

Ключевые характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров

Обзор опыта высокорейтинговых университетов на материале зарубежных публикаций

Е. А. Другова

Статья поступила
в редакцию
в июле 2018 г.

Результаты были получены в рамках выполнения гранта Российского научного фонда, проект № 19–18–00485 «Человеческое измерение трансформационных процессов в российских университетах: исторический опыт, тенденции и ответы на вызовы современности». Анализ педагогических идей в области образования взрослых осуществлен с использованием результатов проекта № 8.1.53.2018, реализованного в рамках Программы повышения конкурентоспособности ТГУ.

Другова Елена Анатольевна кандидат философских наук, старший научный сотрудник сетевого исследовательского центра «Человек, природа, технологии», Тюменский государственный университет; директор Института передовых технологий обучения, Национальный исследовательский Томский государственный университет. Адрес: 625003, г. Тюмень, ул. Ленина, 23. E-mail: e.a.drugova@gmail.com

Аннотация. Растущий запрос на повышение качества преподавания и реализацию изменений в образовательном процессе в университетах всего мира обусловил появление и распространение специальных программ преподавательского совершенства и академического лидерства. На основе обзора зарубежных публикаций, в которых анализируется опыт высокорейтинговых университетов США, Германии, Великобритании, Дании, Нидерландов, Австралии, автор выявляет характеристики успешных образовательных программ, имеющих целью повышение качества преподавания в университетах и развитие лидерских качеств преподавателей для обес-

печения изменений в обучении. Рассматриваются ключевые понятия: «преподавательское совершенство» (*teaching excellence*), «качество преподавания» (*teaching quality*), «развитие методов обучения» (*instructional development*), «академическое лидерство» (*academic leadership*); показаны как сходство ряда понятий, так и их концептуальная размытость. Описаны характеристики программ преподавательского совершенства для академических лидеров: заинтересованные стороны (запросы государства, образовательного учреждения и самих преподавателей); основные подходы к повышению педагогического мастерства и лидерства, а именно концепция рефлексивной практики, идеи андрагогики, трансформирующее обучение, самонаправляемое обучение, запросно ориентированный подход к обучению, переход от ориентации на преподавателя к ориентации на учащегося. Обсуждается дизайн программ преподавательского совершенства и академического лидерства: критерии выбора участников, регулярность и продолжительность программы, принципы и форматы реализации, оценка участников и самой програм-

мы в целом. Отдельное внимание уделено возможным препятствиям на пути реализации программы, в частности подчеркнута роль внутренней административной политики и институциональной среды в успешности реализации таких программ, их встроенность в систему обеспечения качества образования, мониторинга преподавательской эффективности,

карьерного продвижения и кадровой политики университета.

Ключевые слова: преподавательское совершенство, академическое лидерство, профессиональное развитие, развитие университетов, обучение взрослых, андрагогика.

DOI: 10.17323/1814-9545-2019-4-8-29

В течение последних десятилетий качество преподавания в университетах привлекало внимание исследователей и практиков сферы образования во многих странах [Keesen et al., 1996]. Такие факторы, как массовизация образования, усиливающаяся международная конкуренция, корпоративизация университетов, экономические ожидания от сферы образования и требования к ней, растущая социальная и географическая разнородность студентов [Bain, Zundans-Fraser, 2017], а также «необходимость повышения статуса преподавательской деятельности относительно исследовательской деятельности в университетах» [Brockerhoff, Stensaker, Huisman, 2014. P. 236], обусловили повышение внимания к качеству обучения [Elton, 1998]. В ответ на этот запрос появились новые образовательные программы для академических лидеров, нацеленные на повышение качества преподавания и развитие лидерских навыков у преподавателей для совершенствования процесса обучения. Мы проанализировали зарубежные публикации последних лет в поисках ответа на вопрос: каковы характеристики успешной образовательной программы для академических лидеров в университетах, имеющей целью повышение качества преподавания и развитие лидерских качеств для обеспечения образовательных изменений? Конкретно мы стремились выяснить:

- 1) каковы интересы главных заинтересованных сторон в программах преподавательского совершенства;
- 2) какие из подходов, применяемых в обучении взрослых, лучше всего подходят для рассматриваемых образовательных программ;
- 3) каковы возможные пути разработки и реализации рассматриваемых программ;
- 4) как институциональные условия могут поддерживать или ограничивать эффективность таких программ?

В данной работе, во-первых, исследованы ключевые термины и понятия, значимые для ответа на поставленный вопрос,

а именно: «преподавательское совершенство» (*teaching excellence*), «качество преподавания» (*teaching quality*), «развитие методов обучения» (*instructional development*), «академическое лидерство» (*academic leadership*). Далее дается ответ на вопрос о том, каковы основные заинтересованные в программах преподавательского совершенства стороны и в чем состоят их ключевые запросы. Затем проанализированы подходы к обучению, которые зарекомендовали себя как наиболее подходящие для образовательных программ преподавательского совершенства и академического лидерства. Описаны возможные пути разработки и реализации рассматриваемых программ, особое внимание уделено критериям отбора участников, фундаментальным принципам реализации, возможным форматам, оценке, потенциальным препятствиям. Наконец, представлена роль внутренней и внешней институциональной среды в успешности реализации таких программ.

1. Подход к анализу программ преподавательского совершенства и имеющиеся ограничения

В российской научной литературе материалов по исследуемому вопросу немного, в то время как опыт зарубежных университетов по реализации программ преподавательского совершенства весьма значителен и разнообразен, а также подробно описан. По этой причине в данной работе анализируются только зарубежные программы. Поскольку публикации с описанием подобных программ, как правило, представлены высокорейтинговыми университетами развитых стран, именно эти работы попали в фокус анализа. Обзор охватил работы, посвященные программам преподавательского совершенства в высокорейтинговых университетах, занимающих места в первых двух сотнях общего рейтинга THE (*Times Higher Education*): Утрехтском университете (Нидерланды) — 74-е место; Вашингтонском университете (США) — 28-е место; Университете Альберты (Канада) — 132-е место; Маастрихтском университете (Нидерланды) — 128-е место, Университете Антверпена (Бельгия) — 200-е место; Университете Сиднея (Австралия) — 59-е место; Западном Университете (Канада) — 190-е место; анонимном ведущем исследовательском университете (США). Кроме того, в обзоре представлены работы, выполненные на широкой исследовательской выборке: анализирующие деятельность 74 центров превосходства в преподавании и обучении (*centres for excellence in teaching and learning*, CETL) в Великобритании; программы подготовки преподавателей высшей школы в 20 университетах 8 стран; университетские инициативы академического лидерства среди участников Ассоциации американских университетов. Среди всех возможных программ академического профессионального развития для данного обзора выбраны инициативы по преподавательскому совершенству (*teaching excellence ini-*

tiatives) в сочетании с инициативами академического лидерства (*academic leadership initiatives*). Эти два компонента видятся непосредственно взаимосвязанными, поскольку новые идеи в области обучения должны приводить к изменениям в образовании, например в учебном плане.

Инициативы преподавательского совершенства могут значительно различаться по характеру и функциям; например, одни ориентированы на уровень конкретных преподавателей, другие — на уровень кафедры или факультета, учреждения или даже целой страны [Henard, Lepinse-Ringuet, 2008]. Такое же разнообразие можно найти и в программах академического лидерства. В данном исследовании анализируются программы всех уровней, объединенные задачей достижения совершенства в преподавании и развития образовательного лидерства.

В обзоре использованы научные статьи, книги, отчеты. Поиск литературы происходил по направлениям: преподавательское совершенство, качество преподавания, совершенствование преподавания, академическое лидерство в преподавании, развитие обучения в контексте университетов и системы высшего образования в целом. Также в фокус внимания попали источники по направлениям: обучение взрослых, андрагогика, рефлексивная педагогика, критическая педагогика, трансформационное обучение. Таким образом, исследование опирается на метод критического анализа литературы.

Выдвинутые исследовательские вопросы и избранный метод анализа неизбежно вносят ряд ограничений в содержание обзора.

1. Литературы по академическому лидерству и публикаций по преподавательскому совершенству много, но найти работы на пересечении этих тем было сложно, поэтому в анализ были включены различные варианты таких инициатив.
2. Работы, посвященные описанию таких программ, как правило, написаны на основе конструктивистского подхода и освещают социальные структуры, отношения, связи. Используемые педагогические подходы не раскрываются или лишь кратко упоминаются в качестве оснований исследуемых программ.
3. Сформулированный исследовательский вопрос предполагает обзор основных тем и обсуждений внутри этих тем, но не раскрытие их в деталях. Кроме того, в данной работе нет подробного анализа содержания рассматриваемых программ, поскольку предполагается, что оно может быть различным и зависит от потребностей конкретного университета.
4. Некоторые термины в контексте данного исследования используются как относительные синонимы без учета различий, например: образовательная программа/инициатива/

обучение (*educational program/initiative/training*); преподаватель/обучающий/лектор (*teacher/educator/lecturer*).

2. Ключевые термины и понятия

2.1. Совершенство преподавания и качество преподавания

Концепция преподавательского совершенства (*teaching excellence*) стала важной темой в высшем образовании во всем мире. Инициативы в образовательной политике, способствующие продвижению таких программ, появились и распространились во многих странах [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014]. При этом некоторые авторы считают, что термину «преподавательское совершенство» не хватает точности, ведь «все что угодно можно совершенствовать сколько угодно» [Skelton, 2007. P. 265]. Совершенство в преподавании рассматривается как многомерное понятие, где «измерения бывают двух видов; во-первых, классификационное, различающее три уровня: учреждения, департамента и отдельного лица; а во-вторых, содержательное, описывающее различные способы, с помощью которых каждый из трех уровней может демонстрировать совершенство» [Elton, 1998. P. 3]. На индивидуальном уровне Л. Элтон указывает такие характеристики совершенства в преподавании:

- «быть рефлексивным практиком (систематически применяя саморефлексию);
- быть новатором;
- участвовать в разработке учебных планов;
- быть полезным сообществу в качестве педагога;
- изучать особенности преподавания своей конкретной дисциплины;
- проводить педагогические исследования;
- быть ученым в своей конкретной дисциплине» [Ibid. P. 6].

На уровне департаментов (кафедра, факультет) и учреждений (университет, институт) совершенство в преподавании предполагает управление людьми, управление ресурсами, развитие персонала, совершенствование образовательных курсов, продвижение, руководство и поддержку образовательных изменений [Ibid.]. Например, в образовательной системе Германии под инициативами в области совершенства в преподавании подразумеваются центральное лидерство, структурные и культурные изменения, повышение качества преподавания [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014]. Вознаграждения за достигнутые результаты в основном реализуются именно на этом уровне [Elton, 1998].

Преподавательское совершенство также имеет структурный и культурный аспекты [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014]. Структурное измерение подразумевает предоставление инфраструктуры, информации, использование активного обучения,

систематическую оценку педагогов (включая оценку от учащихся), улучшение организационной структуры, поддержку преподавания и обучения, продвижение междисциплинарного обучения [Brockhoff, Stensaker, Huisman, 2014; Frost, Teodorescu, 2001]. Культурное измерение преподавательского совершенства означает создание сообществ преподавания и обучения, открытый диалог, оценку преподавателей через критерии трудоустройства и вознаграждения, содействие развитию персонала и стратегий обучения [Ibid.]. Свойства корпоративной культуры, которые поддерживают улучшение преподавания, — это такие ценности, как «доверие, честность, свободное исследование, открытые дебаты, терпимость к различиям и уважение убеждений других» [Frost, Teodorescu, 2001. P. 410].

Качество преподавания (*teaching quality*) также является неоднозначным понятием [Diaz-Mendez, Gummesson, 2012]. Ф. Хенард и С. Лепренс-Рингэ пишут, что «некоторые ученые рассматривают качество прежде всего как результат, другие — как собственно качество. Некоторые считают преподавание бесконечным процессом сокращения дефектов, поэтому качественное обучение никогда не может быть полностью охвачено и оценено» [Henard, Leprince-Ringuet, 2008. P. 3]. Они приходят к выводу, что концепция качества преподавания зависит от выбора заинтересованных сторон, и подчеркивают, что качество преподавания определяется не только личными педагогическими навыками преподавателя, но и средой обучения и системой поддержки преподавателей и студентов. Такое определение составляющих качества образования соответствует индивидуальным, ведомственным и институциональным уровням развития преподавания. Качество можно понимать как «совершенство» — такая концепция качества традиционно используется во многих элитных высших учебных заведениях [Ibid.]. Таким образом, понятия «совершенство в преподавании» и «качество преподавания» (*teaching quality* и *teaching excellence*) тесно связаны между собой и в дальнейшем будут использоваться в данной работе как относительные синонимы.

Наиболее подходящим термином для характеристики успешной образовательной программы с точки зрения преподавателей является английский термин *instructional development*, не имеющий четкого специализированного перевода на русский язык и переведенный в данной работе более общим понятием «развитие методов обучения». Развитие методов обучения можно охарактеризовать как «любую инициативу, специально запланированную для улучшения преподавания с целью поддержки обучения студентов» [Stes, Coertjens, Petegem, 2013. P. 1104]. В последние десятилетия в образовательных учреждениях многих стран мира появились подразделения по развитию методов обучения,

2.2. Развитие методов обучения

имеющие целью повышение качества преподавания, — *instructional development units*. При этом терминологически и содержательно развитие методов обучения у преподавателей в высших учебных заведениях (*instructional development*) следует отличать от профессионального развития и академического развития сотрудников (*professional development, academic development, faculty development*), хотя значения этих понятий и пересекаются. «В то время как развитие методов обучения у преподавателей явно направлено на совершенствование педагогических навыков, профессиональное развитие более обширно, затрагивает всю карьеру» [Ibid.] и включает, например, приобретение новых навыков в проведении исследований или социального служения. Понятия «академическое развитие» и «развитие профессорско-преподавательского состава» (*academic development, faculty development*) родственны понятию «развитие методов обучения», но включают вопросы рамочного организационного развития, поддерживающего эти процессы. Концепция развития образования (*educational development*) еще шире и может охватывать большое разнообразие видов деятельности, таких как создание учебных программ, организационные изменения, профессиональный рост, совершенствование академической культуры и развитие педагогических подходов [Taylor, Rege, 2010]. Литературу по программам развития методов обучения в университетах (*instructional development programs*) мы также сочли релевантной для ответа на поставленный исследовательский вопрос. Совершенствование преподавания включает и развитие лидерских способностей преподавательского состава, поэтому понятие академического лидерства (*academic leadership*) также является одним из ключевых в данном обзоре.

2.3. Академическое лидерство

Академическое лидерство рассматривается как один из основных результатов осуществления образовательных программ. Литература по лидерству в образовании обширна, но исследований связей между лидерством и совершенством в преподавании немного [Ramsden et al., 2007]. Академическое лидерство в данном обзоре рассматривается в связи с внедрением образовательных изменений, имеющих целью повышение качества преподавания: лидеры выступают проводниками идеи совершенства в преподавании [Gigliotti, 2017; Phillips et al., 2018]. Некоторые авторы утверждают, что преподаватели с большей вероятностью принимают ориентированный на учащихся подход и совершенствуют свою педагогическую практику, когда «лидерство в преподавании воспринимается как трансформационное, когда преподаватели вовлечены в контекст совместного управления с четким и логичным вознаграждением» [Ramsden et al., 2007. P. 143]. Л. Элтон предлагает следующие критерии лидерства на индивидуальном уровне преподавательского мастерства:

- управление другими людьми в команде, проводящей образовательный курс;
- разработка образовательных курсов, управление их проведением и трансформация курсов;
- профессиональное развитие сотрудников;
- руководство преподаванием на уровне департамента (факультета, кафедры);
- выполнение функций менеджера и редактора в командах, прописывающих образовательный контент курса и создающих учебные материалы.
- внедрение образовательных изменений, управление ими и поддержка трансформаций» [Elton, 1998. P. 10].

В понятие «академическое лидерство» вкладываются и такие значения, как искусство налаживания отношений, умение находить решения сложных проблем, набор административных компетенций [Gigliotti, 2017], но чаще всего оно рассматривается именно как успешная коммуникация в условиях проведения преобразований. Академическое лидерство требует немалых ресурсов и усилий: в среде довольно консервативного по своей сути высшего образования изменения внедрять и поддерживать бывает весьма нелегко [Phillips et al., 2018].

Все описанные выше аспекты преподавательского совершенства и академического лидерства с необходимостью находят отражение в методах разработки, реализации и оценки изучаемых инициатив, что и будет показано далее.

Качество образования в 1990-х годах стало предметом растущей обеспокоенности во многих университетах мира, в результате появились специальные программы повышения квалификации преподавателей и академического лидерства. Причины запуска подобных программ можно объединить в три категории, отражающие основные группы интересов. Первая группа включает макропричины, связанные с образовательной политикой правительства конкретной страны. Например, в Дании в 1990-х годах развернулась кампания разграничения функций университетов и политехнических институтов. Широко обсуждались ключевые различия этих типов образовательных организаций. В университетах осуществлялся исторический поворот: устанавливался приоритет исследований перед преподаванием, одновременно анализировались причины слабого удержания студентов. Дополнительное давление создавали акции студенческих союзов [Keesen et al., 1996]. По этим причинам были специально организованы и действуют по сей день в качестве государственных учреждений, обслуживающих национальные университеты, ряд центров, направленных на улучшение качества образования [Ro-

3. Характеристика программ преподавательского совершенства для академических лидеров
3.1. Зачем?
Ключевые области интересов

bins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. В качестве альтернативы созданию таких обособленных центров правительство страны может предложить на конкурсной основе финансировать университеты, реализующие программы повышения качества преподавательского мастерства, как это, например, описано Д. Гослингом и Р. Тернер на примере Великобритании [Gosling, Turner, 2015].

Вторая группа причин запуска специальных программ повышения квалификации преподавателей и академического лидерства — внутренние запросы образовательных учреждений. С учетом всего возможного разнообразия конкретных ситуаций, требований и проблем, которые необходимо решить, очевидно, что программы и способы их реализации в разных университетах значительно различаются. Некоторые из таких инициатив, например, могут быть обязательными для начинающих преподавателей [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2013], а некоторые — нет [Gosling, Turner, 2015]; одни запускаются и управляются факультетами и учитывают узкие специфические требования к обучению конкретной дисциплине и ее преподаванию [Eley, 2006; Keesen et al., 1996], в то время как другие осуществляются централизованно и служат всему университету [Stes, Coertjens, Petegem, 2013]. Зачастую базой образовательной реформы в университетах выступают центры преподавания и обучения (*center for teaching and learning*), отвечающие за «предоставление экспертизы, наращивание педагогического потенциала преподавателей, обеспечение качества образования, проведение конкурсов и награждений, выдачу специальных грантов» [Bain, Zundans-Fraser, 2017. P. 11].

Наконец, на микроуровне следует упомянуть и личную мотивацию преподавателей к участию в программах педагогического совершенства. Они заинтересованы в карьерном продвижении и получении постоянного контракта (*tenure*) [Gibbs, Coffey, 2004; Keesen et al., 1996]; в некоторых случаях в результате прохождения программы они получают сертификат об обучении, равноценный уровню магистратуры [Stes, Coertjens, Petegem, 2013]. Также, безусловно, стоит отметить мотивацию профессионального роста и самореализации [Biggs, Tang, 2011].

3.2. Как? Основные подходы к обучению

В большинстве случаев в программах педагогического совершенства скрыто или явно предполагается, что преподаватели должны изучать и опробовать в течение периода обучения те подходы, которые университет нацелен поощрять и поддерживать по отношению к студентам. В соответствии с такой установкой и формируется содержание программ.

Применительно к преподавателям в роли обучающихся на программах педагогического совершенства, как и применительно к студентам, необходимо выстраивать программы с учетом специфики обучения взрослых, которую исследует андраго-

гика. В основе обучения взрослых лежат следующие постулаты: 1) они должны знать, «почему им нужно чему-то научиться, прежде чем начинать учить их этому» [Knowles, 1984. P. 55]; 2) они имеют вполне сформированную самооценку и «глубокую психологическую потребность в том, чтобы другие рассматривали и воспринимали их как способных к самостоятельным действиям» [Ibid. P. 56]; 3) они предпочитают индивидуализированное обучение в связи с имеющимся предыдущим жизненным опытом; 4) они «готовы изучать то, что им нужно знать, чтобы эффективно решать повседневные жизненные проблемы и задачи; 5) <...> они имеют проблемно ориентированную ориентацию на обучение» [Ibid. P. 59]; 6) они мотивированы к росту и развитию внутренним запросом, а не внешним давлением. Эти установки прослеживаются во многих рассматриваемых программах педагогического совершенства и академического лидерства, реализуемых в высокорейтинговых университетах.

В программах педагогического совершенства и академического лидерства широко используется практикоориентированная модель профессионального развития (*practitioner-centered model*). При этом «зрелые педагоги, как и другие практики, являются активными мыслителями, или практическими теоретиками, которые постоянно пытаются осмыслить свою работу» [Foley, 1999. P. 8]. Эта категория обучающихся более эффективно осваивает программы педагогического совершенства, если они выстроены в соответствии с концепцией «рефлексии-в-действии» (*reflection-in-action*) [Lawrence-Wilkes, Ashmore, 2014]. «Рефлексивная практика — это <...> такая форма практики, в которой осуществляется проблематизация различных ситуаций из профессиональной деятельности — так, что они становятся потенциальными учебными ситуациями. Разбирая их, практикующие профессионалы учатся, растут и развиваются в своей практике» [Jarvis, 1992] (цит. по: [Lawrence-Wilkes, Ashmore, 2014]).

Кроме уже упомянутых еще несколько подходов к обучению в программах педагогического совершенства оказались очень важными и широко обсуждаемыми. Трансформирующее обучение (*transformative learning approach*) «видится мощным ресурсом для решения задачи изменения подходов к преподаванию. Это сложный интроспективный подход к преподаванию и обучению, приводящий к изменениям в профессиональной идентичности» [Newman, 2012. P. 38]. В рамках самонаправляемого обучения (*self-directed learning*) преподаватели являются ключевыми участниками программы, принимающими решения относительно собственного профессионального развития, а также «активными учениками, которые осуществляют процесс личностного развития, а не просто посещают обязательную программу» [Smith, Loughran, 2017. P. 5]. Педагогическая практика, основанная на запросно ориентированном подходе

(*inquiry-oriented approach*) к преподаванию и обучению, бросает вызов имеющимся у преподавателей навыкам и способностям; например, в рамках проектного обучения требуются более глубокие предметные знания, изменения в способах оценки и стратегиях управления аудиторией [Fishman et al., 2003].

Многие авторы обосновывают необходимость перехода от авторитета преподавателя как носителя абсолютной истины, передающего студентам свое знание, к авторитету преподавателя, основанному на конкретном опыте, которым он может поделиться: в таком случае студента из пассивного получателя знаний превращается в их активного создателя средствами критического анализа и аргументации [Kanuka, 2010; Stes, Coertjens, Petegem, 2010]. Эта позиция основана на модели эпистемологического отражения Бакстер Маголда, представляющей четыре этапа развития знания: абсолютное знание, переходное знание, независимое знание и контекстное знание [Kanuka, 2010]. Способ обучения определяется подходом к преподаванию: если он ориентирован на преподавателя, обучение выглядит как запоминание фактов, а если на учащегося, у студентов формируется мотивация к глубокому исследованию изучаемого материала и они добиваются лучшей успеваемости. Программы педагогического совершенства, выстроенные в соответствии с концепцией «рефлексии-в-действии» [Lawrence-Wilkes, Ashmore, 2014], дают педагогам инструмент, позволяющий реально повысить качество обучения. Преподавание в стиле монолога вызывает мало энтузиазма как среди преподавателей, так и среди студентов [Willcoxson, 1998]. Таким образом, фокус внимания в современных педагогических практиках должен быть перенесен с преподавателя на учащихся [Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999].

Итак, основными подходами, используемыми в программах повышения педагогического мастерства и развития лидерства, выступают: концепция рефлексивной практики, идеи андрагогики, трансформирующее обучение, самонаправляемое обучение, запросно ориентированный подход к обучению, переход от ориентации на преподавателя к ориентации на учащегося. Все они служат целям формирования у преподавателей современных представлений о закономерностях преподавания и обучения [Trigwell, Prosser, Waterhouse, 1999], умения размышлять и самосовершенствоваться, быть уверенным в себе [Gibbs, Coffey, 2004] и работают на главную цель — реализации качественных изменений в образовании.

3.3. Какими способами?

Особенности

дизайна программ

3.3.1. Критерии выбора, регулярность и продолжительность программы

Если программа педагогического совершенства и академического лидерства не является обязательной для определенных групп сотрудников, то должна быть разработана процедура отбора участников. Обычно участников рекомендуют их непосред-

ственные руководители [Grunefeld et al., 2015], в других случаях отбор основывается на анализе резюме [Grunefeld et al., 2015; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], интервью [Grunefeld et al., 2015], письменных ответах на вопросы об имеющемся опыте преподавания и академических целях [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], анализируется формулировка «образовательной философии» преподавателя [Schönwetter et al., 2002], оценивается план предлагаемого образовательного проекта [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. Программа может проводиться регулярно [Keesen et al., 1996] или организовываться специально для уникальной группы участников [Eley, 2006]. Чтобы обеспечить устойчивые результаты, действительно изменить взгляды и подходы педагогов к преподаванию, «создать устойчивую эффективную инновационную среду обучения», программа должна быть достаточно продолжительной [Willcoxson, 1998. P. 67]. Многие авторы предлагают приглашать к участию в программах преподавателей факультетов, другие считают, что эффективнее работать с руководителями факультетов, которые в дальнейшем будут вовлекать преподавателей в совершенствование образовательного процесса [Phillips et al., 2018].

Анализ описанных в литературе программ педагогического совершенства и академического лидерства в университетах разных стран (США, Германия, Великобритания, Дания, Нидерланды, Австралия) позволил выявить характеристики дизайна этих программ и условия их осуществления, способствующие успеху их участников в совершенствовании педагогических подходов и развитии лидерских качеств:

3.3.2. Ключевые принципы реализации

- 1) система рекрутирования преподавателей для участия в программах основывается на надежной информации об их профессиональных убеждениях и целях [Frost, Teodorescu, 2001];
- 2) участники имеют возможность влиять на содержание [Grunefeld et al., 2015] и план программы [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], исходя из своих интересов и в соответствии с кругом своих профессиональных обязанностей;
- 3) программы объединяют теорию преподавания с непосредственным практическим опытом [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2010];
- 4) на программе создается среда, поддерживающая интенсивное общение между участниками, экспертами и наставниками [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013], важными ресурсами в осуществлении программы являются коллегиальность и сотрудничество преподавателей [Frost, Teodorescu, 2001];
- 5) программа обеспечивает участие преподавателей и руководителей факультетов в разработке общего видения желаемого

мой академической культуры и совместную ответственность за результат ее формирования [Phillips et al., 2018];

- б) программа достаточно длительна, чтобы привести к реальным изменениям в образовании [Grunefeld et al., 2015], при этом соблюдается баланс продолжительности программы с рациональным расходом ресурсов на ее реализацию.

3.3.3. Возможные форматы реализации

Наиболее часто для реализации программ педагогического совершенства и академического лидерства в университетах разных стран используются следующие форматы:

- интенсивные тематические сессии, проводимые по возможности вне стен университета [Grunefeld et al., 2015], например специальные семинары [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- приглашенные докладчики и экспертные лекции [Grunefeld et al., 2015; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- проигрывание тематических сценариев, в которых участники программ отрабатывают навыки руководства действиями других участников в роли лидера [Phillips et al., 2018];
- задания и обсуждения в малых группах [Grunefeld et al., 2015; Stes, Coertjens, Petegem, 2013] с использованием фрагментов видео, микрообучения, результатов тематических исследований [Stes, Coertjens, Petegem, 2013], разбор практики и рассмотрение критических инцидентов с поиском потенциальных решений [Grunefeld et al., 2015];
- взаимное посещение лекций, наблюдение работы коллег, обучение через обратную связь [Henard, Leprince-Ringuet, 2008; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006; Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013];
- формулирование личных целей и стремлений [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], реализация проектов по переносу результатов обучения в практику [Grunefeld et al., 2015], например разработка новой учебной программы, проведение исследования в области образования, экспериментирование с новыми методами обучения [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- составление собственного преподавательского портфолио [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006; Schönwetter et al., 2002], включающего рефлексию своей философии преподавания, размышления о ее трансформации после прохождения программы [Grunefeld et al., 2015]. Философия преподавания включает: 1) собственное определение обучения; 2) собственное определение преподавания; 3) представления об обучаемом; 4) цели обучения и ожидания от отношений обучающегося и обучающего; 5) обсуждение предпочитаемых методов обучения; 6) обсуждение предпочитаемых методов оценки [Schönwetter et al., 2002]. Преподавательская философия как критическое обоснование собственных целей,

ценностей и убеждений систематизирует взгляды преподавателя на преподавание и обучение [Ibid.];

- учебные поездки в зарубежные университеты для изучения опыта [Grunefeld et al., 2015], интенсивный обмен опытом с коллегами [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006];
- погружение в лидерские практики [Phillips et al., 2018].

Чтобы получить сертификат или как-либо иначе подтвердить успешное завершение программы педагогического совершенства и академического лидерства, участники должны продемонстрировать соответствие определенным критериям. Оцениваются активность и вовлеченность при прохождении программы; качество проработки заданий в рамках программы [Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013]; создание преподавательского портфолио [Keesen et al., 1996]; результаты итогового тестирования [Stes, Coertjens, Petegem, 2013]. К оцениванию работы участников программы привлекаются эксперты, коллеги обучающихся [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006], руководители программ, наставники [Keesen et al., 1996; Stes et al., 2013]. Кроме того, часто используются элементы самооценки [Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. Участникам предлагается разработать и представить образовательные проекты [Grunefeld et al., 2015], создать или изменить существующий учебный курс или учебную программу [Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013]. Если качество экспертизы бывает недостаточно высоким, рекомендуется сформировать группу экспертов в области преподавания и его оценки. «Вместе с аналогично обученными коллегами из других организаций, а также внешними и внутриуниверситетскими специалистами-предметниками можно сформировать команды, которые будут оценивать качество обучения» [Elton, 1998. P. 9].

3.3.4. Оценка участников

Оценка является неотъемлемой частью любой образовательной программы, но многие авторы утверждают, что доминирующие способы оценивания позволяют судить лишь об удовлетворенности участников, а о влиянии программы на реальную дальнейшую повседневную педагогическую практику участников известно мало [Stes, Coertjens, Petegem, 2010; 2013]. Тем не менее на основании анализа литературы можно выделить несколько способов объективного оценивания эффективности программ. Объектом оценки может быть сама программа или ее участники. Оценивание могут осуществлять эксперты, коллеги, студенты [Willcoxson, 1998]. Оцениваются количество и качество проектов, реализованных участниками после прохождения программы [Grunefeld et al., 2015]; личные результаты участников, такие как формирование видения себя как педагога и своей профессиональной трансформации [Ibid.]; продвижение в карьере, включая повышение по службе [Robins, Ambrozy, Pinsky,

3.3.5. Оценка программы

2006] и награды за качественное преподавание [Ibid.]; сетевые эффекты, такие как сотрудничество выпускников [Ibid.]; возможные другие последствия программ, включая негативные [Grunefeld et al., 2015].

Оценивая результаты программ, необходимо иметь в виду, что высказываемые участниками намерения реализовать образовательную инновацию далеко не всегда воплощаются в реализуемые в действительности стратегии обучения [Trigwell, Prosser, 1996]. Сформулированная педагогом личная философия преподавания нередко имеет мало общего с его реальной образовательной практикой [Murray, MacDonald, 1997]. Ряд авторов считает важным источником информации о реальной эффективности программ педагогического совершенства и академического лидерства оценки студентов, которым преподают педагоги, прошедшие обучение по этим программам, однако они отмечают, что чаще всего такая возможность оценки упускается из виду [Gosling, Turner, 2015; Grunefeld et al., 2015; Robins, Ambrozy, Pinsky, 2006]. Мнения, высказываемые студентами, могут значительно отличаться от точки зрения самих преподавателей [Ramsden, 1991]. На восприятие учащимися изменений, произошедших в преподавании после прохождения педагогом программы педагогического совершенства, влияет множество факторов, в частности срок, истекший после программы [Ibid.]. «Выбор надежных и поддающихся количественному измерению индикаторов для оценки качества преподавания и эффективности инициатив по развитию навыков преподавания остается сложной задачей» [Henard, Leprince-Ringuet, 2008. P. 2], и обсуждению адекватных подходов к такой оценке посвящено много исследований [Diaz-Mendez, Gummesson, 2012].

3.4. Потенциальные препятствия

Инициативы по совершенствованию преподавания и обучения, будь то создание специализированных центров или запуск особых программ, всегда встречают сопротивление. Противоречия, конфликты и напряженность во время их реализации неизбежны [Gosling, Turner, 2015]. Их источником может быть сопротивление руководителей (деканов, заведующих кафедрами) новым подходам в образовании; нежелание топового руководства университета терять контроль над образовательными процессами; раздражение руководителей программы из-за необходимости согласовывать каждый шаг проекта и отсутствия у них свободы реализации замысла; неприятие инноваций носителями традиционной культуры университета; отсутствие институциональной поддержки инициативы [Ibid.]. В академической культуре университета могут сосуществовать противоположные представления о сути и роли учебной дисциплины, требованиях к содержанию учебного плана, процессах создания и обновления знаний, критериях качества преподавания [Ibid.]. На вос-

принятие инициатив по совершенствованию преподавания могут оказывать влияние внутренние проблемы: критическая нехватка времени у участников, исчерпание финансирования, недостаток других ресурсов [Brocknerhoff, Stensaker, Huisman, 2014], сложность поддержания жизнеспособной сети выпускников без необходимого финансирования [Grunefeld et al., 2015]. Не всегда бывает просто разъяснить заинтересованным сторонам основные цели программы и ее повестку, обеспечить их взаимодействие [Gosling, Turner, 2015]. Ряд авторов ставят под сомнение сохранение результатов реализации программ педагогического совершенства и академического лидерства на продолжительный срок: действительно ли после прохождения программ у педагогов существенно меняются представления об обучении и подходы к преподаванию, влекут ли такие программы за собой реальные изменения в образовании [Stes, Coertjens, Petegem, 2010].

Качественные изменения в преподавании и обучении требуют не только педагогических, но и институциональных и административных инвестиций [Oliveira, Vasconcellos, 2011]. Роль институциональной среды университета, которая может усиливать или ограничивать эффективность таких программ, поддерживать их результаты или препятствовать их использованию, обсуждается во многих из рассмотренных источников. Университеты предпринимают различные меры по институциональной поддержке эффектов проведенных программ. Например, в Утрехтском университете в период запуска таких программ проводились тематические конференции и был создан специальный университетский журнал, посвященный вопросам преподавания и обучения. Развитие преподавательских компетенций может быть встроено в систему требований, предъявляемых к претендентам на ту или иную должность, и быть условием карьерного роста [Keesen et al., 1996]. Такие программы должны влиять на кадровую политику университета [Ibid.]. Среди условий эффективности центров повышения квалификации преподавателей в университетах исследователи выделяют следующие: центры должны быть в состоянии осуществлять образовательную политику, взаимодействовать со всеми заинтересованными сторонами, работать с влиятельными управленцами среднего звена (деканами), создавать надежные связи с факультетами, обеспечивать программе поддержку высшего уровня руководства, адекватно оценивать границы своих возможностей, ориентироваться в других направлениях развития университета, пытаться изменить существующую институциональную среду, если это необходимо [Kanuka, 2010]. Таким образом, согласованная микрополитика должна дополняться институциональной перестройкой [Gosling, Turner, 2015].

3.5. Роль институциональной среды

4. Заключение Проведенный обзор литературы позволяет сделать вывод: чтобы образовательная программа педагогического совершенства и академического лидерства в университете была успешной, она должна отвечать целям и ожиданиям заинтересованных сторон на трех уровнях— персональном, институциональном и правительственном, при этом их баланс может различаться в разных конкретных ситуациях. Образовательные подходы, которые будут использоваться в программе, должны отражать изменения в образовании, которые, как ожидается, будут достигнуты после завершения программы. Как правило, повсеместно ожидается переход от обучения, в центре которого находится преподаватель, к обучению, сосредоточенному на студенте, а также более сложный и тщательный выбор режимов обучения. Наиболее популярны, судя по результатам обзора литературы, такие подходы, как андрагогика, обучение с помощью рефлексии в действии, проблемно ориентированная и практикоориентированная модели профессионального образования, трансформирующее обучение, самонаправляемое обучение и обучение, ориентированное на запрос. Именно эти идеи наиболее часто используются в программах педагогического совершенства и академического лидерства, они обеспечивают доступ к экспертным знаниям, создают основу для расширения профессиональных коммуникаций, критической переработки личного опыта, поиска решений реальных проблем участников, поддержку проектов по внедрению образовательных изменений. Чтобы привести к реальным изменениям в обучении, программа педагогического совершенства должна быть достаточно продолжительной: во многих случаях она длится целый учебный год и более. Значимым фактором успешности реализации программы является институциональная среда. Прежде всего необходимо учесть зоны потенциального сопротивления. В частности, доминирующая академическая культура, распространенные представления о должном преподавании и обучении, сложившиеся властные отношения, финансовое положение университета должны быть проанализированы как факторы, которые могут поддерживать или ограничивать эффективность программы. Устойчивость результатов программы зависит от ее встраивания в системы карьерного продвижения, обеспечения качества образования, мониторинга преподавательской эффективности, кадровой политики.

Литература

1. Bain A., Zundans-Fraser L. (2017) *The Self-Organizing University: Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.
2. Biggs J., Tang C. (2011) *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.
3. Brockerhoff L., Stensaker B., Huisman J. (2014) *Prescriptions and Perceptions of Teaching Excellence: A Study of the National «Wettbewerb Exzellenz»*.

- lente Lehre» Initiative in Germany // *Quality in Higher Education*. Vol. 20. No 3. P. 235–254. doi: 10.1080/13538322.2014.978134.
4. Diaz-Mendez M., Gummeson E. (2012) Value Co-Creation and University Teaching Quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA) // *Journal of Service Management*. Vol. 23. No 4. P. 571–592. doi: 10.1108/09564231211260422.
 5. Eley M. (2006) Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach // *Higher Education*. Vol. 51. No 2. P. 191–214. doi: 10.1007/s10734-004-6382-9.
 6. Elton L. (1998) Dimensions of Excellence in University Teaching // *International Journal for Academic Development*. Vol. 3. No 1. P. 3–11. doi: 10.1080/1360144980030102.
 7. Fishman B., Marx R., Best S., Tal R. (2003) Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform // *Teaching and Teacher Education*. Vol. 19. No 6. P. 643–658. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3.
 8. Foley G. (1999) *Understanding Adult Education and Training*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin.
 9. Frost S., Teodorescu D. (2001) Teaching Excellence: How Faculty Guided Change at a Research University // *Review of Higher Education*. Vol. 24. No 4. P. 397–415. doi: 10.1353/rhe.2001.0007.
 10. Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008) The Path to Quality Teaching in Higher Education. <http://www.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf>.
 11. Gibbs G., Coffey G. (2004) The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students // *Active Learning in Higher Education*. Vol. 5. No 1. P. 87–100. doi: 10.1177/1469787404040463.
 12. Gigliotti R. A. (2017) An Exploratory Study of Academic Leadership Education within the Association of American Universities // *Journal of Applied Research in Higher Education*. Vol. 9. No 2. P. 196–210. doi: 10.1108/JARHE-11-2015-0080.
 13. Gosling D., Turner R. (2015) Responding to Contestation in Teaching and Learning Projects in the Centres for Excellence in Teaching and Learning in the United Kingdom // *Studies in Higher Education*. Vol. 40. No 9. P. 1573–1587. doi: 10.1080/03075079.2014.899339.
 14. Grunefeld H., Tartwijk J., Jongen H., Wubbels T. (2015) Design and Effects of an Academic Development Programme on Leadership for Educational Change // *International Journal for Academic Development*. Vol. 20. No 4. P. 306–318. doi: 10.1080/1360144X.2015.1068779.
 15. Kanuka H. (2010) Characteristics of Effective and Sustainable Teaching Development Programmes for Quality Teaching in Higher Education // *Higher Education Management and Policy*. Vol. 22. No 2. P. 69–81. doi: 10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25.
 16. Keesen F., Wubbels T., Tartwijk J., Bouhuijs P. (1996) Preparing University Teachers in the Netherlands: Issues and Trends // *International Journal for Academic Development*. Vol. 1. No 2. P. 8–16. doi: 10.1080/1360144960010202.
 17. Knowles M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
 18. Lawrence-Wilkes L., Ashmore L. (2014) *The Reflective Practitioner in Professional Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
 19. Murray K., MacDonald R. (1997) The Disjunction between Lecturers' Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice // *Higher Education*. Vol. 33. No 3. P. 331–349.
 20. Newman M. (2012) Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts // *Adult Education Quarterly*. Vol. 62. No 1. P. 36–55. doi: 10.1177/0741713610392768.

21. Oliveira C., Vasconcellos M. (2011) The Institutional Pedagogical Development for Higher Education Teaching / La Formacion Pedagogica Institucional para la Docencia en la Ensenanza Superior. *Interface: Comunicacao Saude Educacao*. Vol. 15. No 39. P. 1011–1024.
22. Phillips C., Bassell K., Fillmore L., Stephenson W. (2018) Transforming Leaders into Stewards of Teaching Excellence: Building and Sustaining an Academic Culture through Leadership Immersion // *Contemporary Issues in Education Research*. Vol. 11. No 1. P. 1–10.
23. Ramsden P. (1991) A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire // *Studies in Higher Education*. Vol. 16. No 2. P. 129–150.
24. Ramsden P., Prosser M., Trigwell K., Martin E. (2007) University Teachers' Experiences of Academic Leadership and Their Approaches to Teaching // *Learning and Instruction*. Vol. 17. No 2. P. 140–155. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.01.004.
25. Robins L. E., Ambrozy D., Pinsky L. (2006) Promoting Academic Excellence Through Leadership Development At The University of Washington: The Teaching Scholars Program // *Academic Medicine*. Vol. 81. No 11. P. 979–983.
26. Schönwetter D. J., Sokal L., Friesen M., Taylor K. L. (2002) Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements // *International Journal for Academic Development*. Vol. 7. No 1. P. 83–97. doi: 10.1080/13601440210156501.
27. Skeff K. M., Stratos G. A., Bergen M. R., Regula D. P. (1998) A Pilot Study of Faculty Development for Basic Science Teachers // *Academic Medicine*. Vol. 73. No 6. P. 701–704.
28. Skelton A. (2007) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*. New York, NY: Routledge.
29. Smith K., Loughran J. (2017) *Teachers as Self-Directed Learners: Active Positioning through Professional Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. doi: 10.1007/978-981-10-3587-6.
30. Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2010) Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach // *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*. Vol. 60. No 2. P. 187–204. doi: 10.1007/S10734-009-9294-X.
31. Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2013) Instructional Development in Higher Education: Impact on Teachers' Teaching Behaviour as Perceived by Students // *Instructional Science*. Vol. 41. No 6. P. 1103–1126. doi: 10.1007/s11251-013-9267-4.
32. Taylor L. Rege C. N. (2010) Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice // A. Saroyan, M. Frenay (eds) *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC. P. 139–187.
33. Trigwell K., Prosser M. (1996) Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approaches to Teaching // *Higher Education*. Vol. 32. No 1. P. 77–87. doi: 10.1007/BF00139219.
34. Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999) Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning // *Higher Education*. Vol. 37. No 1. P. 57–70. doi: 10.1023/A:100354831319.
35. Willcoxson L. (1998) The Impact of Academics' Learning and Teaching Preferences on Their Teaching Practices: A Pilot Study // *Studies in Higher Education*. Vol. 23. No 1. P. 59–70. doi: 10.1080/03075079812331380492.

The Key Characteristics of Teaching Excellence Programs for Academic Leaders A Review of High-Ranking Universities' Experiences Reflected in International Publications

Elena Drugova

Candidate of Sciences in Philosophy, Senior Researcher, Research Center "Human, Environment & Technology" (HumaNET Research Center) Tyumen State University; Director of the Institute of Advanced Learning Technologies, National Research Tomsk State University. Address: 23 Lenina Str., 625003 Tyumen, Russian Federation. E-mail: e.a.drugova@gmail.com

Author

Teaching excellence and academic leadership programs have been emerging and growing in response to the increasing demand for better teaching quality and educational change in universities all over the world. International publications analyzing the experiences of high-ranking universities in developed economies (USA, Germany, Denmark, Netherlands, and Australia) are reviewed in this article to identify the characteristics of successful professional development programs for teaching quality and academic leadership in higher education designed to foster educational change. Some fundamental concepts are investigated, such as *teaching excellence*, *teaching quality*, *instructional development*, and *academic leadership*; their fuzziness and partial overlapping are demonstrated. The article also describes the characteristics of teaching excellence programs for academic leaders, such as key stakeholders (governmental, institutional, and teacher demands) and major approaches to promoting teaching excellence and academic leadership, which include the concept of reflective practice, andragogical theory, transformative learning approach, self-directed learning, inquiry-based learning, and refocusing from teacher to student. The core design features of teaching excellence and academic leadership programs are discussed, such as selection criteria, frequency and duration, principles and formats of implementation, performance and effectiveness assessment. Special emphasis is placed upon the potential obstacles in program realization, in particular the role of internal administrative policies and institutional environment on program effectiveness and the embeddedness of such programs into the university system of educational quality assurance, teacher performance monitoring, career advancement, and human resource strategies.

Abstract

teaching excellence, academic leadership, professional development, university development, adult education, andragogy.

Keywords

Bain A., Zundans-Fraser L. (2017) *The Self-Organizing University: Designing the Higher Education Organization for Quality Learning and Teaching*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd.

Biggs J., Tang C. (2011) *Teaching For Quality Learning at University: What the Student Does*. Maidenhead: McGraw-Hill.

Brockerhoff L., Stensaker B., Huisman J. (2014) Prescriptions and Perceptions of Teaching Excellence: A Study of the National "Wettbewerb Exzellente Lehre" Initiative in Germany. *Quality in Higher Education*, vol. 20, no 3, pp. 235–254. doi: 10.1080/13538322.2014.978134.

Diaz-Mendez M., Gummesson E. (2012) Value Co-Creation and University Teaching Quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, vol. 23, no 4, pp. 571–592. doi: 10.1108/09564231211260422.

References

- Eley M. (2006) Teachers' Conceptions of Teaching, and the Making of Specific Decisions in Planning to Teach. *Higher Education*, vol. 51, no 2, pp. 191–214. doi: 10.1007/s10734-004-6382-9.
- Elton L. (1998) Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, vol. 3, no 1, pp. 3–11. doi: 10.1080/1360144980030102.
- Fishman B., Marx R., Best S., Tal R. (2003) Linking Teacher and Student Learning to Improve Professional Development in Systemic Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 19, no 6, pp. 643–658. doi: 10.1016/S0742-051X(03)00059-3.
- Foley G. (1999) *Understanding Adult Education and Training*. St. Leonards, N.S.W.: Allen & Unwin.
- Frost S., Teodorescu D. (2001) Teaching Excellence: How Faculty Guided Change at a Research University. *Review of Higher Education*, vol. 24, no 4, pp. 397–415. doi: 10.1353/rhe.2001.0007.
- Henard F., Leprince-Ringuet S. (2008) *The Path to Quality Teaching in Higher Education*. Available at: <http://www.oecd.org/education/imhe/44150246.pdf> (accessed 30 October 2019).
- Gibbs G., Coffey M. (2004) The Impact of Training of University Teachers on Their Teaching Skills, Their Approach to Teaching and the Approach to Learning of Their Students. *Active Learning in Higher Education*, vol. 5, no 1, pp. 87–100. doi: 10.1177/1469787404040463.
- Gigliotti R. A. (2017) An Exploratory Study of Academic Leadership Education within the Association of American Universities. *Journal of Applied Research in Higher Education*, vol. 9, no 2, pp. 196–210. doi: 10.1108/JARHE-11-2015-0080.
- Gosling D., Turner R. (2015) Responding to Contestation in Teaching and Learning Projects in the Centres for Excellence in Teaching and Learning in the United Kingdom. *Studies in Higher Education*, vol. 40, no 9, pp. 1573–1587. doi: 10.1080/03075079.2014.899339.
- Grunefeld H., Tartwijk J., Jongen H., Wubbels T. (2015) Design and Effects of an Academic Development Programme on Leadership for Educational Change. *International Journal for Academic Development*, vol. 20, no 4, pp. 306–318. doi: 10.1080/1360144X.2015.1068779.
- Kanuka H. (2010) Characteristics of Effective and Sustainable Teaching Development Programmes for Quality Teaching in Higher Education. *Higher Education Management and Policy*, vol. 22, no 2, pp. 69–81. doi: 10.1787/hemp-22-5kmbq08ncr25.
- Keesen F., Wubbels T., Tartwijk J., Bouhuijs P. (1996) Preparing University Teachers in the Netherlands: Issues and Trends. *International Journal for Academic Development*, vol. 1, no 2, pp. 8–16. doi: 10.1080/1360144960010202.
- Knowles M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Lawrence-Wilkes L., Ashmore L. (2014) *The Reflective Practitioner in Professional Education*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Murray K., MacDonald R. (1997) The Disjunction between Lecturers' Conceptions of Teaching and Their Claimed Educational Practice. *Higher Education*, vol. 33, no 3, pp. 331–349.
- Newman M. (2012) Calling Transformative Learning into Question: Some Mutinous Thoughts. *Adult Education Quarterly*, vol. 62, no 1, pp. 36–55. doi: 10.1177/0741713610392768.
- Oliveira C., Vasconcellos M. (2011) The Institutional Pedagogical Development for Higher Education Teaching. *La Formacion Pedagogica Institucional para*

- la Docencia en la Enseñanza Superior. Interface: Comunicacao Saude Educacao*, vol. 15, no 39, pp. 1011–1024.
- Phillips C., Bassell K., Fillmore L., Stephenson W. (2018) Transforming Leaders into Stewards of Teaching Excellence: Building and Sustaining an Academic Culture through Leadership Immersion. *Contemporary Issues in Education Research*, vol. 11, no 1, pp. 1–10.
- Ramsden P. (1991) A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire. *Studies in Higher Education*, vol. 16, no 2, pp. 129–150.
- Ramsden P., Prosser M., Trigwell K., Martin E. (2007) University Teachers' Experiences of Academic Leadership and Their Approaches to Teaching. *Learning and Instruction*, vol. 17, no 2, pp. 140–155. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.01.004.
- Robins L. E., Ambrozy D., Pinsky L. (2006) Promoting Academic Excellence Through Leadership Development At The University of Washington: The Teaching Scholars Program. *Academic Medicine*, vol. 81, no 11, pp. 979–983.
- Schönwetter D. J., Sokal L., Friesen M., Taylor K. L. (2002) Teaching Philosophies Reconsidered: A Conceptual Model for the Development and Evaluation of Teaching Philosophy Statements. *International Journal for Academic Development*, vol. 7, no 1, pp. 83–97. doi: 10.1080/13601440210156501.
- Skeff K. M., Stratos G. A., Bergen M. R., Regula D. P. (1998) A Pilot Study of Faculty Development for Basic Science Teachers. *Academic Medicine*, vol. 73, no 6, pp. 701–704.
- Skelton A. (2007) *International Perspectives on Teaching Excellence in Higher Education: Improving Knowledge and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Smith K., Loughran J. (2017) *Teachers as Self-Directed Learners: Active Positioning through Professional Learning*. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd. doi: 10.1007/978-981-10-3587-6.
- Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2010) Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 60, no 2, pp. 187–204. doi: 10.1007/S10734-009-9294-X.
- Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2013) Instructional Development in Higher Education: Impact on Teachers' Teaching Behaviour as Perceived by Students. *Instructional Science*, vol. 41, no 6, pp. 1103–1126. doi: 10.1007/s11251-013-9267-4.
- Taylor L., Rege C. N. (2010) Making the Shift from Faculty Development to Educational Development: A Conceptual Framework Grounded in Practice. *Building Teaching Capacities in Universities: A Comprehensive International Model*. Sterling (eds A. Saroyan, M. Frenay), VA: Stylus Publishing, LLC, pp. 139–187.
- Trigwell K., Prosser M. (1996) Congruence between Intention and Strategy in University Science Teachers' Approaches to Teaching. *Higher Education*, vol. 32, no 1, pp. 77–87. doi: 10.1007/BF00139219.
- Trigwell K., Prosser M., Waterhouse F. (1999) Relations between Teachers' Approaches to Teaching and Students' Approaches to Learning. *Higher Education*, vol. 37, no 1, pp. 57–70. doi: 10.1023/A:100354831319.
- Willcoxson L. (1998) The Impact of Academics' Learning and Teaching Preferences on Their Teaching Practices: A Pilot Study. *Studies in Higher Education*, vol. 23, no 1, pp. 59–70. doi: 10.1080/03075079812331380492.