

Экспертиза как метод оценки качества образовательной среды

Елена Борисовна Лактионова,

доцент кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. Герцена, кандидат психологических наук

СТАТЬЯ СОДЕРЖИТ КОМПЛЕКСНЫЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ. РАССМАТРИВАЮТСЯ РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ И АСПЕКТЫ ЭКСПЕРТИЗЫ, ОСОБОЕ ВНИМАНИЕ УДЕЛЯЕТСЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ, РАСКРЫВАЕТСЯ ОТЛИЧИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ ОТ ДИАГНОСТИКИ. ОПИСЫВАЮТСЯ ФУНКЦИИ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ, ЗАДАЧИ, ПРЕДМЕТ И ОБЪЕКТ С ПОЗИЦИИ РАЗЛИЧНЫХ АВТОРОВ. АНАЛИЗИРУЮТСЯ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ, АКТУАЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ КАК МЕТОДА ИЗУЧЕНИЯ И ОЦЕНКИ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ.

На современном этапе социально-экономического развития общества актуализируется проблема развития образовательных систем в целом, а её центральными тенденциями служат ориентации на личность и на создание оптимальных условий для её обучения и развития.

Качество образования можно разделить на качество условий и качество результата. Первое состоит в способности учреждения создать в своих стенах образовательную среду, соответствующую склонностям и интересам учащихся при обязательном выполнении государственных образовательных стандартов. Второе — в оценке меры соответствия результатов образования надеждам общества. Для этого необходима надёжная, достоверная и полная количественная и качественная информация о состоянии условий, в которых осуществляется учебно-воспитательный процесс. Общество должно получить реальную возможность оценивать качество образования.

Экспертиза относится к высоким технологиям в образовании и является убедительным механизмом воздействия на практику обучения, воспитания и развития личности. Но она ещё не стала необходимой составляющей образовательного процесса. Тра-

диционная система оценки эффективности образования ориентировалась, прежде всего, на такой показатель успешности обучения, как отметки по предметам. Однако в современном мире на первый план выходят показатели не столько обучения, сколько развития. В психологическом отношении указанное изменение целей образования смещает акцент с преимущественного развития предметно-обусловленных познавательных способностей школьников на создание условий образовательной среды, необходимых для полифункционального развития познавательной и личностной сферы школьника. В первую очередь — его способности к рефлексивному и ответственному поведению, к произвольной регуляции своей познавательной и социальной активности. Значимым становится то, насколько в ходе освоения учебных предметов у детей развиваются способности, позволяющие не просто осваивать программу, но и быть компетентным в широком круге ситуаций. В частности, особое значение приобретают готовность ребёнка самостоятельно организовывать свою деятельность, проявлять инициативу, осваивать новые способы действия, действовать в ситуации неопределённости, что требует развития и исследовательских, и коммуникативных способностей. Разумеется, оценка эффективности обра-

зования по таким сложным параметрам гораздо труднее, чем по традиционным показателям. Проблема сегодняшней ситуации заключается в отсутствии чётких и всеми разделяемых представлений об эффективном образовании, о качественной школе.

Происходящая смена образовательных парадигм приводит к осознанию того, что реализация стратегических целей модернизации российского образования не может быть обеспечена традиционными технологиями обучения, построенными на передаче предметных знаний-умений-навыков и, как следствие, к осознанию необходимости создания образовательной среды как такой совокупности условий для обучения, развития и социализации учащихся, которая обеспечивает возможность проявления и развития способностей учащихся в соответствии с их природными задатками и интересами, с одной стороны, и социальным запросом на образование — с другой.

В практике современного образования большое значение имеет учёт психологических закономерностей развития детей. Поэтому экспертиза в настоящее время становится своего рода способом психологического анализа условий обучения и воспитания. Актуальность исследований в области экспертизы деятельности образовательных учреждений связана со становлением её и как средства управления состоянием образовательной сферы. Разнообразие определений понятия экспертизы, неоднозначность толкования её сущностных характеристик разными авторами говорят о различном понимании её места, функций, содержания, видов.

Согласно определению словаря русского языка, экспертиза — рассмотрение какого-либо вопроса экспертами для вынесения заключения¹. Она существует в разных сферах жизнедеятельности человека: медицинской, юридической, технической и др. Размышляя об истоках возникновения экспертизы, можно предположить, что функция эксперта появилась вместе с необходимостью оценить продукт, его качество по характеристикам, для которых не существует объективно выработанного эталона. Оценивая что-либо, эксперт опирается на своё мнение о качестве, при этом предполагается, что его ответ — гарантия правильной оценки. В этой

логически первой форме экспертизы были сформулированы её основания: цель — оценка качества; объект — некоторые материальные характеристики; средства — интуитивные, сложившиеся по опыту суждения вкуса; процедуры — отбор и организация действий опытных людей (экспертов); продукт — согласованное мнение экспертов.

Следующей формой становления экспертизы, уже как особой, профессиональной деятельности, является экспертиза исполнения, которая должна быть квалифицирована по некоторым её характеристикам. Меняется объект экспертизы, им становится квалификация профессиональных моментов или аспектов действия. Так, в экспертизу была вовлечена практически вся человеческая деятельность, а не только то, что в ней используется или произведено. Изменение объекта повлекло изменение в остальных компонентах: целях, средствах, процедурах. «Подавляющее большинство современных экспертных процедур, включая и методы их статистической обработки, строится либо по принципам квалификации некоторого качества, либо по принципам квалификации исполнения»². Таким образом, в этих двух типах экспертизы исследуется то, что уже имеется. Качество продукта, качество исполнения и качество программы могут быть объектами экспертизы в любом виде человеческой практики, и грамотный эксперт, исследуя их, должен вырабатывать и оценивать альтернативы, углублять и расширять понимание ситуации, давать рекомендации и прогнозы возможного её изменения в случае принятия тех или иных решений. Экспертизу можно рассматривать как оценку авторитетными специалистами состояния объекта, последствий какого-либо явления или события, результатов чьей-либо деятельности или принятия решения, возможностей реализации проекта и т.п. Экспертиза как метод предполагает ориентацию прежде всего на компетентность и опыт специалиста-эксперта, личность которого и является главным «инструментом» исследования.

В этом заключается принципиальное отличие экспертизы от диагностики, которая основывается

¹ **Ожегов С.И.** Словарь русского языка. Под ред. д-ра филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. 12-е изд. М.: Рус.яз., 1978. 846 с.

² **Алексеев Н.Г.** Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Школьные технологии. 2000. № 2.

на соответствующей технико-методической оснащённости исследователя. Если метод диагностики предполагает стремление к максимальной объективности результатов путём методической нивелировки личности исследователя, то метод экспертизы органично включает субъективное мнение эксперта, обусловленное его профессиональной интуицией. «...От эксперта ждут не столько применения верифицированных, валидных методик, сколько мудрых суждений, неординарных выводов и творческих озарений»³. Специалист-эксперт после ознакомления с поставленной проблемой решает, какой методический аппарат и в какой степени будет им использован, или же он вообще откажется от применения каких-либо традиционных техник. Метод экспертизы предусматривает осмысление специалистом всей совокупности разнообразных сведений, полученных им из самых различных источников. Являясь наиболее квалифицированной формой использования специальных познаний, экспертиза позволяет применять весь арсенал научных достижений, а оценки экспертов считаются объективными, то есть сделанными не лично экспертом, а той наукой, которую он представляет. При этом следует иметь в виду, что экспертная деятельность, в отличие от научно-исследовательской, не имеет своей целью нахождение нового знания или разработку новых методов измерения. Экспертное исследование опирается на уже известные научные факты и измерительные процедуры и представляет собой их непосредственное применение при решении конкретных практических задач. Следует отметить, что в функции экспертизы не входит принятие управленческих решений: экспертиза лишь обеспечивает знаниями управленцев, содержание же решений будет зависеть от ценностных установок принимающих их людей.

В последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила достаточно широкое распространение в сфере образования. Экспертизе подвергаются образовательные проекты и опытно-экспериментальная рабо-

та, программы развития образования и нормативно-правовые документы, педагогическая деятельность учителей в ходе аттестации и их инновационные разработки, авторские программы и учебно-методические комплексы. Активно вводятся в обиход новые понятия: «психолого-педагогическая экспертиза», «педагогический аудит», «гуманитарная экспертиза». Широкое распространение экспертных процедур в современной образовательной практике делает настоящим необходимым теоретическое осмысление этого вида деятельности. В реальной практике экспертная деятельность является не столько самостоятельной профессиональной деятельностью, сколько дополнительной, выполняемой представителями других профессиональных групп, таких, как учителя, педагоги-психологи, менеджеры образования, учёные и вузовские преподаватели, работающие в сфере педагогического образования. В то же время нельзя не подчеркнуть, что экспертная деятельность, осуществляемая представителями перечисленных профессиональных групп, является, безусловно, достаточно специфичной и по своему содержанию, и по целям, и по средствам выполнения и в известной степени выходит за границы основной профессии. Г.А. Мкртчян⁴ считает, что в этой связи возможно исследование экспертной деятельности в образовании не только как специальности внутри педагогически ориентированных профессий, но и как специального вида профессиональной деятельности в рамках общей экспертной профессии. В этом случае экспертиза в образовании оказывается родственной таким специальным видам профессиональной экспертизы, как экспертиза правовая, научно-техническая, медицинская, экологическая и т. д. Основанием для такого подхода является отчётливая тенденция к дифференциации экспертной деятельности в образовании, которая имеет в настоящее время не столько содержательные ограничения, сколько нормативно-правовые. Так, например, в работе практических психологов образования всё больший удельный вес начинает занимать деятельность именно экспертная. Любая экспертиза вбирает в себя специфику её объекта — той сферы практической деятельности, в которой она осуществляется, и собственно профессиональную деятельность эксперта. При этом особенности экспертной деятельности

³ Хараш А.У. Гуманитарная экспертиза в экстремальных ситуациях // Введение в практическую социальную психологию. М., 1994.

⁴ Мкртчян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика: Монография. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 2002. 182 с.

в значительной степени предопределяются сферой применения, которая обуславливает и постановку экспертных задач, и выбор средств и процедур исследования, и способ применения полученных результатов. Следовательно, отправной точкой в изучении экспертной деятельности в сфере образования должно быть целеполагание, определение основных функций и решаемых задач, выявление специфики объекта и предмета экспертизы.

Назначение экспертизы в образовании неразрывно связано с непрерывным изменением, развитием, которое оно претерпевает. Заказ на проведение экспертизы формулируется извне чаще всего либо управленцами образования, либо самими авторами инновационных образовательных проектов. За экспертом остаётся право самостоятельного выбора приёмов, средств, процедур проведения экспертизы. Следует заметить, что нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать её более корректной и обоснованной. Чаще всего заказ на экспертизу в сфере образования формулируется в общем виде: «оценить результаты опытно-экспериментальной работы в образовательном учреждении», «рассмотреть результаты апробации нового учебно-методического комплекса»; «проанализировать предлагаемый образовательный проект» и т. п. Перевод общей цели в форму конкретных экспертных задач осуществляется, как правило, экспертом. Решение их предполагает отчётливо выраженный момент творчества в его работе и не сводится к выбору адекватных диагностических методов и средств изучения образовательной практики. В тех случаях, когда предметом экспертизы выступает новое явление, применение известных методов и процедур является не всегда корректным и требует от эксперта конструирования нового инструментария, адекватного изучаемому объекту. Это особенно важно, когда речь идёт о психологических исследованиях.

Проведение психолого-педагогической экспертизы может осуществляться с помощью диагностических и экспертных методов оценки состояния обследуемого объекта, и быть одноразовым или она может иметь и длительный, многократный характер, являясь средством мониторинга.

Диагностические методы применяются в тех случаях, когда в качестве исходного критерия для оценки используются полученные ранее на статистических выборках стандартные нормативы. Поэтому диагностика образовательной среды предполагает использование методик, объективность которых подтверждена соответствующими процедурами стандартизации, валидации и рандомизации, либо специально разработанных и обоснованных для данного случая методик.

В отличие от этого экспертные методы изначально построены на субъективной оценке исследуемого объекта специалистами в этой области. Поэтому, как справедливо отмечает В.А. Ясвин⁵, объективность экспертной оценки определяется подбором квалифицированных специалистов, привлекаемых в качестве экспертов, их профессиональным уровнем, личностными качествами, а также организацией самой процедуры экспертизы.

С.Л. Братченко⁶ рассматривает экспертизу как особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить. Способ, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придаётся решающее значение.

Исходя из этого, эксперт — это прежде всего специалист, компетентный и искушённый в экспортируемых вопросах, а затем исследователь, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями. Он может использовать определённые методики, а может их переработать, создать новые или вовсе от них отказаться и опереться лишь на свой опыт и интуицию, но в любом случае решающим в конечном итоге оказывается его личное мнение, субъективное суждение, за которое ответственность несёт сам эксперт. Экспертиза, по мнению автора, есть использование самого человека как «измерительного прибора», который дополняет или даже полностью заменя-

⁵ Ясвин В.А. Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М.: Смысл, 2001.

⁶ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М.: Смысл, 1999. 137 с.

ет действие других приборов и технологий. В основе экспертизы — субъективные мнения экспертов, их живое, личностное знание, которое ценится не меньше, а зачастую — больше объективных данных.

Согласно концепции гуманитарной экспертизы в образовании, субъективно-личностное основание экспертизы — это её сила и её слабость. Сила — в том, что опыт, интуиция, творческий поиск эксперта позволяют «уловить неуловимое» для строго объективных процедур, проникнуть в скрытую сущность явлений. При этом личностный характер знания эксперта придаёт особую ответственность за высказываемые им суждения и принимаемые решения. Слабость — в том, что каждое субъективное мнение обязательно несёт отпечаток его автора и потому всегда специфично и, как правило, соответствует одной точке зрения. Эта неизбежная особенность экспертизы должна компенсироваться путём привлечения нескольких экспертов⁷.

Д.А. Иванов⁸ считает, что экспертиза должна проводиться с обязательным привлечением «людей со стороны», т.е. не зависящих от заказчиков и не включённых непосредственно в экспертируемую ситуацию. И дело не только в том, что «зависимый» исследователь может иметь определённую «дополнительную мотивацию», а в том, что понимание ситуации будет гораздо более глубоким и адекватным, если взгляд изнутри дополняется взглядом извне. Поэтому независимость и «внезаходимость» экспертов является одним из важнейших условий полноценной экспертизы.

Экспертиза часто применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий от них. От собственно научных исследований экспертиза, кроме уже названных особенностей, отличается ещё и своими задачами: если научные исследования ориентированы, прежде всего, на получение нового знания, то главный смысл экспертизы состоит в прояснении данной реальности как таковой.

Современная ситуация в образовании характеризуется сосуществованием двух основных стра-

тегий организации обучения: традиционной и инновационной. Как бы ни было, но непрерывно развивающееся, инновационное образование нуждается в самопознании, в собственном психолого-педагогическом осмыслении. Один из ключевых вопросов теоретического осмысления сущности экспертизы в образовании — это вопрос о её объекте и предмете. Он, по сути, сводится к вопросу о том, какие именно образовательные явления и процессы должны находиться в поле внимания экспертизы. На сегодняшний день теоретически малоизученным остаётся вопрос о классификации объектов экспертизы в образовании. Чаще всего они вычленяются эмпирически, исходя из реальной экспертной практики. Этой точки зрения придерживаются, например, А.Н. Тубельский, Г.А. Мкртчян. Их представление об объекте связано с интерпретацией экспертизы как способа изучения образовательных явлений и процессов. Наряду с экспертным, в образовании существуют и другие способы их исследования, преимущественно диагностические, нацеленные на решение аттестационных, инспекторских, мониторинговых задач. Их характерная особенность заключается в том, что они предназначены для изучения традиционных, устоявшихся форм обучения и построены по принципу сравнения с заданными эталонами или образцами. При этом заранее определены и процедуры, и показатели, и критерии оценивания исследуемых явлений. Использование указанных диагностических процедур достаточно распространено и имеет своей целью обеспечение работы системы образования в режиме стабильного функционирования.

В отличие от этого запрос на экспертизу со стороны образования обусловлен, прежде всего, наличием в нём инновационных явлений и процессов. Существует мнение, что объектом экспертизы может и должна быть вся педагогическая сфера в целом. Такое понимание изложено, в частности, в работе С.Л. Братченко. Им же предпринята одна из попыток систематизации объектов экспертизы. В основу её положено представление о том, что в качестве объектов гуманитарной экспертизы могут выступать элементы педагогической системы. По мнению автора, для гуманитарной экспертизы целесообразно использовать следующие объекты:

⁷ Там же.

⁸ Иванов Д.А. Экспертиза в образовании: Учебное пособие. М.: Смысл, 2008. 338 с.

- учащиеся;
- преподаватели;
- учебно-воспитательный процесс;
- уклад жизни школы;
- среда и окружение⁹.

Объектами экспертизы могут быть образовательные учреждения разного типа: школа, лицей, гимназия, вуз, негосударственное образовательное учреждение, учреждение дополнительного образования и т. п.

Предметом экспертизы образовательного учреждения, по мнению В.И. Панова¹⁰ могут быть:

1. Концепция данного образовательного учреждения. При экспертизе предполагается оценка её базовых позиций, в частности в отношении следующих вопросов: кого обучать? Зачем обучать? Чему обучать? Как обучать? Кому обучать?

2. Образовательная среда (тип и её направленность). В соответствии с компонентами её структуры: пространственно-предметный компонент (помещение, оборудование, материалы; материально-техническое, эстетическое обеспечение занятий); социальный компонент (пространство межличностного взаимодействия между учащимися, педагогами, психологами, администрацией и родителями; типы этого взаимодействия); технологический компонент (рефлексивная оценка психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и методов обучения, в том числе на материале авторских образовательных программ).

3. Экспериментальные и авторские образовательные программы (оценка соответствия программы базовым позициям концепции данного образовательного учреждения и типу проектируемой образовательной среды посредством рефлексивной оценки психологических и дидактических оснований определения целей, содержания и конкретных методов обучения, использованных для разработки данной программы).

4. Деятельность педагогического коллектива.

5. Эффективность обучения и развития учащихся в данном образовательном учрежде-

нии или посредством данной образовательной технологии, системы и т. д.

Целью экспертизы может быть:

- оценка соответствия учебных программ предъявляемым к ним психологическим и дидактическим требованиям;
- оценка эффективности авторских и экспериментальных программ, образовательных технологий и систем;
- оценка готовности кадрового потенциала к работе в данных условиях и по соответствующим технологиям;
- оценка соответствия административно-управленческой деятельности нормативным документам вышестоящих организаций;
- оценка уровня развития способностей учащихся и т. д.

Итак, целью экспертизы может быть оценка соответствия концепции конкретного образовательного учреждения, его образовательной среды и авторских образовательных программ вышеуказанному требованию — созданию условий для проявления творческого потенциала учащихся и тем самым для развития их физических, познавательных и личностных способностей в процессе их социализации. Исходя из этого положения, экспертиза должна проводиться в соответствии со следующими критериями:

1. Для оценки концепции — наличие рефлексивной позиции её авторов по отношению к следующим её структурным компонентам (то есть тем же базовым вопросам): кого обучать? Зачем обучать? Чему обучать? Как обучать? Кому обучать?

2. Для оценки образовательной среды и её компонентов: развивающий эффект (развитие физических, познавательных, творческих и других способностей); экологичность (обучение и развитие не в ущерб физическому, психологическому и психическому здоровью); использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для проектирования и моделирования компонентов образовательной среды и разработки авторских образовательных программ.

⁹ Братченко С.Л. Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. 2001. № 4.

¹⁰ Панов В.И. Психодидактика образовательных систем. М., 2006.

3. Для оценки эффективности образовательных программ: социально-педагогические показатели (обучаемость, динамика наполняемости и т. п.); квалификационные показатели (образовательные дипломы, грамоты и т. п.); образовательные стандарты (отечественные, зарубежные); использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для разработки и практической реализации авторских программ дополнительного образования; уровень развития способностей учащихся; включение в пространство реализации данной программы других учреждений региона (образовательных, культурных, здравоохранения)¹¹.

Сама стратегия экспертизы, безусловно, во многом определяется методологическими представлениями, которыми руководствуется эксперт при выборе критериев оценки качества образовательной среды. По мнению В.А. Ясвина, экспертиза образовательного учреждения может включать три основных блока:

- анализ формальных результатов: соответствие знаний учащихся госстандартам по итогам экзаменов; количество выпускников; процент выпускников, поступивших в вузы; квалификация педагогов и т.п.;
- анализ динамики развития учащихся: тестирование психофизиологических показателей и здоровья учащихся; познавательной сферы учащихся (память, внимание, мышление); личностной сферы (мотивация, лидерство, ценности, предпочтения в деятельности, коммуникативные способности и т.д.);
- анализ психолого-педагогической организации образовательной среды¹².

Если два первых блока экспертизы образовательного учреждения уже вошли в традицию и достаточно хорошо методически

обеспечены, то анализ психолого-педагогической организации образовательной среды пока носит инновационный характер. В то же время это направление экспертизы представ-

ляется весьма перспективным, вызывает большой интерес у руководителей школ и учителей, позволяет взглянуть с новых позиций на процесс управления образовательными ресурсами учебного заведения.

Экспертиза проводится с помощью следующих методов и средств:

- статистического анализа социальных и квалификационных показателей, включая анкетирование учащихся, их родителей и педагогов;
- анализа (рефлексии) исходных оснований построения концепции (кого учить, зачем и т. д.), включая исходные основания создания образовательной среды и образовательных программ;
- психодиагностических методик для оценки уровня развития познавательных, личностных и иных способностей учащихся, включая их мотивацию и т. д.;
- метода экспертных оценок.

Форма представления ожидаемого результата экспертизы — рекомендации по проектированию, моделированию и психолого-педагогическому обеспечению образовательной среды данного образовательного учреждения.

Основным критерием качества экспертизы является её убедительность, которая обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Исходя из вышеизложенного и специфики экспертного метода (его субъективности) понятно, что качество экспертизы существеннейшим образом зависит от подбора и подготовки экспертов.

Анализ сложившейся практики проведения экспертизы в образовании позволяет выделить среди её основных функций следующие:

- прогностическую;
- нормативную;
- оценочную;
- исследовательскую;
- развивающую¹³.

Прогностическая функция выступает на первый план, прежде всего, при экспертизе различного рода программ развития, ком-

¹¹ Там же.

¹² Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. М.: Сентябрь, 2000. 125 с.

¹³ Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие / Под общей ред. М.М. Семяго. М.: Айрис-пресс, 2004. 128 с.

плексных целевых программ, концепций, инновационных проектов. Общим для них является то, что все они содержат описание будущего результата — цели и способов его достижения. Экспертиза подобного рода материалов сводится, по существу, к прогнозу их реализуемости. При прогностической экспертизе оцениваются, с одной стороны, актуальность и обоснованность поставленных целей, а с другой — возможность их достижения с помощью предлагаемых в проекте механизмов и ресурсов. Только обязательная экспертиза обоих этих компонентов позволяет преодолеть достаточно распространённую «болезнь» прожектёрства в образовании. Прогностическая экспертиза должна быть непрерывной и включать оценку не только проекта, но и хода его реализации в соответствии с заданными в нём промежуточными этапами.

Нормативная функция отчётливо выделяется при экспертизе нормативно-правовых документов и материалов. Речь в первую очередь идёт о документах, обеспечивающих содержательно-процессуальную сторону развития образования.

Оценочная функция связана с экспертизой образовательных и учебных программ, учебно-методических и дидактических материалов.

Исследовательская функция проявляется при экспертизе опытно-экспериментальной и инновационной деятельности. При всём многообразии задач и форм её главная цель — создание достаточного многообразия моделей образовательной практики для последующего их отбора и совершенствования. При таком понимании предметом экспертизы является не столько определение соответствия результатов опытно-экспериментальной и инновационной деятельности заранее заданным образцам, сколько сам по себе экспериментальный процесс. В экспертизе следует, прежде всего, определить наличие самого экспериментального процесса, то есть установить, происходит ли движение, изменение содержания образования, поиски нового уклада школьной жизни, средств педагогической работы. Исследовательский характер экспертизы проявляется при этом и в разработке адекватных критериев оценивания, и в теоретической реконструкции и осмыслении наблю-

даемого опыта практической деятельности, и в обнаружении принципиально новых моделей (или элементов) образовательной деятельности, и в определении перспектив развития эксперимента. В целом подобная экспертиза представляет собой совместную исследовательско-поисковую деятельность экспертов и участников педагогического эксперимента¹⁴.

Развивающая функция экспертизы является системообразующей. Это означает, что в ходе экспертизы проводится не только исследование того или иного объекта, но и осуществляются осмысление и поддержка перспектив его дальнейшего развития. При этом развитие получает не только сам по себе инновационный проект, участие в экспертных процедурах также служит мощным импульсом для профессионального развития всех его участников.

Все перечисленные функции экспертизы реализуются в большей или меньшей степени в зависимости от того, какие составляющие образовательной практики выступают в качестве её объектов.

В рамках концепции гуманитарной экспертизы образования главное её предназначение состоит в том, чтобы дать ответ на фундаментальный, экзистенциальный, по сути своей гуманитарный запрос, который, конечно, далеко не всегда ясно осознан и чётко выражен — в какой мере в школе созданы условия для комфортного, эффективного и по-человечески полноценного существования и развития детей и взрослых. Именно этим запросом в первую очередь предопределяются основные функции гуманитарной экспертизы образования:

- проясняющая — экспертиза должна помочь участникам проекта и всем, имеющим к нему отношение, понять больше и глубже, чем они понимали до этого;
- защитная, означающая отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психогигиены, охраны здоровья и т.п.;
- развивающая, предполагающая не простую констатацию, но выявление возможностей и по-

¹⁴ Тубельский А.Э. Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.

тенциала развития данного образовательного проекта, а также получение ценных «уроков» для разработки других проектов;

- оценочная — самая традиционная, но необходимая функция любой экспертизы;
- легализации, обусловленная необходимостью для последующего признания образовательного проекта, его поддержки и дальнейшего распространения.

Экспертиза будет тем более эффективной, чем полнее будут реализованы все её функции. В.А. Ясвин и С.Д. Дерябо выделяют в проведении экспертизы несколько этапов.

Первый этап — это сбор так называемой фоновой информации. В процессе психолого-педагогической экспертизы образовательной среды это могут быть как собственные впечатления от посещения образовательного учреждения, так и изучение разных документов — журналов, тетрадей, дневников, отчётов и административных распоряжений, сочинений, стенгазет, стендов, фотографий и т.п. Параллельно начинается сбор основной информации — материалы бесед с «включёнными экспертами», то есть заинтересованными лицами, — администрацией, педагогами, родителями, а также учащимися. При этом взрослые, как правило, предрасположены к определённым обобщениям, претендующим на объективность, в то время как школьники — к непосредственному самоотчёту. Очень важные сведения могут быть получены в процессе специально организованных бесед за круглым столом. В такой обстановке может быть выявлен представительный набор всевозможных мнений, отражающих соответствующие позиции и установки различных участников. Такого рода информация составляет основу базовых гипотез, а впоследствии и фундаментальных экспертных оценок и предложений эксперта.

Второй этап — применение структурированных методик. Это позволяет перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им большую убедительность в процессе доклада результатов экспертизы заказчику, а также получить определённые количественные результаты для сравнения,

ранжирования, выявления динамики тех или иных процессов, протекаю-

щих в образовательной среде и т.д. Психологам-практикам хорошо известно, что проведение психодиагностических методик требует тщательного соблюдения ряда процедурных условий. Приходится констатировать, что заказчики — чаще всего администраторы — порой не придают должного значения этим моментам. Пожелания и требования по чёткому обеспечению тех или иных принципиальных условий проведения методик могут восприниматься администрацией как необоснованные требования экспертов. Следует особо отметить, что готовность администрации к психолого-педагогической экспертизе образовательной среды — важнейшее условие успешной работы эксперта. С одной стороны, это готовность всесторонне содействовать сбору информации и другой деятельности эксперта. С другой стороны, это готовность выслушать выводы специалистов и серьёзно отнестись к их рекомендациям.

Третий этап — это экспертное заключение, которое, как правило, состоит из следующих разделов:

- краткое описание проблемы и формулировка целей экспертизы; состав экспертной группы;
- полный перечень источников информации;
- общая характеристика образовательной среды;
- экспертные оценки;
- экспертные рекомендации¹⁵.

Таким образом, на сегодняшний день можно отметить два подхода к оценке образовательной среды — диагностический, состоящий из пакета психодиагностических методик, адресованный отдельным участникам, и экспертный, включающий набор оценочных суждений как самих участников учебно-воспитательного процесса, так и независимых экспертов, знающих или знакомящихся с состоянием образовательной среды школы. Сама стратегия экспертизы, безусловно, во многом определяется методологическими представлениями, которыми руководствуется эксперт при выборе критериев оценки качества образовательной среды.

В заключение можно привести некоторые примеры оценки образовательной среды диагностическими и экспертными методами.

¹⁵ Дерябо С.Д. Диагностика эффективности образовательной среды. Черноголовка, 1997.

Сотрудники лаборатории «Психологические основы новых образовательных технологий» Психологического института РАО под руководством академика В.В. Рубцова занимаются научно-практическими исследованиями и диагностикой реальной образовательной среды различных общеобразовательных школ. Образовательная среда школы рассматривается исследователями как более или менее сложившаяся система прямых и косвенных взаимодействий педагогов и учащихся, явно и неявно реализующих представленные психолого-педагогические установки, цели, методы, средства и формы организации учебного процесса, с одной стороны, и результативные характеристики связанного с этими взаимодействиями психического развития учащихся — с другой. Согласно их мнению, образовательная среда конкретной школы включает:

- реализуемую в ней психолого-педагогическую систему и технологию процесса передачи учебного содержания, тип взаимодействия учителя и учащихся и учащихся друг с другом;
- психологический климат;
- индивидуально-личностные особенности её участников (субъектов).

Одной из основных посылок данного исследования является представление о том, что образовательные среды конкретных школ, могут быть типологизированы исходя из внутренних целевых установок, определяющих реальное функционирование школы в различных аспектах. Интегральной результативной характеристикой эффективности образовательной среды школы выбран критерий психического развития учащихся. Он отражается, прежде всего, в интеллектуальной, а также личностной и социальной составляющих.

Для выявления своеобразия основных характеристик образовательной среды и их связи с показателями развития в лаборатории был разработан комплекс психодиагностических методов и процедур, включающий три блока:

- 1) выявление внутренних целевых установок школы;
- 2) определение средств, с помощью которых данная школа достигает своего развивающего эффекта;

3) оценка результатов воздействия образовательной среды на развитие умственных способностей детей, их личностные и социальные особенности, мотивационную сферу.

Программа диагностики образовательной среды, разработанная С.Д. Дерябо¹⁶, основывается на представлении о том, что любая из таких сред должна способствовать сохранению и укреплению здоровья учеников, развитию их познавательной и личностной сферы. Автор полагает, что этими тремя аспектами исчерпывается область психологической диагностики в системе школьного образования. В соответствии с этим положением общий показатель развития личности каждого ученика и класса в целом складывается из трёх оценок: состояния соматического здоровья, развития познавательной и личностной сфер.

Оригинальный подход к диагностике образовательной среды разработан И.А. Бaeвой¹⁷. Её главной целью стала оценка психологической безопасности образовательной среды. При разработке концепции психологической безопасности образовательной среды мы исходили из основных принципов гуманитарной экспертизы образования. Самым важным стало не столько понимание неких фактов и влияние на них тех или иных обстоятельств, условий, механизмов, сколько отношение человека к этим фактам и воздействиям, смысл, который они для него приобретают. Психологическая безопасность образовательной среды из всего многообразия функций, выполняемых гуманитарной экспертизой образования, фиксирует и выводит на первый план две — защитную (означающую отстаивание прав и интересов личности в соответствии с ключевыми гуманитарными критериями, требованиями психологии, здоровья и т. п.) и развивающую (данная фиксация не просто констатирует, но также и выявляет «отправную точку» развития психологических ресурсов образовательной среды).

На основе концепции субъективных отношений личности был разработан теоретический конструкт психологического измере-

¹⁶ Там же.

¹⁷ Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под. ред. И.А. Бaeвой СПб.: Речь, 2006. 288 с.

ния субъективных отношений к образовательной среде школы. Поиск эмпирических референтов осуществлялся в соответствии с определением психологической безопасности образовательной среды школы. Согласно концепции автора диагностический подход к оценке эффективности образовательной среды должен содержать три основных аспекта:

1. Отношение к образовательной среде школы.
2. Значимые характеристики образовательной среды и удовлетворённость ими.
3. Защищённость от психологического насилия во взаимодействии.

В отличие от психологической диагностики, опирающейся в основном на стандартизированные психодиагностические методики, психологическая экспертиза опирается главным образом на метод экспертных оценок. В настоящее время складываются различные подходы к определению содержания и методов психолого-педагогической экспертизы и проектирования образовательной среды.

В качестве примера использования метода экспертных оценок может служить разработанная В.А. Ясвиным методика для экспертизы типов образовательной среды, названная им методикой векторного моделирования. Обобщив опыт ведущих педагогов и их понимание воспитательной роли школьной среды, он построил достаточно простую в обращении и показательную методику экспертной оценки развивающего эффекта образовательной среды. Эта методика предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей:

- 1) «свобода — зависимость»;
- 2) «активность — пассивность».

Названия осей обозначают соответствующие

ющие качества личности учащегося, проявлению и формированию которых способствует данная образовательная среда. Метод векторного моделирования позволяет провести экспертизу образовательной среды и отнести её к одному из четырёх базовых типов, на основе которых могут быть получены в целом 16 типов образовательной среды.

Можно отметить, что все исследователи, разрабатывая диагностические подходы к образовательной среде, пытаются соотносить их с типологией среды и, прежде всего, с её развивающим эффектом. Экспертный подход к оценке образовательной среды, как правило, нацелен на комплексный анализ её развивающих возможностей. Ряд авторов утверждает, что именно развивающая функция экспертизы является системообразующей: «Назначение экспертизы в образовании как особого способа изучения образовательных процессов и явлений и заключается именно в том, чтобы служить средством такого самопознания, рефлексии его развития»¹⁸.

Общий обзор подходов к экспертизе образовательной среды убеждает в необходимости дальнейшей разработки её психологической составляющей. Важнейшее значение для разработки экспертной процедуры приобретает определение содержательных оснований качества образовательной среды. Такие данные существенно дополняют систему оценки качества образования, рассматриваемого как понятие, отражающее способность образовательной системы удовлетворять потребности конкретной личности в получении образования, обеспечивать его соответствие запросам общества и экономики. Это уже не только результаты учёбы, но организация таких условий, которые гарантируют, что учащиеся получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом. □

¹⁸ Мкртчян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании // Вестн. ННГУ. Сер.: Инновации в образовании. 2005. Вып. 1.