

Н. В. Ходякова

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВУЗЕ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ И ТЕХНОЛОГИИ

Статья посвящена проблеме оценки качества деятельности вузовских преподавателей. Целью работы является методологическое обоснование критериев, показателей и технологических процедур такой оценки. Рассмотрены отличия терминов «компетенция» и «компетентность». Обсуждаются различные определения профессиональной компетентности педагога, предлагаемые рядом исследователей. Приводится авторское определение, полученное на основе применения ситуационно-средового подхода в педагогическом проектировании. В соответствии с данным определением выделяются четыре ситуации проявления компетентности, различаемые на основе типа взаимодействия личности преподавателя и образовательной среды, в которой он осуществляет свою деятельность: первичной ориентировки, предметно-деятельностной ориентировки, ценностно-смысловой ориентировки и целостной ориентировки. Каждой ситуации даны в соответствии с профессионально-личностной позицией педагога характеристики образовательной среды, обобщенные критерии и конкретные показатели оценки педагогической деятельности, технологические процедуры осуществления такой оценки.

Ключевые слова: качество педагогической деятельности, профессиональная компетентность вузовского педагога, ситуационно-средовая оценка качества педагогической деятельности.

N. V. Khodyakova

EVALUATING PEDAGOGICAL ACTIVITY IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS: METHODOLOGICAL BASIS AND TECHNOLOGIES

The article is devoted to the problem of evaluating quality of activity of lecturers and readers of higher educational institutions. The aim of the article is methodological grounding the criteria, indexes and technological procedures of such evaluating. Differences between the terms «competency» and «competence» are analyzed. Different definitions of educator's professional competence, suggested by some investigators, are discussed. The author's definition as a result of using situational and environmental approach in pedagogical projecting is given. In accordance with this definition four situations of competence display are pointed. They differ from each other according to types of interaction between a lecturer's personality and educational environment in terms of which he or she works on: first orientation, orientation in subjects and activity, axiological orientation and holistic orientation. Educator's professional and personal position, characteristics of educational environment, generalized criteria and concrete indexes of evaluating pedagogical activity, technological procedures of actualizing such evaluating are put in accordance with each situation.

Keywords: quality of pedagogical activity, lecturer's professional competence in higher educational institutions, situational and environmental evaluating quality of pedagogical activity.

В настоящее время главным критерием качественной подготовки специалистов с высшим образованием в соответствии с требованиями, сформулированными в федеральных государственных образовательных стандартах, является сформированность их общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций. Вопрос о

сущности компетентности педагога, ее уровнях, а также условиях, показателях и технологиях ее оценки представляется крайне важным не только с позиций обеспечения должного качества кадрового ресурса отечественного высшего образования, но и в ракурсе достижения цели «компетентный выпускник вуза». Вместе с тем вопросы качества педагогической деятельности и

его оценки пока не решены в полной мере и остаются предметом острых научных дискуссий.

Обсуждая заявленную тему в рамках компетентного подхода, нельзя не коснуться проблемы соотношения и взаимосвязи понятий «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция».

«Новый толково-словообразовательный словарь русского языка» Т. Ф. Ефремовой определяет компетентность как обладание компетенцией, а компетенцию как область знания, круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен [1]. К этому можно добавить, что в применении к сфере профессионального образования каждая компетенция отвечает на вопрос «что должно быть освоено?» и играет роль компонента содержания образования, а компетентность выступает в качестве определенного уровня готовности специалиста, т. е. достигнутого в результате образования результата.

В процессе анализа различных вариантов трактовки компетентностей и компетенций преподавателя вуза легко заметить, что предлагаемые авторами определения сильно зависят от избранных методологических ориентиров исследователей или их субъективных предпочтений. Рассмотрим, например, интегративную модель профессиональной компетенции вузовского преподавателя, предложенную исследователями А. А. Малыгиным, В. В. Рыбкиным и В. И. Светцовым. В ней они выделяют следующий перечень компонентов:

«— нормативно-правовая грамотность (знание нормативно-правовых документов, знание образовательных стандартов, умение разрабатывать контрольно-оценочные материалы);

— учебно-методическая готовность (готовность составлять и обновлять рабочую программу на основе компетентностно-ориентированной основной образовательной программы, разрабатывать методические указания и учебно-методические комплексы, учебники и учебные пособия);

— информационная компетенция (осуществление поиска информации, включение новой информации в курсы и готовность регулярно обновлять их);

— организационно-учебная компетенция

(разработка и использование педагогических технологий, соответствующих духу компетентного подхода, проведение учебных занятий с использованием инновационных технологий);

— компетенция в научных исследованиях (участие в НИР, внедрение ее результатов в учебный процесс);

— профессиональное самосовершенствование» [2, с. 10].

Как видим, перечислены элементы, отражающие определенные роли педагога, которые названные исследователи, вероятно, считают наиболее значимыми, а именно: педагог как исполнитель норм и стандартов, как разработчик учебно-методических материалов и образовательных технологий, как саморазвивающийся субъект. К сожалению, приведенный перечень и подобные ему списки компонентов (и соответственно — ролей) составляются произвольно, не сопровождаются никаким научным обоснованием, их объединение скорее представляет собой набор разнородных элементов, чем воссоздает интегративное целое под названием «компетентный педагог».

В другой модели профессиональной компетенции, предложенной исследователем З. А. Скрипко, предлагается структура, в которой можно распознать другие профессиональные роли преподавателя: «предметник», педагог, психолог:

«— предметная компетентность (знания преподаваемой учебной дисциплины);

— педагогическая компетентность (наличие педагогических умений и знаний: владение различными педагогическими технологиями, знание и умение использовать современные образовательные методы и средства обучения);

— психологическая компетентность (знание элементов психологии личности, умение учитывать психофизиологические особенности личности в процессе образовательной деятельности)» [2, с. 63, 64].

Заметим, что все компоненты, отмеченные в перечне, с одной стороны, имеют право на существование, но при этом, кроме возникающих сомнений в полноте приведенных профессиональных ролей педагога, на наш взгляд, подобные модели компетентности вузовского преподавателя выхолащивают саму суть компетентности, сводя ее к традиционным ориентирам — знаниям, умениям и навыкам.

Возникает закономерный вопрос: зачем при таком подходе вообще говорить о компетенциях и компетентности? Оппоненты могут возразить: в представленных выдержках содержатся не только знания-умения-навыки, но и такие ориентиры, как «готовность», «профессиональное самосовершенствование». Однако отсутствие внятной расшифровки этих понятий позволяет скрывать за ними какую угодно сущность. Кроме того, повторим, что цитируемые работы авторов не сопровождаются научным обоснованием или даже просто пояснением, на основе каких-либо методологических принципов и соответствующей им критериальной базы выделены представленные компоненты.

Можно привести еще один пример. Г. М. Щевелева, А. Ю. Ащеулов, Т. А. Романова в составе профессиональной компетентности педагога выделяют его валеологическую компетентность, подразумевая под ней «способность решения проблем общества в области обеспечения здорового образа жизни молодого поколения, способствующую восстановлению традиционных для России ценностей, сохранению физического и психологического здоровья нации» [2, с. 18]. Здесь мы также встречаем некую претендующую на интегративность «способность решения проблем». Причем, судя по называемым исследователями проблемам, они имеют комплексный характер, отсутствуют их простые решения. Вряд ли предлагаемая авторами формулировка продвигает нас вперед в понимании, за счет чего, собственно, эта способность будет развиваться. Осмелимся утверждать, что педагогическая цель, если она определена столь абстрактно и недиагностично, не будет приводить к результату, так как нет ясного понимания, как соотносить получаемые результаты с изначально поставленной целью.

Рассмотрим предлагаемую в рамках разработанного нами ситуационно-средового подхода [3] формулировку профессиональной компетентности преподавателя вуза и проанализируем ее отличия от приведенных выше. Профессиональная компетентность преподавателя вуза — это уровень его профессионально-личностного развития, характеризуемый устойчивой внутренней профессионально-педагогической мотивацией и рефлексивно-творческим типом взаимодействия с

образовательной средой. Поясним, что под образовательной средой, с которой взаимодействует вузовский педагог, мы понимаем совокупность следующих факторов:

— внешних стимулов его самообразовательной активности (актуальных требований к нему со стороны общества и государства; существующих в его педагогической практике неурегулированных противоречий и коллизий, востребующих новый уровень понимания педагогической реальности; статусных вызовов в педагогическом коллективе; ожиданий обучающихся; подкреплений и санкций руководства вуза);

— содержательных источников формирования его профессионально-личностной позиции (жизненного и культурного контекста образовательного процесса, лучших образцов педагогической деятельности, образов выдающихся педагогов);

— процессуальных возможностей педагогической деятельности и коммуникации (пространственно-временного режима деятельности, диапазона выбора партнеров по профессиональной коммуникации, научно-образовательных информационных ресурсов, способов и средств деятельности).

Указанная дефиниция предполагает наличие нескольких уровней профессионально-личностного развития педагога, различающихся по двум критериям: мотивация педагогической деятельности и тип взаимодействия с образовательной средой. Остановимся на них подробнее.

Преподаватель, начинающий свою педагогическую деятельность в вузе, находится в ситуации адаптации и первичной ориентировки в образовательной среде данного вуза. Его ведущая мотивация во взаимодействии с образовательной средой — внутренняя, познавательная. Он прежде всего стремится узнать действующие в образовательной среде регламенты, нормы, правила (предъявляемые средой требования к курсанту или студенту, к педагогу, к организации обучения и т. д.). В данной ситуации имеет место исполнительский тип взаимодействия с образовательной средой, так как начинающий педагог начинает исполнять педагогическую деятельность по уже заданным в вузе образцам и алгоритмам. Обобщенным критерием качества деятельности педагога, находящегося в обсуждаемой ситуации, выступает

адекватность индивидуальных представлений об образовательной среде принятым в вузе нормам и традициям, а конкретными показателями — знание этих норм и традиций (законов, ведомственных и локальных нормативно-правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность в вузе, истории вуза) и принятой в вузе концепции образования (освоенной в рамках обучения в Школе педагогического мастерства преподавателей, изучения публикаций педагогов и т. д.), а также сформированность умений правильно выполнять те или иные виды педагогических действий (целеполагание, планирование, контроль и корректировку результатов). Технологиями оценки качества педагогической деятельности могут быть: проверка знаний педагога, собеседование с ним, анализ подготовленных им документов, анализ хода и результатов его пробной педагогической деятельности.

Успешно адаптировавшийся преподаватель переходит из ситуации первичной ориентировки в ситуацию предметно-деятельностной ориентировки в образовательной среде. На данном уровне он самостоятельно ставит цели и задачи своей педагогической деятельности, свободно выбирает из представленных образовательной средой вуза альтернативных средств обучения (учебные полигоны, электронные образовательные ресурсы, участие в занятиях практических работников и т. д.) наиболее привлекательные для него средства педагогической деятельности и апробирует их. Ведущая мотивация в ситуации предметно-деятельностной ориентировки — это, в терминологии Э. Н. Гусинского и Ю. И. Турчаниновой [4], экспериментирование или внешняя «игра со средой», а тип взаимодействия — избирательный, предметно-деятельностный. Обобщенный критерий оценки качества деятельности педагога в подобной ситуации — целесообразность и самостоятельность педагогической деятельности, а показателями: четкость самостоятельной формулировки цели деятельности, сформированность умения лично подбирать для данной цели содержание и методы, оценивать и корректировать получаемые результаты. Применяемые в данном случае технологии оценки качества могут включать: анализ методических разработок преподавателя,

наблюдение хода их практической реализации, объективную внешнюю оценку получаемых педагогом результатов.

Овладевший арсеналом педагогической деятельности преподаватель переходит далее в ситуацию ценностно-смысловой ориентировки в образовательной среде, осознания собственных смыслов педагогической деятельности, личностного принятия педагогических ценностей. На этом уровне он определяет свою профессионально-личностную позицию (систему отношений к образовательной среде и представлений о себе как педагоге), стратегию и перспективы собственного профессионально-педагогического развития. В данном процессе ведущую роль играет профессиональное общение в педагогическом коллективе, обмен педагогическими идеями, сопоставление педагогической самооценки с оценкой себя другими (курсантами, коллегами, экспертами). Образовательная среда предъясвляет утвердившиеся в обществе культурные ориентиры педагогической деятельности, а преподаватель соотносит их со своими индивидуальными ценностями и смыслами. Ведущая мотивация в данной ситуации — самопознание, а тип взаимодействия с образовательной средой — диалогический. Обобщенным критерием качества деятельности педагога в ситуации ценностно-смысловой ориентировки является соответствие индивидуальных представлений о себе социально-групповой оценке, личностных смыслов педагогической профессии — смыслам и ценностям культуры, а показателями выступают: адекватность самооценки, референтность в коллективе, культура педагогической деятельности, общения и поведения. Роль технологий оценки качества в рассматриваемой ситуации исполняют диагностические методики самооценки, социометрии, наблюдений в ходе выступлений и самопрезентаций педагога, анализа его ценностно-смысловых ориентаций, решений и поступков.

Преподаватель со сформировавшейся педагогической позицией переходит в ситуацию целостной ориентировки в образовательной среде, т. е. проектирования образовательной среды в соответствии с собственными представлениями об ее сущности, структуре, характеристиках. Педагог в такой ситуации

внутренне мотивирован на творческую активность, а среда является предметом проектирования. На этом уровне профессионально-личностного развития взаимодействие преподавателя с образовательной средой относится к рефлексивно-творческому типу, так как у него уже сложилась система индивидуальных представлений о себе как педагоге-профессионале и о том, какой должна быть образовательная среда, и он переходит к практической реализации подобной позиции в своей педагогической деятельности. На данном уровне в полной мере проявляется профессиональная компетентность педагога: он заинтересован в эффективном решении сложных образовательных задач, владеет арсеналом педагогических средств, а избранные им цели, ценности и смыслы образования не «расходятся с делом», т. е. воплощаются им в виде конкретных инноваций в образовательной среде (творческих проектов, авторской педагогической системе и т. д.). Обобщенным критерием оценки качества деятельности педагога в рассматриваемой ситуации является творческий характер педагогической деятельности и индивидуальное саморазвитие, а показателями — индивидуальный стиль педагогической деятельности, новизна решений педагогических проблем, инновационный характер педагогических проектов, личные достижения педагога. Наиболее соответствуют этим критериям и показателям

технологии экспертной оценки результатов проектов, участия в творческих конкурсах, индивидуальный «портфолио».

Методологическим основанием приведенного нами определения профессиональной компетентности педагога являются психолого-педагогические закономерности личностного развития человека, а именно: средовая природа такого развития. Без социокультурного средового контекста, вне образовательной среды невозможно рождение личностных смыслов и ценностей педагога [5], его профессиональное творчество. Это определение, как было показано, обладает большим инструментальным потенциалом, так как не только указывает пути движения педагога к все более высокому уровню профессионально-личностного развития, но и определяет критерии и показатели оценки качества педагогической деятельности, базирующиеся на них технологии.

Данное определение хорошо применимо к проектированию индивидуальных траекторий профессионально-личностного развития специалистов (преподавателей вуза) как последовательности ситуационных циклов их взаимодействия с изменяющейся образовательной средой [6].

Обобщим полученные результаты в виде таблицы.

Таблица 1

Ситуационно-средовая оценка качества педагогической деятельности

	Ситуация первичной ориентировки в образовательной среде	Ситуация предметно-деятельностной ориентировки в образовательной среде	Ситуация ценностно-смысловой ориентировки в образовательной среде	Ситуация целостной ориентировки в образовательной среде
Роль педагога	Адаптирующийся индивид, субъект познания, исполнитель существующих «алгоритмов» деятельности	Субъект самостоятельного выбора целей и средств педагогической деятельности	Субъект рефлексии и профессионального общения	Субъект творчества

Роль среды	Предъявление норм и требований	Предоставление альтернатив на выбор	Предъявление социокультурных ориентиров	Предмет проектирования
Обобщенные критерии	Адекватность индивидуальных представлений об образовательной среде принятым в вузе нормам и традициям	Целесообразность и самостоятельность педагогической деятельности	Соответствие представлений о себе социально-групповой оценке, личностных смыслов педагогической профессии — смыслом и ценностям культуры	Творческий характер педагогической деятельности и индивидуальное саморазвитие
Показатели	Сформированность системы представлений об образовательном процессе, сформированность умений правильно выполнять те или иные педагогические действия	Четкость самостоятельной формулировки цели деятельности, сформированность умения самостоятельно подбирать для данной цели содержание и методы, оценивать и корректировать полученные результаты	Адекватность самооценки, референтность в коллективе, культура педагогической деятельности, общения и поведения	Индивидуальный стиль педагогической деятельности, новизна решений педагогических проблем, инновационный характер педагогических проектов, личные достижения педагога
Технологии	Проверка знаний педагога, собеседование с ним, анализ подготовленных им документов, хода и результатов его пробной педагогической деятельности	Анализ методических разработок преподавателя, наблюдение хода их практической реализации, объективная внешняя оценка получаемых педагогом результатов	Методики самооценки, социометрии, наблюдений в ходе выступлений и самопрезентаций педагога, анализа его ценностно-смысловых ориентаций, решений и поступков	Экспертная оценка результатов проектов, участия в творческих конкурсах, а технология «портфолио»

В итоге получаем следующие результаты. Ситуационно-средовой подход к оценке педагогической деятельности преподавателя вуза, основанный на психолого-педагогических закономерностях поэтапного (ситуационного) развития педагога в образовательной среде, определяет:

- 1) профессиональную компетентность педагога как рефлексивно-творческий уровень его индивидуального развития в образовательной среде;
- 2) динамику развития качества педагогической деятельности: от исполнения заданных существующей образовательной средой норм и требований — к проектированию новой образовательной среды;
- 3) технологии оценки качества педагогической деятельности. Сказанное не только свидетельствует о теоретико-методологической новизне данного подхода, но и выявляет

значимый инструментальный потенциал в организации эффективного образовательного процесса любого вуза.

Список библиографических ссылок

1. Ефремова Т. В. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. М., 2000.
2. Материалы XIX Международной научно-методической конференции «Современное образование: содержание, технологии, качество» 24 апреля 2013 г. СПб., 2013. Т. 1.
3. Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающего образования: методологические предпосылки и концепция: монография / науч. ред. В. В. Сериков. Волгоград, 2012.
4. Гусинский Э. Н., Турчанинова Ю. И. Введение в философию образования. М., 2000.
5. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М., 2003.
6. Ходякова Н. В. Современные педагогические подходы к оценке деятельности преподавателя вуза в контексте модернизации образования // Организация и перспективы совершенствования учебно-воспитательного процесса в Волгоградской академии МВД России: сб. науч. тр. Волгоград, 2005; Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно развивающего образовательного процесса: основные понятия // Целостный учебно-воспитательный процесс: исследование продолжается: матер. методол. семинара памяти В. С.Ильина. Вып. 8. Волгоград, 2007; Ходякова Н.В. Учет взаимодействия личности с учебно-профессиональной средой в проектировании процесса подготовки компетентного специалиста // Единство образования и жизни в условиях современного общества: материалы регион. науч.-практ. конф. Волгоград, 2009; Ходякова Н. В. Средовая природа современных личностно развивающих образовательных технологий // Социально-политическое развитие России как комплексная проблема гуманитарного знания: сб. материалов II регион. науч.-практ. конф. Волгоград, 2010; Ходякова Н. В. Понятия «среда» и «ситуация» как средства проектирования личностно ориентированного образовательного процесса // Научная мысль Кавказа. Приложение. 2005. № 9; Ходякова Н. В. Роль понятия «ситуация развития личности» в проектировании процесса профессиональной подготовки специалистов // Вестник Волгоградской академии МВД России. 2011. № 1. С. 141—145; Ходякова Н.В. Развивающие образовательные ситуации в профессиональной подготовке эксперта-криминалиста // Судебная экспертиза. 2012. № 2. С. 145—153.

© Ходякова Н. В., 2014