

Тема № 1: Експертиза в освітній та інших галузях психологічної практики . (4год.)

1. Загальна характеристика психологічної експертизи
2. Основні положення експертизи психолого-педагогічних програм
3. Цілі і функції ППЕ.

Література

1. Атестація загальноосвітніх шкіл / [М.І. Сметанський, В.М. Галузяк, М.І. Слободянюк, В.І. Шахов]. – Вінниця : РВВ ВАТ Віноблдрукарня, 2001. – 310 с.
2. Беспалько В. Мониторинг качества образования – средства управления образованием / В. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31–36.
3. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты) / С.Л. Братченко. – М. : Смысл, 1999. – 137 с.
4. Буркова Л. Гіпотетична побудова моделі адаптивної експертної системи освітніх інновацій / Л. Буркова // Рідна школа. – 2003. – С. 26–28.
5. Гуманитарная экспертиза: возможности и перспективы : сб. науч. тр. / [под. ред. : В.И. Бакштановского, Т.С. Караченцевой]. – Новосибирск : Наука, 1992. – 221 с.
6. Державін В. Технологія проведення демократичної експертизи / В. Державін // Управління освітою. – 2004. – № 18 (90). – С. 11–12.
7. Єльнікова Г.В. Атестація загальноосвітніх навчальних закладів в Україні: передумови, зміст, експеримент : наук.-метод. посіб. / Г. В. Єльнікова. – Харків : Гімназія, 1999. – 160 с.
8. Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: теория и практика : дис. на соискание учёной степени доктора психол. наук : 19.00.01 / Герасим Амирович Мкртычян. – Н. Новгород, 2002. – 351 с.
9. Петренко Л. Система внутрішньошкільного експертного оцінювання результатів навчальної діяльності учнів / Л. Петренко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 1. – С. 83–90.
10. Субетто А. Качество образования: проблемы оценки и мониторинга /

А. Субетто // Образование. – 2000. – № 2. – С. 62–66.

11. Тубельский А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 158–179.

12. Щедровицкий Г.П. О методе исследования мышления / Г.П. Щедровицкий. – М., 2006. – 600 с.

Експертизою називають дослідження експертом ситуацій, подій, процесів, вчинків окремих людей, зокрема посадових осіб, проведення якого потребує спеціальних знань, компетентності та досвіду. Експертиза суттєво відрізняється від наукового дослідження тим, що її результат стосується не знання як такого, а відповідь на питання, що турбує замовника, і може мати для нього життєво важливе значення. Вона дуже часто має ретроспективне спрямування, тобто об'єктом експертизи є те, що вже відбулося. Отже при проведенні експертизи існує ризик прийняти хибне рішення у певній ситуації і у певний час.

Експертиза може бути спрямована (1) на встановлення якості продукту за характеристиками як наявного, відомого, так і невідомого еталона; (2) на виконання дії, тобто оцінюється уже виконана діяльність, яка має бути оцінена за деякими її характеристиками.

У кожній конкретній галузі суспільної практики експертиза має свої особливі предмет, завдання, методика, критерії, організацію та процедуру проведення, однак, можна виділити шерег ознак, які поєднують різні спеціальні види експертизи і дозволяють розглядати її як достатньо самостійний вид професійної діяльності. В їх числі такі:

1) ініціювання експертизи здійснюється замовником з метою використання результатів експертної оцінки для розв'язання певних своїх задач;

2) для проведення експертизи необхідна наявність об'єкта експертизи, замовника, експерта;

3) статус експерта означає високий рівень його професіоналізму, як необхідну передумову об'єктивності експертного висновку;

4) попри високий рівень значущості експертний висновок має лише рекомендаційний характер;

5) при прийнятті рішення необхідно враховувати весь комплекс умов і чинників перебігу реальних процесів і подій.

На експерта покладається виконання таких функцій: (1) прийняття відповідального рішення на основі своєї спеціальної підготовки, зокрема, володіння певним пізнавальним, технічним, діагностичним інструментарієм відповідно зі своєї фаховою підготовкою; (2) наявність загального і спеціального досвіду проведення експертизи, здатність розібратися в умовах нештатних ситуацій; (3) співпраця з замовником, починаючи від першого знайомства, далі на всіх етапах проведення експертизи та її завершення; (4) володіння достатньо прийнятними для розуміння стилевими особливостями побудови та текстового викладу експертного висновку в поєднанні його лаконічності й повноти.

Успіх у роботі експерта залежить від того наскільки він розуміє в чому полягає (на кожному етапі експерти) неповнота й невизначеність ситуації для прийняття рішення особою, що його має прийняти, що необхідно виявити для того, щоб зробити наступний крок, або перейти до наступного етапу експертизи.

Гуманітарна експертиза освіти – це особливий, гуманітарний за своєю методологією та гуманістичний за своїми цінностями спосіб пізнання педагогічної реальності з метою виявлення та осмислення “людського виміру” конкретних освітніх ситуацій, а також засіб пошуку та актуалізації потенціалів їх реальної гуманізації. За складом учасників, форматом та змістом гуманітарна експертиза суттєво відрізняється від звичайної, офіційної експертизи педагогічних ініціатив, курсів, експериментів або індивідуальних проєктів. Головним завданням такої експертизи є не тільки аналіз та оцінювання ідеї чи концепції, а створення демократичного поля спільної побудови та осмислення ідей і способів формування устрою шкільного життя. Її принципова відмінність полягає в тому, що вона з першого кроку будується на демократичній основі та відкрита для всіх бажаючих: представників громадськості, учнів, педагогів,

батьків як конкретного навчального закладу, так й інших шкіл і регіонів. З цією метою всім бажаючим пропонується ввійти в експертну групу, спільно виробити критерії цієї експертизи, виходячи з її цілей і завдань, та поглянути з позиції цих критеріїв на простір життєдіяльності певного навчального закладу.

Загальні положення експертизи психолого-педагогічних програм Наведемо визначення такої експертизи в освіті, дане Г. А. Мкртчяном (2002): «Експертиза в освіті - це особливий спосіб вивчення інноваційних явищ і процесів в освіті, що має на меті виявлення в них потенціалу розвитку. Відмінними рисами експертизи при цьому виступають використання гуманітарної методології пізнання; гнучкість в застосуванні конкретних методів і засобів вивчення; практикоорієнтовний характер експертного дослідження; розвиваюча, що підтримує спрямованість ». Можна виділити основні напрямки експертної діяльності, які отримали найбільш широке поширення в сфері освіти. Це експертиза освітніх проектів та дослідно-експериментальна робота, програми розвитку освіти і нормативно-правові документи, педагогічна діяльність вчителів в ході атестації та їх інноваційні розробки, авторські програми і навчально-методичні комплекси. Активно вводяться в обіг нові поняття: «психолого-педагогічна експертиза», «педагогічний аудит», «гуманітарна експертиза».

В освітніх установах, органах управління освітою, інформаційно-діагностичних центрах, інститутах системи додаткової освіти формуються науково-методичні експертні ради. Поряд з навчально-методичної, науково-дослідницької та інформаційно-аналітичною діяльністю експертна робота стає однією з провідних в сфері інтересів регіональних інститутів розвитку освіти. У зв'язку з її широким розповсюдженням вирішується управлінський питання про створення регіональної експертної служби в освіті. Широке поширення експертних процедур в сучасній освітній практиці робить настійно необхідним теоретико-методологічне осмислення цього виду діяльності. На наш погляд, в основу побудови психологічної теорії експертизи може бути покладено уявлення про експертну діяльність як діяльності професійної. З одного боку, це обумовлено реально процесами, що відбуваються в професіоналізації: експертні

функції вводяться в посадові обов'язки педагогів-психологів, методистів та заступників директорів шкіл з наукової роботи, фахівців, що займаються атестацією педагогічних працівників; співробітників інститутів підвищення кваліфікації. В системі додаткової освіти реалізуються навчальні програми підвищення кваліфікації і професійної перепідготовки експертів; розробляються і оформляються методичні рекомендації та інструментарій для різних видів експертизи. **З іншого боку, досвід проведення педагогічних експертиз свідчить про те, що експертна діяльність в освіті має особливе призначення, специфічні функції, завдання та технології проведення, передбачає особливий перелік вимог до професійного рівня експертів.**

На практиці експертна діяльність є не стільки самостійною професійною діяльністю (в першу чергу психологів освіти), скільки додатковою, виконуваною поза функціональних обов'язків психолога, визначаються Положенням про службу практичної психології. Експертиза такого роду, до якої залучають педагогів-психологів, є досить специфічною і за своїм змістом, і за програмними цілями, і за коштами виконання і до певної міри виходить за межі професії. У зв'язку з цим може бути аналіз експертної діяльності в освіті не тільки як спеціальності всередині педагогічно орієнтованих професій (зокрема, психології освіти), але і як спеціального виду професійної діяльності в рамках загальної експертної професії. В цьому випадку експертиза в освіті виявляється спорідненою таким спеціальним видам професійної експертизи, як експертиза правова, науково-технічна, медична, екологічна та т. Д. Підставою для такого підходу є чітка тенденція до диференціації експертної діяльності в освіті, яка, на наш погляд, має в даний час не так змістовні обмеження, скільки нормативно-правові. Так, наприклад, в роботі практичних психологів освіти все більшу питому вагу починає набувати діяльність саме експертна. Тому в перспективі можлива трансформація професійної приналежності по ланцюжку: психолог освіти - психолог-експерт освіти - експерт освіти - психолог-експерт освіти. Поєднання двох зазначених підходів до експертизи не тільки відображає сучасний етап становлення експертної діяльності в освіті, а й виявляє її двоїсту природу. Насправді будь-яка експертиза вбирає в себе і специфіку її об'єкта -

тієї сфери практичної діяльності, в якій вона здійснюється, і власне професійну діяльність експерта. При цьому особливості експертної діяльності в значній мірі зумовлюються сферою застосування, яка обумовлює і постановку експертних завдань, і вибір засобів і процедур дослідження, і спосіб застосування отриманих результатів. Отже, відправною точкою у вивченні експертної діяльності в сфері освіти має бути цілепокладання, визначення основних функцій і розв'язуваних задач, виявлення специфіки об'єкта і предмета експертизи. Постановка завдань при проведенні експертних робіт замовлення-завдання на проведення експертизи формулюється ззовні - найчастіше або управлінцями освіти, або самими авторами інноваційних освітніх проектів. Експертові надається право самостійного вибору прийомів, засобів, процедур проведення експертизи. Слід зауважити, що нерідко він бере участь у формулюванні і самого експертного завдання, що дозволяє зробити його більш коректним і обґрунтованим.

Найчастіше замовлення на експертизу в сфері освіти формулюється в загальному вигляді:

«оцінити результати дослідно-експериментальної роботи в навчальному закладі»,

«розглянути результати апробації нового навчально-методичного комплексу»;

«Проаналізувати пропонований освітній проект» і т. п. Переклад спільної мети в форму конкретних експертних завдань здійснюється, як правило, самим експертом. Їх рішення передбачає творчий підхід до його роботи і не зводиться тільки до вибору адекватних діагностичних методів і засобів вивчення освітньої практики. У тих випадках, коли предметом експертизи виступає нове явище, застосування відомих методів і процедур є не завжди коректним і вимагає від експерта конструювання нового інструментарію, адекватного об'єкту, що вивчається. Це особливо важливо, коли мова йде про психологічних дослідженнях. При цьому мається на увазі не тільки «роздільна здатність» використововуваного інструментарію, а й його застосовність до педагогічного явища. Як би там не було, але безперервно розвивається інноваційна освіта

потребує самопізнання, у власному психолого-педагогічному осмисленні. «Призначення експертизи в освіті як особливого способу вивчення освітніх процесів і явищ і полягає саме в тому, щоб служити засобом такого самопізнання, рефлексії його розвитку» (Мкртчян Г. А., 2002).

В цілому можна виділити три основні групи замовників експертизи в освіті:

- представники районних, міських, обласних органів управління освітою;
- керівники і педагогічні колективи різних видів і типів освітніх установ;
- окремі педагоги, групи педагогів, вчені, що працюють в сфері освіти.

Кошти, виділені групи замовників, звертаючись до психологів як до експертів, переслідують різні цілі. Представники органів управління освітою припускають отримувати інформаційну основу для прийняття того чи іншого управлінського рішення. У сферу їх інтересів входить весь спектр питань розвитку освіти, починаючи з творчої діяльності окремих педагогів і закінчуючи великими інноваційними проектами обласного масштабу.

На регіональному рівні замовлення на експертизу від органів управління освітою може здійснюватися за такими основними напрямками:

- експертиза результатів дослідно-експериментальної роботи на регіональних експериментальних майданчиках;
- експертиза нормативно-правових документів, що забезпечують змістовно-процесуальну сторону розвитку освіти;
- експертиза рівня кваліфікації та професіоналізму педагогічних і керівних працівників під час атестації;
- експертиза авторських програм, підручників, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, що підлягають тиражуванню і використанню в освітніх установах регіону;
- експертиза результатів реалізації цільових і комплексних обласних програм розвитку освіти;
- експертиза інноваційних проектів, пропонувані до реалізації.

Управлінські рішення, прийняті на основі експертизи, оформляються у вигляді відповідних наказів, положень, рекомендацій і т. п.

Якщо замовником експертизи виступають керівники і педагогічні колективи окремих освітніх установ, загальною метою стає проведення свого роду «педагогічного аудиту» освітнього процесу в даній установі. Як правило, в педагогічному колективі, який пройшов певний шлях пошуку і апробації своєї моделі школи, особливої освітньої програми, особливого укладу шкільного життя, формується потреба подивитися на себе з боку, визначити, на якому етапі розвитку знаходиться установа, які наступні пріоритетні завдання кому слід вирішувати, які корективи необхідно внести в програму його розвитку і т. д. При цьому школа (дитячий садок, професійне училище і т. п.) зацікавлена не тільки в зовнішній об'єктивній оцінці свого інноваційного шляху, але розраховує і на підтримку, і спільний пошук перспектив розвитку. Очевидно, що в основі подібного роду замовлення на експертизу лежить принципово інша мотивація. І, відповідно, подібна експертиза передбачає принципово інший характер відносин між учасниками та розробниками інноваційного проекту і експертами, а саме ставлення діалогу і співпраці (А. Н. Тубельській, С. Л. Братченко).

У третю групу замовників експертизи входять автори навчальних програм, підручників, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, розробники нових технологій навчання. За способом ініціювання даний вид експертизи також має добровільний характер. Серед її замовників слід розрізняти авторів, які обирають «свій шлях» в педагогічній діяльності на основі розроблених ними матеріалів, і авторів, які претендують на широке тиражування своїх навчально-методичних розробок і впровадження їх в практику освітніх установ. У першому випадку експертиза носить дозвільний характер. В результаті її замовник отримує сертифікат, що дає йому право на реалізацію творчих навчально-методичних та дидактичних новацій у своїй педагогічній діяльності. У цій ситуації експортуються розробки носять індивідуальний авторський характер і не підлягають тиражуванню. У другому випадку автор отримує рекомендацію до видання і впровадження варіативних навчальних програм, підручників в практику освітніх установ регіону. Очевидно, що в другому випадку експертиза потребує більш строгих і

жорстких процедурах і критерії оцінювання.

2. Цілі і функції ППЕ. З боку різних груп замовників можуть бути виділені наступні загальні цілі експертизи:

- створення інформаційної основи для прийняття управлінських рішень, пов'язаних з розвитком освіти;
- проведення педагогічного аудиту в освітніх установах, що реалізують інноваційні проекти;
- легітимізація і тиражування авторських програм, підручників, матеріалів, що забезпечують змістовне та технологічний розвиток освітніх процесів.

Виділені вище загальні цілі конкретизуються в завданнях, які безпосередньо вирішує процедура експертизи. Прийнято вважати, що визначення подібних завдань здійснюється безпосередньо замовником: саме він формулює питання (або питання), на який повинен відповісти експерт. Визначення конкретних завдань експертизи може бути конструктивним тільки при спільному їх обговоренні та узгодженні з усіма учасниками експертної процедури. Завдяки такому попередньому узгодженню створюються необхідні умови для її успішного проведення, а також для осмислення і прийняття результатів експертизи усіма зацікавленими в ній сторонами. До типових недоліків при визначенні і формулюванні експертних завдань відносяться наступні: проблемні питання ставляться або в занадто загальному вигляді, або некоректно і тому не мають рішення. Ці труднощі пов'язані з тим, що на сьогоднішній день теорія експертизи в освіті знаходиться ще тільки в стадії становлення, відсутня загальноприйнята типологія експертних завдань. Подібна типологія існує, наприклад, в сфері судово-психологічної експертизи, в рамках якої виділено й описано принципові питання, що підлягають експертному вирішенню. Вона склалася в результаті багаторічної практики проведення судово-психологічної експертизи та є результатом наукового осмислення цієї практики вченими-психологами і юристами. Аналогічне завдання стоїть сьогодні і перед теорією експертизи в освіті. Розробка типології експертних завдань дозволить упорядкувати всі безліч вирішуваних нею питань. Одночасно

це дасть можливість по-новому поглянути на проблему підготовки експертів, оцінку рівня їх професіоналізму та їх спеціалізацію.

Функції експертизи в освіті Виходячи з аналізу сформованої практики проведення експертизи в освіті, можна виділити наступні основні її функції:

- прогностичну;
- нормативну;
- оціночну;
- дослідницьку;
- розвиваючу.

Прогностична функція виступає на перший план, перш за все, при експертизі різного роду програм розвитку, комплексних цільових програм, концепцій, інноваційних проектів. Загальним для них є те, що всі вони містять опис майбутнього результату - мети і способів (шляхів, засобів) досягнення. Експертиза подібного роду матеріалів зводиться, по суті, до прогнозу їх можливості бути реалізованим. При прогностичній експертизі оцінюються, з одного боку, актуальність і обґрунтованість поставлених цілей, а з іншого - можливість їх досягнення за допомогою пропонованих у проекті механізмів і ресурсів. Прогностична експертиза повинна бути безперервною і включати оцінку не тільки проекту, але і ходу його реалізації відповідно до заданих в ньому проміжними етапами. Нормативна функція чітко виділяється при експертизі нормативно-правових документів і матеріалів. Мова в першу чергу йде про документи, що забезпечують змістовно-процесуальну сторону розвитку освіти.

До них можна віднести документи:

- регламентують інноваційну діяльність (наприклад, «Положення про регіональну експериментальному майданчику»);
- забезпечують впровадження нових видів діяльності (наприклад, «Положення про психологічну службу в освіті»);
- стимулюють введення і використання нового змісту і технологій навчання та виховання (наприклад, «Регіональний базового навчального плану»);

- сприяють професійному зростанню педагогів (документи, що визначають механізми та критерії атестації педагогічних і керівних працівників).

Психолог конкретного освітнього закладу бере участь в подібних експертних роботах виключно як член експертної комісії, реалізуючи тільки свою професійну частину експертизи. Природно, що в даному випадку нормативно-правові документи, що піддаються експертизі, повинні бути приведені у узгодження з тією нормативною документацією, яка визначає роль і зміст діяльності психолога в складі служби практичної психології. Це, на наш погляд, і є основним завданням педагога-психолога в складі експертної комісії. Як правило, вона здійснюється в три етапи. На першому - документи зіставляються з існуючими нормативно-правовими документами вищого рівня (наприклад, федерального) з точки зору їх відповідності - це власне нормативний етап. Далі оцінюється зміст документа з точки зору можливостей його позитивного впливу на розвиток освітніх процесів. Це центральний етап експертизи. І нарешті, на третьому етапі проводиться експертиза результатів апробації документа (через введення його в реальну практику роботи). І тільки після здійснення всіх трьох етапів експертизи розроблений документ може переходити з розряду тимчасових (експериментальних) в розряд постійних, затверджених. Оціночна функція пов'язана переважно з експертизою освітніх і навчальних програм, навчально-методичних та дидактичних матеріалів. Це зараз слід розглядати як найбільш важливу функцію психолога-експерта. Значне оновлення змісту шкільної освіти, особливо в сфері гуманітарних дисциплін, і активне впровадження нових засобів і освітніх технологій ініціювало створення нових навчальних програм, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, що підлягають експертній оцінці. При аналізі цього великого і різноманітного масиву навчально-методичних матеріалів можна виділити дві досить самостійні експертні завдання. Перша з них передбачає експертне оцінювання авторських навчально-методичних розробок, які є результатом педагогічної творчості вчителів. В основному ці розробки охоплюють окремі теми або розділи навчального плану і відображають

знайдені і успішно апробовані учителем підходи, засоби, прийоми і т. П. В рамках вже існуючих програм. Подібний педагогічний досвід свідчить про творчому відношенні автора до педагогічної праці, але частіше за все він не відрізняється принциповою новизною і не потребує широкого тиражування.

Головною метою експертизи в цьому випадку є оцінка допустимості (в тому числі психологічної безпеки) використання самим автором розроблених ним матеріалів в навчальному процесі. При цьому треба зазначити, що в спільну діяльність експерта і вчителі з доопрацювання таких матеріалів чітко проявляється ще одна істотна функція експертизи - підтримуюча. Інша задача вирішується при експертному оцінюванні навчальних програм, підручників, навчально-методичних комплексів, створених, як правило, авторами-науковцями. При цьому розглядається можливість тиражування та широкого впровадження даних матеріалів в практику освітніх установ регіону та країни.

Процедура і основні компоненти експертної діяльності Як уже зазначалося, проведення будь-експертної процедури обумовлено появою конкретного запиту на експертизу ззовні, тому експертна діяльність носить дискретний і зовні детермінований характер. Участь експерта в проведенні експертних процедур обумовлено двома основними факторами: по-перше, наявністю у нього дослідницького інтересу до об'єкту експертизи, а по-друге, його професійної спеціалізації, яка визначає його можливості і обмеження. Добровільне прийняття експертом запиту ззовні і оформлення його у вигляді експертної завдання є першим кроком в ланцюжку експертної діяльності. Саме на цьому етапі в максимальному ступені проявляється мотиваційний компонент професійної діяльності експерта. Склад і структура мотиваційно-потребнісної сфери експерта багато в чому вирішуються досить специфічним змістом даного виду професійної діяльності. Основу її становить діяльність дослідницька, пошукова, спрямована на підтримку інноваційних явищ і процесів в освіті, нерозривно пов'язана з необхідністю тісної взаємодії та спілкування з усіма учасниками експертного процесу. Крім того, слід зазначити, що даний вид професійної діяльності не може бути віднесений до розряду масових, а є справою досить вузької групи фахівців високої кваліфікації. Однак при цьому

наявність високого рівня професійної компетентності є необхідним, але не достатньою умовою готовності фахівця до експертної діяльності, тим більше що в даний час в освіті експертна діяльність в більшості випадків виступає в якості додаткової до основної професійної діяльності. І це також висуває певні вимоги до мотиваційної сфери експерта. Особливо це важливо при проведенні такої складної і відповідальної роботи, як експертне консультування на ПМПК, де фактично часто вирішується доля дитини. В основі розуміння процесу експертизи лежить уявлення про неї насамперед як про дослідження. Маючи певні риси подібності, з одного боку, з науковим дослідженням в освіті, а з іншого - з моніторинговими дослідженнями, експертиза має і своїми відмітними особливостями. Наукове дослідження має кінцевою метою відкриття нового наукового знання, який оформлюється у вигляді законів, закономірностей, теорій, концепцій і т. п.

Експертне дослідження має іншу мету - це отримання експертного знання про інноваційні об'єктах освіти. На відміну від моніторингового дослідження, що представляє досить стандартизовану процедуру, що має контрольню-перевірочну спрямованість, експертиза має своїм об'єктом унікальні інноваційні зразки освітньої практики. Новизна і неповторність об'єкта експертизи зумовлюють творчий характер експертного дослідження, гнучкість у виборі форм і засобів вивчення. Крім того, на відміну від масового характеру об'єкта моніторингового дослідження, експертне має справу з одиничним. Основу програми професійної діяльності, як правило, утворюють уявлення про компонентний склад діяльності, послідовності і способи виконання окремих дій. У цьому розділі ми зупинимося на компонентах експертної діяльності.

На підставі узагальнення рефлексивного досвіду експертів можна виділити наступні основні функціональні компоненти експертної діяльності: • інформаційно-аналітичний; • рефлексивний; • прогностичний; • комунікативний. Всі виділені функціональні компоненти взаємодіють між собою, але тим не менше можуть бути описані як відносно автономні одиниці. Інформаційно-аналітичний компонент становить початковий етап діяльності експерта і включає в себе наступні дії: • вивчення запиту на експертизу і

представлених замовником матеріалів про її об'єкті; • обговорення з замовником цілей і завдань експертизи, визначення конкретних завдань і програми експертного дослідження, що включає вибір форм і засобів вимірювання, показників і критеріїв оцінювання об'єкта експертизи; • реалізацію програми експертного дослідження, обробку та оформлення результатів вимірювань; • аналіз всієї сукупності отриманої про об'єкт експертизи інформації; виділення найбільш істотних, значущих її елементів. Таким чином, в рамках інформаційно-аналітичної діяльності експертом вирішуються дві основні задачі: • отримання по можливості повної і достовірної інформації про об'єкт експертизи; • виділення в ній найбільш істотних з точки зору цілей і завдань експертизи одиниць інформації. Серед педагогів і управлінців освіти, а також частини вчених досить поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності, що, чим ретельніше сплановані і проведені численні діагностичні процедури, тим точніше буде експертний діагноз. Більш того, результати цих вимірювань часто і розглядаються як, власне, результати експертизи.

Серед педагогів і управлінців освіти, а також частини вчених досить поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності, що, чим ретельніше сплановані і проведені численні діагностичні процедури, тим точніше буде експертний діагноз. Більш того, результати цих вимірювань часто і розглядаються як, власне, результати експертизи. Гуманітарний характер організації і проведення експертизи в освіті суперечить подібної точки зору. І насправді значення кількісних діагностичних процедур не слід перебільшувати. З одного боку, "то пов'язано з обмеженнями кількісних методів вимірювання в сфері освіти, а з іншого - обумовлено допоміжним характером результатів вимірювань. Використання кількісних вимірювальних процедур в експертизі інноваційного досвіду повинно мати обмежений характер. Визначення необхідного і достатнього переліку застосовуваних діагностичних процедур і характеру використання результатів отриманих вимірювань може встановлюватися самим

експертом в залежності від цілей і конкретних завдань проведеної експертизи. На наш погляд, в основу програм експертного дослідження в освіті повинні бути покладені переважно методи якісного вивчення, такі, як спостереження, бесіда, опитування, вивчення текстів і продуктів діяльності, різні форми ігор і дискусій та ін. Обов'язковою умовою успішного застосування всіх цих методів є створення атмосфери доброзичливості, відкритості та взаємної зацікавленості, яка залежить від позиції експерта по відношенню до всіх учасників експертного процесу - позиції партнерства і спільного пошуку в рішенні експертних завдань. Як справедливо зазначає А. Н. Тубельській, зрозуміти сьогодні в експериментальній роботі можна, тільки спостерігаючи і беручи участь в реальній діяльності. Виходячи з цього дослідником висувається принцип діяльнісного характеру експертизи.

Рефлексивний компонент утворює основний зміст експертної діяльності та розглядається нами як центрального її компонента. Рефлексивний підхід, що розвивається в даний час як підхід інтегративний, міждисциплінарний (В. А. Лефевр, Г. П. Щедровицький), широко застосовується в різних галузях науки і сферах управлінської діяльності. В рамках рефлексивної діяльності здійснюються збір і інтеграція найбільш істотних ознак, виділених в ході інформаційно-аналітичної діяльності, в цілісний індивідуальний образ досліджуваного об'єкта. Однак головне полягає не стільки в цілісному уявленні про об'єкт експертизи, скільки в осмисленні його природи і сутності та розумінні заходи його унікальності, неповторності. Вирішення цієї проблеми передбачає вихід за межі конкретного об'єкта і включення його в більш широкий контекст розгляду. Такий контекст найчастіше утворюють теоретичні уявлення про освітньому процесі. Зрозуміти об'єкт експертизи - означає пояснити його засобами і в логіці цілком певної існуючої теоретичної моделі (наприклад, експертиза в системі розвиваючого навчання Ельконіна - Давидова або експертиза в рамках проблемного навчання і т. Д.). Саме в рамках досить узагальненої теоретичної моделі може бути здійснено свого роду «впізнання» об'єкта і визначена міра його інноваційності. Однак при цьому виникає і більш складна проблема - проблема вибору відповідної теоретичної моделі з безлічі

існуючих в науках про освіту. Можна припустити, що вибір тієї чи іншої теоретичної моделі експертом здійснюється за допомогою процедури «примірки» різних моделей до досліджуваного емпіричного об'єкту. Критерієм вибору може служити пояснювальний потенціал, свого роду роздільна здатність тієї чи іншої теоретичної конструкції. Можливі ситуації, в яких в силу принципової новизни об'єкт експертизи не може бути пояснений і зрозумілий в рамках існуючих теорій. У цих випадках необхідним є конструювання експертом самостійної теоретичної моделі, здатної пояснити унікальний освітній досвід.

Найчастіше створена теоретична модель являє собою своєрідний синтез елементів відомих теорій, але вона необхідна, оскільки дозволяє піднятися над емпіричним рівнем висунутого досвіду. Послідовність розумових дій в рефлексивної діяльності експерта можна представити у вигляді такої ланцюжка: • створення цілісного уявлення про об'єкт експертизи; • вибір або побудова теоретичної моделі пояснення; • «впізнання» і уявлення об'єкта експертизи засобами теоретичної моделі. Важливо особливо підкреслити практичну спрямованість рефлексивної діяльності експерта: вона починається з реальної практики освіти і до неї ж повертається.

Прогностичний компонент експертної діяльності в найбільшій мірою присутній на завершальному її етапі. Насправді діяльність експерта не обмежується тільки дослідженням і осмисленням реального стану того чи іншого інноваційного явища, а й передбачає визначення потенціалу його розвитку, прогнозування цього розвитку. «Експертиза, - зазначає А. Н. Тубельській, - є робота з майбутнім в сьогодні» (1998, с. 13). У наші дні педагогічна прогностика є одним з найбільш інтенсивно змінних напрямків наукового знання (Б. С. Гершунский, Л. А. Регуш) і визначається як область міждисциплінарних психолого-педагогічних знань про принципи, закономірності, методи прогнозування педагогічних явищ і процесів. Як правило, прогнозування зв'язується з проектуванням педагогом своєї власної діяльності. На відміну від цього експертне прогнозування ґрунтується на зовнішній по відношенню до проєктованої освітньої діяльності позиції

експерта. Це зовсім не означає, що діяльність прогнозування здійснюється експертом автономно, тільки виходячи з власних спостережень, досліджень, професійного досвіду і т. П. Необхідною і обов'язковим елементом експертної діяльності є вивчення гіпотез, припущень, очікувань, прогнозів, покладених в основу інноваційного проекту його авторами . Іншими словами, експертний прогноз повинен будуватися з урахуванням педагогічного прогнозу авторів інноваційного проекту. До основних методів здійснення прогностичної діяльності експерта можна віднести: • вивчення і аналіз існуючого досвіду (в тому числі історичного) реалізації подібних освітніх проектів та ідей; • побудова гіпотез, пов'язаних з екстраполяцією тенденції розвитку конкретного інноваційного явища під час: минуле, сучасне, майбутнє; • створення прогностичних моделей. У діяльності експерта, поряд з чітко вираженим прогностичним компонентом, може бути присутнім також власне проектувальний компонент. Проектувальна діяльність експерта виступає в якості самостійної в тих ситуаціях, коли експерт включається в спільну з авторами та учасниками інноваційного досвіду діяльність щодо подальшого розвитку і проектування інноваційного процесу. Поруч дослідників така функція експерта розглядається як один з провідних принципів його діяльності - принцип участі експертів в подальшому проектуванні і розвитку експерименту »(А. Н. Тубельській). Експерти виявляють різні тенденції розвитку інновації та обговорюють з авторами експерименту спектр можливостей і додаткових ресурсів реалізації експериментального задуму і тим самим створюють розвиваючу ситуацію для педагогічного колективу. В цілому така точка зору, що розширює діапазон розв'язуваних експертом завдань через включення в нього завдань консультування та проектування, може бути оцінена позитивно. Однак слід зазначити, що подібна позиція містить в собі і певну небезпеку, пов'язану з надмірною зануреною експерта в досліджувану їм інноваційну діяльність, небезпечну втратою внаслідок цього можливості займати позицію незалежного дослідника.

Комунікативний компонент експертної діяльності виділяється нами в якості самостійного в силу його значної ролі на всіх етапах проведення

експертизи. Як вже зазначалося раніше, діяльність експерта в освіті здійснюється як діяльність спільна, тобто передбачає взаємодію та спілкування всіх учасників цього процесу. В якості суб'єктів взаємодії виступають, з одного боку, члени експертної групи (в ситуаціях групової експертизи), а з іншого - автори інноваційного проекту і всі педагогічні та управлінські працівники, які беруть безпосередню участь в його реалізації. Спільна діяльність в рамках експертної групи може бути описана як діяльність тимчасової малої групи, яка має певні особливості. Перш за все гнучкий характер комплектування групи. Вона формується в (відповідно до конкретного експертним запитом з фахівців різного профілю: психологів, педагогів, управлінців, медиків, економістів, філософів і т. д. Таке комплектування проводиться на добровільних засадах і за погодженням із замовниками і авторами інновацій. Інша особливість пов'язана з власне експертної позицією кожного члена групи, тобто позицією достатньої незалежності і автономності. це зумовлює і єдино можливий спосіб взаємодії, в основі якого лежить рівноправне співробітництво. Кінцевою метою цієї взаємодії є прийняття єдиного групового рішення про об'єкт експертизи, однак це не виключає права висловлювання окремого (особливого) думки будь-яким членом експертної групи. Що стосується взаємодії експерта з авторами і педагогами, які беруть участь в реалізації інновації, то одним із завдань при цьому виступає з'ясування експертом авторського задуму, розуміння того, як самі педагоги уявляють собі цілі і завдання експерименту, оцінюють отримані результати, бачать перспективи розвитку. Вирішення цього завдання можливе лише при наявності атмосфери співпраці і довіри, при якій окремі невдачі не ховаються від експерта, а навпаки, стають предметом конструктивного обговорення та аналізу.

Взаємодія експертів з авторами і педагогами зводиться не тільки до отримання необхідної інформації про хід реалізації інновації і її аналізу, але включає в себе спільну діяльність для створення моделі інноваційного досвіду і прогнозування його розвитку. Зовнішнім проявом експертного взаємодії виступають різні форми спілкування: дискусії, обговорення, інтерв'ю, наради, консиліуми і т. п.

Комунікативний компонент є, необхідною умовою для реалізації трьох інших основних функціональних компонентів експертної діяльності: інформаційно-аналітичного, рефлексивного і прогностичного. Відзначимо при цьому, що комунікативний компонент має самостійне значення, пов'язане з задоволенням потреби людини в професійному спілкуванні, перебуванні в сприятливій емоційній атмосфері. Всі компоненти утворюють ієрархічну структуру і можуть бути розглянуті як етапи експертної діяльності. Кожен наступний компонент спирається на виконання попереднього. Виняток становить комунікативний компонент, який «супроводжує» всім іншим протягом всієї діяльності експерта. Таке уявлення послідовно виконуваних етапів (функціональних компонентів) є досить умовним. У реальному експертній діяльності виявляються задіяні змішані механізми. Все вище викладене визначає загальні засади експертної діяльності, застосовані до найрізноманітніших експертним завданням в освітньому просторі, а не тільки до психолого-педагогічної експертизи програм і навчально-методичних посібників.