



А.Н.Ксенофонтова

ЭКСПЕРТИЗА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ

Данная статья отражает опыт деятельности специалистов в области экспертного анализа. В статье рассматриваются условия организации экспертизы, обосновываются критерии, анализируются методы экспертизы.

Как считают специалисты в области экспертного анализа, экспертиза проектов – это процедура исследования на основе взаимосвязанных методов получения, обработки, комбинирования, обобщения и предоставления разнообразной информации.

В настоящий момент в практике образования экспертиза организуется для анализа и оценивания педагогических проектов, прогнозов их реализации и развития.

В теории социального проектирования экспертиза является необходимым звеном разработки проекта с момента постановки проблемы для решения и осуществляется на всех этапах их принятия и реализации. Развитие теории экспертного анализа тесно связано с развитием способов принятия оценочных суждений. Считается, что развитие экспертизы начинается с создания дельфийского метода, а ее научно-практическая разработка основывается не только на методах исследования той или иной научной области знаний, но и на общей теории познания и аксиологических теориях. Так как педагогическое проектирование всегда связано с воздействием на интересы людей, а также ценностные аспекты образования - реализацию права человека на образование, создание условий для личностного развития, то аксиология экспертизы имеет чрезвычайно важное значение при ее влиянии на процесс принятия решений. Экспертиза и самооценки в проектировании, наряду с гносеологическим и прагматическим аспектами деятельности, обращает специально организованное внимание педагогов на аксиологическое обоснование конструкта, гуманистические педагогические ценности, принципы педагогической деятельности.

Как известно со времен Д. Юма, ценности не могут быть тождественны знаниям, «сужде-

ния о должном» невыводимы из «суждений о сущем». Рассматривая различие фундаментальных педагогических исследований и их использование в конструктивной деятельности педагогов, В.В. Краевский обращает внимание на специфику этих отличий в педагогических знаниях и представлении этих знаний.

По мнению М.С. Кагана, ценность представляет собой «отношение данного предмета к интересам, идеалам и потребностям субъекта». Педагогический проект, хотя и отражает особенности теоретических позиций его авторов, но не может оцениваться только на основе тех принципов и критериев, которые используются при оценке авторских теоретических концепций и научных исследований. Реализация любых авторских педагогических проектов затрагивает интересы многих людей. Поэтому при проведении экспертизы педагогических проектов учитывается не только суждения экспертов-специалистов в данной научно-практической области, но и мнения субъектов - участников педагогического процесса, интересов которых непосредственно касаются те или иные преобразования. В практике социально-экономического проектирования данная организация экспертизы с привлечением общественного мнения и учета этого мнения при принятии решений носит название « партисипация проектов».

В проектировании ценностные ориентиры его участников, в том числе и экспертов, органично сливаются с познавательными и преобразовательными аспектами деятельности и имеют непосредственное влияние на выбор цели и программ их достижения. Сами цели также определяются во взаимосвязи с ценностями и могут рассматриваться как цели - ценности, с которыми затем сверяются процессы достижения результатов. При включении в

проектирование педагогических процессов всех субъектов образования на основе демократических организационных принципов управления развитием образовательных систем, создаются условия, при которых ценностные ориентиры преобразований приобретают общественный и личностный характер, происходит передача ценностных установок от субъекта к субъекту. Эта особенность педагогического проектирования, как деятельности устремленной к целям ценностного характера, предъявляет особые требования к проведению экспертизы, которая должна быть максимальной от открытой для всех участников образования.

При обучении педагогов проектированию экспертиза должна быть включена в учебный процесс, что позволит обучающимся педагогам более освоить ценностные аспекты и методологию данного вида деятельности. Несмотря на то, что любая «... педагогическая деятельность относится к числу таких, где особенно значима зависимость результативности деятельности от характера ценностных ориентации ее субъекта», экспертиза педагогических проектов требует не только принятия тех или иных общих педагогических ценностей, но и разработки специальных оснований оценивания возможных последствий преобразований в каждом конкретном случае.

В проектировании экспертиза рассматривается не как достоверная характеристика развития процессов преобразований, а как исследование с определенными выводами. Экспертиза считается не просто интуитивным предсказанием, а определением возможного развития процессов, исходя из познания закономерностей функционирования конкретных систем и возникающих противоречий в этих процессах. Если при разработке проектов, основное «стремление его авторов концентрируется на «достижение успеха», то при организации экспертизы внимание концентрирует на «избегание неудачи», снижении возможных, иногда неожиданных последствий преобразований, их влияния на возникновение конфликтов в педагогической среде.

Несмотря на широкое использование экспертизы в практике образования, работ в области обобщения подходов к экспертизе педагогических проектов в настоящий момент мало. Поэтому при разработке подходов к экспертизе мы использовали литературу по вопросам общей теории экспертного анализа, экспертизе научно-педагогических исследований, документы и рекомендации, используемые в ее научно-

методическом обеспечении в различных региональных системах.

В практике организации экспертизы условно выделяют ее три вида - внутренняя (самоэкспертиза), внешняя (специально созданной комиссией или группой экспертов), общественная (опрос мнений по специально разработанным методикам).

Считается, что разработка подходов к экспертизе проектов - одно из направлений развития проектирования как научно-исследовательской деятельности.

Функции экспертизы: дать многоаспектный анализ, выполнить прогноз, поставить диагноз, определить приоритеты, смягчить последствия, принять решения с учетом мнений специалистов и интересов различных людей, выбрать наиболее эффективные и полезные решения из различных альтернатив на основе научно разработанных критериев и обоснованных суждений.

Для проведения экспертизы эксперты должны достичь согласия по вопросам:

1. определения критериев анализа и оценки;
2. степени их важности;
3. формы представления анализа и суждений, характера и процедуры принятия решения.

Любой педагогический проект экспортируется с различных позиций, в центре которых всегда будет решение задач преобразований как педагогических задач. Для включения в экспертизу различных позиций разрабатываются критерии экспертизы, которые в первом выражении имеют вид вопросов, подчеркивающих различные аспекты проектирования, например:

социально-педагогический:

- каким образом его реализация окажет воздействие на образовательную ситуацию в региональной системе образования, в районной, в микрорайоне?
- что даст проект для конкретной категории детей?
- что даст проект для педагогов данного учреждения?

психолого-педагогический:

- обоснованность в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей, учет психолого-педагогических закономерностей, направленность на решение образовательных и педагогических задач;

валеологический:

- соответствие санитарно-гигиеническим нормам в образовании, трудоемкость образовательного процесса в соответствии с особенностями и возможностями детей и педагогов, соответствие характера образовательных

процессов и его режима для данной группы детей.

научно-методический:

- обоснованность проекта, значимость для развития..., обоснованность методов и средств целям, обоснованность содержания и методического обеспечения, обоснованность оценок определения результатов, полнота представления документов, готовность авторов и участников к реализации.

управленческий:

- соответствие нормативным документам, характеру положений и законов; разработанность системы реализации, стимулирования, управления;

финансово-экономический и материально-технический:

- цена проекта, достаточно ли времени и средств для реализации, соответствие материально-технической базы.

Подведение итога экспертизы требует: согласованности мнений не менее трех экспертов, коллективное принятие суждений группой. Суждение выполняется не только в форме оценки проекта, но и рекомендаций разработчикам. Обязательно документальное оформление суждения и представление заключения с данными экспертов педагогам - авторам проекта, а возможно и другим участникам образования, которых касаются изменения, вызванные реализацией проекта. Во всяком случае, многие данные социальных экспертиз в других областях социального проектирования являются обязательно доступными для людей, которых касаются планируемые действия по разрешению различных социальных противоречий. Информация о результатах экспертного анализа в социальных процессах не может быть закрытой информацией от тех, чьи интересы эти процессы затрагивают. Эта открытость влияет и на ответственность экспертов при проведении экспертного анализа в проектировании.

Внешняя экспертиза выполняется поэтапно и планируется сразу после принятия решения коллективом о реализации проекта. Экспертиза хода реализации проекта организуется постоянно и включает внутреннюю и внешнюю экспертизу по отдельным направлениям и комплексную по результатам.

Внутренняя экспертиза наиболее часто организуется в формах: обсуждение педагогического процесса на проблемных и методических группах, анализ занятий и работ детей, анализ продукции преподавателей, анализ дости-

жений детей, анализ организованной диагностики, подготовка и представление процесса и результатов на конференциях, семинарах, педсоветах, анализ конфликтов и удовлетворенности процессом участников образовательной и педагогической деятельности, анализ мнений учащихся, родителей и общественности.

Внешняя экспертиза организуется с привлечением независимых экспертов, специалистов различного характера, для проведения межпредметного анализа хода развития и результатов реализации проектов и экспериментов. Анализ предполагает не только описание фактов, но и поиск закономерностей, определение проблем, постоянный прогноз, коррекцию и проектирование.

Общественная экспертиза организуется как анализ опроса потребностей, мнений, суждений различных групп людей (педагогов, учащихся, родителей, управленческого персонала, общественности) по разработанным методикам социально-педагогического мониторинга;

Экспертный анализ всегда связан с исследованием и диагностикой. В зависимости от задач, которые предполагается решить, организуя изучение и экспертизу, можно выделить три основных типа экспертной диагностики;

1. Диагностика, устанавливающая причины отклонения от норм функционирования или причины, не позволяющие достигнуть поставленных целей и задач. Организуется в процессе эксперимента или проектирования при потребности разрешения «тупиковых ситуаций» или выявления конфликтов развития образовательных систем или процессов.
2. Диагностика, определяющая принадлежность образовательного объекта (учреждения, программ, квалификации педагога) к тому или иному классу, уровню, типу, виду, группе, соответствие исследуемого объекта разработанным нормам и критериям. Чаще всего доводится при аттестации и лицензировании.
3. Диагностика, описывающая и оценивающая объект как уникальное явление или характеризующая его для ценности развития образования или решения конкретных задач в данных условиях. Экспертиза авторских программ, проектов, экспериментальной деятельности педагогов.

Задачи диагностики взаимосвязаны с задачами прогноза и проектирования развития образовательных процессов и систем. Для получения объективных экспертных оценок сочетают систему тестового исследования и функционального.

Тестовым чаще всего называют статистические исследования-опросы, тестовые проверки, экзамены, стандартизированное анкетирование, обследование на соответствии с качественными и количественными нормами, собеседование, специально организуемые исследования для определения различных личностных характеристик участников образования. В образовании они выясняют уровень достижений, удовлетворенность процессами, соответствие с потребностями и возможностями, рост или спад различных нормативных показателей, соответствие со стандартами образования, соответствие с разработанными прогнозными эталонами или предположениями.

Функциональные исследования специального воздействия на изучаемые процессы или участников образования не предполагают. Изучается ход процесса в обычных условиях и режиме деятельности педагогического коллектива или педагога-экспериментатора, проводится анализ данных и фактов в образовании, которые всегда имеют место-наблюдение за образовательными процессами (занятиями, мероприятиями, посещение уроков, анализ документов и продуктов деятельности учащихся и педагогов, анализ хода и результатов экзаменов, олимпиад, конкурсов, включенное наблюдение по выяснению атмосферы в образовательном процессе или восприятию позиций педагогов и учащихся, психологического климата, системы работы администрации). При проведении исследований данного вида анализируются условия образовательного процесса, уровень готовности педагогов к решению целей и задач проектирования, устойчивость развития образовательных процессов, внимание педагогов к различным категориям учащихся, внимание администрации к различным категориям педагогов, цена и средства достижений, бесконфликтность в организации экспериментальной деятельности, мотивация сотрудников, психологическое самочувствие детей и педагогов в преобразованиях, характер достижений воспитанников и педагогов, причины конфликтов и роста различных показателей.

Важным вопросам при разработке экспертного анализа является вопрос об использовании различных показателей оценки. С одной стороны показатели обобщаются и интегрируются, что позволяет в некоторой степени облегчить задачу исследования, с другой - это вызывает неизбежную потерю информации и создает трудности в дальнейшем при принятии решений. Кроме того, в отличие от проектов в других сфе-

рах деятельности, оценка педагогических проектов ведется не только на основе общих формализованных показателей, но и на основе гуманитарных знаний о процессе, полученных в результате наблюдений, опроса мнений с основой на особенности каждого конкретного педагогического объекта. Поэтому экспертная оценка в данном случае требует и педагогического мышления, развитие которого происходит не только в усвоении теории, но и через приобретение опыта педагогической деятельности.

На основе анализа данных и суждений экспертов, имеющих опыт в данной области педагогической деятельности, выполняется экспертная оценка и прогноз реализации проекта. Разумеется, проведение комплексной диагностики возможно лишь с привлечением группы экспертов, с распределением между ними функций экспертизы. При организации экспертизы проводятся обсуждения исследуемых процессов и полученных данных, анализируются устные и письменные суждения и оценочные мнения, prognostические предположения. Как показал анализ работ в области экспертной оценки, экспертиза проектов может выполняться по нормативам, эталонным моделям (более жесткая, формализованная) и по прогнозам, prognostическим моделям (гибкая). Выполнение экспертизы организуется на трех типах моделей: оценочных моделей (построение суждений по определенным критериям); моделях познания (построение прогноза развития процессов); диагностических моделях (сбор и оценка информации по определенным количественным и качественным характеристикам).

В экспертизе учитывается «знание о результатах» и «знания об их достижении». Правила вынесения экспертных суждений могут быть следующими:

- непротиворечивость суждений и оценок;
- системность выражения позиции;
- согласованность с законодательными документами, задачами развития федеральной и региональной образовательных систем;
- соответствие с убеждениями экспертов;
- аргументированность критериев оценки проекта;
- реальность (временные, ресурсные и другие рациональные показатели при вынесении оценочных суждений);
- простота и доступность выражения суждения для различных специалистов в практике образования.

Методы экспертизы, которые наиболее часто используются при оценке социальных кон-

структов: дельфи, наблюдение, анализ проектной и итоговой документации, организация мониторинга, опрос, собеседование, групповые методы обсуждения и принятия решений, анализ результатов достижений по различным показателям, организация исследования отдельных проблем и противоречий, групповой диалог, моделирование.

Любая экспертиза является поисковой. Программа экспертного поиска задается путем формулировки логической цепочки вопросов, стандартизированного, формализованного характера и свободного, открытого, предполагающего выражение гибкого суждения неформализованного характера.

Вопросы комплексной экспертизы обычно группируются по задачам экспертизы (в форме контрольных списков или матрицы) и нацелены на получение информации для: 1. оценки (качественного и количественного характера) процессов и результатов; 2. выявления и вскрытия противоречий, проблем, «узких мест» организуемых процессов; 3. выявления особенностей и характерных черт развивающихся образовательных процессов, их достижений, качественных характеристик условий организации; 4. определения перспектив развития и последствий преобразований, вариантов корректировки процессов; 5. определения общественного мнения различных групп обучающихся, педагогов, родителей, коллег, чья деятельность взаимосвязана с авторами проекта, руководителей образования, специалистов в различных направлениях образовательной деятельности; 6. определения соответствия деятельности экспериментаторов нормативным положениям в образовании, ценности результатов для развития образовательных систем; 7. формирования новых подходов в восприятии, органи-профессионального мастерства педагогов, формирование новых парадигм осмысления образования и моделей поведения участников образовательного процесса.

Считается, что эксперт отличается от других специалистов тем, что может делать предсказания и выносить обоснованные суждения по минимальному числу переменных (извлекать максимум информации из меньшего числа сигналов для восприятия).

Классификация эксперта может определяться по:

- умению установить оптимальное число переменных для вынесения суждения;
- умению определить степень важности этих переменных;

- скорости принятия обоснованных оценочных суждений;
- точности решений;
- достоверности прогнозов;
- умению точно и кратко, доступно для разработчиков выразить аналитические и оценочные суждения.

Е.С. Заир-Бек приводит вариант определения компетентности экспертов с помощью анкет самооценок, где в результате анализа ответов на вопросы, которые оценивает сам эксперт по десятибалльной шкале, определяется его опыт деятельности в данной области, общая осведомленность, прогностические способности. Считается, что именно эти способности необходимы в экспертной деятельности. По мнению Б.С. Гершунского, компетентность экспертов определяется на основе методик, используемых в прогнозировании, и ее критериями являются: уровень общей эрудиции, глубина специальных знаний по рассматриваемой проблеме, информированность (осведомленность) в соответствующей области.

Эти качества можно дополнить и характеристиками, которые предпочитают увидеть у эксперта педагога-практика.

Нами был проведен опрос педагогов двадцати школ и учреждений дополнительного образования в различных региональных системах на определение качеств эксперта, которые они особенно ценят. Всего было опрошено 148 педагогов различных категорий. В результате было получено следующее обобщенное мнение: эрудиция (общая и профессиональная), объективность и ответственность, смелость и независимость, доброжелательность, способность к коммуникации, интерес к новому и к авторам конструкта, инициативность.

Выбор проводился из 50 предложенных качеств, можно было добавить любое на свое усмотрение. Опрос проводился среди педагогов экспериментальных площадок, прошедших городскую и районную экспертизу.

Недостатком, на наш взгляд, существующей практики экспертизы является отсутствие разделения понятий «эксперимент» и «педагогический проект», а в связи с этим экспертиза часто организуется только на основе научных подходов к оценке преобразований и не учитывает их ценностные гуманитарные аспекты. Кроме того, экспертиза часто проводится тогда, когда основные проектные решения уже разработаны и оформлены, что вызывает конфликты между авторами проекта и экспертами.

Для смягчения этих явлений, в обучении педагогов в процессе создания проектов как моделей реализации их замыслов, мы включили обучение экспертизе, привлекая педагогов к экспертному анализу собственных проектов и проектов своих коллег, к разработке методик организации общественной экспертизы. В ходе организации обучения, как педагогов, так и студентов мы придавали значение экспертизе еще и потому, что она вместе с диагностическим инструментарием и во взаимодействии с ним помогает рефлексировать обучение, корректировать ошибки обучаемых, преподавателей, корректировать как проекты, так и ход процесса обучения, конструировать модели обучения с постоянной обратной связью.

Введение экспертного анализа в процесс обучения проектированию позволяет, на наш взгляд, конструировать обучение «как исследование» не только проектов, но и себя, своей позиции, своего педагогического становления в этом процессе, своих ценностных ориентиров и педагогических устремлений, сформированности своей педагогической методологии. Уровень и характер обучения экспертизе определяется, прежде всего, категорией обучаемых педагогов и степенью их включенности в реальное педагогическое проектирование.

Основными методами конструирования моделей обучения педагогическому проектированию в нашем исследовании можно считать взаимопереход целеполагания, анализа достижения результатов и экспертизы (взаимоэкспертизы, самооэкспертизы, внешней экспертизы).

При экспертизе оценка деятельности субъектов обучения и ее результатов как бы расширяется, становится качественной, описывается и представляется в различных критериях, что помогает увеличивать ориентацию процесса на личностное развитие во взаимосвязи с творческо-преобразовательной деятельностью педагогов и с ее качественной оценкой. Для обоснованного определения дальнейших целей, как проектирования, так и обучения, экспертиза является важным условием. В то же время даже для самооэкспертизы всегда требуются специальные знания и умения, поэтому изучение основ экспертного анализа является обязательным компонентом обучения проектирования.

Таким образом, можно сделать вывод, что обучение педагогов проектированию должно быть пересечением двух встречных движений.

Личности, как субъекта своего выбора, и условий обучения, как: предоставление педагогу возможности этого выбора и поддержки в личностной самореализации при создании проектов.

Конструирование обучения педагогическому проектированию исходя из двух взаимосвязанных логик его развития - содержательно-предметной (усвоение методологии проектирования, разработка способов разрешения проблем развития образования) и личностной (реализация замыслов, мотивов, развитие опыта деятельности, педагогических умений, реализация потребности в творчестве, предоставление возможности для выбора и самоконструирования собственной деятельности) является основой (принципами) построения моделей учебного процесса.

Таким образом, на основе анализа работ в области экспертного анализа можно сделать следующий вывод:

1. Модель обучения выстраивается на основе определения его участниками проблем развития, совершенствования современных образовательных процессов и выбора своей деятельности и позиции при разрешении этих проблем;
2. Модель обучения педагога конструируется в процессе обмена смыслами, процессом и результатом деятельности. Этапы в развитии процесса конструируются через переход от рефлексии к целеполаганию, а затем к действию на различных дидактических циклах, на основе перехода от цикла к циклу создается личностная стратегия учения (индивидуальная программа) каждого участника процесса;
3. Модель обучения проектированию включает и конструирование проекта собственного развития, формирование способности к педагогической деятельности социокультурного преобразовательного характера;
4. Конструкция обучения создается как взаимодействие различных видов деятельности, которые интегрируются в ведущей для обучения деятельности - педагогическом проектировании;
5. Конструируемые и реализуемые модели обучения выстраиваются как коллективные программы деятельности и индивидуальные программы обучения, самообразования, разработки и представления проектных решений, и как взаимодействие с преподавателем по поддержке участников обучения в реализации творческих замыслов, педагогических достижений.