

Экспертиза образовательных проектов

Князева Марина Максовна — заведующая кафедрой экспериментального инновационного образования Московского института повышения квалификации работников народного образования, кандидат философских наук

В условиях расширения инновационной и экспериментальной деятельности в сфере образования всё актуальнее становится глубокая и адекватная экспертиза. Однако часто эксперты создают свой «продукт» для внутреннего пользования. Школе же жизненно важна не такая, контрольно-управленческая экспертиза, а поддержка поисков коллектива, обобщённое мнение эксперта о результатах деятельности школы.

Что мы можем считать результатом, каковы слагаемые и целостность этого результата, всякая ли экспертиза может дать нам достоверную информацию и какой должна быть экспертиза в каждом конкретном случае? — вот вопросы, ответы на которые ждёт школа, разрабатывающая свой образовательный проект.

Результат

С планированием предполагаемого результата мы сталкиваемся уже на этапе предпроекта и заявляем его как основание для развертывания экспериментальной деятельности. Более того, по представленному результату судят о степени успешности эксперимента, о перспективах его развития. Мы выстраиваем эксперимент с целью получить именно то, что заявлено, а как быть в том случае, когда получено что-то другое и, может быть, не менее значимое?

Результаты эксперимента априорно носят научно-образовательный характер, но они могут быть многообразны и разноуровневы. Нередко приходилось сталкиваться с тем, когда экспериментальная площадка заявляла результатом новую модель образовательного учреждения и в погоне за ним не замечались интересные и целостные «сопутствующие» продукты эксперимента. Модель оказывалась не слишком новой и не слишком целостной, а проанализировать реальные достижения даже не пытались, поскольку надо было «вытянуть» запланированный результат.

Всё это знакомые вам ситуации.

Попробуем обозначить содержание результатов, которые обычно обнаруживаются в ходе эксперимента:

— **профессионально-личностный** — изменение профессиональной позиции учителей, управленцев, всего коллектива школы; повышение профессионального уровня и качества образования;

— **учебно-воспитательный** — повышение у учащихся интереса к учёбе и жизни школы в целом; повышение уровня образованности; выход в активную познавательно-исследовательскую позицию;

— **управленческий** — новые способы и оптимальные средства управления;

— **социально-психологический** — новые отношения субъектов образовательного процесса; психологический климат школьного сообщества;

— **социальный** — взаимоотношения с родителями как активными субъектами образовательного процесса; школа как открытая система, внешние контакты; повышение престижа школы во вне;

— **исследовательский** — разработка нового содержания образования, новых образовательных моделей;

— **методический** — новые способы и технологии образования;

— **диагностический** — адекватное представление об эффективности эксперимента;

— **статусный** — стабилизация деятельности учреждения в режиме развития, переход в иной статус.

Легко увидеть, что последний результат — следствие всех предыдущих, а содержание

трёх ему предшествующих чаще всего заявляется в качестве планируемого. Если мы признаем значимость разносодержательных результатов, то и планировать их мы будем иначе и уж по крайней мере тщательно анализировать и проводить «ревизию» происходящего в эксперименте, чтобы вовремя увидеть положительную, продуктивную тенденцию и работать над механизмами её реализации, описанием и предъявлением.

Экспериментальная площадка в момент запуска берёт на себя обязательство создать, апробировать, диагностировать и оформить для передачи в инновационную практику некий целостный образовательный продукт.

Но этим миссия не исчерпывается, поскольку «живая жизнь» эксперимента обязывает со вниманием относиться ко всем её проявлениям. Отсюда возникает необходимость в типологизации результатов экспериментальной деятельности (см. рис.1).

Обратимся к правой стороне схемы. Запланированный результат непосредственно связан с темой эксперимента и получен в русле работы над ней. Научный руководитель берёт на себя всю полноту ответственности за определение транслируемости результата. Всё, что он считает не готовым к передаче, является **внутренним** продуктом эксперимента. Эта позиция важна для дальнейшей работы с коллективом, поскольку возможно, что сегодняшний внутренний результат завтра может стать оригинальным **транслируемым** продуктом. Что-то останется «для внутреннего пользования», но работа в этом направлении уже послужила активизации профессионального роста какой-то группы учителей или кого-то индивидуально.

Перспективный результат важен как минимум с двух позиций:

— **для научного руководителя**, который, проанализировав ход эксперимента, полученные транслируемые и внутренние результаты, прогнозирует пути и направление развития темы, коллектива, учреждения. Определяя перспективный результат, научный руководитель может его предъявить для обсуждения руководству школы и коллективу, чтобы совместно проектировать траекторию развития;

— **для принимающих решение** (работников управления образования, членов экспертного совета и др.) об изменении статуса экспериментальной площадки, продолжении или закрытии эксперимента перспективный результат говорит о многом: насколько перспектива обеспечена предыдущими наработками, соответствует ли решению такой задачи потенциал конкретного педагогического коллектива. По перспективному результату управленцы могут составить мнение о профессионализме, обеспечивающем данный эксперимент.

Теперь обратимся к левой стороне схемы и приведём примеры незапланированных результатов.

На одной из экспериментальных площадок, занимающихся интеграцией содержания образования, коллектив кафедры математики и информатики выявил определённые несоответствия в восприятии детьми физических и математических закономерностей. В результате была сделана внеплановая работа по созданию математического задачника с физическим содержанием.

Следующим шагом стало создание «Справочника математических терминов» в помощь учителям других дисциплин. Математики считали, что необходимость объяснить или напомнить правило вычисления может возникнуть в любой момент на любом уроке, а тратить дополнительное время на поиски нужного правила нерационально. В приведённом примере можно увидеть не один содержательный результат эксперимента. Таким образом, были получены два незапланированных транслируемых продукта, связанных с темой эксперимента. Необходимость подобной работы возникла в ходе плановой экспериментальной работы кафедры, которая и проявила «белые пятна».

Незапланированный результат может быть не связан с темой. Например, экспериментальная площадка, работающая над обновлением содержания образования гуманитарного направления, для обеспечения эксперимента спроектировала новую управленческую модель, которая доказала свою жизнеспособность и позволила выстроить иную систему профессиональных взаимоотношений в коллективе. Первоначально это не планировалось в качестве результата, но в деятельности по совершенствованию управления выявились новые меха-

низмы, была создана модель управления. Эффективность доказана непосредственно качеством школьного эксперимента, а опосредованно — защитой кандидатской диссертации по теории управления директором школы.

Несмотря на то, что ответственность за результат несёт научный руководитель, его мнения недостаточно, чтобы выпустить продукт на образовательный рынок. Экспертное заключение в данном случае, кроме разрешительных, может включать и **рекомендательные позиции по внедрению**.

Назначение экспертизы результатов экспериментальной деятельности состоит в том, чтобы, с одной стороны, выпустить в образовательную инновационную практику действительно качественный продукт экспериментальной деятельности, с другой — определить возможное развитие эксперимента.

Для проведения экспертизы результатов деятельности экспериментальных площадок программы «Столичное образование» в 1991 г. была предложена схема описания результата. В то же самое время экспериментаторы (заместители директоров по экспериментальной работе) размышляли над перспективой их учреждений.

Результаты обсуждения

проблем типологии образовательных учреждений в режиме развития группой заместителей директоров по экспериментальной работе Городских экспериментальных площадок программы «Столичное образование»:

1. *Инновационная площадка* — вводить новое со стороны, творчески переосмысливает и внедряет существующие разработки и программы.

2. *Экспериментальная площадка* — исследование+опытное внедрение (апробация)+результат+диагностический анализ=эксперимент. Возможно локально-вариативное развитие проблематики, когда в одном образовательном учреждении может быть несколько ЭП.

3. *Школа-лаборатория* — высокая степень ориентированности на науку, ориентация на субъектную исследовательскую позицию учащихся, целостность научной проблематики, фундаментальность научного обеспечения.

4. *Инновационный центр* — экспериментальная площадка или школа-лаборатория, которая взяла на себя задачу трансляции собственных результатов в качестве дополнительной или основной функции.

Каждый тип экспериментального учреждения в режиме развития носит самостоятельный и самоценный характер. На рис. 2 показаны возможные пути перехода от одного вида деятельности к другому, из одного статуса в другой. В зависимости от функций того или иного типа учреждения результаты у них будут разные и экспертные подходы (критериальная база и технология) тоже будут различаться.

Несколько слов о сути дела

Для определения экспертизы нам поможет хорошо разработанное понятие мониторинга. Это сразу отделит для нас то, что **не является** экспертизой. В последнее время вышел в свет ряд фундаментальных работ по педагогическому мониторингу, в их числе такие, как «Мониторинг качества образования в школе» В. А. Кальней и С. Е. Шишова и научно-методическое издание «Мониторинг в образовании» А. Н. Майорова. Из последней работы приведём **определение мониторинга**:

Постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению.

Здесь для нас ключевое слово «процесс». В отличие от мониторинга экспертиза имеет дело непосредственно с результатом. Опираясь на данную позицию, дадим **определение экспертизы в образовании**:

Аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата (целостного объекта) образовательной деятельности.

Здесь для нас ключевое слово «результат».

Под результатом понимается любого рода целостный объект, параметры которого распознаваемы и взаимосвязаны. Образовательный проект выступает как результат исследовательской проектной деятельности и является целостным объектом (именно эта позиция экспертируется до запуска эксперимента).

Теоретическая модель образовательного учреждения — результат; её апробация, внедрение, корректировка и окончательный вариант, полученный эмпирическим путём, — результат другого рода. То же касается авторской программы, являющейся результатом профессионального творческого поиска учителя; другой результат программы — качество образованности учащихся. Во всех приведённых случаях результаты — целостные объекты. Полученные на каждом этапе образовательной деятельности «промежуточные результаты» будут рассматриваться целостными объектами особого рода.

Проблема заказа

От заказа на экспертизу и того, как он понимается и как формируется, зависит разработка той или иной критериальной базы, весь ход экспертного анализа и содержание полученной информации. Именно заказчик определяет круг исследовательских вопросов, для решения которых выбирается определённый состав экспертов-специалистов. Поэтому точная и грамотная формулировка заказа — неременное условие для успешной экспертизы, процесс которой можно представить в следующей схеме (см. рис. 3, вариант 1):

Органы управления образованием часто выступают заказчиками экспертизы, реализуя потребности в получении информации для принятия управленческих решений:

- аттестация и аккредитация учреждения образования;
- программа развития учреждения образования: ход реализации, качество образования, проблемы и перспективы;
- авторские учебные программы и методики;
- целевые программы развития: региональные, межведомственные (к примеру, «Культура», «Здоровье», «Дети улиц» и т.п.);
- конкурсные программы (например, по экспериментальному развитию образования, конкретной актуальной проблематике и т.п.).

В данном случае мы имеем дело с объектом экспертного анализа, который получает результаты в виде управленческих решений.

Часто авторы проекта не дистанцированы от своего творения, и отношение к экспертизе у них таково, словно анализируют их самих, а не их работу. Особо подчеркнём, что управленческое решение нацелено не на руководителя, а на проект развития учреждения, не на учителя, а на его учебные программы и методики и т.д. Профессиональное обеспечение объекта экспертизы — только один из компонентов, вписанных в его структуру. Другое дело, при аттестации сотрудника, выявлении профессионального уровня или потенциала педагогического коллектива возможна объектная позиция. Здесь будет работать специфическая экспертно-критериальная база, выполняющая иные, по сравнению с проектными, задачи (см. рис. 3, вариант 2).

Всё чаще заказчиками экспертизы становятся сами работники образования, реализующие те или иные проекты и испытывающие насущную потребность в экспертном анализе своей деятельности. Тогда они выходят в активную субъектную позицию и формируют исследовательские задачи для экспертов. Решение в данном случае, как и в предыдущем, принадлежит заказчику (здесь — самим деятелям образования). С помощью экспертизы они решают свои проблемы.

В свою очередь, органы управления образованием могут включиться в совместное выстраивание дальнейшего развития или ознакомиться с результатами экспертизы с целью

большой информированности о своих учреждениях. Аналитические экспертные материалы принадлежат самому учреждению, автору как необходимый и серьёзный «повод для размышления». Проблема заказчика — отобрать и представить материал, организовать показ деятельности для экспертизы. Становится понятно, что разным запросам заказчика должны соответствовать разные виды экспертизы, отсюда возникает её вариативность.

Виды экспертизы

Оценочная экспертиза —

Итоговый документ — Экспертное заключение

Безоценочная экспертиза —

Итоговый документ — Экспертное заключение, Аналитический отчёт (по аудиту)

Оценочная экспертиза. Этот вид экспертизы используется в том случае, когда целью является получение оценки. Экспертное заключение строится на аргументации экспертов о том, что представляется: актуальным или устаревшим; грамотным или безграмотным; целостным или произвольноструктурированным и т.п.

Критериальная база создаётся с тем расчётом, чтобы можно было из множества взаимосвязанных параметров получить оценку и сделать заключение. До сих пор этот вид экспертизы используется наиболее часто, и в случае необходимости принятия однозначного решения (конкурс, аттестация и пр.) он наиболее приемлем.

Безоценочная экспертиза. Не то, чтобы вовсе не содержащая в себе никаких оценочных высказываний... просто не **предполагающая** их. Этот вид используется тогда, когда оценка не является целью проведения экспертизы. Итоговый документ содержит не оценку, а доказательное мнение экспертов о том, что: целесообразно или нецелесообразно; перспективно или бесперспективно; обеспечено или не обеспечено (по эффективности, диагностике) и т.п.

В трёхмерный «портрет экспертируемого» входят разработка критериальной базы с целью получения максимально полной картины успехов и неудач, продуктивных тенденций и «подводных камней».

Экспертный анализ

Словосочетание «экспертный анализ» часто употребляется в двух значениях: как основополагающий метод экспертной деятельности или как название итогового документа безоценочной экспертизы, отражающее его содержание. Путаницы не возникнет, поскольку словосочетание всегда встроено в конкретный контекст.

Кто и для чего заинтересован в получении экспертного анализа? Те, кто находится непосредственно в деятельности, не имеют возможности выйти в «отстранённую позицию» для анализа: нет навыков и времени. Но у них есть своё мнение о собственной деятельности и путях её развития.

Запрос заказчика-деятели: увидеть свою деятельность чужими глазами, получить иные точки отсчёта и иной угол зрения. Очень полезно и важно соотнести своё мнение с мнением экспертов.

Запрос заказчика-управленца: а) найти средство оптимизации управления образовательной деятельностью на основе вывода экспертов (вывод и оценка не одно и то же!); б) получить материал для соотнесения собственного профессионального управленческого мнения с мнением деятелей (образовательного учреждения, педагогического коллектива, автора) и экспертов, получить полную картину.

В содержании экспертного анализа могут найти отражение поставленные заказчиком задачи:

— показать, каковы взаимосвязи структурно-содержательных параметров: то, что было заложено и выстраивалось и что получилось в реальности;

— проанализировать соответствие идеи формам и способам её реализации, увидев и выделив основания, положенные авторами и участниками деятельности.

Здесь уместно упомянуть о необходимости соблюдать нормы **экспертной корректности**.

1. Не корректно обсуждать саму идею. Нередко в экспертных материалах встречается следующий пассаж: «Внутри этой проблематики (научной сферы, предметного поля, содержательного пространства) есть более актуальные направления и темы, существует «нечто» более интересное». У эксперта нет права рассуждать о том, что одно актуальнее другого. Вопрос в том — актуально то, что предложено, или нет? Оно может быть сверхактуально в контексте конкретного эксперимента, при этом присутствует и его объективная научная актуальность.

2. Не нужно давать себе волю и «делиться» своими интересами, утверждая, что автор «не заметил того», что эксперт считает «более интересным», — автор уже сделал свой выбор. Запрет на обсуждение представленной темы снимается только в случае социально-опасных проблем (часто находящихся в околорелигиозной сфере, к примеру, «белое братство» и т.п.).

3. Запрет на подход «можно было бы сделать иначе». Можно найти и другие способы решения заявленной проблемы, но для эксперта важно понять — соответствует ли авторский задачам и условиям.

В заключение отметим, что «Экспертный анализ» содержит концентрированное, систематизированное видение образовательного результата.

Аудит и аналитический отчёт

Обратимся к первоначальному, прямому значению слова, заимствованному из латыни: *Auditus*— это слушание, выслушивание.

Небольшое отступление. На одном из семинаров по проблемам экспертизы, проводимом автором этих строк, произошёл любопытный казус. Слушателям был задан вопрос: если аудит — это слушание, выслушивание, то кто кого выслушивает?

Ответы аудитории, состоящей из профессоров, педагогов, управленцев из региональных управлений образования более 10 регионов России, были следующие: судья — подсудимого, врач — больного, учитель — ученика и многое другое.

Обсуждали позиции в течение нескольких минут, но ни разу не прозвучало: ученик — учителя. Когда в заключение обсуждения на это было обращено внимание, реакцию аудитории трудно описать: была полная тишина и смущённые улыбки. Такова «информация к размышлению». Она свидетельствует о той позиции, с которой выходят из вузов будущие учителя, и как они строят свою работу с учащимися в дальнейшем. Пример показывает, насколько широко распространено мнение о том, что «младший» **обязан** выслушивать «старшего». Для многих из нас существует априорность требования быть выслушанными, но уверены ли мы, что услышаны и что слушаем сами?

В ситуации аудита продуктивно и полезно только **взаимное выслушивание**: аудиторы выслушивают заказчиков, заказчики выслушивают аудиторов. Этому нужно ещё учиться, но, когда это становится возможно, — польза очевидна.

Существует некое состояние образовательной деятельности, выраженное в «результате», и эксперты получают о нём аргументированное представление. После этого они предъявляют заказчику своё экспертное видение.

Следующим шагом экспертам необходимо получить подтверждение мнения со стороны заказчика. Это — обязательное условие согласования позиций. Если заказчик не согласен с тем, как увиден его результат, то дальнейшая работа аудитора лишается смысла, поскольку он будет строить прогноз о возможных путях развития, исходя из определённой картины.

Если «к общему знаменателю» так и не удалось прийти, то заказчику придётся удовлетвориться предварительным экспертным анализом. Однако желательно, чтобы «консенсус» был найден. Тогда аудиторы берут на себя ответственность, заявляя о том, какие пути развития возможны, какими действиями они определяются, какие варианты они видят и какие можно получить результаты благодаря конкретным действиям на первом, втором и последующих этапах.

На схеме в поле прогноза из одного состояния выходят разнонаправленные пути, которые определяют разные действия (разные линии). Следствием становится возможность получения различных результатов.

Обратите внимание на левый и центральный «путь». В первом варианте (1) при определённых действиях будет сразу достигнут «шестиугольный» результат; но если пойти в другом направлении (2), то этот же результат может быть получен только на втором шаге (этапе). Проблема выбора заключается в том, что результат первого шага в центральном (2) варианте может оказаться не менее значимым, чем «конечный». Пренебречь им или нет — решение заказчика.

Третий вариант представляет прогнозирование второго этапа, где различные действия приводят к разным результатам, которые повторяют характерные свойства исходного пункта.

Аналитический отчёт по аудиту содержит описание состояния существующего объекта (результата), прогноз вариантов развития и действий, а также перспективные результаты. Решение принимает заказчик, и сколько времени ему потребуется на взвешивание и выбор, зависит от него самого. При этом возможна помощь экспертов, совместное выстраивание дальнейших шагов в выбранном желательном направлении.

Гуманитарная экспертиза

Образовательная реальность такова, что какая-либо идея ведёт за собой обновление содержания, рождение новых технологий, изменение методик и, как следствие, новый тип образования. Так произошло и с гуманизацией.

В гуманистической парадигме вырабатывались и выстраивались новые отношения учителя и ученика; в её рамках была рождена идея и создана технология педагогической поддержки (О.С. Газман) и многое другое (см. сборник «Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня»). Но, когда учреждения образования начали развёртывать свою деятельность на гуманистических принципах, выяснилось, что возможности оценки их деятельности, как всегда, запаздывают, экспертные подходы и инструментарий не проработаны, а существующие способы и приёмы абсолютно неприемлемы.

Учёные и практики в образовании задались вопросом: может ли быть применима к гуманитарным процессам «технологическая» экспертиза, которую мы по большей части позаимствовали из точных и естественных наук, или в экспертном арсенале должно возникнуть нечто новое? В конечном итоге вопрос затрагивал возможность создания новой экспертной культуры, соответствующей гуманистическому образованию.

В 1997 г. коллеги из Санкт-Петербургского университета педагогического мастерства провели научный семинар по проблеме гуманитарной экспертизы.

Была зафиксирована потребность в разработке иерархии ценностей гуманитарной экспертизы образовательного проекта, чтобы на её основе предложить базовые цели. Было высказано несколько важных условий:

- наличие рефлексивной позиции эксперта;
- определение ценностно-смысловых позиций субъектов образовательного процесса;
- антропологический и культурологический подходы в анализе образовательного процесса;
- выявление креативных основ изменения внутреннего и внешнего миров субъектов образовательного процесса.

Было предложено предварительное определение возможной цели экспертного анализа: соотношение педагогической реальности с выявленными ценностями субъектов образовательного процесса и заключение о возможностях реализации и последствиях данного проекта.

Экспертиза в образовании определена как процедура выработки решения независимым компетентным лицом на основе его ценностного самоопределения и согласования с ценностями и целями других субъектов экспертизы. Гуманитарная экспертиза — это определение состояния образовательной среды с точки зрения возможностей само-

определения участников образовательного процесса.

Следующая схема иллюстрирует комплекс согласования ценностей в гуманитарной экспертизе.

Таковы важные параметры экспертирования, которые должны присутствовать в деятельности эксперта.

В настоящее время немногие из заказчиков требуют обоснования экспертами того или другого заявления. Позиция эксперта-профессионала, действительно владеющего содержанием и технологией экспертизы, всегда может быть фундаментально аргументирована, но не всегда это востребовано ситуацией. Зачастую заказчик довольствовался личным мнением эксперта, неким впечатлением, но потом, когда оказывалось, что данные экспертизы не операциональны, начинал сетовать на недостаточность объяснений.

Экспертиза — это в первую очередь доказательность.

Эксперт должен обладать высоким уровнем аналитического мышления, абстрагирования. Базовой установкой должна стать позиция не инспектора-разоблачителя, но партнёра, способного помочь и раскрыть ещё неведомые резервы. Это — важное условие экспертного «вторжения» в образовательную деятельность. При этом критическое мышление уберёжёт от всепрятия.

Эксперт — это качественно новая профессия (а не просто сфера деятельности) любого специалиста: философа, психолога, методиста, управленца и многих других. Известные эксперты сегодня — это люди, которые в течение не одного десятка лет накапливали опыт, шлифовали мастерство и тернистым путём «проб и ошибок» пришли к признанию.

Пора объединить усилия, обобщить опыт и создать культурную теорию экспертизы в образовании, в особенности если рассматривать экспертизу в качестве **катализатора развития образовательной деятельности.**

Системный анализ

Метод системного анализа предполагает учёт двух подходов, которые обеспечивают получение достоверной информации о состоянии объекта анализа:

1. Рассмотрение объекта как закрытой системы. Это необходимо с точки зрения её самоидентификации.

Например, создана экспериментальная учебная программа. Первое, что важно выяснить, — действительно ли в ней заложены те средства и механизмы, которые позволят достичь обозначенной цели. Если она отвечает требованиям высокого качества организованной системы, то, развиваясь во времени, останется самой собой, **используя заложенные в ней средства**, достигнет, даже при возможной модификации, своей цели.

2. Рассмотрение объекта как открытой системы. Оно необходимо с точки зрения её адаптации.

В образовании часто приходилось сталкиваться с авторскими программами, которые никто, кроме автора, не мог бы реализовать (в такой ситуации влияние оказывают и особенности контингента учащихся, исполнителя-реализатора и др.). При выходе экспериментальной программы в инновационное пространство неизбежно введение разных переменных с различными характеристиками, а предусмотрение «сохранности» есть важный фактор её жизнеспособности. В данном случае анализ помогает понять: достаточно ли целостна и системна программа, чтобы быть жизнеспособной в отсутствие автора. Следующая таблица помогает понять происходящие при этом процессы.

1. Рассмотрение не изолированных элементов, а их целостных совокупностей, которые и называются системами.

Определить внутренние характеристики компонентов программы, степень и закономерности их взаимосвязи: содержание, методiku, возрастные особенности учащихся, педагогические технологии, диагностики, педагогический мониторинг и др. Все ли необходимые элементы присутствуют, выстроена ли взаимосвязь? Жёсткие или гибкие взаимоотношения?

2. Противопоставление системы всем объектам, не входящим в неё (внешней среде), и фиксация внимания на взаимных связях и отношениях её элементов.

Что конкретно экспериментальная программа меняет по сравнению с традиционной практикой, реализующей сходное содержание? Все ли элементы «работают» на экспериментальную идею или что-то присутствует «для проформы»? Как один элемент влияет на другой, как они связаны, что чем определяется? Предусмотрены ли механизмы реагирования на внешние воздействия и смену «переменных».

3. Выделение системообразующих факторов, придающих системе упорядоченность и устойчивость.

Внимание уделяется целям и задачам программы. Как элементы работают на достижение цели и реализацию задач? Степень интегрированности элементов в системную целостность с учётом осмысленной проработанности отдельных составляющих и их взаимосвязи.

4. Анализ интерактивных свойств системы (не присущих ни одному из её элементов в отдельности, но проявляющихся при их взаимодействии) и механизмов их возникновения.

Появляется ли в результате реализации программы новое качество образования по всем его компонентам?

5. Принцип иерархичности (один и тот же объект может рассматриваться как вышестоящая система по отношению к своим элементам и как подсистема на более высоком уровне).

Программа для начальной школы по отношению к средней и старшей; локальная программа по отношению к школьной в целом; новые образовательные содержание и технология по отношению к научному знанию и др.

Анализ образовательного проекта

Образовательный проект имеет идею, стратегию и технологию реализации. Поэтому, когда мы подходим к его анализу, нас интересуют смыслы, заключённые в содержании; ресурсное обеспечение; способы и формы реализации проектного содержания; параметры, обеспечивающие границы развёртывания; прогноз результата и пр. (к примеру, социокультурная значимость). Отсюда строится критериальная база экспертизы. В зависимости от исследовательских вопросов (перевод запроса заказчика в инструментарий экспертизы) в структуре критериальной базы будут сделаны те корреляции, которые позволят, с одной стороны, обеспечить максимальную достоверность результатов анализа, с другой — расставить необходимые акценты на актуальных вопросах. Из сказанного видно, что универсальной экспертно-критериальной базы не существует. Её создание каждый раз уникально и вызвано задачей проведения экспертизы.

Оговоримся из опасения неверной интерпретации, что для конкурса или аттестации будет разрабатываться свой оригинальный инструментарий, но внутри того же конкурса все проекты могут анализироваться по единым критериям. То же справедливо в отношении оценки деятельности экспериментальных площадок. Если учреждение образования имеет такой статус, оно будет оцениваться по определённому комплексу критериев с возможностью сравнительного анализа разных площадок. Другое дело, что анализ эффективности деятельности школы-лаборатории, авторской школы, инновационной площадки будет обеспечиваться специальными критериальными базами.

Считается грамотным и корректным в объявлении о конкурсе заявлять, по каким критериям будут оцениваться проекты и чему они должны соответствовать. Такая позиция облегчает работу экспертов, поскольку предварительный отбор производят сами потенциальные участники: «Пройдёт наш проект по этим критериям или нет?» Хотя и в этом случае приходится сталкиваться с завышенной самооценкой соискателей и представлением не соответствующих критериям проектов. Подчеркнём, что разработка экспертно-критериальной базы есть неотъемлемая часть подготовки положения о конкурсе.

Определение объекта анализа (объектная база)

Из перечисленных выше составляющих проекта каждый элемент может стать и, скорее всего, становится объектом анализа. Для примера мы рассмотрим ресурсное обеспечение (уточним, что речь идёт об имеющихся ресурсах, на основе которых может запрашиваться расширение, модификация, дополнение и пр.). В него входят:

временной ресурс — определяющийся реальным соотношением режима функционирования учреждения с теми временными затратами, которые потребуются дополнительно для непосредственной реализации проекта;

материальный ресурс — компьютерная сеть и информационные технологии, другие материальные объекты и оснащение, необходимые для проведения работы, финансирование;

кадровый ресурс — включающий структуру управления, научное и методическое сопровождение, личностные профессиональные параметры педагогического коллектива.

В качестве объекта мы сейчас возьмём последнее и проиллюстрируем положение следующей схемой (см. рис. 6).

Анализируя проект, мы в конечном итоге должны прийти к чёткому представлению о характере изменений в образовательном процессе. Иными словами, действительно ли эксперимент (проект) даёт образовательный результат и качественно меняет ситуацию, или происходит что-то иное? Каждый из объектов анализа нам интересен в силу того, как он «работает» на образовательный процесс. Даже выбрав профессионально-личностный компонент, мы ещё не решили, что же именно мы будем исследовать: потенциал педагогического коллектива, или профессиональное состояние педагогического коллектива, или эффективность развития педагогического мастерства в коллективе — в каждом случае речь идёт о разном.

Представьте, что вы работаете с компьютерной программой, и треугольник, представленный на схеме, вращается. Тогда любая его вершина становится «точкой отсчёта» и определяет место выбранного нами объекта и его влияние на целое.

Теперь посмотрим, какие компоненты необходимо выделить в самом объекте (рис. 7).

Определив критерии отмеченных параметров и проанализировав сам объект, вернёмся к «треугольнику» и посмотрим, каким образом предусмотрено влияние профессионально-личностных параметров учителей (воспитателей, педагогов) на изменения позиции учащихся в образовательном процессе и продукт проектной деятельности. Эти же параметры послужат для анализа взаимовлияния.

Мы разобрали подходы к определению критериев одного из объектов анализа в проекте. У нас нет заказчика и, следовательно, нет исследовательских вопросов, которые составят основу экспертно-критериальной базы. Выделив параметры объекта по экспертной технологии, эксперт создаёт инструментарий, и вся предварительная работа на этом завершена. По такому же принципу структурируются другие объекты, которые определены для анализа.

Критерии первичной оценки проекта

Прежде чем приступить к анализу проекта, всерьёз заняться его структурой и содержанием, необходимо понять, что он представляет собой в принципе.

С какой точки зрения мы просматриваем его впервые, какую матрицу мы должны положить на наше восприятие, чтобы получить первое общее представление не только на уровне ощущений? Это будет анализом первого уровня. Объектом анализа в данном случае является целостный проект.

Критерии:

1. Структурная и содержательная достаточность.

Определяет учёт всех форм и видов деятельности объекта; формирование его состава (искусственно моделируемый объект); содержательное наполнение направлений работы. Несоответствие: недостаточность, избыточность.

2. Конкретность. Имеется в виду конкретность заявленных действий. Критерий преду-

смачивает точные и полные формулировки, касающиеся форм и методов работы, реализация которых входит в задачи объекта. Несоответствие: слишком обобщённые формулировки, так называемые намеченные контуры без конкретизации; излишняя детализация, за которой теряется стратегическое направление.

3. Реальность функционирования. Критерий может быть выявлен по преимуществу эмпирическим путём. Несоответствие: слишком широко представленные функции, их содержательная перегруженность; функции не соотнесены с поставленными задачами.

Иногда случается, что первичный анализ проекта становится основанием для рекомендаций по его доработке или причиной его отклонения.

Вместо заключения. Усилиями российских учёных отечественная теория и новые технологии экспертизы в образовании уже начинают складываться. Это — живой и естественный процесс, вызванный насущными потребностями образовательной практики. Эта работа открыта для совершенствования и ждёт включения в неё новых интеллектуальных сил. Определяются подходы, обрабатываются новые способы.

Изложенный здесь материал не претендует на законченность и, как сама экспертная деятельность, открыт для совершенствования и сотрудничества. Представляется, что предложенный модуль после доработки, уточнения и расширения может быть полезен для создания целостной теории экспертизы в образовании.

Приложение 1

Материал представлен по результатам работы группы научных руководителей и заместителей директоров по науке городских экспериментальных площадок программы «Столичное образование».

Результат экспериментальной деятельности городских экспериментальных площадок программы «Столичное образование»

Цели представления результата:

- развитие рынка образовательных идей и продуктов;
- предъявление готовых к трансляции форм экспериментальной деятельности городских экспериментальных площадок;
- содействие поиску научных партнёров и установлению партнёрских отношений между столичными учреждениями образования;
- перенос результатов эксперимента в инновационную практику;
- заключение Экспертного совета о перспективах развития эксперимента;
- получение рекомендаций от Экспертного совета по формам и способам развития экспериментальной деятельности учреждения образования.

Структура предоставления материала:

I. Паспорт учреждения образования.

- образовательное учреждение № ... , адрес, телефон, факс;
- директор, заместитель директора по эксперименту (по науке);
- тема эксперимента;
- научный руководитель (консультант) — с указанием сферы научной деятельности и интересов (отразить все направления).

(Со второго по пятый раздел — схема описания продукта, которая содержит информацию о каждой отдельно предъявляемой форме; объём — 1 страница, 12 кегль, 1,5 интервала)

II. Ключевые слова.

III. Для кого.

1. Тип образования:
 - гимназический,
 - лицейский,

— с углублённым изучением...

— общее,

— специальное,

— дополнительное,

— семейное,

— предпрофессиональное,

—

2. Степень образования: дошкольная, начальная, средняя, старшая или иная

3. Сфера образовательной деятельности:

— управление,

— обучение,

— воспитание,

— развитие образовательной деятельности,

— модель образовательного учреждения или его ступеней,

—

IV. Продукт экспериментальной деятельности:

название, автор; цель создания, актуальность, новизна; решаемые задачи, проблемы; краткое описание (характеристика); диагностика (с указанием используемых методик).

V. Информационная поддержка:

существующая информация; необходимые средства и каналы информации.

VI. Обеспечение внедрения:

кадровое обеспечение (подготовка и переподготовка); учебно-методическое обеспечение; финансовое обеспечение; материально-техническое обеспечение.

VII. Заключение совета экспериментальной площадки о перспективах развития эксперимента.

Заявка на продолжение эксперимента, изменение статуса учреждения образования, переход на другие формы деятельности и пр.

Приложение 2

Пояснительная записка по заполнению формы представления результатов экспериментальной деятельности городских экспериментальных площадок программы «Столичное образование»

II. Ключевые слова

В этом разделе автор должен указать те слова и словосочетания, по которым можно осуществить поиск продукта экспериментальной деятельности в базах данных, гипертекстах, компьютерных сетях, каталогах и т.п.

Например:

Продукт — Учебный курс «Дистанционное обучение математике в 10-м классе»;

Ключевые слова: дистанционное обучение, телекоммуникации, математика в 10-м классе, компьютеры, адаптивность, экономичность, формы контроля качества знаний.

Слова выбираются с точки зрения выделения наиболее важных и характерных признаков, по которым можно опознать продукт. Расположить в иерархическом порядке.

III. Для кого

Выбрать из подразделов позиции, соответствующие данному продукту. В случае отсутствия необходимой позиции вписать недостающую.

IV. Продукт экспериментальной деятельности

1. Что предназначается для трансляции: проект образовательной практики, программа, фрагмент программы, методика, что-то ещё...

2. Основные характеристики, показывающие необходимость и значимость данного продукта для практики образования. Его отличия от существующих аналогов. Новизной может считаться новый ракурс рассмотрения проблемы, новая сфера приложения и т.п.

3. Что является результатом освоения данной образовательной технологии:

— ускорение процесса освоения курса образовательной программы;

- качественное изменение содержания программы;
- расширение возможностей дополнительного образования;
- обеспечение социально-воспитательных эффектов;
- обеспечение эффектов психического (эмоционального, когнитивного) развития;
- выведение ребёнка из группы риска, нормализация ситуации развития;
- что-то ещё.

4. Основное содержание. Параметры продукта — структура, объём. Форма подачи.

5. Указание форм и критериев диагностики. Используются ли уже существующие или создавались оригинальные?

V. Информационная поддержка

Каким образом можно ознакомиться с данным материалом? Опубликовано ли что-то о представляемом продукте и в каком издании? В каких формах и какими способами Вы хотели бы представить образовательной общественности данный продукт?

VI. Обеспечение внедрения

1. Указание необходимой базовой квалификации, формы повышения квалификации или переподготовки кадров в процессе освоения данного продукта с указанием места проведения и объёма. Необходимость дополнительного привлечения специалистов.

2. Самостоятельно разработанные, использованные и дополнительно привлекаемые материалы, пособия и документы. При необходимости указать на изменение учебного плана. Может ли данный продукт быть использован независимо от других методических продуктов, или предполагается внедрение пакета взаимосвязанных образовательных технологий? Предполагается ли авторский надзор за процессом освоения новой образовательной технологии в инновационной школе, каковы формы его осуществления?

3. Необходимость внесения изменений в штатное расписание. Финансирование переподготовки кадров.

4. Указание минимально и оптимально необходимых материально-технических условий для внедрения продукта.

VII. Заключение совета экспериментальной площадки о перспективах развития эксперимента.

Выписка из протокола заседания Совета экспериментальной площадки, содержащая заявку на сохранение или изменение статуса учреждения образования.