

КРИТЕРИИ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА АВТОРСКИХ ПРОЕКТОВ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА

В. В. Ильяшева,

заведующий кафедрой социальной работы

Брестского государственного университета им. А.С. Пушкина,

кандидат педагогических наук

Аннотация. В статье теоретически обосновывается необходимость гуманитарной экспертизы программных продуктов для обеспечения качества дидактического процесса в учреждениях высшего образования. Раскрывается сущность оценки качества авторских проектов дидактического процесса, подчеркивается необходимость определения параметров их качества. Автором представлена система критериев и показателей качества авторских проектов дидактического процесса, которая может быть использована практиками при проектировании программных продуктов и управленцами при оценке их качества.

Качество дидактического процесса обусловлено «качеством» его субъектов (аксиологическими установками, опытом, компетентностью педагогов; уровнем учебных достижений и мотивацией обучающихся), качеством проекта (качеством его компонентов – ценностно-целевых приоритетов, содержания, форм, методов и технологий, ресурсов, результатов обучения – и связей между ними), качеством среды, в которой реализуется дидактический процесс. Качество проектов дидактического процесса (программных продуктов – образовательных стандартов, типовых учебных программ, учебных программ по дисциплинам, учебно-методических комплексов) рассматривается многими исследователями (Е. В. Иванов, Т. А. Ковальчук, Э. М. Коротков, В. В. Краевский, М. Н. Певзнер, М. М. Поташник, С. Н. Северин, Н. А. Селезнева, А. Н. Сендер,

В. В. Сериков, А. В. Хуторской) как один из основных факторов, определяющих качество дидактического процесса в высшей школе, качество высшего образования.

Обеспечение качества результатов проектирования становится возможным благодаря оценке качества разработанных программных продуктов и прогнозированию на этой основе качества будущего дидактического процесса. В логике квалитологического подхода рассматриваем экспертизу авторских проектов дидактического процесса как один из важнейших механизмов прогнозирования его качества, который позволяет установить, насколько прогнозируемые результаты соответствуют заявленным целям обучения; определить, насколько целесообразными являются средства достижения целей (содержание и дидактический инструментарий), насколько оптимальными являются потенциальные ресурсозатраты, просчитать возможные гуманитарные риски. Смысл экспертизы проектов дидактического процесса, с нашей точки зрения, заключается не столько в выявлении их недостатков, сколько в последующем профессиональном консультировании и развитии проектировщиков, в повышении уровня компетентности педагогов в области педагогического проектирования (в т. ч. в обеспечении перехода с воспроизводящего (шаблонного) стиля проектирования, предполагающего создание проектов дидактического процесса «по образцу» с опорой на имеющийся технологический инструментарий (критерии, показатели, шкалы, алгоритмы, методики), к рефлексивному стилю проектирования, предполагающему осмысленное использование имеющегося инструментария, учет при создании проекта дидактического процесса контекста и его динамики), экспертизы и прогнозирования качества дидактического процесса, в развитии их субъектности и мотивированности на перманентное саморазвитие, а значит в повышении качества процесса и результатов обучения в будущем.

Оценка представляет собой установление качества (Н. Г. Алексеев) [1], «установление соответствия фактического состояния объекта оценки его нормативному состоянию» (Т. Н. Богуславская) [2, с. 54], т. е. предполагает сравнение объекта с определенными нормами (критериями). Поэтому для осу-

ществления экспертизы проектов дидактического процесса необходима разработка и систематизация критериев и показателей их качества. При этом в связи с гуманитарной природой качества обучения, его контекстностью и динамичностью, методологическим основанием определения критериев и показателей качества авторских проектов дидактического процесса является трансдисциплинарный подход. В современных условиях интенсивной динамики контекста, когда срок функционирования программных продуктов составляет не более трех лет, разработка критериев и показателей их качества приобретает особое значение как для практиков, проектирующих программные продукты, так и для управленцев, осуществляющих их экспертизу.

Методологическим основанием оценки качества проектов дидактического процесса является параметрический подход. Так, И. А. Колесникова, Е. В. Титова определяют «параметр в его гуманитарном понимании как объективно необходимый признак, характеризующий качество рассматриваемого объекта», и отмечают, что параметры могут выполнять функцию формирования исходных требований к качеству объекта, тем самым становясь объективным ориентиром и при оценке этого качества. Авторы подчеркивают, что параметрическая оценка качества «может стать инструментом формирования адекватного и беспристрастного отношения к документу, свободного от чисто эмоциональных и вкусовых оценок, что, в конечном счете, должно способствовать принятию взвешенных конструктивных решений в ходе его обсуждения, утверждения и внедрения» [3, с. 3].

Анализ нормативных документов и научно-педагогических источников позволил определить системообразующие и локальные критерии качества авторских проектов дидактического процесса и показатели, их уточняющие. *Системообразующими критериями* являются: качество концептуальных оснований, степень инструментально-технологической разработанности концепции, степень согласованности между концептуальным, целевым, содержательным и технологическим компонентами проекта дидактического процесса.

Как отмечают Т. А. Ковальчук, С. Н. Северин, А. Н. Сендер, «в программном продукте отражается компетентность, индивидуальность, стиль, концепция преподавателя как перманентно интерпретирующего и рефлексизирующего субъекта. Любой программный продукт – это всегда персонифицированный, уникальный, авторский продукт» [4, с. 7]. Поэтому одним из системообразующих критериев качества авторских проектов дидактического процесса является *качество концептуальных оснований*, оценить которое можно с помощью следующих показателей: наличие авторской концептуальной идеи, степень ее обоснованности, новизны, актуальности в контексте гуманитарных ценностей, степень согласованности со стратегическими целями обучения.

Выбору концептуальных оснований должна предшествовать критическая рефлексия результатов современных психолого-педагогических исследований в области теории и практики образования. Результаты такой рефлексии выступают в качестве обоснования целесообразности использования тех или иных идей, ценностей, подходов, а также теоретической актуальности конкретного учебного курса. В настоящее время дидактический процесс в учреждениях высшего образования целесообразно осуществлять в контексте следующих методологических подходов: культурологического, гуманитарного, системного, субъектно-деятельностного, компетентностного, технологического (программно-проектного), при этом приоритетным подходом считается компетентностный. Тем не менее анализ разноуровневых программных продуктов показывает, что большинство из них по-прежнему проектируются с позиций «знаниевого» подхода, который в настоящее время утратил свою эффективность и целесообразность.

Представленные в проекте дидактического процесса *концептуальные идеи должны быть разработаны на инструментально-технологическом уровне*, т. е. на уровне целей, диагностических средств, содержания учебного материала, дидактического инструментария, ресурсов. О степени такой разработанности концепции свидетельствует наличие авторской методи-

ки/технологии обучения, а значит степень согласованности ее компонентов с указанными в проекте концептуальными основаниями.

По нашему мнению, в основе оценки качества проектов дидактического процесса лежит понимание закономерных связей между компонентами дидактической системы и необходимости их системной «подстройки», а также адаптации всех компонентов при внесении изменений хотя бы в один из них. Поэтому еще одним системообразующим критерием качества авторского проекта дидактического процесса будет выступать *степень согласованности между его компонентами* (концептуальным, целевым, содержательным и технологическим). Отсутствие такой согласованности является существенным недостатком, резко снижающим качество и эффективность дидактического процесса. При этом, при оценке качества проекта дидактического процесса важно оценить степень согласованности (корреляции) как в системе «концептуальные основания – цели – диагностический инструментарий – содержание – дидактический инструментарий – ресурсы» в целом, так и в отдельных подсистемах «цель – задачи», «критерии – показатели – критериальные шкалы – диагностические методы и методики», «инвариантное содержание – вариативное содержание» и т. д.

Разделяя мнение исследователей (С. И. Архангельский, М. В. Горшенина, Е. Д. Колегова, А. И. Субетто, В. А. Федоров, Ю. К. Чернова и др.) о том, что в структуре любого объекта управления присутствуют компоненты, влияя на качество которых можно достигнуть желаемого интегрального качества соответствующего объекта [5–7], полагаем, что системообразующие критерии должны быть дополнены *локальными*, отражающими качество отдельных компонентов проекта дидактического процесса (целей, диагностических средств, содержания, дидактического инструментария, ресурсов), а также показателями, уточняющими и конкретизирующими локальные критерии, чтобы использовать их для проектирования и оценки всего проекта дидактического процесса или отдельных его компонентов. Рассмотрим локальные критерии и показатели качества авторских проектов дидактического процесса подробнее.

Критерий 1 – качество целей. Целеполагание всегда рассматривалось как важнейший компонент педагогического проектирования. Дидактическая цель как идеальный прогнозируемый результат является системообразующим компонентом дидактической системы, «ядром» концепции автора программного продукта, обуславливающим его содержание, методику и ресурсобеспечение. Необходимым условием качественного целеполагания, обоснования теоретической и практической актуальности учебного курса, проектирования в целом является предварительная рефлексия: нормативно заданных целей и содержания (образовательный стандарт, общие стратегические цели профессиональной подготовки), что позволяет определить место конкретной дисциплины в системе профессиональной подготовки, базовые компоненты содержания учебного курса, спрогнозировать предполагаемые результаты обучения; результатов психолого-педагогической диагностики студентов; результатов (само)диагностики педагога; результатов оценки среды, т. е. условий и ресурсов, в которых предполагается реализация дидактического процесса [4; 8].

Основными показателями качества целей являются:

1.1. Степень соответствия целей государственным стандартам и образовательным потребностям обучающихся. Современный социальный заказ (потребности государства и организаций-работодателей) находит свое отражение в нормативных документах, касающихся сферы высшего образования, определяющих основные направления развития различных сфер профессиональной деятельности, в государственных образовательных стандартах (в частности, в блоках «цели профессиональной подготовки», «задачи профессиональной деятельности», «требования к уровню подготовки выпускника»), в квалификационных требованиях к профессиональной деятельности специалистов различных сфер. Как отмечает В. В. Сериков, образование должно предполагать «гармонию государственных стандартов и личностного саморазвивающего начала» [9, с. 18]. В контексте гуманитарного подхода одним из целевых приоритетов современного образования становится создание условий для развития личности (в частности, таких ее характеристик, как избирательность, рефлекс-

сивность, субъектность), поддержка процесса самореализации и самоопределения личности в области ценностей и смыслов жизни.

1.2. Реалистичность/достижимость: учет при постановке целей возможностей и потребностей субъектов дидактического процесса, созданной в учреждении образования среды (условий и ресурсов). Цель учебной программы по дисциплине не должна дублировать цель типовой учебной программы, она должна быть максимально конкретизирована на уровне реального дидактического процесса. Тем не менее анализ учебных программ показывает, что зачастую их цели формулируются путем некритической экстраполяции из типовой программы. Подобные формулировки указывают на то, что постановке цели не предшествовал анализ результатов диагностики субъектов дидактического процесса, оценки уровня ресурсообеспечения и др. Поэтому представленные в указанных программах цели являются отстраненными от реальной педагогической действительности, иллюзорными, нереалистичными.

1.3. Прогностичность: цели должны быть спрогнозированы в «зоне ближайшего (потенциального) развития» обучающихся, что позволит оценивать качество, сравнивая результаты с их максимальными возможностями. Если цель программного продукта определена в «зоне актуального развития» обучающихся, то их развитие осуществляться не будет. Как отмечает М. М. Поташник, «обучение и воспитание детей только в зоне их так называемого актуального развития всегда ущербно, ибо это обучение на легком материале, преодолеваемом без всякого напряжения, что приводит в конечном счете к остановке развития, к деградации» [10, с. 145]. Поэтому цель должна формулироваться на основе предварительной диагностики обучающихся с учетом результатов их предыдущей подготовки. По мнению И. А. Колесниковой и Е. В. Титовой, «цель, превышающая наличные возможности специалиста, т. е. заданная прогностически по отношению к субъекту деятельности, является громадным стимулом к профессиональному и личностному развитию» [11, с. 95]. Существенным недостатком современных учебных программ является не-

возможность оценить прогностичность целей, т. к. результаты предварительной диагностики студентов в них не отражены.

1.4. Диагностичность (данный показатель используется только в сфере дидактического целеполагания). Цель задана диагностично, если она отвечает следующим требованиям: конкретность (максимально конкретно описывает прогнозируемый результат обучения); критериальность (существуют критерии, показатели достижения цели); идентифицируемость (предлагает точное описание будущего результата, которое адекватно соотносится с его объективным проявлением); измеримость/проверяемость (поддается измерению); соотнесенность с определенной шкалой оценки степени достижения цели. Анализ целей, указанных в программных продуктах, показывает, что зачастую цели формулируются недиагностично, аморфно, с оттенком процессуальности («изучение...», «ознакомление...», «овладение знаниями...», «анализ...»), отождествляются с целями научного исследования (например, «исследовать процессы...», «осуществить мониторинг состояния...», «выявить закономерности в системе...» и др.). Такие формулировки не дают возможности идентифицировать, диагностировать и оценить конкретные результаты дидактического процесса, сделать вывод о его качестве. Программы, в которых цели не отвечают указанным выше требованиям, едва ли могут служить ориентиром для преподавателей-практиков, которые занимаются проектированием учебных программ по дисциплинам.

1.5. Операциональность/инструментальность (данный показатель используется только в сфере дидактического целеполагания): возможность достижения цели посредством решения совокупности задач, наличие качественного инструментария для оценки степени достижения цели. Как отмечает М. М. Поташник, «под операциональным заданием цели имеется в виду, что при ее формировании всегда существует (понятен, ясен) механизм (технология, способ), позволяющий проверить соответствие результата поставленной цели... Цель и результат должны быть представлены, измерены, охарактеризованы, описаны в одних единицах, в одних параметрах. Операционально означает:

предельно конкретно и так, чтобы можно было определить, достигнута ли цель и к какому сроку...» [10, с. 57]. Качество целеполагания, с позиции М. М. Поташника, является одним из основных критериев качества образования. Ученый отмечает: «Если цели сформулированы неграмотно, неверно, некорректно, то ни о каком качестве вообще не может идти речь, ибо под эти неверные цели будут отбираться соответствующие им неверные содержание, методы, формы, средства и т. п., а значит, и результаты образования по объективным причинам не могут быть положительными» [10, с. 21]. Следовательно, если цели, представленные в проекте дидактического процесса, отвечают указанным выше требованиям, то осуществляется оценка качества других компонентов проекта, в обратном случае такая оценка теряет смысл. Если качество целей в проекте дидактического процесса низкое, то соответствующим будет и качество содержания, дидактического инструментария, прогнозируемых результатов.

Критерий 2 – качество диагностических средств (критериев, показателей, критериальных шкал, методов и методик) представлен следующими показателями:

2.1. Степень согласованности диагностических средств с целями. Анализ учебных программ показывает, что во многих программах такая согласованность отсутствует: критерии зачастую формулируются путем некритической экстраполяции из образовательного стандарта / типовой программы в учебную программу по дисциплине и не коррелируют (полностью или частично) с целью и задачами учебного курса; диагностический инструментарий зачастую не позволяет в полной мере оценить степень достижения цели и задач учебной дисциплины.

2.2. Степень согласованности между критериями, показателями, шкалами, диагностическими методами и методиками. Цель и задачи должны быть сформулированы диагностично и операционально, что предполагает не только наличие критериев результативности (по возможности разноуровневых, что отвечает гуманитарным ценностям современного образования), но и разработку

критериальных шкал для оценки степени достижения цели, а также целесообразного диагностического инструментария. Анализ программных продуктов показывает, что диагностический инструментарий в них представлен весьма формально: несколькими традиционными методами (опрос, обсуждение, тест, контрольная работа, выполнение практических заданий) без уточнения их специфики, что значительно затрудняет процесс оценки качества средств диагностики компетентности обучающихся, не позволяет определить степень их корреляции с критериями и показателями, представленными в программном продукте.

Согласно приказу Министерства образования Республики Беларусь «О разработке учебно-программной документации образовательных программ высшего образования» [12], критериальные шкалы оценки результатов обучения не являются обязательным компонентом учебных программ. Анализ учебных программ показывает, что если они имеют место в программе, то зачастую представляют собой критерии оценки результатов учебной деятельности студентов по 10-балльной шкале и не коррелируют (полностью или частично) с указанными в пояснительной записке целью, задачами, критериями и показателями. С нашей точки зрения, критериальные шкалы для оценки степени достижения цели необходимо включить в структуру программного продукта в качестве обязательного компонента, т. к. без них становится невозможным определить и диагностировать конкретные результаты дидактического процесса.

2.3. Валидность и надежность диагностических методов и методик.

2.4. Комплементарность (взаимодополнительность и взаимозаменяемость) диагностических методов и методик. Такое требование к диагностическому инструментарию обусловлено гуманитарными ценностями современного образования. Указанные в программном продукте методы и методики диагностики должны обеспечивать возможность оценки степени достижения целей курса обучающимися с учетом их реальных и потенциальных возможностей, образовательных потребностей. Сделать заключение о степени валидности, надежности и комплементарности указанного в проекте дидактического про-

цесса диагностического инструментария можно на основе конструирования корреляционных матриц [13].

Критерий 3 – качество содержания учебного материала – представлен следующими показателями:

3.1. Степень согласованности содержания с целями. В соответствии с дидактической закономерностью содержание дидактического процесса обусловлено его ценностно-целевыми приоритетами. Поэтому целесообразность содержания является инвариантным показателем качества содержания. При этом оценка содержания по данным показателям осуществляется только в случае, если качество концептуальных оснований, целей, диагностических средств отвечает описанным выше требованиям.

Если цель сформулирована с позиций культурологического подхода, то необходимо предусматривать в составе содержания, кроме традиционно выделяемых компонентов – знаний, умений и навыков, также и компоненты, которые в соответствии с гуманистической и личностной ориентацией образования отражают опыт творческой деятельности и личностного отношения к общечеловеческим ценностям [14]. В логике компетентностного подхода содержание должно быть представлено когнитивным, репродуктивным, творческим, ценностно-смысловым и компетентностным видами опыта [15].

Согласно закономерности единства содержательного и процессуального аспектов обучения, содержание невозможно рассматривать в отрыве от методов обучения. Поэтому, чтобы оценить целесообразность содержания учебного курса, недостаточно изучить представленные в нем разделы и темы. Необходимо также проанализировать, обеспечивает ли представленный в программном продукте инструментарий освоение всех элементов содержания (видов опыта).

3.2. Системность содержания (степень корреляции содержания, представленного в образовательном стандарте, типовой учебной программе, учебной программе по дисциплине, учебных материалах) [14]. Каждый последующий уровень содержания (допредметный, общепредметный, предметный), как отмечают В. В. Краевский и А. В. Хуторской, должен опираться на предыду-

ший [16]. Это, в свою очередь, предполагает установление преемственности и междисциплинарных связей. При этом В. В. Краевский и А. В. Хуторской указывают, что «в конструктивно-техническом плане стандарты следует рассматривать как *систему рамочных ограничений, определяющих поле широкого конструирования вариативного содержания образования*. Стандарт устанавливает те элементы образования, без которых нельзя считать образование выпускника каждой ступени полноценным» [16, с. 5]. Также и типовые программы являются «не догмами, не навязанными ограничениями», а примерным конечным ориентиром при сохранении возможности выбора конкретного пути в соответствии с предпочтениями преподавателей и обучающихся [17, с. 58]. Таким образом, содержание конкретного курса должно коррелировать с содержанием, предложенным стандартом и типовой программой, но не может и не должно дублировать его. Тем не менее такое дублирование имеет место в некоторых учебных программах по дисциплинам и означает, что представленное в программе содержание не ориентировано на уровень предшествующей подготовки обучающихся, уровень профессионального мастерства педагога, существующие возможности и ресурсы учебного заведения. Исходя из вышесказанного считаем целесообразным уточнить, что системность содержания образования предполагает не только согласованность инвариантного содержания, представленного в образовательном стандарте, типовой учебной программе и учебной программе по дисциплине, но и обязательное наличие вариативного (дополнительного) содержания и его корреляцию с инвариантным. Конструирование сверхнормативного содержания обеспечивает уровневость содержания, наличие вариативных образовательных траекторий, а следовательно, предоставляет обучающимся право выбора такого образовательного маршрута, который будет максимально соответствовать их возможностям и потребностям.

3.3. Научная актуальность (научность) содержания: степень соответствия содержания учебного материала современному уровню развития наук, составляющих основу учебного курса. В содержание учебного материала должна быть включена информация о современных тенденциях и перспективах

развития научной отрасли, о современных подходах к трактовке ключевых понятий курса, о современных методах научных исследований и практике применения новейших достижений науки.

3.4. Практическая актуальность (практикоориентированность) содержания: степень соответствия содержания учебного материала контексту профессиональной деятельности будущих специалистов. Содержание должно отражать современный уровень развития конкретной профессиональной сферы, цели, содержание, технологии и условия профессиональной деятельности, требования, предъявляемые работодателями к специалистам. Об актуальности содержания (показатели 3–4) будет свидетельствовать в т. ч. научная и профессиональная корректность содержания, т. е. соблюдение принятой в науке и профессиональной практике терминологии и символики.

3.5. Степень соответствия содержания реальным учебным возможностям обучающихся и имеющимся материально-техническим и информационно-методическим ресурсам учреждения высшего образования. Содержание учебного материала проектируется с учетом рефлексии уровня предшествующей подготовки обучающихся, зоны их потенциального развития. Вариативность «стартовых» возможностей целевой группы обуславливает необходимость уровневости содержания, включения в него не только обязательных нормативно заданных, но и дополнительных сверхнормативных компонентов. Возможности освоения содержания учебного курса во много обусловлены и ресурсными возможностями учреждения высшего образования. Поэтому содержание учебного материала должно проектироваться на основе предварительной рефлексии обеспеченности, состояния и оснащения учебных аудиторий, лабораторий и кабинетов, наличия и уровня учебных ресурсов, консалтинговых и медиacentров, компьютерных классов, исследовательских лабораторий; обеспеченности студентов учебными изданиями и их качества; открытости и доступности интернет-ресурсов, специализированных сайтов, электронных библиотек, возможности использования современных образовательных веб-

технологий, телекоммуникационных технологий, реализации онлайн-форм сетевого педагогического взаимодействия и др.

3.6. Логичность структуры содержания. В основе изложения учебного материала может лежать линейный, концентрический, спиралеобразный, смешанный, модульный способы. Тем не менее независимо от выбранного автором программного продукта способа изложения содержание учебного материала не должно дублировать отдельные элементы содержания других дисциплин, должна быть преемственность в раскрытии учебного материала, логичная связь между разделами и темами.

Если содержание не отвечает указанным выше требованиям, то оценка качества средств обучения (дидактических и материально-технических) не осуществляется. Если качество содержания низкое, то соответствующим будет качество дидактического инструментария и ресурсов.

Критерий 4 – качество дидактического инструментария (форм, методов и технологий обучения) – конкретизируется следующими показателями:

4.1. Степень согласованности дидактического инструментария с целями и содержанием. В соответствии с дидактическими закономерностями формы, методы и технологии взаимодействия с учащимися обусловлены ценностно-целевыми приоритетами и содержанием обучения. Поэтому в качестве инвариантных показателей качества дидактического инструментария выступает его целесообразность и адекватность содержанию. Если цель программы «сформировать компетентность...», то объяснительно-иллюстративного и репродуктивного методов недостаточно, необходимы эвристический, исследовательский, имитационно-моделирующий, интерактивный, проектный и другие методы. Каждому виду опыта (структурному компоненту содержания) должен соответствовать определенный инструментарий, обеспечивающий его качественное освоение. Так, для формирования когнитивного опыта целесообразно использовать объяснительно-иллюстративные методы, для формирования компетентного – проектные, коммуникативные, имитационно-моделирующие и т. д.

4.2. Реалистичность: возможность применения в конкретной целевой группе (с учетом уровня учебных достижений обучающихся, их потенциальных возможностей и потребностей, мотивации), конкретным преподавателем (с учетом его аксиологических установок, мотивации, личностных качеств, компетентности, мастерства, предшествующего опыта), в конкретной среде (с учетом имеющегося оборудования, технических средств, учебно-методических и наглядных пособий и пр.).

4.3. Эффективность (оптимальная ресурсозатратность), т. е. оптимальность используемых форм, методов и технологий с позиций сил, затрачиваемых преподавателем и студентами, имеющегося времени и ресурсов.

4.4. Комплементарность (взаимодополняемость и взаимозаменяемость). Такое требование к дидактическому инструментарию обусловлено гуманитарными ценностями современного образования. Предлагаемые в программном продукте формы, методы и технологии обучения должны обеспечивать возможность реализации разных образовательных маршрутов, выбираемых обучающимися в соответствии с их реальными и потенциальными возможностями, образовательными потребностями, ценностями личного и профессионального развития.

Критерий 5 – качество образовательных ресурсов. Качество проекта будущего дидактического процесса закономерно обусловлено также качеством ресурсов – средств, необходимых для достижения прогнозируемых результатов обучения (финансовых, человеческих («качество» субъектов дидактического процесса), информационно- или учебно-методических, материально-технических). Ниже представлены основные показатели качества ресурсов.

5.1. Степень согласованности ресурсов с целями, содержанием, дидактическим инструментарием. Анализ учебных программ по дисциплинам показывает, что ресурсное обеспечение в них представлено весьма формально (например, компьютерная презентация, сборник диагностических методик, тест) либо не представлено вовсе, что не позволяет сделать заключение о степени целесообразности и адекватности ресурсов содержанию и инструментарию курса, а также значительно затрудняет процедуру оценки качества ресурсообеспечения

по другим показателям (указанным ниже) либо делает ее в принципе невозможной.

5.2. Реалистичность: возможность применения обучающимися (доступность, достаточность, степень соответствия возрастным и индивидуальным особенностям, уровню предшествующей подготовки) и преподавателями (степень соответствия уровню компетентности, мастерства, предшествующему опыту, личностным качествам).

5.3. Оптимальность (в контексте экономии временных ресурсов). Используемые субъектами дидактического процесса ресурсы должны быть оптимальны с точки зрения времени, т. е. должны сокращать временные затраты преподавателей (на подготовку и осуществление дидактического процесса) и обучающихся (на освоение содержания курса).

5.4. Комплементарность (взаимодополняемость и взаимозаменяемость). Данное требование, как отмечалось выше, обусловлено гуманитарными ценностями современного образования. Комплементарность ресурсов (например, наличие дополнительной литературы) выступает необходимым условием обеспечения движения обучающихся по различным образовательным траекториям.

Оценка качества ресурсов осуществляется только в том случае, если все остальные компоненты проекта дидактического процесса удовлетворяют предъявляемым к ним требованиям качества.

Основываясь на методе качественных структур (И. Калинаускас, Г. Рейнин, Б. В. Шмаков) [18; 19], можно допустить, что выделенных параметров достаточно для оценки качества проекта дидактического процесса, поскольку в совокупности они позволяют проанализировать:

– аспект организации (качество компонентов проекта дидактического процесса и степень корреляции между ними);

– аспект функционирования (конкретность и ясность ценностно-целевых приоритетов программных продуктов, характер результатов обучения, достижение которых прогнозируется при условии внедрения проекта дидактического процесса);

– аспект связи (степень соответствия программных продуктов современному контексту, государственным стандартам и образовательным потребностям обучающихся);

– аспект координации (качество педагогических, материально-технических средств, обеспечивающих достижение ценностно-целевых приоритетов программных продуктов).

С нашей точки зрения, предлагаемая выше система критериев и показателей для оценки качества авторских проектов дидактического процесса является обоснованной, целостной, относительно полной и может быть использована практиками при проектировании программных продуктов и управленцами при оценке их качества. При этом данная система наилучшим образом подходит для экспертизы учебных программ по дисциплинам и учебно-методических комплексов, однако отдельные ее элементы могут быть использованы для оценки качества образовательных стандартов и типовых учебных программ.

Качественная гуманитарная экспертиза проектов дидактического процесса и прогнозирование на этой основе качества будущего дидактического процесса обеспечат оптимальное функционирование и непрерывное развитие дидактической системы учреждения высшего образования, а следовательно, будет способствовать повышению качества высшего образования.

Список использованных источников

1. Алексеев, Н. Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования [Электронный ресурс] / Н. Г. Алексеев // Вопр. методологии. – 1994. – № 1–2. – Режим доступа: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1994/1-2/v941alx0>. – Дата доступа: 26.10.2022.

2. Богуславская, Т. Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования [Электронный ресурс] / Т. Н. Богуславская // Проблемы соврем. образования. – 2012. – № 4. – С. 52–63. – Режим доступа: www.pmedu.ru. – Дата доступа: 12.10.2022.

3. Колесникова, И. А. О научно-педагогических параметрах качества стратегического документа в области образования [Электронный ресурс] / И. А. Колесникова, Е. В. Титова // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 1 (9). – Режим доступа: <http://lll21.petrstu.ru/>. – Дата доступа: 01.10.2022.

4. Сендер, А. Н. Технология проектирования программного продукта : метод. рекомендации / А. Н. Сендер, Т. А. Ковальчук, С. Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 18 с.

5. Архангельский, С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1976. – 200 с.

6. Субетто, А. И. Квалиметрическое обеспечение управленческих процессов / А. И. Субетто, Ю. К. Чернова, М. В. Горшенина. – СПб. : Астерион, 2004. – 278 с.

7. Федоров, В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования : учеб. пособие для студентов вузов / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. – М. : Академия, 2008. – 208 с.

8. Лебедев, О. Е. Теоретические основы педагогического целеполагания в системе образования : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / О. Е. Лебедев ; ГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 1992. – 38 с.

9. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–21.

10. Поташник, М. М. Качество образования: проблемы и технология управления: в вопросах и ответах / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 352 с.

11. Колесникова, И. А. Педагогическая праксеология / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

12. О разработке учебно-программной документации образовательных программ высшего образования [Электронный ресурс] : приказ Министерства образования Респ. Беларусь, 27 мая 2013, № 405 / РИВШ. – Режим доступа: <http://www.nihe.bsu.by/info/405.php>. – Дата доступа: 15.10.2022.

13. Ильяшева, В. В. Технология прогнозирования качества дидактического процесса в учреждениях высшего образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. В. Ильяшева. – Минск, 2017. – 147 л.

14. Краевский, В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов пед. вузов / В. В. Краевский. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

15. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студентов вузов / В. В. Сериков. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

16. Краевский, В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2007. – № 2. – С. 3–9.

17. Боруха, С. Ю. Педагогическое прогнозирование развития школы в условиях изменяющейся внешней среды : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / С. Ю. Боруха. – Белгород, 2002. – 246 л.

18. Калинаускас, И. Н. Метод качественных структур [Электронный ресурс] / И. Н. Калинаускас // Библиотека Российской информационной сети. – Режим доступа: <http://lib.rin.ru/doc/i/51205p2.html>. – Дата доступа: 26.10.2022.

19. Шмаков, Б. В. Моделирование процессов управления материальным потоком дистрибьюторской фирмы (системный подход) / Б. В. Шмаков, И. Б. Егоров. – Челябинск : ЮУрГУ, 2007. – 262 с.