

http://www.customs.tj/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=38

2. Закон Республики Таджикистан «О принятии Таможенного кодекса Республики Таджикистан и введении его в действие» от 03 декабря 2004 года №62. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.customs.tj/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=38

3. Закон Республики Таджикистан «О принятии Уголовного кодекса Республики Таджикистан» от 21 мая 1998 года №574. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mmk.tj/ru/legislation/legislation-base/codecs/>

4. Постановление правительства Республики Таджикистан О Таможенной службе при Правительстве Республики Таджикистан в редакции от 03.10.2012г. №557. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.customs.tj/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=3

5. Министерство финансов Республики Таджикистан. Отчет по исполнению Государственного бюджета 2012 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minfin.tj/downloads/O%20po%20IG%20B%20za%202012.pdf>

6. Министерство финансов Республики Таджикистан. Отчет по исполнению Государственного бюджета 2011 года. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minfin.tj/downloads/Bujet_2011.pdf

7. Таможенная служба при Правительстве Республики Таджикистан. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.customs.tj/rus/index.php>

References

1. Zakon Respubliki Tadjikistan «O Nalogovom kodekse» ot 17 sentjabrja 2012 goda №901. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.customs.tj/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=38

2. Zakon Respubliki Tadjikistan «O prinjatii Tamozhennogo kodeksa Respubliki Tadjikistan i vvedenii ego v dejstvie» ot 03 dekabrja 2004 goda №62. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.customs.tj/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=38

3. Zakon Respubliki Tadjikistan «O prinjatii Ugolovnogogo kodeksa Respubliki Tadjikistan» ot 21 maja 1998 goda №574. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://mmk.tj/ru/legislation/legislation-base/codecs/>

4. Postanovlenie pravitel'stva Respubliki Tadjikistan O Tamozhennoj sluzhbe pri Pravitel'stve Respubliki Tadjikistan v redakcii ot 03.10.2012g. №557. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.customs.tj/rus/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=3

5. Ministerstvo finansov Respubliki Tadjikistan. Otchet po ispolneniju Gosudarstvennogo bjudzheta 2012 goda. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://minfin.tj/downloads/O%20po%20IG%20B%20za%202012.pdf>

6. Ministerstvo finansov Respubliki Tadjikistan. Otchet po ispolneniju Gosudarstvennogo bjudzheta 2011 goda. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://minfin.tj/downloads/Bujet_2011.pdf

7. Tamozhennaja sluzhba pri Pravitel'stve Respubliki Tadjikistan. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: <http://www.customs.tj/rus/index.php>

Рецензія/Peer review : 15.5.2014 р.

Надрукована/Printed : 11.6.2014 р.

УДК 378: 005.336.3

В.В. САВЧУК

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина

КАЧЕСТВО ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность проблемы управления качеством образования в контексте гуманитаризации и технологизации образования. Качество обучения рассматривается как компонент качества образования, доминантный объект управления качеством. Раскрывается суть управления качеством обучения, обосновывается зависимость качества результатов обучения от качества дидактического процесса, необходимость использования наукоемких технологий управления качеством дидактического процесса (проектирования, экспертизы, прогнозирования).

Ключевые слова: качество обучения, качество дидактического процесса, управление качеством.

V.V. SAVCHUK

Brest State University named after A.S. Pushkin

THE QUALITY OF DIDACTIC PROCESS AS AN OBJECT OF MANAGEMENT

The article explains the importance of the problem of education quality management in the context of humanization and technologization of education. Education quality is seen as a dominant object of quality management. The essence of education quality management is revealed, the dependence of the quality of learning outcomes and the quality of the didactic (learning) process is justified, the necessity of using science intensive technologies of didactic process quality management (project design, quality assessment, prediction) is explained.

Key words: education quality, the quality of the didactical process, quality management.

Введение. Для современного образования характерны две основные тенденции: *гуманитаризация и технологизация* (Н.М. Борытко, И.А. Колесникова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин). Аксиологическим ядром гуманитаризации образования является признание человека как самоценной реальности с акцентом на «индивидуальное», «особенное», «персонифицированное». Цель гуманитарного образования – создание условий для развития «человеческого качества», педагогическая поддержка, консультирование,

сопровождение процессов познания «собственной идентичности и собственного предназначения», «самостроительства», самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития через диалог, понимание жизненного контекста, сопереживание, сотворчество, перманентную рефлексивность и др. [1]. Однако, как ни парадоксально, наряду с гуманитаризацией органично «сосуществует» и другая тенденция – технологизация образования. Более того, степень технологичности образовательной сферы усиливается. «Гуманитаризация» без «технологизации», без наукомого и системного проектирования («ценности – цели – содержание – инструментарий»), экспертизы, прогнозирования качества образовательных процессов – это декларация. Считаем, что в современном социокультурном контексте данные процессы объективны, закономерны; они сосуществуют, взаимодополняют друг друга.

На современном этапе «технологичность» становится доминирующей характеристикой деятельности человека и рассматривается как современный стиль научно-практического мышления. Технологический подход представляет собой «коррелят» кибернетического, информационного, квалитологического, программно-проектного и др. подходов. Его реализация в образовании предполагает:

- явный акцент управления образованием на управление качеством, включая управление качеством практико-образовательной, управленческой, научно-исследовательской подсистем образования; создание, сертификацию, обеспечение функционирования и развития, эвалюацию (комплексный анализ, оценку, рефлексивность) локальных вузовских систем менеджмента качества; соответствие качества образования современным международным стандартам качества (ISO 9001);

- обеспечение и постоянное повышение качества и эффективности образования посредством обеспечения оптимального стабильного функционирования и перманентного развития образовательной системы в целом и подсистем в частности;

- обеспечение наукоемкости, системности и инновационности управления качеством образования посредством проектирования и экспертизы (оценки качества) образовательных систем, прогнозирования качества образовательных процессов, консалтинга;

- нормирование и технологизацию образовательных процессов на основе современного научного знания;

- оптимизацию образовательных процессов (включая педагогический и управленческий) посредством информатизации: внедрения новейших информационных технологий, создания оптимальных информационно-образовательных сред.

В контексте гуманитаризации и технологизации образования вопросы обеспечения развития «человеческого качества» и управления качеством образования на всех уровнях становятся все более актуальными (В.А. Болотов, В.И. Воскресенский, Б.А. Гедранович, М.В. Горшенина, Н.Ф. Ефремова, А.И. Жук, Э.В. Злобин, М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.И. Субетто, А.В. Федоров, Ю.К. Чернова и др.). Однако, несмотря на устойчивый интерес ученых и практиков к проблеме управления качеством образования, последнее трактуется неоднозначно.

Традиционно качество образования рассматривается как единство двух его составляющих: качества обучения и качества воспитания. Однако, стохастичность, открытость, многофакторность, нелинейность, непредсказуемость и ситуационность воспитания, специфика содержания воспитательного взаимодействия (формирование ценностно-смыслового, аффективного, личностного опыта), отсроченность результатов воспитания, сложность, а зачастую и принципиальная невозможность, их измерения и оценки, делает «утопичной» саму идею оценки качества образования и управления им в единстве двух его составляющих. Акцент в управлении качеством образования смещается на качество обучения, которое характеризуется большей регламентированностью, технологичностью, управляемостью, возможностью качественно-количественного измерения и оценки его результатов (в частности, приобретенного обучающимися когнитивного, инструментально-технологического опыта), основанных на интеграции формально-логического и социально-гуманитарного подходов, при доминанте качественной оценки. Таким образом, доминантным объектом управления становится качество обучения. При этом понятия «качество образования» и «качество обучения» соотносятся как «род» и «вид», поэтому считаем возможным экстраполировать существенные характеристики качества образования и особенности управления им на качество обучения.

Изложение основного материала. Наиболее продуктивным для рассмотрения понятия «качество образования», с позиции ряда исследователей (А.П. Афанасьева, Г.Л. Ильин, И.С. Клейман, С.А. Козлова, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, А.И. Севрук и др.), является так называемый «социально-маркетинговый подход», где ключевым является понятие «качество продукции» (качество результата) как совокупность существенных свойств этой продукции, значимых для потребителя. При этом качество образования как результата тем выше, чем лучше качество подготовки специалистов (А.А. Вербицкий), т.е. образовательного процесса. Поташник М.М. отмечает, что «качество образования, есть, прежде всего, качество образовательного процесса, выраженное в его результатах [2, с. 18]. Как подчеркивает В.А. Сластенин, в педагогике наметилась тенденция к доминантному рассмотрению качества образования в единстве его двух сторон – *процессуальной* (качество образовательных процессов) и *результативной* (качество результатов образования) [3]. Такой подход к определению качества образования обусловлен в том числе внедрением в учреждениях высшего образования систем менеджмента качества, основанных на процессном подходе.

Данный подход важен для понимания качества образования в целом, и качества обучения в

частности, однако характеризуется определенным «технократизмом», а, по мнению В.В. Серикова, является классическим примером естественнонаучного «объективистского» подхода к построению педагогической теории. Ученый отмечает, что образовательная практика, имеющая, по сути, не естественнонаучную, а гуманитарную, антропологическую, личностно-креативную природу, постоянно подвергает сомнениям подобные схематические конструкции [4]. Разделяя позицию ученого, полагаем, что рассмотрение качества обучения невозможно безотносительно к его субъектам (педагогам и обучающимся). С нашей точки зрения, в основе понимания сущности качества обучения лежит связка «качество субъектов (педагогов и обучающихся) – качество проекта дидактического процесса (ДП) – качество ДП – качество среды (условий и ресурсов) – качество результатов», поэтому его следует рассматривать в единстве пяти аспектов: *субъектного, концептуального, процессуального, средового, результативного*. При этом *качество субъектов является системообразующим компонентом качества обучения*.

От качества субъектов (в частности, от аксиологических установок, личностно-профессиональной позиции, опыта, компетентности педагога, степени его рефлексивной самостоятельности) будет зависеть качество проекта ДП. Проект дидактического процесса есть его наукоемкая основа. Вместе с тем качество проекта не гарантирует качество процесса, а является одним из факторов качества. ДП есть педагогическое взаимодействие педагогов и обучающихся, а его качество определяется не только качеством проекта, но, прежде всего, качеством субъектов и качеством их педагогического взаимодействия. Качество ДП также обусловлено качеством среды (условий и ресурсов). При этом сама по себе среда пассивна, наличие оптимальных условий и ресурсов для реализации ДП еще не обеспечивает его качество. Педагоги (обучающиеся), с одной стороны, «осваивают» потенциал среды, усиливая ее образовательные возможности, «окультуривают» среду, с другой – выполняют средообразующую функцию, с третьей – минимизируют влияние негативных факторов. То, насколько полно будет использоваться потенциал среды, зависит, прежде всего, от качества субъектов ДП. Качественный ДП, в свою очередь, обеспечивает качество результатов обучения (развитие субъектов ДП, их саморазвитие ⇒ новое качество субъектов педагогического взаимодействия).

Большинство современных исследователей (В.И. Байденко, Г.А. Бордовский, В.И. Воскресенский, А.И. Жук, Э.В. Злобин, В.А. Качалов, Д.А. Новиков, Б.А. Прудковский, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, П.И. Третьяков, Т.Н. Шамова) определяют *качество образования (как системы, процесса и результата) как степень его соответствия нормам, требованиям, эталонам, стандартам*, отражающим современный социальный заказ. С нашей точки зрения, установление такого соответствия необходимо для определения качества образования, но недостаточно, так как требования стандартов не ориентированы на конкретную личность: не учитывают реальные и потенциальные возможности обучающихся, ценности их личного и профессионального развития, аксиологические установки, личностно-профессиональную позицию, опыт, компетентность конкретных педагогов. По мнению В.А. Болотова, Н.Ф. Ефремовой, В.В. Серикова, *качество образования определяется не только степенью его соответствия нормативным требованиям, но прежде всего социальными и личностными ожиданиями*.

В данном контексте более корректным является определение качества образования, предложенное М.М. Поташником. Он определяет качество образования личности как соотношение цели и результата образовательной деятельности, как меру достижения цели, если цели заданы диагностично, операционально и спрогнозированы в «зоне ближайшего развития» обучающихся. В этом случае оценка качества осуществляется на основе сравнения результатов с максимальными возможностями обучающихся. По мнению М.М. Поташника, «никакие результаты нельзя признать хорошими, как бы значительны они ни были, если ребенок может достичь гораздо более высоких, и никакие результаты, как бы они ни были малы, нельзя признать плохими, если они соответствуют максимальным возможностям ребенка» [2, с. 19]. С нашей точки зрения, такой подход к трактовке качества образования: во-первых, отвечает современным гуманитарным ценностям: предполагает возможность выбора обучающимися собственного образовательного маршрута, обеспечивающего достижение качества образования такого уровня и профиля, который будет максимально соответствовать их возможностям и потребностям; во-вторых, отвечает требованию технологичности: предоставляет реальную возможность измерения и оценки качества образования за счет постановки диагностичной и операциональной (конкретной, инструментально оформленной, измеримой) цели.

Однако требование только диагностичности и операциональности цели явно «технократично». Данное требование применимо, прежде всего, к *дидактическому целеполаганию* (например, сформировать элементы когнитивного (понятий, связей, норм), инструментально-технологического (предметных умений) опыта обучающихся). По нашему мнению, при постановке целей, оценке качества целеполагания, качества ДП необходимо учитывать, что некоторые результаты можно оценить только по внешним, «наблюдаемым» признакам (опосредованно). Некоторые существенные результаты крайне сложно (или невозможно) идентифицировать, измерить, оценить, интерпретировать.

Для понимания сущности «качества обучения» необходимо синтезировать указанные выше подходы. В современных условиях информационного общества, характеризующегося наличием конкурентоспособной среды, глобализацией и интеграцией процессов и явлений, наукоемкостью всех сфер человеческой деятельности образованность человека уже не отождествляется с эрудицией или «многознанием». Она предполагает сформированность когнитивного, методологического, проектного,

исследовательского, творческого, ценностно-смыслового и других видов опыта, компетентное решение разновекторных жизненных и профессиональных проблем, наличие субъектности, индивидуально-творческого потенциала, выраженной потребности человека в непрерывном самообразовании и саморазвитии [1]. Поэтому цели, сформулированные с позиций «знания подхода» (даже при условии их прогностичности, диагностичности и операциональности), нельзя считать актуальными, «качественными», так как они диссоциируют с современным социокультурным и образовательным контекстом.

Исходя из вышесказанного, рассматриваем *качество обучения как степень соответствия результатов обучения цели обучения*, при условии, что цель актуальна, «вписана» в систему ценностно-целевых образовательных приоритетов и современных гуманитарных ценностей, реалистична и достижима (определена исходя из возможностей и потребностей субъектов ДП, его ресурсообеспечения), сформулирована прогностично (в «зоне ближайшего развития»), диагностично и операционально (при этом требование диагностичности и операциональности распространяется исключительно на сферу дидактического целеполагания). При этом источниками целеполагания выступают результаты междисциплинарных научных исследований (в области философии и антропологии, социологии, культурологии, психологии, дидактики, теории воспитания, педагогической компаративистики, частных методик), результаты мониторинга образовательной практики, результаты психолого-педагогической диагностики целевой группы, программно-нормативные документы, существующие учебно-методические ресурсы, которые проходят сквозь призму критической рефлексии педагога-проектировщика. От качества данных процедур, аналитических, прогностических и рефлексивных способностей педагога будет зависеть качество целеполагания. Рассматриваем *качество целеполагания как фактор качества обучения*. Как отмечает М.М. Поташник: «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» [2, с. 21].

Определяя *качество обучения как меру (степень) достижения цели*, хотим подчеркнуть unevenность качества результатов обучения, невозможность полного соответствия результата цели в силу «человекообразности» дидактических систем и стохастичности ДП.

Качество образования – многомерно (многоаспектно). С позиции М.М. Поташника, В.А. Сластенина, точное и однозначное определение всех составляющих качества образования невозможно в силу его многофакторности и стохастичности. Как отмечает В.В. Сериков, качество образования отражает «процессуальные и результативные, социальные и личностные, экономические и технические, исторические и этнокультурные, гуманитарные и логико-научные, содержательно-программные и организационно-методические, стандартные и технологические, кадровые и управленческие и другие аспекты образования» [5, с. 231]. Тем не менее, определение инвариантных системообразующих составляющих качества образования необходимо, так как без этого обеспечение качества становится невозможным.

Учитывая, что качество целей (как системообразующего компонента любой образовательной системы) является инвариантным компонентом качества образования, большинство ученых (Е.В. Иванов, Т.М. Давыденко, Э.М. Коротков, М.Н. Певзнер, П.А. Петряков, М.М. Поташник, С.М. Редлих, В.В. Сериков, Г.А. Федотова, Т.И. Шамова, Р.М. Шерайзина, Г.И. Шибанова, А.Г. Ширин), полагают, что качество образования обусловлено качеством целей и стандартов (норм), качеством процесса (содержания и технологий), качеством среды (условий / ресурсов: кадровое, информационно-методическое, правовое, материально-техническое обеспечение, финансовые возможности) и качеством результата. Разделяя в целом эту позицию, считаем необходимым уточнить и более рельефно представить некоторые из компонентов качества обучения.

В качестве *инвариантных компонентов качества обучения* рассматриваем: «качество субъектов» ДП, в частности, «качество обучающихся» (уровень их учебных достижений и потенциальных возможностей, мотивация, задатки, способности, опыт...) и «качество педагогов» (аксиологические установки, личностно-профессиональная позиция, опыт, компетентность...); *качество проекта ДП*: качество ценностно-целевых приоритетов (концептуальной модели обучения, цели, задач, критериев), качество содержания, качество дидактического инструментария (форм, методов технологий), качество информационно-методических ресурсов; *качество ДП*; *качество среды, т.е. условий и ресурсов, в которых реализуется ДП* (открытость и доступность Интернет-ресурсов, специализированных сайтов, электронных библиотек, возможность использования современных образовательных веб-технологий, телекоммуникационных технологий, реализации он-лайн форм сетевого педагогического взаимодействия, наличие исследовательских лабораторий, консалтинговых центров); *качество результатов*.

Качество обучения неаддитивно, т.е. не тождественно качеству его частей. Оно характеризуется не только *многомерностью*, но также *стохастичностью*, *структурностью* (закономерные связи), *наукоемкостью*, *взаимодополнительностью*, значит, определяется не только совокупностью качества его структурных компонентов, но и степенью «корреляции», согласования, гармонии между ними. При этом инвариантным атрибутом качества обучения выступает его *эмерджентность* («системный эффект»): ни один из компонентов качества сам по себе не обеспечивает качества обучения, последнее становится возможным только благодаря обеспечению качества всех компонентов и их взаимообусловленности, высокой степени «корреляции» между ними. Так, обучение не может быть качественным, если: обеспечено

«качество» отдельных компонентов структуры (ценностно-целевых приоритетов, содержания, инструментария, ресурсов обучения), однако данные компоненты «диссонируют», не согласуются; проект ДП качественный, а «качество педагога» не позволяет обеспечить его качественную реализацию; проект ДП качественный, создана оптимальная среда (условия и ресурсы) для реализации ДП, а «качество педагога» не позволяет ему освоить и использовать образовательный, развивающий потенциал среды, обеспечить качественную реализацию дидактического процесса; проект ДП качественный, «качество педагога» позволяет ему обеспечить качественную реализацию ДП, а оптимальная для реализации ДП среда не создана, отсутствуют минимально необходимые ресурсы; проект ДП качественный, создана оптимальная среда для реализации ДП, «качество педагога» обеспечивает его качественную реализацию, а «качество обучающихся» не соответствует уровню образовательной программы, и достижение качественных результатов становится невозможным.

Многомерность, структурность и эмерджентность составляющие *целостности качества обучения*. С позиции В.В. Серикова, «целостность – это степень человечности, гуманитарности, субъектно-авторской и творческой бытийности образования» [4, с. 16]. *Целостность обучения обеспечивается, прежде всего, целостностью субъектов обучения; следовательно, системообразующим компонентом качества обучения является качество его субъектов (педагогов и обучающихся)*.

Создание идеального, в определенной степени «обезличенного», проекта ДП не есть самоцель и гарант качества. Наличие заданных стандартов качества, реализация «заданных извне» образовательных программ и дидактических проектов, не учитывающих актуального образовательного контекста и не являющихся продуктом критической рефлексии педагога, не обеспечит качество ДП. Любой проект ДП – это всегда уникальный и персонифицированный продукт, в основе которого лежат не только объективные (стандарты, планы, программы), но и субъективные основания (аксиологические установки, личностно-профессиональная позиция, опыт, др.). Он всегда отличается индивидуально осмысленными и переработанными целевыми, критериальными, содержательными и процессуальными характеристиками, адаптированностью к конкретной целевой группе и к собственной субъективной профессионально-личностной реальности. Проект ДП – отражение компетентности, индивидуальности, стиля, концепции преподавателя как перманентно интерпретирующего и рефлексиирующего субъекта [1]. По мнению В.В. Серикова, педагогическая система рождается внутри педагогического сообщества или мотивированно осваивается им; ее *нельзя передать другим исполнителям без изменения ее параметров*, причем чаще всего это приводит к снижению ее эффективности [6, с. 15]. Если проект ДП не является авторским самовыражением, самореализацией педагога, а привносится «извне», педагог оказывается субъективно отстраненным от ДП, а значит не может обеспечить развитие субъектности, рефлексивной самостоятельности, индивидуальности обучающихся.

«Качество дидактического процесса» – это всегда «качество субъектов» данного процесса. Нет субъектов – нет ДП. Как отмечает В.В. Сериков, «процесс – это то, что делают, создают педагоги и учащиеся. В классе не будет никакого процесса, если не придет учитель, не организует детей, и они не будут активно действовать в предложенном им направлении, в соответствии с реализуемой им программой. Понятно, что сама идея о том, что можно построить некий целостный процесс, в который были бы помещены учитель и ученик, действующие в поле его факторов без их сознательного принятия, осмысления, интерпретации, выглядит совершенно наивно» [4, с. 15]. Следовательно, целостным, а значит и качественным, может быть только такой ДП, в основе которого лежит ДС – продукт рефлексии и саморазвития педагога, и в котором его субъекты реализуют свою субъектность, креативность, способность к самореализации. Таким образом, в контексте гуманитаризации, о целостности обучения, а значит и о качестве обучения не может быть и речи, если ДП не реализуется педагогом как личностью и не ориентирован на развитие личности обучающихся; не основан на осознанном и самостоятельном смыслообразовании и, в конечном счете, саморазвитии субъектов дидактического процесса [4].

С нашей точки зрения, понимание целостности качества обучения в контексте гуманитарного подхода позволяет избежать «сциентизма» на этапах его проектирования, прогнозирования, ресурсного обеспечения, измерения, оценки. Понимание гуманитарной природы обучения есть необходимое условие эффективного управления качеством обучения.

Важными характеристиками качества обучения является его контекстность (соответствие образовательному контексту) и ситуационность (соответствие специфике конкретной ситуации, локальному контексту). *Качество всегда обусловлено существующим контекстом*. Например, современный гуманитарный тип культуры обуславливает необходимость проектирования личностно-ориентированных дидактических систем, основанных на гуманитарных ценностях, ориентированных на создание условий для самовыражения, самоопределения, самоактуализации, саморазвития, предполагающих диалог, понимание жизненного контекста, сотворчество, интеракцию, перманентную рефлексию, ценностное самоопределение. Соответственно оценка качества требует разработки качественных (квалиметрических) критериальных шкал, в основе которых лежат гуманитарные ценности.

Качество обучения ситуативно. Инвариантные стандарты качества разрабатываются с учетом существующего инвариантного социокультурного и образовательного контекста. Однако: а) образовательная реальность многолика, характеризуется специфичностью и определенной уникальностью локальных образовательных контекстов; б) социокультурный и образовательный контексты сегодня

открыты, динамичны; в этой связи при оценке «качества обучения» необходимо учитывать специфику локального образовательного контекста в тот или иной временной период. На этапе проектирования ДП – возможен один контекст, а на этапе реализации – качественно другой. Логично, что требуют корректировки на этапе реализации (организации и осуществления) ДП дидактический проект, стандарты, критерии и инструменты оценки качества ДП и результата.

Постоянная динамика социокультурного контекста обуславливает *динамичность качества обучения*, т.е. необходимость его постоянного «улучшения» с учетом динамики контекста. Постоянное улучшение качества обучения становится возможным благодаря непрерывному проектированию и прогнозированию, т.е. конструированию таких моделей ДП, использование которых обеспечит оптимальное качество обучения в определенном контексте в будущем. Постоянное улучшение, согласно концепции Всеобщего управления качеством, является одним из основных принципов достижения качества. Чтобы обеспечивать адекватное изменяющемуся контексту качество обучения, необходимо постоянно обновлять и совершенствовать качество его компонентов на основе закономерных связей между ними, обеспечивая его целостность. При этом деятельность по «улучшению» рассматривается как непрерывный процесс, а полученные результаты – как индикатор качества, «отправной пункт» для дальнейшего «улучшения» качества (М.М. Кане).

Качество обучения как сложный феномен, характеризующийся многомерностью, структурностью, эмерджентностью, целостностью, контекстностью, ситуативностью и динамичностью, выступает объектом управления: специалисты образования осуществляют мониторинг и системный анализ образовательной практики, определяют степень результативности («качество результатов»), условия и факторы «эффективности» и «неэффективности» ДП, научно обосновывают и конструируют новационные модели и методические системы обучения, разрабатывают нормативно-критериальные системы оценки качества обучения, в целом проектируют и экспертируют учебные программы, прогнозируют качество ДП с учетом динамики социокультурного и образовательного контекста.

Наиболее емко суть управления качеством образования раскрывает В.В. Сериков, определяя его как «процесс целенаправленного воздействия на все факторы, от которых зависит качество продукта...» [5, с. 231] и благодаря которому обеспечивается «непрерывное совершенствование процесса и результатов образовательной деятельности» [5, с. 234], тем самым акцентируя внимание на многомерности и динамичности качества образования. Разделяя позицию ученого, рассматриваем управление качеством обучения как деятельность по минимизации негативных факторов, снижающих качество обучения, и созданию условий, способствующих обеспечению качества обучения (как системы, процесса и результата) в конкретном контексте и его постоянному улучшению, обусловленному динамикой контекста. При этом основным объектом управления качеством обучения выступает ДП, так как именно от его качества зависит в последующем качество результатов обучения (Н.А. Кулемин, В.П. Панасюк, М.М. Поташник, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.). Как отмечает М.М. Поташник, «образовательным процессом (как и всяким другим) не только можно, но и нужно управлять с целью достижения образования высокого качества» [2, с.19]. Таким образом, управление качеством обучения целесообразно рассматривать прежде всего как управление качеством ДП.

Для обеспечения оптимального функционирования и перманентного развития ДС, для обеспечения и повышения качества и эффективности ДП и результатов обучения необходимо *научное* управление. Наука должна выполнять опережающую функцию по отношению к образовательной практике, научные исследования должны выступать основанием управления качеством образовательного процесса, а управленческие решения в сфере образования должны быть научно обоснованы еще до их реализации. Поэтому инвариантными технологиями *научное* управления качеством ДП становятся системное дидактическое проектирование, экспертиза проектов ДП и прогнозирование качества ДП.

Согласно концепции Всеобщего управления качеством (Total Quality Management), приоритетным в управлении качеством является обеспечение качества на этапе проектирования. Проектирование качественной и эффективной ДС таким образом является необходимым условием обеспечения качества и эффективности будущего ДП и качества результатов обучения. Качество результатов проектирования (в частности, программных продуктов (ПП) – типовых программ, учебных программ по дисциплинам) рассматривается многими исследователями (Е.В. Иванов, Э.М. Коротков, М.Н. Певзнер, М.М. Поташник, Н.А. Селезнева, В.В. Сериков и др.) как один из основных факторов, определяющих качество ДП в высшей школе, качество высшего образования. Безусловно, качество ПП само по себе не гарантирует качественного обучения. Тем не менее, без качественного проекта становится невозможным обеспечить качество ДП, так как даже при соответствующей компетентности преподавателя, качество может быть улучшено, но не будет оптимальным.

Обеспечение качества результатов проектирования, с нашей точки зрения, становится возможным благодаря экспертизе разработанных ПП, прогнозированию на этой основе качества будущего ДП и консалтингу. Оценка качества ПП (проектов ДП) 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. Прогнозирование позволяет выявить возможные проблемы, просчитать возможные «риски» и определить альтернативные сценарии реализации будущего ДП, оценить их возможную эффективность, сопоставить полученные значения, «взвесить» последствия возможных

управленческих решений, найти среди них оптимальное и на этой основе выработать конкретные рекомендации для повышения качества проектов ДП и обеспечения качества ДП в будущем. Смысл экспертизы и прогнозирования как компонентов проектирования состоит, прежде всего, в последующем консалтинге авторов ПП, предполагающем совместную идентификацию возможных проблем, препятствующих достижению качества будущего ДП, анализ возможных механизмов предупреждения / вариантов решения выявленных проблем, и проектирование, предусматривающем «сопровождение» проектировщиков на этапе внесения корректировок в ПП. Процедуры экспертизы и прогнозирования становятся инструментами, не только обеспечивающими качество результатов проектирования, но и способствующими повышению уровня компетентности педагогов в области дидактического проектирования и прогнозирования качества ДП, развитию их субъектности и мотивированности на перманентное саморазвитие, а значит повышению качества ДП и результатов обучения в будущем. В этом смысле экспертиза и прогнозирование выступают «регуляторами поведения» ДС, необходимым условием ее развития, важным инструментом обеспечения целостности ДП и управления его качеством.

Выводы

1. В контексте гуманитаризации и технологизации образования качество обучения целесообразно рассматривать как степень соответствия результата цели, при условии, что цель адекватна современному образовательному контексту, сформулирована реалистично и достижимо, прогностично, диагностично и операционально.

2. Инвариантными компонентами качества обучения являются качество субъектов (педагогов и обучающихся), качество проекта, качество ДП, качество среды (условий и ресурсов, необходимых для реализации ДП), качество результатов. При этом системообразующим компонентом качества обучения является качество его субъектов.

3. Качество обучения характеризуется целостностью, признаками которой являются многомерность, структурность и эмергентность. При этом целостность качества обучения обеспечивается, прежде всего, целостностью его субъектов (педагогов и обучающихся) и выступает нормой управления качеством обучения.

4. Качество обучения контекстно (обусловлено образовательным контекстом), ситуативно (определяется исходя из реальных возможностей субъектов дидактического процесса и доступных ресурсов), динамично (для достижения качества обучения в условиях динамики контекста необходимо постоянное обновление и совершенствование качества его компонентов на основе закономерных связей между ними, обеспечение его целостности).

5. Управление качеством обучения представляет собой деятельность по минимизации негативных факторов, снижающих качество ДП, и созданию условий, способствующих обеспечению и постоянному повышению качества ДП, который выступает основным объектом управления и позволяет достигать результатов высокого качества.

6. С позиций технологического подхода, императивом управления качеством обучения становится использование наукоемких технологий обеспечения качества, в частности, системного дидактического проектирования, экспертизы проектов ДП, прогнозирования качества ДП.

Литература

1. Северин, С.Н. Педагогическое проектирование как технология управления качеством педагогического процесса / С.Н. Северин. – Брест : БрГУ, 2011. – 42 с.
2. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления / М.М. Поташник. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
3. Слостенин, В.А. Качество образования : опыт философско-феноменологического анализа / В.А. Слостенин // Педагогический журнал Башкортостана. – 2006. – Т. 1. – № 2. – С. 5–13.
4. Сериков, В.В. Субъективные основания целостности педагогического процесса / В.В. Сериков // Известия ВГПУ. – 2012. – Т. 68. – № 4. – С.12–18.
5. Сериков, В.В. Обучение как вид педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Сериков. – М. : Академия, 2008. – 256 с.

References

1. Severin, S.N. Pedagogicheskoe proektirovanie kak tehnologiya upravleniya kachestvom pedagogicheskogo processa / S.N. Severin. – Brest : BrGU, 2011. – 42 s.
2. Potashnik, M.M. Kachestvo obrazovaniya : problemy i tehnologiya upravleniya / M.M. Potashnik. – M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2002. – 352 s.
3. Slastenin, V.A. Kachestvo obrazovaniya : opyt filosofsko-fenomenologicheskogo analiza / V.A. Slastenin // Pedagogicheskii jurnal Bashkortostana. – 2006. – T. 1. – № 2. – S. 5–13.
4. Serikov, V.V. Sub'ektivnye osnovaniya celostnosti pedagogicheskogo processa / V.V. Serikov // Izvestiya VGPU. – 2012. – T. 68. – № 4. – S.12–18.
5. Serikov, V.V. Obuchenie kak vid pedagogicheskoi deyatel'nosti : ucheb. posob. dlya stud. vysh. ucheb. zavedenii / V.V. Serikov. – M. : Akademia, 2008. – 256 s.