

МЕТОДИКА И РЕЗУЛЬТАТЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ В ВУЗЕ

На этапе вхождения российской системы высшего образования в европейское образовательное пространство в рамках Болонской декларации увеличился интерес ученых и практиков к проблемам оценки качества преподавания. В данной статье раскроем один из вариантов оценивания и определения уровня качества преподавания в вузе, а также его результаты на примере нескольких вузов Северо-Западного региона России (г. Санкт-Петербург и г. Архангельск).

При разработке методики оценки качества преподавания мы руководствовались основными идеями, принципами и инструментарием методики Н. В. Бордовской и Е. В. Титовой [1], используемой для оценки качества профессиональной деятельности вузовских преподавателей.

Идея оценки качества преподавания выражается в четком отборе признаков (значимых критериев) качества, определении балльной шкалы для оценки проявления показателей качества образовательной деятельности у конкретного преподавателя, а также методики с набором необходимых процедур и инструментария. Главными положениями анализа и определения качества преподавания выступили: а) инвариантность признаков качества преподавания и элементного состава этого вида профессиональной деятельности преподавателей в вузе, основные элементы которой — образовательные результаты, собственно сам образовательный процесс в форме лекций, практических или семинарских занятий, консультаций и зачетов (или экзаменов), а также условия, в которых осуществлялся образовательный процесс; б) уровневая оценка проявления каждого признака качества в анализе преподавательской деятельности; в) типизация структур оценивания преподавания независимо от специфики предмета и содержания учебной дисциплины.

Предлагаемая методика ориентирует на оценку качества деятельности преподавателя в ходе реализации учебной программы, когда преподаватель выступает не только в роли лектора или организатора семинара, но и в других ипостасях — консультанта и экзаматора.

В связи со сказанным для оценки качества преподавания в ходе опытно-экспериментальной работы было необходимо: во-первых, установить, что собой в реальной действительности представляет эта деятельность у участника исследования, а именно: качество образовательных результатов на уровне учебной дисциплины, качество лекций, семинаров, практикумов, консультаций, экзамена (или зачета); во-вторых, определить, в какой степени деятельность конкретного преподавателя соответствует общим требованиям (эти требования отражены в действующих вузовских нормативах и стандартах), то есть определить уровень ее качества; в-третьих, выявить дифференциацию качественной оценки преподавания у разных педагогов с учетом стажа работы в вузе, занимаемой должности, наличия или отсутствия научных степеней и званий; в-четвертых, выявить, насколько качество преподавания отдельного преподавателя отвечает ожиданиям и потребностям студентов, а также потребностям и потенциальным возможностям самого преподавателя.

Опираясь на сказанное, методика оценки качества преподавания представлена содержанием процесса оценивания, его структурой и методами.

1. *Содержание оценивания качества преподавания:* а) оценка качества образовательных результатов; б) оценка качества процесса достижения таких результатов — на уровне чтения лекций, проведения практических занятий, организации консультаций для самостоятельной поисковой и творческой деятельности студентов в библиотеке, лабораториях, дома или в других условиях, а также проведения зачета или экзамена; в) оценка условий (ее мы не проводили, так как в современной социально-экономической ситуации государственные отечественные высшие учебные заведения имеют примерно одинаковые условия, в которых осуществляется образовательный процесс).

2. *Структура оценивания качества преподавания* включает оценку качества: а) образовательных результатов как качество освоения студентами учебной программы; б) читаемых лекций по учебной дисциплине; в) проведенных практических занятий; г) организации и проведения консультаций; д) принятия зачета или проведения экзамена.

3. *Методы оценивания качества преподавания:* а) самооценка преподавателя; б) опрос студентов; в) итоговая оценка.

Эти методы направлены на объективацию результатов и процесса оценки качества преподавания в ситуациях самооценки и опроса студентов с позиции многомерного сопоставления получаемых данных при измерении одних и тех же объектов преподавателем и студентами.

В предлагаемой методике оценивания особое место отведено процедурам самооценки достижений преподавателя. Обусловлено это тем, что, во-первых, Р. Вайли (1979) установил, что реальные достижения в большей степени связаны с самооценками достижений, а не с самооценками способностей. Во-вторых, в современных исследованиях по проблемам профессиональной педагогики доказано, что в рамках «личностно ориентированной педагогической парадигмы основной акцент переносится с контроля на самоконтроль, с внешней регламентации и регуляции деятельности — на саморегуляцию. Процесс самоконтроля становится фактором, запускающим механизмы профессионального и личностного саморазвития» [2]. Безусловно, данное обстоятельство особенно справедливо для преподавателей высших учебных заведений, отличающихся высокой мотивацией постоянного и непрерывного саморазвития, научного и профессионального роста. Это положение согласуется с выделенными Клаусом Меллером [3] идеальным (желаемое) и актуальным уровнями (реальное качество) процесса достижения цели, в нашем случае — качества преподавания.

Особо рассмотрим также *оценку качества профессиональной деятельности преподавателя студентами*. Мы придерживаемся позиции, что студенты, являясь потребителями образовательных услуг, тесно связаны с преподавателем, и, прежде всего, с его научной эрудицией, педагогическим мастерством и профессионально-личностными качествами. Поэтому не следует перекладывать на них проблемы, связанные с профессиональным анализом его успехов или причин неудач в чтении лекций или проведении экзамена. Это задача профессиональных экспертов, администрации вуза и самого преподавателя. Студентам целесообразно задавать вопросы, структура которых адекватна лишь модели оценивания по заложенным параметрам и критериям в отношении качества прослушанных лекций, семинаров, практикумов, проводимых консультаций, зачетов или экзаменов.

Качество как «обобщенная характеристика получается в результате синтеза относительных показателей свойств оцениваемого объекта», а все свойства измеряются или оцениваются количественно, так как «объективно качество любого объекта также имеет количественное значение» [4]. В связи с этим ближе к нашей точке зрения позиция тех иссле-

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

дователей, которые предлагают измерять качество преподавания с помощью *интегральной оценки* [5]. Мы руководствовались следующими подходами к ее формированию:

1. Балльная система, при которой каждому показателю присваивается определенный балл. Интегральный показатель получают простым суммированием баллов.

2. Оценка качества преподавания представляет собой усредненную средневзвешенную оценку по совокупности выделенных факторов. При этом учитывается внешняя оценка со стороны заинтересованных потребителей — студентов, а также самооценка самого преподавателя.

3. Оценивание показателей качества по трехбалльной шкале: 2 — «оптимальный уровень», 1 — «допустимый уровень», 0 — «недопустимый уровень». Аналогично оценивался и обобщенный показатель.

Апробированная в вузовской практике методика оценки качества преподавания состоит из трех блоков.

Первый блок включает анкету для преподавателей, вопросы и ответы на которые позволили выявить качество образовательных результатов, качество проведения учебных занятий (лекций, практических занятий), консультаций и экзаменов, а также степень удовлетворенности субъектов образовательного процесса полученными результатами и своей работой на лекциях, семинарах, консультациях и экзаменах (или зачетах).

Анкета

Ф. И. О. преподавателя _____
занимаемая должность _____
ученая степень, ученое звание _____
кафедра, факультет, вуз _____
возраст, _____ общий стаж работы в вузе _____
стаж работы на данной кафедре _____ и в данном вузе _____
число, месяц и год заполнения _____
название учебной дисциплины в соответствии с учебным планом и расписанием (на момент оценки) _____

Значимые показатели	Уровни качества		
	оптимальный (2 балла)	допустимый (1 балл)	недопустимый (0 баллов)
1. Качества образовательных результатов: 1.1. Средний балл академической успеваемости студентов по учебной дисциплине 1.2. Отношение студентов к полученным результатам, преподавателю и его деятельности 1.3. Качество знаний студентов по учебной дисциплине			
2. Качества лекций: 2.1. Научность и профессиональная направленность содержания, отражение современного состояния науки и практики 2.2. Оптимальность темпа и выразительность речи как возможность слушать, понимать и записывать основные положения 2.3. Системный и проблемный характер изложения содержания с применением современных образовательных технологий, аргументированность высказываемых суждений и подтверждение теоретических позиций фактами и примерами			
3. Качества семинаров: 3.1. Преемственность содержания семинарских занятий, лекций и заданий для самостоятельной работы			

Значимые показатели	Уровни качества		
	оптимальный (2 балла)	допустимый (1 балл)	недопустимый (0 баллов)
3.2. Диалогический характер взаимодействия со студентами как возможность свободы мнений, самостоятельных оценок и дискуссий для всех студентов 3.3. Оптимальный учет интересов и возможностей всех студентов			
4. Качества практикумов: 4.1. Реальность выполнения в течение учебного занятия каждым студентом предлагаемого числа практических заданий определенной сложности 4.2. Четкость и последовательность инструктажа, ясность логики выполнения всей системы практических заданий 4.3. Методическая, техническая и дидактическая обеспеченность всех видов работы студентов как возможность индивидуального выполнения всего объема практических заданий в течение учебного занятия каждым студентом под руководством преподавателя, ассистента или лаборанта			
5. Качества консультаций: 5.1. Глубина анализа наиболее типичных ошибок и затруднений студентов в процессе освоения учебной программы 5.2. Полнота, деликатность и тактичность ответа на все поставленные вопросы студентов 5.3. Точность и доступность рекомендуемых источников для получения полной в рамках учебной программы и дополнительной информации по курсу			
6. Качества зачетов или экзаменов: 6.1. Соответствие предлагаемых на экзамене или зачете вопросов или заданий содержанию учебной программы 6.2. Объективность оценки в процессе оценивания как руководство критериями и требованиями, с которыми все студенты знакомы в начале учебного курса, тактичность в замечаниях или комментариях при оценке ответов студентов и полная аргументация причин или доводов для ее снижения 6.3. Достаточность времени для подготовки и полного ответа по всем вопросам зачета или экзамена			
ИТОГО			

Инструментарий самооценки:

1. Шкалированная самооценка по всем показателям качества преподавания.
2. Самоанализ образовательных результатов, процесса и рефлексия условий, повлиявших на качество работы преподавателя со студентами в условиях образовательного процесса.

Сумма баллов для показателей 2.1–2.3 дает представление о качестве лекций; 3.1–3.3 — характеризует качество проведения семинарских занятий; 4.1–4.3 — характеризует качество проведения практикумов или лабораторных работ; 5.1–5.3 — дает представление о качестве проведения консультаций в течение всего процесса освоения учебной программы; 6.1–6.3 — позволяет сделать вывод о качестве принятия зачета или проведения экзамена.

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ

Вывод о качестве каждого вида в общей структуре деятельности преподавателя (лекции, семинары, практикумы, консультации, экзамены) делался при сопоставлении полученных сумм баллов со следующей шкалой: до 3 баллов — ненормативный уровень; от 3 до 5 баллов — нормативно допустимый; от 5 до 9 баллов — нормативно оптимальный.

Второй блок состоял из анкеты для студентов, аналогичной анкете преподавателей, но вопросы в ней были представлены в более простой формулировке. Результаты анкетирования студентов позволили получить индивидуальные оценки качества деятельности одного и того же преподавателя в рамках одной и той же учебной дисциплины. Эта анкета позволяла также уточнить, насколько студенты удовлетворены полученными знаниями, оценками и работой преподавателя.

Третий блок методики отражает процедуру подведения итогов, выражющуюся в анализе качества преподавания разных преподавателей, а также в построении гистограммы и «профиля» качества на уровне отдельных факультетов и высших учебных заведений.

В опытно-экспериментальной работе участвовали преподаватели вузов Санкт-Петербурга (СПбГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, Инженерно-экономического университета), Поморского государственного университета (г. Архангельск), всего 36 преподавателей и 768 студентов. Среди преподавателей 27% — молодых, имеющих стаж не более 5 лет работы в вузе, 28% — не менее 10 лет, 20% — не менее 15 лет, 25% — не менее 20 лет. Возрастной состав представлен таким образом: до 30 лет (22%), до 40 лет (20%), до 50 лет (37%), до 60 лет (18%), свыше 60 лет (3%). Из них мужчин — 15%, женщин — 85%; без научной степени — 42%, кандидаты наук — 43%, доктора наук — 15%; ассистенты — 28%, старшие преподаватели — 15%, доценты — 44%, профессора — 13%.

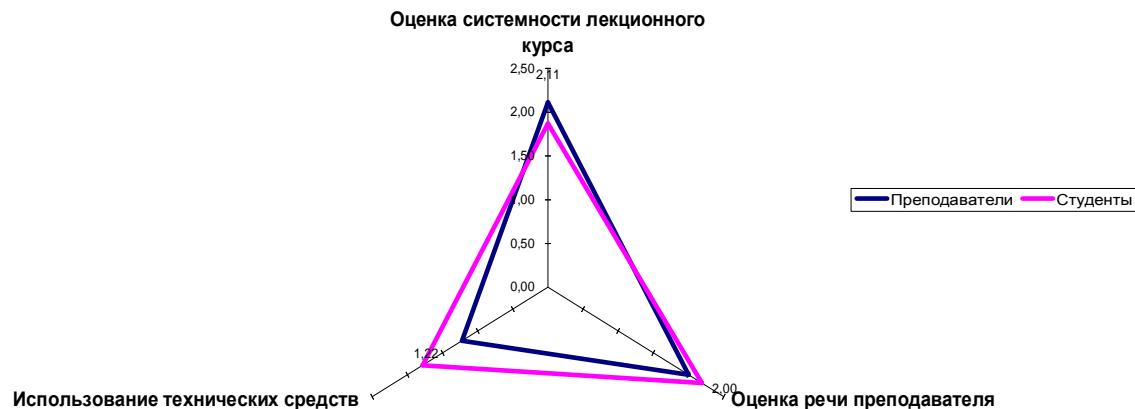
Результаты обобщающей оценки качества преподавания представлены в форме: а) количественной и качественной оценки состояния осуществляемой преподавателями деятельности, связанной с решением образовательных задач в ходе реализации программы учебной дисциплины, на примере четырех вузов Северо-Западного региона России (СПбГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, ИНЖЭКОН, Поморский государственный университет) и меры соотношения самооценки преподавателей с мнением студентов; б) факторной структуры самооценки качества преподавания у преподавателей разных вузов — СПбГУ, РГПУ им. А. И. Герцена, ИНЖЭКОН, Поморского государственного университета.

Соответствие самооценки преподавателя студенческой оценке с помощью ранжирования выявил коэффициент корреляции от 0,4 до 0,6. Определение средней статистической оценки позволило говорить об итоговом состоянии качества преподавания конкретного преподавателя. На основании полученных данных строился «профиль качества преподавания» у преподавателей разных вузов, представленный в виде диаграмм (см. диаграммы, представленные ниже).

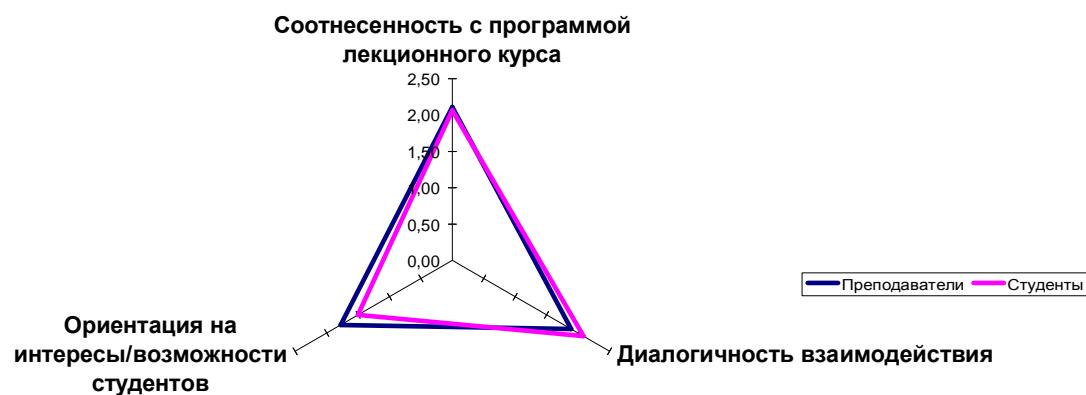
Оценка образовательных результатов (Поморский университет)



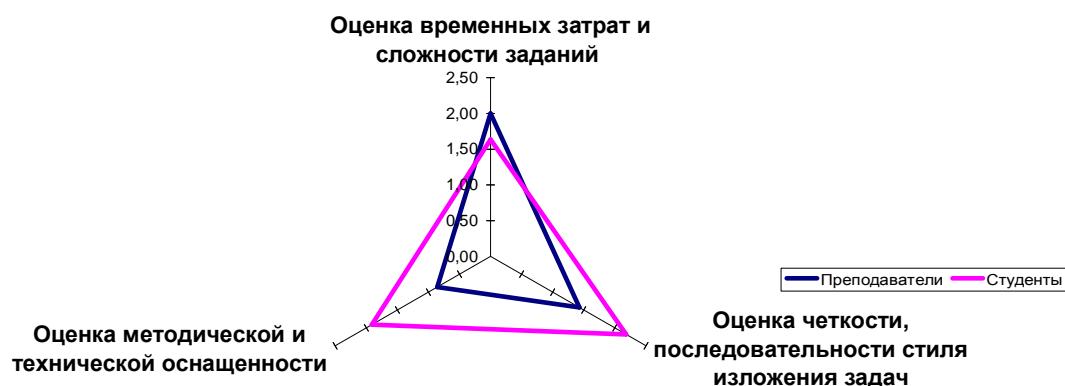
Оценка качества лекций (Поморский университет)



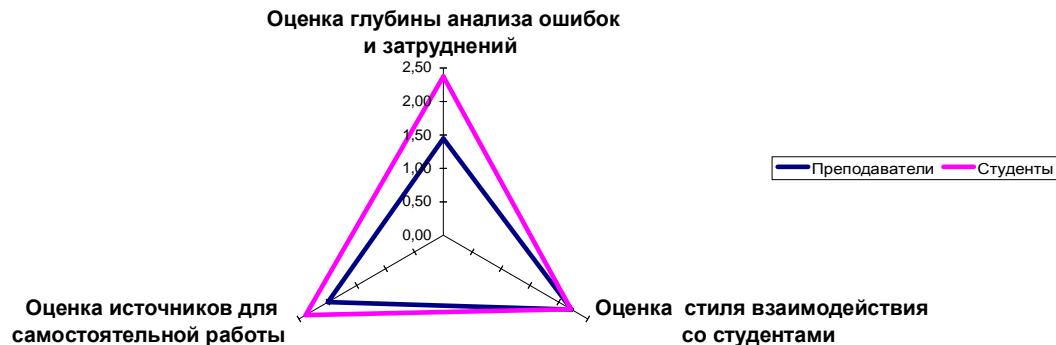
Оценка качества семинарских занятий (Поморский университет)



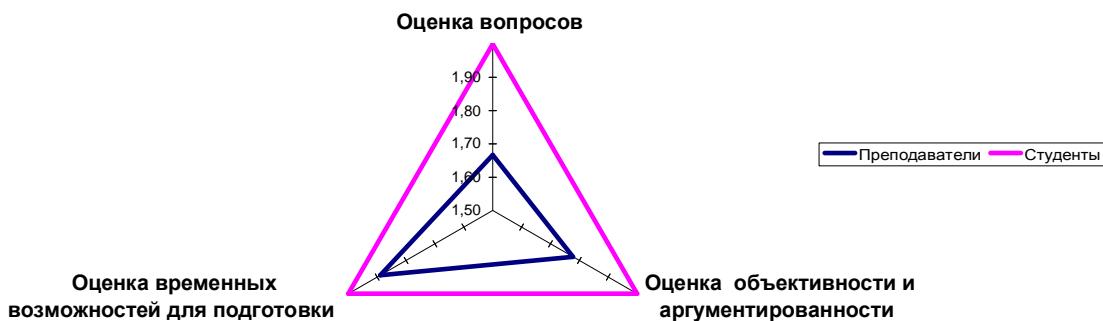
Оценка качества проведения практикумов (Поморский университет)



Оценка качества проведения консультаций (Поморский университет)



Оценка качества проведений зачетов и экзаменов (Поморский университет)



Исследование показало, что в факторной структуре самооценки качества преподавания у преподавателей ИНЖЭКОНа доминирует фактор, условно названный «Личная ответственность за качество образовательных результатов студентов и качество преподавания своей дисциплины» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 52%), затем «Личностный смысл профессиональной деятельности преподавателя в образовательном процессе» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 22%). Третий фактор — «Профессионализм преподавателя вуза» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 24%). В факторной структуре самооценки качества преподавания у преподавателей Поморского университета доминирует тот же фактор — «Личная ответственность преподавателя за качество образовательных результатов студентов и качество преподавания своей учебной дисциплины» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 28%), затем — «Уверенность в способности повысить качество преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 22%), «Рефлексия результатов самооценки» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 14%) и «Представления преподавателей о требованиях к высокому качеству преподавания в вузе» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 14%). В факторной структуре самооценки качества преподавания у преподавателей психологического-педагогического факультета РГПУ им. А. И. Герцена доминирует фактор «Личностный смысл профессиональной деятельности преподавателя в вузовском образовательном процессе» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 18%), затем «Уверенность в способности повысить качество преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 15%), «Стиль контроля и выставления итоговых оценок» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 13,2%), «Стратегии повышения качества преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием

фактора, — 13,7%). В факторной структуре самооценки качества преподавания у преподавателей факультета управления РГПУ им. А. И. Герцена доминирует фактор, названный нами «Стиль преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 29%), затем «Уверенность в способности повысить качество преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 26%) и «Стиль контроля и выставления итоговых оценок» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 21%).

В факторной структуре самооценки качества преподавания у преподавателей СПбГУ доминирует фактор, названный нами «Уверенность в способности повысить качество преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 26%), затем «Стиль преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 25%) и «Первичные действия, связанные с поиском стратегии повышения качества преподавания» (общая дисперсия, объясняемая действием фактора, — 22%).

В ходе исследования было определено среднее значение интегрального индекса оценки качества преподавания как по общей выборке преподавателей ($\bar{X} = 34$, стандартное отклонение $S = 7$), так и для преподавателей каждого вуза в отдельности. В соответствии со средним показателем преподаватели СПбГУ и Поморского университета условно были отнесены к группе, в которой преобладает уровень самооценки качества преподавания *ниже среднего* по общей выборке участников исследования, а преподаватели психолого-педагогического факультета и факультета управления РГПУ, преподаватели ИНЖЭКОНа зачислены в группу, в которой преобладает уровень самооценки качества преподавания *выше среднего*. Эти данные получены на материале отдельных кафедр и факультетов, и, безусловно, не могут служить основанием для общей оценки качества преподавания в вузах, на базе которых проводилась апробация методики.

Примечания

1. *Бордовская Н. В.* Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: Метод. рекомендации / Н. В. Бордовская, Е. В. Титова. СПб.; Архангельск, 2003.
2. *Бордовский Г. А.* Управление качеством образовательного процесса: Монография / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицын. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 9.
3. *Меллер К.* Человек прежде всего: высококачественный сервис через личностное развитие: [пер.] / К. Меллер, П. Хегедаль; Time Manager intern. (ТМИ). М.: Менеджер Сервис, 1992.
4. *Федюкин В. К.* Квалитология — наука о сущности качеств // Менеджмент XXI века: проблемы качества: Материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., 15–16 апр. 2004 г. СПб., 2004. С. 10.
5. *Зеленцов Б.* Студенты о преподавателе: методика опроса // Высшее образование в России. 1999. № 6. С. 40–44.