

Багимова Кристина Александровна

**О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2010/10/25.html](http://www.gramota.net/materials/1/2010/10/25.html)

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2010. № 10 (41). С. 81-83. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2010/10/](http://www.gramota.net/materials/1/2010/10/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

Подводя итоги работы фокус-групп можно обозначить следующие проблемы, которые существенно снижают эффективность функционирования системы повышения квалификации в регионе:

- Организация обучения по новой системе: очно-заочное (в деятельностном ключе), с элементами дистанционного обучения.
- Научно-доступный уровень подачи знаний в деятельностно-компетентностном подходе.
- Соответствие заявленной тематике.
- Согласованность действий разных организаций, на рынке услуг по ПК, в т.ч. по нормативно-правовой базе и аттестации.
- Согласованность финансовых потоков различного уровня.
- Решение вопросов проживания и проезда в г. Томске.

Результаты, полученные в фокус-группах подтверждаются статистическими данными по итогам работы РЦРО. В настоящее время сетевая образовательная программа повышения квалификации РЦРО представлена совокупностью 110 авторских программных модулей повышения квалификации различной направленности и строится как динамическая сеть с разнотипными ресурсными узлами, в рамках которой обеспечивается распределенный образовательный процесс. В 2008 г. в Сетевую программу повышения квалификации участников управляемых команд было включено 47 модулей, в 2009 г. – 146. Сетевая программа повышения квалификации участников педагогических команд состоит из 195 модулей. Кроме того, сформирован заказ на разработку 43 модулей по разным аспектам подготовки учителей к переходу на новый Федеральный государственный образовательный стандарт. Эффективность данной работы подтверждается следующими цифрами - 2008 г. прошли подготовку 28 управляемых команд, 2009 г. - 33 управляемых и педагогических команды.

Таким образом, модернизация системы повышения квалификации – существенный шаг в описании инновационного потенциала системы образования Томской области. Результаты фокус-групп показывают, что образовательные учреждения, в которых были проведены курсы повышения квалификации, более лояльно относятся к различным инновациям, активнее участвуют в разных проектах, программах и мероприятиях. Формируется насыщенная инновационная среда, обеспечивающая профессиональное развитие педагогов: формируются сетевые образовательные программы по различным направлениям деятельности, происходит не только трансляция инновационного опыта, но и организуется разработка инновационных продуктов.

---

УДК 378.12 (045)

*Кристина Александровна Багимова  
ГОУ ВПО «Ижевский государственный технический университет»*

### О КРИТЕРИЯХ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ<sup>©</sup>

Вопросам определения качества преподавания в вузе и проектированию рейтинговых систем оценки деятельности преподавателей посвящены работы Ю. Ф. Верещагина, Л. В. Заниной, Н. П. Меньшикова, А. К. Марковой, И. А. Зимней, А. А. Калюжного, Б. К. Коломийца, Г. Б. Скок и других исследователей.

На соотношение понятий «профессионализм педагога», «педагогическое мастерство» среди психологов и педагогов существует несколько точек зрения. Так, Л. В. Занина и Н. П. Меньшикова [5], проводя анализ различных определений понятия «профессионализм», утверждают, что мастерство и компетентность являются его составляющими. Так же считают А. К. Маркова [10] и А. А. Деркач [4], по мнению которых профессионализм включает в себя три аспекта:

- компетентность в педагогической деятельности; предполагающая эффективное, результативное выполнение видов педагогической деятельности (обучающей, развивающей, воспитательной, коррекционной и др.);
- компетентность в педагогическом общении; предусматривающая полноценное педагогическое общение, направленное на обеспечение сотрудничества с другими участниками педагогического процесса (со студентами, с коллегами, с администрацией);
- личностно-индивидуальная компетентность, характеризуемая зрелостью личности педагога, сочетанием профессионально важных качеств, необходимых для результативной педагогической деятельности и гуманистически ориентированного педагогического общения.

Учитывая, что труд педагога определяется его результатами, А. К. Маркова относит к составляющим профессиональной компетентности и хорошие результаты в обученности и воспитанности обучающихся. По мнению В. П. Симонова, преподаватель, владеющий мастерством, должен уметь решать задачи обучения, воспитания и развития в их диалектической взаимосвязи и единстве; привлечь внимание обучающихся и заинтересовывать их изучаемым материалом; учитывать возраст, психологические особенности студентов и уровень их развития, обеспечивая индивидуальный подход; сочетать теорию и практику в преподавании учебного предмета; грамотно использовать новинки педагогической науки и практики; в совершенстве владеть речью и словом; критически мыслить, не отступать перед трудностями.

Как указывалось выше, выделяют несколько видов педагогической деятельности. При этом главной задачей преподавателя является учебно-воспитательная деятельность, но в непременном сочетании с научной деятельностью, с высоким творческим потенциалом. А. А. Калюжный [7], И. А. Зимняя [6] определяют педагогическую деятельность как профессиональную активность преподавателя, в которой первостепенно умение ставить и решать задачи преобразования (изменения, развития) и изыскания новых средств и способов решения этих задач с помощью разных компонентов целостного образовательного процесса.

Что касается контрольно-оценочной деятельности преподавателя, то ее основу составляют такие умения, как: установление контакта со студентом с учетом его психологических особенностей, уровня развития, мотивов обучения и т.д.; использование в общении оптимальных педагогических средств; построение педагогического процесса от личности студента.

Как указывает Г. Ю. Ксенона [9], педагоги в своей деятельности используют два типа эталонов в оценке знаний обучающихся.

Первый тип - социальная нормативная ориентация: критерий оценки – социальные нормы, общезначимые сравнения.

Второй тип - индивидуальная нормативная ориентация: критерий оценки – индивидуальный, личностный, при котором человек сравнивается с самим собой вчерашним, вследствие чего можно выявить индивидуальные успехи или их отсутствие. Применение такого эталона позволяет анализировать причины, способствующие или мешающие продвижению студентов.

Очевидно, что компетентный преподаватель должен уметь пользоваться в работе как общепринятой социальной, так и индивидуальной шкалой оценивания.

Проблемам разработки рейтинговых систем оценки деятельности преподавателей высшей школы посвящены работы Ю. Ф. Верещагина [3]. Автор предлагает методику постоянного мониторинга рейтинга преподавателя по итогам выполнения индивидуального плана за учебный год для осуществления интегральной оценки его деятельности. На основе величины индивидуального рейтинга руководством вуза принимается решение о заключении контракта и дальнейшем профессиональном росте преподавателя, а также о его материальном и моральном поощрении. Выделен ряд критериев, по которым осуществляется подсчет рейтинга: аудиторная работа преподавателя и работа профессорско-преподавательского состава во второй половине дня, учебно-методическая работа; организационно-методическая, научно-исследовательская и внеучебная работа.

Б. К. Коломиец [8] в своих работах выделяет основные проблемы создания систем и средств комплексной оценки качества деятельности преподавателя вуза. В частности автор говорит о том, что на данном этапе все существующие способы оценки предполагают, как правило, не качество подготовки преподавателями специалистов, их компетентность в решении задач и проблем профессиональной деятельности на конкретном рабочем месте, а качества подготовки теми же преподавателями выпускников в момент их окончания вуза.

Такое состояние средств оценки качества подготовки выпускников вузов является одним из существенных факторов невысокой эффективности как действующих, так и проектируемых систем управления качеством высшего образования: эти системы практически оказываются без довлеветорительной обратной связи. Эта ситуация не может не сказаться негативно на эффективности образовательных стандартов как действующего, так и нового – третьего поколения, – основывающегося на компетентностной структуре конечных целей качества подготовки выпускников: степень достижения предусмотренного ГОС уровня компетенций выпускников не сможет быть качественно оценена.

С учетом вышеизложенного, а также отечественной и зарубежной практики в этой области, автором определены критерии системы оценки деятельности преподавателя, в частности:

- валидность – направленность на оценку степени достижения конечных целей обучения;
- надежность – достоверность, объективность оценок;
- полихронность – учет распределенности результатов, эффекта образования во времени – в течение всей жизни выпускника, в течение всего стажа преподавателя;
- полнота оценки – полнота предметов оценки: охват оценочными средствами всей системы задач профессиональной деятельности / компетенций;
- технологичность – удобство использования, эксплуатации оценочных средств и технологии, удобство оценок, сбора и хранения полученной в системе информации;
- экономичность;
- комплексность оценки – обеспечение оценки всех качеств профессиональной и общекультурной подготовки преподавателя.

К принципам построения системы комплексной оценки автор относит:

- разработку оценочных средств на основании критериальной и оценочной моделей;
- создание оценочной модели на основании модели преподавателя, включающей перечень компетенций;
- выделение системообразующих элементов, ядра в базе оценки – принцип объективных оснований комплексной оценки;
- соответствие оценочной модели комплексной оценки основанию оценки;
- представление оценочной модели как квалиметрической и одновременно упрощенного (гомоморфного) образа той части объекта (или базы оценки), который подлежит непосредственной оценке.

Основными средствами повышения достоверности, надежности комплексной оценки являются:

- применение в системе комплексной оценки нескольких источников информации;
- оценка и потенциала, и результатов деятельности;
- обоснованная избыточность количества показателей; дублирование методов и источников информации по трудноизмеримым качествам;

• комплексность, системность оценки (сопоставление и синтез всех источников информации, ее анализ).

Г. Б. Скок [12; 13] выделяет некоторые нормы качества деятельности преподавателя и уделяет внимание психолого-педагогическому компоненту профессиональной деятельности, не рассматривая другие важнейшие компоненты - научную и подготовку в предметной области, которые, как правило, присутствуют в структуре деятельности (и в настоящее время даже имеет место гипертрофия этих компонентов). Говоря о нормах, автор упоминает о том, что, кроме всего вышесказанного, общекультурный и личностный компоненты тоже не менее важны.

Акцентируя внимание на том, что изменение образовательной парадигмы и модернизация образования в этом направлении требуют от преподавателя существенного изменения характера педагогической деятельности, Г. Б. Скок выделяет такое понятие как «учение в деятельности», которое приходит на смену «учению впрок» [12]. Реализация этого подхода требует новых компетенций преподавателя и соответственно – организации повышения квалификации в этом направлении. Это, как отмечает автор, очень сложная задача, так как за годы работы по прошлой схеме, у преподавателя сложились «отрицательные» стереотипы. Чрезвычайно важной, сложной и необходимой задачей является подключение преподавателей не только к использованию спущенных сверху директив, но и к четкому формулированию компетенций, созданию курсов, обеспечивающих эти компетенции, к решению которой в настоящее время профессорско-преподавательский состав университетов в силу недостатка информации и большой трудоемкости не готов. Таким образом, делается вывод о необходимости повышения квалификации преподавателей, что является крайне актуальной проблемой управления качеством образования, которая должна решаться на основе компетентностного и контекстного подходов.

Надо отметить, что вопросы оптимизации учебно-воспитательного процесса рассматривались еще Ю. К. Бабанским [1; 2], который полагал, что оптимизация является закономерным, логическим этапом в развитии педагогики и ряда других наук. Как всякая научная теория, оптимизация педагогического процесса возникла под влиянием практики: преодоления неуспеваемости, необходимости интенсификации и снятия учебных перегрузок в процессе перехода к новому учебному содержанию, устранения методических недостатков (увлеченность каким-либо одним методом), формализм в оценке результатов труда учителя, преподавателя и качества успеваемости.

При этом автор указывает на необходимость самоконтроля применительно не только к обучающимся, но и к тем, кто ведет образовательную деятельность (учителя, преподаватели вузов).

Обобщая вышеизложенное, можно сделать вывод, что в условиях компетентностного подхода критерии оценки качества преподавания в высшей школе претерпевают значительные изменения. Однако проектирование новых современных систем оценивания преподавательского труда не исключает учета и традиционных показателей его качества.

#### *Список литературы*

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. М., 1977.
2. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. М., 1982.
3. Верещагин Ю. Ф. Рейтинговая система оценки знаний студентов, деятельности преподавателей и подразделений вуза: учебное пособие. Оренбург: ОГУ, 2003. 105 с.
4. Деркач А. А. Акмеография и психодиагностика. М., 1997.
5. Занина Л. В. Компетентностный подход к рассмотрению деятельности преподавателя педколледжа / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова // Основы педагогического мастерства. Ростов н/Д.: Феникс, 2008.
6. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
7. Калюжный А. А. Психология формирования имиджа учителя. М.: ВЛАДОС, 2004. 222 с.
8. Коломиец Б. К. Комплексная оценка качества подготовки выпускников вузов: методические рекомендации. М., 2006.
9. Ксензова Г. Ю. Оценочная деятельность учителя. М.: Педагогическое общество России, 2000. 121 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996.
11. Маркова А. К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
12. Скок Г. Б. Некоторые нормы качества деятельности преподавателя // Университетское управление. 2003. № 3 (26). С. 84-90.
13. Скок Г. Б., Сурнина Т. Ю., Зотова Е. А. Управление психолого-педагогическим блоком компетенций современного преподавателя университета // Университетское управление. 2006. № 2 (42). С. 51-56.