

ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ЦЕНТР ПРОБЛЕМ
КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
Московского государственного института
стали и сплавов
(технологический университет)

МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ТЕКСТИЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. А.Н. КОСЫГИНА
РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
(г. Екатеринбург)

Труды Исследовательского центра

**ОДИННАДЦАТЫЙ
СИМПОЗИУМ**

**КВАЛИМЕТРИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ:**

методология, методика, практика

(г. Москва, 16–17 марта 2006 г.)

**В.А. Федоров, Е.Д. Колегова,
А.Н. Мазаева**

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ:
ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ**

Москва 2006

УДК 378
ББК 74.202

Федоров В.А., Колегова Е.Д., Мазаева Л.Н. Оценка качества педагогической деятельности в вузе: проблемы измерения // Материалы XI Симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика, практика» / Под науч. ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой и д-ра филос. и экон. наук А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. — 24 с.

В настоящей публикации приводится анализ научно-технологических подходов к оценке качества педагогической деятельности как подсистемы внутривузовской системы управления качеством; изложена методика расчета рейтинговой оценки качества педагогической деятельности, включающая в себя ее нормирование и выделение научно обоснованных критериев результативности работы преподавателя вуза. Предложенная методика может быть использована для стимулирования преподавателей вуза к творческому развитию и совершенствованию педагогической деятельности.

Текст представлен в авторской редакции.

ББК 74.202

© Федоров В.А., Колегова Е.Д.,
Мазаева Л.Н., 2006.

© Исследовательский центр проблем
качества подготовки специалистов, 2006.

Содержание

| | |
|---|-----------|
| Введение | 5 |
| Научно-технологические подходы к оценке качества педагогической деятельности | 7 |
| Разработка методики рейтинговой оценки педагогической деятельности | 16 |
| Литература | 22 |

Введение

Существующая в российских вузах система оценки качества работы научно-педагогических кадров является в основном очень формальной. Основными показателями оценки деловых качеств преподавателей являются, как правило, ученая степень, звание, должность. Безусловно, наличие ученых степеней и званий свидетельствует о профессиональной компетентности педагога, но не всегда подразумевает педагогическую культуру преподавателя, нацеленность на постоянное самообучение и совершенствование. К тому же отсутствие дифференцированной системы оценки педагогической деятельности, адекватно отражающей фактический вклад каждого преподавателя в качество подготовки специалиста, отрицательно сказывается на результатах его работы.

Несмотря на то, что существует определенный набор общепризнанных характеристик и критериев оценки педагогической деятельности, в каждом конкретном вузе, в зависимости от его специфики и миссии, приоритетность характеристик может быть различной.

В современной научной литературе предлагаются различные подходы к решению этой проблемы. Все они освещают те или иные качества преподавателя высшей школы, характерные черты (признаки) его деятельности с учетом требований объективизации оценки педагогической деятельности и совершенствования этих качеств. Представленные в них анализ деятельности вузовского педагога, классификация, оценочное ранжирование его существенных профессиональных качеств интересны и полезны при формулировании общих требований к профессиональной подготовленности преподавателя высшей школы. Однако существующая система оценки результатов деятельности преподавателя не отвечает современным требованиям, поскольку не стимулирует совершенствование такой деятельности.

Необходимость разработки системы оценки качества педагогической деятельности, позволяющей не только оперативно диагностировать качество такой работы на соответствующих этапах, но и управлять им, является одной из важных задач управления качеством профессионального образования.

Сложность определения критериев и показателей эффективности педагогической деятельности обусловлена зависимостью результатов научно-

образовательного процесса от целого ряда факторов, многие из которых не поддаются выделению, контролю и оценке. В особенности это относится к разработке априорных критериев анализа и оценки преподавательской деятельности с целью квалифицированного управления ею. Нерешенным является также и вопрос нормирования этой деятельности, особенно в части, связанной с проектированием и(или) применением различных инноваций.

В настоящей публикации приводится анализ научно-технологических подходов к оценке качества педагогической деятельности как подсистемы внутривузовской системы управления качеством; предложена методика расчета рейтинговой оценки качества педагогической деятельности преподавателя, которая является основой для подведения итогов ежегодного конкурса на звание «Лучший преподаватель университета».

Научно-технологические подходы к оценке качества педагогической деятельности

«Качество в глобальном мировом масштабе при все более острой и жесткой конкуренции стало решающим фактором выживания и имеет серьезные перспективы развития. Не существует вида деятельности, не связанного с качеством тем или иным образом, нет ни одной организации, которая не занималась бы вопросами качества, и не может быть гуманной общественной системы без качества».

Н. Ильяц

На протяжении многих десятилетий понятие «качество образования» отождествлялось с понятием «интеллектуальное превосходство» [5], которое измерялось долей выпускников, окончивших вузы, или количеством победителей международных олимпиад и конкурсов. В настоящее время это понятие обретает новый смысл. Стандарт ИСО 9000 предлагает универсальное определение качества как степени соответствия присущих характеристик требованиям.

Исходя из того, что качество есть соответствие назначению, а в высшем образовании таковым (назначением) является развитие профессиональной компетентности выпускников, правомерно рассматривать качество высшего образования как качество выпускников и качество образовательного процесса. С другой стороны, учитывая принцип отражения качества процесса в качестве результата на выходе этого процесса (принцип объектно-процессного дуализма в теории качества [1]), можно утверждать, что в качестве специалиста отражается качество компонентов образовательной системы или образовательного процесса: качество образовательной (учебной) программы; качество кадрового и научного потенциалов, задействованных в учебном процессе; качество учащихся (в том числе абитуриентов); качество средств образовательного процесса (материально-технической и экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, используемых учебных аудиторий, транслируемых знаний и др.); качество образовательной технологии.

Перечисленную совокупность можно определить как обеспечивающие качества, так как они направлены на формирование специалиста, и вся их совокупность составляет пространство качеств высшего образования. В свою очередь, каждое из них имеет свой состав свойств и качество этих свойств. В такой ситуации правомерно утверждать, что имеет место совокупность разнообразных подсистем качества, имеющих в своей основе различную природу.

В аспекте заявленной проблемы остановимся на анализе подходов к оценке качества педагогической деятельности в современном вузе.

Основой для оценки качества деятельности преподавателя вуза традиционно считают оценку учебных достижений студентов или достижения в области обеспечения образовательного процесса [4]. В науке и вузовской образовательной практике возможность получения различных образовательных достижений связывают, как правило, с квалификацией педагога, его отношением к работе, с образовательными технологиями, которые он использует, условиями, в которых протекает учебный процесс. Причем качество педагогической деятельности в целом и конкретных действий преподавателя в рамках выполнения отдельных функций может быть различным и зависеть от многих факторов и условий. Так, например, О.С. Руденко к числу объективных факторов относит социальные гарантии на уровне всей системы высшего образования и вузовские условия (академическая и научная свобода, наличие условий для саморазвития, материальная поддержка и др.) [16]. К субъективным факторам, определяющим качество образовательных результатов, причисляют ответственное выполнение преподавателем профессиональных обязанностей, творческий характер деятельности, высокий профессионализм и личностные особенности преподавателя. С позиции О.С. Руденко, существенное влияние на качество деятельности оказывает профессиональная позиция преподавателя. Именно профессиональная позиция, ее тип определяет качество организации учебных занятий, учебно-познавательной деятельности студентов и соответственно качество образовательных результатов. В целях изучения и раскрытия степени и характера влияния профессиональной позиции преподавателя вуза на качество его деятельности в Санкт-Петербургском государственном университете создавались определенные социально-педагогические ситуации, которые позволяли, с одной стороны, фиксировать зависимость уровня

проявления каждого признака качества от доминирующего типа и уровня его профессиональной позиции по отношению к проблемам качества преподавания, а с другой – стимулировать процесс дальнейшего профессионально-личностного саморазвития или самокоррекции преподавателя. Это позволило выявить возможные условия и этапы повышения качества преподавания от нормативно допустимого к сверхнормативному и обосновать возможность социально-педагогического сопровождения процесса формирования ценностного отношения преподавателя к проблеме качества и включения его в процесс управления качеством своей деятельности.

Краткий анализ литературы по вопросам качества педагогической деятельности показывает, что в настоящее время практически все образовательные учреждения в той или иной мере оценивают квалификацию и качество работы своего персонала.

Так, например, в Академии маркетинга и социально-информационных технологий (Краснодар) эффективно, по утверждению Н.Н. Павелко [14], используется процедура ежегодного определения рейтинга преподавателей. В эту работу помимо управленческого аппарата вуза активно вовлечены все студенты, среди которых к концу учебного года проводится анонимное анкетирование «Преподаватель глазами студентов».

В Новосибирском государственном университете разработана и функционирует модель оценки качества учебного процесса и педагогической деятельности на основании мнения обучающихся [19]. Студентам предлагается анкета, особенность которой заключается в том, что студенты оценивают не преподавателя, а себя в учебном процессе под руководством данного преподавателя.

Следует отметить, что в публикациях, посвященных этой проблеме, учитывается только мнение студентов [4, 17]. При этом методика анализа, как правило, базируется на информационном подходе к обучению, поэтому чаще всего предлагается оценивать деятельность преподавателя только лишь как лектора (доступность, темп и другие характеристики) [4].

Между тем, как показывает анализ восприятия преподавателей глазами студентов, проведенный А.А. Востриковым, молодые люди не вполне компетентны в оценке профессионального мастерства и вклада педагогов в научную и методическую деятельность, поэтому больше обращают внимание на их личностные и коммуникативные качества, харизму, внешний вид и т.д. [6].

Многие ведущие университеты России, а также ближнего и дальнего зарубежья занимаются разработкой рейтинговых методик оценки педагогической деятельности.

В Таганрогском государственном радиотехническом университете порядок проведения процедуры определения рейтинга преподавателей кафедры определяется самой кафедрой. Результаты подсчетов рейтинга заносятся в аттестационный лист преподавателя, доводятся до сведения всех членов кафедры и утверждаются открытым голосованием. Личный рейтинг заведующих кафедрами утверждается на заседании совета факультета. Недостатком этой методики можно считать субъективный характер оценки.

В Белгородском государственном университете рейтинг профессорско-преподавательского состава определяется по основным направлениям деятельности, а именно, по критериям, определенным Минобразования РФ: научные публикации; выполнение НИР (проекты, гранты, программы, темы, патенты); руководство аспирантами и докторантами; руководство научной деятельностью студентов и т.д. Рейтинг научной и научно-методической деятельности служит для получения почетного звания «Лучший ученый года», определения статуса «Лучшая кафедра года по научной работе». В основе методики лежит балльная система оценки. По мнению самих разработчиков критерии рейтинговой оценки в БелГУ нуждаются в корректировке.

Согласно методике рейтинговой системы оценки деятельности преподавателей и кафедр, разработанной в Волгоградском государственном техническом университете (М.Б. Диперштейн, Ю.В. Попов, В.Н. Подлеснов и др.), все преподаватели делятся на шесть квалификационных категорий: деканы, заведующие кафедрами, профессора, доценты, старшие преподаватели, ассистенты. Оценки проводятся внутри этих групп, что, по мнению авторов, обеспечивает сопоставимость результатов [13].

В свою очередь, Т.Е. Исаева предлагает разделить профессорско-преподавательский состав на две группы: на преподавателей со стажем и молодых специалистов. Для первой группы в качестве дополнительных видов деятельности следует учитывать оказание консультационной помощи молодым коллегам, посещение и проведение комплексного анализа их занятий, а также развитие и укрепление связей между кафедрами вуза и университетами региона. Что же касается критериев оценки деятельности мо-

лодых преподавателей (со стажем до 10 лет), то основными критериями, по мнению автора, в этом случае должны быть повышение качества профессиональной деятельности, развитие педагогической культуры, взаимопосещение занятий, анализ и обсуждение открытых лекций, участие в научных исследованиях, регулярный просмотр и анализ современных научных и методических изданий, самообразование в различных формах, подготовка к поступлению в аспирантуру, сдача кандидатских экзаменов, написание научных статей и т.д. [11]. Очевидно, что данные критерии трудно поддаются измерению и оценке.

В отдельных вузах для оценки труда преподавателя используются экспертные методы [9]. Однако в качестве экспертов в данном случае выступают коллеги, что приносит субъективизм в процедуру оценивания. Анализ деятельности понимается здесь как сравнение показателей отдельных преподавателей между собой. Следует к тому же заметить, что такая экспертная «самодостаточность» коллектива не будет способствовать росту педагогического мастерства. Коллеги могут также быть субъективны в выборе приоритетов и делать особый акцент на качестве методического оснащения процесса обучения или же, допустим, на доказательности теоретических выводов, приводимых в лекционном материале [6]. Внешняя экспертиза деятельности преподавателя практически отсутствует, хотя некоторые вузы привлекают опытных работников высокой квалификации (безотносительно к их специальности) для оценки методического мастерства лектора.

Публикация В.Г. Айнштейна и В.А. Суровой посвящена созданию нормативной базы для планирования учебной работы с помощью квалификационной характеристики, в которой перечислены должностные обязанности преподавателей в соответствии с их квалификацией [2]. Все должностные обязанности поделены по видам деятельности: учебная работа и подготовка к экзаменам, учебно-методическая, научно-исследовательская, научно-организационная, воспитательная работа и пр. Затем по каждому виду деятельности с учетом экспертных оценок и субъективных суждений самих преподавателей вычисляются ориентировочные нормативы для каждой категории преподавательского состава – в зависимости от кафедры (выпускающая или общетеоретическая). О качестве работы преподавателя судят по степени выполнения этих нормативов. Данную методику целесообразно использовать при планировании нагрузки. Однако судить о качестве препода-

давания по степени выполнения преподавателем заложенных в соответствии с его должностью нормативов, по меньшей мере, необъективно.

По мнению А.А. Андреева, В.С. Идиатуллина, Г.Б. Скок и В.В. Горлова, основным критерием, характеризующим педагогическое мастерство, должен считаться конечный результат, т.е. степень обученности студентов [10, 18] или степень соответствия модели специалиста [3]. Все другие оценки должны быть вспомогательными. К ним относятся: мнение студентов о характере учебного процесса, разбор экспертами и коллегами занятий, проводимых тем или иным преподавателем, результаты анализа студенческих конспектов и т.д. Это считается необходимым для диагностики недостатков в педагогической деятельности и их последующего устранения. Если оценка по конечному результату является для преподавателя внешней, так как проводится специально созданными для этой цели инспектирующими органами, то в своевременной вспомогательной оценке преподаватель должен быть прямо заинтересован. Однако, по нашему мнению, даже если по результатам такой оценки и не будут приниматься административные меры, внедрение ее в сегодняшних условиях нецелесообразно, поскольку может привести к ухудшению психологического климата в коллективе, а также к громоздкости и субъективности оценок.

Другие показатели педагогической деятельности, например количество статей и методических разработок, опубликованных в печати, число студентов, с которыми преподаватель занимается научной работой, и т.д. – все это, по мнению Г.Б. Скок и В.В. Горлова, имеет смысл учитывать лишь при условии высокого качества [18].

Достоинством данной методики является оценка педагогического мастерства по конечному результату, т.е. по степени обученности студентов. Однако в настоящее время проблема фиксации степени обученности в практическом плане не решена, поскольку уровень подготовки студента (или качество его обученности) должен определяться с использованием специально разработанных сертифицированных тестов. Авторы ограничиваются лишь декларированием деятельностного подхода к оценке качества учебной работы, как студентов, так и преподавателей, тогда как оценка именно этой стороны педагогической деятельности вызывает наибольшие трудности – и не только из-за субъективизма оценок, выставляемых самими преподавателями.

Существуют и объективные факторы, не позволяющие установить однозначное соответствие между трудовыми затратами преподавателей и контрольными баллами обучающихся. К ним можно отнести отсутствие единых норм оценки академических успехов студентов и адаптацию преподавателей к возможностям данного контингента студентов с последующим оцениванием их знаний исходя, как правило, из среднего уровня подготовленности.

В результате, в проигрыше оказываются добросовестные и квалифицированные преподаватели, предъявляющие к обучаемым достаточно высокие требования.

Разработкой методики количественной оценки деятельности преподавателей занимается коллектив Орловского государственного технического университета (Ю.С. Степанов, М.И. Рабинович, С.Ю. Рабинович) [13]. По мнению этих ученых, данные, характеризующие работу преподавателя, содержат не менее 30 показателей, а данные, характеризующие работу структурного подразделения, – не менее 70 показателей. По типу данных количественные показатели имеют логический, числовой и денежный тип (например, наличие ученой степени, количество публикаций, объем выполненных хозяйственных работ). Согласно предложенной методике на основе сведений о работе преподавателя или структурного подразделения последовательно вычисляются интегральные показатели работы, показатели по виду деятельности и рейтинг, которые достаточно полно и всесторонне отражают их деятельность. Однако трудность восприятия и анализа такого большого количества показателей очевидна.

К недостаткам перечисленных выше методик следует отнести их громоздкость и длительность обработки представляемых данных. Стремясь к объективности и максимальному учету различных факторов, авторы отягощают их огромным количеством анкет, форм, рейтинг-листов, формул. В итоге это приводит к тому, что вместо оптимизации основной деятельности, они превращаются в отдельный вид деятельности.

В зарубежных подходах к оценке деятельности преподавателя наиболее значимыми ее аспектами выступают педагогическое мастерство, результаты научных исследований, отношение к работе, уровень профессионализма, прошлые заслуги и мотивированность использования отдельных методов обучения.

Изучая критерии оценки профессорско-преподавательского состава Католического университета г. Лювена (Бельгия) и университета г. Гранады (Испания), авторы (Дрантусова Н.В., Князев Е.А) выявили влияние специфики и миссии вуза на выработку критериев оценки деятельности профессорско-преподавательского состава [8]. Например, в миссии Католического университета Лювена научная деятельность отмечена как основная и приоритетная перед образовательной деятельностью. Соответственно процедура оценки ППС, которая проводится не реже одного раза в шесть лет, включает: научные публикации (особенно за пределами университета); научные премии и награды; участие в международных научных конференциях; научную работу за рубежом; наличие аспирантов; гранты, патенты и изобретения; выход на практические разработки. Мнения студентов об оцениваемом как о преподавателе учитываются только во вторую очередь.

Основным критерием оценки деятельности ППС в университете Гранады, который является ведущим образовательным центром Испании, наряду с количеством публикаций в международных журналах является степень его загруженности как преподавателя.

Кроме того, авторы утверждают, что на оценку академической деятельности преподавателей существенное влияние оказывает специфика предметных областей.

Несмотря на различия, существуют и общие подходы к решению этой проблемы в разных странах. В Австралии, Бельгии, Великобритании, Ирландии, ФРГ, США, Швейцарии и др. приняты законодательные и нормативные документы, регулирующие различные аспекты оценки кадров сферы образования. Активно идет поиск новых подходов, в том числе экономических, стимулирующих профессиональное развитие кадров образования. Так, например, в США, Англии, Швейцарии утверждена и реализована на практике идея связи оплаты труда педагога с его качеством. Общей тенденцией стала разработка стандартов профессиональной деятельности педагогов и руководителей образовательных учреждений, на основе которых осуществляется оценка.

Одним из важнейших принципов, на которых строится оценка кадров за рубежом, является приоритет личности, корректное отношение к оцениваемому. Обязательным считается участие педагогического персонала в разработке программ и критериев оценки. Оригинальным решением про-

блемы является подход, предполагающий введение интегрированного критерия оценки личностно-деятельностных педагогических результатов, которые, в свою очередь, могли бы служить ориентиром профессионально-педагогического совершенствования на основе сравнения и демонстрации преподавателю тех аспектов деятельности, которые необходимы для повышения его рейтинга среди коллег и обучаемых.

Анализ отечественных и зарубежных публикаций также дает возможность определить наиболее типичные недостатки методик подобного рода и сформулировать перечень основных условий, которым они должны удовлетворять. Наиболее характерным недостатком исследованных методик является преобладающий качественный характер предлагаемых к оценке показателей. Несомненно, полная формализация показателей, характеризующих качество преподавания, невозможна, поскольку в творческой деятельности, к которой относится деятельность педагога, слишком сильны неформализуемые аспекты. Однако в любом случае необходимо стремиться к представлению оцениваемых показателей в виде объективных количественных данных, используя процедуры замещения, групповой экспертной оценки и т.д.

Таким образом, одной из важных задач управления качеством профессионального образования становится разработка системы оценки качества педагогической деятельности, позволяющей не только оперативно диагностировать качество такой работы, но и управлять им. Кроме того, система оценки качества позволит стимулировать влияние преподавательского коллектива на качество деятельности и развитие вуза.

Решение проблемы оценки качества работы преподавателя в вузе во многом связано с вопросами определения критериев и показателей деловых качеств преподавателя и результатов его деятельности, выбора базы оценки, построения шкал и т.п.

Разработка методики рейтинговой оценки педагогической деятельности

Применительно к оценке деятельности преподавателя вуза его планируемая деятельность, точнее, проектируемая модель должна включать в себя элементы, соответствующие учебно-методическому, учебному, научно-исследовательскому, организационно-методическому и воспитательному направлениям деятельности. Такую модель необходимо проектировать в соответствии с определенными требованиями, т.е. некоторыми нормами. Следовательно, при разработке методики рейтинговой оценки педагогической деятельности возникает проблема *нормирования* отдельных ее видов.

Мы предлагаем решение данной проблемы осуществлять в такой последовательности: 1) определение общей структуры педагогической деятельности с последующей конкретизацией отдельных ее видов; 2) нормирование педагогической деятельности; 3) ее измерение и оценка качества.

При выявлении общей структуры и содержания видов деятельности преподавателя (независимо от его должности и от того, на какой кафедре он работает) мы руководствовались следующим положением: деятельность любого учреждения должна соответствовать основным функциям, определяющим его профиль. Для вуза это обучение, научно-исследовательская работа и воспитание.

Выделение нормативных видов деятельности осуществлено на основе анализа единичного цикла обучения: цель – содержание – методы и средства решения учебно-воспитательной задачи. При этом учитывалось, что образовательный процесс в вузе – это обучение и воспитание студентов. Особенно важны оценка связи научной и педагогической деятельности преподавателей, их руководство научно-исследовательской деятельностью студентов и др. Необходимо также оценивать выполнение требований нормативных документов, приказов и распоряжений администрации вуза, соблюдение требований организации учебной деятельности и т.д. >

При конкретизации нормативных видов деятельности мы руководствовались следующими принципами:

- > сохранение преимущества применяемой системы планирования

годовой нагрузки преподавателя;

- обеспечение простоты и технологичности разрабатываемой методики;
- учет выполнения работ, не внесенных в утвержденный индивидуальный план преподавателя вуза.

Для обеспечения перечисленных положений рабочее время преподавателя распределено в рамках следующих направлений работ, соответствующих его индивидуальному плану: 1) учебная работа и подготовка к занятиям; 2) учебно-методическая работа; 3) научно-исследовательская работа; 4) организационно-методическая работа; 5) воспитательная работа со студентами.

Разделение данных направлений по видам деятельности осуществлено с использованием нормативных документов, регламентирующих планирование учебной нагрузки профессорско-преподавательского состава, и результатов анализа видов работ, выполняемых преподавателем вуза.

В таблице (графа 2) приведен фрагмент отдельных видов деятельности преподавателя, подлежащих измерению и оценке.

При выполнении следующего этапа – нормирования деятельности преподавателя, или определения трудоемкости, – использованы «весовые» коэффициенты, рассчитанные нами методом экспертных оценок. При этом, поскольку в качестве объекта анализа выступают профессиональные виды деятельности преподавателя вуза, в число экспертов вошли представители администрации, члены методического совета и наиболее квалифицированные преподаватели университета¹.

На основании специально разработанной анкеты экспертам предлагалось оценить в баллах все виды профессиональной деятельности в пределах каждого из направлений индивидуального плана (баллы от 0 до 10) и определить «вес» основных его разделов (учебную, учебно-методическую, научно-исследовательскую, организационно-методическую и воспитательную работы) в общей структуре педагогической деятельности (баллы от 0 до 5).

Для исключения влияния на мнение эксперта использовалось заочное анкетирование, достоинством которого является запас времени на обдумывание анкеты.

¹ Имеется в виду Российский государственный профессионально-педагогический университет (Екатеринбург)

Нормы времени²

| № п/п | Направления и виды деятельности | «Весовые» коэффици- циенты | Часы |
|-----------------------------------|---|--|---|
| <i>Учебно-методическая работа</i> | | | |
| 1 | Учебно-методические публикации (за 1 п. л. ³): 1) публикация монографии (учебника) 2) депонирование монографии (учебника) 3) публикация статьи ... | 0,04434 0,03525 0,0303 ... | 80 65 55 ... |
| 2 | Участие в научно-методических конференциях, совещаниях | 0,0207 | 40 |
| 3 | Методическая работа на кафедре (за 1 п. л.): 1) издание конспекта лекций по читаемому курсу 2) издание учебного пособия 3) создание электронного учебника (учебного пособия) по читаемому курсу 4) издание методических разработок: по лабораторным и практическим занятиям по курсовому проектированию ... 5) составление заданий (за 10 заданий): по курсовому проектированию ... 6) составление нового комплекта билетов (комплект из 25 билетов) для курсовых экзаменов ... 7) разработка заданий для расчетно-графических, домашних и контрольных работ, предусмотренных учебной программой (за 25 заданий) 8) составление тестовых заданий для входного и текущего контроля знаний студентов | 0,0388 0,0376 0,054 ... 0,0254 0,0231 ... 0,02101 ... 0,01984 ... 0,0204 0,02130 | 70 70 100 ... 45 45 ... 40 ... 35 ... 40 40 |
| 4 | Разработка наглядных пособий (плакатов, диаграмм, диафильмов, кинофрагментов) | 0,02115 | 40 |
| 5 | Составление учебной документации: 1) учебных планов специализаций 2) программ курсов ... | 0,03769 0,0306 ... | 70 55 ... |
| 6 | Рецензирование учебно-методических материалов (за 1 рецензию) | 0,01871 | 35 |
| 7 | Постановка новых лабораторных работ | 0,03073 | 55 |
| 8 | Модернизация действующих лабораторных работ | 0,02124 | 40 |
| 9 | Разработка программно-методических средств и инновационных технологий обучения: 1) описание конкретных целей обучения по дисциплине в терминах видов учебно-познавательной и профессиональной деятельности 2) построение логико-дидактической структуры содержания курса или темы 3) определение оптимальной последовательности изучения тем курса и т. д. | 0,02042 0,01965 0,01704 | 40 35 30 |

² Нормированию подлежат виды деятельности, входящие во вторую половину рабочего дня преподавателя.

³ Здесь и далее печатный лист.

Обработка результатов выполнена с учетом информации, выражающей предпочтения экспертов. Цель обработки заключалась в получении обобщенных сведений и новой информации, содержащейся в скрытой форме в экспертных оценках, на основе которых формируется решение проблемы.

Для определения «весового» коэффициента каждого вида работы в общей структуре профессиональной деятельности преподавателя вуза использовалась стандартная процедура расчета средневзвешенных оценок [12]. Результаты расчета приведены в таблице (графа 3).

Аналогичным способом определен и «вес» отдельного раздела (направления деятельности).

Рассчитанные в результате экспертизы «весовые» коэффициенты в следующем переведены в часы – нормы времени (графа 4) по соответствующим разделам индивидуального плана преподавателя (учебно-методическая, научно-исследовательская, организационно-методическая и воспитательная работа). При этом в качестве базы для перевода «весовых» коэффициентов в часы по каждому направлению деятельности взяты очевидные нормы времени, отведенные для выполнения данной работы. Так, например, в разделе «Учебно-методическая работа» за основу принято издание учебного пособия, на написание одного печатного листа которого отведено 70 ч (см. таблицу).

Обоснованные оценки, необходимые для измерения качества педагогической деятельности, получены следующим образом. В качестве эталона (базы) принята обязательная годовая нагрузка преподавателя, равная 1554 ч. Данный объем часов переводится в соответствующую сумму баллов, используя которую с учетом установленных выше норм времени можно измерять трудоемкость и качество деятельности преподавателя, определять его рейтинг.

Для удобства расчета рейтинга принята шкала рейтинговых баллов, равная 100. Из сопоставления 100 баллов со среднегодовой трудоемкостью всех видов работ преподавателя, равной 1554 ч, получаем, что 1 балл рейтинговой шкалы соответствует 15,54 ч.

Методика расчета рейтинга преподавателя основана на следующем. Все виды работ, выполняемые в течение учебного года, подразделены на основные (обязательные) и факультативные (сверхплановые). Обязательные виды зафиксированы в индивидуальном плане, и при планировании нагрузки на их

выполнение предусмотрено 1554 ч.

Факультативные виды работ выполняются по усмотрению преподавателя. Они не включаются в индивидуальный план, так как госбюджетом оплачивается объем работ в 1554 ч. Такими видами работ могут считаться все мероприятия и работы, которые преподаватель выполняет в направлении развития качества (например, проектирование новой технологии и создание новой программы учебной дисциплины; разработка ее методического обеспечения; издание новых учебников и учебных пособий, повышающих качество профессионального образования; поиск новых путей реализации воспитательной работы в рамках учебной дисциплины; планирование и достижение нового качества организационно-методической работы и др.).

Выполнение сверхплановой работы фиксируется в журнале учета индивидуальной нагрузки в течение учебного года и утверждается на заседании кафедры.

При успешном выполнении разделов индивидуального плана набранная сумма равна 100. Отклонения вверх за счет выполнения факультативных видов деятельности или вниз свидетельствуют о перевыполнении или невыполнении индивидуального плана. Невыполнение индивидуального плана по независящим от преподавателя причинам может быть скомпенсировано за счет факультативных видов работ. Возможен, при необходимости, учет мнения студентов о качестве преподавания. Для этого можно воспользоваться результатами традиционного анкетирования «Преподаватель глазами студентов», которые переводят в баллы и добавляют к общему рейтингу преподавателя в соответствующем семестре.

Для удобства определения рейтинга преподавателя и обеспечения глядности используется «Профессиональная карта преподавателя» [15].

Данный подход положен в основу разработки методических указаний по оценке эффективности педагогической деятельности преподавателя вуза.

Таким образом, на основе анализа образовательного процесса в целом и педагогической деятельности в частности выявлены нормативные виды профессиональной деятельности преподавателя вуза. Их выделение осуществлено на базе единичного цикла обучения: цель – содержание – методы и средства решения учебно-воспитательной задачи. Такие нормативные виды деятельности позволят осуществить управление учебно-воспитательной и методической деятельностью преподавателя вуза, а также стимулировать влияние профессорско-преподавательского коллектива на качество дея-

тельности и развития вуза путем поиска различных форм интенсификации такой деятельности через постоянную самооценку. Вместе с тем это и комплекс критериев для проектирования, проведения учебного процесса по дисциплине и оценки его качества.

Изложенный подход использовался при подведении итогов конкурса на звание «Лучший преподаватель университета».

Рейтинговая система оценки качества педагогической деятельности показала свою эффективность и технологичность. Стремление преподавателей к совершенствованию различных аспектов своей деятельности положительно сказалось на качестве преподавания. Осознание преподавателями своего рейтинга и степени влияния на конечные результаты свидетельствует об объективности разработанной методики оценки, о полноте и всесторонности отражения этой многоаспектной деятельности.

Изложенная методика может рассматриваться как составная часть системы мониторинга и обеспечения качества образовательного процесса в вузе. В дальнейшем возможны корректировка метода расчета, введение новых показателей, в том числе полученных с помощью социологических и педагогических методов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азгальдов Г.Г., Райхман Э.П. О квалиметрии. – М.: Экономика, 1973. – 171 с.
2. Айнштейн В.Г., Сурова В.А. Нормирование труда преподавателя – проблемы и суждения // Вестник высшей школы. 1986. № 33. С. 50–54.
3. Андреев А.А. Педагогика высшей школы: Прикладная педагогика: Учеб. пособие: В 2 кн. Кн. 1. – М.: МЭСИ, 2000. – 141 с.
4. Болдин Л.А., Грачев А.Ф. Как оценивать качество лекции // Вестник высшей школы. 1986. № 11. С. 13–18.
5. Бордовский Г.А., Трапицын С.Ю. Концептуальные подходы к управлению качеством современного образования // Модернизация системы российского образования и проблема его качества в контексте Болонской декларации // Вестник СЗО РАО. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. Вып. 9.
6. Востриков А.А. Аудит и оценка качества: вопросы и проблемы // Alma mater. 2002. № 6. С. 10–12. (Вест. высш. шк.)
7. Горбатов А.А. С помощью внешних экспертов // Вестник высшей школы. 1988. № 6. С. 43–46.
8. Дрантусова Н.В., Князев Е.А. Оценка качества как необходимый элемент (этап) управления в высшем образовании // Университетское управление. 1999. № 1(8). С. 41–44.
9. Жилин В.Ф., Огнин А.В., Коломиец Б.Н. Проблемы контроля и управления качеством подготовки инженеров-химиков-технологов // Жур. Всесоюз. хим. о-ва им. Д.И. Менделеева. 1986. Т. 31. № 4. С. 394–401.
10. Идиатулин В.С. Квалиметрия уровней обученности // Стандарты и качество. 1999. № 1. С. 80–82.
11. Исаева Т.Е. Отечественный и международный опыт оценки деятельности преподавателя высшей школы // Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации: Материалы Интернет-конф. (15.03.04–30.04.04). [ГУ-ВШЭ. М., 2005]. – Федер. образов. портал «Экономика. Социология. Менеджмент». – <http://www.ecsocman.edu.ru/db/msg/151619/print.html>.
12. Кравченко Т.М. Процесс принятия плановых решений. – М.: Экономика, 1974. – 128 с.
13. Мельничук Д.А., Ибатуллин И.И., Шостак А.В. Рейтинг субъектов деятельности аграрного университета Украины // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3(31).
14. Павелко Н.Н. Профессионально-педагогическая культура профессорско-преподавательского состава как основополагающий фактор качества техноло-

- гий обучения // Качество образования: системы управления, достижения проблемы: Материалы V Междунар. науч.-метод. конф. / Под общ. ред. А.С. Вострикова. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. Т. 2. С. 144–148.
15. Романцев Г.М., Федоров В.А., Колегова Е.Д. Оценка педагогической деятельности как подсистема модели управления качеством образования // Качество образования: системы управления, достижения, проблемы: Материалы V Междунар. науч.-метод. конф. / Под общ. ред. А.С. Вострикова. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2003. Т. 2. С. 152.
 16. Руденко О.С. Зависимость качества преподавания от профессиональной позиции преподавателя // Модернизация системы российского образования и проблема его качества в контексте Болонской декларации / Вестник СЗО РАО. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. Вып. 9. С.167.
 17. Скворцов В.В., Титов А.Н. Количественные показатели для оценки педагогической деятельности преподавателей кафедры // Научная организация учебного процесса. 1981. № 2 (82). С. 3–35.
 18. Скок Г.Б., Горлов В.В. Основное и вспомогательное // Вестник высшей школы. 1988. № 6. С. 38–43.
 19. Скок Г.Б., Лебедева Е.А. Управление качеством образования в университете на основе мнений потребителя образовательных услуг. Университетское управленис. 2001. № 3(18).

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

ОДИННАДЦАТЫЙ СИМПОЗИУМ

КВАЛИМЕТРИЯ
В ОБРАЗОВАНИИ:

методология, методика, практика

(г. Москва, 16–17 марта 2006 г.)

В.А. Федоров, Е.Д. Колесова, Л.Н. Мазаева

**ОЦЕНКА КАЧЕСТВА
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ВУЗЕ: ПРОБЛЕМЫ ИЗМЕРЕНИЯ**

Компьютерная верстка: *Л.В. Павлова*

Ответственные за выпуск: *В.Г. Казанович, Г.П. Савельева,
А.Н. Скляренко, Н.М. Амбросимова,
Г.М. Дмитриенко, Т.А. Подкопаева*

Подписано в печать 22.03.2006 г. Бумага SvetoCopy. Формат 60x84/16.
Гарнитура Таймс. Усл. печ.л. 1,4. Тираж 200 экз. Заказ № 704.

Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов,
105318, Москва, Измайловское шоссе, 4
тел. (095) 369-42-83, факс. (095) 369-58-13