

**АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОСНОВНЫХ ПОДХОДОВ К
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

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.

E. Laktionova

**THE STATE-OF-THE-ART REVIEW
OF THE BASIC APPROACHES TO PSYCHOLOGICAL EXAMINATION
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

A complex review of current trends in the examination of the educational environment is given. Various approaches and aspects of examination are considered, a special attention is given to the psychological component. The difference of examination from diagnostics is explained. The functions of examination of education, its problems, subject and object are regarded from the point a view of various authors. The theoretical and applied aspects, as well as the urgency of psychological examination as a method of studying and estimating innovative processes in education are analyzed.

Подрастающее поколение современной России активно учится, и это является позитивной и обнадеживающей тенденцией. Люди осознали ценность образования для построения успешной карьеры и образа жизни, следовательно, общество должно получить реальную возможность оценивать качество образования. Традиционная 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 компетентными в широком круге ситуаций. В частности, особое значение приобретают готовность ребенка самостоятельно организовывать свою деятельность, проявлять инициативу, осваивать новые способы действия, действовать в ситуации неопределенности, что требует развития как исследовательских, так и коммуникативных способностей. Разумеется, оценка эффективности образования по таким сложным параметрам гораздо труднее, чем по традиционным показателям. Проблема сего-

дняшней ситуации заключается в отсутствии четких 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 обучающихся, которая обеспечивает возможность проявления и развития способностей обучающихся 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. Подтверждение этому — активное обсуждение в последнее десятилетие разных аспектов экспертизы. Разнообразие определений понятия экспертизы, неоднозначность толкования её сущностных характеристик разными авторами говорит о различном понимании её места, функций, содержания, видов. На этот счет существуют различные мнения и разные подходы.

Согласно определению словаря русского языка, экспертиза — рассмотрение

какого-либо вопроса экспертами для вынесения заключения [1]. Она существует в разных сферах жизнедеятельности человека: в 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 свое мнение о качестве, при этом предполагается, что его ответ — гарантия правильной оценки. В этой логически первой форме экспертизы были сформулированы ее 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 уже завершенной деятельности, то есть экспертиза исполнения, которая должна быть квалифицирована по некоторым ее 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: в целях, средствах, процедурах. «Подавляющее большинство современных экспертных процедур, включая и методы их статистической обработки, строятся 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 ее 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.

Эксперт (от латинского *Expertus* — опытный) — сведущее лицо, приглашаемое в трудных или спорных случаях. 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 на соответствующей технико-методической оснащенности 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», — подчеркивает А. У. Хараш [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 применения специальных познаний, экспертиза позволяет использовать 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, в отличие от научно-исследовательской деятельности, экспертная деятельность 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 людей, их принимающих.

В последнее десятилетие практика проведения экспертиз получила достаточно широкое распространение в сфере образования. Экспертизе подвергаются образовательные проекты и опытно-экспериментальная работа, 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 настоятельно 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, ученые 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. Мкртчян [4] 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 отчетливая тенденция к дифференциации экспертной деятель-

ности в образовании, которая имеет в настоящее время не столько содержательные ограничения, сколько нормативно-правовые. Так, например, в работе практических психологов образования все больший удельный вес начинает занимать деятельность именно экспертная.

Любая экспертиза вбирает в себя специфику ее объекта — той сферы практической деятельности, в которой она осуществляется, и собственно профессиональную деятельность эксперта. При этом особенности экспертной деятельности 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, с развитием, которое оно претерпевает. Заказ на проведение экспертизы формулируется извне чаще всего либо управленцами образования, либо самими авторами инновационных образовательных проектов. За экспертом остается право самостоятельного выбора приемов, средств, процедур проведения экспертизы. Следует заметить, что нередко он принимает участие в формулировке и самого экспертного задания, что позволяет сделать ее 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 отчетливо 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 идет о психологических исследованиях.

В соответствии с современными представлениями проведение психолого-педагогической экспертизы может осуществляться с помощью диагностических и экспертных методов оценки состояния обследуемого объекта и может быть одноразовым, или она может иметь и длительный, многократный характер, являясь средством мониторинга (И. А. Баева, С. Л. Братченко, С. Д. Дерябо, Г. А. Мкртычян, В. И. Панов, В. А. Ясвин).

Диагностические методы используются 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 использование специально разработанных и обоснованных для данного случая методик.

В отличие от этого экспертные методы изначально построены на субъектив-

ной оценке обследуемого объекта специалистов в данной области. Поэтому, как справедливо отмечает В. А. Ясвин [5], объективность экспертной оценки определяется подбором квалифицированных специалистов, привлекаемых в качестве экспертов, их профессиональным уровнем, личностными качествами, а также организацией самой процедуры экспертизы.

С. Л. Братченко [6] рассматривает экспертизу как особый способ изучения действительности, который позволяет увидеть и понять то, что нельзя просто измерить или вычислить, т. е. как способ, который осуществляется компетентными и независимыми специалистами (экспертами) и в котором именно субъективному мнению и ответственному решению экспертов придается решающее значение.

Исходя из вышесказанного, эксперт — это, прежде всего, специалист, компетентный и искушенный в экспортируемых вопросах, а затем исследователь, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями. Он может использовать определенные 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 несет сам эксперт. Экспертиза, по мнению автора, есть использование самого человека как «измерительного прибора», который дополняет или даже полностью заменяет 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 ее сила и ее 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 придает особую ответственность за высказываемые им суждения и принимаемые решения. Слабость — в том, что каждое субъективное мнение обязательно несет отпечаток его автора и потому всегда специфично и, как правило, соответствует одной точке зрения. Эта неизбежная особенность экспертизы должна компенсироваться путем привлечения нескольких экспертов [7].

Д. А. Иванов [8] считает, что экспертиза должна проводиться с обязательным привлечением «людей со стороны», т. е. не зависящих от заказчиков и не включенных непосредственно в экспортируемую ситуацию. И дело не только в том, что «зависимый» исследователь может иметь определенную «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.

Итак, 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 еще 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 стратегий организации обучения — традиционной и инновационной. Как бы то 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 ее объекте и предмете. Вопрос об объекте экспертизы в образовании, по сути, сводится к вопросу о том, какие именно образовательные явления и процессы должны находиться в поле ее внимания. На сегодняшний день теоретически малоизученным остается 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. Мкртычян. 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 нем 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 ее 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: учащиеся; преподаватели; учебно-воспитательный процесс; уклад жизни школы; среда и окружение [9].

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. Панова [10], могут быть:

1) *Концепция данного образовательного учреждения.* При экспертизе предполагается оценка ее базовых позиций, в частности, в отношении следующих вопросов: кого обучать; зачем обучать; чему обучать; как обучать; кому обучать.

2) *Образовательная среда* (тип и ее направленность). В соответствии с компонентами ее структуры: пространственно-предметный компонент (помещение, оборудование, материалы; материально-техническое, эстетическое обеспечение занятий); социальный компонент (пространство межличностного взаимодействия между учащимися, пе-

дагогами, 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 учреждении 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 ее авторов по отношению к следующим ее структурным компонентам (то есть тем же базовым вопросам): кого обучать; зачем обучать; чему обучать; как обучать; кому обучать;

2) *для оценки образовательной среды и ее 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;

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. Явина, экспертиза образовательного учреждения может включать три основных блока:

1. Анализ формальных результатов: соответствие знаний учащихся госстандартам по итогам экзаменов; количество выпускников; процент выпускников, поступивших в вузы; квалификация педагогов и т. п.

2. 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.).

3. Анализ психолого-педагогической организации образовательной среды [12].

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

Экспертизу проводят, используя следующие методы и средства:

- статистический анализ социальных и квалификационных показателей, в том числе анкетирование учащихся, их родителей и педагогов;

- анализ (рефлексию) исходных оснований построения концепции (кого учить, зачем и т. д.), включая исходные основания создания образовательной среды и образовательных программ;

- психодиагностические методики для оценки уровня развития познавательных, личностных и иных способностей учащихся, включая их мотивацию, и т. д.;

- метод 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 ее убедительность, которая обеспечивается совокупностью собранных реальных фактов, их добросовестным анализом и системным осмыслением. Исходя из вышеизложенного и специфики экспертного метода (его субъективности), можно сделать вывод, что качество экспертизы существеннейшим образом зависит от подбора и подготовки экспертов.

С помощью анализа сложившейся практики проведения экспертизы в образовании исследователи выделяют среди ее основных функций следующие: прогностическую; нормативную; оценочную; исследовательскую; развивающую [13].

Прогностическая функция выступает на первый план, прежде всего, при экспертизе различного рода программ развития, комплексных 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 распространенную «болезнь» прожектерства в образовании. Прогностическая экспертиза должна быть непрерывной и должна включать оценку не только проекта, но и хода его реализации в соответствии с заданными в нем промежуточными этапами.

Нормативная функция отчетливо выделяется при экспертизе нормативно-правовых документов и материалов. Речь в первую очередь идет 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 всем многообразии ее задач и форм она имеет главной своей целью 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 эксперимен-

тальный процесс. В экспертизе следует, прежде всего, определить наличие самого экспериментального процесса, то есть установить, происходят 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 наблюдаемого 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 эксперимента [14].

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 необходимо отметить, что развитие получает не только сам по себе инновационный проект, так как 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 ее объектов.

В рамках концепции гуманитарной экспертизы образования главное ее предназначение состоит в том, чтобы дать ответ на фундаментальный, экзистенциальный, по сути своей, гумани-

тарный запрос, который, конечно, далеко не всегда ясно осознан и четко выражен, но реально есть всегда: 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, к ним можно отнести следующие:

- проясняющая, то есть 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, с требованиями психогигиены, охраны здоровья и т. п.;

- развивающая, предполагающая не простую констатацию, но выявление возможностей и потенциала развития данного образовательного проекта, а также получение ценных «уроков» для разработки других проектов;

- оценочная, самая традиционная, но необходимая функция любой экспертизы;

- легализация, обусловленная необходимостью для последующего признания образовательного проекта, его поддержки и дальнейшего распространения.

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

Первый этап экспертизы — 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 доку-

ментов — журналов, тетрадей, дневников, отчетов и административных распоряжений, сочинений, стенгазет, стендов, фотографий и т. п. Параллельно начинается сбор основной информации — материалы бесед с «включенными экспертами», то есть с заинтересованными лицами, — с администрацией, педагогами, родителями, а также с учащимися. При этом взрослые, как правило, предрасположены к определенным обобщениям, претендующим на объективность, в то время как школьники — к непосредственному самоотчету. 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 экспертизы — применение структурированных методик. Это позволяет перепроверить сложившиеся субъективные оценки эксперта, придать им большую убедительность в процессе доклада результатов экспертизы заказчику, а также получить определенные количественные результаты для сравнения, ранжирования, выявления динамики тех или иных процессов, протекающих 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 четкому 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 серьезно отнестись к их рекомендациям.

Еще одна проблема этического характера, которая возникает в процессе психолого-педагогической экспертизы, заключается в степени конфиденциальности тех или иных сведений, полученных экспертами. Речь идет о распространении и использовании результатов исследования.

Третий этап психолого-педагогической экспертизы образовательной среды — 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 рекомендации [15].

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 состояние

образовательной среды школы или знакомящихся с нею. 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.

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 ее участников (субъектов).

Одной из основных посылок данного исследования является представление о том, что образовательные среды конкретных школ могут быть типологизи-

рованы на основе 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 в личностной и в 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. Дерябо [16], 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 трех оценок: состояния соматического здоровья, развития познавательной и личностной сфер.

Оригинальный подход к диагностике образовательной среды разработан

И. А. Баевой [17]. Ее 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 и т. п., 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 измерения 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:

отношение к образовательной среде школы;

значимые характеристики образовательной среды и удовлетворенность ими;

защищенность 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: «свобода — зависимость»; «активность — пассивность».

Названия осей обозначают соответствующие качества личности учащегося, проявлению и формированию которых способствует данная образовательная среда. Этот метод векторного моделирования позволяет провести экспертизу образовательной среды и отнести ее к одному из четырех базовых типов, на

основе которых могут быть получены в целом 16 типов (подтипов) образовательной среды.

Можно отметить, что все исследователи, разрабатывая диагностические подходы к образовательной среде, пытаются соотнести их с типологией среды и, прежде всего, с ее развивающим эффектом. Экспертный подход к оценке образовательной среды, как правило, нацелен на комплексный анализ ее 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 ее психологической составляющей. Важнейшее значение для разработки экспертной процедуры приобретает определение содержательных оснований качества образовательной среды. Такие данные существенно дополняют систему оценки качества образования, сделают ее более сбалансированной в отношении образовательной среды каждого учебного заведения, а в итоге — и системы обучения и воспитания в целом.

Список литературы

1. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / Под ред. д-ра филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. 12-е изд. М., 1978.
2. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Г. Алексеев // Школьные технологии. 2000. № 2.
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, 2002.
5. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от проектирования к моделированию. М., 2001.

-
6. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). М., 1999.
 7. Там же.
 8. *Иванов Д. А.* Экспертиза в образовании. Учебное пособие. М., 2008.
 9. *Братченко С. Л.* Гуманитарная экспертиза образования: условия проведения // Школьные технологии. 2001. № 4.
 10. *Панов В. И.* Психодидактика образовательных систем. М., 2006.
 11. Там же.
 12. *Ясвин В. А.* Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. М., 2000.
 13. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие / Под общей ред. М. М. Семаго. М., 2004.
 14. *Тубельский А. Э.* Экспертиза инновационной школы // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.
 15. *Дерябо С. Д.* Диагностика эффективности образовательной среды. Черноголовка, 1997.
 16. Там же.
 17. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство/ Под ред. И. А. Баевой. СПб., 2006.
 18. *Мкртчян Г. А.* Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании // Вестник ННГУ. Сер. Инновации в образовании. 2005. Вып. 1.