

**Проблемы подготовки специалистов  
по педагогической экспертизе  
в сфере высшего образования**

**Научно-практическое пособие**



ЧАСТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«МОСКОВСКИЙ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»  
(МСЭИ)

---

**Проблемы подготовки специалистов  
по педагогической экспертизе  
в сфере высшего образования**

**Научно-практическое пособие**

Под редакцией В.Ф. Хозова

2015

УДК 378

ББК 74

*Авторский коллектив:*

*В.Ф. Хозов, А.А. Верный, Л.Э. Агасандян, А.В. Кудряшов*

**Проблемы подготовки специалистов по педагогической экспертизе в сфере высшего образования:** научно-практическое пособие/ под ред. В.Ф. Хозова. – М.; СПб: Нестор-История, 2015. – 31 с.

*Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (грант 14-06-00465)*

© Коллектив авторов, 2015

© Московский социально-  
экономический институт, 2015

## 1. Введение

В массовой практике в образовании подготовка специалистов как правило осуществляется по экспертизе, связанной с вопросами управления, аттестации образовательных организаций, аттестации педагогических и управленческих кадров, а также по педагогической экспертизе в ходе профессиональной деятельности педагога. Основные вопросы, раскрываемые в данных программах, касаются экспертизы по принципу нормы-контроля.

Особенностью выше перечисленных программ являются разделы и темы, раскрывающие вопросы мотивационной готовности к осуществлению экспертной деятельности, содержание психолого-педагогических основ экспертной деятельности, методов экспертного оценивания, нормативно-правового сопровождения. Серьезное внимание уделяется технологии организации экспертизы педагогической деятельности, работы с концептуальными основами экспертируемых текстов, анализу и технологии написания экспертных заключений.

Нами была разработана и апробирована программа подготовки специалиста в рамках апробируемой модели. Объем очного обучения по программе составляет 72 академических часа. Программа включает три раздела, каждый из которых направлен на формирование компетентностей и качеств, необходимых специалисту:

- Основы образовательной, исследовательской и экспериментальной деятельности в образовании;
- Экспертная деятельность: концептуальные основы, процедуры, технологии, инструментарий;
- Психолого-педагогические основы экспертной деятельности в условиях S-рынков в образовании.

Требования к эксперту раскрываются через основные функции и задачи, которые приходится решать в ходе экспертизы образовательной деятельности. Компетентность эксперта определяется: как совокупность профессиональной компетентности, квалиметрической компетентности,

специфических качеств и опыта практической деятельности в образовании. Каждая из составляющих компетентности эксперта раскрывается в разработанной программе.

В первом разделе программы Основы образовательной, исследовательской и экспериментальной деятельности в образовании рассматриваются вопросы государственной политики и стратегии развития современного образования, так как уровень и широта знакомства с достижениями образования, понимание современных проблем и перспектив развития образования определяет компетентность специалиста. Учитывая, что основу профессиональной компетентности эксперта, как специалиста по образовательной деятельности в образовании, составляет знание теории инноватики, исследовательской и экспериментальной деятельности в образовании, в программе нашли отражение соответствующие разделы: Инновации в образовании; Управление инновационными процессами в образовании; Структура образовательной деятельности педагогов; Инновационная деятельность учебного заведения как исследовательская проблема.

В ходе изучения данных разделов серьезное внимание уделяется рассмотрению теоретических основ, которые подкрепляются конкретными практическими работами, созданием самостоятельных инновационных проектов и проведение этих проектов через все стадии инновационного развития. Детально прорабатываются особенности развития проекта на каждой образовательной стадии: возникновения, становления, активного формирования, трансформации, при этом одной из целей является формирование умений находить, выделять и обосновывать традиционное и инновационное начало. Определяются источники инновационного развития и управление введением инноваций в образовательный процесс.

Квалиметрическая компетентность предполагает профессиональное знание специалистом принципов организации и проведения экспертиз, методов получения, анализа и обработки экспертной информации, анализа

результатов экспертизы и обеспечивает четкое понимание специалистом экспертных методов оценки, умение пользоваться различными типами оценочных шкал, различая при этом достаточно большое число их градаций. В разработанной программе второй раздел «Экспертная деятельность: концептуальные основы, процедуры, технологии, инструментарий» посвящен вопросам, овладение которыми в теории и на практике позволяет сформировать квалиметрическую компетентность эксперта. Данный раздел представлен следующими темами: Экспертиза: понятие, сущность, типология. Исследование как основа экспертной деятельности. Методы научных исследований. Экспертные оценки. Концептуальные подходы к экспертизе образовательной деятельности, технологии проведения экспертизы. Процедуры экспертизы образовательной деятельности. Типичные ошибки при проведении экспертизы образовательной деятельности. Инструментарий для осуществления экспертизы образовательной деятельности.

С учетом этих особенностей в процессе изучения программы были использованы разнообразные формы организации занятий, позволяющие детально на конкретных практических объектах ознакомиться с научной школой и основными научными теориями, в рамках которой осуществляется подход и техниками и технологиями проведения экспертизы. Особое место отводилось имитационно-моделирующим играм, так как именно создание аналога реальной ситуации с возможностью отработки всех этапов и выполнением всех функций, позволяет сформировать требуемые компетенции (профессиональные и квалиметрические).

Учитывая, что отсутствие профессионального владения технологиями экспертного оценивания влечет за собой получение неадекватных оценок, а в итоге принятие нереализуемых, неэффективных решений в ходе апробации программы было особое внимание уделено методам обработки результатов экспертизы и детальному разбору встречающихся как типичных, так и специфических ошибок экспертного оценивания. С этой целью слушателям

наряду с обучением аналитическим процедурам, организацией практики экспертного оценивания (работа с банком инновационных проектов), требовалось составлять рефлексивные отчеты и овладевать аналитико-синтетическими умениями.

В третьем разделе «Психолого-педагогические основы экспертной деятельности в условиях S-рынков» рассматриваются вопросы, раскрывающие требования к профессиональной культуре эксперта, его психологическим характеристикам, личностным качествам, способам коммуникации, которые реализуются, посредством следующих разделов: Эксперт по осуществлению экспертизы образовательной деятельности. Организация и формирование экспертных групп. Культура эксперта и ценностные ориентации экспертной деятельности. Конфликтологическая компетентность эксперта.

Экспертиза образовательной деятельности в образовании осуществляется экспертами, которые специально подбираются для каждого конкретного случая. Именно в процессе подготовительной работы выявляются индивидуальные особенности специалиста, от которых в значительной степени зависит его успешная деятельность в качестве эксперта и которые сложно учесть на этапе отбора экспертов. В процессе обучения по данному разделу проводились специальные тренинги, в ходе которых можно было выявить специфические качества экспертов: интуиция, интеллект, эвристичность, предикаторность, гуманитарный взгляд на вещи и т.п. и обучиться методам выявления этих характеристик. Во время подготовки создавались условия для подготовки экспертов и формирования экспертной группы.

Наиболее важное значение в этой части программы отводилось характеристикам современных S-рынков, технологиям вычленения наведенных потребностей, ложных представлений о своем профессиональном будущем и профессии, а так же тех представлений, на

основе которых можно сформировать адекватный реальности образ профессии.

## 2. Требования к эксперту

В настоящее время не существует общепринятых подходов к тому, кого нужно привлекать к экспертной деятельности, по каким показателям производить отбор экспертов при формировании экспертных групп, как количественно измерять степень пригодности кандидатов для выполнения экспертной работы.

Несомненный интерес в связи с решением обсуждаемой проблемы представляют работы В. А. Гуружапова, Н. Н. Китаева, А. Н. Тубельского. «В соответствии с методологией экспертной деятельности любой объект экспертизы нужно рассматривать как уникальный, поэтому и состав комиссии должен специально подбираться для каждого конкретного случая»<sup>1</sup>. Это утверждение В.А. Гуружапова, касающееся экспертизы развивающего обучения, справедливо и для всех других случаев ее использования. Говоря о качественном составе экспертной группы, мы предполагаем, что в нее будут входить люди, способные свой предмет исследования (фрагмент, участок деятельности) представить системно.

Экспертиза в традиционном ее понимании тесно связана с идеей специализации и с высоким статусом специалиста в современном обществе. Экспертиза - это не просто формирование, отбор и обработка мнений экспертов. Она определяется, в первую очередь, работой экспертов по обеспечению аргументации мнений, их мотивации и демонстрации предпочтительности по выдвинутым основаниям. Решения таких вопросов предполагает уже не просто эффективную методику и технику экспертизы,

---

<sup>1</sup> Гуружалов, В. А, Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения (система Эльконина-Давыдова) / В. А. Гуружапов // Психологическая наука и образование. - 1996. - № 1. - С. 98.



но и разработку способов отбора экспертов для экспертирования образовательной деятельности в образовании.

Ю.В. Сидельников экспертом называет человека, являющегося специалистом и имеющего практический опыт, который:

- имеет объективные и полные сведения об особенностях и свойствах внешнего объекта и дает рекомендации относительно предпочтительных вариантов управляющих решений, касающихся данного объекта;
- обладает правами и обязанностями и несет ответственность за свое экспертное заключение, определенными нормативными документами;
- включен в процесс принятия решений, выполняя специальную ролевую функцию, и поставлен перед задачей их научного обоснования;
- высказывает суждения по вопросу из области его специальных знаний и практического опыта, поставленному перед ним некоторым лицом, независимо от внешних влияний и собственной выгоды.

Таким образом, эксперт - это, прежде всего, специалист, обладающий необходимыми знаниями и опытом в области его профессиональной деятельности и который включен в процесс принятия решений. Он высказывает суждения по поставленному перед ним вопросу, обладает правами, обязанностями и принимает на себя ответственность за сделанные им экспертные заключения.

Специфические особенности образовательной деятельности, разнообразие способов и методов экспертного оценивания, отсутствие единого подхода к классификации экспертизы, накладывают определенный отпечаток на совокупность требований, которым должны отвечать эксперты. Одним из наиболее важных этапов в экспертизе образовательной педагогической деятельности, является выбор экспертов. Поэтому в ходе исследования был специально изучен вопрос о качествах, которые должны быть присущи эксперту, как специалисту по образовательной деятельности и способах отбора экспертов для проведения экспертизы.

В настоящее время не существует общепринятого мнения относительно того, кто должен привлекаться к экспертизе образовательной деятельности, по каким показателям производить отбор экспертов при формировании экспертных групп и как качественно измерять соответствие (пригодность) каждого кандидата в эксперты для выполнения экспертной работы.

Рассмотрим качества, необходимые эксперту по образовательной деятельности в образовании, и возможные способы отбора экспертов для проведения экспертиз в соответствии с типологией, предложенной в предыдущем параграфе.

Основные направления, которые решаются экспертами в рамках своей профессиональной деятельности:

1. Функциональное направление, которое определяет целевую направленность и основные задачи, решаемые экспертами;
2. Мирозренческое направление, которое определяет форму и уровень отражения существующей реальности;
3. Организационное направление, которое определяет уровень организации экспертизы, формы деятельности экспертов, формы организации экспертизы, формы контакта в процессе проведения экспертизы, формы представления материала;
4. Субъектно-объектное направление, которое определяет место эксперта в ходе процедуры экспертизы относительно субъектов и объектов экспертизы.

Организационное и субъектно-объектные направления, задающие уровень организации экспертизы, формы деятельности экспертов, формы организации экспертизы, формы контакта в процессе проведения экспертизы, формы представления материала и место эксперта в ходе процедуры экспертизы относительно субъектов и объектов экспертизы, являются решающими при определении процедуры организации и проведения экспертизы.

В соответствии с целевой направленностью и основными задачами, выполняемыми экспертами, были выделены четыре типологии экспертизы образовательной деятельности: нормоконтролирующая, квалифицирующая (интерпретирующая), дегустационная и понимающая экспертизы, применяемые в зависимости от целевых установок и стадии (цикла), на которой находится образовательный процесс в момент проведения экспертизы.

Качества необходимые эксперту по образовательной деятельности в образовании, раскрываются через основные функции и задачи, которые приходится решать в ходе экспертизы данного вида деятельности.

Специфика работы эксперта по образовательной деятельности заключается в оценке продукта по его характеристикам, для которых не существует объективно выработанного эталона. Оценивая инновацию, эксперт в большинстве случаев опирается на свое мнение и как предполагается, его ответ будет служить гарантией правильной и достоверной оценки. Эксперт, проводящий нормоконтролирующую или/и квалифицирующую (интерпретирующую) экспертизу, осуществляет идентификацию инновации существующей практике, интерпретирует ее в социокультурном и образовательном контексте, определяет последствия от реализации и выделяет перспективы развития.

Основными функциями, выполняемыми экспертом, будут диагностические и оценочные, в нормоконтролирующей экспертизе добавляется контролирующая функция, а в квалифицирующей - частично прогнозная.

Экспертиза образовательной деятельности, осуществляемая исходя из суждения вкуса эксперта, то есть исходной модели оценки педагогических явлений строится на авторитете и опыте эксперта, на его ощущении. Именно отсутствие эталона или его неэксплицированность ведут к возникновению экспертной деятельности по типу «дегустации». Эксперт, осуществляющий дегустационную экспертизу образовательной деятельности, решает в ходе ее

проведения наряду с оценочными, контрольными исследовательские и прогнозные задачи.

В ходе проведения понимающей экспертизы основной задачей эксперта становится не квалификация или оценка образовательной деятельности, а ее дооформление и выращивание до уровня внедрения (транслируемое, распространения). При этом решающее значение приобретает не экспертная интерпретация, а помощь автору в самовыражении, становлении своего собственного уникального опыта. Эксперт, осуществляющий понимающую экспертизу образовательной деятельности, решает в ходе ее проведения исследовательские, оценочные, прогнозные и в очень большой степени формирующие (конструкторские) задачи.

Исходя из проведенного анализа задач, выполняемых экспертом в ходе нормоконтролирующей, квалифицирующей, дегустационной и понимающей экспертиз, приходим к выводу, что для качественного выполнения вышеперечисленных функций (диагностических, исследовательских, оценочных, контрольных, прогнозных, формирующих, конструкторских, поддерживающих) компетентность эксперта должна распространяться как на объект оценки качества (профессиональная компетентность), так и методологию оценки (квалиметрическая компетентность).

Профессиональная компетентность эксперта, как специалиста в определенной сфере, предполагает знание теории исследования экспертируемой проблемы (объекта), отражает мировоззренческий уровень рефлексии, она касается предметной профессиональной деятельности эксперта (в образовании это обучение, воспитание, технологии, дидактика, управление и т.д.). Компетентность как степень квалификации эксперта в определенной области знаний определяется на основе плодотворности деятельности специалиста, уровня и широты знакомства с достижениями мировой науки, понимании современных проблем и перспектив развития.

Квалиметрическая компетентность обеспечивает четкое понимание специалистом экспертных методов оценки, умение пользоваться различными

типами оценивающих шкал, различая при этом достаточно большое число их градаций. Квалиметрическая компетентность предполагает профессиональное знание специалистом принципов организации и проведения экспертиз, методов получения, анализа и обработки экспертной информации, анализа результатов экспертизы. Отсутствие профессионального владения технологиями экспертного оценивания чревато получением неадекватных оценок, а в итоге принятием нереализуемых, неэффективных решений.

По мнению Э. П. Райхмана и Г. Г. Азгальдова, качество эксперта определяется четырьмя группами свойств, к которым относятся: компетентность, заинтересованность в результатах экспертизы, деловитость и объективность (беспристрастность).

С.Л. Братченко выделяет пять групп качеств «идеального» эксперта, к первой группе относятся личные качества, которые включают личную зрелость, порядочность и нравственную зрелость, критичность и эвристичность, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях, толерантность, способность к децентрации, видение ситуации с разных точек зрения, наблюдательность и восприимчивость, интуицию, чутье на гуманитарные проблемы, корректность, тактичность, деликатность, независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей.

Ко второй группе автор отнес коммуникативную компетентность, которая включает уважение и внимательность к собеседнику, "беспристрастную заинтересованность", способность устанавливать контакт, способность слушать и слышать, эмпатию, искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения, способность адекватно выражать собственную позицию, коммуникативную гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы.

Третья группа рассматривается как методологическая и методическая грамотность, к ней относятся знание методологии экспертирования,

понимание специфики гуманитарной парадигмы, владение основными методами гуманитарного познания, готовность к их адекватному применению, способность подбирать, модифицировать и развивать методы исследования с учетом конкретных задач и условий экспертизы, способность проводить экспертное исследование.

В четвертую группу выделена профессиональная подготовка, в этом разделе исследователь считает необходимым наличие у эксперта гуманитарного образования, знание актуальной педагогической реальности, основных современных подходов, тенденций и инноваций в сфере образования, психологической грамотности, знание основных подходов к экспертизе образования и практики их применения, знание правовых основ и законов, относящихся к проведению экспертизы в образовании.

Практический опыт отнесен к пятой группе качеств «идеального» эксперта, а именно опыт работы в сфере образования, опыт проведения реальных психолого-педагогических исследований, применение гуманитарных методов, опыт участия в экспертизах в гуманитарной сфере.

Разработанный «портрет» эксперта, С.Л.Братченко предлагает использовать в качестве ориентира при подборе экспертов, что на наш взгляд представляет огромные сложности и не гарантирует качество экспертной группы на выходе.

Учитывая, что компетентность эксперта распространяется как на объект оценки качества, так и методологию оценки, поэтому эксперт привлекаемый к экспертизе образовательной деятельности:

- 1) должен обладать необходимыми знаниями и опытом в сфере образования,
- 2) быть способным к анализу вновь поступившей информации,
- 3) быть способным дать оценку объекту экспертизы в пределах своей компетенции с учетом основных направлений развития образования,
- 4) владеть используемыми в экспертизе технологиями,

5) быть способным оценить возможность их применения в конкретной ситуации и дать соответствующие рекомендации и заключения,

б) быть готовым отвечать за представленные им заключения.

На наш взгляд эксперт по образовательной деятельности в образовании должен наряду с вышеназванными качествами, а именно профессиональной и квалиметрической компетентностью обладать и такими качествами как креативность (способность решать творческие задачи, метод решения которых частично или полностью неизвестен), эвристика (способность видеть или создавать неочевидные проблемы), интуиция (способность делать заключения об исследуемом объекте без осознания пути движения мысли к этому заключению), независимость (способность противопоставлять предубеждениям и массовым мнениям свое собственное), всесторонность (способность видеть проблему с различных, точек зрения).

Все функции в экспертизе, так или иначе, связаны с познавательной деятельностью. Экспертиза - это и исследовательская, и оценочная, и прогностическая и формирующая творческая деятельность.

В экспертизе образовательной деятельности между собой конкурируют два способа мышления: критический и творческий. При проведении нормоконтролирующей и квалифицирующей (интерпретирующей) экспертизы преобладает критическое мышление, которое направлено на выявление недостатков, несоответствий, недоработок и т.п. При оценке образовательной деятельности с использованием (применением) дегустационной и понимающей экспертизы преобладает творческое мышление, которое связано с конструкторскими навыками, с обобщением информации в виде нескольких структур и даже с открытием оригинальных идей, моделей, способов и т.п. Это демонстрирует необходимость наличия у экспертов по образовательной деятельности как критического, так и творческого мышления, без которых невозможно объективно оценивать результаты образовательной деятельности, так как ситуация в которой

осуществляется выбор того или иного вида экспертизы связана со стадией, на которой находится инновационный процесс т.е. инновационным циклом.

Экспертная деятельность является интеллектуальной деятельностью, в основу которой положен интуитивно-логический анализ действительности. Интуитивная его часть не поддается алгоритмизации. Вряд ли было бы корректным применять понятие методы, методики или процедуры к гениальным озарениям, догадкам, возникающим в процессе творчества или к получению научных (инновационных) результатов случайным образом, во время поисков чего-либо другого. Интуицию делят на две разновидности: чувственную и интеллектуальную.

По мнению А.Бергсона, интуиция есть окраина или полутень интеллекта. Роль интуиции особенно велика там, где необходим выход за пределы существующих приемов познания для проникновения в доселе неведомое. Интуиция - это как бы свернутая, резко сгущенная логика мысли. Интуиция составляет качественно особый вид умозаключения, когда отдельные звенья логической цепи проносятся в сознании более или менее бессознательно, а предельно ясно осознается именно итог мысли - истина. В интуиции тесно смыкаются мышление, чувство и ощущение. Интуиции бывает достаточно для усмотрения истины, но ее недостаточно, чтобы убедить в этой истине других и самого себя. Для этого необходимо доказательство, которым в экспертизе может служить экспертная оценка и заключение специалиста, интерпретация сделанных в процессе экспертизы выводов.

Для экспертизы осуществляемой в социальных системах, к которой относится и образование, главными становятся не только профессиональная и квалиметрическая компетентность, но и человеческая, нравственная мудрость экспертов. Выработка сложных решений в ситуации неопределенности при оценке образовательной деятельности в образовании требует от эксперта эрудиции во многих областях знаний. Как и любая деятельность, экспертная деятельность должна быть эффективной, то есть



предотвращать внедрение социально, морально, материально опасных инноваций и поддерживать созидающие, прогрессивные инновации. Эксперту должна быть присуща высшая нравственность, гуманитарный взгляд на изучаемый объект или решаемую проблему.

Анализ теоретических источников показал, что на данный момент существует несколько концептуальных подходов и теорий к осуществлению экспертизы образовательной деятельности в образовании, каждый из которых имеет свои особенности, техники и технологии проведения.

Для проверки наших теоретических выводов мы провели экспресс-интервьюирование специалистов, которые в рамках МСЭИ занимались внутренним аудитом качества образовательного процесса. Среди наиболее значимых качеств, которыми должен обладать эксперт, они отметили (качества указаны по релевантности и ответы даются без дополнительной редакции):

- профессионализм, авторитет и доверие в данном педагогическом сообществе;

- коммуникативные способности (уважение и внимательность к собеседнику, «беспристрастная заинтересованность», способность устанавливать контакт (с взрослыми и с детьми), способность слушать и слышать, эмпатия, искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения, способность адекватно выражать собственную позицию, коммуникативная гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы, ответственность за высказываемые суждения, способность работать в «команде»);

- личная зрелость (порядочность, критическое мышление, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях, толерантность, наблюдательность и восприимчивость, корректность, тактичность, деликатность, независимость, принципиальность);

- аналитико-исследовательские способности (способность к адекватной оценке и самооценке, способность к аналитической деятельности: анализ

уроков, учебно-методического комплекса, экспертиза образовательных программ и т.п.);

- высокий интеллектуальный уровень или способность к переобучению, умение учиться.

На вопрос, кто и по каким вопросам, на Ваш взгляд, более профессионально проведет экспертизу в вузе, мнения разделились. Так предпочтение было отдано независимым экспертам, но специалиста высказали опасения по поводу того, что, во-первых, таких экспертов единицы, во-вторых, недостаточное знание образовательного процесса в школе и самих его участников не может в полной мере гарантировать объективность и эффективность данной процедуры. В то же время высказано было мнение о том, что если бы в профессиональную подготовку специалиста ввести вопросы, касающиеся экспертизы, то это положительно повлияло бы на качество образования.

Как видим, ответы подтверждают наши основные предположения.

Таким образом, эксперт по образовательной деятельности в образовании

- это специалист обладающий профессиональной и квалиметрической компетентностью (необходимыми знаниями и опытом в сфере образования, способный анализировать вновь поступившую информацию, способный дать оценку объекту экспертизы в пределах своей компетенции с учетом основных направлений развития образования, владеющий используемыми в экспертизе технологиями, способный оценить возможность их применения в конкретной ситуации и дать соответствующие рекомендации и заключения, а также несущий ответственность за сделанные им заключения и рекомендации), знающий научные школы или основные научные теории, в рамках которых осуществляется подход и владеющий техниками и технологиями проведения экспертизы и наделенный (обладающий) специфическими качествами: интуицией, интеллектом, эвристичностью, гуманитарным взглядом на вещи и т.п..

### 3. Способы отбора экспертов

В квалиметрии существуют различные, не противоречащие друг другу подходы к отбору экспертов. Различие заключается в основаниях выбранных для их классификации. В ряде работ встречается пять групп способов, применяемых в квалиметрии с помощью которых оценивается качество эксперта, причем каждый из этих способов, как отмечает Г.Г.Азгальдов, характеризует несколько свойств эксперта. К этим способам относят: эвристические, статистические, тестовые, документальные (рейтинговые) оценки, комбинированные оценки. Ряд авторов в своих работах, говорит об использовании четырех методов отбора экспертов: на основании самооценки; на основании результатов прошлой экспертной деятельности; на основании определения компетентности; на основании оценки группой каждого специалиста- кандидата. Второй подход конкретизирует первый и может быть представлен в виде инструментария при использовании квалиметрических способов оценки экспертов.

В своем исследовании мы использовали комбинированные способы оценки, которые основаны на некотором обобщении оценок, полученных разными методами.

Метод самооценки предполагал оценку каждым из кандидатов в эксперты своей компетентности.

В процессе подготовительной работы к проведению экспертизы продолжалось формирование экспертной группы. Эта работа необходима для определения качеств экспертов, которые невозможно определить в ходе анкетирования, тем более, что в процессе выбора экспертов иногда учитывают только отдельные свойства (например, компетентность). Именно в процессе подготовительной работы выявлялись индивидуальные особенности специалиста, от которых в значительной степени зависит успешная его деятельность в качестве эксперта и которые сложно учесть на этапе отбора экспертов. Во время подготовки создавались условия для

преодоления психологической неподготовленности специалиста к участию в экспертизе.

Кроме того, в процессе подготовки выявлялись потенциально возможные цели специалистов, противоречащие целям экспертизы, т. е. наличие причин, которые повлияют на сознательное формирование групповой оценки в направлении, желательном для данного эксперта или группы.

#### **4. Апробация программы подготовки экспертов**

Следующий шаг организационно-целевого этапа - отбор специалистов - кандидатов в эксперты.

Формирование группы специалистов - кандидатов в эксперты мы начинали с составления списка специалистов, претендующих на роль экспертов, то есть самоопределившихся на экспертную деятельность по разным мотивам (например связанных с профессиональным интересом и желанием ее осваивать, с повышением квалификации и др.). Далее отбор в группу мы осуществляли несколькими методами: документальным (рейтинговым), тестовым, эвристическим, комбинированным.

Например мы использовали документальный метод, который предполагал оценку претендентов на основе их послужного списка, анализа опыта, тематики и содержания их методической или исследовательской работы и т.д. Основным недостатком данных методов оказалось то, что в группу специалистов вошли сотрудники, пользующиеся недостаточным авторитетом и доверием среди коллег. В связи с этим, у некоторых участников образовательного процесса появились сомнения в объективном подходе при проведении, а также в результатах экспертизы, но в первом случае добавилось еще то, что у некоторых специалистов с большим опытом работы отсутствовало желание учиться чему-то новому.

Эвристический метод базировался на самооценке и взаимооценке специалистов в исследуемой области, был основан на предположении, что

представление о данном эксперте у окружающих отражает его качество. Данным методом мы провели отбор специалистов - кандидатов в эксперты в остальных образовательных учреждениях.

В целях самооценки претендентам предлагалась небольшая анкета, в которой мы просили оценить свои знания, практический опыт по данной проблеме, а также способность предвидеть логику развития событий, желание участвовать в процедуре, учиться и т.д. По результатам самооценки осуществлялся выбор наиболее компетентных специалистов, подтверждающих свое желание в специальной подготовке для проведения внутренней экспертизы,

Так как специалиста, работающие в одном учреждении, хорошо знакомы друг с другом, возможным стало проведение взаимной оценки. В этом случае каждый специалист оценивал компетентность своих коллег по 10-балльной шкале с точностью до 0,5 баллов. Взаимную оценку специалистов-кандидатов в эксперты мы организовали с помощью процедуры выбора группы экспертов для обсуждения определенной проблемы из более широкого списка специалистов. В этом случае каждому претенденту предлагалось выбрать определенное число наиболее компетентных специалистов по исследуемому вопросу из предоставленного списка. Выбор каждого заносился в таблицу. Против номера или фамилии выбранного педагога ставилась 1; если же его не выбрали, то - 0. Выборы суммировались по строкам. На основе этих данных проходил отбор специалистов-кандидатов в эксперты из набравших наибольшую сумму баллов. Перечисленные методы позволили отобрать специалистов-кандидатов в эксперты с разными или сходными взглядами на проблему экспертизы.

В ходе проведенной работы подтвердилось предположение Н.Н. Китаева о том, что в экспертную деятельность действительно вовлекаются люди с разным пониманием ее назначения, с разными представлениями о сущности, целях и задачах, с разными возможностями, мотивами своего

участия в экспертизе. Видимо, по-другому и не могло быть, так как подавляющее большинство специалистов впервые сталкиваются с экспертизой как механизмом управления и развития, а не привычной проверкой.

В итоге мы пришли к выводу, что для отбора экспертов в группу лучше всего использовать перечисленные нами выше методы, т.е. осуществлять комбинированный подход. Тогда в группу специалистов-кандидатов в эксперты будут зачислены лица, получившие по результатам всех испытаний наилучшие оценки.

Последним шагом на организационно-целевом этапе является сбор и систематизация информации об образовательном учреждении специалистами - кандидатами в эксперты по разным потокам, в зависимости от объекта и предмета экспертизы, необходимая для формулирования предварительной экспертной задачи.

Программа обучения экспертов предполагала оценку:

Реакции на обучение - в ходе которой измеряется реакция участников на обучение по предложенной программе. На первом этапе осуществлялась первичная входная диагностика, целью которой являлось выявление образовательных мотивов и потребностей слушателей курсов, их профессиональных установок. Результатом этапа следует считать оценку актуальных потребностей, запросов и возможностей слушателей и адекватности им программы подготовки специалистов. Оценка производилась во время обучения, обеспечивая обратную связь, как по содержанию, так и формам организации.

Целью следующего этапа являлась комплексная диагностика и выявление уровня профессиональной компетентности слушателей. Определяется начальный и итоговый уровень профессиональных знаний и умений в области основ образовательной и экспертной деятельности, знание научных школ и основных концепций и теорий экспертизы образовательной деятельности, научных основ исследовательской и экспериментальной

деятельности, экспертных оценок, шкал и методов математической статистики и возможности их применения в реальной практике. Результатом этого этапа является оценивание профессиональной компетентности эксперта. Оценка второго этапа предполагала сравнение уровня подготовленности участников до прохождения обучения и после него. Данные оценки показывают, насколько конкретны и реалистичны были задачи обучения и каковы его результаты. Приобретение участниками обучения новых знаний, умений и установок будет способствовать изменениям в их поведении.

Интересным косвенным эффектом является влияния обученных слушателей на деятельность в профессиональном сообществе (своем коллективе). Измерялось насколько эффективно слушатели применяют полученные знания, умения и установки на практике, и как это влияет на процессы происходящие в образовании. Компетентность специалиста может быть оценена только в реальной практике, позволяющей реализовать на конкретном объекте ее сформированность.

На этом этапе сравниваются определенные параметры работы слушателей до обучения и после него. Результаты обучения третьего уровня дают возможность узнать, насколько правильно были определены потребности в обучении, и смогла ли обучающая программа удовлетворить эти потребности.

Воздействия на образовательное сообщество - измеряет отсроченное влияние обучения на способность достигать экспертные цели. Это самый сложный этап оценки. Оценка воздействия позволяет выяснить, достигнуты ли какие-либо изменения в области решения экспертизы образовательной деятельности.

Достаточно сложным вопросом является вопрос о качествах и личностных особенностях эксперта как специалиста.

Совокупность профессиональной компетентности, квалиметрической компетентности, владение технологиями экспертного оценивания различных

школ и наличие определенных качеств у эксперта оцениваются посредством сформулированных нами критериев.

Критериями оценки уровня готовности слушателей к осуществлению экспертизы образовательной деятельности в образовании могут служить:

- сформированность ценностных и целевых установок (мотивационная готовность);
- владение технологиями экспертного оценивания различных научных школ (технологическая или процессуальная готовность);
- рефлексивная готовность (проявляется в наличии профессионально-личностных характеристик - экспертного мышления, аналитических способностей, интуиции и т.п.)

При исследовании мотивационной готовности мы исходили из положения о том, что любая деятельность, в том числе экспертная, осуществляется при наличии определенной потребности или мотива. Мотивы профессиональной деятельности, как внутренние побуждения, определяют направленность активности человека в профессиональном поведении в целом и его ориентации в самой профессиональной деятельности (содержании, процессе, результатах и др.).

В исследовании учитывался также тот факт, что основу мотивов составляют ценностные ориентации субъекта - выработанные и принятые обществом основания для оценки профессиональной деятельности, ее различных составляющих, системы духовных ценностей, профессиональной этики.

Диагностика мотивационной готовности слушателей представлена в виде обобщенных результатов анализа ценностей, целей, мотивов, выявленных в ходе обучения. Существенное место в структуре мотивационной готовности слушателей к экспертной деятельности занимают мотивы проявления личности в профессии (69%). Однако, содержание этих мотивов неоднородно и имеет различную направленность. Так, 47% слушателей участие в экспертной деятельности связывают с самореализацией



себя, как профессионала высокой квалификации и необходимости ее постоянного развития; с ориентацией деятельности на оказание профессиональной помощи педагогам, что, безусловно, определяет (характеризует) конструктивную мотивационную направленность респондентов.

При этом, среди мотивов профессиональной деятельности имеют место и неконструктивные, а именно: ориентация на узкие конкретные результаты в экспертизе (написание экспертного заключения), развитие у себя отдельных качеств (коммуникативных умений), возможность заимствования педагогических инновационных наработок встречающихся в ходе экспертного оценивания.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что мотивационная готовность у большинства слушателей (69%) находилась на уровне, характерными чертами которого стало преимущественная ориентация на профессиональный рост и оказание профессиональной помощи педагогу и это позволяет сделать вывод о целенаправленном включение слушателей в процесс обучения по данному направлению.

Следующую группу представляют слушатели мотивационная готовность которых находилась на уровне индивидуального самоопределения (15,7%), характерными чертами которого стало: преимущественная ориентация в проведении экспертизы на собственное, индивидуальное развитие; преобладание педагогических профессиональных мотивов над экспертными; рассмотрение участия в экспертизе как формы профессионального педагогического сообщества.

Третью группу, (15,3%) мотивационная готовность слушателей в которой находилась на уровне личностного самоопределения, характеризует готовность экспертов к саморазвитию, определение себя относительно критериев становления личности и дальнейшая действенная реализация себя на основе этих критериев. Данная группа осознанно и целенаправленно реализовывала в экспертизе данные мотивы.

Таким образом, сформулированные обобщения позволяют сделать вывод, что на начало обучения большая часть слушателей (84,3%) мотивирована на обучение, направленное на профессиональное развитие и есть все основания утверждать, что обучение будет эффективным.

Если мотивационная сфера создает у человека интерес к профессиональной деятельности, то технологическая сфера обеспечивает исполнительскую часть профессиональной деятельности, обеспечивает получение необходимого результата, указывает на то, как действует человек для реализации своих мотивов. Технологическая (или процессуальная) сфера включала профессиональную и квалиметрическую подготовленность слушателей, а также овладение технологиями проведения экспертизы с учетом концептуальных подходов научных школ.

Технологическая (или процессуальная) готовность к экспертной деятельности оценивалась по рефлексивным отчетам о проведении экспертизы; на основе образцов экспертных заключений; по наблюдениям за организацией и проведением экспертизы; по результатам анкетных опросов.

Изучение технологической (или процессуальной) готовности шло в трех направлениях:

1. Осознание слушателем (экспертом) предмета и содержания экспертной деятельности с учетом стадии инновационного цикла, вычленения традиционных и инновационных оснований;
2. Владение процессом и способами организации экспертизы (в зависимости от инновационного цикла и соответствующей ему научной школы, концептуальных оснований, технологического цикла);
3. Представление результата экспертизы в виде развернутого экспертного заключения.

Приведем наиболее типичные трудности и ошибки, допускаемые при отработке организации экспертизы.

Сложности с определением стадии инновационного цикла, на котором находится разработка (56%), выявлении традиционной и образовательной

составляющей в рассматриваемых материалах (43%). Анализ результатов опроса и рефлексивных отчетов, позволяет сделать вывод о недостаточной теоретической подготовке слушателей по основополагающим направлениям образовательной деятельности.

Анализ ответов слушателей на отдельные вопросы говорит о том, что имеется, пусть и незначительное число, респондентов (3%), которые отождествляют экспертизу с педагогической диагностикой или с инспектированием. Анализ рефлексивных отчетов слушателей о процедуре проведения ими экспертизы, позволяет сделать вывод о том, что основную задачу в получении объективного экспертного мнения видят в максимальном расширении источников получения информации (55%).

Затруднение вызывает определение стадии инновационного цикла и обоснованного выбора концептуальных подходов к осуществлению экспертной деятельности в соответствии со стадией, на которой находится инновация. В 95% случаев трудности слушателей связаны с написанием текстов экспертных заключений. В большинстве случаев заключения представляют некую фиксацию наблюдений в виде обобщения или описания основных показателей экспертных листов.

Среди дидактических условий наибольшее влияние на мотивацию оказала организация первичной диагностики как источника информации о наличии опыта (положительного или негативного) образовательной и экспертной деятельности и связанного с ним отношения к экспертизе образовательной деятельности, а также специальная организация самоопределения к учебной программе.

В процессе организации самоопределения к учебной деятельности моделировались ситуации, направленные или на разрушение сложившихся стереотипов в понимании функций экспертизы, процедуры экспертизы и места эксперта в ней, или сохранялись и поддерживались те ценности, которые уже имелись у обучающегося.

Еще одним условием формирования адекватной мотивации явилась организация межсессионного периода. Так, например, слушателям, которые не видели возможности использования результатов экспертного анализа для коррекции управленческих воздействий администрацией образовательного учреждения, предлагалось спроектировать, провести и описать результаты встречи с представителями муниципалитета, где проходила экспертиза, например, курсов по выбору в рамках предпрофильной подготовки. Дальнейшая работа с межсессионными материалами являлась средством изменения исходных установок эксперта.

Следующим компонентом, который существенно изменился в ходе подготовки к осуществлению экспертизы, является технологическая (или процессуальная) готовность.

Результаты обучения позволяют зафиксировать следующие изменения ее сформированности:

- практически все обучающиеся стали рассматривать экспертную деятельность как имеющую статус самостоятельной и включающей исследовательский и оценочный компонент (97% обучающихся);
- расширилось представление о предмете экспертизы образовательной деятельности наряду с конкретными разработками и программами, то есть завершенным, оформленным продуктом, выделилась деятельность (у 77% обучающихся);
- сформировалось представление о технологическом цикле экспертной деятельности (у 83% обучающихся);
- сформировалось представление о концептуальных подходах и соответствующих им технологиях экспертной деятельности (у 67% обучающихся);
- экспертные выводы стали формулироваться преимущественно в форме умозаключений и возможных перспектив развития (у 63% обучающихся);

- 87% экспертов стали формулировать в экспертном заключении рекомендации по развитию образовательной деятельности, при этом возможности развития образовательной деятельности стали рассматриваться не только с точки зрения совершенствования деятельности специалиста, но и создания обеспечивающих это развитие условий руководителями образовательных организаций (нормативных, финансовых, информационных, кадровых, методических и т.д.).

Такие изменения в представлениях о содержании и технологии экспертного анализа повлияли на повышение общего уровня технологической (процессуальной) готовности экспертов.

Анализ зависимости уровня технологической (процессуальной) готовности от некоторых условий позволил выделить среди них, как наиболее эффективные, дидактические условия, а именно: активные формы обучения, проблемное изложение учебного материала, методическое обеспечение учебного процесса (разработка дидактических и учебных пособий), организацию межсессионного периода.

Эффективность данного условия подтверждается тем, что в результате 83% обучающихся, закончивших обучение, стали осуществлять экспертную деятельность с соблюдением и осознанием всех ее этапов.

Рассмотрим далее динамику рефлексивной готовности и ее зависимость от некоторых условий.

Выводы об уровне рефлексивной самоорганизации эксперта делались на основе оценки сформированности ведущих процессов рефлексивного анализа (исследования, анализа, синтеза, критики, умения использования концептуальных и технологических подходов различных научных школ) и ведущего типа знаний, используемых экспертом на этапе анализа образовательной деятельности.

## 5. Заключение

Результаты обучения свидетельствуют о том, что все слушатели научились достаточно полно и адекватно реконструировать деятельность (100%), вычленять и описывать собственные экспертные действия и фиксировать в них затруднения.

Показателем умения обращаться к критериям для анализа экспертной деятельности является коррекция своих действий в соответствии с требованиями организации экспертного анализа образовательной деятельности, то есть обращения к научным школам, положенным в их основу концепциям и технологиям организации экспертизы.

Наиболее сложным моментом в обучении стал переход от выполнения нормативно определенной экспертной деятельности к ее специфике с учетом различных научных школ. Показателем наличия рефлексивной организации, обеспечивающей такой переход, стали предлагаемые обучающимся вариативные модели проведения экспертизы образовательной деятельности. Факт появления таких предложений свидетельствует о способности к уточнению самой теории экспертной деятельности за счет отношения к ней как к предмету творческого преобразования. Экспертов такого уровня подготовленности оказалось 22%.

Среди дидактических условий, к ним в первую очередь, относится выбор технологии курсового обучения. Именно принципы игры, организация ее проведения, соблюдение выделенных этапов и педагогически целесообразно организованная работа на каждом из них - все это обеспечивает развитие рефлексивных способностей.

Другим условием, оказывающим существенное влияние на развитие рефлексивной составляющей в деятельности эксперта, является уровень квалификации преподавателей, организующих обучение.

В качестве другого организационного условия можно выделить вовлечение экспертов в организационно-методические формы работы. Именно из тех районов и городов, где созданы творческие группы экспертов,

проблемные методические объединения, поступает наибольшее количество предложений, касающихся совершенствования экспертной деятельности. Подтверждением этому служит и тот факт, что активными участниками конференций и семинаров являются, в первую очередь, руководители таких объединений, а сами их выступления носят проблемно-поисковый характер.

Рассмотрим далее эффективность подготовки экспертов с позиций отсроченных результатов. Поскольку мы отмечали, что экспертная, как и любая другая, деятельность существует для исследования и оценивания образовательной деятельности в образовании, то основным заказчиком на подготовку экспертов выступают органы управления образованием.

Признанием работы экспертов стало стимулирование их деятельности со стороны руководства вуза (благодарственные письма, грамоты, широкое информирование общественности, премии и т.д.). Так, 71% экспертов имеют те или иные поощрения.

Таким образом, апробация программы подготовки экспертов по образовательной деятельности позволила, с одной стороны, реализовать ее в учреждениях системы повышения квалификации, а с другой - доказала возможность успешной деятельности по подготовке эксперта по образовательной деятельности на основе развития у него рефлексивных умений, способности к активизации и моделированию образовательной деятельности.

Отпечатано с оригинала-макета, подготовленного авторами-  
составителями

---

Подписано в печать 31.08.2015 г. Бумага офсетная № 1.  
Формат бумаги 60×90 1/16. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.  
Усл.-печ. л. – 1,2. Тираж 300 экз. Заказ № 625/4

Издательство «Нестор-История»  
197110 СПб., Петрозаводская ул., д. 7  
Тел. (812)235-15-86  
e-mail: [nestor\\_historia@list.ru](mailto:nestor_historia@list.ru)  
[www.nestorbook.ru](http://www.nestorbook.ru)

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии  
«Нестор-История» 198095 СПб, ул. Розенштейна, д. 21  
Тел. (812)622-01-23