в демократическом обществе; подгото-



вить студентов к будущей карьере и поощрять их личное развитие, создавать и поддерживать обширные, глубокие базы знаний, а также содействовать исследованиям и инновациям» [6].

Результаты обучения – фактор, характеризующий новую образовательную парадигму

Достижимые и измеряемые результаты обучения часто характеризуются как элементы новой образовательной парадигмы. Поэтому по существу рассмотрена смена образовательных парадигм, которые отражают позицию обучающегося: почему, где и как он учится и что мотивирует его. Можно противопоставить два различных подхода: традиционный (бихевиоризм и когнитивизм) и новый, или парадигма изучения, (конструктивизм) [2]. Сравнение этих парадигм отражено в таблице 1 [5].

Таблица 1 – Сравнение образовательных парадигм

Традиционная образовательная парадигма (бихевиоризм и когнитивизм)	Парадигма изучения (конструктивизм)
Учение – это непрерывный процесс накопления отдельных знаний и умений, которые преподаватель может дать студентам.	Учение – это избирательный процесс, в котором люди полученную/воспринятую информацию наделяют своим значением, самостоятельно взаимодействуя с различной средой.
Существует один наилучший способ учения.	Люди формируют своё понимание, основываясь на том, что они уже знают и как они воспринимают мир вокруг себя.
Учение – это индивидуальная деятельность.	Разные люди одно и то же интерпретируют по-разному, выделяя разные аспекты, и могут по-разному действовать, основываясь на одной и той же информации.
Учение, которое является неясным или словами необъяснимым, – малоценно.	Учение – это социальная деятельность, и не все её аспекты всегда можно выразить словами.
Учение концентрируется на стабильном и вечном: фактах и доказательствах.	Имеется много способов, как люди могут учиться (педагоги не единственные, кто может предлагать экспертные знания).
Учение повторно.	Учение является динамичным и связано с контекстом, поэтому учение зависит от смысловых обучающих сред.

Когнитивный и бихевиористический подходы акцентируют определённые существующие индивидуальные виды обучения. В свою очередь, конструктивистский подход, который основывается на активных идеях обучения, подчёркивает важность социальных динамических отношений и ситуаций, в которых происходит обучение. Если эти подходы противопоставить, тогда активное обучение обоснованно можно считать новой образовательной парадигмой [2]. Однако в связи с идеей об активном обучении хотелось бы упомянуть ещё один образовательный подход, который определяет сущность основы парадигмы изучения. Это коннективизм (обучающая сеть), который развивал Дж. Сиенен и который частично связан с теорией хаоса. Эта теория утверждает, что человек больше не может предсказать мир вокруг себя. Мир полон случайностей, и обучение проходит в тесной с ним связи. Таким образом, парадигму изучения можно дополнить подходом коннективизма, который предусматривает, что изучение происхо-



дит не только на основе своего опыта, но оно может также быть дополнено другим опытом, и студент является активным участником процесса обучения.

В пространстве европейской образовательной политики активные подходы (конструктивизм, коннективизм) однозначно рассматриваются как важные, однако дискутируемым остаётся вопрос о том, происходит ли фундаментальное изменение в самой парадигме изучения. А. Мишел описывает школьную парадигму обучения нашего времени, которая основана на сельскохозяйственном и промышленном образовании конца XIX в. и которая скрупулезно следовала триединству классицистического театра: единство времени (учебный урок), единство места (класс), единство действия (учитель перед классом) [15, с. 13]. Надо отметить, что эта метафора используется в большей части образовательных систем Европы и других стран [15].

В настоящее время в высшем и в профессиональном образовательном спектре Европы приоритет получили подходы, основанные на результатах обучения. Это отражено во многих Европейских официальных документах и тематике международных конференций. Будучи убеждённым, что результаты изучения являются индикаторами образовательных перемен, С. Адам в то же время показывает, что результаты изучения часто не используются практически и нередко плохо или ограничено понимаются и/или не используются в полном объёме. Высшее образование адаптировало результаты изучения, чтобы выразить различные внешние опорные точки, включая квалификационные уровни рамочных структур Европы и дефиниции квалификационных циклов пространства высшего образования Европы, известных как Дублинские дескрипторы.

Характеристика результатов изучения

Определение перехода на достижимые и измеряемые результаты изучения в высшем образовании связано с существенными организационными реформами и реформами по содержанию образования. Повышающийся спрос на новые спектры компетенций предъявляет высшим школам требования в необходимости гибко реагировать на изменения в данном спросе, одновременно взяв на себя большую ответственность за качество предложенных программ обучения. Исходя из предположения, что результаты обучения являются двигателем изменений, в высшем образовании они существенно влияют на такие сферы, как оценивание, связь с непрерывным образованием, социальными партнёрами и преподавателями. Тюнингový проект для высшего образования Дж. Гонсалеса и Р. Вагенаара трактует результаты обучения как «утверждение того, что студентам надо знать, надо понимать и/или надо уметь продемонстрировать после окончания процесса обучения» [16]. Европейская квалификационная рамочная структура определяет результаты изучения как утверждение о том, что студенты знают, понимают и могут сделать, окончив учебный процесс [10]. О такой дефиниции правительственные и социальные партнёры договорились, участвуя в разработке программы «Образование и обучение – 2010».

Результат изучения можно объяснить как полезный процесс и инструмент общения [17, с. 7], который нужно использовать в разных политических, обучающих и учебных ситуациях. В общем, можно сделать вывод, что в определении всех результатов обучения акцент делается на формировании опыта обучающихся, а не на содержании учебного предмета, которое включено в программу обучения. Зная достижимые результаты, есть возможность вести диалог между заинтересованными сторонами: студентами, работодателями, обществом и между системами на международном уровне. Использование перехода на результаты изучения в большей степени развивает систему,



которая сконцентрирована на студенте и на формировании опыта обучающегося. Точно определённые результаты изучения обеспечивают организаторский фактор, объясняют достижения студентов несмотря на тип учения, вид и длительность. Введение достижимых и измеряемых результатов изменяет акценты в парадигме образования (таблица 2)

Таблица 2 – Сравнение образовательных парадигм

Парадигма обучения	Парадигма изучения
Описаны намерения преподавателя	Описаны полученные студентом знания, умения и компетенции
В центре находится обучение и содержание обучения	В центре – результаты
Совершенствование качества программы подчинено внешним регулярным циклическим оценкам (аккредитации)	В программах на основе результатов обучения происходит непрерывное повышение качества
Каждый образовательный уровень и форма – постоянное единство	Разрешает соединять формальное и неформальное в полученном образовании, обеспечивая возможность непрерывного образования
	Обеспечивает однозначные и объективные критерии для оценки успехов

Использование результатов учёбы в разработке программ и курсов обучения

В разработке традиционных модулей и программ внимание акцентируется на содержании курса обучения. Преподаватели решают, чему они готовы учить, планируя, как это содержание передать студентам и оценивать его усвоение. Подход фокусируется на достижениях преподавателя и его оценки того, насколько хорошо студент усвоил учебный материал. Описание учебных курсов относится к содержанию, которое планируется реализовать на лекциях. Такой подход к обучению называется «педагогическим». Д. Гозлинг и Дж. Мун, критикуя этот подход, указывают: в нём трудно определить, что студент должен уметь делать, чтобы успешно закончить модуль или программу. В настоящее время мировая тенденция в образовании характеризуется переходом от традиционного «педагогического» подхода к «студентоцентрическому», в котором внимание обращено на то, чем студенты должны овладеть при окончании модуля или программы. Этот подход был назван подходом, «основанным на результатах». Таким образом, высшее образование от основанного на содержании (*content based*) становится образованием, основанным на результате (*outcomes based*). Сравним: если подход, основанный на содержании, по существу является программной целью (замыслом), которая не может быть измерена, то в подходе, основанном на результате, значение имеют результаты учёбы, которые конкретны и измеряемы (могут быть продемонстрированы). В подходе, основанном на содержании, достигнутый результат (конечная цель) *косвенно связан* с оценкой успеха, а в подходе, основанном на результате учёбы, результат *напрямую связан* с оценкой и выражает требования к окончанию курса, модуля. Приобретённая оценка характеризует степень достижения результатов учёбы. Важно провести грань между результатами учёбы и программой, целями курса обучения и задачами, которые выдвинуты преподавателем и которые характеризуют его замыслы. Цели и задачи программы связаны с преподаванием/обучением, которое осуществляет преподаватель, а не от учёбы, которой занимается студент. Преподаватель решает, какое будет содержание и методика, чтобы достичь предусмотренных результа-



тов учёбы. Цели обычно формулируются с позиции преподавателя с указанием на общее содержание и направление программы. Задачи являются конкретными формулировками обучения и указывают на одну или несколько специфических областей, которые преподаватели планируют включить в учебный блок. Однако на практике использование задач рождает известную путаницу: в одном случае они могут быть сформулированы как замысел обучения, в другом – как ожидаемые итоги обучения. Отсюда возникает вопрос: задачи принадлежат к «педагогическому» или к «студентоцентрическому» подходу [8]. Дж. Мун предлагает отказаться от программных/курсовых/модульных задач из-за вышеуказанной неоднозначности, а предпочтение дать результатам учёбы (*learning outcomes*) как ясно сформулированным показателям, которые помогают программам быть прозрачными как на местном, так и на международном уровне.

Результаты обучения характеризуются:

- 1) системой оценки успеваемости, созданной чтобы констатировать, в какой степени студент достиг этих результатов;
- 2) достижимостью и соответствием результатов обучения, согласованных с требованиями рынка труда (общества, государства);
- 3) возможностью проводить внешнюю оценку качества программ/курсов обучения по соответствию и по достижению результатов учёбы.

На результатах изучения основан цикл качества, обеспечивающий внутреннее качество программ обучения (рисунок).



Рисунок – Цикл реализации качества программ

Чтобы осуществлять обучение на основе результатов учёбы, при формировании программы необходимо рассматривать их в целом, а не как ряд курсов отдельно. Результаты курсового/модульного обучения и их содержание подчинены предусмотренным результатам программы. Формулируя как программные результаты, так и результаты курсового/модульного обучения, надо принимать во внимание и дескрипторы цикла (например, что надо уметь как бакалаврам, так и магистрантам), и квалификационные дескрипторы (что надо уметь, например, бакалаврам физики).

Формулируя результаты изучения, необходимо принять решение: сформированы ли они в соответствии с максимальными, минимальными или «средними» требованиями к студентам. Выбирая максимальный уровень необходимо осознавать, что не все



студенты достигнут сформулированных результатов; в свою очередь, минимальные требования соответствуют низкой оценке успеваемости, которая может показаться слишком низкой (обычно считается, что минимальные требования соответствуют усвоению 60% материала) [11]. Средний уровень выполняемых студентами требований заключается в использовании программы в целом, однако необходимо осознавать, что отдельные студенты их превышают, а некоторые студенты не достигают. Содействуя введению в высшее образование перехода на обучение, основанное на результатах, А. Раухваргерс характеризует формулировки критериев измеряемых и достигаемых результатов изучения (*learning outcomes*):

1. Элементы и их порядок, используемые в определении результатов изучения:

По окончании этапа обучения студенты способны...	+ как, каким способом? (под руководством преподавателя; самостоятельно; в группе; руководя группой).	+ глагол (делать что?) показать, что понимают; привести примеры; анализировать; сравнивать; описывать; делать; проектировать; организовывать.	+ пояснительный текст (если есть необходимость).
--	--	---	--

2. Результаты изучения формулируются так, чтобы их можно было проверить (они должны предполагать, в каком виде студент будет демонстрировать, что знает, понимает и может делать).

3. Результаты изучения должны быть конкретными, измеримыми, а не сводиться к пересказу содержания программ.

4. Результаты изучения характеризуют результаты обучения студента, а не задачи или намерения преподавателя.

5. Результаты изучения формулируются так, чтобы они не были пересказом содержания курса обучения.

6. Каждый результат изучения вытекает из цели.

7. Каждой цели соответствует хотя бы один результат изучения.

Хотя введение в высшее образование подхода на основе результатов изучения находится в начале пути, появились конструктивные оценки этого процесса (таблица 3).

Таблица 3 – Приобретения от введения результатов изучения

Студенты	Преподаватели	Институции
Лучше понимают цели отдельных курсов обучения и содержание программы.	Большой объём работы и вложений.	Результаты обучения являются эффективным инструментом развития программы обучения.
Формируется конкретная связь между обучением и экзаменом.	Не даёт результата, если концентрироваться только на своём курсе или модуле.	Конструктивное сотрудничество с работодателями.
Фокусируются на умениях и компетенциях.	Результаты изучения дают материал для дискуссий и коллегиальных форумов.	Обеспечение долговременного развития и качества.
Возможность быть включённым в дискуссию и в оценивание развития программы.	Результаты изучения способствуют связям со студентами, предприятиями, компаниями и обществом.	Результаты изучения являются инструментом к новому обучению и развитию способов оценки и их воплощению.

Примечание: таблица построена на основе исследований: Lars Melin, Aarhus School of Engineering, Aarhus University (Denmark); Agnese Rutkovska, University of Latvia (Latvia)



Заклучение

Воспринимая результаты изучения как индикатор образовательных изменений и понимая то положительное влияние на совершенствование качества высшего образования, надо также отдавать себе отчёт о последствиях изменений. Внедрение в высшее образование подхода на основе результатов изучения находится в начальной стадии, это трудоёмкий процесс, который трансформирует систему образования, например, иерархию кафедр, факультетов. «Студентоцентрический» подход предполагает разработку программы в целом, а не механическое соединение отдельных курсов обучения. Основу курса обучения формируют результаты изучения, которым подчиняются периферийные знания и иллюстративная информация. Не всегда вначале удаётся создать оптимальную комбинацию (сфер, уровней, учебных часов и самостоятельной работы). Поэтому разработка программы в целом основывается на результатах оценки и опросов студентов. В свою очередь, осознав пересечение учебных курсов, есть возможность оценить рабочую нагрузку студентов. В Норвежском университете Бергена признают, что допустимым пересечением курсов обучения является 5–20% [12]. Учебная нагрузка зависит не только от самой учебной программы, но и от вида преподавания и оценки результатов изучения. Результаты изучения основываются на отношениях, возможности критически думать и всеобщей коммуникации, а это осложняет их дефиницию. Дефиниция результатов обучения – это вопрос *о словах*, о том, как мы описываем желаемое, какие слова используем, меняя способ, как думать, работать и понимать.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Adam, S. Using Learning Outcomes. A consideration of the nature, role, application and implications for European education of employing «learning outcomes» at the local, national and international levels / S. Adam [Electronic resource]. – Mode of access : www.scotland.gov.uk/using-learning-outcomes/0028779.pdf. – Date of access : 16.03.2013.
2. Grootings, P. Policy learning: applying the changing learning paradigm for policy advice on VET reforms in transitions countries / P. Grootings, S. Nielsen // Modernising vocational education and training: fourth report on VET research in Europe / P. Descy, M. Tessering (eds) [Electronic resource]. – Mode of access : www.cedefop.europa.eu. – Date of access : 16.03.2013.
3. Gosling, D. How to use Learning Outcomes and Assessment Criteria / D. Gosling, J. Moon. – London : SEEC Office.
4. How important are Robert Mager's performance based learning objectives in today's world of learning? [Electronic resource]. – Mode of access : www.commlabindia.com/elearning-articles/robert_magers_learning_objectives.php. – Date of access : 17.03.2013.
5. Kolb, D. Experiential learning: experience as the source of learning and development / D. Kolb. – NJ : Prentice Hall.
6. London Communique: towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world. London: Bologna 5th Ministerial Conference, 2007 [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.aic.lv/bologna/2005_07/London/LondonCommEN.pdf. – Date of access : 21.03.2013.
7. Mager, R. Preparing instructional objectives / R. Mager. – Belmont, CA : Pitman Learning.



8. Moon, J. The Module and Programme Development Handbook / J. Moon. – London : Kogan Page Limited.

9. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.aic.lv/bolona/Bologna/maindoc/Berl_kom_Lat.pdf. – Date of access : 14.03.2013.

10. Proposal for a recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European qualifications frameworks for lifelong learning. Brussels: European Commission, 2006 [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.aic.lv/bolona/2005_07/London/LondonCommEN.pdf.

11. Rauhvargers, A. Eiropas kvalifikāci juietvar struktūras 5–8 līmenis: augstā kāsižg lītība satbil stība Boloņas procesa kritēri jiem / A. Rauhvargers [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.nki-latvija.lv/content/files/Rauhvargers-27.04.2011.pdf>. – Date of access : 20.03.2013.

12. Rutkovska, A. Studiju rezultātu ieviešanas pieredze / A. Rutkovska ; Bergenes Universitāte, Norvēģija. Latvijas Univiersitāte. – Date of access : 2011.25.11.

13. Siemens, G. A learning theory for the digital age / G. Siemens [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.elearnspace.org./Articles/connectivism.htm>. – Date of access : 16.03.2013.

14. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 2005 [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf.

15. The shift to learning outcomes. Conceptual, political and practical developments in Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008–IV [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4079_EN.pdf. – Date of access : 17.03.2013.

16. Tuning Educational Structures in Europe II. Universities' Contribution to the Bologna Process. Ed. By J. Gonzalez, R. Wagenaar. Univeristy of Deusto, 2005 [Electronic resource]. – Mode of access : [http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Tuning_2___4rd_version\[1\].pdf?CFID=31206368&CFTOKEN=54022570](http://www.kfh.ch/uploads/dobo/doku/Tuning_2___4rd_version[1].pdf?CFID=31206368&CFTOKEN=54022570). – Date of access : 21.03.2013.

Ilze Mikelsona. Change of Paradigms in Higher Education – Transition to Achievable and Measurable Learning Outcomes

While incorporating in Common Education Area of the European Union and in conformity with the Qualifications Framework, Latvia performs a transition to defining achievable and measurable learning outcomes. Defining learning outcomes improve and restructure traditional view to qualifications and the way of characterising them, causes review of development of study programmes and elaboration principles of study courses and the related evaluation system, and implementation of independent activities. Learning outcomes largely constitute part of innovative teaching and innovative learning approaches, which is also described as the paradigm of new learning. In the article learning outcomes are revealed as the characterising factor of the new education paradigm, emphasising development of students' experience not the content of the study subject that is part of the study programme. Learning outcomes become the dominant in systematic setting objectives, organising and ensuring education programmes and evaluation systems. By knowing the achievable learning outcomes, the possibility of a dialogue between all the stakeholders: students, employers, society and others is ensured. Practical aspect of implementation of learning outcomes is focussed on the «outcomes based» approach– on what students can carry out at the end of a module or programme. Therefore higher education transforms from content based to outcomes based.



Рукапіс паступіў у рэдакцыю 29.09.2013