

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ МОСКОВСКОЙ ОБЛАСТИ
АКАДЕМИЯ СОЦИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ

ОРГАНИЗАЦИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
И ОБЩЕСТВЕННОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ
ПРОГРАММ РАЗВИТИЯ
И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКТ

Москва
АСОУ
2007

УДК 373
ББК 74.2
О 64

Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования: Учебно-методический комплект / Сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. – М.: АСОУ, 2006. – 192 с.

ISBN 978-5-204-01824-7

Авторы:

С.Г. Косарецкий, Т.А. Мерцалова, А.М. Мусеев, О.М. Мусеева

Настоящий учебно-методический комплект предназначен для целевого повышения квалификации управленческих кадров системы образования. Разработан сотрудниками ГОУ ВПО МО "Академия социального управления" в рамках раздела 3.3.1 Областной целевой программы "Развитие образования в Московской области на период 2006–2010 гг." и включает в себя программу курса и материалы к программе, иллюстрирующие, дополняющие и конкретизирующие содержание аудиторных занятий со слушателями.

Комплект рекомендуется руководителям образовательных учреждений, а также специалистам органов управления образованием и их методических служб для использования в ходе целевого повышения квалификации и дальнейшего самообразования.

УДК 373
ББК 74.2

Редакционный совет:

Л.Н. Антонова – председатель,

В.Н. Ахренов, М.М. Мусарский, Е.С. Смирнова

Оригинал-макет подготовила *Т.Л. Самохина*

Изд. № 149. Подписано в печать 20.12.06. Формат 60×90/16.
Печать офсетная. Уч.-изд. л. 11,8. Усл. печ. л. 12,0. Тираж 500 экз. Заказ № 149

Академия социального управления
Москва, Енисейская ул., д. 3, корп. 5

ISBN 978-5-204-01824-7

© АСОУ, 2006

ВВЕДЕНИЕ

Экспертная деятельность в системе управления образованием – один из ключевых механизмов регулирования развития системы в целом и отдельных ее компонентов. Переход образовательного учреждения в режим развития влечет за собой необходимость создания экспертно-аналитических механизмов, обеспечивающих оценку эффективности и перспективности происходящих процессов и прогнозирование возможных траекторий и потенциальных рисков. В отличие от привычных для образовательной практики систем "инспекторской" оценки, экспертиза призвана выполнять иной тип задач: всесторонний анализ и исследование элементов образовательной системы, разработку рекомендаций по их дальнейшему развитию. Эти функции являются новыми и нетрадиционными для управленческого звена сферы образования, что определяет возникновение трудностей при их реализации.

С одной стороны, это трудности организационно-управленческого характера, возникающие при введении в образовательное пространство "внешних" экспертов. Возникает ряд закономерных вопросов: как сформулировать экспертный заказ, как привлечь экспертов, каким квалификационным требованиям они должны соответствовать, какие документы и материалы предоставить для экспертного рассмотрения, как организовать экспертизу и многое другое.

С другой стороны, возникают проблемы содержательного и научно-методического характера, касающиеся непосредственно методики проведения экспертно-аналитических работ. Эти проблемы возникают при выделении новой для образовательных учреждений профессиональной позиции – эксперт-аналитик "внутри" образовательного пространства. Если руководитель образовательного учреждения принимает этот функционал на себя, он должен обладать способностью совмещать две позиции, противоположные друг другу: стать экспертом, который по своей функциональной обязанности должен находиться во внешней позиции по отношению к экспертируемому объекту, и одновременно остаться управленцем-администратором, включенным в исследуемую систему и лично заинтересованным в ее результативности. Необычность и сложность такого положения требует специальной подготовки и переподготовки управленческих кадров.

Предлагаемый учебный курс призван способствовать решению отмеченных проблем.

Теоретическая часть курса предполагает ознакомление слушателей с теорией и методологией организации экспертно-аналитической деятельности в сфере образования, основными направлениями и тенденциями развития экспертизы в образовании, требованиями к этике экспертной деятельности и др.

Практическая часть включает обучение управленческих кадров: ведению и оформлению документации;

организации проектных и экспертных семинаров;
организации внешней и внутренней экспертизы образовательных программ и проектов;

подготовке материалов для участия в конкурсах, предполагающих экспертную оценку заявок;

разработке сценарного плана деятельности экспертной группы, технологии экспертизы программы развития и образовательной программы образовательного учреждения на основе целевого подхода и процедуре оценивания инновационной деятельности образовательного учреждения.

Использование интерактивных форм обучения способствует формированию у слушателей навыков рефлексии, профессионального и личностного самоопределения, взаимодействия со всеми категориями субъектов образовательного процесса.

Учебно-методический комплект состоит из двух частей, рекомендуемой литературы и приложений с примерами документов и материалов для обеспечения экспертной работы и обучения как экспертов, так и заказчиков экспертизы, потребителей услуг экспертов.

Учебно-методические материалы структурированы по темам программы. К каждой теме даны дополнительные информационные материалы, построенные по типу реферативной хрестоматии; вопросы, задания и примерные темы курсовой работы для слушателей; некоторые методические замечания, комментарии и рекомендации по организации процесса обучения для ведущего занятий.

В тексте использованы следующие условные обозначения:



– методические рекомендации;



– комментарии для ведущего;



– задания и упражнения для слушателей;



– тезаурус.

ПРОГРАММА КУРСА

Х а р а к т е р и с т и к а к у р с а. Курс предназначен для целевого повышения квалификации управленческих кадров системы образования: руководителей образовательных учреждений, специалистов органов управления образованием и их методических служб.

Настоящая программа отражает приоритетные направления повышения квалификации управленческих кадров, обеспечивающим решение следующих актуальных задач:

повышение качества стратегических документов образовательных учреждений (программа развития, образовательная программа);

развитие инновационной деятельности в образовании;

развитие проектной и аналитической культуры управленческих кадров;

создание условий для обеспечения общественного участия в образовании;

Курс рассчитан на 72 часа.

Режим занятий: очный, без отрыва от производства.

Ц е л ь к у р с а. Освоение теоретических оснований, методов и технологий экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования.

З а д а ч и к у р с а. Определяются необходимостью подготовки управленческих кадров системы образования к экспертно-аналитической деятельности и использованию экспертного ресурса для дальнейшего совершенствования образовательной практики. Для этого необходимо:

освоение принципов и механизмов построения программ развития и образовательных программ учреждений общего образования;

освоение теоретических основ управления на основе знаний;

ознакомление с методическими и технологическими особенностями проведения экспертизы образовательных проектов и программ и опытом их реализации;

знакомство с принципами экспертно-аналитической деятельности в рамках инновационных образовательных проектов и программ.

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Тема	Всего часов	Форма занятий
1. Экспертиза в образовании: определение, функции, задачи и виды	10	Лекция/семинар
2. Методологические основы экспертизы в образовании: принципы, критерии, содержание, методы	10	Семинар-практикум/тренинг
3. Эксперт: профессиональная и личностная позиция, квалификационные характеристики и взаимодействие с заказчиком	8	Семинар/ролевая игра
4. Институт экспертизы и экспертное сообщество	6	Лекция/дискуссия
5. Программа развития образовательного учреждения как объект экспертизы	10	Лекция/семинар
6. Экспертиза образовательных программ	10	Мини-лекция/практическое занятие
7. Организация профессиональной экспертизы стратегических документов образовательных учреждений в рамках Приоритетного национального проекта "Образование"	6	Лекция-консультация/семинар-практикум
8. Нормативно-правовое обеспечение и социально-организационные механизмы экспертизы	6	Лекция-комментарий/консультация
9. Подходы к организации общественной экспертизы программ и проектов	6	Семинар/организационно-деятельностная игра
Итого	72	

Тема 1. Экспертиза в образовании: определение, функции, задачи и виды

Понятия *экспертиза, оценка, мониторинг*: их взаимосвязь и принципиальные отличия.

Смысл и назначение экспертизы. Виды экспертизы.

Общее представление об экспертной деятельности. Природа и специфика экспертной деятельности. Специфика экспертизы в образовании. Предмет и объект экспертизы в образовании. Отличие образовательной экспертизы от других разновидностей экспертиз.

Экспертиза в образовании как инновационная социальная практика и средство сохранения и развития образовательного потенциала России.

Ценностные аспекты экспертизы. Гуманитарная экспертиза.

Экспертиза инновационной деятельности в образовании. Деятельностный подход к проведению экспертизы в образовании.

Тема 2. Методологические основы экспертизы в образовании: принципы, критерии, содержание, методы

Принципы современной экспертизы и междисциплинарный характер современного научного знания. Экспертное знание и его трансформации в современной России.

Содержательные направления экспертной деятельности. Критериальная база экспертного анализа. Количественные и качественные показатели и индикаторы состояния образовательной системы.

Методология и методика экспертных оценок. Классификационные характеристики экспертируемых объектов. Экспертные методы.

Потенциал экспертизы: от констатации к опережающему реагированию.

Процедурные и технологические аспекты экспертизы.

Тема 3. Эксперт: профессиональная и личностная позиция, квалификационные характеристики и взаимодействие с заказчиком

Место и роль эксперта в современном обществе. Эксперт в "обществе риска".

Субъекты экспертизы: *заказчик, эксперт, экспертируемая сторона*. Заказчик экспертизы и его влияние на характер работы эксперта. Права и ответственность эксперта и заказчика экспертизы.

Требования к эксперту. Механизмы контролирования и сертифицирования его профессионального уровня. Компетентностные и квалификационные характеристики эксперта.

Позиция эксперта. Эксперт: личность, знание, ответственность. Этика экспертной деятельности.

Профессиональная подготовка экспертов и потребителей экспертизы.

Оценка качества работы эксперта. Ошибки в работе эксперта.

Тема 4. Институт экспертизы и экспертное сообщество

Актуальность проблемы построения экспертных образовательных сообществ.

Проблемы институционализации экспертного знания в России.

Экспертные сообщества России и Запада: сходство и различие. Отечественный и мировой опыт государственных и общественных экспертиз образования. Основные направления экспертизы образования в России.

Оптимальные формы организации экспертного сообщества. Проблемы самоорганизации экспертного сообщества. Статус эксперта. Экспертное мегаобщество.

Тема 5. Программа развития образовательного учреждения как объект экспертизы

Проектирование как форма инновационного движения. Программа развития школы как продукт проектной деятельности.

Требования к программе развития школы и пути их обеспечения. Структура программы развития школы. Организационно-образовательная система школы.

Ошибки и недостатки программ развития, подготовленных образовательными учреждениями.

Основные этапы разработки программы развития школы и их ожидаемые результаты.

Стратегический анализ школы. Элементы анализа образовательной системы и образовательной программы школы. Общая схема проблемно-ориентированного анализа. Методы и средства анализа в стратегическом управлении школой. Основные шаги и методы анализа: анализ заинтересованных сторон школы, анализ внешней среды школы, SWOT-анализ, анализ и прогноз социального заказа, анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы, проблемный анализ.

Разработка стратегических оснований обновленной школы. Стратегическое целеполагание. Реализация стратегии.

Принципы и критерии экспертизы программы развития школы.

Тема 6. Экспертиза образовательных программ

Понятие *образовательная программа*, ее назначение, содержание, структура. Миссия образовательного учреждения и "модель" выпускника.

Главные тенденции разработки и реализации образовательных программ. Основные недостатки. Отличие образовательной программы от других документов и процедур.

Требования сертификации и другие нормативно-правовые основания образовательной программы. Критерии и показатели эффективности реализации образовательной программы.

Значение разработки образовательной программы для различных субъектов образовательного процесса. Образовательная программа – механизм сближения учебной, воспитательной и развивающей функций образовательного учреждения.

Экспертиза образовательных программ: что оценивает эксперт? Содержание образования – базовая основа образовательной программы и ее экспертизы. Различные подходы к определению "содержания образования".

Оценка содержания и структуры программы. Анализ проблем и целей образовательных программ. Экспертиза учебных планов. Проблема критериев экспертных оценок образовательных программ.

Тема 7. Организация экспертизы стратегических документов образовательных учреждений в рамках Приоритетного национального проекта "Образование"

Цели и задачи экспертизы стратегических документов образовательных учреждений в рамках Приоритетного национального проекта "Образование". Критерии экспертизы. Регламент работы экспертного совета.

Технология проведения экспертизы.

Тема 8. Нормативно-правовое обеспечение и социально-организационные механизмы экспертизы

Юридические и этические аспекты экспертизы. Нормативно-правовые документы, регулирующие экспертизу.

Технологические аспекты проведения экспертизы. Телекоммуникационные технологии в экспертизе.

Социально-организационные аспекты экспертизы. Сущность и возможности экспертизы в социально-технологическом аспекте.

Порядок проведения экспертизы. Форма представления результатов.

Экспертные документы: оценки, заключения.

Тема 9. Подходы к организации общественной экспертизы программ и проектов

Сущность и смыслы общественной экспертизы. Нормативно-правовые аспекты организации и деятельности независимых экспертных сообществ.

Институциональные формы общественной экспертизы. Организационно-технологические особенности проведения общественной экспертизы.

Связь с общественностью. Механизмы привлечения общественной экспертизы к процессу управления образованием.

Публичные слушания, как форма проведения общественной экспертизы. Различные виды общественной экспертизы: сходства и различия. Необходимость создания общественной организации объединяющей экспертов.

ЭКСПЕРТИЗА В ОБРАЗОВАНИИ: ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ФУНКЦИИ, ЗАДАЧИ И ВИДЫ

Гораздо легче найти ошибку, нежели истину. Ошибка лежит на поверхности, и ее замечаешь сразу, а истина скрыта в глубине, и не всякий может отыскать ее.

И. Гете

 Задача данного содержательного блока – дать слушателям максимально широкое и разностороннее представление об экспертизе, ее функциях и задачах в сфере образования.

Наиболее оптимальной формой работы по данной тематике является сочетание лекционной формы и формы дискуссионного семинара, что позволит слушателям не просто ознакомиться с различными представлениями об экспертизе в сфере образования, но и выработать свою точку зрения, определить свою позицию в отношении изучаемого явления.

В качестве рабочих материалов для лектора и слушателей, прежде всего, необходимо использовать терминологический словарь, составленный из различных источников и позволяющий сопоставить основные определения экспертизы, существующие в современной гуманитарной практике, в том числе в сравнении их со смежными понятиями, такими, как *мониторинг* и *оценка*.

Понятие *экспертиза* достаточно прочно вошло в понятийный аппарат современного образования. При этом его трактовки и интерпретации отличается заметное разнообразие.

Рассмотрим примеры определений, представленных в словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона и Большой советской энциклопедии (1978).

 **Экспертиза**, франц. – исследование, истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для выяснения которых необходимы специальные познания в какой-либо науке, искусстве, ремесле или промысле. Лица, обладающие соответствующими познаниями и приглашаемые в суд или в другое учреждение для подачи своих мнений, называются *сведущими людьми* или *экспертами* (словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона).

Экспертиза (франц. *Expertise*, от лат. *Expertus* – опытный) – исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д. (Большая советская энциклопедия).

Наиболее широкий спектр терминологических трактовок, касающихся вопросов экспертизы, оценивания и мониторинга можно найти в электронных версиях словарей, например в проекте Глоссарий.ru (www.glossary.ru).

 **Мониторинг** (в широком смысле) – специально организованное, систематическое наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля или прогноза.

Оценка – соотнесение объекта с принятым критерием, образцом или нормой.

Оценка – способ установления значимости чего-либо для действующего и познающего субъекта.

Социальная оценка – одобрение или неодобрение, которые проявляют группа, организация или общество по отношению к своим членам в ответ на выполнение или невыполнение предъявленных к ним требований.

Эксперт – специалист, который за годы обучения и практической деятельности научился эффективно решать задачи, относящиеся к конкретной предметной области.

Экспертиза – исследование экспертами каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, искусства и т.д. Наиболее часто проводятся экспертизы проектно-строительные, патентоведческие, планово-экономические, экспертизы врачебно-трудовые, экспертизы судебные. Результаты экспертизы оформляются в виде заключения.

Экспертиза – рассмотрение, исследование чего-либо специалистами для правильной оценки чего-либо, заключения и т.п.

Экспертиза (в широком смысле) – специальное компетентное исследование точно сформулированного вопроса, требующее специальных знаний и представления мотивированного заключения (лат. *Expertus* – опытный).

Экспертиза в образовании – проверка соответствия условий осуществления образовательного процесса, предлагаемых образовательным учреждением, государственным и местным требованиям в части строительных норм и правил, санитарных и гигиенических норм, охраны здоровья обучающихся, воспитанников и работников образовательных учреждений, оборудования учебных помещений, оснащенности учебного процесса, образовательного ценза педагогических работников и укомплектованности штатов.

Экспертная система – система искусственного интеллекта, включающая знания об определенной слабо структурированной и трудно формализуемой узкой предметной области и способная предлагать и объяснять пользователю разумные решения. Экспертная система состоит из базы знаний, механизма логического вывода и подсистемы объяснений.

Экспертное заключение – заключение эксперта (результаты работы эксперта, изложенные в письменном виде).

Экспертные знания – знания, которыми располагает специалист в некоторой предметной области.

Экспертные оценки – основанные на суждениях специалистов количественные или бальные оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению.

Противоречивость приводимых определений наиболее ярко проявляется в предлагаемом наборе синонимов к понятию *экспертиза*. Различные авторы в качестве синонимов предлагают использовать термины: *оценка, изучение, исследование, мониторинг*.

В последние годы в России сформировались различные подходы к вопросам экспертизы в образовании. Ниже будут рассмотрены некоторые из наиболее известных, имеющие прикладное значение для образовательной практики.

При всем многообразии трактовок экспертизы никто не отказывает ей в статусе метода научного познания. Экспертиза часто применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий от них. От собственно *научных исследований* экспертиза отличается, например, своими задачами: если научные исследования ориентированы, прежде всего, на получение нового знания, то главный смысл экспертизы состоит в прояснении данной реальности как таковой. По сравнению с *мониторингом* экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты, а более – на ценности и смыслы. Не сводится экспертиза к *проверке* и *оценке*, хотя оценочная функция экспертизы очень важна. Существенно отличается экспертиза и от классического *эксперимента*: последний обязательно предполагает влияние на естественный ход событий и контроль над "основными переменными"; экспертные же процедуры, наоборот, стремятся минимизировать вмешательство.

М.М. Князева рассматривает экспертизу через сопоставление понятий *экспертиза* и *мониторинг*.

 **Мониторинг** – постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или исходному положению.

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

Экспертиза в образовании – процедура выработки решения независимым компетентным лицом на основе его ценностного самоопределения и согласования с ценностями и целями других субъектов экспертизы.

Ключевым в этом понимании экспертизы является слово *результат*. В данном случае под результатом понимается "любого рода целостный объект, параметры которого распознаваемы и взаимосвязаны".

По мнению некоторых авторов (А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Ю.В. Казаков, Н.Н. Косарева, О.А. Тарасова, В.В. Андреева, А.В. Гаврилин, О.С. Анисимов и др.), в практике оценки результатов существуют два основных подхода: инспекторская и экспертная оценка. Инспекторская оценка осуществляется методом шкалирования, сравнения с эталоном, фиксации статистических данных. Экспертная оценка исходит из оценки состояния дел в данном учреждении признанным специалистом (экспертом) в данном направлении. При этом необходимым условием эффективности экспертизы является признание компетентности и авторитета эксперта коллективом экспертируемого учреждения.

Таким образом, экспертизу следует отличать от консультирования, инспектирования, исследования. Например, экспертом иногда называют любого человека, к которому обращаются за суждением или который сам

добровольно высказывает свои суждения по публично сформулированным вопросам. Такое определение не является корректным, поскольку существуют принципиальные отличия собственно экспертизы и репрезентативного опроса. Эти отличия состоят в следующем:

в первом случае считается, что опрашиваемые – носители продвинутого знания, доступного далеко не каждому; критериями квалификации респондента как эксперта являются его профессиональное обучение и опыт деятельности в данной области;

во втором случае респондентами выступают случайно отобранные люди, а результатом опроса становится репрезентативное мнение, срез распределения мнений по популяции; собственно эксперты вносят в него заведомый сдвиг, ибо их "субъективное" видение проблем "объективнее", т.е. шире, глубже, дальше и объемнее, чем у среднего информанта.

От инспектирования и консультирования экспертиза отличается независимостью эксперта, а также тем, что эксперт всегда представляет интересы истины, а не заказчика. Кроме того, бытует мнение, что отношения заказчика с экспертом строятся принципиально не как отношения оказания услуг в интересах заказчика, а каким-то иным образом. Однако данное утверждение не подкрепляется никаким фактическим материалом.

По мнению О.С. Анисимова, принципиальное различие инспектирования и экспертирования соответствует двум основным ориентациям: контрольно-коррекционной и развивающей.

"В первом случае анализ подчинен нахождению меры несоответствия готовой формы деятельности, чтобы обеспечить соответствующее коррекционное действие для восстановления соответствия реального действия известной норме. Во втором случае само несоответствие прежней норме деятельности не выступает чем-то негативным. Выход за пределы нормы рассматривается как условие перехода к новой норме или к новому образцу деятельности, чем-то более совершенному".

Подчеркивается, что это различие не только функционально-процедурное, но, прежде всего, ценностное и в способах рефлексивной самоорганизации.

"Эксперт не ищет основания функционирования – фиксированную норму, не рассматривает полноценность процессов реализации нормы в "среде" соответствующей системы деятельности, чтобы выявить внешние дестабилизирующие факторы, не анализирует характер реализации нормы, чтобы выявить внутренние дестабилизирующие факторы. Этим занимается инспектор. Эксперт реконструирует уникальность действий и рефлексии инноватора или претендующего на эту роль, выявляет основания для функционирования для того, чтобы иметь исходную опору для анализа тенденций изменений, нарушений функционирования, направленностей инноваций и определения уровня соответствия тенденций, направленностей критериям развития деятельности. Эксперт создает гипотезы концептуального характера, так как использует инструменты реконструирующего мышления, обладающие по своей функции всеобщностью, высокой абстрактностью – понятия и категории".

 Провести сравнительный анализ понятий *оценка, экспертиза и мониторинг* по следующим позициям: ситуация проведения; цели; методы; объекты; результаты.

 Для подготовки к дискуссии можно разбить слушателей на группы (например, на три – по количеству анализируемых понятий) и предложить в группах выработать свои версии сравнения.

При озвучивании результатов групповой работы можно предложить каждой группе представить один из анализируемых терминов. Сравнительные позиции будут представлять их коллеги из других групп.

Результаты работы групп необходимо фиксировать на слайдах или листах бумаги, поскольку они могут стать хорошим материалом на дальнейших занятиях.

Результатом дискуссии должен стать, в числе прочих, вывод о том, что одно из основных отличий экспертизы состоит в том, что она позволяет делать выводы о процессе в целом, регулируемом множеством факторов, не поддающихся точному измерению. Этот вывод принципиально важен для перехода к следующей части информационного обзора.

Проведенный терминологический анализ понятия *экспертиза* позволял более подробно определить сущность этого явления и его специфические особенности, проявляющиеся в образовательной сфере. Наиболее важными в этом обзоре представляются работы А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева, Ю.В. Казакова, Н.Н. Косаревой, О.А.Тарасовой, М.М. Князевой, Н.Г. Алексева, В.И. Слободчикова, Ю.В. Громько, Г.А. Мкртчяна, А.М. Лобка, Г.В. Иванченко, О.Е. Лебедева, Т.Г. Новиковой.

Практически каждая организация, которая финансирует, ведет, развивает различные программы, обращается к экспертизе. Это происходит на любом уровне: локальном, государственном, международном. К экспертизе обращаются как фонды, так и добровольные либо государственные организации. Программам и проектам требуется экспертиза для сертификации – подтверждения обоснованности их существования, расходования средств, достижения поставленных целей.

Независимая, объективная и компетентная экспертиза – не только востребованная услуга на рынке социальных услуг, но, прежде всего, необходимый элемент для становления цивилизованных отношений между субъектами деятельности, заказчиками, производителями и потребителями этих услуг.

С точки зрения Т.Г. Новиковой, экспертную деятельность следует рассматривать как особый тип исследовательской деятельности, где объектом изучения является развивающаяся практика. В общем случае экспертиза может быть ориентирована, по крайней мере, на три цели:

- 1) оценка степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям;
- 2) понимание авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований;
- 3) оценка деятельности проектировщиков по проработке инновационного проекта.

Наиболее общий смысл экспертизы в социальной сфере был предложен группой исследователей под руководством А.А. Леонтьева. По их мнению, любое применение любого профессионального взгляда и знания в любой области к решению какого-то вопроса может быть названо *экспертизой*. В самом общем смысле экспертизу можно определить как *проявление не имеющего очевидного ответа вопроса с опорой на мнение специалистов (экспертов) по данному вопросу*. Экспертные методы принято использовать в тех случаях, когда нет готовых решений и искомая информация не может быть получена с помощью инструментальных методов измерения.

Экспертиза становится необходимой и возникает тогда, когда будущее не воспроизводит прошлое. Отсюда вытекают как принципиальные ограничения экспертизы, так и ее методология – творческое конструирование сценариев развития множественно детерминированных процессов и событий, своего рода деятельность по производству предсказаний, которая включает в себя не только точную оценку воздействия тех или иных факторов и их возможных взаимодействий между собой, но и понимание того, какие вообще факторы требуют учета. Последние во многом связаны с общей картиной мира эксперта, его жизненной философией, не в меньшей степени, чем с практическим опытом работы эксперта в той или иной области.

Следует отметить, что сфера образования представляет собой систему, в которой преобладает ситуация существования и развития в уникальных условиях. Эта особенность образовательных систем определяется следующими характеристиками:

изменчивостью системы и условий ее функционирования, в том числе внешних требований;

отсутствием эталона, норматива;

большим количеством неизмеримых уникальных факторов.

Соотнесение данных характеристик системы образования и специфики условий использования экспертизы непосредственным образом приводит к пониманию необходимости включения экспертной деятельности в образовательную сферу. Активизация этого процесса отмечается большинством исследователей. Г.А. Мкртычян, например, отмечает, что "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" ... Наряду с учебно-методической, научно-исследовательской и информационно-аналитической деятельностью экспертная работа становится одной из ведущих в сфере интересов региональных институтов развития образования".

В его монографии *назначение экспертизы в образовании* определено как "особый способ изучения образовательных процессов и явлений", который "заключается именно в том, чтобы служить средством такого самопознания, рефлексии его развития".

Большой вклад в осмысление сути экспертизы в сфере образования внес Н.Г. Алексеев. Его определение не просто показывает процесс развития экспертизы как оценочной деятельности от установления качества какого-либо продукта до оценки предполагаемых изменений, но и сформулированы ее основные принципы.

Н.Г. Алексеев рассматривал основные формы экспертизы в соответствии с типологически разными ее объектами. По его мнению, "логически экспертиза восходит к практике установления качества какого-либо *продукта* по его вещественным характеристикам. Классическим типом такой экспертизы может служить, например, дегустация, опирающаяся на суждения вкуса экспертов. Сюда же относится оценка разнообразных произведений художественной деятельности. В обоих этих случаях не существует специальных мер и нормативов, однако вполне могут быть исторически сложившиеся эталоны и законы – как, например, в живописи, литературе, иконографии и др.". В этой логически первой форме экспертизы были сформулированы ее основания:

цель – установление (оценка) качества;

объект – некоторые вещественные (материальные) характеристики;

средства – интуитивные, сложившиеся в опыте, суждения вкуса (предпочтения);

процедуры – отбор и организация действия опытных людей (экспертов);

продукт – согласованное мнение экспертов по характеристикам, выделяемым для экспертизы.

Другой тип – и логически второй шаг в развитии экспертизы как особой профессиональной деятельности – связан, по мнению автора, с появлением принципиально нового объекта оценивания. Его можно обозначить как "исполненное действие" или "свершившаяся деятельность", более обобщенно – квалификация некоторого *процесса*. Примером здесь могут служить многие виды спортивной деятельности (художественная гимнастика, фигурное катание и др.), где объектом оценивания являются исполненное действие и деятельность в целом. С ситуациями "свершившегося процесса" постоянно имеет дело, например, судебная экспертиза, когда по некоторым материальным следам необходимо восстановить случившееся и "исполнить процесс" в следственном эксперименте, а также и медицинский консилиум – как пример экспертизы "текущего процесса". Очень часто процедуры и критерии такой работы синтезированы в "методе прецедентов" (см. например, английское судебное право).

Новый и принципиально особый шаг в развитии экспертизы связан с оценкой *предполагаемых изменений* и преобразований в социокультурной

сфере, к которой целиком относится и сфера образования. Эти предположения выступают, как правило, в форме общественных инициатив, политических деклараций, мировоззренческих концептов, социальных программ и проектов, которые в совокупности ориентированы на будущее. Понятно, что техники и критерии экспертирования того, что есть в своей качественной определенности (как в первом случае), или того, что уже свершилось (как во втором), в данном случае непригодны, ибо предполагаемые преобразования требуют оценки того, чего еще нет. Здесь возникает специальная задача по выявлению и переопределению объектов, критериев и процедур экспертирования этих – еще только возможных и, как правило, инновационных – изменений относительно сложившейся практики.

Исходя из данной схемы, Н.Г. Алексеев сформулировал три основных принципиальных характеристики современной экспертизы.

1. Подавляющее большинство современных экспертных процедур, включая и методы их статистической обработки, строятся либо по принципам квалификации некоторого качества, либо по принципам квалификации исполнения.

2. Развитие экспертизы как особого вида деятельности не отменяет этих оснований, а изменяет их функциональную нагрузку. Например: экспертиза исполнения включила экспертизу качества продукта в себя как свою особую часть.

3. Принципиальное ограничение экспертизы первых двух типов состоит в том, что экспертируется уже имеющееся или (во временном плане) уже свершившееся. Именно в связи с этим ограничением, необходимостью его преодоления или снятия возникает особая (и в первую очередь практическая) проблема дальнейшего преобразования (развития) экспертизы.

Суть экспертизы в сфере образования, по мнению многих авторов, состоит в сопоставлении реальной ситуации с неким культурно-историческим эталоном. Ее основное предназначение – возможность выявления потенциала образовательной системы, а главная цель – помочь экспертируемой системе осознать свое место в современных условиях и понять, куда ей двигаться дальше. В связи с этим экспертиза в образовании имеет ряд специфических особенностей.

Говоря о смысле своей работы, эксперты в области образования подчеркивают, что с помощью экспертов заказчики, потребители сопоставляют ожидания с реальностью, обращая основное внимание на экспертизу текущих и возможных результатов. "Экспектационистский" подход, соотносящий реальную программу с ее ожидаемым по проекту результатом и с тем процессом, который шел бы (или идет) вне осуществляемого проекта, стал основой многих экспертиз в области образования (Walker & Grossman).

В первую очередь эти особенности определяются представленными выше характеристиками образовательной сферы. Так, например, одна из основных сложностей экспертизы образовательных проектов заключается, по мнению Г. Блума и его соавторов, профессиональных экспертов в обра-

зовании из Manpower Demonstration Research Corporation (New York), в наличии "эффектов когорты" (Bloom, Ham, Melton & O'Brien). В число этих эффектов авторы, прежде всего, включают следующие:

один и тот же учитель ведет себя в школе из года в год по-разному, в зависимости от множества факторов, в том числе в зависимости от поведения класса;

могут быть на одном и том же году обучения в школе разные классы; небольшое количество учеников может "задавать тон" всему классу, поэтому трудно просчитать воздействие инновации на каждого;

условия замеров во время обследований могут быть разными.

Эффекты когорты могут быть малы по своим абсолютным значениям, тем не менее они слишком велики, чтобы их игнорировать. Особенно, если учитывать тот факт, что они никогда не проявляются по одному, а чаще всего усиливают влияние друг друга. При небольшом увеличении эффектов когорты происходит серьезное возрастание необъяснимых вариаций в замерах. Отсюда вытекает необходимость, характерная для любой экспертизы в образовании, в четкой разработанности способов измерения, их сравнимости и измеримости.

Другими особенностями системы образования, с точки зрения проведения экспертизы, являются:

принципиальная невозможность узкопрофессиональных экспертиз;

необходимость подключения к процессу самих экспертируемых (наиболее жестко это условие обозначено авторами так называемой "эвриканской" экспертизы (А.М. Лобок));

обязательное обеспечение публичности процесса экспертизы и результата выработки решения проблемы (например, в системе "эвриканской" экспертизы ставится задача ориентации экспертизы на социокультурный контекст и, в частности, на нормативно-правовые аспекты развития образования).

Г.А. Мкртычан приводит наиболее общую характеристику отличительных особенностей экспертизы в сфере образования:

использование гуманитарной методологии познания;

гибкость в применении конкретных методов и средств изучения;

практикоориентированный характер экспертного исследования;

развивающая, поддерживающая направленность.

Современная российская ситуация в значительной мере меняет сферу применения экспертизы в образовании. Исследователи этого феномена выделяют два фактора:

усиление необходимости для государства показывать свою эффективность;

распространение информационных технологий, позволяющих быстро и бесплатно собирать и анализировать информацию, что снижает роль и значимость каждого отдельного эксперта.

Отсутствие информации перестало быть основанием для обращения к экспертам: зачастую необходимая информация уже содержится в различных

базах данных, в том числе составляемых на основе разного рода мониторингов и т.п. Сектор образования подобное явление затронуло пока в меньшей степени, поскольку в нем есть важная область уникального персонального опыта обучения, сильно варьирующего от одного человека к другому.

Анализируя особенности образования как многомерной, полифункциональной системы, ориентированной во вне, Ю.В. Громыко расширяет границы влияния экспертизы на образовательную сферу. В качестве ее основных функций он выделяет:

- 1) экспертную защиту системы образования и анализа последствий включения в практику тех или других нововведений;
- 2) моделирование и проектно-конструкторское построение новой образовательной функции в системе образования.

По его мнению, "экспертиза обеспечивает включение в анализ образовательного процесса, его организации, результатов и последствий значительное число образовательных и внеобразовательных разнопрофессиональных позиций. Формируемое комплексное полидисциплинарное многопозиционное общественное понимание происходящего много сложнее и глубже, чем понимание профессионального коллектива". При освоении многопозиционного разнопрофессионального понимания ситуации расширяются границы профессионального сознания, образовательный процесс начинает рассматриваться как действие сложной общественной сферы в определенной социокультурной среде, включенной во взаимодействие с другими сферами.

Приведенная выше аргументация, безусловно, подтверждает значения экспертизы в процессе развития образовательной сферы. Однако не стоит считать средством решения всех проблем.

 Критика экспертизы опирается в основном на четыре характеристики этого вида деятельности:

- ненадежность;
- субъективность;
- произвольность;
- претенциозность (претензии на обладание высшим знанием, "истиной в последней инстанции").

Приведите аргументы "за" и "против" применения экспертизы в сфере образования. Определите условия ее целесообразности и эффективности.

 Для оптимизации дискуссии можно ввести элементы ролевой игры, разбив слушателей на три группы-команды: "защитники", "оппоненты", "реалисты". Каждая группа подробно прорабатывает и публично отстаивает свою позицию.

Как и в предыдущем случае выступления групп и результаты дискуссии необходимо фиксировать.

Все экспертные задачи грубо можно подразделить на "деловые", связанные с эффективностью, и "коммунальные", связанные с благополучием (А. Зиновьев).

Первая группа задач связана с вопросами: приведут ли данные действия к достижению определенных целей; каковы вероятность, условия и цена достижения этих целей: чем меньше затраты, тем более эффективны действия по получению этого результата. Возможно при этом, что поставленные цели реализованы, но они оказались неадекватны, не решили реальные проблемы. Деятельность может быть целесообразна, рационально выстроена, эффективна, экономична, но сам замысел может быть неадекватным. Задача экспертизы будет тогда заключаться в том, чтобы объяснить, что цели включены в какой-то контекст, не учитывая который невозможно сделать деятельность эффективной.

Вторая группа расширяет само понятие экспертизы, показывая, что наряду с чисто экономической эффективностью существуют не менее объективные критерии социальной эффективности. Можно говорить и про гораздо менее изученную, но вполне поддающуюся объективному определению персонологическую эффективность. Вторая группа вопросов, таким образом, связана с более широким контекстом, в рамках которого возникает особый вид экспертизы – *гуманитарная экспертиза*. Она касается определения возможности не причинения людям ущерба в его многообразных проявлениях – ущерба здоровью, материальной устойчивости, душевному спокойствию, безопасности, нравственности, культуре, идентичности, целям и деятельности по их достижению; в конечном счете, качеству жизни.

Характеристики гуманитарной экспертизы представлены в широком круге работ ученых-педагогов и психологов (Ф.С. Сафуанов, С.Л. Братченко, И.И. Ашмарин, Д.А. Леонтьев, М.М. Князева, Ю.В. Громько, В.И. Слободчиков и др.).

Для более четкого понимания сути и значения гуманитарной экспертизы, с точки зрения образования, необходимо рассмотреть ее ключевые отличия от других видов. С.Л. Братченко выделяет три таких отличия.

Первое – по целям и смыслу. Гуманитарная экспертиза имеет гуманитарные цели – общегуманистические и общечеловеческие. Гуманитарная экспертиза в своих целях всегда выходит за пределы целей той деятельности, которую она экспертирует. В этом смысле это метаэкспертиза. Какая бы конкретная технологическая, процедурная цель не стояла перед конкретной деятельностью, гуманитарная экспертиза выходит за рамки этих прагматических ориентиров. Мы можем строить электростанцию, мы можем сеять хлеб, мы можем в школе обучать и готовить к поступлению в вуз. Гуманитарная экспертиза ставит вопрос, какой гуманитарной ценой достигаются эти цели, как это влияет на человека как человека, не как профессионала, функционала и т.д.

Второе – по средствам. Гуманитарная экспертиза непременно включает в себя гуманитарные технологии, процедуры, т.е. мягкие, качественные методы, субъективные.

Третье – гуманитарная экспертиза обязательно предполагает соучастие и экспертируемых, и всех заинтересованных сторон.

Кроме этого, можно выделить еще ряд особенностей гуманитарной экспертизы, таких как:

гуманитарная экспертиза образования никак не структурирована в организационно-правовом плане, в отличие от законодательно регулируемых экспертиз (таких, к примеру, как военно-врачебная, медико-социальная, товароведческая и др.);

гуманитарная экспертиза опирается не столько на нормы, сколько на ценности и ориентирована не столько на "предметы", сколько на технологии.

Гуманитарная экспертиза "напрашивается", прежде всего, там, где отсутствуют формализованные критерии и характеристики, апробированные нормативные акты, алгоритмы и прочее, в ситуациях неоднозначных, в которых не существует одного "правильного" ответа или решения. Разные решения влекут за собой как положительные, так и отрицательные следствия, одни из которых сравнительно легко предсказуемы, а другие прогнозировать невозможно.

Более того, во многих ситуациях, требующих комплексной гуманитарной экспертизы, невозможно ставить вопросы о детерминации, прямой причинной связи и отвечать на них. Одна причина взаимодействует с другими причинами и доказать напрямую, что именно послужило или послужит причиной события, удастся крайне редко.

Главным результатом работы эксперта выступает разворачивание и экспликация разных, в первую очередь, скрытых и неочевидных аспектов ситуации, рисков, связанных с разными сценариями, и цены, которую придется платить за те или иные выборы, делаемые в данной ситуации. Подлинная экспертиза никогда не может быть ответом "как правильно" или "как оно на самом деле". Экспертную работу нельзя считать "поиском истины", потому что экспертиза нужна там, где истина не выводима непосредственно, и то, что заявляет эксперт, он не вправе представлять как "истину".

Гуманитарная экспертиза, по мнению Д.А. Леонтьева, – это личное экзистенциальное предприятие, отличающееся свободой и ответственностью, рискованностью и непредсказуемостью.

Несколько более узкий смысл гуманитарной экспертизы задает М.М. Князева. По ее мнению, гуманитарная экспертиза – это определение состояния образовательной среды с точки зрения возможностей самоопределения участников образовательного процесса. *А целью экспертного анализа* в этом случае является соотнесение педагогической реальности с выявленными ценностями субъектов образовательного процесса и заключение о возможностях реализации и последствиях данного проекта.

подавляющее большинство авторов рассматривает экспертизу с точки зрения управления развивающимися педагогическими практиками. Учитывая большое количество инновационных изменений, происходящих в российском образовании, этот подход представляется наиболее актуальным. В ситуации инновационной педагогической деятельности, когда

привычные критерии и стандартные способы оценки педагогической практики уже не являются адекватными, а новые, как правило, еще не разработаны или не до конца осознаны, возникает необходимость в экспертизе. В этом случае экспертиза не может осуществляться как инспекторская проверка, поскольку образовательные стандарты не могут отражать содержание инновации.

В странах Запада уже сложилась разветвленная иерархическая структура "экспертного сопровождения проектов". Фактически ни одна образовательная инновация не минует экспертного оценивания на тех или иных этапах своего внедрения и осуществления. Возникла профессиональная среда экспертных сообществ, с центрами подготовки экспертов, с обсуждением практических и научных проблем экспертизы в многочисленных периодических изданиях. В нашей стране подобная работа только начинается.

Серьезное обоснование необходимости развития системы экспертирования образовательных инноваций, подкрепленное технологическими рекомендациями, дает В.И. Слободчиков. По его мнению, понятие *экспертиза* является предельно общим обозначением деятельности оценивания какого-либо объекта в соответствии с некоторой мерой. Именно это средство в настоящее время оказывается максимально адекватным для квалификации, оценки, нормирования инновационных сдвигов в образовании на всех уровнях его организации.

В.И. Слободчиков выделяет три содержательных момента, при которых возможна полноценная экспертиза:

- если известно, что оценивается (объект экспертизы);
- если существуют способы оценивания (процедуры экспертизы);
- если выявлены исходные основания оценки (критерии экспертизы).

Последний момент в ситуации инновационных преобразований оказывается наиболее проблематичным, в то время как в стабильных условиях оценка чего-либо всегда так или иначе обеспечена. Уже существующие эталоны (нормы, стандарты, каноны, правила, меры, предписания) позволяют с помощью соответствующих средств (процедур) соотнести с ними экспертируемый объект (процесс, явление, свойство, продукт, результат и др.).

Не менее сложная проблема – обозначение и отграничение объектов экспертирования, которые в первичном расчленении можно типологизировать следующим образом: экспертиза наличных продуктов (предметов, вещей), процессов, деятельностей и их результатов и последствий. В уже сложившихся, хорошо структурированных формах общественной практики фиксация того или иного объекта экспертизы обычно не представляет трудностей; сложнее это сделать в практике становящейся либо находящейся в процессе кардинальных преобразований (такова, в частности, ситуация в современном образовании).

С точки зрения автора, основные предметы проектной деятельности и их экспертирования определяются в рамках новых структурных представлений о сфере образования и новых направлений его инновационных преобразований, представленных в трех предметных проекциях:

образовательные среды (социокультурное содержание как источник образовательных программ и ресурсов – учебных, организационных, профессионально-деятельностных и др.);

образовательные институты (как организационно-нормативные комплексы, в которых осуществляется образование);

образовательные процессы (как совокупность разнопредметных деятельностей, в которых происходит становление базовых способностей человека).

Особую предметную область составляют два механизма обеспечения образования – *образовательная политика*, реализующая самоопределение конкретной системы образования в конкретном социуме, и *управление образованием*, скрепляющее его как целостную сферу.

Очевидно, что в рамках такого, достаточно развернутого представления о предметной структуре сферы образования экспертиза любой (даже частной) педагогической инновации потребует внимательного прослеживания и соответствующей оценки последствий ее реализации по всем образующим этой сферы.

Значение экспертизы в инновационной образовательной деятельности четко прослеживается через нормативные документы. Например, «Хартия ассоциации экспертов "Эврика" сети федеральных экспериментальных площадок» определяет цель экспертизы как "поддержку и развитие культурно-образовательных инициатив". В этом контексте экспертиза призвана задать "культурную рамку, которая является пространством развития инновационных образовательных проектов".

Аналогично определяется цель экспертизы в "Положении о культурно-образовательных инициативах и инновационных школах в системе образования г. Москвы". Она состоит в "выявлении, содержательном анализе и поддержке инновационной деятельности в образовании, значимой для приоритетных направлений развития образования в Москве ...".

Основная специфика экспертизы программ развития образования, по мнению Н.Г. Алексева, состоит в том, что программа предполагает некоторую "будущую деятельность", которая и находится в центре экспертизы. При этом "эксперт дает связанный ответ сразу на два вопроса: *что* (развитие какой деятельности закладывается в программу) и *как* (с помощью каких средств это развитие достигается или обеспечивается)". Основными составляющими экспертизы программ развития образования являются: *цель, объект, средства, процедуры и продукт*, а ее ведущими *принципами (основаниями)* – *реалистичность, реализуемость и управляемость* программы. Критерии экспертирования определяются соответственно этими принципами и целями конкретной экспертизы.

Несколько иное видение компонентов экспертизы в отношении инновационных образовательных проектов задает Г.Н. Прозуменова:

цель экспертизы – определение системной целостности проекта, логичности, взаимосвязи и взаимозависимости его основных структурных эле-

ментов (целей и результатов, оснований и типов деятельности, организационной культуры и ресурсов и т.д.);

принципы организации экспертизы – открытость (предусмотрен этап публичной экспертизы);

позиционность (эксперты подбираются соответственно специфике заявленного проекта), *независимость*;

экспертные позиции – нормативная, культурно-историческая, педагогическая, социально-политическая (органы власти, пресса), социальная (заказчик на образовательные услуги);

задачи экспертизы – определение границ реализации проекта, анализ продуктивности проекта в данных условиях, выделение оснований кооперации с другими проектами;

предмет экспертизы – обозначение проблемных ситуаций в области повышения квалификации в контексте осуществляемой модернизации системы образования, стратегия реализации проекта: миссия (кому и какие продукты и услуги будут предоставлены, области деятельности, технологии, система ценностей, концепция управления, преимущества в сравнении с конкурентами, забота о регионе), способы решения обозначенных проблем; взаимосвязь и взаимозависимость целей, средств, результатов повышения квалификации с типами действий, формами реализации, намеченными в проекте; взаимосвязь и взаимозависимость плана-графика работ с имеющимися ресурсами; внешние и внутренние условия реализации проекта, сферы реализации результатов повышения квалификации.

Таким образом, под экспертизой в рамках инновационной образовательной деятельности понимается оценка состояния, выявляющая общественную значимость инициативы, ее реализационный потенциал, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию. Экспертиза включает в свои цели определение возможных направлений движений данной инновации, форм ее существования и воздействия в региональной ситуации. Экспертиза рассматривается как "средство управления (как со стороны государства, так и со стороны общества)" и ее проведение возможно в двух режимах: **ф у н к ц и о н и р о в а н и я** и **р а з в и т и я**.

В.И. Слободчиков отмечает, что на фоне развития проектной парадигмы в науках, ориентированных на образование, экспертиза инновационных разработок в сфере образования приобретает, по крайней мере, две цели.

1. *Оценка* степени соответствия рассматриваемых материалов некоторым нормативным моделям (либо – существующим традициям), выраженной в совокупности *общих, специальных и конкретных критериев*. По ее результатам возможны рекомендации по доработке основных позиций в предмете экспертизы либо – мотивированный отказ от дальнейшего рассмотрения проекта. Подобная форма экспертной работы (по уже существ-

вующей или заранее сформированной системе критериев) может быть названа *нормативно-деятельностной*. Здесь важно отметить, что экспертиза инноваций в современном образовании, как правило, предполагает в качестве своего необходимого продолжения консультирование разработчиков проекта, а часто – и прямое участие в его практической реализации. Отсюда – вторая цель экспертизы.

2. Понимание авторского замысла, исходной проектной идеи; выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований. Подобная форма экспертной работы (предполагающая заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию автору его собственных действий и показ ему его собственных перспектив) может быть названа *герменевтической*.

Автор подчеркивает, что обе эти цели не исключают и даже не взаимополлагают, а взаимопронизывают друг друга; в каждой форме экспертной работы присутствуют (должны присутствовать) элементы другой, просто по самому понятию проекта – как образа потребного, но далеко неоднозначного (не нормированного) будущего. Очевидно, что при оформлении типа проектов, требующих "понимающей" экспертизы, начнут выявляться и специфические для них критерии теперь уже нормативно-деятельностной экспертизы.

Наряду с В.И. Слободчиковым сторонниками деятельностного подхода к проведению экспертизы в образовании является большинство современных российских авторов (Д.А. Иванов, В.А. Гуружапов, А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Н.Г. Алексеев, Ю.В. Громыко, С.Г. Баронене, В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер и др.). Экспертиза рассматривается ими как деятельность по оценке образовательных технологий и сред на основе анализа методов их проектирования и условий распространения в практике.

Центральным для данного подхода является понятие социокультурной ситуации развития ребенка как концентрированного выражения особого подхода к пониманию закономерностей развития сознания и деятельности человека в процессе обучения и воспитания. Другое исходное понятие – понятие образовательной идеи, под которой понимаются социальная цель обучения (обучения и воспитания) и система представлений о способах ее достижения. Образовательная идея является отправной точкой в создании образовательных технологий и сред и поэтому находится в центре внимания при осуществлении экспертизы.

Предметом экспертизы в этом случае являются особенности объекта, которые имеют конкретное, строго говоря, документальное выражение. Так, например, бессмысленно проводить экспертизу метода обучения, основанного на какой-либо теории, пока он не будет конкретно описан.

Д.А. Иванов определяет экспертизу в образовании как реализацию особой деятельности, в которой одновременно присутствуют исследовательско-аналитическая и проектировочная части. Любая экспертиза выступает здесь как конструирование, как проектирование реальности в многомерном полифоническом функциональном пространстве.

С.Г. Баронене на основе деятельностного подхода выявил три *смысловых значения экспертизы* "в сознании педагога развивающихся практик":

как механизм по развитию способности учителя к исследованию, рефлексии собственного педагогического опыта;

как организационно-управленческий, сакральный ресурс для развития и поддержки инициативы, проекта, деятельности;

как форма педагогического образования и профессиональной переподготовки педагога в режиме функционирования – развития.

Соответственно выделяется несколько *функций экспертной деятельности*:

организация содержательных условий для рефлексивного отношения к авторской деятельности;

процедура выстраивания совместной деятельности на основе соорганизации разных типов профессионально-предметных знаний;

механизм социально-управленческой поддержки педагогических инициатив.

Исследование инноваций в образовании – важное, но отнюдь не единственное направление экспертизы. Предназначение и предметная область экспертизы должны охватывать по возможности все основные сферы и аспекты образования, все его "состояния" и уровни развития – как становящиеся, так и устоявшиеся, как "новые" и авторские, так и традиционные, важно точно знать, что там происходит с людьми, вне зависимости от статуса и типа образовательного учреждения.

Приведем примеры определения предмета экспертизы, предлагаемые различными авторами.

Г. А. Мкртычян: *Предметом экспертизы* "является не столько определение соответствия результатов опытно-экспериментальной и инновационной деятельности заранее заданным образцам, сколько сам по себе экспериментальный процесс". В отличие от других способов изучения образовательных явлений и процессов, – преимущественно диагностических, нацеленных на решение аттестационных, инспекторских, мониторинговых задач, особенность которых заключается в том, что они предназначены для изучения традиционных, устоявшихся форм обучения и построены по принципу сравнения с заданными эталонами или образцами, – запрос на экспертизу со стороны образования обусловлен, прежде всего, наличием в нем инновационных явлений и процессов. Соответственно *объектом экспертизы* выступает инновационное образование, понимаемое как все многообразие инновационных явлений, процессов, обеспечивающих развитие образовательной системы в целом", а в качестве ее *предмета* выступает потенциал развития, заложенный в инновационных явлениях изменяющегося образования.

Д. А. Иванов с соавторами: Три основных "планах *анализа педагогической деятельности*":

1) *содержание образовательного процесса*, т.е. то, на что он направлен: а) с позиции учителя, б) с позиции ученика;

2) то, с помощью каких средств, т.е. организационных форм, реализуется содержание образования, задаваемое учителем;

3) что происходит "на самом деле", т.е. что происходит внутри замысла – то, что предполагалось, и то, что не предполагалось.

Ю. В. Г р о м ы к о выделяет следующие предметы экспертизы:

функции образования в обществе;

связь институтов образования с другими общественными системами;

роль образования в формировании человеческого потенциала и капитала.

А также – "открытые" предметы экспертизы, возникающие, когда речь идет о развитии образования и постоянном построении новых функций образования в обществе, – новых образовательных институтов, новых профессиональных позиций.

В. И. С л о б о д ч и к о в фиксирует следующие предметы:

образовательные процессы,

образовательные системы,

образовательные программы.

Все они характеризуют предметы специализированной и предметизированной педагогической экспертизы, характерной для нормальной устойчиво функционирующей образовательной практики.

Таким образом, мы видим, что экспертиза – это целое направление в человеческом познании, огромный и разноликий мир: от мимолетной дегустации – до сложнейших исследовательских процедур, от разнообразных рейтингов по неясным критериям – до строго нормированной законом судебной экспертизы... Эксперты и экспертизы сегодня проникли практически во все сферы человеческой деятельности и число их видов и форм не поддается точному определению.

Ниже мы приведем лишь некоторые варианты *типологии экспертизы*, которые могут быть использованы в практической деятельности.

Т. Г. Н о в и к о в а в приложении к педагогической реальности предлагает четыре типа экспертизы:

нормоконтролирующая;

квалифицирующая (интерпретирующая);

дегустационная;

понимающая.

В. И. С л о б о д ч и к о в определяет тип экспертизы через типологию ее объектов и общей формы экспертной работы:

индивидуальная экспертиза может проводиться отдельным профессионалом по четко очерченному предметному содержанию (методика, устав, учебный план и т.п.) в соответствии с либо уже существующими нормативами, либо по специально разработанным критериям;

коллективная экспертиза – по достаточно формализованному методу "Дельфа", когда отдельные фрагменты проекта получают взвешенную оценку группы профессионалов;

комплексная экспертиза – полипрофессиональная и полипредметная – предполагает разработку специальной технологии по согласованию сово-

купности групповых и индивидуальных экспертиз относительно сложного, многоаспектного проекта в рамках единого экспертного заключения; здесь наиболее эффективны *метод компетентных судей и метод прецедентов*, используемые в режиме нормативно-деятельностной и/или в режиме герменевтической экспертизы.

М. М. Князева вводит несколько типологических различий:

внешняя и внутренняя экспертизы. Первая базируется на мнении специально отобранной группы экспертов "со стороны"; вторая реализуется через представителей сторон или сил, заинтересованных (затрагиваемых в том числе) в реализации программы. Первая ближе по своей технике к рецензированию, вторая – к общественному обсуждению. Думается, что эти типы экспертизы (при всем различии их целей и техник) не противоречат друг другу, а в оптимальном случае выступают как взаимодополнительные;

экспертиза *продукта* и экспертиза *деятельности*;

оценочная и *безоценочная* экспертиза.

Итоговый документ оценочной – *экспертное заключение*, которое строится на аргументации экспертов о том, что представляется: актуальным/устаревшим; грамотным/безграмотным; целостным/произвольно-структурированным и т.п. Этот вид экспертизы используется наиболее часто и в случае необходимости принятия однозначного решения (конкурс, аттестация и пр.) он наиболее приемлем.

Итоговый документ безоценочной – *экспертный анализ* или *аналитический отчет*. Этот вид используется тогда, когда оценка не является целью проведения экспертизы. Итоговый документ содержит не оценку, а доказательное мнение экспертов о том, что: целесообразно/нецелесообразно; перспективно/бесперспективно; обеспечено/не обеспечено (по эффективности, диагностике) и т.п.

Западные авторы предлагают выделять *экспертизу фаз* (Weiss) и *экспертизу процесса* (Patton).

Первая – *экспертиза фаз* – строится на том, что экспертируемая программа – это логическая последовательность этапов проекта. Соответственно, эксперт может проследить прохождение программы по этим этапам (ступеням, фазам). Такой подход в значительной мере упрощает процедуру принятия решения о продолжении (изменении) или завершении проекта после каждого этапа его реализации.

Вторая – *экспертиза процесса* – измеряет не результаты как таковые, даже если это этапы четко выстроенной логичной и прозрачной общей схемы, а сам процесс думания, осуществления, мыслительные ходы, делаемые в той или иной целенаправленной человеческой деятельности. Таким образом, экспертиза процесса сама может стать помимо всего прочего сильным обучающим средством.

Можно предположить, что происходит некоторое смещение, трансформация, или – скорее – расширение основных целей экспертизы образования. Если раньше в круг ее основных задач входило, прежде всего, най-

ти что-то, разыскать, раскопать, сопоставить, проанализировать найденное и дать некоторое заключение, то теперь речь идет еще и о влиянии экспертизы на образ мыслей тех, чья деятельность подвергается оцениванию. Вероятно, это объясняется тем, что не так просто заменить людей, стоявших у истоков того или иного образовательного проекта, и не загубить этим дело, но возможно попробовать изменить направленность мышления его "основателей" либо "продолжателей"

Складывающаяся в настоящее время система образования, ориентированная на развитие, а также формирующаяся культура инновационной деятельности, остро проблематизируют современную образовательную практику во всех ее аспектах: в управлении, в организации, содержании и технологиях образования. Именно поэтому так важно параллельно с инновационным движением в образовании разворачивать адекватную ему систему экспертной работы. Только в этом случае возможно грамотное и эффективное управление не только функционированием сложившейся образовательной системы, но и переходом ее в режим развития и – самим развитием.



Раскройте смысл основных функций экспертизы:

- аналитическая;
- проектировочная;
- развивающая;
- оценочная;
- консультационная;
- рефлексивная;
- мониторинговая.



Для подготовки к дискуссии можно разбить слушателей на группы (например, по количеству анализируемых понятий) и предложить в группах выработать свои версии их определения.

Результаты работы групп необходимо фиксировать на слайдах или листах бумаги, поскольку они могут стать хорошим материалом на дальнейших занятиях.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ

1. Сформулируйте основные отличия экспертизы, мониторинга, оценки.
2. Существуют ли специфические особенности проведения экспертизы в образовательной сфере? Если да, то в чем они выражаются и чем обусловлены?
3. Какое место среди существующих видов экспертизы занимает гуманитарная экспертиза? В чем проявляется ее специфика, каковы отличительные признаки такой экспертизы? Чем гуманитарная экспертиза отличается от внеэкспертных форм гуманитарных исследований?
4. Возможна ли экспертиза в ситуации инновационного действия, в ситуации отсутствия норм, стандартов и эталонов? Если возможна, то на основании чего и какими средствами?

5. Назовите смысловые значения экспертизы и функции экспертной деятельности с точки зрения деятельностного подхода к экспертизе. Какие основные элементы экспертной деятельности используются при данном подходе?

6. Что является предметом экспертизы?

7. Проанализируйте возможности использования различных видов экспертизы при оценке инновационной программы вашего образовательного учреждения.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании.
2. Экспертиза инновационной деятельности образовательного учреждения.
3. Экспертиза управления качеством образования.
4. Экспертиза педагогической деятельности.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКСПЕРТИЗЫ В ОБРАЗОВАНИИ: ПРИНЦИПЫ, КРИТЕРИИ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ

О нем говорили с восхищением: "Догоняет лучших!". "С какой целью?" – забеспокоился я.

С. Леу



Данный раздел посвящен рассмотрению методологических проблем экспертизы: принципам, критериям оценки, содержательным и методическим вопросам, проблемам классификационной оценки экспертируемых объектов. Сложность и теоретико-прикладной характер содержания данного раздела определяет необходимость комбинации информационных и практических форм работы, оптимальнее всего сочетающихся в форме семинара-практикума, построенного с использованием тренинговых технологий.

Для проведения тренинговой составляющей необходимо следующее *оборудование и материалы*:

бланки для упражнений (по количеству участников) –

"Терминологический диктант" (табл. 1);

"Результаты экспертного наблюдения" (табл. 2);

"Карта экспертных оценок" (табл. 3);

схема направлений экспертного анализа (рис. 1).

рабочие материалы (примеры программ развития, конкурсных заявок, концепций экспериментальной деятельности, образовательные проекты и др.);

флипчартовая доска с альбомом;

маркеры.

Задания для тренинговых упражнений даны в тексте.

Различные исследователи в качестве основных *принципов* экспертизы называют:

императивный характер, приоритет медико-биологической безопасности, гласность при обсуждении проектов, независимость, научная обоснованность, междисциплинарный и комплексный (многокритериальный) характер (Б.Н. Порфирьев);

качество выполнения экспертных работ, всесторонняя оценка заявленных объектов с учетом последствий их реализации, объективность экспертизы с сохранением конфиденциальности и по экспертам, и по отношению к информации, полученной из заявки на проект (Ю.С. Севастьянов, Д.Г. Победимский);

реалистичность, реализуемость и управляемость программы (Н.Г. Алексеев);

принцип осведомленного согласия, который заключается в том, что эксперт "должен дать обследуемому исчерпывающую информацию по всем интересующим того вопросам о целях тестирования, будущем использовании результатов, мерах по недопущению несанкционированного доступа к данным и т.д. и убедить его на этой основе принять участие в исследовании (В.А. Ясвин);

принципы организации экспертизы – принципы открытости и публичности экспертных действий и решений; направленности экспертных действий, мнений и суждений на дальнейшее продвижение и развитие инновационных практик и эксперимента; независимости и правовой защищенности участников экспертного процесса, их компетентности и заинтересованности в получении объективных результатов и др. (Т.Г. Новикова).

Кроме того, ряд авторов считают, что экспертиза образования, с одной стороны, опирается на "общеметодологические принципы экспертизы", такие как междисциплинарность; культуросообразность; практикоориентированность; полипарадигмальность, а с другой – на общие методы гуманитарного познания и потому "характеризуется такими свойствами, как субъективность, междисциплинарность, диалогичность, открытость, преобладание методов качественного изучения", опирается на "общеметодологические принципы экспертизы" (Г.А. Мкртычян).

Сторонники гуманитарной экспертизы и гуманистического подхода в образовании (В.И. Слободчиков и др.) предлагают также следовать принципу "не навреди", однако не ограничиваться им, а сохранять и расширять возможности выбора – со всеми вытекающими последствиями для того, кто этот выбор сделал. Любые решения, действия, рекомендации, направленные на то, чтобы сузить возможность выбора, возможность осознания, – манипулятивны и противоречат ценностным основам гуманитарной экспертизы.

Научно-методическую базу экспертизы для образовательной сферы разрабатывали многие отечественные методологи. Наиболее известные из них Н.Г. Алексеев, Л.Н. Алексеева, В.И. Слободчиков, Ю.В. Громько, Е.Г. Соболева, С.М. Морозов, Д.А. Леонтьев, В.А. Ясвин. Соответственно можно выделить ряд основных методологических подходов, определен-

ных этими исследователями и представляющих в совокупности определенный научно-технологический инструментарий.

Основная идея большинства авторов заключается в том, что *экспертиза как метод исследования* ориентирована, прежде всего, на компетентность и опыт специалистов-экспертов (от лат. *expertus* – опытный), которые выступают в качестве важнейших "инструментов" этого исследования. Вместе с тем в процессе экспертизы используется также ряд диагностических методик, с помощью которых может быть получена структурированная количественная информация, необходимая для системного анализа (сравнения, ранжирования, выявления динамики тех или иных процессов и т.п.).

Например, по мнению С.М. Морозова, качество экспертной оценки зависит от того, насколько адекватно понимает эксперт оцениваемое событие. Разумеется, во многом это зависит от уровня знаний эксперта. Но как именно эти знания преобразуются в понимание (часто имеющее инсайтный характер), мы не всегда можем объяснить.

Психология давно ушла от механистических представлений, в соответствии с которыми знания представляются неким набором элементов, "складированных" в нашей памяти. Сегодня одним из наиболее перспективных механизмов понимания человеком того или иного события представляется принцип герменевтического круга. В соответствии с этим принципом, наблюдаемое экспертом событие рассматривается как "текст". Наблюдатель приходит к пониманию этого "текста", если фокус его внимания перемещается от его части к тексту как целому, и обратно. Очевидно, такое перемещение происходит во времени. Однако такое последовательное перемещение внимания не объясняет, каким образом происходит переход к новому уровню понимания. Этот важный момент в формировании экспертного знания объясняется принципом герменевтической спирали, когда "текст", наткнувшись на исходную единицу в "текстовом" пространстве благодаря своей нелинейности, не замыкается, а выходит на новый смысловой или информационный пласт.

 **Герменевтика** (греческ. ερμηνεω – толкую) – учение об истолковании какого-нибудь произведения, установлении подлинного его смысла и точного понимания его содержания (Большой толковый социологический словарь).

Е.Г. Соболева отмечает, что одна из позиций, негативно влияющих на результат работы экспертов, – это слабость аргументации, которая часто проявляется как недостаток или недостоверность, неverifiedируемость фактов, как нарушение закона достаточного основания.

 **Верификация** (позднелат. *verificatio* – подтверждение; лат. *verus* – истинный, *facio* – делаю) – логико-методологическая процедура установления истинности научной гипотезы (равно как и частного, конкретно-научного утверждения) на основе их соответствия эмпирическим данным (прямая или непосредственная верификация) или теоретическим положениям, соответствующим эмпирическим данным (косвенная верификация) (Новейший философский словарь).

Другая позиция – различие в терминологии, приводящее к искажению и потере смысла. Слово в сознании носителей языка часто обрастает различными ассоциативными смыслами, не имеющими фиксации в нормативных словарях, которые служат нормативной базой для экспертизы.

У п р а ж н е н и е 1

 Ярким примером проявления данной позиции может стать использование преподавателем специфической терминологии, понятной далеко не всем слушателям. Для разминочного упражнения слушателям можно предложить поработать со словарем (табл. 1).

Термины для "Диктанта" ведущий может подобрать сам. Важно, чтобы: все они были озвучены в ходе лекции с точными их определениями; среди предложенных терминов были понятия разного уровня сложности. В ходе работы важно четко выполнить все четыре этапа.

 В ходе лекции были озвучены и даны определения некоторых специальных терминов в той или иной мере неизвестных аудитории. В качестве разминки перед более сложными формами работы предлагается провести "Терминологический диктант":

- 1) ведущий зачитывает термины, а слушатели вписывают в таблицу их определение;
- 2) слушатели, по желанию, озвучивают свои определения. В режиме обсуждения осуществляется сравнение смыслов и выбор наиболее адекватной формулировки;
- 3) преподаватель озвучивает первоначальные трактовки каждого термина;
- 4) обсуждаются особенности терминологических трактовок и возможности непонимания.

Т а б л и ц а 1. Терминологический диктант

Термин	Интерпретация слушателя	Смыслы, заложенные автором
Верификация		
Герменевтика		
Принцип герменевтического круга		
Принцип герменевтической спирали		
Принцип		
Культуросообразность		
Методы качественного исследования		
...		

По мнению российских методологов (Ю.В. Громыко и др.), научно-методическую базу экспертизы в сфере образования составляют:

- 1) разработка эффективных критериев качества образования для всех педагогических систем и всех типов учащихся, включающих:
 - социальные стандарты качества образования;
 - содержательные стандарты интегративных результатов образования, в том числе стандарты качества учебников;

стандарты здоровья и качества среды образования;
экономические стандарты (нормативы) материально-финансового (ресурсного) обеспечения образования;

2) разработка новых типов содержания образования, например, интегративного содержания образования (создание опережающих образцов интегративных предметов для всех типов образования, разработка новых распределенных типов содержания образования, создание учебно-методического обеспечения для существующих предметов и др.);

3) построение новых эффективных систем воспитания и, прежде всего, новых подходов работы с мировоззрением ребенка, его родителей и педагогов;

4) экономика развития образования (создание новых каналов финансирования, создание комплексных нормативов, введения льгот для образования, внедрение инвестиционных проектов с многоканальным финансированием).

Поскольку экспертиза, как было отмечено ранее, является формой исследования, то ее методический инструментарий во многом заимствован из методики проведения научных исследований социальных дисциплин. Д.А. Иванов приводит перечень основных методов экспертизы, включающий в том числе традиционные методы педагогического исследования: *визуальные методы* – наблюдение (описание феноменального плана); *вербальные методы* – исследовательское интервью, групповая дискуссия. А также следующие менее традиционные для педагогики методы.

Герменевтический метод (понимание и интерпретация). "Герменевтика в широком смысле – искусство понимания и толкования проявлений духовной деятельности человека, прежде всего текстов является одним из краеугольных камней гуманитарной методологии и необходимым элементом многих других методов в гуманитарном исследовании" (С.Л. Братченко). Герменевтический метод является основным в экспертной деятельности. Он позволяет, с одной стороны, рассматривать любой гуманитарный феномен как индивидуальный и неповторимый, имеющий свой субъективный смысл, а с другой – объективировать его, придавая ему статус закономерности, определяющей действия людей в данных условиях. Образовательная деятельность является гуманитарным феноменом, имеющим свой неповторимый индивидуальный смысл в действиях руководителя, учителя и ученика, и подчиняющийся внутреннему закону как следствию существования определенных социальных традиций и культурных форм. Образовательная деятельность может быть интерпретирована как знаково-символическая система, "текст", который требует своей трактовки для выявления идей, ценностей, целевых установок, личностных смыслов, определяющих ее существование в данных социокультурных условиях.

Метод системного анализа. Заключается в рассмотрении исследуемого объекта последовательно в трех основных проекциях (как

минимум): как процесс (совокупность процессов), как структуру (взаимосвязь элементов) и как функцию (набор функций).

Анализ процессов позволяет представить образование как динамическую организованность, содержание которой определяется *содержанием деятельности*, которые осуществляются всеми участниками образовательного процесса: управленцами (разного уровня), учителями, учащимися, методистами и авторами учебников и учебных пособий, аналитиками и учеными-технологами, разрабатывающими педагогические технологии, а также преподавателями вузов и философами, предлагающими новое понимание сущности человека.

Анализ структуры позволяет рассматривать объект не только с точки зрения его внутренней структуры (свойств элементов, характера их связи), но всегда как элемент в структуре (системе) более высокого порядка, самостоятельный, но в то же время зависимый от качества этой объемлющей системы. Так, образование, имея свою внутреннюю структуру, созданную для реализации определенных социальных целей, одновременно является частью общественной системы и зависит от происходящих в ней изменений в политике, бизнесе, гражданском обществе. Система определяется тем, что она производит. У каждой системы есть определенные входы и выходы.

Если рассматривать образование с точки зрения его *функциональных характеристик*, то его можно представить через совокупность вмененных ему обществом или государством функций. Например, с этой позиции сферу образования можно считать сервисной службой общества, которая должна обеспечивать образование молодого поколения в соответствии с существующими в обществе культурными ценностями, нормами, требованиями к качествам, умениям человека, необходимыми в его будущей профессиональной деятельности и личной жизни. В то же время образование должно создавать условия для индивидуального развития ребенка, становления его личности.

Необходимо также помнить, что описание и анализ образования как системы во многом определяют наши собственные интересы и понимание. Что войдет в систему, а что останется за ее пределами, зависит от наших интересов, целей, понятий, приоритетов.

Игровые методы (имитационные игры). В игровой форме воспроизводятся (моделируются) конкретные или воображаемые ситуации и процессы. Участникам игры предлагается выполнение определенных игровых функций (ролей). Например, в игровой ситуации может быть начато реальное проектирование эксперимента или инновации, обсуждение основных идей, целей и задач, что позволяет не только продвинуться в создании конкретного проекта, но и увидеть, как в такой сложной деятельности проявляются разные люди, какие позиции занимают. Проектирование в рамках игры позволяет создать конкретный образ желаемого будущего, выявить возможные проблемы на пути движения к нему и способы их разрешения, согласовать позиции и интересы участников. Игровая ситуация

позволяет ее участникам начать определять свое место в планируемых изменениях (инновации). Существует несколько разновидностей подобных игр – деловые, ролевые, организационно-деятельностные. Игра позволяет не только исследовать, понимать особенности сознания и деятельности ее участников, но и обучать их различным приемам и методам в процессе реализуемой, хотя и игровой, но вполне конкретной деятельности.

В.А. Гуружапов отмечает, что, в отличие от реального разработчика и распространителя технологии, эксперт вынужден занимать отстраненную позицию по отношению к данной образовательной идее и форме ее воплощения в методах обучения. Сохранять такую позицию эксперт может только в том случае, если при решении конкретной задачи будет иметь в виду другие альтернативные варианты. Поэтому экспертиза в образовании всегда несет в себе элемент *сравнительного анализа* разных подходов, методов, технологий и т.д.

При всем богатстве методов, существующих в экспертной практике, имеет смысл подробно рассмотреть некоторые наиболее перспективных из них.

Одним из таких инструментальных методов может быть признана методика проведения экспертизы в среднем образовании Говарда Блюма. Она основана на применении в экспертизе образовательных проектов так называемого *анализа прерванных временных рядов*. Этот метод был выработан сначала при анализе действенности различных программ вне сферы образования, а затем применен к оценке образовательных инициатив (Bloom et al.). Суть данного подхода в следующем:

1) создается модель того, как бы все шло в данном учреждении (секторе, регионе и т.п.) без той или иной инновационной реформы. Построение данной модели базируется на тенденциях развития того или иного учреждения, региона, сферы в образовании и т.д. Замеры берутся за предшествующие моменту исследования 3–5 лет. Проективная модель "что бы было без..." создается обычно на такое же время вперед от момента начала образовательной инновации;

2) изменения, связанные с разницей между проективной моделью и реальностью, относятся на счет результата реформы/инновации.

Таким образом, суть данного подхода к экспертизе в образовании – в измерении отклонения от прошлого развития ситуации и в выявлении того, насколько это изменение связано с оцениваемой инновацией. Подобный подход применим в том случае, если прослеживается относительно стабильная ситуация в предыдущие годы, без резких взлетов-падений, без большого разброса средних значений и т.п. Стабильность характеристик включает в себя и стабильность характеристик школьного состава учащихся.

Серьезные проблемы для экспертизы в образовании, проводимой с помощью анализа прерванных временных рядов, составляют разного рода отклонения от базовой линии, происходившие по другим причинам, в том числе вследствие неточности измерений, больших эффектов когорты. Не-

обходимо уметь определять, с какого значения начинается значимое отклонение от базовой линии, то есть насколько велико может быть отклонение, чтобы элиминировать ошибки и отклонения иного рода и показывать эффект образовательного инновационного проекта, результативность которого и подвергалась экспертизе. Минимальным значимым эффектом было принято отклонение, в 2,8 раза превышающее отклонение стандартных ошибок (Bloom). Размеры минимального значимого эффекта отклонения уменьшаются при увеличении количества школ в выборке.

Другой интересный метод ориентирован на оценку результатов экспертизы инновационной программы, получаемых на основе изучения нескольких школ. В их основе лежит сведение найденных результатов экспертируемого образовательного проекта, осуществляющегося в нескольких учебных заведениях, в единую генерализующую концепцию. При этом существуют три пути обобщения результатов:

1) результаты инновационного проекта могут рассматриваться как сходные для всех школ;

2) результаты инновационного проекта неодинаковы для всех школ, могут варьироваться от школы к школе. Выводы, таким образом, можно делать только по учреждениям, выбранным для экспертизы хода инновационного проекта в школах;

3) результаты воздействия инновационного проекта, конечно, варьируются, но можно выводить среднестатистические показатели и считать их приемлемыми для более широкой трактовки результатов образовательного проекта, проходящего экспертизу.

Применение каждого из этих способов зависит не только от философско-методологической позиции, но и от того, что измеряется и оценивается. Если вариативность ошибок в измерениях вообще мала и измеряется константный показатель, то может применяться первый способ. Однако такая ситуация возникает весьма редко. Стратегия оценки каждой школы, проводимая отдельно от других (вторая стратегия), ликвидирует ошибки генерализации. Общие ошибки экспертного заключения в таком случае пропорциональны ошибкам в оценках результатов инновационного проекта по выбранным для исследования школам. Третья стратегия несет в себе ошибки второй, к которым добавляются ошибки, проистекающие из погрешностей в оценке степени вариативности реакции конкретных школ на экспертируемый проект. Следует, конечно, отдавать отчет в том, что и вторая, и третья стратегии подхода к генерализации результатов экспертизы предпочтительнее первой.

Важно отметить, что методика проведения экспертизы предполагает наличие критериальных шкал. Эти шкалы могут носить как оценочный, так и квалификационный характер. Например, для приведенного варианта методики изучения способности школ к эволюционному развитию в контексте реализации трех основных организационных функций можно выделить три типа критериев:

1) *способность к гибкости* – управление образовательным процессом, приспособляя его к меняющимся социальным условиям;

2) *способность к усложнениям* – развитие образовательного процесса в школе от простого к более сложному;

3) *способность к организационному развитию* – организационные изменения школы как на внешнем, так и на внутреннем уровне.

Особого внимания заслуживает разработанный В.А. Ясвиным аппарат формального описания образовательной среды на основе системы соответствующих параметров. В качестве методической основы такого описания образовательной среды используется система психодиагностических параметров, разработанная для анализа отношений (В.Н. Мясичев, Б.Ф. Ломов, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин). Данный комплекс измерений базируется на общеметрических категориях и, соответственно, может быть использован для характеристики различных сложных систем, в том числе и образовательной среды.

Авторами выделены пять "базовых" параметров и шесть параметров "второго порядка".

"Базовые" параметры: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости, устойчивость.

Параметры "второго порядка": эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, активность, модальность образовательной среды.

Каждый из этих параметров, в свою очередь, подробно описывается через ряд характеристик и признаков и позволяет типологизировать образовательные среды. Например, *модальность образовательной среды* может быть представлена с помощью *методики векторного моделирования*. В качестве критериального показателя рассматривается наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности) ребенка и его личностной свободы (или зависимости). Таким образом, образовательная среда по данному параметру может быть отнесена к одному из четырех основных типов, выделенных Я. Корчаком:

1) *догматическая образовательная среда*, способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка ("догматическая воспитывающая среда", по Я. Корчаку);

2) *карьерная образовательная среда*, способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка ("среда внешнего лоска и карьеры", по Я.Корчаку);

3) *безмятежная образовательная среда*, способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка ("среда безмятежного потребления", по Я.Корчаку);

4) *творческая образовательная среда*, способствующая свободному развитию активного ребенка ("идейная воспитывающая среда", по Я. Корчаку).

Как утверждает автор, предложенная им "психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды на основе представленного комплекса диагностических параметров позволяет более ясно увидеть потенциал ее организационного развития".

В отечественной экспертной практике в области образования до недавнего времени наиболее современной считалась технология проведения экспертизы, в основе которой лежит "... технологическая схема проектирования: обнаружение собственной недостаточности → обоснование ее общности и значимости → развитие как средство преодоления недостаточности → техническая реализация" (Н.Г. Алексеев).

У п р а ж н е н и е 2

 Эту методику можно использовать для анализа и понимания (интерпретации) результатов наблюдения, полученных в ходе экспертной работы.

1. В первой графе бланка (табл. 2) в течение 20 мин каждый участник записывает все происходящее в аудитории, что имеет, по его мнению, значение для образовательного процесса.

2. Во второй графе записываются интерпретации тех действий и событий, которые происходили.

3. Обсуждение в группе выделенных событий и их интерпретации.

 Для активной аудитории можно предложить в течение этих 20 мин разыграть ряд образовательных ситуаций.

Для более пассивной группы можно просто продолжить занятие и предложить проэкспертировать деятельность самого преподавателя или слушателей. В этом случае данное упражнение лучше совместить с другими, например, с упражнением 3.

Данное упражнение также может стать домашним заданием для слушателей.

Т а б л и ц а 2. Результаты экспертного наблюдения

Что я вижу? Что делают участники образовательного процесса (учитель, ученик, руководитель...)?	Мое понимание происходящего, интерпретация увиденного

Совершенно очевидным является тот факт, что выбор методов экспертной работы во многом зависит от содержания экспертируемого объекта. В этом вопросе также существует множество вариантов толкования. Казалось бы, фиксированное обозначение образовательного процесса как объекта экспертного исследования тем не менее предполагает различные версии его уточнения и расшифровки. В самом общем варианте *экспертиза образовательного процесса может включать в себя* экспертизу:

- образовательных проектов и программ;
- педагогической деятельности;
- экспериментальной деятельности;
- инновационной деятельности;

управления качеством образования.

В.А. Ясвин предлагает для экспертизы образовательного процесса другую дифференциацию содержательных элементов.

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 деятельности, коммуникативные способности и т.д.).

3. Анализ психолого-педагогической организации образовательной среды.

Особого внимания заслуживает анализ психолого-педагогической организации образовательной среды, который "позволяет взглянуть с новых позиций на процесс управления образовательными ресурсами учебного заведения".

Более подробную схему для обеспечения комплексной экспертизы состояния организационно-образовательной системы предлагает Д.А. Леонтьев:

определение реально сложившейся в школе управленческо-педагогической модели;

анализ содержания образовательного плана школы;

определение характера организационной культуры педагогического коллектива;

психолого-педагогическая экспертиза образовательной среды школы на различных уровнях (микросреды, локальная среда) с анализом восприятия школьной среды различными субъектами образовательного процесса (руководителями, педагогами, учащимися и родителями);

психологическая диагностика субъективного отношения к школе различных субъектов образовательного процесса;

анализ представлений директора и его заместителей о состоянии и развитии школы и т.п.

Несколько иную схему дифференциации содержания деятельности образовательной системы (учреждения) предлагают В.В. Андреева и А.В. Гаврилин. Они выделяют следующие направления:

обеспечение стандарта образования;

обеспечение повышенного уровня образования;

режим развития учреждения;

психолого-педагогическая поддержка личности обучающегося, воспитанника;

создание в образовательном учреждении организационно-функциональной структуры, позволяющей обучающимся, воспитанникам диагностировать, развивать и реализовывать свои творческие способности.

Все перечисленные выше варианты построены на основе дифференциации по содержанию и видам образовательной деятельности. Причем каждое из выделенных направлений, в свою очередь, может быть разбито на более мелкие элементы (структурные, содержательные и др.), а также критерии оценки. Например, экспертиза учебно-воспитательного процесса может состоять (В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер) из следующих структурных, организационных и содержательных блоков:

- учебный план;
- организация учебно-воспитательного процесса;
- методика и эффективность учебно-воспитательного процесса;
- уровень реализации стандартов образования и учебных программ;
- изучение причин неуспеваемости учащихся;
- изучение и коррекция индивидуальных качеств учащихся;
- воспитательная работа в классах.

Аналогично можно выделить элементы инновационной деятельности как объекта экспертизы. Г.А. Мкртычян, например, предлагает структурировать по временному принципу (по основным этапам ее проведения):

- инновационный проект (текст);
- инновационный процесс (внедрение проекта);
- результаты внедрения инновационного проекта.

При таком подходе экспертиза текста инновационного проекта и экспертиза инновационного образовательного процесса являются промежуточными, подготовительными по отношению к итоговой экспертизе результатов реализации инновационного проекта.

Результаты внедрения инновационного проекта, в свою очередь, также могут быть структурированы с точки зрения их экспертного анализа, например, таким образом:

Какова направленность вводимых в инновационном режиме изменений в деятельности образовательного учреждения? Какие общие для образовательной практики вопросы этими изменениями решаются?

Какие образцы и средства в данном направлении уже существуют и как определяется конкретное образовательное учреждение относительно данных образцов?

Какой пророст относительно предшествующих технологий и моделей в данном направлении сделан? (Л.Н. Алексеева, Н.В. Громько, Е.Л. Зайцева).

В.И. Слободчиков предлагает дифференцировать компоненты объекта экспертизы не по видам образовательной деятельности, а по структурным элементам процесса как такового. В своих исследованиях основное внимание он уделяет инновационным процессам в образовании и проектным методам работы. Соответственно и процедуру экспертизы он анализирует в данном контексте. По мнению В.И. Слободчикова, экспертиза результатов проектирования в образовании требует оценки сразу двух рядов характеристик:

предметных (оценка конкретных продуктов проектирования – будь-то методика обучения, модель школы, новая схема управления и др.);

деятельностных (оценка реального хода разработки проектной идеи и ее воплощения в конкретных обстоятельствах).

В данном варианте наиболее очевидным становится утверждение, что каждый из этих рядов должен иметь свои процедуры и критерии экспертизы.

Автор в то же время подчеркивает, что любая инновация, любой образовательный проект не сплошь инновационны; реалистичные проекты так или иначе опираются на отдельные, уже сложившиеся и эффективно функционирующие в существующей практике средства и условия, которые, в свою очередь, вполне могут быть проэкспертированы с помощью нормативных процедур и критериев оценки. И в то же время в инновационном проекте всегда обнаруживаются такие объекты, для которых не только не существует средств оценки, но даже сама деятельность оценивания им не адекватна.

У п р а ж н е н и е 3

 Многократное дробление сложной системы на составляющие ее элементы позволяет провести более детальный анализ ее состояния.

На рис. 1 представлен пример построения схемы направлений экспертного анализа. По аналогии осуществите максимально возможное дробление для других компонентов образовательного процесса.

 Можно выполнять данное упражнение индивидуально или в группах (на усмотрение ведущего). При групповой работе каждая группа получает задание: построить схему для конкретного направления – педагогическая деятельность, экспериментальная деятельность, управление и т.д.

Наиболее важные вопросы для обсуждения:

Существуют ли ограничения в количестве уровней такого дробления?

Как определить наиболее оптимальное количество уровней?

Достаточно ли для анализа состояния системы осуществить подобное расчленение?

Чего не хватает на предложенной схеме?

Наиболее важным для последующей работы является понимание того, что для успешной экспертизы необходимо дополнить данную схему обозначениями взаимосвязей и взаимозависимостей всех выделенных элементов как по горизонтали, так и по вертикали.

Таким образом, дополнив схему (рис. 1) системой горизонтальных и вертикальных взаимосвязей, мы получим модель экспертируемой системы. Для вынесения экспертного заключения о ее состоянии необходимо иметь критериальную базу, позволяющую осуществить оценивание.

 **К р и т е р и й** – (от греч. *kritērion* – средство для суждения), признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо; мерило суждения, оценки (Большая советская энциклопедия).

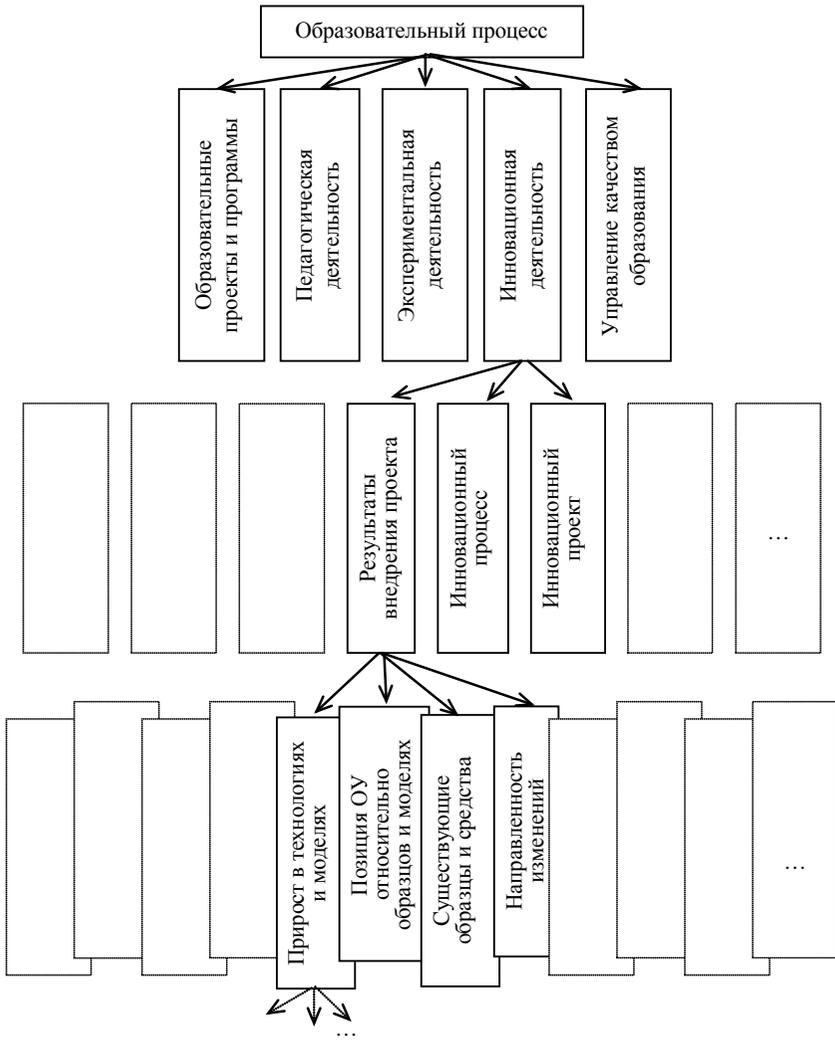


Рис. 1

Вопрос о критериях экспертизы в образовании является наиболее острым в смысле его полемичности. Различные авторы, с одной стороны, утверждают, что большую часть результатов образовательной деятельности измерить невозможно, а с другой – эти же исследователи составляют всевозможные списки и перечни критериальных признаков для оценки и классификации этих же самых результатов.

Не вдаваясь в полемику, приведем некоторые, наиболее интересные примеры попыток построения критериальной базы для экспертизы тех или

иных аспектов образовательной системы. Наиболее интересными с этой точки зрения можно считать работы В.А. Гуружапова, В.И. Слободчикова, Н.Г. Багдасарьян, Т.Г. Новиковой, М.М. Князевой, Г.Л. Тульчинского, Ю.В. Громыко, Д.А. Леонтьева и др.

Очевидно, что экспертиза призвана определять ценность экспертируемого явления (процесса и т.д.), размер/границы его применения, судить о его значимости и привлекательности его опыта для распространения. Определяются эффективность тех или иных акций, их действенность (не только результативность, но и "жизненность"), т.е. возможность получения ожидаемых желательных результатов с помощью того, что оценивается.

Многомерность образовательных систем требует и многомерности их оценки. При этом критерии экспертной оценки определяются в соответствии с принципами и целями конкретной экспертизы, а также в зависимости от характера педагогических объектов, подлежащих экспертной оценке, наличием или отсутствием профессионально или общественно выработанных нормативов, мер, эталонов, прецедентов.

В экспертизу образовательных проектов обязательно входит определение их равенства по отношению ко всем слоям общества и оценка равнодоступности к ним всех граждан. Эксперты отвечают на вопросы, *что* такая-то программа вносит в образовательную систему, *какова* ее результативность по отношению к каждому ее участнику (т.е. ученику), *кто* участвует и какие образовательные услуги предоставляются, *как* результативность программы варьирует от участника к участнику, *насколько* хорошо организован проект, как он может быть улучшен? Иногда по результатам экспертизы требуется не продолжение экспертируемой программы (проекта) в том же виде и не прекращение данной образовательной инновации, но так называемая *реавторизация*, т.е. кардинальный пересмотр проекта с заменой (расширением или переориентацией в ту или иную сторону) субъектов, прорабатывающих и осуществляющих данный проект, участвующих в проекте образовательных учреждений и т.д.

Исходя из вышесказанного, возникает два важных момента, требующих некоторого разъяснения. Первый момент касается самого понятия *эффективность*, которое часто смешивают с понятием *эффект*.

 **Э ф ф е к т** – (от лат. *effectus* – исполнение, действие, от *efficio* – действую, исполняю), 1) результат, следствие каких-либо причин, действий (например, эффект лечения)... (Большая советская энциклопедия).

Э ф ф е к т и в н о с т ь – отношение между получаемыми результатами производства – продукцией и материальными услугами, с одной стороны, и затратами труда и средств производства – с другой (Большая советская энциклопедия).

Таким образом, об эффективности процесса, проекта, программы можно говорить только в том случае, если рассматривается соотношение полученного результата и произведенных затрат. Однако эффективность решений, проектов и программ не ограничивается экономичностью и ре-

зультативностью как характеристиками использования средств для достижения поставленных целей. Сами цели, т.е. представления о желаемых результатах, могут не соответствовать реальным социальным запросам, не решать по существу важные и актуальные проблемы, а даже усугублять их. Важные и ответственные решения предполагают учет многих обстоятельств и факторов, что невозможно без привлечения знаний и опыта специалистов – экспертов.

В этом смысле гуманитарная экспертиза оказывается связанной преимущественно с оценкой эффективности как обоснованности преследуемых целей, т.е. целесообразности самой планируемой или осуществляемой деятельности, ее оправданности широким социально-культурным контекстом общественной жизни.

При оценке эффективности социальных проектов в контексте их целесообразности в плане оценки перспектив личностного развития, гуманитарная экспертиза ориентирована, прежде всего, на выявление возможного нарушения баланса социальной безопасности и свободы. Абсолютным критерием гуманитарной экспертизы оказывается обеспечение возможности самоопределения – свободного ответственного выбора.

Здесь мы подходим ко второму важному моменту, заключающемуся в том, что наибольшую сложность для построения критериальной базы, а следовательно, и для проведения экспертизы, представляют те виды образовательной ситуации, которые не имеют стандартизированной нормативной базы, выраженной в количественных показателях и являются объектом гуманитарной экспертизы.

В этом направлении наиболее конструктивными, на наш взгляд, являются схемы построения критериальной базы, предложенные В.И. Слободчиковым для экспертирования инноваций в образовании и М.М. Князевой для первичной оценки образовательного проекта. Понимая прикладную ценность данных схем, приведем их полностью.

М. М. К н я з е в а: *Образовательный проект* имеет идею, стратегию и технологию реализации. Поэтому, когда мы подходим к его анализу, нас интересуют *смыслы*, заключенные в содержании: *ресурсное обеспечение; способы и формы реализации* проектного содержания; параметры, обеспечивающие *границы развертывания; прогноз результата* и пр. (к примеру, социокультурная значимость). Отсюда строится критериальная база экспертизы.

Приведем критерии первичной оценки проекта.

Критерий	Характеристики критерия	Признаки несоответствия
1. Структурная и содержательная достаточность	Определение учета всех форм и видов деятельности объекта Формирование его состава (искусственно моделируемый объект) Содержательное наполнение направлений работы	Недостаточность Избыточность

Критерий	Характеристики критерия	Признаки несоответствия
2. Конкретность (имеется в виду конкретность заявленных действий)	Предусматривает точные и полные формулировки, касающиеся форм и методов работы, реализация которых входит в задачи объекта	Слишком обобщенные формулировки, так называемые намеченные контуры без конкретизации Излишняя детализация, за которой теряется и не выдерживается стратегическое направление
3. Реальность (имеется в виду – функционирование; критерий может быть выявлен по преимуществу эмпирическим путем)	В плане осуществления взятых на себя функций, каким образом объект способен их реализовать: динамический критерий; эксперты "на местах"; в соотнесении с предыдущей деятельностью	Слишком широко и объемно представлены функции, их содержательная перегруженность Функции не соотнесены с поставленными задачами

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

В. И. Слободчиков: Типологически критерии нормативно-деятельностной экспертизы можно развести по трем основным позициям.

1. Общие критерии – позволяют оценить *значимость* (общественную и профессионально-деятельностную) предлагаемого проекта с точки зрения основных тенденций, целей и направлений развития и формирования образования на разных уровнях его организации:

актуальность проекта – необходимость и своевременность реализации проектной идеи для совершенствования и развития соответствующего фрагмента образовательной системы;

новизна (оригинальность) проектной идеи – принципиально новый подход, совершенствование существующей образовательной ситуации, модернизация массово-педагогической практики, предложение альтернативы и т.д.;

масштабность проекта – локальный, местный, региональный, межрегиональный, общегосударственный;

системность проекта – фрагментарный или системный характер (сценарий отдельного урока или образовательная программа, набор педагогических действий или образовательные технологии, методическое или научно-организационное обеспечение и т.д.);

эффективность проекта – улучшение, существенное обогащение, кардинальное преобразование существующей образовательной ситуации;

транслируемость проектной идеи – экстраординарность условий реализации идеи или возможность ее тиражирования.

Основой общей критериальной оценки является соответствие предполагаемых действий концептуальным целям и программным установкам проекта.

2. Специальные критерии – позволяют оценить *компетентность* автора проектной идеи и *содержательность* проекта с точки зрения его полноты, соответствия нормативным и понятийным требованиям:

полнота структуры проекта – анализ реальной образовательной ситуации, развернутая концепция проекта (проектная идея, описание проблем, постановка целей, формулирование задач), содержательная и организационная модель образовательной системы или ее фрагмента, план реализации проекта с ресурсным обеспечением, смета реализации;

степень проработанности структурных элементов проекта – полнота, углубленность, конкретность и т.д.;

согласованность структурных частей проекта – соответствие анализа ситуации описанию проблем, концепции – основным направлениям деятельности, целей и задач проекта – существующим и необходимым ресурсам (технологических, организационных, профессиональных, финансовых и т.д.).

Основой специальной критериальной оценки является соответствие целей, задач программы и плана действий той предметной области образования, относительно которой предполагаются инновационные преобразования.

3. Конкретные (практические) критерии – позволяют оценить степень *обоснованности* проекта с точки зрения возможностей его воплощения и жизнеспособности:

реалистичность проекта – соответствие идеи, целей и задач проекта реальной образовательной ситуации, уровень обеспеченности проекта разного рода ресурсами, выявленность источников дополнительных ресурсов;

реализуемость проекта – наличие, вовлеченность и согласованность действий других субъектов образовательной ситуации с действиями автора проекта при его реализации (характер организационно-деятельностного ресурса);

инструментальность (управляемость) проекта – наличие научно-организационного обеспечения, способов и плана действий по реализации проекта, сформированность образовательных ресурсов.

Основой конкретной критериальной оценки является наличие специальных механизмов формирования разнообразных ресурсов, профессионально-деятельностных коалиций субъектов из разных общественных практик и их соответствия реальной образовательной ситуации, на которую ориентирован данный проект.

Данные типологические группы критериев оценки инноваций в образовании в реальной экспертизе могут быть конкретизированы относительно предметного содержания проектной работы и технологизированы относительно ее способов.

Наиболее сложные процедуры экспертирования и неочевидные ее критерии связаны с *практической реализацией* инновационных проектов.

Реализация предполагает, прежде всего, выявления живых носителей исходной проектной идеи. В самом общем смысле практическая реализация связана с целенаправленным формированием разного рода ресурсов: интеллектуально-волевого, нравственно-позиционного, профессионально-деятельностного, организационного, управленческого и др.; заметим, что без ресурсов этого типа никакое материально-финансовое обеспечение проектную разработку не спасет, мы получим лишь фантазийный, бумажный проект.

Несколько иной подход к определению критериальной базы предлагает Ю. В. Громыко. Определяя экспертизу как тип интеллектуального искусства, он связывает ее с оценкой *последствий* проводимых изменений. "Но для того, чтобы анализировать последствия, необходимо постоянно соотносить саму рамку масштаба намечаемого социального изменения и эволюционные искусственно-естественные процессы изменения большого числа составляющих образовательной системы: педагогических коллективов, программ, образовательных средств, форм организации". Таким образом, возникает необходимость в организации комплексной междисциплинарной коммуникации между экспертами различных направлений и подходов.

Критериальные позиции при таком подходе определяются характером изменений социокультурных условий развития образования, которые, в свою очередь, связаны с изменением представлений о том:

- чему учить (дидактический тип эксперимента);
- как учить (методический тип эксперимента);
- каковы результаты образования в виде формирования способностей (компетенций) и форм организации сознания (антропологический тип эксперимента);
- как изменяются социокультурные и ресурсные условия образования (например, при освоении педагогами и детьми новых технологий образования);
- как изменяется профессионализм учителя, какую миссию в обществе берут на себя школа и учитель;
- как перераспределяется ответственность за результаты образования между семьей и педагогом;
- как дифференцируются образовательные технологии в зависимости от особенностей детей (дети с особыми нуждами, дети группы риска, социально делинквентные дети, одаренные дети, дети с повышенной мотивацией и способностями к определенным областям знаний).

Четкое выделение одного или нескольких из перечисленных факторов в их взаимосвязях позволяет проектировать новые социокультурные условия практики образования, повышая ее качество.

Приведем еще несколько примеров определения основных позиций критериальной базы экспертизы в образовании.

В. А. Г у р у ж а п о в в качестве критериев экспертизы *образовательных технологий* выделяет следующие аспекты:

соответствие декларируемых целей реальному содержанию обучения;
степень реализации научно-методических принципов обучения в конкретной методике;

возможности использования технологии для обучения детей конкретного возраста и конкретного уровня предварительной подготовки в учебном заведении определенного типа;

затраты (финансовые, организационные, материально-технические, временные) на внедрение технологии в конкретном учебном заведении.

С точки зрения автора, при решении конкретной экспертной задачи основная часть работы заключается в комплексном анализе технологии по всем показателям – принцип этого анализа состоит в проверке технологии на ограничения, связанные с содержанием экспертной задачи.

В. В. А н д р е е в а, А. В. Г а в р и л и н основными критериями оценки *деятельности образовательных учреждений* называют:

достижение учащимися уровня информированности по всем изучаемым предметам;

достижение всеми учащимися уровня функциональной грамотности;

достижение учащимися, воспитанниками уровня компетентности (общекультурной, допрофессиональной и методологической);

психологический климат в образовательном учреждении;

отношение учащихся к школе, друг к другу;

рейтинг образовательного учреждения у родителей;

оценка деятельности образовательного учреждения учредителем.

А. М. Л о б о к считает, что основные "параметры эвриканской экспертизы" теоретически, методологически и технологически проработаны очень слабо, однако четко выделены *ценностные позиции эвриканской экспертизы* – те ценности, на которые ориентировано эвриканское экспертное сообщество при вынесении решения о качестве и перспективности образовательных проектов. В качестве "приблизительного наброска списка" таких ценностей названы следующие критерии:

внятность и прозрачность проекта;

новизна и оригинальность проекта;

рефлексивность и теоретичность проекта;

федеральная значимость и перспективность проекта.

Н. Г. Б а г д а с а р ь я н обозначает необходимость введения такого понятия, как *социокультурная эффективность проекта*. Это понятие само по себе не несет априорной положительной оценки рассматриваемого явления. Оно лишь указывает на соотношение результатов целенаправленных управленческих действий с существующими в данный период времени социальными необходимостями, а также степенью удовлетворения социальных ожиданий и запросов определенных групп людей.

Критерий социокультурной эффективности складывается на пересечении оценок технологических возможностей и социокультурных последствий их использования для различных социальных групп или общностей в проблемной ситуации, на пересечении соображений целесообразности, возможных негативных последствий, групповой морали, общественной этики.

О. Е. Лебедев заявляет, что главная задача эксперта – работа не на оценку, а на обогащение, на развитие того опыта, который является объектом экспертизы. Поэтому и критерии оценки могут быть получены только в процессе совместной работы педагогов и экспертов, и необязательно к окончанию экспертизы, а спустя некоторое время. "Глубокая, качественная экспертиза – это всегда совместное дело". Экспертиза будет эффективна, если она будет независимой, если удастся избежать "оценивания": важно зафиксировать реальную ситуацию, исходные основания и принципы данного подхода, а на основе этого – выявить "новые потенциалы развития".

Любой критерий требует содержательного наполнения и конкретизации через *набор показателей*, которые позволяют раскрыть его содержание.

 **Показатель** – обобщенная характеристика свойств объекта или процесса. Показатель выступает методологическим инструментом, обеспечивающим возможность проверки теоретических положений с помощью эмпирических данных. Различают показатели:

качественные, фиксирующие наличие или отсутствие определенного свойства;
количественные, фиксирующие меру выраженности, развития определенного свойства (Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

В приведенных выше примерах наиболее отчетливо показатели представлены в схеме В.И. Слободчикова. Наиболее четко показатели могут быть обозначены в тех случаях, когда существуют нормативные стандарты.

Рассмотрим это на примере критерия "Позитивная динамика учебных достижений обучающихся за последние три года", предложенного на конкурсе "лучших учителей" в рамках Приоритетного национального проекта "Образование" (ПНПО) в 2006 г. В качестве показателей для этого критерия были использованы:

- позитивная динамика уровня обученности;
- позитивная динамика качества обученности;
- участие в предметных олимпиадах различного уровня;
- наличие призеров предметных олимпиад различного уровня;
- рост мотивации к учению по данным опросов учащихся;
- результаты аттестационного тестирования учащихся и др.

У п р а ж н е н и е 4

 Используя схему В.И. Слободчикова и материал, представленный на конкурсе образовательных проектов, нужно заполнить "Карту экспертных оценок" (табл. 3).
Последовательность работы:

- 1) заполняются графы – "Показатель" и "Максимальное количество баллов" (индивидуально или в микрогруппах);
- 2) раздаются материалы – образовательный проект или программа развития ОУ;
- 3) заполняется графа "Оценка эксперта".
- 4) организуется экспертное обсуждение результатов работы и экспертизы.

 Для выполнения работы необходимо обеспечить слушателей раздаточными материалами. Это должен быть образовательный проект или программа развития неизвестного им (анонимного) ОУ. Лучше всего, чтобы данный документ был достаточно высокого качества и небольшой по объему.

Важно, чтобы все позиции в табл. 3 были заполнены.

Количество показателей по каждому критерию должно быть не менее трех.

Для обсуждения можно выбрать одну карту (по желанию участников), остальные могут дополнять, уточнять, критиковать, корректировать предложенную версию. Важно, чтобы при этом любые варианты высказываний (и позитивные, и негативные) были аргументированы.

Для данного задания в табл. 3 могут быть указаны любые другие критерии, подходящие для экспертизы рабочих материалов.

Т а б л и ц а 3. Карта экспертных оценок

Критерии оценки	Показатель	Максимальное количество баллов	Оценка эксперта
1. Степень проработки концепции выполнения работ			
2. Степень прогнозирования результатов реализации проекта			
3. Степень ресурсного обеспечения реализации проекта			

В заключении данного раздела хочется согласиться с позицией Г.А. Мкртычяна, утверждающего, что практика проведения экспертиз в образовании является достаточно многосторонней, а экспертные задачи отличаются большим разнообразием и разноплановостью. Все это не позволяет характеризовать экспертную деятельность как алгоритмизированную, имеющую фиксированный операционный состав. Особенностью экспертизы является ее *вариативность*, зависящая от специфики экспертного запроса, что и определяет творческий характер этого вида деятельности. С другой стороны, экспертная деятельность, как творческая и мыслительная, с трудом поддается делению на составляющие ее элементы. В восприятии эксперта она представлена преимущественно как деятельность целостная, вычленение компонентов которой возможно только в рамках специально проводимой исследовательской рефлексии.

1. Сформулируйте принципы гуманитарной экспертизы в сфере образования. Какие из этих принципов являются общенаучными? Какие из них специфичны для гуманитарной сферы?

2. Перечислите основные методы экспертной работы. В каких условиях использование каждого из них будет наиболее целесообразным?

3. Можно ли составить экспертное заключение об эффективности инновационной программы на основе исследования одного учебного заведения? Если можно, то какие методы, по вашему мнению, будут наиболее эффективны при проведении экспертизы? Объясните ответ.

4. Какие направления экспертного исследования может включать в себя экспертиза образовательного процесса? Составьте подробную схему экспертизы по одному из названных вами направлений (см. упражнение 3).

5. Сформулируйте основные критерии оценки программы развития вашего образовательного учреждения. Оцените ее на основе выбранных вами критериев.

6. Разработайте критериальную базу для экспертизы заявок образовательных учреждений на участие в каком-либо профессиональном конкурсе.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Основные методы экспертного анализа Программы развития образовательного учреждения.

2. Основные методы экспертного анализа инновационной деятельности образовательного учреждения.

3. Качественные и количественные критерии оценки учебно-воспитательного процесса.

4. Игровые методы проведения экспертизы в образовании.

ЭКСПЕРТ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ И ЛИЧНОСТНАЯ ПОЗИЦИЯ, КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ЗАКАЗЧИКОМ

Эксперт даст все нужные вам ответы,
если получит нужные ему вопросы.

Афоризм

Практически каждый человек в современном обществе время от времени в силу глубокой специализации труда вынужден обращаться к экспертам – носителям высококвалифицированного, порой уникального знания, носителям умения прогнозирования и оценки ситуации в своей профессиональной области. Отношение общества к экспертизе и экспертам ощутимо меняется по мере того, как социум становится "обществом риска".

В связи с этим круг вопросов связанных с фигурой эксперта, его квалификационными и профессиональными характеристиками, со специфи-

кой взаимодействия с заказчиком экспертизы и т.п. становится все более актуальным.

 Данный раздел посвящен рассмотрению проблем субъектов экспертизы: заказчиков, экспертов, экспертируемой стороны. В чем основные особенности профессии эксперта? Каков уровень квалификационных требований к нему? Кто может стать экспертом и какие профессиональные навыки необходимо для этого приобрести? Как найти хорошего эксперта, если возникла необходимость в проведении экспертизы? Каким образом выстраивать взаимоотношения между заказчиком, экспертом и экспертируемой стороной? И многие другие.

Личностно-позиционный характер содержания данного раздела определяет необходимость использования наряду с информационными формами работы нетрадиционных интерактивных методов – тренинговых и игровых. Наиболее эффективной в контексте рассматриваемой проблематики представляется форма обучающей ролевой игры.

В задачи данного пособия не входит обучение преподавателей методике проведения дидактических ролевых игр, поэтому здесь не представлены описания технологии ее подготовки и проведения. Для преподавателей, заинтересованных в освоении данной технологии, рекомендуем методическое пособие: *Ментс М. ван Эффективный тренинг с помощью ролевых игр.* СПб., 2001.

Вопросам изучения фигуры эксперта посвящены многие исследования. Среди них можно выделить работы Н.Г. Алексева, Н.Г. Багдасарьяна, М.М. Князевой, В.А. Гуружапова, В.И. Редюхина, Т.Г. Новиковой, Н.Е. Покровского, В.В. Колпачникова, Ф.С. Сафуанова, группы аналитиков под руководством А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева, группы Ю.В. Громько и др.

Наиболее традиционное понимание места и роли эксперта заключается в том, что для любой организации или любого проекта он является *внешним лицом*, осуществляющим как бы взгляд со стороны на то, что делается, как оно делается, в какую сторону движется, кем осуществляется и т.д. Однако образовательная экспертиза, ориентированная по большей части на гуманитарную составляющую, в значительной мере изменила это представление. Неслучайно в рамках программы "Столичное образование" в 1997 г. возник термин *самоаудит*. Несмотря на очевидную тавтологию ("масло масляное"), этот термин сыграл свою роль в становлении специфической практики самоэкспертирования в рамках экспериментальной работы образовательных учреждений.

Тем не менее смысловое содержание профессиональной позиции эксперта осталось неизменным. Так, например, члены профессиональных экспертных ассоциаций разных стран постоянно обращают внимание на то, что даже в сфере образования эксперт выступает в качестве внешнего агента так называемых эффективных организаций, которые "отказываются упрощать реальность", стремясь не бежать от нее, но учесть реальные тенденции, результаты и т.п. и "совладать" с ними.

Различные авторы пытаются определить роль и место эксперта с точки зрения различных методологических, а порой и политических позиций.

Например, Б.Н. Пойзнер и Э.А. Соснин анализируют содержание и функции работы эксперта в контексте проблем синергетики, на основе чего делают вывод: относясь к экспертизе как средству развития образовательных практик, нельзя не видеть, что "место" эксперта – в кризисной точке бифуркации, испытываемой образовательной системой. Именно здесь восприимчивость, предприимчивость и активность эксперта ... способны в итоге определить, по какому же из нескольких альтернативных путей после развилки двинется система.

И.И. Ашмарин и Б.Г. Юдин используют для своей интерпретации утверждение о том, что экспертиза является специфическим типом интеллектуального искусства, открывающим зрителю, слушателю, читателю смысл явлений и процессов окружающей действительности. Эта мысль легко увязывается с идеей о влиянии экспертного мнения (оценки, заключения) на общественное мнение, на самооценку экспертируемого, на оценку вышестоящих инстанций, из чего выстраивается схема влияния эксперта на развитие общества в целом (по аналогии со СМИ).

Сходную позицию занимает Ю.В. Громыко. Он конкретизирует специфическую позицию эксперта для данной трактовки и его влияние на изменение не только внутренних, но и внешних социокультурных условий развития образования, включая миссию образования в обществе, влияние на социально-экономическое и политическое развитие региона и т.д. "Важнейшим условием эксперимента над социокультурными условиями развития образования является анализ последствий выдвигаемых проектов и программ. Именно анализ последствий реализации предлагаемых нововведений нуждается, прежде всего, в глубоком анализе и экспертной оценке".

Известный социолог Н.Е. Покровский рассматривает позицию эксперта с политико-экономических позиций. В своих зарубежных исследованиях он отмечает, что в современном мире предлагается стратегия приспособления и "двойной игры". Эксперты должны играть по правилам большого бизнеса и госструктур, подлаживаясь к их запросам, но в глубинах исследований, финансируемых корпорациями и правительствами, продолжают делать свою работу, исходя из высоких научных принципов и того, что нужно науке, а не заказчику.

Российский рынок, в том числе рынок научной экспертизы и образовательных услуг, более "рыночный" (жесткий, антиинтеллектуальный, внеправовой), чем это имеет место в стабильных обществах на Западе. Приспособиться к нему часто означает для экспертов от науки навсегда расстаться с принципами научности в своей профессии. Об этом свидетельствует судьба многих научных и учебных заведений, а также отдельных исследователей, гласно или негласно решивших играть по двойному стандарту, но в итоге вынужденных полностью подчиниться бизнесу.

Группа исследователей под руководством А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева приводит очень интересный пример, не имеющий отношения к об-

разованию, но наглядно иллюстрирующий причины повышения роли и статуса эксперта в современном обществе. Для этого они обращаются к знаменитой книге Макса Фридендера "Подлинник и подделка" (главы "О состоянии экспертизы" и "О подделках").

Размышления выдающегося историка живописи, эксперта, музейного деятеля М. Фридендера посвящены центральным проблемам экспертизы в сфере искусства. В качестве причин, вызвавших столь значительное повышение статуса эксперта, он называет нарушение традиционных взаимоотношений между торговцем (который уже не может позволить себе роскошь быть одновременно и искусствоведом) и покупателем (с недоверием относящимся к торговцу). В результате, " всю ответственность торговец возлагает на эксперта", но " в случае ошибки торговец умывает руки, а связанный с ним эксперт, естественно, не в состоянии заплатить за свою некомпетентность. Таким образом, ни научная, ни торговая сторона уже не несут никакой ответственности". Данный пример наглядно демонстрирует особенности экспертной работы, актуализирующейся в условиях "общества риска", "в кризисной точке бифуркации" и т.п.

Возвращаясь к сущности экспертизы и ее отличия от других видов исследовательской деятельности, авторы большинства работ приходят к неизбежному выводу об обязательности разделения позиций заказчика и исполнителя экспертизы.

Так, по мнению С.Л. Братченко, лицо, принимающее решения, и эксперт должны быть разными людьми. От экспертов никто не должен ждать действий и решений. Экспертиза – это процесс ответа на вопросы. Сложность в том, чтобы определить субъекта вопросов. Таким образом, в ситуации экспертизы различаются независимые друг от друга заказчик, служащий источником постановки задачи, и эксперт, дающий ответы на поставленные вопросы и при необходимости выходящий за их пределы.

Ведущий российский эксперт в области образования В.И. Редюхин утверждает, что задача эксперта-оценщика на экспертизу должна быть описана в техническом задании, которое он получает от заказчика (нанимателя), так же как это делается при любом другом виде сервисных управленческих услуг: аудите, консультировании, юридическом или финансовом сопровождении и т.д. Формулировка технического задания должна четко определять экспертную задачу, ее объем и ограничения, например: "выявить принципы ..."; "распределить участников по рангам и рейтингам ..." и т.п.

Зачастую исполнителю экспертизы приходится самостоятельно формулировать смыслы, приоритеты и принципы. При этом в ситуации проведения экспертизы различными независимыми экспертами неизбежно возникает проблема обобщения их мнений. Если позиции экспертов разные, а набор критериев недостаточен для проведения комплексной экспертизы, то при сложении результатов получается абсолютно некорректное заключение – "средняя температура по госпиталю...".

Исходя из позиции что, каждая социальная общность является субъектом своих интересов и действий, В.И. Слободчиков делает выводы о том, что:

любая социальная группа имеет право заказывать экспертизу с точки зрения *ее интересов*;

любая экспертиза имеет в виду базовые цели и ценности, *необязательно* подразумеваемые заказчиком;

экспертиза предполагает высокий уровень толерантности, поскольку работа эксперта очень часто *не совпадает* с интересами заказчика, точнее, представлением заказчика о своих интересах.

Объект экспертизы может быть различным: учреждение образования, учебные программы и методики, программы развития, конкурсы и др. Но разными могут быть и *субъекты экспертизы*, администраторы, авторы экспериментальных программ, научные руководители, финансирующие организации и т.д.

Наиболее типичным для российского образования является вариант, когда заказчиком экспертизы выступают органы управления образованием, реализуя потребности в получении информации для принятия управленческих решений по следующим направлениям:

аттестация и аккредитация учреждения образования;

программа развития учреждения образования – ход реализации, качество образования, проблемы и перспективы;

авторские учебные программы и методики;

целевые программы развития – региональные, межведомственные (культура, здоровье, спорт и др.);

конкурсные программы (например, по экспериментальному развитию образования, конкретной актуальной проблематике и т.п.);

и другие.

М.М. Князева отмечает, что все чаще заказчиками экспертизы становятся сами работники образования, реализующие те или иные проекты и испытывающие насущную потребность в экспертном анализе своей деятельности. Тогда они выходят в активную субъектную позицию и формируют исследовательские задачи для экспертов. *Основные проблемы заказчика* – как выбрать нужного эксперта, как отобрать и представить материал, как организовать показ деятельности для экспертизы.

Исследователи зарубежного опыта отмечают значительные отличия организации и проведения экспертизы в нашем обществе. Так, Г.В. Иванченко утверждает, что для нас, например, не очень привычно, что могут и должны быть проэкспертированы не только планируемые, но также продолжающиеся и законченные проекты.

В странах Запада нередко участники проекта сами запрашивают экспертные организации по поводу возникших в процессе выполнения проекта проблем. Каждая такого рода экспертиза имеет своим результатом серию отчетов, распространяемых среди всех заинтересованных сторон и публикуемых для более широкого распространения. Яркой особенностью

подобных экспертиз выступает серьезная заинтересованность в них самих "объектов экспертизы", поскольку с результатами работы экспертов связано продолжение и расширение финансирования местных программ, открытие новых направлений международной помощи, подтверждение значимости проблемы, обоснованности выделения средств на ее решение и т.д.

Отечественная экспертиза, по прогнозу автора, скорее будет инициироваться и осуществляться только в том случае, если налицо серьезные сомнения в правильности действий той или иной организации (лица, временного коллектива) или если существует необходимость выбрать тех, кто будет в будущем проводить ту или иную деятельность на выделяемые средства. В первом случае экспертизу "запускает" не тот, кто проводит работу, подлежащую оценке, а его конкурент. Чрезвычайно редко возникают заявки от действующего лица (организации) на экспертизу степени оптимальности того, как и на что она тратит деньги.

Эта позиция Г.В. Иванченко построена в основном на опыте проведения экспертизы в сфере промышленности и бизнеса. Она несколько не соотносится с практикой экспертной деятельности в сфере отечественного образования. Экспертиза в российском образовании носит чаще всего оценочный характер и возникает преимущественно в ситуации конкурсного отбора.

Схема субъект-субъектных отношений в экспертизе не ограничивается взаимодействием заказчика и исполнителя. В ней обязательно присутствует третье лицо – экспертируемая сторона. При формальном подходе экспертируемая сторона, как правило, рассматривается в качестве объекта экспертной деятельности. Но поскольку в сфере образования речь идет в основном о гуманитарной экспертизе, то так называемый объект анализа становится в той или иной степени его субъектом.

В реальности субъектные позиции экспертной деятельности могут совпадать или совмещаться в одном лице, физическом или юридическом. Выше было отмечено, что заказчиком экспертизы нередко становится сам экспертируемый субъект и он же может являться исполнителем экспертизы. Столь сложная система взаимопроникновения позиций приводит к определенным сложностям в ходе реализации экспертизы, особенно ее гуманитарного аспекта.

Важнейшим условием осуществления экспертной деятельности в школе выступает готовность администрации, педагогов, а также школьников и родителей к конструктивному сотрудничеству со специалистами экспертной группы. С одной стороны, это готовность всесторонне содействовать сбору необходимой информации и самим выступать в роли источников такой информации (заинтересованность и искренность ответов на вопросы экспертов), а с другой – это готовность с вниманием и доверием отнестись к выводам и рекомендациям экспертной группы.

Как отмечает М.М. Князева, авторы проекта часто не дистанцируют себя от своего творения, и отношение к экспертизе у них такое, словно

анализируют их самих, а не результаты их работы. Отсюда нервные срывы, конфликты, взаимные непонимания. Подобное отношение делает всю процедуру экспертизы бессмысленной. Для изменения этой ситуации необходимо перевести эмоциональные отношения в конструктивное состояние.

Экспертируемая сторона должна понимать, что управленческое решение получает не персонально автор или руководитель проекта, а сам проект; не персонально учитель, а его учебные программы и методики и т.д. Кроме того, при всей аргументированности данных, содержащихся в экспертных материалах, что увиденное экспертами не абсолютно. Его мнение важно, но не является априори бесспорным. Заказчику необходимо уметь взять то, что полезно для развития его деятельности.

Здесь мы вплотную подходим к вопросу ответственности каждого из субъектов экспертизы.



В данном контексте слушателям можно предложить ролевую игру, сюжет которой будет строиться на системе взаимодействия эксперта, заказчика и экспертируемой стороны.

Начнем с самого сложного – ответственности экспертируемой стороны. Рассмотрим пример, когда экспертиза является внутренним делом школы. В этом случае экспертиза проводится приглашенными независимыми специалистами и представителями школы в интересах самой же школы, т.е. заказчиком экспертизы выступает администрация школы (в идеале – весь педагогический коллектив). При этом полученные результаты не сравниваются с какими-либо нормами или эталонами и не оцениваются в логике "соответствует – не соответствует". В этом смысле сотрудникам школы чрезвычайно важно быть в своих ответах на вопросы экспертов максимально объективными, принципиальными и критичными к школьной реальности. Именно эта критичность позволяет получить реальную картину школьной жизни, обнаружить скрытые проблемы, снижающие эффективность деятельности школы, а затем с помощью экспертной группы находить оптимальные пути их решения. При этом сама школа решает, какие данные могут быть в интересах школы представлены общественности, а какие будут использованы только для анализа и выработки рекомендаций.

Проверки и инспекции всегда осуществляются лицами, представляющими определенные государственные органы, причем смысл их заключается в установлении соответствия (или несоответствия) школьной действительности установленным нормам и требованиям, на основании чего делаются те или иные "оргвыводы". Этим определяется стратегия поведения администрации школы и педагогического коллектива – стремиться выглядеть как можно лучше, подчеркивая свои успехи и скрывая неудачи и недочеты. К сожалению, именно эта стратегия поведения сотрудников школы часто транслируется и на экспертную деятельность. Следует отметить, что в последнее время отмечается тенденция проверок и инспекций

под "вывеской" проведения экспертизы. Таким образом, происходит серьезная дискредитация экспертных методов среди педагогической общности.

Из приведенных примеров напрашивается единственный вывод – экспертируемая сторона, если она не является одновременно заказчиком экспертизы, несет ответственность только за полноту и достоверность предоставляемой информации.

Различные авторы демонстрируют удивительное единство взглядов на распределение ответственности между заказчиком и экспертом. Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков, В.И. Редюхин и многие другие единодушно утверждают, что за последствия экспертизы эксперт ответственности не несет. Есть лицо принимающее решение (ЛПР), которое выступало заказчиком экспертизы, и ее последствия – это его ответственность и риски.

Принятие решения по итогам экспертизы – это не только и не столько интеллектуальный выбор, сколько принятие на себя ответственности за выбор, включая готовность делать дальнейшие шаги по его реализации и платить необходимую цену за сделанный выбор. Именно заказчик, а не эксперт, располагает ресурсами и полномочиями, необходимыми для осуществления дальнейших шагов, и будет испытывать на себе последствия как ошибочных, так и необходимых действий. Ответственность заказчика определяется, прежде всего, предпринятыми или не предпринятыми им действиями. Заказчик также несет полную ответственность за свое решение учитывать или не учитывать предоставленные ему результаты экспертизы, и в какой мере; а также за выбор экспертов или за решение не пользоваться услугами экспертов в каждом конкретном случае.

Поэтому ответственность эксперта ограничивается чисто интеллектуальными аспектами анализа ситуации. Эксперт отвечает за свой анализ ситуации, а также за то, чтобы его оценки, суждения и рекомендации были понятны заказчику. Эксперт несет ответственность за полноту анализа, понятность и обоснованность своих суждений, но не за выводы и решения, которые будут сделаны на их основе, потому что эти выводы не обусловлены содержанием экспертных оценок, даже если всерьез считаются с ними.

☞ Е.Г. Соболева, опираясь на собственный опыт проведения лингвистических экспертиз, выделила следующие аспекты, позволяющие более подробно исследовать данную проблему:

определение области социальной деятельности, в которой возникает потребность в обращении к мнению специалиста-эксперта;

выявление причин, обуславливающих появление программ, нуждающихся в экспертизе, поскольку это необходимо для выработки методик, которые могут применяться в их анализе;

выявление ограничений, которые накладываются на деятельность специалиста при проведении экспертизы.

Проанализируйте ситуацию в вашей образовательной системе (образовательном учреждении) с точки зрения необходимости проведения экспертизы по каждому из предлагаемых аспектов.

 Задание можно выполнить в аудитории, разбив участников на микрогруппы, или рекомендовать в качестве домашнего задания.

В любом случае важно провести обсуждение результатов работы слушателей.

Наибольшее количество работ по исследованию субъектов экспертной деятельности посвящено описанию профессиональных и личностных характеристик и компетентностей экспертов. Подобный интерес объясняется растущей востребованностью в специалистах-экспертах и отсутствием институциональной структуры, занимающейся подготовкой профессионалов такой квалификации.

Для того чтобы обозначить основные характеристики эксперта, авторы исследований приводят различные классификации экспертной работы по типам и уровням. Приведем примеры.

Н. Г. Алексеев рассматривает два основных направления экспертной деятельности, которые определяют квалификационный состав экспертной группы:

по *предметному* направлению – специалист, обладающий опытом и авторитетом в экспертируемой инновационной сфере;

по *деятельностному* направлению – специалист, обладающий опытом анализа деятельности, выявления средств и целей инновационной работы".

Л. Н. Алексеева с соавторами выделяет три уровня экспертной работы:

оценочный;

консультационный;

стратегического управления и согласование действий по использованию полученного содержания.

Исходя из этих двух позиций, вырисовывается образ некоего специалиста, подготовленного к проведению экспертизы в области образования, а также проектированию и организации современных образовательных систем. Такой специалист, безусловно, должен владеть соответствующей методологией, синтезирующей философские, социологические, управленческие, педагогические, психологические знания и технологии.

По мнению других авторов (Ю.В. Громыко, Ф.С. Сафуанов и др.), основные проблемы при реализации задачи экспертного исследования связаны с определением объекта и предмета гуманитарной экспертизы и связанной с этим проблемой границы компетенции и объема специальных знаний. Последние, в свою очередь, ставят проблему установления круга наук (философия, психология, культурология, социология, биоэтика, медицина и т.п.), которые должны представлять эксперты, а также вычленения в этих науках знаний, составляющих специфику гуманитарной экспертизы.

Но важнейший момент образовательно-гуманитарной экспертизы состоит в обязательном учете того, что меняется само антропологическое измерение практики образования, поскольку происходит изменение сознания и личности ребенка, педагога, управленца и ученого в образовании.

Чтобы уловить подобные изменения, сам эксперт должен точно так же быть включен в процессы личностного развития и роста сознания. В противном случае эксперт будет не чувствителен к осуществляющимся изменениям.

Совершенно очевидным является тот факт, что требования, которые предъявляют к профессионализму эксперта, довольно высокие. Признаков, позволяющих обозначить конкретного человека как эксперта в определенной области, четыре:

- стаж профессиональной деятельности;
- уровень сложности профессиональной деятельности;
- разносторонность профессиональной деятельности;
- успешность профессиональной деятельности.

Область его профессиональной компетентности при этом необязательно должна быть точно той, в которой задается вопрос, но должна быть достаточно близка, чтобы его опыт имел ценность для решения задач экспертизы.

Учитывая, что объем и структура знаний изменяются в последнее время такими темпами, что они становятся все менее доступны обычному человеку, его ожидания в отношении профессиональной компетентности носителей знания становятся все более напряженными. Таким образом, в качестве экспертов должны выступать не просто профессионалы – инженеры, юристы, программисты, врачи, архитекторы и т.п., но профессиональная элита, обладающая особыми способностями объемного видения возможных последствий проектов.

Эксперт должен иметь большой практический опыт в проведении исследований и экспериментальных работ. Использование новейших программных продуктов по оценке объектов экспертизы, в том числе инновационных проектов, значительно повышает эффективность работы экспертов. Профессиональный подход, независимость, следование самым жестким мировым стандартам – залог высокого качества и безупречности экспертных оценок.

Серьезная экспертиза проводится и подписывается, как правило, не одним человеком, а экспертной группой.

Существенную роль играет особенность "экспертного мышления" – не каждый, даже высококвалифицированный специалист способен к обобщениям, конкретизациям и уточнениям, которые могут и не содержаться в первоначальном задании, к ответственным заключениям, на которые должен быть способен эксперт.

Д.А. Иванов отмечает, что эксперта от любого другого специалиста отличает то, что он различает и удерживает в своем сознании как минимум четыре мыслительных плана:

феноменальный – "смотрю": все, что может быть увидено и описано в процессе наблюдения. Основная сложность этого плана состоит в том, что бы не допустить замещения реальности видения собственными знаниями об этой реальности, обозначая ее каким-либо общим термином;

идеальный – "слушаю": то, что декларируется экспертируемой стороной относительно идей, ценностей, целей и результатов своей деятельности. Здесь эксперту требуется услышать и вычленить осознанные и неосознанные идеи, которые так или иначе руководят этой деятельностью;

план интерпретаций – "понимаю": вырабатывается собственное мнение эксперта относительно увиденного и услышанного;

рефлексивный – "осознаю": на основании каких идей, ценностей, теорий (с точки зрения эксперта) педагогический коллектив реализует свою деятельность и на достижение каких результатов она направлена. В случае если руководитель или учитель сообщает о своих идеях и целях, то обоснованность ими его действий все равно требует подтверждения или опровержения в ходе экспертизы. Сюда также следует отнести соотнесение действий педагогического коллектива с анализом социокультурной ситуации, в которой реализуется данный тип образования. При помощи каких идей, теорий и понятий я сам, как эксперт, понимаю, интерпретирую то, что вижу и слышу.

Подобные взгляды нельзя назвать новаторскими. Еще Х. Арндт связала фигуру эксперта с феноменом *критического мышления*, которое она считала фундаментом демократического устройства общества (Arendt). А с легкой руки Д. Серля и Д. Лоджа, появляется термин *думать экспертно* (Lodge).

Деятельности эксперта вообще присуща синтетичность которая проявляется, с одной стороны, как способность учитывать и оценивать в совокупности все значимые элементы экспертируемой области. С другой – синтетичность деятельности эксперта проявляется в способности полагаться в собственной экспертной деятельности как на четкие профессиональные знания и инструменты, так и на чуткую интуицию, конечно, контролируемую позже с позиции четких культурных и профессиональных принципов.

Подобную двойственность в деятельности эксперта отмечают многие авторы (А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Н.Г. Алексеев, В.В. Колпачников и др.). Соотношение объективной – "знаниевой" и субъективной – "интуитивной" составляющих экспертизы может быть различным. Частично это зависит от наличия количественных показателей и нормативных критериев. Но в большей степени соотношение знания и интуиции определяется принципами и ценностными установками заказчика и исполнителя экспертизы. Понимание того, какие факторы требуют учета и какие методы при этом следует использовать, во многом связано с общей картиной мира эксперта, его жизненной философией не в меньшей степени, чем с практическим опытом работы эксперта в той или иной области.

Приведем перечень *ценностных установок*, которые, по мнению Д.А. Иванова, определяют позицию эксперта:

обеспечивать позитивные изменения в деятельности педагогического коллектива в направлении ее замысла, целей и задач (или помочь опреде-

лить направление, цели и способы изменения своей профессиональной деятельности);

обеспечивать сопровождение и поддержку реализации изменений в условиях, заданных экспертизой;

не оценивать и не интерпретировать *наблюдаемую* деятельность при помощи существующих норм оценки и представлений, а воспринимать ситуацию как принципиально неопределенную ("усомнение очевидности" (И.С. Павлов));

сообщать членам педагогического коллектива основания своей экспертной деятельности (идеи, подходы, цели, ценности) и своих выводов;

включать членов педагогического коллектива в деятельность по осуществлению экспертизы своей собственной деятельности. Например, путем информирования о ходе, промежуточных результатах и проблемах экспертизы и организации их обсуждения.

Излишняя субъективация экспертизы не выгодна в первую очередь самим экспертам. И основным инструментом преодоления сложностей этого процесса является креативность эксперта. Неслучайно в Энциклопедии социологии креативность названа первой в числе прочих качеств, которыми должен обладать "идеальный" эксперт.

☞ Можно представить реестр качеств, которыми должен обладать "идеальный" эксперт, т.е. тот, который может являться эталоном респондента-эксперта, с которым предпочтительно работать:

1) *креативность*, т.е. способность творчески решать задачи, метод решения которых полностью или частично неизвестен;

2) *эвристичность*, т.е. способность видеть или создавать неочевидные проблемы;

3) *интуиция*, т.е. способность делать заключения об исследуемом объекте без осознания пути движения мысли к этому заключению;

4) *предикаторность*, т.е. способность предсказывать, предчувствовать будущее состояние исследуемого объекта;

5) *независимость*, т.е. способность противопоставлять предубеждениям и массовому мнению свою точку зрения;

б) *всесторонность*, т.е. способность видеть проблему с различных точек зрения.

Креативность эксперта, как и любая другая его способность, нуждается в развитии. "Опытный и авторитетный знаток, чувствующий свое превосходство и не пугающийся критики, в рутине повседневной работы легко потеряет всякую боязнь ошибиться, которая подстегивает его внимательность, и благодаря которой инструмент его наблюдения остается острым. Настоящий мастер никогда не перестанет быть учеником" (М. Фридлендер).

Исследовательская группа под руководством Д.А. Леонтьева на основании анализа зарубежного и отечественного опыта делает важные выводы о том, что проблема "самосоздания", "самообразования" эксперта – не столько его "личная" проблема, сколько проблема экспертных сообществ, заинтересованных как в своем воспроизводстве, так и в доверии со стороны общества.

Интересна кадровая политика Министерства образования США по отношению тому, кто должен входит в команды экспертов, работающих над оценкой образовательных проектов национального масштаба. Руководство Службы планирования и экспертизы Министерства образования США (PES) считает, что оптимальный кадровый состав PES должен включать, помимо педагогов, психологов, социологов, также и специалистов в социальной работе, экономистов, статистиков. В любом случае внутренняя взаимообучаемость и постоянное повышение квалификации, обучение на рабочем месте, знакомство с передовым опытом считаются в этой службе обязательными.

Еще более тонкая вещь – взаимное оценивание тех, кто работает в различных программах. Чем более закрыта и статусна личность в образовательном сообществе, тем труднее внедрять и осуществлять проекты по взаимному оцениванию. Можно сказать, что в известном смысле *обучение экспертному мышлению в образовательных учреждениях* может принести больший эффект, чем конкретные экспертизы образовательных учреждений.

Осуществление этой идеи, по сути, превращает заказчиков и вообще участников того или иного образовательного проекта как бы и в собственных экспертов тоже, потому что повышает в них способность интерпретировать и оценивать данные, учитывать противоречия и непоследовательности, вербализовывать ценности, проверять предположения, формулировать выводы и принимать оптимальные и адекватные ситуации решения.

Достигнутая к рубежу тысячелетий публичность экспертиз, широкое их обсуждение (одних журналов по проблемам экспертизы более десятка), открытие многих центров по обучению навыкам эксперта свидетельствуют о действительном стремлении не только обучать экспертов, но и обучать ту среду, в которой они действуют, *обучать потребителей экспертизы*.

Нельзя обойти вниманием терминологически сложную, но интересную в смысловом плане модель специальных познаний судебного эксперта-психолога, разработанную Е.Ю. Артемьевой, в соответствии с парадигмальной моделью движения смысла по слоям субъективного опыта. Структура этой модели может быть представлена в виде трех уровней – семантико-перцептивного, семантико-гносеологического, и, наконец, центральным глубинным слоем структуры специальных познаний гуманитарного эксперта является система генерализованных недифференцированных смыслов, аккумулирующих не только когнитивный, но и эмоционально-мотивационный, и ценностный опыт эксперта. Этот уровень, с одной стороны, "семантико-аксиологический", а с другой – "семантико-прагматический", который практически не вербализуем, мало осознаваем и составляет ту часть профессиональных познаний, которую обычно называют "искусством" проведения экспертного исследования.

 **Семантика** (греч. *semantikōs* – обозначающий) – раздел языкознания и логики, исследующий проблемы, связанные со смыслом, значением и интерпретацией лексических единиц (Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

Перцепция (лат. *Perception*) – психологическое восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств (Современный словарь иностранных слов).

Гносеология (греч. *gnōsis, gnōseōs* – знание, познание + ... логия) – теория познания, раздел философии, изучающий возможности познания, исследующий источники, формы и методы познания, условия его достоверности и истинности (Современный словарь иностранных слов).

Аксиология (греч. *axia* – ценность + *logos* – учение) – теория ценностей; исследование обобщенных устойчивых представлений:

о предпочитаемых материальных и духовных благах;

о стремлении достичь более высокого социального положения в обществе (Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

Парадигма (греч. *paradeigma* – пример, образец):

1) понятие античной и средневековой философии, характеризующее сферу вечных идей как первообраз, образец, в соответствии с которым бог-демиург создает мир сущего;

2) в современной философии науки – система теоретических, методологических и аксиологических установок, принятых в качестве образца решения научных задач и разделяемых всеми членами научного сообщества (Новейший философский словарь).

В теоретическом плане процесс обучения специальным экспертным познаниям, в соответствии со смысловым их строением, можно представить как движение от внешних слоев к глубинным уровням: от усвоения общенаучных представлений к формированию "экспертных" понятий, и далее, к приобретению мотивационно-ценностного опыта профессиональной деятельности, т.е. формированию профессионального "образа мира". Непосредственное же использование специальных познаний в конкретном экспертном исследовании разворачивается как обратный процесс – от актуализации генерализованных "глубинных" смыслов к настроенной в соответствии с этими смыслами семантико-когнитивной и перцептивной переработке изучаемых психических явлений.

Для большей конкретизации представленных выше теоретико-методологических концепций приведем примеры списков основных компетенций и квалификаций эксперта, разработанных разными авторами.

Л. Н. Алексеева с соавторами утверждает, что эксперт должен уметь: использовать техники описания инновационных образцов практики; осуществлять накопление образцов и прототипов экспертной деятельности;

выделять элемент развития по отношению к определенному культурному образцу и прототипу;

овладевать техниками моделирования, конструирования;

владеть набором позиций, позволяющим осуществлять экспертизу с разных профессиональных оснований, пользуясь разными профессиональными техниками (дидакт, антрополог, управленец, эпистемолог, фи-

нансовый экономист, методолог и др.), видеть тенденции развития образовательного пространства;

владеть техниками рефлексивного анализа в ситуации коллективной работы. На определенном этапе профессионального роста должно произойти овладение техниками экспертизы самой экспертизы;

самоопределяться относительно программ развития региона (умение выстраивать свою позицию по отношению к стратегиям развития региона).

Л. А. Парамонова среди многих прочих формулирует такие требования к эксперту, как:

иметь опыт в организации и проведении образовательной деятельности; желательно, чтобы этот опыт был не разовым и не только чисто научным, но был связан с длительной работой, разноплановой по характеру, вписывающейся в конкретную повседневную жизнь образовательных учреждений;

обладать высоким профессионализмом, что включает в себя знакомство с результатами научных исследований в данной области;

быть эрудированным в области смежных наук (это особенно тяжело дается рядовым педагогам, но входит в обязательный профессиональный багаж эксперта), т.е. знать новейшие подходы и данные психологии, социологии, предметных дисциплин;

знать социальный запрос и ситуацию современного образования, видеть, какие образовательные направления современны, перспективны, целесообразны, какие могут дать максимальную общественную отдачу;

соблюдать объективность в оценке, принимать другие подходы, проявлять гибкость, доброжелательно относиться к творчеству коллег, при условии, что все предлагаемые новшества не вредят практике, искать рациональное зерно в том, что сам бы не сделал, не делать безапелляционных утверждений, если сам чего-то не знает;

иметь желание, быть способным помочь образовательному учреждению на любом этапе его работы, вникая во все тонкости организации педагогического процесса, проявляя бдительность при соблюдении здоровья и благополучия детей, не ограничиваясь поверхностными суждениями и наблюдениями;

быть ответственным в оценке и в процессе аудита, не стесняться оказывать помощь, не противопоставлять себя целям коллектива образовательного учреждения, быть способным советоваться с коллегами, привлекать, при необходимости, дополнительную квалифицированную помощь специалистов.

Т. Г. Новикова уделяет много внимания проблеме *подбора экспертов*, описанию качеств эксперта (компетентность, заинтересованность, деловитость, креативность, положительное отношение к экспертизе, отсутствие склонности к конформизму) и способов оценки этих качеств.

Вообще оценка качеств эксперта – очень тонкий и сложный вопрос, не имеющий однозначного ответа. Если ответ на вопрос, как подобрать экс-

перта для проведения той или иной экспертизы, кроется в списке экспертных задач и квалификационных требований к эксперту, то вопрос о качестве выполнения экспертом работ остается на данный момент без ответа. В ситуации квалификационной экспертизы, осуществляемой на основе стандартизированных норм (как, например, оценка стоимости произведения искусства), критерием может являться количественное отношение правильных суждений и ошибок. Полная непогрешимость невозможна. Ошибаются и дирижеры, и врачи. При этом систематические заблуждения знатока грозят дискредитацией ему и его делу. Еще более тяжкие последствия будет иметь стремление этого эксперта с упорной настойчивостью оправдать свою ошибку: дескать, причины ее кроются в особенностях суждения об искусстве, неконтролируемого и недоказуемого.

Вероятно, основным критерием качества работы эксперта в сфере образования должно стать соответствие экспертного заключения тем требованиям, которые прописаны заказчиком в техническом задании на проведение экспертизы.

Кроме того, можно вслед за некоторыми авторами (М.М. Князева, Д.А. Иванов и др.) попытаться сформулировать основные ошибки, допускаемые экспертами в своей работе. Среди них встречаются как методические, так и этические ошибки.

 Можно предложить слушателям разыграть ряд сюжетов для демонстрации и обсуждения возможных ошибок в работе эксперта. И уже после этого предложить более или менее полный список таких ошибок.

"Ошибки" при проведении экспертизы могут быть следующими.

1. Эксперт обсуждает саму идею с позиции, что одно более актуально, чем другое. Или, что автор "не заметил" того, что эксперт считает "более интересным".

2. Эксперт выдает желаемое за действительное, не проведя при этом полной комплексной экспертизы всех элементов, направлений и источников информации экспертируемого объекта:

не провел детального *анализа проекта* инновации или эксперимента;
сконцентрировал внимание лишь на *одной или нескольких составляющих* инновационного образовательного процесса, а не на процессе в целом;

сделал выводы (обобщения) о происходящем на основании лишь некоторых *внешних признаков* (хорошее оборудование, учителя не кричат на детей и позволяют им задавать себе вопросы, руководство декларирует необходимость изменений и то, что они осуществляются и т.п.), не проводя детального описания того, что происходит в реальности;

сделал вывод о производимых изменениях лишь *на основании анализа документов* (проекта, программы, плана).

3. Эксперт делает выводы, не учитывая замысел авторов инновации или эксперимента. Нельзя анализировать результаты вне замысла (осоз-

нанного или не до конца осознанного) и средств, используемых для его реализации.

4. Эксперт придает статус цели тому высказыванию, которое по существу не является определением цели, оставаясь лишь благим пожеланием (усилить..., развернуть..., способствовать... и т.д.). Другими словами, отсутствуют основные признаки цели: указание на конкретно определенный результат, достижимый в обозримый промежуток времени и измеримый (сформированы критерии и процедуры оценивания).

5. Эксперт начинает оценивать (хорошо/плохо) и учить "как надо", забывая, что его понимание – лишь одно из возможных, а не истина в последней инстанции. Его задача – помогать определять и решать проблемы на пути, выбранном авторами инновации.

6. Эксперт использует для понимания инновационных изменений термины и понятия в их традиционном смысле. Тем самым он делает для себя невозможным "увидеть" в происходящем новое.

7. Эксперт рассуждает на тему – "можно было бы иначе". Можно найти и разработать множество способов решения заявленной проблемы, для эксперта важно – соответствует ли авторский вариант поставленным целям.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ

1. Перечислите всех субъектов экспертизы. Какие из этих позиций могут совмещаться в одном лице (физическом или юридическом) и при каких условиях? В чем сходство и различие этих позиций?

2. Назовите, при каких условиях чаще всего возникает потребность в проведении экспертизы. Проанализируйте ситуацию свой образовательной системы (учреждения) на предмет наличия таких условий.

3. Существуют ли случаи, когда заключение эксперта детерминировано (определено) не профессиональной, но мировоззренческой позицией эксперта. Какой вариант правильнее? И в каких случаях?

4. Может ли лучший школьный учитель быть экспертом у своих коллег? И при каких условиях?

5. Как оценить качество работы эксперта?

6. Составьте техническое задание на проведение экспертизы.

7. Существует мнение, что обязательным атрибутом эксперта является авторитет (хотя бы и фальшивый), полученный в какой-то области и подтвержденный формальными титулами или хотя бы созданным в общественном мнении мифом. Подтвердите или опровергните это утверждение. Аргументируйте свою точку зрения.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Ошибки при проведении экспертизы инновационных программ.

2. Профессиональное сознание эксперта.

3. Особенности "экспертного мышления".

4. "Субъективность" и "объективность" в оценке реальности.

5. Профессиональная подготовка экспертов и потребителей экспертизы.

ИНСТИТУТ ЭКСПЕРТИЗЫ И ЭКСПЕРТНОЕ СООБЩЕСТВО

Если консультироваться с достаточно большим числом экспертов, можно подтвердить любую теорию.

Афоризм

В предыдущих темах уже было отмечено, что серьезная экспертиза проводится и подписывается, как правило, не одним человеком, а экспертной группой. Основная проблема, возникающая в российской практике проведения экспертизы в образовании, заключается в отсутствии механизмов согласования принципов, критериев, технологий и методов экспертизы между представителями различных экспертных микросообществ и их работодателями (заказчиками экспертизы). Многие ведущие российские эксперты отмечают, что сегодня существуют разрозненные группки образовательных экспертов, действующие на разных концептуальных, теоретических и методологических основаниях. Есть Международная организация по стандартизации (ИСО), есть Всемирный Банк, действуют фонды (как западные, так и российские) и экспертные советы министерств и ведомств, но нет общего подхода.



Данный раздел посвящен обсуждению проблемы институционализации деятельности экспертов в сфере образования, вопросам создания российского экспертного сообщества, имеющего единую методологическую, методическую и информационную базу. Опыт подобных организаций существует в большинстве западных стран и может быть осмыслен и адаптирован к российским условиям.

Возникает резонный вопрос, какое отношение эти глобальные проблемы федерального и международного уровня имеют к управленцам муниципальных образовательных систем и тем более к руководителям образовательных учреждений. Ответ на этот и другие вопросы предстоит найти слушателям в ходе дискуссионного семинара в рамках данной темы.

В связи с полемическим характером информационного блока данной темы предлагается большую часть работы построить в форме обсуждения проблемы формирования единого экспертного сообщества на уровне муниципалитета, региона, может быть, и федерации.

Темы и вопросы для организации дискуссии предложены в конце данного раздела.

В последние годы на различных конференциях и семинарах, посвященных проблемам российского образования, все чаще поднимается вопрос о создании в стране института экспертов-консультантов в области инновационного развития образовательных учреждений. Определенный опыт такой работы накоплен специалистами ряда научно-методических структур (Международный центр экспертизы и проектирования образовательных систем профессора В.А. Карпова, Московский городской методический центр по экспериментальной и инновационной деятельности в образовании профессора Ю.В. Громыко, лаборатория экспертизы и проектирования образовательных систем Центра экспериментальной психодидактики

Российской академии образования, возглавляемая профессором В.А. Ясвиным, и др.).

Однако отечественный опыт работы в данном направлении слишком мал и носит скорее разрозненный и ситуативный характер. Разрозненный, поскольку попытки создания экспертного образовательного сообщества совершаются различными группами заинтересованных лиц без попыток согласовать и скоординировать свои действия. Ситуативный, так как активность проявления таких попыток связана с наличием или отсутствием внешнего глобального фактора. Особенно ярко это проявилось в процессе реализации Приоритетного национального проекта "Образование", в ходе которого необходимо было осуществлять массовый конкурсный отбор.

В этот период активизировались многочисленные форумы, на которых эксперты обсуждали свои проблемы и призывали к объединению. В настоящий момент практически все форумы закрыли данную тему.

В связи с этим представляется более целесообразным рассмотрение данной проблематики в процессе сравнения опыта существования экспертных сообществ России и Запада. Для проведения такого анализа используем материалы исследований Г.В. Иванченко, Ю.В. Громько, В.И. Слободчикова и авторского коллектива под руководством А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева.

Экспертные сообщества России и Запада прошли во многом разный путь самоорганизации. Первое важное отличие этого пути – его длительность, что во многом является определяющим фактором большинства других характерных особенностей этих экспертных сообществ.

Общими чертами всех экспертных сообществ являются:

наличие фигуры эксперта – представителя "общества риска", когда последствия многих действий требуют многократной проверки, поскольку могут привести к гораздо более серьезным и необратимым последствиям, нежели результаты деятельности человека в прошлом;

существование определенных механизмов оценки ситуации и лиц, занимающихся этой оценкой профессионально.

Большинство отличий связано с разным пониманием термина *эксперт* и с разной историей утверждения и использования этого термина в европейской, американской, российской культурах. Рассмотрим некоторые из них.

1. Вопрос о *статусе эксперта*. В российских текстах последних лет фигура эксперта становится просто сакральной, эксперту приписываются всевозможные положительные качества: к примеру, "эксперт – это хороший аналитик, подлинный ученый-исследователь, блестящий администратор <...> искусный и мудрый оценщик, знаток нужной сферы, спец в определяемом научном и практическом пространстве, настоящий ас среди родственных профессионалов" (В.Н. Ярская). В США и Западной Европе такого пиетета перед экспертом нет. Экспертом может стать любой человек с соответствующим образованием, поскольку "экспертным знанием" считается любое знание в той или иной сфере, даваемое хорошей вузовской подготовкой. Многие университеты включают в свои рекламные ма-

териалы объявления о том, что они обеспечивают своим выпускниками именно такой уровень профессионализма.

2. Наличие особых специализаций в университетах, большое количества пособий по проведению экспертизы в западных странах резко отличает ситуацию "там" от ситуации "у нас", в России.

3. В целом в западных экспертных сообществах считается, что их открытость, ясность критериев, на основе которых проводится экспертиза, ясность принципов подготовки и легитимизации экспертов, есть средство для привлечения к членам такого сообщества внимания общества, потенциальных заказчиков, придания данному экспертному сообществу авторитетности в международной и национальной структуре экспертной деятельности. Именно поэтому критерии, методы, принципы и т.п., примененные в той или иной экспертизе, обязательно прописываются в отчетных документах, причем довольно подробно и четко. Именно такая основа делает обоснованными заключительные рекомендации, вырабатываемые на основе знакомства с ситуацией и ее экспертного анализа.

 **Легитимность** (лат. *legitimus* – законный) – в широком смысле – признание, объяснение и оправдание социального порядка, действия, действующего лица или события (Энциклопедия социологии).

4. Рефлексия экспертов по поводу своей деятельности, развитая инфраструктура профессионального общения экспертов, множество центров, проводящих экспертизу и обучающих экспертов для самых разных организаций, фирмы, понимающие, что лучше потратить деньги на экспертизу поля возможной деятельности и на особенности ее проведения, нежели на неоптимальное вкладывание денег в неэффективный проект, – все это явления мира постиндустриального, но не постсоветского общества.

Рассмотрим развитие экспертных сообществ западных стран на примере оценивания образовательных структур и проектов. В настоящее время среди многих направлений экспертизы образования в странах Запада можно выделить следующие основные. Это экспертизы:

крупных международных проектов (под эгидой ЮНЕСКО, ИНИСЕФ и др.);

национальных (региональных) программ;
направлений развития/изменения содержания образования;
отдельных программ (в том числе направленных на решение конкретных проблем) на тех или иных уровнях образовательных систем;
учебных заведений и центров;
учебников, учебных пособий, методических материалов и т.п.;
систем оценивания знаний;
психического, физического и личностного здоровья учащихся;
подготовки кадров, в том числе экспертов, для сферы образования;
образовательных ресурсов, в том числе интернет-ресурсов.

Остановимся на примерах деятельности крупных экспертных организаций, краткой характеристике периодических изданий по проблемам экспер-

тизы в образовании и на вопросах обсуждения американским экспертным сообществом некоторых важных методологических проблем экспертизы.

Деятельность крупных экспертных организаций. Западные ассоциации объединяют сотни экспертов (на уровне, соотносимом с российскими федеральными округами), а ProfNet (называемый "дедушкой американских экспертных директорий") – даже тысячи, около 5000 экспертов и более 14000 информационных центров в университетах и корпорациях.

В качестве примера рассмотрим Службу планирования и экспертизы Министерства образования США (PES). Деятельность данной организации включает в себя:

- независимую экспертизу основных федеральных программ в образовании;
- координацию стратегического планирования и осуществления различных программ в образовании;

- координацию участия министерства в международных мероприятиях в сфере образования;

- помощь министерству в определении и согласовании программных целей разных проектов и разных уровней/стадий одного проекта;

- определение показателей успеха различных образовательных проектов, реформ и программ;

- определение эффективных мер и практик, которые могут быть выбраны на основе опыта и рекомендованы для дальнейшего развития, поддержки, рекомендации и распространения;

- предоставление обоснованных бюджетных решений для тех или иных образовательных программ и проектов;

- информационную поддержку министерства образования, сбор и распространение информации по планированию и экспертизе в образовании.

Экспертиза проектов, программ и работы других служб министерства также является функцией означенной службы. Посредством такой экспертизы определяется эффективность образовательных программ, проектов и нововведений, степень их доступности и равенства в доступе к ним, оправданность их осуществления (их действенность). Посредством экспертизы измеряется и показывается продвижение (если оно есть) в осуществлении целей, сформулированных и установленных при планировании тех или иных образовательных проектов. Потребители такой экспертизы: политики, организаторы федеральных образовательных программ, получатели грантов на проекты (исполнители программ на локальном и государственном уровнях), педагоги, родители, члены общин (местные активисты).

Периодические издания по проблемам экспертизы в образовании. PES наряду с Ассоциацией американских экспертов активно участвует в издании журналов по проблемам экспертизы. Среди периодических изданий по проблемам экспертизы есть и журналы, либо целиком посвященные экспертизе в образовании, либо такие, на страницах которых значительное место постоянно уделяется экспертизе образования и экспертизе в образовании. Прежде всего стоит назвать следующие:

Assessment and Evaluation in Higher Education;
Educational Evaluation and Policy Analysis;
Evaluation and Program Planning: An International Journal;
Studies in Educational Evaluation;
Zeitschrift für Evaluation;
The Evaluation Exchange.

На страницах данных изданий постоянно ведутся дискуссии по методологическим и методическим проблемам экспертизы.

Обсуждение американским экспертным сообществом важных методологических проблем экспертизы. Для ассоциаций, центров и сетей типичным является не только непосредственно решение проблемы клиента, но и тщательная проработка методологических и теоретических основ своей деятельности. В отличие от частных исследований, независимых консультантов или университетских программ по оценке, они делают упор на применении наиболее эффективных методов оценки к реальным проблемам и затруднениям, перед которыми стоят те, кому принимать решения.

Разработанные понятия дают непосредственный и немедленный эффект в улучшении качества информации и решений, предлагаемых клиентам. Именно сложная система, комбинирующая техническую экспертизу с творческой, концептуальной и философски обоснованной инновацией делает такое экспертное сообщество конкурентоспособным.

Совершенно очевидно, что западное экспертное сообщество носит сетевой характер, обеспечивающий адекватное совмещение государственных, коммерческих и некоммерческих структур. В российской экспертной практике также существует понимание целесообразности построения экспертного сообщества по сетевому принципу. Однако оно присуще в большей степени экспертным сообществам общественно-политического типа.

Тем не менее один из вариантов предлагаемой структуры экспертного сообщества, основанного на консолидации вокруг некоммерческих организаций с учетом их специфики и специализации, включает в себя следующие элементы:

своеобразное ядро сети, которое могут составить аналитические структуры, занимающиеся широким спектром проблем;

организаторов и исполнителей отдельных видов работ (например, социологических исследований), которыми могут стать центры, специализирующиеся на них (например, центры опроса общественного мнения);

разработку общей методологии и методики сравнительных исследований, которую должны обеспечить аналитические центры;

проведение совместных акций, которые выходят за формат непосредственного взаимодействия аналитических структур, организуется смешанными рабочими группами.

Рассмотрим развитие российских экспертных сообществ на примере оценивания инновационных образовательных проектов.

В современном российском образовании сегодня уже стало нормой и культурой управленческой деятельности создание полипрофессионального

экспертного совета, который, по сути, оказывается высшим "экспертом экспертов". Это означает, что важнейшей функцией члена совета является подготовка грамотного управленческого решения на основании представленного экспертного заключения, в котором характер объектов экспертирования, его критериальная база и техники экспертирования должны быть максимально полно раскрыты. В этом случае экспертиза инновационных образовательных проектов становится одним из важнейших инструментов управления нормальным функционированием образования и его развитием.

Максимально проработанной и реализованной в этом направлении представляется система экспертного образовательного сообщества в Москве, построенная под руководством Ю.В. Громыко. Далее используем авторское описание этой структуры для наиболее точной передачи заложенных в ней смыслов.

"Развитие профессиональной структуры образования связано с выращиванием в экспериментальной системе образования новой профессиональной структуры. Появление экспертов-консультантов безусловно расширяет диапазон профессиональных возможностей системы образования. Эксперты могут дать заключение о культурном уровне предлагаемой программы развития, о ее отношении основным направлениям развития системы образования, и наконец об обеспеченности заявленной программы ресурсами данного педагогического коллектива.

Выделение специального предмета экспериментального проектирования практики образования в виде социокультурных условий предполагает организацию комплексной междисциплинарной коммуникации между экспертами различных направлений и подходов.

Складывание экспертного сообщества как механизма развития системы образования мы хотим рассмотреть на примере московского образования. Важнейший результат формирования экспертного мегасообщества в Москве состоит в том, что в складывающейся практике развития образования все больше начинают различаться административно-управленческие и содержательно-методологические системы организации изменений. Могут быть написаны и созданы разные программы развития содержания образования, но являются ли они действительно программами, изменяющими качество образования и саму образовательную парадигму – или это просто важный очередной, рядовой управленческий документ, обеспечивающий задачи финансирования, – это решать образовательному экспертному мегасообществу. Только оно способно оценить и выделить, в чем реально произошли изменения и в чем может быть зафиксирован достигнутый уровень развития образования и где начинается действительно принципиально новый этап продвижения и развития важнейших технологических, институциональных, финансово-экономических элементов системы образования.

Важно понимать, что экспертное мегасообщество – это сложнейший и достаточно дорогостоящий инструмент, способный обеспечивать эволюционное наращивание качества образования и развитие его эффективности, а не диффузно-глобальные идеологически резкие смены движения или слом сложившейся практики функционирования. Экспертное мегасообщество нужно, прежде всего, для того, чтобы анализировать последствия намечаемых изменений и затем реализовывать эти изменения наиболее оптимальным образом. В ситуации, когда преобразуемая система становится достаточно разнородной, будь это дополнительное образование, профессиональное образование, образование инвалидов или какая-то

другая область образовательной практики, экспертные советы начинают выступать как формы своеобразной лоции каждого элемента выделенной образовательной системы строго по назначению в рамке намеченного преобразования.

Одновременное удерживание смысла преобразования в целом и работа с каждым из элементов системы со всеми его возможными преобразованиями, катастрофами, адаптацией к новой институциональной среде может осуществляться только специально организованное экспертное сообщество. Можно очень четко обозначить основные функции экспертного сообщества, работающего с экспериментальной инфраструктурой развития образования:

1) функция экспертной защиты системы образования и анализа последствий включения в практику тех или других нововведений;

2) функция моделирования и проектно-конструкторского построения новой образовательной функции в системе столичного образования.

Поэтому первая и основная задача экспертного сообщества состоит в том, чтобы проэкспертировать само экспертирование образования и ответить на вопрос, а в какой общественно-исторической ситуации сегодня находится образование. С точки зрения процессов развития образования, прежде всего, должны экспертироваться те предметы работы, которые реально трансформируют и изменяют существующую парадигму образования. Их не очень много, но они предполагают проведение фундаментального анализа. Это:

новое содержание образования и новое поколение учебников. Проблема нового содержания образования – продолжение линии В.В. Давыдова, связанной с разработкой деятельностного и мыследеятельностного содержания образования, с введением новой парадигмы педагогики, с рассмотрением проблем организации и построения учебной и обучающей мыследеятельности, в которой организуется учебная работа педагога и ребенка;

"образовательное общество" в Москве – набор институтов, которые вырастают вокруг и на основе образования в соответствии с процессами антропологического роста и развития;

экспертиза переноса результатов с экспериментальных площадок в инновационные сети, экспертиза программ развития отдельных образовательных коллективов и ресурсные системы, обеспечивающие подобное развитие;

изменение места педагога, ребенка и родителя в процессах образования, организуемых на основе современных информационных и знаниево-экспертных систем;

соотношение визуального и текстового материала в организации знания;

антропологические процессы личностного развития и роста сознания у ребенка.

Поскольку экспериментальная образовательная инфраструктура предполагает организацию связей между экспериментальными площадками, инновационными сетями, проектом формирования новой массовой школы, формирующимся и "вызревающим" образовательным обществом, то экспертному сообществу приходится менять масштабы времени. Только достаточно дисциплинированное и организованное экспертное сообщество может ответить на вопрос, какие воспроизводимые новые формы практики образования могут быть перенесены с экспериментальной площадки в инновационные сети, и как результаты продвижения во всей совокупности инновационных сетей могут быть обобщены в проект новой массовой школы. Именно экспертное сообщество может обеспечить формирование заказа на новые исследования "в точке" для оценки и критики результатов реализации конкретного проекта, добываясь скрупулезного анализа последствий предлагаемого масштабного проектного изменения.

В настоящий момент можно говорить о шаге усложнения экспертного мегасообщества, усиление в нем роли экспертных советов, связанных с территориальными системами управления образования и экспертных советов инновационных сетей. Это отражается в том, что в складывающейся практике развития образования все больше начинают различаться административно-управленческие и содержательно-методологические системы организации изменений. Городской экспертный Совет оценивая и выделяя реально произошедшие изменения фиксирует достигнутый уровень развития образования и границу, где начинается действительно принципиально новый этап продвижения и развития важнейших технологических, институциональных, финансово-экономических элементов системы образования. Таким образом, в этой ситуации впервые складывается возможность широкого стратегического планирования и проектирования работ по изменению содержания образования".

Таким образом, по мнению автора, система образовательного экспертного мегасообщества обеспечивает привлечение к проблемам образования самых разнообразных профессиональных и общественных позиций. При этом не просто формируется междисциплинарное комплексное системное понимание ситуации, но и расширяются границы профессионального сознания всех участников экспертизы, позволяя увидеть образовательный процесс как сложную общественную систему, включенную в социокультурный слой общества наряду с другими сферами деятельности.

При всей стройности, логичности и завершенности предложенной Ю.В. Громыко структуры образовательного экспертного мегасообщества многие его утверждения, начинающиеся со слова "может...", на данный момент являются декларативными.

Таким образом, ситуация в современном российском образовании обладает необходимым методологическим, технологическим, кадровым и информационным потенциалом для создания единого образовательного экспертного сообщества. Однако этот потенциал не может быть реализован в полной мере без достаточной проработанности организационно-управленческого ресурса.

ВОПРОСЫ ДЛЯ ДИСКУССИИ

 Часть этих вопросов может быть обсуждена в ходе семинара, другая – оставлена для самостоятельной работы слушателей.

Список вопросов может быть дополнен преподавателем или самими слушателями.

 Нужно ли вообще экспертное сообщество, если даже на уровне правительства, декларирующего его необходимость, к экспертам не прислушиваются? Может быть разговоры и попытки его создания – пустая суета?

Что даст создание экспертного сообщества конкретному образовательному заведению: школе, детскому саду, училищу?

Каким вы видите формат сотрудничества некоммерческих центров, объединяющих экспертное сообщество?

Кто должен стать инициатором и учредителем создания экспертного сообщества – государственные службы, коммерческие или некоммерческие организации или частные лица?

Должны ли представители властных структур принимать участие в работе экспертного образовательного сообщества?

Какова степень влияния экспертного сообщества на образовательную ситуацию в данный момент и какова, по вашему мнению, она должна быть?

Возможно ли усилить влияние экспертного сообщества на государственную политику в сфере образования?

Какие изменения может внести экспертное сообщество в сферу образования?

Каков, на ваш взгляд, максимально возможный уровень эффективно действующего экспертного сообщества – муниципальный, региональный, федеральный, международный?

Кто должен входить в состав экспертного образовательного сообщества – профессиональные работники сферы образования или представители общественности?

Как подбирать экспертов в состав данного сообщества, чтобы не "засорить" его "плохими" экспертами?

Существуют ли ограничения для вступления представителей общественности в экспертное образовательное сообщество?

Если *эксперт* – это профессионал очень высокого уровня, представитель "профессиональной элиты", то что такое общественная экспертиза?

Существует мнение, что практика избрания представителей профессиональной общественности в состав экспертных советов безнадежно устарела и в совете должны работать только наемные эксперты. Поддерживаете ли вы эти идеи?

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Российское образовательное экспертное сообщество: проблемы и перспективы.

2. Проблемы становления экспертного образовательного сообщества в России.

3. Экспертное образовательное сообщество: проблемы внутренней и внешней субъектности.

4. Коммуникативная модель деятельности экспертного образовательного сообщества с использованием возможностей телекоммуникационных сетей.

5. Задачи экспертного сообщества при переходе к новым формам управления образованием.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ЭКСПЕРТИЗЫ

Любой широко задуманный проект <...> отделяется со временем от проектировщика и окончательный вид принимает в результате коллективных усилий, согласно своей внутренней логике.

С. Лем

Согласно данным специальных исследований, девять из десяти российских школ работают в режиме инновационной деятельности (Е.А. Шахотин), т.е. стремятся вводить в образовательный процесс новые

формы и методы обучения и воспитания. При этом на инновационный статус претендуют любые изменения в сфере образования. Быть инновационной школой стало престижно и выгодно. Это подкрепляется требованиями сертификации образовательных учреждений, условиями участия в различных профессиональных конкурсах и т.д. Более того, в большинстве случаев внедрение реально инновационных разработок носит недостаточно продуманный и плохо подготовленный характер, т.е. массовость нововведений не только не обеспечивает повышения качества образования в стране, но нередко приводит к обратному результату. В итоге специалистами (В.И. Слободчиков, П. Щедровицкий и др.) констатируется "кризис инновационного движения" в российских школах.

С другой стороны, практика показывает, что использование учителями даже самых эффективных реально инновационных методик преподавания отдельных учебных дисциплин само по себе не обеспечивает желаемого образовательного результата. Достигается локальный обучающий или развивающий эффект, в то время как важнейшие педагогические, прежде всего воспитательные, задачи, поставленные обществом перед системой образования, так и остаются без кардинального решения. Для перехода школ на новую качественную ступень образования этого явно недостаточно.

Основная причина возникшего кризиса заключается в несогласованности вводимых *локальных изменений образовательного процесса* со всей *организационно-образовательной системой*, характерной для большинства отечественных школ, а также с устоявшимися *профессиональными стереотипами* большинства членов педагогического коллектива. При этом сама организационно-образовательная система, как правило, формируется стихийно, слабо представляется администрацией и педагогическим коллективом; соответственно, попытки изменения отдельных ее элементов могут приводить к новым рассогласованиям и усиливать существующие, но не осознаваемые руководством школы противоречия. Другими словами, часто наблюдается, по существу, абсурдная ситуация: инновационные процессы, с огромным трудом вводимые в школе (и нередко выступающие предметом профессиональной гордости коллектива), на деле оказываются не способом решения назревших проблем, а источником новых.

Таким образом, проблема разработки и апробации эффективных механизмов системной организации деятельности школы представляется сегодня одной из актуальнейших, по сути ключевой, проблемой совершенствования школьного образования. Формой реализации данной задачи в рамках конкретного образовательного учреждения может и должна стать программа развития.

 Учитывая особую актуальность и значимость вопросов создания и реализации программы развития образовательного учреждения, данный учебный блок будет целиком посвящен подробному рассмотрению этих вопросов.

В информационной части этого блока будут описаны технология создания программы развития учебного заведения и методы анализа; требования к программе, ее структура и содержание; механизмы реализации и критерии экспертизы.

Наиболее адекватной формой проведения занятий по данной теме представляется лекция-дискуссия.

Для уточнения смысла термина *программа развития* обратимся к различению, предложенному Н.Г. Алексеевым. Он довольно жестко разводит такие понятия, как *программа* и *программный документ*:

программа составляется деятелем (субъектом деятельности) для себя, для организации, прежде всего своей деятельности, включающей и деятельность других;

документ же "Программа..." создается и пишется для других, причем, как правило, с административной позиции. Другие должны осуществлять то, что зафиксировано в документе. Сам же разработчик в его реализации не участвует, в документе он не выделяет своего функционального места в обрисовываемом и предлагаемом будущем.

Для нас основной интерес составляет первый вариант – программа, составленная автором для реализации. Очевидно, что процедуры создания каждого из этих продуктов будут иметь специфические особенности. В настоящий момент наиболее эффективной технологией создания интересующей нас версии программы является технология проектирования, адаптированная для сферы образования группой российских ученых под руководством В.И. Слободчикова и Н.Г. Алексеева.

Здесь необходимо сделать небольшое отступление.

Изменения в системе образования, как в любой другой социальной сфере, происходят постоянно. В обычной ситуации, характеризующейся определенной стабильностью, эти изменения происходят в рамках существующих норм и эталонов. В этой ситуации для экспертизы достаточно классических институтов инспекции. Иногда изменения являются более кардинальными, но очень сильно растянутыми во времени. Их принятие происходит постепенно естественным "диффузным" путем. Инновации представляют собой принципиально иной механизм изменений. По выражению В.И. Слободчикова, по своему буквальному переводу, инновация – это вновление, внедрение новшества в текущий процесс. Так что здесь возникают сразу два объекта экспертной оценки: само новшество и способ (или условия) его внедрения; причем в понятии *инновация* оба эти объекта сращены, один без другого не имеют смысла.

Разрабатывая способы нормирования и экспертирования инновационного движения в образовании, В.И. Слободчиков определил в качестве "объемлющей формы инновационного движения" всякой инновации в образовании – *проектирование*.

Проектирование – особая культурная форма деятельности, имеющая свою историю становления и свои образцы. По мнению автора, образование по своей сути – это не механическая, не агрегатная, а органическая система, имеющая свои периоды рождения, расцвета и увядания. Именно поэтому инновации в образовании – это проектирование его развития, которое предполагает акт рождения и культуру выращивания. Их нельзя

свести ни к обновлению (восстановлению полноценного старого), ни к совершенствованию текущего процесса за счет нововведений.

По общему и нестрогому пониманию – проектирование есть идеальное "промысливание", а точнее – *мысленное конструирование и практическая реализация того, что возможно, или того, что должно быть* (Н.Г. Алексеев, В.И. Слободчиков). Идеальное конструирование воплощается во вполне определенном продукте – образовательном проекте или программе, а практическая реализация выступает в качестве целенаправленной деятельности по формированию разного рода ресурсов, делающих данный проект реалистичным и реализуемым.

Основными этапами проектирования, по мнению авторов этой технологии, являются следующие.

1. *Концептуализация* того, что мы хотим свершить в некотором социокультурном пространстве. Она состоит из трех основных элементов:

концепт – совокупность разнопрофессиональных и разнопредметных взглядов на исходный замысел (проектную идею) и разнопозиционных отношений к нему. Включает в себя достаточно общий (культурный, социальный, образовательный) *смысл* проекта, *цели* его реализации, *результаты комплексного анализа* наличного положения дел ("болевые точки", тупики, препоны), намечающие очертания будущего;

основные *направления действий* и *принципы их координации*, включая общие способы и условия достижения стратегических целей проекта;

обоснованное *прогнозирование* социокультурных, общеполитических и собственно образовательных *последствий* (как точек роста, линий развития, потенциально возможных преобразований в данной общественной практике).

Детальная проработка всех вышеперечисленных шагов позволяет получить первый важнейший документ – концепцию инновационных преобразований, которая впоследствии может стать нормативной базой для действий, реализующих данный проект. Вполне очевидно, что сама концепция и ее структурные части оказываются в данном случае достаточно зримыми объектами экспертизы по своим специфическим критериям.

2. *Программирование* совокупности видов деятельности в своей логической и временной последовательности относительно исходного замысла. В программе должны быть:

представлены выявленные ранее проблемы, но уже в виде иерархии задач и возможных способов их решения;

зафиксированы категории участников разрабатываемого проекта и их профессиональный состав;

намечены способы кооперации и координации их деятельности;

определены номенклатура существующих и необходимых ресурсов и их объемов.

Конечная позиция программы – фиксация заранее *полагаемых результатов и их точный адресат* (как относительно целостный образ ожидаемого положения дел в конкретном контексте общественной практики).

3. *Планирование* – составление общего плана реализации проекта, который имеет, как правило, годичный временной интервал. В плане должны получить отражение:

- структурированная ресурсная база;
- конкретные действия;
- их исполнители;
- конечные продукты и их потребители.

Как хорошо видно, уже на этапе идеального конструирования некоторого образовательного проекта возможно выявить достаточно большую совокупность разнородных объектов экспертирования (в виде полагаемых продуктов, результатов, возможных схем деятельности); причем многие из них вполне подлежат нормативной экспертизе, другие же – потребуют создания комплекса особых критериев оценки.

Следующим этапом является реализация данного проекта, которая также подчиняется определенным принципам и законам и требует экспертного анализа. Следуя в логике проектного метода, авторы разработали три основных этапа реализации проекта, полученного в ходе проектирования:

- проектирование *совместности* реализаторов проекта;
- выращивание жизнеспособной *общности* людей, которые уже были участниками разработки проектной идеи, а теперь становятся ее реализаторами;

рефлексивное оформление и экспертиза последствий воплощения проекта и соотнесения их с исходным замыслом и всеми промежуточными шагами его реализации.

Подробное описание всех этих этапов можно найти в работах В.И. Слободчикова, Н.Г. Алексеева, И.С. Павлова, Н.Н. Павлова.

Итак, для обеспечения стабильного долгосрочного развития школы необходимо целенаправленно создать в ней *организационно-образовательную систему*, способную интегрировать и точно направлять профессиональные усилия и творческий потенциал педагогического коллектива. Нормативно утвержденной формой представления такой системы является программа.

 Под системой понимается объединение некоего первоначального разнообразия в целое, представляющее собой единство четко разделенных, закономерно расположенных как по отношению к целому, так и друг к другу частей (В.А. Ясвин).

Организационно-образовательная система школы включает такие основные элементы, как:

- структурная организация;
- координационные механизмы;
- образовательная среда;
- содержание образования;
- образовательный процесс;
- субъекты образовательного процесса и т.д.

Вне зависимости от того, какая выбрана технология создания программы развития образования – проектная или иная, логика структуры этой программы остается неизменной. Эта логика определяется, прежде всего, логикой построения системы в широком общенаучном смысле. И первым шагом на этом пути является всесторонний *анализ жизнедеятельности школы*, на основе которого:

- разрабатывается системная модель, которая позволяет четко представить и осмыслить сущность и сложившиеся на данный момент взаимосвязи социальной, организационной и образовательной подсистем школы;

- констатируются явные и выявляются скрытые проблемы и противоречия;

- вырабатываются стратегические приоритеты социального и организационного развития школы;

- определяется необходимость введения соответствующих инноваций;

- делается прогноз их "приживаемости" в школьном коллективе;

- моделируется характер их влияния на различные элементы социальной и организационно-образовательной подсистем школы.

В результате системного анализа жизнедеятельности школы как образовательного учреждения определяются принципиальные положения концепции данной школы и основные направления стратегии ее развития. Разработка этих основополагающих внутренних школьных документов, являющихся частью программы развития, требует глубокого профессионального осмысления и анализа школьного образования в самых разных плоскостях (Д.А. Леонтьев и др.):

- в философско-педагогической – для выбора точного целеполагания и адекватной стратегии образовательной деятельности;

- в психолого-педагогической – для выбора наиболее перспективных подходов к раскрытию и использованию индивидуальности ребенка с целью формирования его личности;

- в области содержания образования – для максимально эффективной реализации определенных школой образовательных приоритетов;

- в организационно-методической – для выбора оптимальных технологий организации образовательной деятельности;

- в управленческой – для выбора наиболее подходящей организационной структуры школы;

- в социальной – для целенаправленного формирования определенного типа организационной культуры и благоприятного психологического климата в педагогическом коллективе;

- в экспертно-диагностической – для выбора адекватных критериев эффективности образовательной деятельности и методов ее мониторинга;

- в плоскости кадровой политики школы – для выработки стратегии отбора и повышения профессиональной квалификации педагогов (специалистов).

Все это дает возможность определить принципиальные задачи, решение которых позволит обеспечить действительно системную организацию деятельности образовательного учреждения. Эти задачи заключаются в том, чтобы:

во-первых, научиться рассматривать школу как открытую (т.е. активно взаимодействующую с социумом) систему, состоящую из социальной, организационной и образовательной подсистем;

во-вторых, добиваться комплиментарности (согласованности) всех элементов этих подсистем между собой, в контексте образовательных целей данной школы.

Но возникают два других вопроса: "Как это делать?" и, конечно же: "Кто должен, сможет и будет это делать?"

Итак, программа развития образовательного учреждения является *важнейшим стратегическим документом* образовательного учреждения, переходящего (перешедшего) в инновационный режим жизнедеятельности и принявшего за основу идеологию стратегического, программно-целевого управления развитием. Обобщая предложенные выше положения, можно сделать вывод о том, что при разработке программы обязательно нужно решить три крупные взаимосвязанные задачи:

зафиксировать достигнутый уровень жизнедеятельности школы и тем самым определить точку отсчета для дальнейших шагов к развитию (эта задача предусматривает фиксацию существующего положения дел, выявление достижений школы и ее конкурентных преимуществ, определение ключевых проблем достигнутого уровня функционирования в свете завтрашних потребностей и задач);

определить и описать образ желаемого будущего состояния школы, параметры ее строения и функционирования, соответствующие потребностям, ценностям и возможностям школы и социума (важно иметь в виду: речь идет не о концепции идеальной школы вообще и не о концепции некоторого типа школы, а о концепции будущего состояния именно данной, конкретной школы);

определить стратегию и тактику перехода от достигнутого состояния школы к желаемому будущему.

Недостатки в решении любой из этих задач или отсутствие необходимой связи между их решениями неизбежно приводят к существенным дефектам программы и невозможности ее эффективной реализации.

Для более подробного описания всех нюансов и тонкостей создания, реализации и анализа программ развития образовательных учреждений воспользуемся работами А.М. Моисеева.



В приведенных ниже материалах можно встретить значительное количество терминов, часто используемых в образовательной среде: *программа, проект, план* и др. Данные материалы представляют большой интерес с методической точки зрения в двух аспектах.

Во-первых, в них задана практически полная структура всех терминов, используемых в данном контексте, с их подробной авторской интерпретацией. В целом это создает единую концептуальную терминологическую конструкцию.

Во-вторых, эти материалы позволяют слушателям провести сравнительный анализ интерпретации используемой терминологии с точки зрения различных концептуальных подходов и их авторов. Это может стать заданием для самостоятельной работы или для работы слушателей или для аудиторного практикума.

Для такого анализа можно предложить слушателям заполнить табл. 4.

Т а б л и ц а 4. Сравнение терминологии

Термин	Концепция (по названию или по автору)	
	В.И. Слободчиков	А.И. Моисеев
1. Программа		
2. Проект		
3. План		
4. ...		

Итак, программа развития представляет собой потенциально мощный и действенный *инструмент, обеспечивающий* гарантированный, своевременный, результативный и экономичный *переход школьного коллектива в новое качественное состояние*, и в то же время – инструмент, обеспечивающий *управление этим переходом*.

Программу развития школы часто путают с перспективными планами школы, "образовательными программами школ" и "комплексно-целевыми программами". Иногда программами развития называют тексты, которые вообще никак не связаны с идеологией стратегического и программно-целевого управления.

Программа развития может рассматриваться как особая разновидность общешкольного плана работы. Если говорить о *сходствах*, то программа развития, как и другие общешкольные планы, *способствует преодолению неопределенности, упорядочению совместной деятельности* и в обязательном порядке должна содержать такие составляющие, как:

аналитическое обоснование (хотя для обеспечения стратегического плана развития требуется во многом иная аналитика, точнее, аналитико-прогностическое обоснование, чем в обычном школьном плане);

постановку конкретных целей и задач (хотя требования к целеполаганию в программе развития существенно более высокие, чем в плане);

выбор и описание средств достижения целей, планирование важнейших действий, акций, мероприятий, событий, обеспечивающих достижение цели в установленные сроки, определение последовательности этих действий, ответственных исполнителей (важно подчеркнуть, что последнее существенно отличает программу развития от концепций развития, которые столь же необходимы, но программой еще не являются).

Программа развития существенно отличается от традиционного плана работы общеобразовательного учреждения. Эти отличия связаны, прежде всего, со *стратегическим характером программы* и со *стратегическим подходом к их решению*.

1. Программы развития при всей желательной детализации предполагаемых действий акцентируют внимание на наиболее важных, *судьбоносных вопросах*, предопределяющих общие направления жизнедеятельности школьного сообщества, *на решении стратегических задач и на выработке общей стратегии и затем тактики их решения*.

2. В традиционном общешкольном плане основное внимание уделяется вопросам обеспечения стабильности текущего функционирования образовательного учреждения. В программе развития – *осуществлению целенаправленных нововведений, приводящих в качественному изменению школы и ее главных результатов* (инновационная направленность программы).

3. Отличительной чертой программы развития является *прогностичность, направленность на будущее*, на реализацию не только актуальных, но и перспективных, ожидаемых, прогнозируемых образовательных потребностей, завтрашнего социального заказа на образование.

4. Программа развития является результатом применения *специальной технологии, связанной с реализацией программно-целевого подхода в управлении*, что определяет ее *структурное отличие* от традиционных школьных планов. Она соединяет в себе концепцию будущей школы и ее жизнедеятельности, стратегический план перехода к качественно новой школе и более конкретный, точный план реализации избранной стратегии перехода.

В *образовательных программах*, как правило, отражается не инновационная направленность, а основные моменты текущего функционирования и не всей школы, а некоторых ее подсистем, главным образом – образовательной (образовательные услуги, учебный план на следующий год, существующее на данный момент программно-методическое обеспечение, организация образовательного процесса). Такой подход противоречит сути и назначению программы развития школы. Кроме того, программа развития, в отличие от образовательных программ, – дело добровольное; решение о необходимости и сроках разработки такой программы принимает сам коллектив школы.

Что касается так называемых *комплексно-целевых программ*, то они, как отмечают и сами их идеологи, обычно рассчитаны либо на решение конкретных, болезненных проблем школы, либо на совершенствование каких-то отдельных участков работы школы (например, программа "Кадры" или "Здоровье учащихся").

Важность таких программ не подлежит сомнению, но совершенно очевидно, что это – программы (или целевые проекты) локальных или модульных изменений в школе, а не программа развития школы как целостной системы (кстати, именно поэтому правильнее было бы их называть целевые комплексные программы, а не наоборот). Если целевых комплексных программ у школы может быть одновременно несколько, то программа развития как всеобъемлющий, системно охватывающий развитие школы документ, существует в единственном числе.

Было бы ошибкой предполагать, что программу развития школы можно составить простым соединением этих частных программ, так как их реализация, как правило, направлена на решение не связанных между собой проблем, на воплощение разнонаправленных идей. Хотя вполне возможен подход, при котором *действенная часть программы* развития школы состоит из *совокупности взаимосвязанных целевых проектов*.

Проекты отличаются от программ развития меньшей глобальностью и, соответственно, большей конкретностью, меньшей трудоемкостью, могут разрабатываться и выполняться относительно небольшими группами (командами) и, что не менее важно, для их разработки и описания существуют специализированные методические инструменты, которые очень полезно освоить школьным инноваторам (эти инструменты будет специально рассмотрены несколько позже).

Основные требования к программе развития. Знание важнейших свойств, "выходных характеристик" программы развития образовательного учреждения как документа позволяет избежать некоторых недостатков в ходе ее разработки и использовать эти свойства в качестве критериев ее самооценки, внутренней экспертизы. Для удобства пользователей приведем эти свойства и способы их обеспечения в форме таблицы (табл. 5).

Т а б л и ц а 5. Основные требования к программам развития школы и пути их обеспечения

Требования к программе	Чем обеспечиваются требования
1. Актуальность, нацеленность на решение ключевых проблем данной школы	Специальный проблемно-ориентированный анализ состояния дел
2. Прогностичность, ориентация на удовлетворение "завтрашнего" социального заказа	Прогнозирование изменений внешней среды, социального заказа, внутреннего инновационного потенциала школы, последствий планируемых нововведений
3. Напряженность, нацеленность на максимально возможные результаты при рациональном использовании имеющихся ресурсов	Оптимизационное мышление авторов с его нацеленностью на выбор наиболее рационального и экономичного из имеющихся вариантов
4. Реалистичность и реализуемость, соответствие требуемых и имеющихся (в том числе возникающих в процессе выполнения программы) возможностей	Трезвость мышления разработчиков, обязательный просчет всех возможностей, включая – финансовые ресурсы, нацеленность на реализацию программы, а не на использование ее в качестве декларации или формального документа, который "требует начальство"
5. Системность	Опора на стратегию системных изменений, системный характер планируемых нововведений
6. Целеустремленность	Четкий выбор областей и центров целеполагания в школе
7. Стратегичность, движение от общего и концептуального к конкретике	Отказ от преждевременной детализации программных решений, выработка стратегий обновления школы
8. Полнота и целостность	Наличие системного образа школы, отражение основных частей школы и связей между ними

Требования к программе	Чем обеспечиваются требования
9. Проработанность	Подробная и детальная проработка планируемых нововведений
10. Ресурсная обеспеченность	Расчет необходимых ресурсов и плановые действия по их получению и использованию
11. Управляемость	Постоянное управленческое сопровождение разработки и реализации
12. Контролируемость	Максимально возможная точность и операциональность целей, задач, рубежей, ориентиров
13. Чувствительность к сбоям, гибкость, профилактическая направленность	Введение в программу промежуточных и контрольных точек для внесения в случае необходимости оперативных коррективов
14. Открытость	Информирование участников образовательного процесса и социальных партнеров школы, возможностью коррекции действий программы
15. Привлекательность	Здоровая амбициозность целей, ясность возможных последствий, участие значимых людей, умение руководителей мотивировать подчиненных, прямое стимулирование участия со стороны руководства школы
16. Интегрирующая, консолидирующая направленность (по отношению к школе и ее социальным партнерам)	Вовлеченность членов сообщества в разработку Программы, принятие на себя части ответственности за выполнение Программы, интенсификация общения и коммуникации в коллективе в ходе творческой работы над программой, отказ от келейности в подготовке документа
17. Индивидуальность, соответствие специфике школы, ее коллектива, авторский характер	Нацеленность на решение специфических (а не глобальных) проблем школы при максимальном учете и отражении особенностей школы, отказ от практики написания программ внешними специалистами без участия работников школы
18. Информативность	Полнота структуры программы и содержательность описания нововведений
19. Логичность построения, обзорность, понятность для читателя	Четкая логическая структура, наличие оглавления, связей, шрифтовых выделений, языковая культура, корректность терминологии
20. Культура оформления	Внимание к единству содержания и внешней формы программы, использование современных технических средств

Примерная структура программы развития школы. Традиции программно-целевого управления и опыт разработки и реализации программ

развития в российских образовательных учреждениях говорят в пользу такой структуры программы как документа, в которой представлены:

- 1) краткая аннотация (паспорт) программы;
- 2) информационная справка об образовательном учреждении;
- 3) блок аналитического и прогностического обоснования программы:

анализ состояния и прогноз тенденций изменения значимой для школы внешней социальной среды;

анализ состояния и прогноз тенденций изменения образовательных потребностей, адресуемых школе, социального заказа;

анализ состояния и прогноз тенденций изменения ресурсных возможностей внешней среды школы в свете нового социального заказа;

анализ и оценка достижений, передового опыта, конкурентных преимуществ школы за период, предшествующий нынешнему инновационному циклу развития;

анализ и оценка инновационной обстановки в школе, инновационного потенциала коллектива, потенциальных точек роста;

первичный прогноз восприятия возможных новшеств в школьном сообществе, возможного сопротивления изменениям;

проблемно-ориентированный анализ состояния школы, ключевые проблемы школы и их причины;

4) концепция (концептуальный проект) желаемого будущего состояния школы как системы:

система ценностей школы, ее кредо, школьная философия, принципы жизнедеятельности образовательного учреждения, утверждаемые и воплощаемые в жизнь в ходе преобразований;

миссия конкретной школы, ее главные функции по отношению к учащимся и их развитию, по отношению к социуму (в частности, к муниципальной образовательной системе), по отношению к собственному персоналу;

модели выпускников школы (в связи с созданием в школе ряда траекторий движения в общем образовательном пространстве);

отношение школы к тому или иному типу и виду образовательных учреждений, исходя из ее миссии и моделей выпускника;

концепция новой образовательной системы, включающая характеристику главных свойств, направленности образовательного процесса и среды, подходы к содержанию, технологии, структуры и организации образования в обучении и внеучебной воспитательной работе;

концепция школьного сообщества, его важнейшие свойства и характеристики, социально-психологический климат и организационная культура в новой школе;

концепция ресурсов, необходимых для жизнеобеспечения и функционирования новой школы, и систем ресурсообеспечивающей (финансовой, материально-технической, кадровой, программно-методической, исследовательской, нормотворческой, информационной и др.) деятельности и внешних связей школы;

концепция новой управляющей системы школы, включающая характеристику ключевых свойств управления, его функций (содержания), технологий (логики, методов, средств, инструментов), организационных форм и организационной структуры;

5) стратегия и тактика перехода (перевода) школы в новое состояние:

стратегия перехода, основные направления, этапы, задачи осуществления инноваций и достигаемые рубежи;

конкретные цели школы на первых шагах цикла развития;

конкретный (тактический и оперативный) план действий по реализации программы;

6) приложения.

Такая структура позволяет обеспечить полноту, целостность, завершенность программы как важнейшего документа школы.

Ошибки и недостатки программ развития. Анализ программ развития, разрабатываемых конкретными образовательными учреждениями, позволяет выявить наиболее *существенные недостатки*, которые приводят к негативным для программ и их реализации последствиям.

1. Программа полностью отождествляется с концепцией и разрабатывается только как набор идей, а не как документ, содержащий в себе также и план работы с присущей ему четкостью, ясностью, конкретностью, определенностью, полнотой и закрепленной за ним формальной схемой. Отсутствие операционального плана действий по реализации основных направлений развития школы ставит под сомнение саму возможность отнесения созданного документа к программам.

2. Авторы программ, начиная работу со сбора конкретных новшеств, "прописывают" частные нововведения, не разрабатывая общего, стратегического замысла преобразований в школе. Часто вместо концепции нового состояния школы в программах сразу дается перечень инновационных действий, что полностью нарушает логику программы и решения ее главных задач.

3. Программы не являются прогностичными, в них не сформулированы ожидаемые требования к завтрашней школе, не спрогнозирован перспективный социальный заказ на результаты ее деятельности. Иногда вопрос о социальном заказе вообще опускается.

4. Слабо представлен анализ влияния дальней и ближней внешней среды школы на ее состояние, в условиях которой начинается развитие школы как целенаправленный комплексных процесс. Отсутствует также анализ взаимодействия с основными группами: заказчиками, клиентами, поставщиками ресурсов и т.д.

5. В программах развития нечетко сформулированы ключевые проблемы школы, на решение которых будет направлена ее основная деятельность; они слабо структурированы по степени значимости, происходит смешение проблем конкретной школы с глобальными проблемами и внешними ограничениями, снять которые самостоятельно школа не в си-

лах. Анализ проблем образовательной подсистемы ограничивается их констатацией, без поиска причин этих проблем в обеспечивающей и особенно управляющей подсистемах школы.

6. Отсутствует логическая связь между идеями новой школы и ее ключевыми проблемами (проблемы – сами по себе, концепция – сама по себе).

7. Недостаточно определены сильные стороны школы, которые могут служить "плацдармом" в ходе нововведений. Программы слабо соотносятся с реальным потенциалом школьного сообщества, что приводит либо к нереальности поставленных задач и ориентиров, либо к недостаточной напряженности этих задач.

8. Медленно преодолевается основной недостаток – неспособность формулировать четкие, операциональные цели перед всеми сферами деятельности школы и ее подразделениями.

9. Отсутствует реальный образ будущего состояния школы и ее функционирования после осуществления задуманных инноваций. Неполнота описания образа новой школы часто связана с тем, что далеко не всегда можно увидеть развернутую характеристику системы ценностей и миссии школы, обоснованный образ выпускника школы. Концепции образовательной системы часто не содержат характеристики общей направленности образовательного процесса и среды. Концепции ресурсов и системы ресурсообеспечивающей деятельности, а также образ будущей управляющей системы школы вообще являются редкостью. Концепции системы управления, если они есть, как правило, подменяются без всяких пояснений изображением схемы организационной структуры управления.

10. Блок стратегии и тактики реализации программы не обеспечивает ясного представления об этапах и главных направлениях развития школы;

ясного образа целей, рубежей, достигаемых в итоге первого шага развития;

ясности относительно порядка работ, конкретной ответственности за их выполнение, сроков и ресурсов.

11. Разработчики программы не основываются на современном – системном – понимании школы как особой разновидности социальной организации, целостной системы. Отсюда программы строятся путем механического "сшивания" слабо связанных между собой фрагментов.

12. Программы часто слабо характеризуют индивидуальность школы, не носят авторского характера. Создается впечатление, что некоторые из них написаны не работниками самой школы, а посторонними для нее специалистами.

13. Наряду с описанием планируемых инноваций в программах развития часто присутствуют "сюжеты", касающиеся текущего функционирования школы, что для программы развития является избыточной информацией.

Имеются основания утверждать, что во многих случаях причинами итоговых недостатков оказываются конкретные просчеты, допускаемые на

этапах разработки программ развития, прежде всего на подготовительном этапе работы.

Решение о разработке программы развития образовательного учреждения принимается коллективом и администрацией школы и согласуется с учредителями, вышестоящими органами управления. Для практики разработки и реализации программ развития (как и всякой инновационной практики вообще) противопоказано администрирование и действие по приказу сверху без учета желания и готовности школьного коллектива.

При этом важно учитывать, что программы этого типа нужны, прежде всего, в ситуациях, характеризующихся:

высокой степенью неопределенности и непредсказуемости внешней среды и ее требований к образовательному учреждению (в стабильных ситуациях потребность в развитии и его проектировании существенно ниже);

недостаточностью и высокой степенью нестабильности ресурсного обеспечения;

стремлением к достижению высоких, максимально возможных для школы в данных конкретных обстоятельствах результатов жизнедеятельности (для получения меньшего эффекта можно обойтись и обычным, традиционным планированием работы);

необходимостью вовлечения в работу всего школьного коллектива и партнеров школы и невозможностью обойтись только усилиями самого руководителя (при отсутствии такой необходимости отдельные изменения могут быть проведены директором школы и не требуют создания обще-школьной программы развития);

осознанием необходимости именно системных преобразований в школе (для осуществления стратегий локальных и модульных изменений в школе разрабатываются другие документы, существенно отличающиеся от программы развития школы).

Полная схема этапов разработки программы развития ОУ с перечнем ожидаемых результатов каждого этапа, предложенная А.М. Моисеевым, дана в табл. 6.

Т а б л и ц а 6. Основные этапы разработки программы развития школы и их ожидаемые результаты

Этап, показатель	Ожидаемые результаты этапа
1. Подготовительный этап	Готовность разработчиков и ресурсов к началу работы над программой
1.1. Принятие решения о необходимости и сроках подготовки программы	Принятие решения, его оформление и доведение до всего коллектива
1.2. Создание и запуск системы управления проектом по разработке программы	Определение ответственности за разработку программы, планирование работы и системы стимулирования и контроля
1.3. Организация рабочих групп по разработке программы, их обучение и обеспечение ресурсами	Готовность разработчиков к действиям

Этап, показатель	Ожидаемые результаты этапа
1.4. Подготовка необходимых ресурсов и материалов, создание условий для работы	Готовность условий и ресурсов
1.5. Поиск дополнительных ресурсов, дополнительный инструктаж для сотрудников (в случае необходимости)	Полная готовность к работе
2. Основной этап – этап разработки программы как документа	Готовность первого варианта программы
2.1. Анализ состояния и прогноз тенденций изменения внешней среды школы	Данные анализа и прогноза Выводы об условиях жизнедеятельности школы и главных влияниях среды на школу в будущем
2.2. Анализ состояния и прогноз тенденций изменения социального заказа школе	Данные анализа и прогноза Выводы об исходном социальном заказе
2.3. Анализ состояния и прогноз тенденций изменения в ресурсном обеспечении школы	Данные анализа и прогноза Соотнесение нового заказа и ресурсных возможностей школы по его выполнению Выводы о социальном заказе, принимаемом к исполнению
2.4. Описание объективных, "биографических" данных об истории школы и ее современном состоянии	Текст информационной справки о школе
2.5. Анализ и оценка достижений школы и их причин	Данные анализа и оценки Вывод о главных достижениях школы за прошлые годы и достоинствах, лежащих в их основе
2.6. Анализ и оценка инновационной среды и потенциала школы. Прогноз отношения к изменениям со стороны работников школы и ее партнеров	Данные анализа и оценки Выводы о возможностях развития школы, "точках роста", о силах поддержки изменений в школе и силах сопротивления новому Действия руководителя школы по расширению сил поддержки нововведений в школе Расширение базы для успешного развития школы
2.7. Проблемный анализ состояния дел в школе	Система ключевых проблем школы и их причин в виде упорядоченного перечня
2.8. Разработка образа желаемого будущего состояния школы и ее результатов	Концепция (концептуальный проект) нового состояния школы как общего желаемого результата инновационных процессов в школе
2.9. Разработка и описание стратегии перехода школы в новое состояние	Стратегия – области, направления, этапы и задачи перехода школы в новое состояние

Этап, показатель	Ожидаемые результаты этапа
2.10. Конкретизация целей ближайшего этапа развития школы	Формулировки целей ближайшего этапа для образовательной и других подсистем школы
2.11. Разработка и описание плана действий по реализации идей программы	Конкретный и контролируемый план действий
2.12. Сборка и первичное редактирование текста программы	Готовность первого варианта программы
3. Этап экспертизы, подведения итогов и принятия решений	Принятие решения о переходе к выполнению программы
3.1. Оценка и первичная коррекция программы развития в школе	Внесение изменений и поправок в первый вариант текста
3.2. Передача программы на независимую внешнюю экспертизу, оценка программы экспертами (при наличии возможности)	Корректировка программы по результатам заключений внешних экспертов
3.3. Информирование коллектива о ходе работы, организация обсуждения и утверждения программы (при необходимости повторяется несколько раз на разных этапах готовности программы)	Согласованное понимание целей программы и работ, которые надо выполнить, всеми внутришкольными и внешними участниками работы Принятие и утверждение программы развития школьным коллективом
3.4. Передача программы развития на согласование и официальную экспертизу (в случае необходимости) Представление и защита программы руководством школы Принятие решений по программе	Итоговое решение о программе и переходе к ее выполнению, о дополнительном финансировании и поддержке программы органами управления

Широко распространенная среди управленцев точка зрения о том, что программы развития необходимы только тем учреждениям, которые планируют перейти в новый статус, ошибочна: программа развития нужна тем коллективам, которые хотят *качественно изменить* свою деятельность и ее результаты, а это можно сделать и оставаясь в прежнем статусе.

Стратегический анализ школы. Учитывая принципиальную важность этого вида деятельности как для разработки программы развития образовательного учреждения, так и для проведения экспертизы результатов ее реализации, уделим особое внимание именно этому элементу подготовки программы.

А.М. Моисеев рассматривает метод анализа проблем образовательных систем как *наиболее важную составляющую всей работы по анализу и прогнозированию, лежащей в основе выработки стратегических планов и приоритетов развития образования*. Однако центральная роль анализа проблем ни в коем случае не означает, что к этому виду и этапу анализа сводится вся аналитическая работа. Напротив, исследовательское и анали-

тическое обеспечение стратегического планирования является чрезвычайно многоплановым и разносторонним, предполагающим многоэтапность информационно-аналитической деятельности.

В этом плане и в этом контексте автор считает целесообразным ввести различие терминов *анализ проблем* и *проблемно-ориентированный анализ*. Если *анализ проблем* – это все этапы и шаги анализа, которые прямо и непосредственно связаны с работой с проблемами, то *проблемно-ориентированный анализ* – понятие более широкое, обозначающее общую направленность всей аналитической работы (направленность, в конечном счете, на выявление и решение проблем, т.е. на развитие системы) и включающее поэтому в свой состав все шаги анализа как предшествующие работе с проблемами, так и все последующие шаги. Общая схема проблемно-ориентированного анализа, включающего методы и средства представлена в виде таблицы и дана в приложении 1.

Основные шаги и методы анализа, предшествующие анализу проблем.

1. *Анализ заинтересованных сторон школы (проекта)*. Приведем достаточно простой пример матрицы, служащей для коллективного анализа заинтересованных сторон образовательного проекта и взаимодействия с ними (рис. 2).

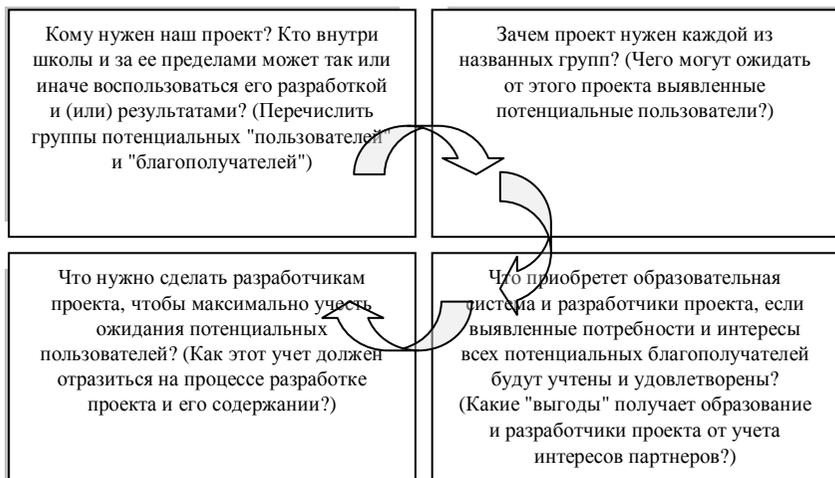


Рис. 2

2. *Анализ внешней среды школы*. У директора школы не очень много возможностей повлиять на изменения и воздействия *широкой внешней среды*. Но у него всегда есть возможность анализировать и прогнозировать эти изменения и их предполагаемое влияние на школу с тем, чтобы заранее подготовить к ним школу и свою деятельность.

Чтобы определить судьбу школы и принципиальные направления ее функционирования и развития, необходимо прежде всего проанализировать и

оценить позицию своей школы во внешнем окружении вчера и сегодня и попытаться спрогнозировать, как внешняя ситуация может измениться в дальнейшем, каковы ее возможности, ограничения и риски для школы.

Важно, чтобы в результате работы (которую руководитель может сделать сам или вместе с группой специалистов) в списках оказались:

1) факторы, которые могут особенно сильно повлиять на образовательную систему;

2) факторы, которые проявятся с наибольшей вероятностью.

Для оптимизации аналитической деятельности можно предложить ряд вопросов, ответы на которые нужно сформулировать и зафиксировать в письменном виде:

1) *какие полезные для образовательной системы последствия* может дать этот фактор (этот вопрос будет касаться каждого из факторов, которые мы отнесли к положительно влияющим)?

2) *как мы сможем использовать новые возможности?*

3) *можно ли увеличить полезное влияние этого фактора* на нашу образовательную систему?

4) *если да, что именно и как мы должны для этого сделать?*

Кроме того, должна быть их следующая модификация:

1) *какие неприятности, угрозы, ограничения для образовательной системы несет с собой* данный фактор (явление, событие)?

2) *можем ли мы своими силами (или с внешней помощью) противодействовать этому событию, уменьшить его влияние на школу или компенсировать его отрицательное воздействие другими, позитивными действиями?*

3) *если – да, что для этого надо сделать?*

4) *если – нет, как подготовить школу, учителей, школьников, родителей к предстоящим неприятностям*, чтобы они оказались как можно менее неожиданными?

3. *SWOT-анализ*. Это известный метод анализа среды (по преимуществу ближней, оказывающей самое непосредственное влияние на школу) в рамках стратегического планирования называется SWOT-анализом (русская версия – ССВУ), где первое "С" означает *сильные стороны* школы по отношению к какому-то вопросу или задаче; второе "С" означает ее *слабые стороны*; "В" означает те *благоприятные* для школы возможности, которые создает внешняя среда и ее ожидаемые изменения; "У" – угрозы, опасности, риски для школы, которые несет с собой эта среда.

Для наглядного отображения хода и результатов анализа на доске или большом листе бумаги вычерчиваются оси координат, где каждой из полученных четвертей (или каждому из квадрантов) соответствует одна из четырех указанных выше позиций – сильные и слабые стороны самой школы, а также внешние возможности и угрозы.

После того как получены первые итоги анализа (список сильных, слабых сторон, благоприятных внешних возможностей и угроз), с ними можно провести дальнейшую работу, в ходе которой необходимо определить:

какие имеющиеся у школы сильные стороны могут быть усилены еще больше, и что для этого необходимо сделать?

какие слабые стороны можно преодолеть, не допустить в дальнейшем, компенсировать, уменьшить их влияние и как именно?

что нужно сделать для усиления благоприятных возможностей внешнего влияния на школу и как научиться вовремя распознавать и использовать их в интересах школы?

как противостоять внешним опасностям, угрозам и рискам?

К *сильным* сторонам метода ССВУ-анализа можно, на наш взгляд, отнести: простоту его проведения, отсутствие сложных методик расчетов; возможность многократного повторения анализа для выхода на анализ динамики изменений;

возможность привлечения широких групп учителей.

К *слабым* сторонам метода ССВУ-анализа можно отнести: невысокую степень точности анализа;

привязанность результатов анализа к конкретной задаче (а таких задач может быть огромное количество).

Зная и сильные и слабые стороны данного метода, руководители и специалисты смогут использовать первые и избежать вторых. Во всяком случае, если не ожидать от этого метода слишком высоких и точных результатов (на которые он просто не рассчитан), можно получить очень неплохое продвижение вперед.

Дополнительное развитие данного метода может быть связано с тем, что аналитики стараются четко оценить возможности и угрозы по конкретным главным группам внешних партнеров образовательной системы, ее заинтересованным сторонам. Это позволяет существенно уточнить позиции образовательных систем по отношению к каждой из таких групп, "внешнюю политику" руководителей.

4. *Анализ и прогноз социального заказа, адресуемого школе.* Основные вопросы для такого прогноза:

кто является источником и носителем социального заказа для нашей образовательной системы?

какие основные группы заказчиков с разными образовательными интересами можно выделить при изучении?

каким в целом был социальный заказ в прежние годы, как школе удавалось с ним справляться и к каким последствиям для школы это приводило?

как изменился социальный заказчик и его заказ в школе за последние годы? Удастся ли школе справиться с ним, и с какими социальными последствиями?

какие изменения в составе заказчиков школы и в их заказе можно ожидать в ближайшие годы?

какой социальный заказ будет предъявлен школе и как достойно с ним справиться?

При оценке будущего социального заказа важнее всего понять:

как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе *в области результатов образования школьников (уровня обученности, воспитанности, развитости, здоровья) и его социальных последствий* (трудоустройство, поступление выпускников школ в вузы и т.п.);

как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе *в области содержания школьного образования и номенклатуры образовательных услуг, предоставляемых школой и отражаемой в учебном плане школы, а также в области общей нагрузки на учащихся;*

как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе *в области основных направлений образования, например его вариативности, интеграции, гуманизации, практической и профессиональной направленности, дифференциации и индивидуализации и т.п.;*

как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе *в области технологии и организации образовательного процесса, организации различных учебных потоков и создания разных видов классов в школе, в характере взаимодействия и общения учителей и учащихся;*

как могут измениться образовательные потребности, ожидания и требования каждой группы заказчиков и всех заказчиков вместе *в области характера образовательной среды, ее комфортности, разнообразия, эмоционального благополучия детей, состояния их физического и психического здоровья.*

Полученные результаты исследования социального заказа важно соотнести:

1) с внутренними устремлениями и ценностными ориентациями директора школы и руководимого им коллектива, который не сможет выполнить никакие внешние заказы, если не верит в их необходимость и важность;

2) с реальными возможностями, имеющимися или могущими появиться в обозримом будущем для выполнения исходного социального заказа.

Первое соотнесение позволяет директору школы при обсуждении социального заказа с коллективом лишний раз обсудить и подтвердить значимые ценности своего коллектива, те педагогические принципы, которыми школа не должна поступаться даже в трудной ситуации, если хочет сохраниться как коллектив.

Второе соотнесение призвано уберечь школу от следования заказам, не обеспеченным реальными ресурсами и возможностями, а следовательно, – не выполнимым на достойном уровне.

Без диалога и взаимодействия с социумом образовательное учреждение не сможет:

1) правильно поставить цели образовательного процесса (так как школьные работники в силу своей огромной занятости просто не могут

знать всю ситуацию в обществе, тенденции его развития и вытекающие из них требования);

2) выполнить поставленные цели, так как оно не располагает необходимыми для этого ресурсами, которые могут быть взяты прежде всего в социуме.

5. *Анализ и оценка достижений и конкурентных преимуществ школы.* Этот вид анализа способствует лучшей фиксации и осознанию разработчиками стратегических планов развития; пути, пройденного школой; наиболее важных сильных сторон ее опыта и традиций; тех участков работы, в которых школа накопила особенно высокую компетентность и добилась успехов, больших по сравнению с другими учреждениями (конкурентных преимуществ).

Выполнение этой функции логически предшествует наиболее важной составляющей анализа, нацеленного на развитие школы – анализу проблем школы и их причин.

Логика и методика проведения анализа и оценки достижений школы в принципе совпадает с логикой анализа проблем школы и их причин (проблемно-ориентированного анализа) и строится от "конца" (анализа достигнутых результатов) к "началу" (анализу и оценке условий жизнедеятельности школы, работы ресурсообеспечивающей подсистемы и системы внутришкольного управления). Отличия анализа достижений от проблемного анализа заключаются в постановке ключевых аналитических вопросов и в выборе точки отсчета (для проблемного анализа в этом качестве выступают прогнозируемые завтрашние требования к школе, а для анализа достижений – существующие и реализованные актуальные требования).

 Данный список видов и этапов анализа ситуации образовательного учреждения не является полным, обязательным и безусловным. Здесь отражен лишь начальный этап аналитической работы, необходимой для эффективного запуска процесса построения программы развития образовательного учреждения.

Изучение и осмысление других этапов и видов анализа, необходимых для разработки программы развития и экспертизы результатов ее реализации, можно предложить слушателям для самостоятельной работы и подготовки курсовых работ и рефератов.

Анализ проблем. Является следующим этапом проведения стратегического анализа образовательного учреждения. Для его подробного изучения необходимо рассмотреть вопросы:

о сущности проблем и особенностях трактовки этого термина в различных методологических концепциях;

о механизмах выявления проблем и выработки точных формулировок; о поиске причин и конструктивизации выводов и многие другие.

В данном пособии мы ограничимся кратким обзором того, что, по мнению А.М. Моисеева, важно знать о методе анализа проблем.

1. То, что он предполагает строго определенное понимание проблемы, такое, которое предельно четко нацеливает на изменение прежде всего ре-

зультатов жизнедеятельности системы образования и основано на понимании закономерных связей между компонентами школы.

2. То, что при ином понимании проблемы происходит подмена предмета анализа, поэтому *в контексте данного метода* это считается некорректным и недопустимым.

3. То, что *для и до* его применения необходимо собрать массу информации о школе, провести ряд аналитических исследований и что выявление проблем – не начало и не конец аналитической работы.

4. То, что он является именно *методом*, а значит, его реализация предполагает сознательное выполнение определенной логической последовательности действий с использованием различных, но не любых, а адекватных методических средств и инструментов.

5. То, что выявленные проблемы должны быть *преобразованы в идеи обновления школы и ее компонентов*, в конкретные цели и задачи конкретных субъектов образования.

6. То, что правильное выполнение анализа, сохраняющее направленность на результаты и экономящее время исследователей, предполагает *движение от проблем* (как разрывов между потребными и имеющимися результатами жизнедеятельности) – *к их причинам*, которые последовательно обнаруживаются в недостатках образовательного процесса и среды, недостатках ресурсов и ресурсного обеспечения, дефектах управления школой. Соответственно, обновление школы как решение и устранение ее актуальных и потенциальных проблем связано с устранением их причин и поэтому должно начинаться с обновления системы управления.

7. То, что следование нормативной логике анализа проблем необходимо потому, что оно позволяет избежать конкретных ошибок анализа, существенно экономит время, повышает аналитическую культуру и развивает управленческое мышление субъектов образования. Мы не сильно ошибемся, если скажем, что управленцы, владеющие методом анализа проблем школы и последовательно применяющие его в своей практике, *являются ценнейшим капиталом* своих организаций.

8. То, что данный метод опирается *на весь опыт, все знания аналитика, а также требует их постоянного пополнения*.

9. То, что глубокое постижение сути этого достаточно сложного и интеллектуально емкого метода требует времени и не происходит одномоментно и что разработка методологии и методик анализа проблем продолжается и развивается.

Итак, мы попытались дать необходимое, очень краткое обозначение сущности и особенностей метода анализа проблем. Эта информация может быть полезна тем, кто поставит задачу освоения методов анализа проблем в своем регионе, муниципалитете, школе.

Вернемся к нашей основной теме занятий – экспертиза в образовании. Программа – новый объект экспертизы. Согласимся с мнением Н.Г. Алексеева, что техники экспертирования того, что есть в своей качественной определенности, или того, что уже свершилось, здесь непригодны, так как

программа – по самой сути этого понятия – всегда строится и рассчитывается на будущее, на то, чего еще нет.

Возвращаясь к материалам первого и второго учебного блока, можно вслед за Н.Г. Алексеевым сформулировать основные критерии экспертной оценки программы развития образовательного учреждения.

1. **Реалистичность.** Программа предполагает некоторую будущую деятельность; она есть и ее "прикидка", и ее организация. Н.Г. Алексеев отмечает, что эта черта обязательна в любом контексте, даже когда мы судим о далеком прошлом, например, о программе императора Октавиана Августа. И в этом случае под программой должно пониматься то, что было намечено на будущее.

Принцип реалистичности программы, кажущийся по своему содержанию вполне очевидным, на самом деле далеко не таков. При конкретном экспертировании реалистичность часто отождествляется с привычностью предлагаемого.

Не говоря уже о том, что программа рассматривается как план мероприятий, ее реалистичность отождествляется с устоявшейся нормой подготовки документов. И это не злой умысел эксперта по отношению к разработчикам программы, а глубоко укоренившееся непонимание того, что реалистичность будущей деятельности может быть оценена только в ее сопоставлении с прогнозируемыми (и в этом смысле учитываемыми) ситуациями будущего, а отнюдь не из нормативов настоящего.

Реалистичность программы соотносима не только с ситуациями будущего, которые надо прогнозировать, но и с рассмотрением действий, адекватных этим ситуациям.

2. **Реализуемость программы.** Второй критерий экспертирования программ исходит из принципа включенности эксперта в то, что он экспертирует. Здесь нужна оговорка: сказанное и далее развиваемое относится не ко всем программам, а только к социокультурным; именно таковыми являются программы по образованию. Форм включенности эксперта в экспертируемую им программу может быть очень много. Важен сам факт (даже само желание). Ключевой вопрос к экспертам в данном критерии: хотели бы вы в дальнейшем иметь контакты с разработчиками рецензируемого вами документа?

Если реалистичность в целом определяется соотносительностью с условиями, в которых будет протекать планируемая на будущее деятельность, то реализуемость – с деятелями, "несущими программу на себе".

Сказанное относится к программе любого уровня (вплоть до школьной программы отдельного учителя по отдельному учебному предмету), которая может стать принципиальной основой всего комплекса программ. Определяется это реализацией. Таким образом, реализуемость программы определяется двумя основными факторами:

включенностью в ее осуществление разработчиков;

согласованием предложений (представлений) вовлекаемых в программу возможных субъектов деятельности.

3. **Управляемость программы.** Связана с образованием связей и отношений между реализующими программу субъектами, возникающих на основе идей и положений программы. При этом могут появляться (в процессе развертывания) новые субъекты деятельности и новые ее предметы. Это расшифровывает представление о принципиальной открытости программы.

Три выделенных для экспертирования программ критерия в то же время составляют и три конструктивных принципа построения программы.

Системный анализ. Основная идея разработки программы развития образовательного учреждения исходила из тезиса о необходимости создания целостной организационно-образовательной системы. Совершенно очевидно, что для анализа полученной программы следует использовать системный анализ, который очень схематично можно обозначить двумя основными позициями (М.М. Князева).

1. Рассмотрение объекта *как закрытой системы*. Это необходимо с точки зрения ее самоидентификации и позволяет выяснить, действительно ли в программе заложены те средства и механизмы, которые позволяют достичь обозначенной цели.

2. Рассмотрение объекта *как открытой системы*. Это необходимо с точки зрения ее адаптации. В данном случае анализ помогает понять: достаточно ли целостна и системна программа, чтобы быть жизнеспособной в отсутствие автора.

В дополнение к сказанному приведем небольшой отрывок из анализа зарубежного опыта организации экспертизы образовательных программ (А.А. Леонтьев и др.).

Идея и требование сертификации (подотчетности, ответственности, аудита) образовательной деятельности и ее продукта от любого действующего в образовании лица породили на Западе большую полемику по вопросам экспертизы образовательных систем, учреждений, проектов, программ. Программам и проектам помимо разных видов сертификации экспертиза требуется также для подтверждения обоснованности их существования, правильности расходования средств, достижения поставленных целей.

В последние годы утвердилось мнение о плодотворности экспертизы в образовании, опирающейся на ту же теорию и общую методологию, на которых построен и экспертируемый объект (программа или проект). К. Вайс считает, что более оправданным с точки зрения экспертизы является определение программы как логической последовательности ее этапов. По данным этапам (ступеням, фазам), составляющим теоретическую модель всей программы, эксперт может проследить ее прохождение. Если программа уже на первых ступенях реализуется неудовлетворительно, то экспертиза может приостановить проект вместо того, чтобы он продолжался далее. Прохождение программы через определенные этапы и экспертирование достижений очередного этапа есть хорошая основа

для продолжения работы – лучшая и легче обосновываемая, нежели заявляемая "на ходу" каузальная (причинная) связь примененного и достигнутого и лишь отсюда, из заявленной связи вложенного и достигнутого, исходящая заявка на продолжение проекта. Опирающаяся на *теорию программы* экспертиза в сфере образования дает возможность эксперту понимать и объяснять аудитории, почему и как, собственно, данная программа работает. В основе каждой программы лежит ее теоретическая схема, которую можно использовать как алгоритм не только в процессе его ежедневного функционирования, но и при его экспертизе.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ

1. В чем заключается "кризис инноваций" современного российского образования? Предложите пути и механизмы его преодоления.
2. Чем отличается программа от программного документа? Классифицируйте по этому признаку программу развития вашего учебного заведения.
3. Назовите этапы проектирования. Результатом какого этапа проектирования является программа развития образовательного учреждения?
4. Перечислите основные требования к программам развития школы. Проанализируйте программу развития вашего образовательного учреждения на соответствие этим требованиям.
5. Назовите основные ошибки и недостатки программ развития образовательного учреждения. Проанализируйте программу развития вашего учебного заведения на наличие в ней этих ошибок и недостатков.
6. Какие существуют типы анализа? Какой тип анализа нужен для выработки стратегии развития школы?
7. Назовите критерии экспертизы программы развития образовательного учреждения. Проанализируйте программу развития вашего образовательного учреждения на соответствие этим критериям.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Этапы реализации инновационного проекта в логике проектной деятельности.
2. Основные ошибки при подготовке программ развития образовательного учреждения.
3. Проектный метод подготовки программы развития образовательного учреждения.
4. Проблемный анализ – ключевой метод анализа сложных систем.
5. Проблемы как основной объект анализа при подготовке программы развития образовательного учреждения.

ЭКСПЕРТИЗА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Только имея программу, можно рассчитывать на сверхпрограммные неожиданности.

Кароль Ижиковский

Развитие современного общества предъявляет новые требования ко всем образовательным учреждениям, к организации в них воспитательно-образовательного процесса, выбору и обоснованию содержания основных и дополнительных учебных программ, результатам и эффективности их деятельности, подбору и обучению педагогических кадров.

Новые подходы к управлению в системе образования вызывают изменение спектра функций, принципов, методов и приемов управленческой деятельности руководителей образовательных учреждений. Эти изменения объективны и вызваны следующими основными факторами:

становлением рыночных отношений, в том числе и в социальной сфере, и, как следствие, конкуренцией образовательных учреждений;

становлением альтернативной системы образования детей различного возраста – от гувернерства до частных образовательных учреждений;

отходом от единой программы и наличием веера общеобразовательных (учебных) программ, пособий, дидактических материалов;

недостаточностью нормативного финансирования образовательных учреждений;

расширением возможности для привлечения в учреждения внебюджетных финансовых средств;

повышением заинтересованности родителей как основных социальных заказчиков в продуктивной деятельности конкретного образовательного учреждения;

стремлением общественности влиять на воспитательно-образовательный процесс в учреждении и др.

Таким образом, объективно к учреждениям образования предъявляются новые требования к обеспечению их стабильного функционирования и развития. Важнейшим инструментом, обеспечивающим регулирование этих процессов, является образовательная программа.

Образовательная программа образовательного учреждения является одним из основных нормативных документов, регламентирующих его жизнедеятельность. Она наряду с уставом служит основой для лицензирования, аттестации, аккредитации, изменения бюджетного финансирования, организации платных образовательных услуг в соответствии с социальным заказом.

Практика работы образовательных учреждений, анализ литературы по этому вопросу позволили обозначить проблему неоднозначного понимания назначения, структуры и содержания данного документа.

 Учитывая важность образовательной программы как для становления устойчивого функционирования образовательного заведения, так и для его инновационного развития, а также специфику проведения экспертно-аналитических работ в рамках сертификации учебных заведений, мы выделили для рассмотрения этих вопросов довольно большой блок нашего учебного курса.

Предположительно, этот блок должен включать небольшой информационный обзор по вопросам: Что такое образовательная программа и чем она отличается от других программ и документов образовательного учреждения? Какие существуют требования к структуре, содержанию и оформлению образовательной программы? Каким образом осуществляется экспертиза образовательной программы: механизмы, критерии, подходы? и др.

Вторая часть данного блока должна представлять собой практикум по проведению экспертного анализа образовательных программ учебных заведений. Для проведения практикума необходимо подготовить бланки экспертных оценок и комплект образовательных программ для экспертизы, а также стандартный набор материалов для групповой работы – маркеры, листы ватмана или флипчартовые альбомы.

Рассмотрим некоторые нормативно-правовые положения, регулирующие процесс создания и содержание образовательных программ учебного заведения. Наиболее проработанными с этой точки зрения представляются материалы А.М. Моисеева, С.В. Кузьмина и др.

Образовательная программа образовательного учреждения разрабатывается в соответствии с требованиями основных нормативных документов: Закона Российской Федерации "Об образовании" и Типового положения об образовательном учреждении соответствующего уровня и типа, в соответствии с временными государственными стандартами в области воспитания и образования и является обязательным нормативным документом, разрабатываемым и реализуемым, согласно п. 5, ст. 14 Закона РФ "Об образовании", "каждым образовательным учреждением самостоятельно".

Понятие *образовательная программа* вошло в педагогическую практику после принятия Закона РФ "Об образовании". Согласно ст. 14 данного закона, "содержание образования в конкретном образовательном учреждении определяется образовательной программой, принимаемой и реализуемой этим образовательным учреждением самостоятельно". В последующем анализ статей закона показал наличие явных противоречий и возможность неоднозначного толкования данного понятия. В научно-педагогической литературе данный термин используется активно, но иногда почти в противоположных смыслах. Специальных исследований, посвященных образовательным программам, очень мало, а требования образовательного права поставили каждое образовательное учреждение перед обязательностью их реализации.

Данные положения позволяют сформулировать следующее определение: *образовательная программа образовательного учреждения* – нормативно-управленческий документ, обосновывающий выбор цели, содержания, применяемых методик и технологий, форм организации воспитатель-

но-образовательного процесса в каждом конкретном образовательном учреждении.

Назначение образовательной программы определяется исходя из того, что это внутренний (для данного учреждения) образовательный стандарт, обусловленный региональной и муниципальной программой развития образования, логикой развития самого образовательного учреждения, его возможностями, образовательными запросами основных социальных заказчиков – родителей (законных представителей).

Назначение образовательной программы – мотивированное обоснование содержания воспитательно-образовательного процесса, выбора общеобразовательной программы в каждом конкретном образовательном учреждении.

 **Образовательные программы** (общеобразовательные программы, профессиональные программы). *Образовательная программа* определяет содержание образования определенных уровня и направленности. В Российской Федерации реализуются образовательные программы, которые подразделяются:

- 1) на общеобразовательные (основные и дополнительные);
- 2) на профессиональные (основные и дополнительные).

Общеобразовательные программы направлены на решение задач формирования общей культуры личности, адаптации личности к жизни в обществе, на создание основы для осознанного выбора и освоения профессиональных образовательных программ.

К общеобразовательным относятся программы:

- 1) дошкольного образования;
- 2) начального общего образования;
- 3) основного общего образования;
- 4) среднего (полного) общего образования.

Профессиональные образовательные программы направлены на решение задач последовательного повышения профессионального и общеобразовательного уровней, подготовку специалистов соответствующей квалификации.

К профессиональным относятся программы:

- 1) начального профессионального образования;
- 2) среднего профессионального образования;
- 3) высшего профессионального образования;
- 4) послевузовского профессионального образования.

Обязательный минимум содержания каждой основной общеобразовательной программы или основной профессиональной образовательной программы (по конкретной профессии, специальности) устанавливается соответствующим *государственным образовательным стандартом*.

Нормативные сроки освоения основных образовательных программ в государственных и муниципальных образовательных учреждениях определяются *законом* и (или) *типовыми положениями об образовательных учреждениях соответствующих типов и видов* или соответствующим государственным образовательным стандартом (Ст. 9 Закона РФ "Об образовании").

Формы получения образования. С учетом потребностей и возможностей личности образовательные программы осваиваются: в образовательном учреждении – в форме очной, очно-заочной (вечерней), заочной; в форме семейного образования, самообразования, экстерната.

Допускается сочетание различных форм получения образования.

Для всех форм получения образования в пределах конкретной основной общеобразовательной или основной профессиональной образовательной программы действует единый государственный образовательный стандарт.

Перечни профессий и специальностей, получение которых в очно-заочной (вечерней), заочной форме и в форме экстерната не допускается, в части компетенции Российской Федерации устанавливаются Правительством Российской Федерации (Ст. 10 Закона РФ "Об образовании").

Образовательное учреждение. Образовательным является учреждение, осуществляющее образовательный процесс, т.е. реализующее одну или несколько образовательных программ и(или) обеспечивающее содержание и воспитание обучающихся, воспитанников.

Образовательное учреждение является юридическим лицом.

Образовательные учреждения по своим организационно-правовым формам могут быть государственными, муниципальными, негосударственными (частными, учреждениями общественных и религиозных организаций (объединений)).

Действие законодательства Российской Федерации в области образования распространяется на все образовательные учреждения на территории Российской Федерации независимо от их организационно-правовых форм и подчиненности.

К образовательным относятся учреждения следующих типов:

- 1) дошкольные;
- 2) общеобразовательные (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования);
- 3) начального профессионального, среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования;
- 4) дополнительного образования взрослых;
- 5) специальные (коррекционные) для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии;
- 6) дополнительного образования;
- 7) для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (законных представителей);
- 8) дополнительного образования детей;
- 9) другие учреждения, осуществляющие образовательный процесс (Ст. 12 Закона РФ "Об образовании").

Для того чтобы более четко пояснить содержательный смысл и формальные границы образовательной программы, целесообразно сравнить ее с некоторыми другими документами и процедурами.

Образовательная программа и устав. Два обязательных документа, которые составляют нормативную базу деятельности каждого образовательного учреждения. Устав – это правовой документ, своеобразная конституция образовательного учреждения. Он определяет особенности функционирования всего образовательного учреждения в целом. Образовательная программа определяет содержание воспитательно-образовательного процесса, подробно стандартизируя его компоненты.

Образовательная программа и образовательные стандарты. Государственные стандарты образования определяют содержательную часть образования и требования к уровню усвоения этого содержания. Средств

вом реализации стандарта является комбинация основных и дополнительных программ, составляемая каждым образовательным учреждением индивидуально и зафиксированная в образовательной программе.

Образовательная программа и программа развития. Программа развития в отличие от образовательной программы не является обязательным нормативным документом для образовательного учреждения и направлена прежде всего на решение наиболее актуальных проблем всего образовательного учреждения в целом, затрагивая при этом все стороны его жизнедеятельности: хозяйственную, нормативно-правовую, материально-техническую и др. Образовательная программа направлена на реализацию целей воспитания, развития и обучения детей, то есть на успешную реализацию и развитие непосредственно педагогической составляющей образовательного учреждения.

Образовательная программа и концепция образовательного учреждения. Концепция – это составная, необходимая часть программы развития. Она представляет собой систему ценностей и норм, которые избирает для себя педагогический коллектив образовательного учреждения и которым он намерен пользоваться в своей профессиональной деятельности. Образовательная программа выступает в этом случае как комплексное условие реализации концепции.

Образовательная программа и учебный план. Учебный план составляется сроком на один учебный год и является обязательной частью образовательной программы. Учебный план конкретизирует сроки, объемы, формы и механизмы реализации образовательной программы на планируемый год.

Образовательная программа и программа экспериментальной работы. Если образовательное учреждение является экспериментальной площадкой какого-либо уровня, то оно совместно с научным руководителем разрабатывает программу эксперимента, включающую в себя обоснование проблемы, гипотезу исследования, определение объекта и предмета работы, теоретический анализ основных понятий, а также методическую часть. В целом она направлена на разработку тех или иных нововведений и определение их эффективности. Образовательная программа в данном случае является одним из вариантов организационного оформления экспериментальной работы.

Образовательная программа и процедуры государственной аттестации и аккредитации. По результатам государственной аккредитации определяется статус образовательного учреждения, то есть его тип и вид. Если статус уже определен и образовательное учреждение не желает или не имеет возможности его изменить, то оно может не участвовать в ней. В этом случае вполне достаточно лицензии на право образовательной деятельности. Другое дело, если в результате своего планового развития образовательное учреждение хочет изменить свой статус. Тогда на основе разработанной и реализуемой образовательной программы, в которой должен быть уже указан искомый статус (тип и вид), оно, в соответствии с

утвержденным порядком, проходит вначале процедуру государственной аттестации и в последующем по ее результатам получает тот или иной статус. В этом случае образовательная программа образовательного учреждения является основой и основанием для качественного и успешного прохождения обозначенных процедур.

Таким образом, процесс разработки и реализации образовательной программы можно рассматривать, как считает О.Е. Лебедев, в качестве процесса согласования государственных образовательных стандартов, социального заказа конкретному образовательному учреждению и его педагогических возможностей.

 Для более четкого различения внутренних норморегулирующих документов образовательного учреждения можно предложить слушателям рассортировать предложенные документы по их типам.

В качестве рабочих материалов необходимо иметь набор документов (по два-три документа каждого вида):

- концепция;
- программа развития;
- экспериментальная программа;
- учебный план;
- образовательная программа;
- устав.

Все материалы должны быть *неподписанными* (без названия и авторов).

Данное задание, как правило, не вызывает затруднений, но дает слушателям возможность наглядно представить и обсудить различия данных документов.

Задание лучше выполнить в аудитории. В любом случае важно провести обсуждение результатов работы слушателей.

В классической советской схеме образование четко разделялось на учебную и воспитательную части, которые хотя и осуществлялись в одном учреждении, но были совершенно автономными. Причем в разные годы приоритет отдавался то одному, то другому виду образовательной деятельности. Современная психолого-педагогическая наука, как и Федеральный закон "Об образовании", рассматривает образование как единый целостный процесс воспитания и обучения. Отсюда возник термин *образовательная программа*.

В то же время, как отмечают многие исследователи российского образования, в частности группа под руководством Д.А. Леонтьева, в реальной школьной практике эти две составляющих образовательного процесса, безусловно, представлены неравноценно: можно констатировать полное доминирование обучения над воспитанием. Часто понятия *образование* и *обучение* вообще воспринимаются как синонимы (в этом смысле школа рассматривается как *учебное заведение*). Именно *учебный план* является одним из наиболее важных внутришкольных документов, а *план воспитательной работы*, несомненно, значительно уступает ему по своей психологической значимости как для самих педагогов, так и для большинства

родителей. В учительской среде порой возникают дискуссии о том, должна ли школа вообще заниматься воспитанием или же это функция семьи, а школа должна "только учить". Таким образом, становится достаточно очевидным, что классическая педагогическая идея *интеграции обучения и воспитания* в едином образовательном процессе до сих пор носит скорее декларативный характер.

Попытка сближения обучающей и воспитательной функций школы прослеживается на примере декларации равноценности *образовательных ресурсов*, таких как *учебные дисциплины* (школьные предметы), занятия *дополнительного образования* (школьные кружки, секции, клубы и т.п.), а также *социально-культурная жизнь школы* (праздники, акции, самоуправление, походы и т.п.). Однако эти попытки пока не имеют устойчивого и массового позитивного результата.

Д.А. Леонтьев с соавторами предлагает для *формального уравнивания* значимости всех школьных образовательных ресурсов создавать общий "*образовательный план школы*". В таком внутришкольном документе *на равных правах* будут отражены и традиционные учебные предметы, и предметы дополнительного образования, а также предусмотрены соответствующие условия для личностного развития школьников в процессе участия в социально-культурной жизни школы.

Таким образом, формально образовательный план учреждения включает в себя:

- собственно учебный план (в его традиционном понимании);
- школьный план дополнительного образования детей (клубы, кружки и т.п.);
- консультации и беседы со школьниками педагогов, психологов и т.п.;
- план социально-культурной жизни школы (традиционно "план воспитательных мероприятий", таких как праздники, акции, фестивали и т.п.).

 Интересным может оказаться задание по проведению сравнительного анализа понятия *образовательная программа*, существующего в современном российском образовании, и понятия советских времен *учебная программа*.

 Ниже приведена выдержка из Большой советской энциклопедии (1978), в которой дается подробная трактовка ныне не используемого термина *учебная программа*.

Проанализируйте смысл этого термина и выявите основные отличия его от современного термина "образовательная программа". Для анализа можно использовать табл. 7.

Объясните причину произведенной замены терминов.

Т а б л и ц а 7. Сравнительный анализ терминов

№	Сравниваемые позиции	Термины	
		<i>Учебная программа</i>	<i>Образовательная программа</i>
1			
2			

 Учебная программа – в системе обучения документ, определяющий содержание и объем знаний, умений, навыков, подлежащих обязательному усвоению по каждой учебной дисциплине, а также содержание разделов и тем с распределением их по годам обучения. Учебная программа иногда сопровождается объяснительной запиской, в которой раскрываются задачи обучения данному предмету, последовательность изучения материала, особенности методов и организационных форм обучения, связь с преподаванием др. предметов и т.д.

Основные принципы построения учебной программы: соответствие содержания современным достижениям науки, техники и культуры, социальным целям воспитания учащихся и развитию их творческих способностей; преемственность между изучаемым и ранее изученным материалами; взаимосвязь между учебными предметами, отражающая естественные связи между соответствующими явлениями объективного мира.

Содержание образования, определяемое учебной программой, конкретизируется в учебниках, учебных пособиях и методических указаниях.

В СССР действуют государственные учебные программы, единые для учебных заведений и специальностей одного типа и профиля.

Важнейшим условием реализации образовательной программы каждым образовательным учреждением является коллективный характер деятельности по ее разработке и реализации. Это мнение активно поддерживают как представители деятельностного и мыследеятельностного подхода в образовании, так и представители программно-целевого подхода в управлении. В коллективной форме, безусловно, можно найти ряд преимуществ.

Для руководителей и педагогического коллектива образовательного учреждения ценность представляет как процесс создания образовательной программы, так и совместная деятельность по ее реализации. В этом случае деятельность приобретает осмысленный и упорядоченный характер. В то же время образовательная программа позволяет увидеть перспективы своего развития, как личностного, так и коллективного; оценить свои сильные и слабые стороны; качественно подготовиться к процедурам лицензирования, государственной аттестации и аккредитации; более осознанно и целенаправленно управлять образовательным учреждением.

Образовательная программа позволяет показать конкурентоспособность образовательного учреждения, определяет взаимодополняемость предоставляемых образовательных услуг. Поскольку образовательная программа является описанием объекта управления, она может являться основой для разработки и совершенствования структуры и технологии управления воспитательно-образовательным процессом, позволяет повысить эффективность таких функций управления, как планирование, организация, анализ и контроль.

Для руководителей органов управления образованием образовательная программа является механизмом внешнего контроля за деятельностью образовательного учреждения, причем, отметим это особо, механизмом демократическим, так как контролю и проверке подлежат именно то содер-

жание воспитательно-образовательного процесса и те формы его организации, которые выбирают и обосновывают сами образовательные учреждения.

Для родителей (законных представителей) образовательная программа дает возможность принять участие в организации воспитательно-образовательного процесса, выборе и корректировке его содержания. Это позволяет учесть мнения и предложения основных заказчиков. В таком контексте привлечение родителей и представителей ближайшего социального окружения к разработке и реализации образовательной программы является необходимым условием для стабильного функционирования и развития каждого образовательного учреждения. Это будет способствовать обеспечению реализации права родителей на информацию об образовательных услугах, права на выбор образовательных услуг, права на гарантию их получения.

Образовательная программа образовательного учреждения представляет интерес и с точки зрения преемственности между различными ступенями общеобразовательных учреждений.

Рекомендуется такая структура образовательной программы образовательного учреждения.

Раздел 1. Миссия (предназначение) образовательного учреждения и средства ее реализации.

Раздел 2. Описание "модели" выпускника образовательного учреждения.

Раздел 3. Цель и задачи воспитательно-образовательного процесса.

Раздел 4. Общеобразовательные программы и их методическое обеспечение.

Раздел 5. Особенности организации воспитательно-образовательного процесса.

Раздел 6. Критерии и показатели реализации образовательной программы.

Приложения.

В предлагаемой структуре образовательной программы важно помнить, что каждый ее раздел имеет свое назначение, дополняет своим содержанием другие разделы и делает этот нормативно-управленческий документ целостным.

Предлагаемые разделы образовательной программы составляют ее инвариантную часть, т.е. являются обязательными. Руководитель и педагогический коллектив конкретного учреждения вправе дополнить данную структуру своими компонентами (разделами), которые, на их взгляд, конкретизировали бы обоснованность выбора тех или иных учебных программ или предоставление тех или иных дополнительных, в том числе и платных образовательных услуг.

В задачи данного курса не входит подробное рассмотрение содержания и способов разработки каждого раздела образовательной программы, хотя многие из них представляют несомненный практический интерес. Подробнее этот материал можно посмотреть в работах А.М. Моисеева и О.М. Моисеевой. Кратко акцентируем внимание лишь на некоторых разделах, важных с точки зрения экспертизы образовательной программы.

Раздел 1. МИССИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ. В последнее время на страницах книг об управлении школой и в выступлениях руководителей образовательных учреждений все чаще приходится сталкиваться со словосочетанием "миссия образовательного учреждения", "миссия школы".

Термин *миссия организации* (в том числе и применительно к образовательному учреждению) имеет в стратегическом менеджменте два основных взаимосвязанных значения.

Во-первых, миссия понимается как призвание организации, ее особое, уникальное предназначение в огромном и сложном мире социальных организаций, связанное с местом организации в отраслевом разделении труда, выполняемыми ею основными видами деятельности, ее целевыми группами (т.е. теми, для кого организация производит товары или услуги).

Во-вторых, под миссией организации в менеджменте понимают разработываемую организацией и, как правило, распространяемую внутри нее и за ее пределами декларацию, описывающую представления организации о ее призвании, предназначении и т.д., т.е. это "документ о призвании", о миссии в первом значении термина.

Для чего нужна миссия?

Во-первых, миссия служит для согласования всех частных целей и действий сотрудников организации, задавая определенную общую направленность всей ее жизнедеятельности и поведения персонала (внутренняя функция). Если миссия принята и согласована в коллективе, любые отклонения от нее могут быть четко зафиксированы и эффективно пресечены на том простом основании, что "такие действия противоречат нашей миссии".

Во-вторых, миссия выступает своеобразной декларацией о намерениях и лаконичной визитной карточкой, говорящей социальному окружению, клиентам, поставщикам, партнерам, конкурентам о том, как организация хочет восприниматься в общественном мнении, как она себя видит, в каких областях и сферах она собирается действовать, каких правил игры она будет придерживаться, за что и какую ответственность готова на себя взять (внешняя функция).

Приведем особенности миссии образовательного учреждения, ее отличия от миссий других организаций.

1. Образовательное учреждение, по определению, является образовательной организацией и в этом качестве несвободно в выборе отраслей и направлений своей деятельности, у него в этом смысле меньше возможностей для маневра, чем у бизнес-организаций.

2. Подавляющее большинство российских образовательных организаций сегодня имеют организационную форму учреждения, т.е. обязаны согласовывать свою миссию с учредителем.

3. Многие важные компоненты миссии любого образовательного учреждения носят как бы "встроенный характер" и обусловлены общей природой образования.

4. Миссия образовательного учреждения отличается высочайшим уровнем социальной ответственности. В восприятии "обывателя" миссия

образовательного учреждения часто выглядит такой высокой, что любой реальной организации в принципе невозможно ее выполнить.

Отсюда вытекает просветительская задача миссии своевременного образовательного учреждения – с помощью миссии оно формирует у потребителей своих услуг культуру заказа на образование и привычку соразмерять свои запросы со статусом учреждения и принятой им на себя миссией. В то же время желательно избегать присущего многим отечественным образователям комплекса мессианизма, когда образовательное учреждение присваивает себе более значимую социальную роль, чем оно играет в реальности, и берет на себя большую ответственность, чем может вынести.

Совершенно очевидным является тот факт, что миссии разных образовательных учреждений должны быть различными. Это зависит как от типа и вида самого учреждения, так и от характеристик окружающей социальной и культурной среды, от состава контингента и кадрового состава педагогических работников. На практике очень часто все миссии всех образовательных заведений одного уровня, например средних общеобразовательных школ, полностью идентичны.

Для конкретизации и индивидуализации миссии образовательного учреждения при ее формулировании необходимо учитывать, что она обязательно должна включать определенные обязательства и функции учреждения по отношению к следующим категориям:

- учащимся как главным клиентам школы;
- заказчикам на образование;
- учредителям;
- собственному персоналу;
- местному населению и сообществу.

Раздел 2. ОПИСАНИЕ "МОДЕЛИ" ВЫПУСКНИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ. В ходе совместной деятельности членов педагогического коллектива по разработке "модели" выпускника образовательного учреждения рекомендуем воспользоваться следующими рекомендациями известных отечественных ученых М.М. Поташника и А.М. Моисеева.

1. Проектируемый образ выпускника полезно соотнести с государственным образовательным стандартом, предыдущими достижениями педагогического коллектива данного образовательного учреждения, результатами работы образовательных учреждений аналогичного типа и вида.

2. В образ выпускника необходимо включить как качественные, так и количественные параметры развития личности воспитанника.

3. Основные параметры подготовленности выпускника следует излагать, исходя из приоритетности функций данного образовательного учреждения, его предназначения.

4. Образ выпускника – это программа-минимум, позволяющая членам педагогического коллектива сосредоточить свои усилия не только на формировании общих качеств, но и на поддержке и развитии уникальных черт личности ребенка.

5. Полезно проектировать образ выпускника конкретного дошкольного образовательного учреждения с учетом мнений ближайших образовательных учреждений, в которых выпускники продолжают свое образование. Это будет способствовать укреплению связей преемственности в воспитании и развитии воспитанников на разных ступенях обучения.

Раздел 3. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. Как показывает опыт работы с программными документами различных образовательных учреждений, формулирование цели и задач вызывают массу трудностей у их авторов. Поэтому кратко сформулируем смысл этих терминов.

☞ *Цель* – *филос.*, есть представление, которое человек стремится осуществить. В понятие цели входит определенное представление, стремление к его осуществлению и представление о тех средствах, коими цель может быть осуществлена. Понятие цели есть продукт деятельности сознания и воли, субъективная априорная форма волевой мотивации, но по аналогии с явлениями внутренними, психическими, понятие цели переносится на внешний объективный мир; в этом случае говорят о целесообразности мирового устройства, о возникновении явлений не по закону причинности, а сообразно поставленной творцом цели (Малый энциклопедический словарь Брокгауза и Ефрона).

Цель – идеальное, мысленное предвосхищение результата деятельности и путей его достижения с помощью определенных средств. Цель выступает способом интеграции единую систему различных действий одного человека или действий различных людей (Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

Цель – один из элементов поведения и сознательной деятельности человека, который характеризует предвосхищение в мышлении результата деятельности и пути его реализации с помощью определенных средств. Цель выступает как способ интеграции различных действий человека в некоторую последовательность или систему. Анализ деятельности как целенаправленной предполагает выявление несоответствия между наличной жизненной ситуацией и целью; осуществление цели является процессом преодоления этого несоответствия (Большая советская энциклопедия).

Задача – координированная и систематизированная серия элементов работы, используемых для достижения результатов (Словарь по экономике и финансам. Глоссарий.ру).

Под целью обычно понимается не просто образ желаемого результата (в этом она совпадает с мечтаниями, прожектами и т.п.), а образ результата: во-первых, с фиксированным временем его получения; во-вторых, соответствующего потребностям и возможностям конкретного образовательного учреждения; в-третьих, мотивирующего субъекта (педагогический коллектив) действовать в направлении его достижения; в-четвертых, операционально определенного, т.е. контролируемого.

Цель и задачи воспитательно-образовательного процесса в каждом конкретном образовательном учреждении должны быть определены в соответствии с разработанными миссией и "моделью" выпускника местом каждого образовательного учреждения в ближайшем социокультурном окружении.

Цель предполагает описание идеального конечного результата совместной деятельности. Она должна быть сформулирована конкретно, быть понятна, доступна и принята участниками деятельности – членами педагогического коллектива и родителями как основными социальными заказчиками и партнерами.

Задачи – это, как правило, конкретизированные или более частные цели, определяющие пути и способы достижения главной цели. Цель, подобно вееру, разворачивается в комплекс взаимосвязанных задач. Разграничение целей и задач всегда относительно, т.е. в одном случае это может быть цель, а применимо к другой ситуации – задача. Цель, как правило, ставится на несколько лет, но на каждый год будут свои реализуемые задачи.

Рекомендации по формулированию целей (по Дж. Моррисею) даны в приложении 2.

Раздел 6. КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ. Необходимость включения данного раздела объясняется тем, что при отсутствии объективной и достоверной информации о развитии личности обучающегося, о состоянии и результатах воспитательно-образовательного процесса ставится под сомнение педагогическая целесообразность всей деятельности образовательного учреждения.

Мерилом эффективности воспитательно-образовательного процесса являются критерии и соответствующие им показатели, которые в наибольшей степени отражают специфику образовательного учреждения, особенности организации его воспитательно-образовательного процесса, разработанную "модель" выпускника. При этом рекомендуется не использовать большое количество критериев и показателей, а ориентироваться исходя из требований их необходимости и достаточности.

В соответствии с избранными критериями и показателями подбираются или создаются диагностические методики, позволяющие получить достоверную информацию о запланированных результатах воспитательно-образовательного процесса. Рекомендуется наряду с педагогическими использовать психологические и социологические методики, что будет способствовать более объективному анализу запланированных результатов.

На уровне каждого конкретного образовательного учреждения разрабатывается своя система показателей, которая даст возможность оценить, насколько эффективно реализуется данная образовательная программа.

Данный раздел возможно, как вариант, оформить в форме таблицы (см. табл. 8).

Т а б л и ц а 8. Критерии и показатели реализации образовательной программы

Сфера развития	Критерии и показатели	Методики и средства контроля	Периодичность диагностирования
1. Познавательная			
2. Коммуникативная			
3. ...			

Приложения к образовательной программе. В качестве примера можно привести перечень возможных документов, которые составляют данный раздел образовательной программы:

- состав рабочей группы по разработке образовательной программы;
- план работы рабочей группы;
- экспертное заключение на образовательную программу;
- протокол педагогического совета об утверждении образовательной программы;
- приказ по ОУ о реализации образовательной программы с указанием ответственных за те или иные направления;
- план реализации образовательной программы ОУ;
- диагностические методики ("инструмент") к разд. 6 образовательной программы;
- гlossарий основных терминов, используемых членами педагогического коллектива внутри образовательного учреждения;
- результаты диагностик реализации образовательной программы;
- аналитические материалы, обосновывающие содержание разделов образовательной программы;
- аналитические материалы, обосновывающие необходимость внесения изменений и дополнений в разделы образовательной программы, и др.

Рассмотрим понимание образовательной программы с точки зрения представителей различных образовательных парадигм.

Образовательная программа разрабатывается для всего образовательного учреждения в целом. Однако ряд авторов – сторонников *личностно-ориентированного подхода* в образовании, таких как А.П. Тряпицына, С.В. Воробьева, И.С. Якиманская и др., – определяет образовательную программу как "основу индивидуализации воспитания и обучения воспитанников". В этой концепции образовательная программа понимается как индивидуальный образовательный маршрут воспитанника, проектируется с учетом его склонностей и индивидуальных возможностей и представляет собой реализацию принципа личностной ориентации воспитательно-образовательного процесса. Очевидно, что в условиях массовой школы реализация такого подхода представляется довольно сложной.

Из примерной структуры образовательной программы становится очевидным, что базовым понятием, определяющим ее специфику, является понятие *содержание образования*.

 **Содержание образования** – совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, отражающая определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки (Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

Интересный анализ различных подходов к пониманию этого термина предлагает Д.А. Леонтьев с соавторами.

Само понимание термина *содержание образования* различными ответственными специалистами носит порой принципиально различный харак-

тер. В разработках ученых Института общего среднего образования РАО содержание образования рассматривается как "образование без учета его технологии, от которой в данной ситуации абстрагируются" (Российская общеобразовательная школа: Базисный план и концептуальные подходы к стандартам 12-летней школы).

В свою очередь достаточно убедительны и аргументы группы методологов, разрабатывающих *мыследеятельностный подход* (Ю.В. Громыко), которые, наоборот, убеждены, что "учебный материал или некоторая образовательная идея, только будучи переложены в некоторую методическую форму, впервые становятся содержанием. Общая образовательная идея или некоторый написанный конспект вне сценарно-методической формы и ее реализации содержанием не являются".

На практике наиболее распространен *традиционный подход* к содержанию образования, связанный с педагогически адаптированной системой научных знаний, умений действовать по усвоенным образцам, творческим решением проблемных ситуаций, формированием эмоционально-ценностных отношений. Сторонники *деятельностного подхода* под содержанием образования понимают собственно формы различных типов деятельности, в которых происходит усвоение учебного материала.

Компетентностный подход, доминирующий сегодня в мировой образовательной практике, имеет соответствующее обоснование и в отечественной педагогической науке (В.В. Давыдов, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Г.П. Щедровицкий, Б.Д. Эльконин и др.). В настоящее время данный подход привлекает все большее внимание педагогической общественности, на его основе осуществляется разработка образовательных программ, стандартов, оценочных процедур.

"Компетенция – это общая способность, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению... Компетенция это то, что порождает умение, действие. Компетенцию можно рассматривать как возможность установления связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, как способность найти, обнаружить процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы" (С.Е. Шишов, В.А. Кальней).

В документах ЮНЕСКО компетентность рассматривается как совокупность индивидуальных навыков в определенной сфере, приобретенных в результате образования, в сочетании с инициативностью, адекватным социальным поведением, эффективной коммуникацией, способностью сотрудничества и преодоления конфликтов в групповой деятельности.

Перспективность компетентностного подхода обуславливается рядом его достоинств:

во-первых, в нем соединяются интеллектуальная и навыковая составляющие образования;

во-вторых, его идеология предопределяет интерпретацию содержания образования по критерию конкретной, четко просматриваемой результативности;

в-третьих, данный подход обладает ярко выраженной интегративностью, объединяя в единое целое ряд соответствующих умений и знаний, относящихся к широким сферам деятельности.

Понятие *компетентность* включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую. Оно включает результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций и т.д.

Ключевые компетенции обладают многофункциональностью, многомерностью, надпредметностью и междисциплинарностью, т.е. позволяют решать самые различные бытовые, профессиональные и социальные проблемы, при этом актуализируя различные психологические процессы и механизмы.

Основываясь на мировом опыте реализации компетентностного подхода в школьном образовании, можно выделить следующие ключевые компетентности:

в сфере самостоятельной познавательной деятельности и самообразования – усвоение способов поиска и анализа информации из различных источников как основы постоянного профессионального роста и достижения успеха в общественной и личной жизни;

в сфере общественной деятельности – освоение функций гражданина, избирателя, потребителя и т.п.;

в сфере социально-трудовой деятельности – оценка собственных профессиональных и карьерных возможностей, анализ ситуации на рынке труда, освоение этики трудовых взаимоотношений, толерантность, самоорганизация и т.п.;

в бытовой сфере – здоровый образ жизни, семейные отношения, устройство жилища и ведение хозяйства и т.п.;

в сфере культурно-досуговой деятельности – выбор способов использования свободного времени, своего духовного развития и т.п.

В соответствии с проектом Базисного плана общеобразовательной школы, разработанного специалистами Института общего среднего образования РАО, структурирование содержания образования основывается на "базисных компонентах структуры деятельности и соответствующих инвариантных сторонах культуры личности".

Культуросообразный подход к содержанию образования базируется на выделении в структуре культуры ее различных видов, учитывающих многообразие человеческой деятельности.

К материальной культуре относят культуру:

труда и материального производства;

быта и жилища;

отношения к собственному телу и физическую культуру.

К духовной культуре относят культуру:

познавательную и интеллектуальную;

философскую;

нравственную;
художественную;
правовую;
педагогическую;
религиозную.

Вся система культуры пронизывается культурой:

экономической;
политической;
экологической;
эстетической.

Выделенные сферы включаются в содержание образования двумя способами:

во-первых, каждая такая сфера должна быть представлена самостоятельным образовательным курсом – циклом школьных предметов;

во-вторых, каждая из них включается в качестве составного элемента в содержание всех образовательных курсов, поскольку все сферы жизнедеятельности являются взаимосвязанными.

Культурно-историческая парадигма. В современном мире, где информационные потоки растут с каждым годом, особенно остро встает проблема *содержания общего образования*, необходимого ребенку для успешной жизни в культуре. Для инновационного движения эта проблема оборачивается поиском категориального аппарата, позволившего бы общее образование определить и сделать параметром экспертизы.

В этом контексте чрезвычайно существенным оказывается центральное для культурно-исторической традиции понятие *развитие*, которое разводится с понятием *обучение*.

Под обучением понимается овладение знаниями, сам педагогический процесс, а под развитием – *развитие способностей* как культурных способов взаимодействия с реальностью. Развитие способностей означает появление новообразований, позволяющих человеку быть компетентным и творческим далеко за пределами ситуации обучения. Именно категория способностей является базовой для определения понятия *общее образование* и выступает важнейшим параметром экспертизы.

В лаборатории способностей и творчества под руководством профессора Н.Е. Вераксы были выделены способности, различающиеся по типу задач, которые приходится решать человеку: познавательные, коммуникативные и регуляторные. Очевидно, что таким образом заданный список способностей является достаточно исчерпывающим.

Категория способностей позволяет по-новому поставить вопрос о содержании общего образования и предположить, что речь должна идти не столько о всеобъемлющем наборе знаний (и предметов), сколько о полноценном формировании различных способностей в ходе образовательного процесса.

Развитие при этом понимается как появление у ребенка новообразований, которые позволят ему быть успешным за пределами ситуации обучения.

 1. Проанализируйте предложенную вам образовательную программу с точки зрения ее парадигмального подхода:

На основе какой парадигмы она построена?

Удалось ли авторам выдержать в программе заявленную ими парадигму?

Какие элементы программы не соответствуют данной парадигме? Почему?

Каким образом их следует изменить, чтобы привести в соответствие?

2. Переформулируйте основные позиции программы (миссия, модель выпускника, цель, задачи, содержание, методы, формы, критерии и показатели) для приведения ее в соответствие к другой образовательной парадигмой (на ваш выбор).

3. Проанализируйте полученный продукт:

Сохранились ли в нем какие-то элементы из первоначальной формулировки? Почему?

Что было изменено особенно кардинально? Почему?

 Это довольно сложная и трудоемкая работа, требующая определенного уровня теоретических навыков и опыта экспертно-аналитической работы. Поэтому, исходя из состава и уровня подготовленности группы, ведущий должен принять решение – остановиться на выполнении первого пункта задания или выполнить работу целиком.

Понятие *содержание образования* определяет аксиологическую направленность экспертизы эффективности реализации той или иной образовательной программы. Но прежде чем погружаться в ценностное разнообразие, обозначим некоторые базовые позиции нормативно-правового и структурного аспекта экспертизы образовательных программ.

Основание для экспертизы образовательных программ – государственные образовательные стандарты и лицензионные требования.

В реальной ситуации проведения экспертизы образовательных программ чаще всего заявляется экспертиза программ, а в результате рассматриваются критерии и механизмы экспертизы образовательного учреждения в целом, включая инновационные образовательные проекты, программу развития и т.д.

Однако существуют разработки, способные восполнить недостающий опыт экспертирования образовательных программ. Так, например, доктор педагогических наук, профессор Л.Г. Логинова предлагает довольно лаконичную и понятную структуру *экспертизы образовательных программ* в системе дополнительного образования. Специфика сферы дополнительного образования несколько изменяет задачи данной экспертизы, но позиции, касающиеся структуры, видов и этапности проведения экспертизы, вполне могут быть адаптированы для общеобразовательных программ.

Хороший подробный проект экспертизы образовательной программы представлен на сайте Московского центра интернет-образования (приложение 3). Подобный проект, по утверждению авторов, "опирается на основополагающие факторы организационной и содержательной деятельности любого образовательного учреждения" и может быть использован как базовый при любых ценностных основаниях экспертизы.

Какие же ценностные критерии предлагают различные авторы для экспертизы образовательных программ?

Н. Н. А в д е е в а называет в качестве одной из основных проблем современного образования – перегруженность ребенка. Обучение ведется не с точки зрения актуальных задач психического и личностного развития школьника, а с позиций того, что ему понадобится в дальнейшем обучении. Валеология, претендуя на решение данной проблемы, приносит больше вреда, чем пользы. "С этим личностным подходом дети совсем избаловались", – говорят педагоги. Да и психологи нередко подыгрывают родителям, готовя ребенка к школьному тестированию. Сверхновым приоритетом для всех взрослых участников образовательного процесса начинает выступать компетентность. Задачей гуманитарной экспертизы образования является сохранение психического здоровья ребенка и статуса детства.

Т. С. Н о в и к о в а рассматривает в качестве основы экспертизы образовательных программ, предназначенных для различных ступеней и звеньев образовательной системы, психологический аспект их содержания. При этом ведущую экспертную роль она отдает психологам. По ее мнению, психологу в образовательном учреждении необходимо выполнять самые разнообразные функции, в том числе и функции эксперта. Его роль очень велика при принятии решения о внедрении той или иной из альтернативных и авторских образовательных программ, а также в процессе их внедрения и работы учреждения по этим программам. При этом на первом этапе (выбор программы для внедрения в том или ином учреждении) нужны навыки анализа содержания программ, а на следующих этапах – умение использовать те особенности этого содержания и предлагаемых программой форм работы, которые наиболее адекватны и результативны. Развитию необходимых для этого умений и навыков и посвящен данный курс.

Эксперт должен уметь выделять психологический аспект содержания различных образовательных программ, проектов, анализировать и оценивать его соответствие заявленным программой целям образовательного процесса, а также находить пути оптимизации этого процесса.

Н. К у и н д ж и, главный научный сотрудник лаборатории гигиены Института гигиены и охраны здоровья детей и подростков Российской академии медицинских наук, занимается проблемой санитарно-гигиенической экспертизы образовательных программ. Она считает, что "Любые новые образовательные технологии следует оценивать прежде всего по реакции детей на них: повышается или снижается утомляемость, нервозность, заболеваемость. В том случае, если новая методика дает положительный результат по всем перечисленным параметрам, ее можно сертифицировать".

В процессе гигиенической экспертизы образовательных программ: оцениваются учебный процесс (объем нагрузки, режим дня, успеваемость), а также параметры микроклимата учебных помещений (температура, освещенность, технические средства обучения);

исследуется состояние здоровья школьников по следующим параметрам: динамика умственной работоспособности в течение учебного дня, функционирование сердечно-сосудистой и центральной нервной системы, психоэмоциональное состояние, зрительная работоспособность.

Л. В. Штылева и другие предлагают уделять особое внимание гендерной экспертизе образовательных программ и пособий.

Несколько иной ценностно-смысловой разворот экспертизы образовательных программ предлагают представители деятельностного и мыследеятельностного подходов. В частности, В. В. Колпачников выстраивает такую логическую схему.

С их точки зрения, перед экспертом стоит задача оценить и вынести свое заключение о качестве некоторой социокультурной системы, призванной фасилитировать и содействовать развитию специфически-конкретных и общих психологических новообразований обучающегося человека. Образовательная программа в этом смысле является некоторой психо- и, шире, культуро-технической "машиной" (Л.С. Выготский), системой мыследеятельности, выступающей "ловушкой для сознания", проявляющей и формирующей психологические процессы и мировоззрение обучающегося.

Таким образом, эксперт оценивает некоторую культурную психотехническую систему, ловушку для сознания, призванную содействовать развитию человека. Культурная ответственность эксперта образовательных программ заключается в том, чтобы оценить, насколько программа содействует развитию, формированию становящегося человека, но не навязывает, не закрепощает его развитие жесткими, ригидными догмами и стереотипами.

Приведем элементы образовательной программы как *психотехнической системы*.

1. *Цель образовательной программы*. Может декларироваться явно или оставаться неявной. В качестве общего рассуждения можно заметить, что любая образовательная программа является многоцелевой, преследующей как узкоспециальные, так и общеразвивающие цели.

2. *Согласованная система представлений (понятий, знаний)*. Традиционно именно этот компонент (вместе с перечисленным в следующем пункте) рассматривается как главный элемент образовательной программы, ее когнитивное (познавательное) содержание. Вместе с тем очевидно, что узко-специальное содержание программы должно быть осмыслено и непосредственно увязано с целостными системами, с одной стороны, культурного мировоззрения, а с другой – с мировоззрением обучающегося.

3. *Организованная система деятельности, практики обучающихся*. Данная активность организуется в соответствии с системой представлений (понятий, знаний), составляющих когнитивную составляющую содержания программы, и играет решающую роль для эффективности любой образовательной программы, увязывая осваиваемое содержание с опытом

практической чувственной активности обучающегося. Этот опыт, в свою очередь, понимается, осмысливается, систематизируется в соответствии с системой представлений, задаваемых данной образовательной программой. Продуманность, систематичность и интенсивность данной практики определяет "вписывание" содержания программы в мироощущение и мировосприятие обучающегося. Эксперту, опираясь на свою компетентность и интуицию, необходимо определить оптимальность данного компонента в той или иной образовательной программе.

4. *Педагог*, т.е. человек (или группа людей), который действует, общается и живет в соответствии с данной образовательной программой в единстве ее понятийной и практической сторон. Воплощает ее в системе своей деятельности. Именно педагог является тем центральным "элементом" образовательной системы-программы, который своей непосредственной активностью "стягивает" воедино все ее содержательные и процессуальные компоненты. Отсюда значимость фигуры педагога в рамках любой образовательной программы. Программа не может быть оценена безлично – без учета реализующего ее человека, для которого когнитивное и практическое содержание программы и ее целевое назначение является (или не является) – личностным. Именно поэтому многие замечательные программы являются авторскими и не могут быть воспроизведены другими педагогами. Личностью педагога будут в решающей степени определяться образовательные – узко-специальные и общеразвивающие – итоги образовательной программы.

5. *Организованная система* взаимодействия между педагогом и "обучающимся". Сюда относятся как все формы "запланированного" нормативного взаимодействия педагога с обучающимися в рамках образовательной программы (учебные занятия, практики, внеклассная работа и т.п.), так и характер и стиль личностных отношений между ними. В процессе продолжающегося интенсивного взаимодействия педагог вдохновляет, организует, инструктирует, поддерживает, контролирует, и корректирует активность обучающихся в соответствии с концептуальными основами данной образовательной программы. Особым вопросом здесь является включение обучающегося в образовательную программу. В зависимости от того, чисто внешне и механистически или на основе реальных интересов и мотивов самого обучающегося происходит его вовлечение в программу, будут зависеть процесс и результаты обучения. Подобно этому весь процесс реализации может быть механистическим и "центрированным на программе" или центрированным на ученике, его запросах и вопросах.

6. *Результат*. Со временем "обучающийся" начинает самостоятельно использовать усвоенные знания и умения и организовывать собственную деятельность в соответствии с "присвоенными" концептуальными основами. Данная система представлений становится для него "реальностью", поддерживаемой и укрепляемой опытом практической активности. Можно

говорить о том, что внешнее, интерпсихологическое содержание образовательной программы преобразуется во внутреннее, собственно психологическое содержание психических функций и мировоззрения человека.

Таким образом, экспертиза – это оценочное состояние, выявляющее образовательную значимость и реализационный потенциал образовательной программы.

Объектом экспертизы выступает как сама образовательная программа (ее содержание), так и процесс ее создания, запуска и действия (если они уже имеются) по ее реализации.

Цель экспертизы – понять, выделить и соотнести реальные характеристики воспитательно-образовательного процесса и его результатов с содержанием разделов образовательной программы данного образовательного учреждения.

Результатом экспертизы является экспертная оценка. Это мотивированное мнение, суждение специалиста (эксперта) как о процессе подготовки, разработки и реализации образовательной программы конкретного ОУ, так и о содержании данной образовательной программы.

Для более четкого проведения экспертизы в качестве критериальной базы необходимо иметь также документы, нормализующие саму "образовательную программу". Пример требований к образовательной программе дошкольного образовательного учреждения, разработанной в Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского, дан в приложении 4.

 Можно предложить слушателям разработать схему экспертной оценки образовательных программ и провести экспертизу.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ

1. Что такое образовательная программа и в чем ее основные отличия от других документов?

2. Зачем нужна образовательная программа?

3. Что дает различным субъектам образовательного процесса процедура коллективного создания и реализации образовательной программы?

4. Перечислите основные разделы образовательной программы. Проанализируйте образовательную программу вашего учебного заведения с точки зрения ее соответствия предложенной структуре.

5. Что такое "миссия" образовательного учреждения? Сформулируйте специфические отличительные особенности миссии вашего образовательного учреждения.

6. Проанализируйте образовательную программу вашего учреждения на наличие в ней критериев и показателей эффективности ее реализации. Заполните табл. 8 для вашей образовательной программы.

7. Объясните, почему именно понимание термина *содержание образования* определяет специфику образовательной программы.

8. Назовите известные вам подходы к определению содержания образования. Проанализируйте, на основе какой образовательной парадигмы построена программа образования вашего образовательного учреждения.

9. Назовите критерии и ценностные основания экспертизы образовательных программ.

10. Разработайте лист экспертных оценок образовательной программы.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Исторические аспекты возникновения образовательных программ (Я.А. Коменский).

2. Образовательные программы в эзотерической, элитарной и массовой педагогике.

3. Основные элементы образовательной программы: ценности, содержание, методы – историко-культурологический аспект.

4. Образовательные программы в эпоху глобализации.

5. Основные ошибки при разработке образовательных программ образовательных учреждений.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ СТРАТЕГИЧЕСКИХ ДОКУМЕНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ В РАМКАХ ПРИОРИТЕТНОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ПРОЕКТА "ОБРАЗОВАНИЕ"

В рамках инициированного Президентом РФ В.В. Путиным Приоритетного национального проекта "Образование" (ПНПО) в 2006 г. в Московской области, как и во всех других субъектах РФ, впервые проводился конкурсный отбор общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, для осуществления государственной поддержки из федерального бюджета.

Заявленная Президентом РФ и правительством программа реализации ПНПО предполагает широкий спектр профессиональных конкурсов в сфере образовании: лучших учителей, образовательных учреждений (вузов и школ), активно внедряющих инновационные образовательные программы и др. Выявление победителей осуществляется путем открытого конкурса и общественной экспертизы.

 Принимая во внимание значение данной проблематики для работников образования различного уровня представляется целесообразным посвятить один из учебных блоков разъяснению принципов и механизмов организации профессиональной экспертизы стратегических документов образовательных учреждений в рамках Приоритетного национального проекта "Образование".

Данное занятие целесообразно построить в форме лекции-консультации с элементами практикума.

Для проведения экспертизы документов, представленных от образовательных учреждений области, прошедших конкурсный отбор на муниципальном уровне и техническую экспертизу по критериям участия в региональной конкурсной комиссии, решением Регионального совета по реализации Приоритетного национального проекта "Образование" в Московской области была образована секция Экспертного совета по оценке образовательных учреждений.

В состав Экспертного совета входили эксперты, делегированные и уполномоченные различными гражданскими экспертными институтами.

Для нормирования деятельности Экспертного совета в помощь организаторам экспертизы и экспертам в их деятельности по оценке документов общеобразовательных учреждений по критериям отбора была разработана "Рабочая тетрадь эксперта" (приложение 5), Положение и регламент работы Экспертного совета (приложения 6 и 7).

Тетрадь разработана с использованием материалов, представленных в Методических рекомендациях по реализации в регионах Приоритетного национального проекта "Образование" по направлениям "Порядок и критерии конкурсного отбора общеобразовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы" и "Порядок конкурсного отбора лучших учителей общеобразовательных учреждений для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование". М.: АПК и ППРО, 2006.

 Материалы данной тетради могут послужить хорошим базовым компонентом для проведения данного занятия.

Возможны различные варианты организации учебного процесса по данной теме.

1. Совместное групповое изучение материалов "Тетради" в форме лекции-консультации.
2. Самостоятельное изучение слушателями материалов "Тетради" в рамках аудиторного занятия с последующим обсуждением непонятных позиций, оценочных суждений слушателей по поводу изучаемых материалов.
3. Самостоятельное изучение слушателями материалов "Тетради" в условиях домашней работы и др.

 В рамках практической работы слушателям можно предложить проэкспертировать конкурсные заявки предыдущего года. Для корректности работ необходимо обеспечить следующие условия.

1. Все предложенные слушателям заявки должны быть анонимными. Из текста заявок необходимо убрать все упоминания названия муниципалитета, адреса и названия (номера) участника.
2. Среди предложенных заявок, по возможности, не должно быть заявок от известных им образовательных учреждений.
3. Для проведения сравнительного анализа целесообразно предложить слушателям как минимум три заявки из разных позиций рейтинга: одна заявка из верхней части списка, одна – из середины и одна – из конца. Таким образом, среди экспертируемых слушателями заявок будут представлены все три уровня качества подготовки заявки: самая лучшая, средняя и самая слабая.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ

1. Что такое национальные проекты?
2. Какие основные направления Приоритетного национального проекта "Образование" требуют привлечения общественной и профессиональной экспертизы?
3. Какие основные критерии используются при отборе лучших школ в рамках конкурса ПНПО? Проанализируйте возможности вашего образовательного учреждения стать победителем данного конкурса.
4. Какие основные критерии используются при отборе лучших учителей в рамках конкурса ПНПО? Кого из педагогов вашего образовательного учреждения вы могли бы рекомендовать к участию в данном конкурсе? Оцените их шанс на победу по 5-балльной системе.
5. Как в рамках конкурсного отбора сравнивать элитную школу из наукограда и малокомплектную школу сельской глубинки или социально неблагополучного района?
6. Проанализируйте, что, по вашему мнению, оценивают эксперты при анализе конкурсных заявок: качество деятельности образовательного учреждения? качество подготовки заявки? или что-то другое? Обоснуйте свое мнение.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Особенности проведения профессиональных конкурсов в рамках Приоритетного национального проекта "Образование".
2. Особенности экспертных оценок претендентов в конкурсе лучших учителей ПНПО.
3. Стимулирование образовательных учреждений, активно внедряющих инновационные образовательные программы, в рамках ПНПО.
4. Сравнительный анализ региональных экспертных систем в ходе реализации ПНПО.
5. Особенности открытого конкурса и общественной экспертизы в ходе отбора лучших учителей в рамках ПНПО.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И СОЦИАЛЬНО-ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ МЕХАНИЗМЫ ЭКСПЕРТИЗЫ

Что невозможно исходя из соображений права, то обязательно должно быть сделано из соображений разума.

В. Швель

Экспертная деятельность в нашей стране не имеет жестко заданной нормативно-правовой базы. Однако существует ряд принципов и подходов наработанных в ходе практической деятельности по экспертированию в сфере образования, нормализующих все эти процессы и процедуры.

 Данный блок учебного курса ориентирован на рассмотрение и систематизацию в сознании слушателей основных подходов и механизмов нормализующих процедуру экспертизы в сфере образования.

Предлагаемые формы аудиторной работы по данному блоку – лекция-комментарий и консультации по индивидуальным вопросам.

Практика экспертной работы показывает, что основными нормативно-правовыми документами регулирующими экспертную деятельность являются Положение об Экспертном Совете, Регламент проведения экспертизы, Положение о конкурсе, Техническое задание на экспертизу и др., которые разрабатываются для каждого конкретного случая и, соответственно, могут существенно отличаться в разных вариациях. Примеры некоторых документов даны в приложениях 6 и 7.

Разработчиками нормативных документов, как правило, являются заказчики экспертизы либо нанятые ими исполнители, поскольку именно заказчик, несмотря на наличие и характер любых экспертных оценок, несет ответственность за предпринимаемые или непредпринимаемые действия и их последствия. Эксперт должен на уровне своей компетентности максимально полно раскрыть все возможные значимые контексты и следствия рассматриваемых событий и решений. Вместе с тем эксперт не принимает решения и не дает прямых рекомендаций заказчику о том, какое решение следует принять. Поэтому заказчик свободен в плане использования либо неиспользования результатов любой экспертизы. Это обстоятельство диктуется спецификой распределения ответственности в общении заказчика и эксперта.

В отечественной практике нередко встречаются случаи, когда разработчиками документов, регулирующих процедуру экспертизы, являются сами исполнители экспертизы. Вероятно, такой подход имеет свои как положительные, так и отрицательные стороны. Важно, чтобы при разработке нормативной базы экспертизы учитывались не только положения действующего законодательства РФ, но и основные принципы экспертной работы.

Приведем некоторые из базовых принципов экспертной работы в интерпретации исследовательской группы под руководством А.А. Леонтьева.

Соблюдение законности, соблюдение прав и свобод человека и гражданина при производстве экспертизы. Этот принцип носит конституционный характер и состоит в соблюдении норм Конституции РФ. При экспертном исследовании проектов и программ, касающихся конкретных граждан, эксперт (эксперты) должен неукоснительно соблюдать равноправие граждан, право на неприкосновенность частной жизни, личную, семейную, врачебную, нотариальную, коммерческую и другие тайны. При производстве гуманитарной экспертизы в негосударственной экспертной организации целесообразно в уставе закрепить обязанность эксперта о неразглашении сведений, которые стали ему известны в связи с проведением

конкретной экспертизы (за исключением случаев, предусмотренных законом).

Независимость эксперта. Этот принцип означает, что при проведении гуманитарной экспертизы эксперт не может находиться в какой-либо зависимости от органа или лица, назначившего экспертизу, а также от других лиц и организаций, заинтересованных в исходе экспертизы. Эксперт должен давать заключение, основываясь на результатах собственных исследований в соответствии со своими специальными знаниями. Эксперт всегда несет личную ответственность за данное им заключение. Из этого принципа следует множество практических выводов. В частности, эксперт не может находиться в служебной, родственной, финансовой или иной зависимости от лиц или органов, назначивших экспертизу или заинтересованных в ее исходе. Он не может зависеть и от других экспертов – коллег или лиц, участвующих с ним в конкретной комиссионной экспертизе. Каждый эксперт в составе комиссии сохраняет свою независимость, а в случае разногласий между экспертами каждый из них или эксперт, не согласный с остальными, должен давать отдельное заключение.

Объективность исследований. Данный принцип диктует эксперту проведение исследования и формулирование выводов строго на научной (теоретической и методологической) основе, соответствующей современному уровню развития области, в которой он обладает специальными знаниями. Принцип объективности означает, во-первых, недопустимость при даче экспертного заключения проявлений субъективизма. Экспертные выводы должны строго вытекать из результатов исследования. Во-вторых, принцип объективности раскрывается через требование беспристрастности эксперта – он не должен быть заинтересован в каком-либо определенном исходе. Однако подлинная экспертиза никогда не может быть ответом "как правильно" или "как оно на самом деле". Экспертную работу нельзя считать "поиском истины", потому что экспертиза нужна там, где истина не выводима непосредственно, и то, что заявляет эксперт, он не вправе представлять как "истину". Таким образом, объективность экспертизы является следствием ее субъективности – опоры высококвалифицированного эксперта на свое индивидуальное знание и видение ситуации, отличающееся от знания и видения большинства людей. Парадокс экспертизы состоит в том, что субъективное мнение и оценка эксперта, отобранного по профессиональным критериям, благодаря его более объемному и глубокому видению оказывается более объективной, т.е. приближенной к реальности, чем согласованное мнение множества рядовых представителей популяции.

К числу других этических и юридических принципов, которые должны быть положены в основу методологии экспертизы, относятся *принципы "не навреди", соблюдения профессиональной тайны, "права на ошибку"* там, где в отсутствие достоверных знаний эксперты могут опираться только на свой профессиональный опыт и интуицию. Даже самый квалифицированный эксперт может ошибиться.

Другим важным механизмом, регулирующим процесс проведения экспертизы, является *техническое задание* на экспертизу. О значении и содержании технического задания было сказано в предшествующих разделах нашего учебного курса. В данном случае акцентируем внимание лишь на том, что заказчик должен обосновать необходимость экспертного исследования и при назначении экспертизы сформулировать четкие вопросы экспертам и, по возможности, критерии экспертной оценки. Требования к формулировке вопросов (экспертного задания) сводятся, во-первых, к тому, что решение этих вопросов невозможно без применения специальных знаний в области гуманитарных наук (т.е. на основе общеизвестных фактов, здравого смысла и пр.), во-вторых, к тому, чтобы они не выходили за пределы компетенции эксперта (экспертов).

Вообще одно из отличий отечественной экспертизы от экспертизы западной, по мнению Г.В. Иванченко, – технологичность процедуры экспертирования в западных странах при максимальной прозрачности принципов формирования экспертных групп, критериев и правил оценки, перечня применяемых методов и т.д. Технологичность экспертизы обеспечивает ее объективность более, нежели субъективная честность каждого из участвующих в работе экспертов. Именно таким методологическим подходом объясняется существование множества открыто публикуемых руководств по подготовке экспертов и проведению экспертизы, руководств, в которых основным стержнем изложения является именно технологический процесс проведения экспертизы от момента поступления заявки, определения иерархии целей экспертизы, подбору группы экспертов, выработки стратегии данной экспертизы, иерархии способов и методов сбора информации, подходов к определению ее достаточности, надежности и к ее анализу, к методам измерения того, что оценивается, и так далее – вплоть до обсуждения оформления и публикации отчета, демонстрации результатов экспертизы и качества представляемой экспертами информации заказчикам (с детализацией, заказчику какого уровня, в том числе и культурного, что и как сообщать). Каждый этап тщательно проговаривается в подобного рода руководствах, что с точки зрения отечественного эксперта совершенно излишне: "Я пишу так, как считаю нужным, моя квалификация позволяет мне не раскрывать перед публикой то, какими способами, методами и путями я прихожу к тем или иным заключениям". Однако в западных руководствах определяется с максимальной детальностью каждое движение в направлении выполнения поставленной задачи, поскольку изначально технологично правильное построение работы по проведению экспертизы – уже почти гарантия успеха в правильности ее осуществления (с точки зрения авторов-разработчиков таких пособий и их аудитории, которую во многом составляют студенты университетов, обучающиеся на специализациях, связанных с экспертизой).

Обобщенный обзор технологических аспектов проведения экспертизы дан в исследовании А.А. Леонтьева и др.

В целом исполнителем экспертизы является либо частное лицо, либо экспертное учреждение, которое, в свою очередь, может быть государственным и негосударственным. В зависимости от характера назначаемой экспертизы она может проводиться *единолично* членом экспертной организации или *комиссионно* – несколькими экспертами. В свою очередь, комиссионная экспертиза может проводиться экспертами одной специальности (*однородная* экспертиза) или экспертами различных специальностей (*комплексная* экспертиза). Комплексная экспертиза может быть как *поли-субъектной* (когда разные области специальных познаний представляют разные эксперты), так и *моносубъектной* (когда один эксперт обладает познаниями в разных областях – например, в философии и социологии и т.п.). В последнем случае экспертиза будет единоличной и комплексной.

Взаимодействие экспертов разной специальности может осуществляться в различных формах. Возможно *последовательное комплексирование*, когда в перечне вопросов, поставленных на разрешение экспертов, одни относятся к одной области знания, а другие – к иной. Соответственно, эксперты разных специальностей дают ответы только на вопросы, которые относятся к сфере их компетенции. Так, например, происходит при экспертизе заявок на участие в конкурсных торгах. Экономическую и юридическую составляющие заявок экспертируют, соответственно, экономисты и юристы; содержательную часть – представители соответствующих профессиональных сообществ.

 **Комплекс** (лат. *complexus* – соединение) – совокупность явлений, предметов, понятий, процессов и т.д., составляющих единое целое.

Комплексирование – объединение в целостную систему (Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

Более тесное взаимодействие экспертов разных специальностей обеспечивает *последовательно-параллельное комплексирование*, при котором выводы экспертов одной специальности (при решении одних вопросов) используются экспертами другой специальности для обоснования своих выводов (при решении других вопросов). И, наконец, *параллельное комплексирование* подразумевает наличие интегративных (синтезирующих) выводов, когда при ответах на вопросы одновременно используются различные специальные знания. Такое комплексирование необходимо при наличии вопросов, ответы на которые нельзя дать в рамках применения знаний эксперта только одной специальности.

Установление обстоятельств, интересующих заказчика, проводится путем *экспертного исследования* и *дачи заключения* экспертом (экспертами), который должен ответить на поставленные перед ним вопросы, не ограничиваясь изначальными формулировками, и дать итоговые рекомендации.

Отличительной особенностью любого экспертного заключения является его достаточно строго унифицированная формальная структура, позво-

ляющая заказчику правильно оценить содержание экспертного исследования и выводы (ответы на вопросы).

Заключение эксперта (комиссии экспертов) всегда дается в письменной форме. Эксперт дает заключение от своего имени, подписывает его и несет за него личную ответственность. Обычно в заключении выделяют три части: вводную, исследовательскую и выводы.

Вводная часть должна содержать:

- время и место проведения экспертизы;
- основания производства экспертизы (документ с обоснованием назначения экспертизы и экспертными вопросами);
- сведения о лице или органе, назначившем экспертизу;
- сведения о негосударственном экспертном учреждении или об эксперте (экспертах), которым поручено производство экспертизы (фамилия, имя, отчество, образование, специальность, стаж работы по специальности, по которой проводится экспертиза, ученая степень, ученое звание);
- вопросы, поставленные перед экспертом или комиссией экспертов;
- материалы, предоставленные для экспертного исследования;
- примененные методы исследования.

Вопросы должны быть даны точно в той формулировке, в какой они указаны в документе о назначении экспертизы (в техническом задании). Если они сформулированы неправильно, по мнению эксперта, эксперт вправе указать, как он их понимает, исходя из своих специальных знаний, т.е. правильно переформулировать их. Эксперт может перегруппировать вопросы, исходя из логики своего экспертного исследования. В этой же части при необходимости приводятся вопросы, поставленные по инициативе самого эксперта.

По мнению Д.А. Леонтьева, вообще смысл работы эксперта заключается в расширении вопроса. Эксперт действительно меняет постановку вопроса по ходу работы, хотя назвать это основным смыслом его деятельности можно только при определенных оговорках о понимании термина *расширение вопроса* в данном контексте.

В *исследовательской части* описывается процесс экспертного исследования, его результаты, оценка полученных результатов.

На основе исследования формулируются *выводы* в виде ответов на вопросы, поставленные перед экспертом либо сформулированные экспертом при трансформации исходных вопросов. Ответ дается на каждый из поставленных вопросов либо приводится обоснование невозможности ответа на какой-либо из этих вопросов.

Каждый эксперт, участвующий в производстве комплексной экспертизы, подписывает ту часть заключения, которая содержит описание проведенных им исследований.

Выводы в комплексной экспертизе могут быть двух видов.

Во-первых, это выводы *эксперта одной специальности*. Если среди поставленных перед экспертами вопросов имеется вопрос, ответ на который

входит в компетенцию эксперта (экспертов) лишь одной специальности, то этот эксперт (эти эксперты) могут сформулировать самостоятельный вывод, которым будет завершаться его (их) исследовательская часть в виде самостоятельной мотивировочной части.

Во-вторых, это выводы *экспертов разных специальностей*, которые формулируются на основе коллегиального обсуждения.

Таким образом, главным результатом работы эксперта или экспертов выступает разворачивание и экспликация разных, в первую очередь скрытых и неочевидных аспектов ситуации, рисков, связанных с разными сценариями, и цены, которую придется платить за те или иные выборы, даваемые в данной ситуации.

Компьютерная и телекоммуникационная революции открывают в настоящее время новые технологические возможности для расширенного применения метода многокритериальных (многошкальных) экспертных оценок. Если раньше для того, чтобы привлечь эксперта к выполнению стандартизированной процедуры, требовались значительные организационные и временные затраты, то ныне с развитием дистанционных форм общения (электронной почты), а также интерактивных интернет-опросов довольно сложные процедуры с участием самых авторитетных экспертов могут быть практически реализованы в течение одного-двух дней. При этом эксперты могут приступить к работе по оцениванию каких-то объектов с применением набора критериев буквально в следующую минуту после получения соответствующей ссылки в письме электронной почты: достаточно мышкой активизировать ссылку в письме, чтобы войти в диалог с определенной программой на определенном сайте.

На корпоративном сайте руководимой А.Г. Шмелевым лаборатории "Гуманитарные технологии" создана технология "Личный методический кабинет", позволяющая зарегистрированным пользователям создавать собственные методики шкалирования, включая перечень объектов оценивания (произвольные вербальные описания и графические изображения), перечень критериев оценивания (перечень шкал), самостоятельно определять круг респондентов, которым сообщаются уникальные параметры доступа к выполнению шкалирования (логин и пароль). Коэффициенты согласованности собранных экспертных оценок для каждого объекта и критерия подсчитываются немедленно – по запросу "владельца кабинета".

Пространственная удаленность и одновременно высокая оперативность в сборе экспертных оценок с помощью Интернета создает новую ситуацию, при которой "количество переходит в качество": возникают качественно новые возможности для формирования консолидированной позиции на базе формализованного учета мнений экспертов, представляющих различные взгляды на проблему. В частности, возникает возможность учета мнения не одного-двух, но десятков и сотен экспертов в ситуации острых политических, экономических, экологических и других кризисов.

ВОПРОСЫ И ЗАДАНИЯ ПО ТЕМЕ

1. Какие документы составляют нормативно-правовую базу при проведении экспертизы?
 2. Кто является разработчиком нормативных документов по проведению экспертизы?
 3. Назовите базовые этические и юридические принципы экспертной работы.
 4. В каких случаях для проведения экспертизы достаточно одного эксперта? Приведите примеры и обоснование ответа.
 5. Приведите примеры ситуаций для проведения экспертизы:
единоличной однородной;
единоличной комплексной;
коллегиальной однородной;
коллегиальной комплексной.
- Разработайте техническое задание на экспертизу для одного из приведенных примеров.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Телекоммуникативные технологии проведения экспертизы: проблемы и перспективы.
2. Процедура проведения коллегиальной экспертизы.

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ОБЩЕСТВЕННОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ПРОГРАММ И ПРОЕКТОВ

Я могу быть несогласным с вашим мнением, но я отдаю жизнь за ваше право высказывать его.

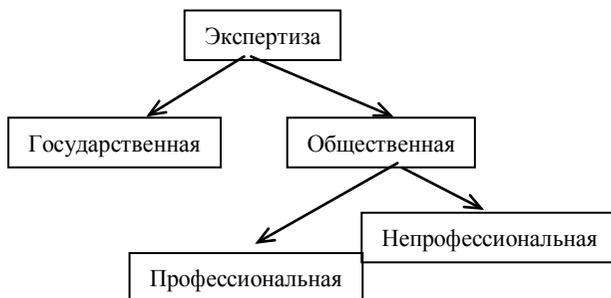
Вольтер

При обсуждении характеристик эксперта мы сталкивались с вопросом о том, может ли экспертом в образовании стать человек, не являющийся представителем этой профессиональной среды, например, медик – активный родитель ученика-подростка. Если исходить из уровня квалификационных требований к эксперту, то ответ – отрицательный. Но каким образом этот отрицательный ответ соотносится с ширящейся практикой общественной экспертизы?

 Данный раздел учебного курса посвящен вопросам понимания смысла общественной экспертизы. Он является заключительным и строится как обобщающее занятие, состоящее из очень короткого информационного блока и дискуссионного практикума.

Слушателям предлагается на основе собственного опыта и изученных материалов провести сравнительный анализ двух текстов, посвященных общественной экспертизе в сфере образования и сделать соответствующие выводы.

В современной практике экспертной деятельности четко выделились различные виды экспертизы (рис. 3).



Р и с. 3

Государственная экспертиза осуществляется органами ведомственной или вневедомственной экспертизы в случаях, предусмотренных законодательством РФ.

Общественная экспертиза соответственно осуществляется общественными органами по заказу какой-либо стороны. Заказчиком, как было отмечено ранее, может выступать как сама экспертируемая сторона, так и внешние по отношению к ней лица, чаще всего вышестоящие органы управления.

И вот тут возникает противоречие: экспертиза – общественная, а заказчик – представитель государственной власти. При попытке подробно исследовать данное противоречие неизбежно приходишь к выводу о том, что под общим термином *общественная* скрываются принципиально различные формы экспертизы. Причем их различие определяются не только и не столько составом экспертов (представители профессиональной/непрофессиональной общественности), сколько фигурой заказчика и, соответственно, целями экспертного исследования и формами его проведения.

В западных странах для различения этих видов общественной экспертизы существуют различные термины. Например, в США при обсуждении крупных проектов (программ), в том числе и региональных, затрагивающих интересы широких кругов населения, начали широко использовать *public inquiry* – публичные (общественные) расследования (слушания), в ходе которых заинтересованные лица или их представители обсуждают содержание намечаемых действий и преобразований.

В ходе такого экспертирования первоначальный вариант претерпевает изменения, суть которых в учете и согласовании деятельности вовлекаемых в программу различных профессиональных и социальных группировок. Известны случаи проведения общественных расследований по образовательным региональным программам (на уровне школы, колледжа, города).

Современная практика проведения общественной экспертизы также имеет прецеденты проведения такого рода слушаний.

 Ниже приведены два материала, в которых описываются особенности и механизмы проведения общественной экспертизы в форме общественных слушаний в Санкт-Петербурге и Москве.

Изучите предлагаемые материалы и проанализируйте предложенные авторами варианты общественной экспертизы по следующим вопросам.

1. В чем заключается основной смысл и цель этих видов общественной экспертизы? Зачем они нужны образовательному учреждению и общественности?

2. Какова специфика описанных вариантов? Чем они похожи и в чем их отличия друг от друга?

3. Каков состав экспертных групп в каждом из предложенных вариантов? Каковы критерии и механизмы отбора экспертов? Укажите сходства и различия.

4. Какова процедура проведения экспертизы? Выделите общие и специфические моменты каждого из предложенных примеров.

5. Какие требования предъявляются к содержанию и форме представления экспертного заключения? Выделите общие и специфические требования.

6. В какой из описанных форм общественной экспертизы Вы хотели бы принять участие, и в каком качестве (в качестве эксперта или представителя экспертируемой стороны)?

Материал 1

Рассмотрим вариант проведения общественной экспертизы на примере реализации специальной программы "Общественная экспертиза педагогических достижений", разработанной Общественным институтом развития школы (ОИРШ) в 2000 г. (Материалы экспертизы, ее результаты опубликованы в сборнике ОИРШ: *Общественная экспертиза педагогических достижений-2000*. СПб., 2000).

1. Основная идея программы. Программа "Общественная экспертиза педагогических достижений" направлена на формирование механизмов выявления, оценки, поддержки педагогического опыта, определения степени его социальной, педагогической значимости для развития муниципальной, региональной, федеральной систем образования.

Механизм деятельности общественной экспертизы может быть использован на разных уровнях функционирования образовательных систем. Она может быть проведена на базе образовательного учреждения, использована для оценки педагогического опыта районной, региональной системы образования. С инициативой организации и проведения общественной экспертизы может выступить одно учреждение, ассоциация учреждений, общественная организация, профессиональное объединение педагогов. Так, в 2000–2001 гг. в Санкт-Петербурге организатором "Общественной экспертизы" выступил Общественный институт развития школы, негосударственная организация, объединяющая в качестве членов-партнеров несколько десятков образовательных учреждений города и области.

Основным условием реализации программы "Общественная экспертиза" является *добровольный характер участия в процедуре* ее проведения руководителей образовательных учреждений, методистов, педагогов. Оп-

ределяющее отличие экспертизы от других конкурсов педагогических достижений – ее *общественный характер*. Оценка педагогического опыта проводится методом согласования мнений различных групп: самих педагогов, методистов, руководителей образовательных учреждений, ученых, родителей учащихся.

Образовательным учреждениям, педагогам участие в "Общественной экспертизе" дает возможность:

заявить о имеющемся педагогическом опыте, определить его социальную ценность;

определить пути совершенствования опыта;

выявить масштабы опыта, степень его значимости для образовательного учреждения, муниципальной, региональной, федеральной системы образования;

соотнести собственные педагогические поиски с опытом коллег.

Для родителей "Общественная экспертиза" является средством:

расширения информированности в области педагогических инноваций;

пропаганды взглядов на проблемы развития образования;

приобретения навыков взаимодействия с различными категориями педагогических кадров.

Участие в "Общественной экспертизе" ученых, методистов, руководителей образования обеспечивает:

оценку научной, практической значимости педагогического опыта;

выявление степени новизны и актуальности опыта, его воспроизводимости на разных уровнях функционирования образовательных систем.

определение возможностей распространения опыта.

В целом "Общественная экспертиза" выполняет задачи:

поддержки инновационных процессов развития образования;

социальной и педагогической оценки педагогического опыта с позиций заказчиков и разработчиков программ и технологий;

формирования процедуры общественного обсуждения педагогических проблем.

2. Участники: принципы отбора и состав. Для организации "Общественной экспертизы" необходимо определиться с составом ее участников. Организаторы экспертизы должны решить вопросы:

Кого приглашать в качестве экспертов?

Как отбирать состав участников?

Имеющийся опыт организации экспертизы Общественным институтом развития школы в 2000–2001 гг. позволяет представить некоторые рекомендации по составу участников экспертизы.

Эксперты. Для того чтобы экспертиза имела общественный характер, в состав экспертов должны войти как представители различных социальных групп (родители, выпускники образовательных учреждений), так и представители педагогической общественности (администрация школ, методисты, ученые).

Принцип отбора родителей-экспертов. Родители-эксперты приглашаются как из образовательных учреждений, принимающих участие в экспертизе, так из других образовательных учреждений. Отбор родителей производится на добровольной основе. Желательно приглашение родителей, принимающих активное участие в жизни образовательных учреждений, участников общественных объединений, родительских комитетов, "родительских университетов". Так, например, на "Общественную экспертизу педагогических достижений", организованную ОИРШ (Общественный институт развития школы, Санкт-Петербург) в качестве родителей-экспертов были приглашены родители – участники круглых столов по проблемам развития образования, проходивших в Санкт-Петербурге. Целесообразно приглашение родителей с разным социальным статусом, имеющих разные профессии. Задача родителей – оценить представленный на экспертизу опыт с позиций возможного социального заказа.

Отбор экспертов-коллег (представителей администрации школ, педагогов, методистов). Проводится из оценки значимости их роли в жизни местного (регионального, муниципального) педагогического сообщества. Экспертами-коллегами могут выступать авторитетные директора, завучи по научно-методической, воспитательной работе, педагоги – активные участники различного рода конференций, педагогических чтений. В качестве экспертов коллег целесообразно привлекать работников методических служб (НМЦ), имеющих успешный опыт участия в различного рода конкурсах. Экспертами-коллегами могут быть слушатели курсов повышения квалификации, для которых такой опыт будет являться формой повышения профессионального мастерства. Наименее значим для привлечения в качестве экспертов формальный статус эксперта, более значим его авторитет в профессиональной среде.

Отбор экспертов-ученых. Проводится исходя из проблематики, заявленной на "Общественную экспертизу" педагогического опыта. При отборе важно подобрать оптимальное сочетание молодых, перспективных научных кадров, с учеными, чья деятельность уже получила признание в педагогической среде. Один из главных критериев привлечения экспертов из числа ученых-педагогов – наличие опыта научно-практической деятельности (научное руководство, консультирование, проведение исследований, направленных на выявление социально-педагогических результатов в образовании, проектирование вариантов развития образовательных систем).

Образовательные учреждения. В общественной экспертизе могут принять участие образовательные учреждения разного типа и вида. Это могут быть образовательные учреждения дошкольного образования, общеобразовательные учреждения (школы, гимназии, лицеи), учреждения дополнительного образования, учреждения среднего и высшего профессионального образования, образовательные учреждения системы переподготовки педагогических кадров.

При отборе состава участников следует иметь в виду, что процедура общественной экспертизы требует не менее 30–40 мин на рассмотрение

опыта одного учреждения, и даже при условии создания нескольких экспертных групп число участников-заявителей не должно быть очень большим. Опыт проведения "Общественной экспертизы" Общественным институтом развития школы свидетельствует, что оптимальное количество участников-заявителей не должно превышать 30–35. Целесообразно приглашать к представлению педагогического опыта на "Общественной экспертизе" образовательные учреждения и отдельных педагогов, чья деятельность не слишком известна в педагогическом сообществе, но содержит интересные, продуктивные идеи, опыт, который может быть предложен другим учреждениям.

3. Форма представления заявки на "Общественную экспертизу". Для формирования экспертных групп, определения состава участников "Общественной экспертизы" необходимо подать заявку. Процедура подачи заявки максимально упрощена и требует от заявителя представить сведения об авторстве, определить в пяти–семи предложениях сущность достижения, указать характеристику материалов, которые могут быть представлены экспертам. Заявка составляется на одном листе и подается либо ответственному секретарю "Общественной экспертизы", либо руководителю программы.

Заявка представляется за месяц до начала экспертизы. Все учреждения, отдельные педагоги, представившие заявки могут получить консультацию у организаторов "Общественной экспертизы", входящих в состав экспертных групп. Цель консультации – уточнить содержание заявки, формы представления опыта. Не исключен вариант, когда в процессе консультации выясняется, что авторы заявки еще не вполне готовы к представлению опыта. В таких случаях авторы заявки сами должны решить будут они участвовать в экспертизе, или следует подумать о совершенствовании опыта, формах его представления и отложить экспертизу на будущее.

4. Параметры экспертизы. Для оценки педагогического опыта, представленного на экспертизу, вырабатываются определенные критерии, целью которых является выявление масштабов и степени значимости достижения как для его авторов, так и для муниципальной, региональной систем образования. Кроме этого, в ходе экспертизы выявляется подлинное содержание опыта, представленная характеристика которого далеко не всегда совпадает с содержанием заявки. Поэтому одной из целей экспертизы и является уточнение сущности достижения, выявление наиболее перспективных сторон представленного опыта.

Экспертиза также призвана установить возможности развития опыта, повышения уровня его значимости, дать рекомендации по его распространению. Для оценки значимости опыта, определения механизмов его совершенствования и распространения, мер общественной поддержки для экспертов составляется лист экспертной оценки опыта (форма экспертного заключения). На "Общественной экспертизе", проведенной ОИРШ, экспертам была предложена следующая форма экспертного заключения.

Заключение экспертов

Главные эксперты:

Эксперты-коллеги:

Эксперты-родители:

I. Автор педагогической инициативы:

II. Сущность инициативы (заполняется в процессе экспертизы):

III. Значение инициативы для развития системы образования. Оценка уровня значимости:

1. Является педагогическим достижением автора инициативы	
2. Является достижением для развития ОУ	
3. Является достижением для развития региональной системы образования	
4. Представленные достижения могут иметь значение для развития федеральной системы образования	
IV. Рекомендации и предложения по развитию опыта:	
1. Совершенствование опыта	
2. Необходимость обоснования опыта для научно-педагогической общественности, коллег, родителей	
3. Распространение опыта	
4. Меры по общественной поддержке	
5. Подписи экспертов:	

5. Процедура экспертизы. Запуску процедуры экспертизы должен предшествовать ряд организационных моментов. Прежде всего должны быть проанализированы число и содержание заявок и в соответствии с их характером и количеством сформировано количество экспертных групп. По содержанию заявки можно комплектовать по группам либо в зависимости от их содержания, либо в зависимости от типов учреждений, представивших материалы на экспертизу. Так, например, можно разделить заявки дошкольных ОУ и школ, учреждений дополнительного образования. Однако, как показывает практика, продуктивно формировать группы участников экспертизы в соответствии с заявленными проблемами. Такая комплектация групп участников была осуществлена на "Общественной экспертизе", проведенной ОИРШ. Из состава участников-заявителей были скомплектованы группы следующей проблематики:

педагогические технологии;

проектирование программ;

управление ОУ;

сопровождение образовательного процесса в ОУ;

повышение квалификации кадров.

После комплектования групп по содержанию и составу определяются главные эксперты. *Требования к главным экспертам:* должны быть специалистами по проблемам руководимой ими группы, иметь опыт проведения экспертиз. Задача главных экспертов – согласовать в процессе обсуждения мнения родителей, педагогов, методистов, представить участникам экспертизы убедительный анализ предъявленного опыта.

Своеобразие экспертизы, ее отличие от других конкурсов, смотров педагогических достижений состоит в том, что заключение о значимости достижения составляется на основе заявок участников, обсуждения их устных выступлений. Свидетельство о педагогическом достижении заполняется сразу после окончания обсуждения на группе и выдается автору (ам) при подведении итогов экспертизы после завершения работы групп. Такая процедура экспертизы требует организации работы секретариата, который бы по ходу работы собирал по группам заключения экспертов, оформлял свидетельства.

Следующий шаг – определение помещения для экспертизы, составление ее программы. При его подборе следует учитывать, что необходимо место для проведения общей дискуссии, представления итогов экспертизы, помещения для работы групп. Так как экспертиза занимает довольно длительное время, необходимо предусмотреть условия для отдыха и питания участников.

После формирования групп, подбора экспертов, определения помещения процесс экспертизы готов к запуску.

Начинать экспертизу целесообразно общим собранием ее участников, провести которое можно в виде конференции, открытой дискуссии по теме: "В чем сущность педагогического достижения и кто его может оценить?" На общем собрании участникам экспертизы представляются условия ее проведения, состав экспертов. Так как экспертиза направлена, прежде всего, на поддержку и развитие опыта, целесообразно согласовать и принять "кодекс" участников экспертизы. Так, на "Общественной экспертизе", проведенной ОИРШ, в ходе дискуссии был согласован и принят всем составом участников (заявителями и экспертами) документ следующего содержания.

Кодекс участников экспертизы:

1. Все участники "Общественной экспертизы" достойны уважения.
2. Главное – найти самое ценное в опыте, который представлен на "Общественную экспертизу".
3. Надо выслушать всех – родителей, коллег, ученых.
4. Каждый опыт имеет потенциал развития.
5. Все ценное принадлежит всем.

После проведения общей дискуссии (собрания) участники расходятся по группам.

6. Порядок работы групп. Все участники групп (сформированных по определенной проблематике) собираются в отдельных аудиториях. Участниками экспертизы согласовывается очередность выступлений участников-заявителей. Объявляется тематика выступлений. Начинается процедура Экспертизы.

Каждому участнику-заявителю дается от 10 до 20 мин на представление достижения. Затем задаются вопросы. Право первыми задать вопросы,

уточняющие содержание выступления, имеют педагоги как из числа экспертов, так и присутствующие в аудитории, родители, методисты. При необходимости вопросы задаются и главными экспертами. Если содержание заявленного опыта спорно и побуждает присутствующих высказаться, организуется дискуссия. После дискуссии участникам заявителям предлагается пройти на небольшой перерыв, за время которого, эксперты обсуждают представленное достижение, согласуют свои позиции и заполняют экспертное заключение. После обсуждения участники-заявители приглашаются в аудиторию, где проходит экспертиза. Один из экспертов оглашает заключение. Если заключение не удовлетворяет авторов опыта, они имеют право его публично оспорить. Процедура защиты проводится с каждым участником-заявителем.

После завершения работы по заявке, представления заключения оно передается в секретариат, в котором оформляется свидетельство о педагогическом достижении. В свидетельстве указываются фамилия, имя, отчество автора с указанием образовательного учреждения, приводится заключение экспертов о значимости представленного опыта. Например, Общественным институтом развития школы участникам "Общественной экспертизы" выдавались сертификаты.

Свидетельства о педагогических достижениях выдаются на итоговой конференции, организованной после окончания работы групп и небольшого перерыва, во время которого участники экспертизы могут обменяться мнениями, обсудить заявки друг друга. На итоговой конференции с анализом представленных достижений могут выступить эксперты, участники экспертизы. Желательно предусмотреть выступление с общим подведением итогов.

7. Результаты экспертизы: Основным результатом экспертизы является опыт совместного общественного обсуждения проблем развития образования, выявление перспективных педагогических идей и проектов. Очень важно при проведении экспертизы найти позитивные черты в опыте каждого участника, открыть для него перспективы развития и расширения масштабов опыта, его методического совершенствования, согласования с социальными ожиданиями.

При грамотной организации экспертизы, ее ориентации на согласованную совместную деятельность всех участников (экспертов и участников-заявителей) такие результаты вполне достижимы. Так, опыт проведения "Общественной экспертизы" в Общественном институте развития школы помог выявить значимые для региональной и федеральной систем образования педагогические достижения, оценить педагогические инновации отдельных учреждений и педагогов, придать общественную значимость результатам педагогического поиска.

По результатам общественной экспертизы, проведенной Общественным институтом развития школы, были выделены достижения трех типов значимости (приложение 8).

Общественно-государственная экспертиза экспериментальных или инновационных площадок. Реализуется специальной комиссией, в которую входят в равных долях руководители структурных подразделений государственных органов управления образованием, а также эксперты, выбранные авторами инновации (эксперимента), имеющие высокий общественный статус в сфере образования, науки, культуры, а также и родители учеников. Ими могут быть учителя и директора инновационных школ, школ – экспериментальных площадок, ученые, работающие в сфере образования и являющиеся авторами оригинальных разработок, профессиональные консультанты (психологи, методологи, социологи и социальные работники, философы, врачи и физиологи), представители бизнеса и политики.

Основные этапы экспертизы: 1. Ознакомление экспертов с критериями, по которым педагогический коллектив данного образовательного учреждения считает необходимым провести экспертизу его деятельности.

2. Знакомство каждого эксперта с текстами, отражающими концепцию и программу экспериментальной или инновационной работы.

3. Сообщения руководителей эксперимента (инновации) о его смысле, целях и возможных результатах.

4. Индивидуальное исследование экспертами экспериментальной (инновационной) педагогической и управленческой деятельности в процессе посещения уроков, внеурочных форм жизнедеятельности учеников, бесед с учителями, учениками, их родителями и руководителями образовательного учреждения.

5. Сообщение экспертов о результатах своего анализа инновационной (экспериментальной) деятельности коллектива.

6. Организация обсуждения (общая дискуссия) основных положений, высказанных экспертами об экспериментальной деятельности, с руководителями и педагогическим коллективом, включая учителей, участвующих и не участвующих в эксперименте.

7. Определение экспертами совместно с членами педагогического коллектива основных пунктов экспертного заключения и их содержания в контексте вопросов и критериев оценивания, *сформулированных педагогическим коллективом для экспертов.*

8. Составление экспертного заключения.

При проведении экспертизы следует учесть несколько моментов. После индивидуальной работы экспертов и их знакомства с различными сторонами жизнедеятельности школы, относящимися к осуществляемым изменениям, до проведения общей дискуссии желательно организовать общий форум, на котором будут сделаны доклады и сообщения. Доклады и

* Представлен Д.А. Ивановым.

сообщения должны быть направлены на раскрытие сути, специфики и особенностей условий проведения педагогического эксперимента (инновации). Это могут быть доклады:

учителей об изменениях в своей деятельности и их основаниях;

учеников, представителей разных структур школы, деятельность которых связана с экспериментом;

администрации образовательного учреждения об основных идеях, целях и проблемах реализуемой инновации;

различных специалистов школы (психологов, методологов, врачей, физиологов, социальных работников, научных консультантов и т.п.), если их работа связана с экспериментом.

При проведении *завершающего этапа экспертизы* – общей дискуссии – следует обратить внимание на то, что результаты экспертизы вырабатываются не только в индивидуальной исследовательско-аналитической работе экспертов, но и в коллективном обсуждении *своих представлений о данном эксперименте (инновации) с руководителями и учителями*, работающими в нем, а также *с любыми другими участниками экспертизы*.

В итоге результат экспертизы складывается не только из сходных мнений экспертов, пришедших к соглашению (может и не быть полного согласия), но и из разных пониманий данной экспериментальной образовательной практики, полученных из анализа педагогической деятельности с разных профессиональных и иных экспертных позиций. Поэтому желательно, чтобы наравне со своим мнением эксперт мог представить *основания своей экспертной позиции* и по возможности аргументировать вывод экспертного заключения о данном педагогическом эксперименте. Это позволит каждому эксперту, а также членам педагогического коллектива соотнести высказываемое со своими концептуальными основаниями и способами осознания данной инновационной практики.

Подобная форма составления экспертного заключения может не только продемонстрировать определенную культуру высказывания о педагогической практике, но и привести к иному осознанию экспериментальной (инновационной) практики учителями и руководителями инновации (эксперимента).

Решения экспертной комиссией принимаются большинством голосов. В случае равенства голосов право решающего голоса принадлежит председателю (или координатору) заседания. Каждый из членов комиссии, в случае несогласия с принятыми решениями, вправе изложить письменно свое особое мнение. Основные положения решения оглашаются публично.

На завершающем заседании решается также вопрос о том, кому из экспертов или организаторов экспертизы поручается составить общий текст решения. Подготовленный в течение нескольких дней (не более недели) письменный текст решения передается для ознакомления в учебное заведение, прошедшее экспертизу, и экспертам. После того как эксперты ознакомились с текстом и завизировали его, решение передается в органы управления образованием.

Хотя по форме экспертное заключение и может в достаточной степени свободно варьироваться, тем не менее по содержанию оно должно включать в качестве обязательных пунктов решения следующее:

установление факта непротиворечивости программы и деятельности школы законодательству РФ и правам ребенка;

обоснованную оценку и аргументированное выражение экспертной позиции по всем основным концептуальным аспектам инновационной программы и ее реализации;

ответы на вопросы, поставленные перед экспертами авторами эксперимента;

рекомендации по возможным направлениям дальнейшего движения и развития эксперимента с учетом его обеспечения (научного, кадрового, методического, организационного, материального);

выявление значимых результатов, определение важности данной инновации, ее общественной значимости для реализации федеральных, региональных, местных программ развития образования.

Заключение о целесообразности, размерах и направлениях дополнительного финансирования и иной поддержке инновационных проектов может осуществляться органами управления образованием на основании рассмотрения ими заключения экспертной комиссии и принятия соответствующих управленческих решений в случае согласия органов управления с экспертными рекомендациями.

Общественно-государственная экспертиза может осуществляться непосредственно на базе образовательного учреждения и в форме выездной экспертизы как деловая или организационно-деятельностная игра (ОДИ).

* * *

Рабочая группа, которая под руководством А.А. Леонтьева и Д.А. Леонтьева, в течение нескольких лет занималась исследованием экспертизы в образовании, пришла к следующим выводам.

Для оптимизации развития практики общественной экспертизы необходимо создание общественной организации, которая бы разрабатывала общие технологии, методологии, инструктивные документы, объединяла бы экспертов и сертифицировала этих экспертов, то есть держала бы некоторую планку, которая бы придала понятию "эксперт" определенный социальный статус. Это должна быть саморегулируемая организация с очень жесткими и хорошо прописанными параметрами, наподобие адвокатуры. Она сама должна обучать и сертифицировать своих членов, давать им методическое обеспечение и отвечать за их квалификацию. Важно создание пространства взаимодействия членов экспертного сообщества через интернет, через издание специального бюллетеня, через систему семинаров по обмену опытом, выработку общих принципов и критериев работы.

Одним из главных направлений работы экспертного сообщества будет разработка междисциплинарных программ подготовки экспертов, созда-

ние образовательного института подготовки экспертов и междисциплинарной специализации эксперта. Важной составной частью работы по развитию института общественной экспертизы, особенно гуманитарной, является формирование и обучение слоя заказчиков этой экспертизы. Одной из частных задач дальнейшей работы является разработка типового договора на экспертные работы.

РЕКОМЕНДУЕМЫЕ ТЕМЫ ДЛЯ КУРСОВОЙ РАБОТЫ

1. Механизмы привлечения общественной экспертизы к процессу управления образованием.
2. Нормативно-правовые аспекты организации и деятельности независимых экспертных сообществ.
3. Общественная экспертиза как механизм взаимодействия с общественностью.
4. Институциональные формы общественной экспертизы.
5. Организационно-технологические особенности проведения общественной экспертизы.

Л и т е р а т у р а

Акулова О.В. Разработка механизмов общественной аттестации образовательных учреждений общего образования; *Трифопова Е.А.* Формирование институтов общественной экспертизы уровня подготовленности школьников начальной, основной и общей школы и разработка технологий их функционирования // Сборник Общественного института развития образования. СПб., 2003.

Алексеев Н.Г. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования // Вопросы методологии. 1994. № 1–2.

Андреева В.В., Гаврилин А.В. Технология аттестации образовательных учреждений. М., 2001.

Анисимов О.С. Экспертиза и экспертное мышление // Экспертиза: теория и практика. Новокузнецк, 1997.

Анисимов О.С. Экспертная мыследеятельность и проблемы профессионализма в экспертизе // Экспертиза: теория и практика. Новокузнецк, 1997.

Артюхов М.В., Гончарова С.Ж., Вержицкий Г.А. Стратегия деятельности Центра экспертизы на 1996–2000 гг. // Экспертиза: теория, практика: Сборник № 1. Новокузнецк, 1997.

Артюхов М.В., Гончарова С.Ж., Вержицкий Г.А. Формирование системы экспертной деятельности в образовательной политике города // Экспертиза: теория, практика: Сборник № 1. Новокузнецк, 1997.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.

Ашмарин И.И., Юдин Б.Г. Основы гуманитарной экспертизы // Человек. 1997. № 3.

Бакитановский В.И., Согомонов Ю.В. Медиа-этос как предмет гуманитарной экспертизы: первые выводы // Тетради гуманитарной экспертизы (2). Медиа-этос: ценности и "правила игры" регионального сообщества журналистов. Попытка понимания: Материалы семинара. Тюмень, 1999.

Баронене С.Г. Две идеи "человека культуры" и два способа анализа образования: инспектирование и экспертиза // Традиционные и инновационные процессы в современном образовании; Под ред. Г.В. Залевского и др. Томск, 1996.

Баронене С.Г. Культура экспертирования в инновационных практиках // Инновационные процессы в педагогической практике образования; Под ред. Г.Н. Прокументовой. Барнаул; Томск, 1997.

Борытко Н.М. и др. Разработка и экспертиза авторских учебных программ. Волгоград, 1996.

Борытко Н.М. Экспертиза процесса переподготовки руководителей образовательных учреждений (на материале российско-британского проекта) // Переподготовка управленческих кадров по программе "Менеджер образования". Волгоград, 1998.

Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования: Психологические аспекты. М., 1999.

Бухвалов В.А., Плинер Я.Г. Педагогическая экспертиза школы. Рига, 1996.

Герциунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М., 1998.

Горбунова Т.И. Экспертиза как оценка человеческой деятельности и ее результатов. М., 2001.

Громько Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.

Гузев В., Лизинский В. "Экспертиза" – ролевая деловая игра // Директор школы. 1996. № 3.

Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня (в описаниях их авторов и исследователей) / Ред.-сост. Е.И. Соколова; Под общей ред. Н.Л. Селивановой. М., 2000.

Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. 1997. № 1.

Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения: Система Эльконина–Давыдова // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.

Гуружапов В.А. Экспертиза учебного процесса развивающего обучения в системе Д.Б. Эльконина–В.В. Давыдова. М., 2000.

Диагностика изменений в образовании / Под ред. Г.Н. Прокументовой. Томск, 2002.

Ермолаева М. Андрагогический подход к разработке и экспертизе образовательных программ в постдипломном образовании // Новые знания. 2005. № 3.

Иванов Д.А. и др. Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1997.

Иванов Д.А., Шестакова И.Г. Принципы и способы деятельностно-психологической экспертизы педагогической практики // Экспериментальные площадки в московском образовании: Сборник статей. М., 1997.

Как проводить экспертизу педагогического эксперимента: Сборник методических рекомендаций и документов. Стенограмма круглого стола. М., 1997.

Кальней В.А., Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе. 2-е изд. М., 1999.

Кальней В.А., Шишов С.Е. Технология мониторинга качества обучения в системе "учитель–ученик": Методическое пособие для учителя. М., 1999.

Князева М.М. Управление экспериментальным развитием образовательного учреждения. Вып. 2: Экспертиза образовательных проектов. СПб., 2000.

Князева М.М. Экспертиза образовательных проектов // Школьные технологии. 2001. № 2.

Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 1999.

Ландишер В. Концепция "минимальной компетенции" // Перспектива. 1988. № 1.

Лебедев О.Е. Главная задача эксперта – развитие опыта, который уже есть у школьной команды // Первое сентября. 2002. № 22.

Логинова Л.Г. Контроль качества образовательных программ в учреждении дополнительного образования детей // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. 2006. № 1.

Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. СПб., 1998.

Матьяш О.И. Деятельность центра экспертизы: взгляд со стороны // Экспертиза: теория, практика: Сборник. № 1. Новокузнецк, 1997.

Митина Л.М. Управлять или подавлять: выбор стратегии профессиональной жизнедеятельности педагога // Библиотека журнала "Директор школы". Вып. 2. Сентябрь, 1999.

Мкртычян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика. Н. Новгород, 2002.

Мкртычян Г.А. Экспертиза в образовании // Развитие региональной системы образования: Опыт и перспективы. Н. Новгород, 1997.

Стратегическое управление школой // Проблемы и пути совершенствования внутришкольного управления: Пособие для руководителей образовательных учреждений; Под ред. А.М. Моисеева. М.; Тамбов, 2002.

Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М., 1995.

Общественная экспертиза педагогических достижений. СПб., 2000.

Лавлов И.С. Необходимые условия реализации функций экспертизы // Экспериментальное образовательное пространство города Москвы: Альбом по экспериментальной и инновационной деятельности Департамента образования города Москвы. М., 2005.

Ланов В.И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2.

Позаченюк Е.А. Экспертология // Уч. записки Симферопольского ун-та. 1997. № 6 (45).

Пойзнер Б.Н., Соснин Э.А. Экспертиза образовательной системы как стимул метасистемного перехода в ней // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Кн. 1.; Под. ред. Г.Н. Прокументовой, С.Г. Баронене. Томск, 1999.

Положение о культурно-образовательных инициативах и инновационных школах в системе образования г. Москвы // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.

Положение об инновационной школе // Инновационное движение в российском школьном образовании. М., 1997.

Прокументова Г.Н. Экспертиза развивающихся педагогических практик: проблема совместной деятельности автора и эксперта // Экспертиза инновационных процессов в образовании. Подходы к проблеме экспертизы в образовании. Кн. 1. / Под ред. Г.Н. Прокументовой, С.Г. Баронене. Томск, 1999.

Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. 1995. № 1.

Сантелайнен Т. и др. Управление по результатам. М., 1993.

Скок Г.Б. Как проанализировать собственную педагогическую деятельность. М., 1998.

Слободчиков В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания): Научное издание. М., 2003.

Стачева Е.М. Условия организации экспертной деятельности в управлении развивающихся педагогическими практиками. Томск, 2001.

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

Тубельский А.Н. и др. Детско-взрослая экспертиза уклада школьной жизни: Методическое пособие для координаторов создания демократического, толерантного уклада жизни школы / Под ред. А.Н. Тубельского. Ч. 1. М., 2002.

Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташника и В.С. Лазарева. М., 1995.

Шейдина И.Л. Методы экспертных оценок в практике США // США: экономка, политика, идеология. 1971. № 9.

Шрейдер Ю.А. Экспертные системы: их возможности в обучении // Вестник высшей школы. 1987. № 2.

Штылева Л.В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика. Ч. 2. Мурманск, 2001.

Экспертиза в сфере образования: цели, понятия, инструментарий // Серия "Образование и экспертиза"; Под общей ред. Л.Е. Курнешовой. М., 2006.

Экспертиза инновационных процессов в образовании: подходы и проблемы экспертизы в образовании: В 2 кн. / Под ред. Г.Н. Прозументовой, С.Г. Баронене. Томск, 1999.

Экспертные оценки в социологических исследованиях. Киев, 1990.

Ярская В.Н. Методология конструирующей экспертизы: из опыта работы эксперта // Современное российское общество: власть экспертизы. Межвуз. научн. сборник. Саратов, 2003.

Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

www.experiment-dom.ru

www.school-citizen.ru

http://www.prpc.ru/expert/pr_02.shtml

<http://www.eurekanet.ru/ewww/info/expobr2004.html>

http://ippk.region29.ru/methodics/elektronnaya_biblioteka/ekspertiza_obrazovatelinyh_pogrammm.htm

<http://center.fio.ru/som/getblob.asp?id=10002004>

www.ht.ru

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

ОБЩАЯ СХЕМА ПРОБЛЕМНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО АНАЛИЗА

Шаг (элемент) анализа	Ожидаемый результат этого шага	Возможные методы и средства анализа и принятия решений
А. Создание условий и предпосылок выявления и анализа проблем (От принятия решения об анализе – до выявления проблем школы) – шаги 1–13	Готовность к выявлению и анализу проблем школы	
1. Принятие решения о проведении предпроектного (предпрограммного) анализа проблем. Уточнение назначения, задач, масштаба и формата анализа	Решение о целях, сроках, участниках, ресурсном обеспечении и управлении аналитической работой. Выбор оптимального соотношения между общим анализом проблем школы как целого и углубленным анализом того, что имеет наиболее прямое отношение к теме конкретного проекта развития	Структурированные описания типичных оснований для принятия решений о разработке целевых программ и проектов
2. Определение важнейших компонентов внешней среды школы. Выявление заинтересованных сторон школы и конкретного проекта (программы) развития	Базовые представления о внешней среде и заинтересованных сторонах школы и конкретного проекта (программы) развития	"Карта" внешней среды школы и окружения проекта, типовые перечни заинтересованных групп, связанных со школой и ее развитием
3. Определение крупных объектов анализа и оценки внутри школы, основных оцениваемых параметров, характеристик и показателей (индикаторов) для их анализа и оценки. То же – по вопросам, имеющим наиболее прямое отношение к теме проекта, конкретному стратегическому плану	Представления о составе и строении школы, ее крупных блоках, оцениваемых параметрах, характеристиках, индикаторах для их оценки. При отсутствии таких индикаторов – постановка задачи по их разработке, включаемой в общий план аналитической работы	Базовые концептуальные модели назначения, строения и функционирования школы, ее подсистем, компонентов, характеристик, индикаторов; упражнения по выработке характерных индикаторов по компонентам школы для конкретных случаев
4. Инвентаризация и представление имеющейся	Оценка имеющихся данных. Решение о необ-	Опросники, методы работы со статистикой,

Шаг (элемент) анализа	Ожидаемый результат этого шага	Возможные методы и средства анализа и принятия решений
ся в системе информации, отвечающей задачам анализа	ходимости проведения дополнительных исследований для сбора информации. Необходимые и достаточные данные, релевантные задаче анализа	требования к результатам анализа на выходе и требования к данным на входе
5. Планирование аналитической работы	Конкретный план аналитической работы с выделением основных объектов и этапов анализа и ожидаемых результатов. План исследований для получения недостающей информации	Методы планирования, используемые в управлении проектами. График Ганта. Логико-структурные матрицы
6. Подготовка информационной справки о школе	Информационная справка о школе	Примерная структура информационной справки о школе
7. Прогнозирование условий жизнедеятельности (функционирования и развития) школы в обозримом будущем. Анализ и прогнозирование влияний внешней среды на систему, а также возможностей школы влиять на свою внешнюю среду	Характеристика внешней среды (широкой и непосредственной), заинтересованных групп школы, прогноз условий, социального фона жизнедеятельности системы в обозримом будущем, описание воздействий внешней среды на школу в прошлом–настоящем–будущем (вызовы, благоприятные возможности, ограничения, опасности) и возможностей школы влиять на среду	Разработка понятийного аппарата, концептуальных рамок, моделей, схем для описания дальней и ближней среды школы, PEST-анализ, SWOT-анализ, анализ заинтересованных групп (стейкхолдеров), метод сценариев, анализ конкурентных сил
8. Проведение анализа и прогнозирования социальных потребностей, ожиданий, требований к школе (социального заказа на образование)	Описание актуального и потенциального социального заказа различных категорий и заинтересованных групп на образование	Социологические опросы, экспертные оценки, ролевые игры, "круглые столы", конференции; матрицы для группировки эмпирических данных о заказе на образование
9. Первичный анализ и прогнозирование ресурсных возможностей и ограничений системы в	Выводы о мере "покрытия" требований ожидаемого социального заказа имеющимися ресурсами,	Методы расчетов необходимого и наличного ресурсного обеспечения предполагаемого соци-

Шаг (элемент) анализа	Ожидаемый результат этого шага	Возможные методы и средства анализа и принятия решений
<p>свете нового социального заказа. Актуализация собственных ценностно-целевых ориентаций школы. Соотнесение прогнозируемого социального заказа с ресурсными возможностями и ограничениями школы и ее собственными ценностно-целевыми ориентациями. Уточнение и принятие (после диалога с заказчиками) заказа к исполнению</p>	<p>мере выполнимости социальных требований, а также степени соответствия внешнего заказа собственным устремлениям школы. Принятие и утверждение социального заказа, принимаемого школой к выполнению, как конкретных социальных обязательств школы. Включение социального заказа как важнейшей составляющей в видение образа требуемых результатов школы</p>	<p>ального заказа на образовании. Методы реализации социального партнерства диалога с заказчиками на образование</p>
<p>10. Актуализация современных, действующих требований к результатам школы. Определение исходного видения желаемых (требуемых) результатов школы в обозримом будущем (на срок действия проектов и программ развития)</p>	<p>Описание современных требований к результатам школы. Описание, опирающегося на социальный заказ и собственные устремления школы, на анализ лучшего опыта и научных достижений, ясного, реалистического и вдохновляющего видения ожидаемых результатов, позволяющее приступить к анализу и оценке потребностей и проблем как разрывов между имеющимся и желаемым состояниями</p>	<p>"Утопическое проектирование", мозговой штурм, Методы операционального формулирования главных целей желаемых (требуемых) результатов школы (продуктов, суммарных результатов и социальных вкладов и последствий)</p>
<p>11. Фиксация наличного состояния результатов жизнедеятельности школы в свете сегодняшнего и завтрашнего видения требуемых желаемых результатов</p>	<p>Описание существующего положения дел в свете: существующих требований, стандартов, нормативов; завтрашних требований и с учетом перспективных возможностей</p>	<p>Операциональное формулирование существующего положения дел</p>
<p>12. Фиксация важнейших прежних и актуальных достижений (как</p>	<p>Комплекс главных достижений и преимуществ школы вместе с их при-</p>	<p>Методы анализа достижений и преимуществ школы и их причин</p>

Шаг (элемент) анализа	Ожидаемый результат этого шага	Возможные методы и средства анализа и принятия решений
наиболее важных достигнутых результатов), конкурентных преимуществ школы и их причин (достоинств образовательных, ресурсообеспечивающих процессов, управления школой и т.п.)	чинами. Решение о необходимости сохранения и приумножения наиболее сильных сторон школы, развитии ее преимуществ, учитываемые затем при выборе стратегии развития	
13. Выявление и фиксация основных областей существования проблем, а также областей существования их причин	Список областей существования проблем и их причин	Типовые списки проблемных областей.
Б. Выявление и фиксация проблем школы – шаг 14	Первичный список проблем	
14. Выявление и фиксация проблем как разрывов между желаемыми (требуемыми) (см. итоги шага 10) и наличными (см. итоги шага 11) результатами школы (или анализ проблем в узком смысле)	Первичный список проблем	Логическая схема проблемно-ориентированного анализа; типовые списки проблем; контрольные списки типичных ошибок анализа и путей их предотвращения и преодоления
В. Работа с проблемами (От первичного списка проблем – к ранжированному списку структурированных, причинно объясненных приоритетных проблем) – шаги 15–20	Выстроенный, ранжированный список проблем с указанием приоритетов	
15. Первичное упорядочение и структурирование выявленных проблем	Сокращенный и упорядоченный список проблем	Типовые списки причин проблем
16. Выявление проблем, решение которых создает для школы, особенно значительные новые возможности и преимущества	Список проблем, решение которых имеет особенно высокий развивающий потенциал для школы, не порождая при этом более серьезных проблем	Метод сценариев
17. Прогнозирование последствий сохранения статус-кво (т.е. в данном случае – ситуации, в которой выявленные про-	Прогноз угроз, опасностей, ограничений, бедствий и неприятностей, ожидающих школу и социум в случае сохране-	Метод сценариев; опросы экспертов (по типу "саморазрушающихся", "самопроверяющихся" прогнозов)

Шаг (элемент) анализа	Ожидаемый результат этого шага	Возможные методы и средства анализа и принятия решений
блемы продолжают оставаться нерешенными), выявление наиболее одиозных проблем	ния/усугубления выявленных проблем. Список проблем, нерешенность которых чревата наиболее негативными последствиями для школы	
18. Прогнозирование и оценка возможностей и препятствий на пути решения выявленных проблем	Прогноз возможностей, ограничений, опасностей на пути решения проблем. Список ключевых проблем, решение которых и необходимо и возможно	Контрольные списки вопросов для селекции проблем для решения
19. Ранжирование проблем, выявление и отбор группы наиболее значимых, приоритетных проблем для первоочередного решения	Список приоритетных проблем школы	Контрольные списки вопросов для выявления приоритетных проблем
20. Объяснение существования выявленных приоритетных проблем и причин их существования	Фиксация причинной связи, приводящей к существованию каждой проблемы	Типовые цепочки причинно-следственных связей от проблем к их причинам
Г. Переход от проблем – к идеям нового стратегического плана, собственно стратегии и ее оценке – шага 21–23	Показ связей между итогами предпроектного анализа и идеями обновленного стратегического плана и стратегии. Оценка стратегического плана	
21. Выявление структуры причинной цепи, факторов и действий, ведущих к устранению (разрешению) проблем с опорой на результаты шага 20	Структура факторов, ведущих к решению проблемы (она может совпадать со структурой причинной цепи при движении от результатов – к причинам, но может иметь и совсем иной вид)	Типовые цепочки причинно-следственных связей от причин к следствиям (проблемам)
22. Выстраивание ключевых идей стратегии как стратегии решения выявленных приоритетных проблем	Стратегия, построенная в проблемно-ориентированном ключе, стратегические идеи, обеспечивающие оптимальное решение выявленных проблем и не ведущие в случае их реализации к воз-	Списки требований к стратегиям; матрицы связей между проблемами и идеями их решения

Шаг (элемент) анализа	Ожидаемый результат этого шага	Возможные методы и средства анализа и принятия решений
	никновению более острых проблем и общему ухудшению положения дел в системе	
23. Анализ и оценка полученной стратегии	Выводы о соответствии (несоответствии) стратегии предъявляемым требованиям и реальной ситуации	Дискуссии, имитационное моделирование
Д. Самооценка проведенного предпроектного анализа – шаг 24	Оценка успешности и завершенности проблемного анализа, в случае необходимости решение о дополнительной аналитической работе	
24. Самооценка проведения предпроектного анализа	Оценка успешности и завершенности предпроектного, прежде всего – проблемного анализа, решение о дополнительной аналитической работе в случае необходимости	Контрольный список вопросов для самооценки качества анализа
Е. Анализ хода и результатов реализации выбранной стратегии – шаг 25	Корректировки стратегии и способов ее осуществления, общая оценка реализации стратегии, выводы о ее эффективности. Решение о необходимости выработки новой стратегии (возврат на новом уровне к шагу 1, замыкание цикла)	
25. Анализ хода и результатов реализации выбранной стратегии	Корректировки стратегии и способов ее осуществления, общая оценка реализации стратегии, выводы о ее эффективности. Решение о необходимости выработки новой стратегии	Методы мониторинга и оценки стратегических изменений в школе

ПРАВИЛА ФОРМУЛИРОВАНИЯ ЦЕЛЕЙ (ПО ДЖ. МОРРИСЕЮ)

Хорошая формулировка целей отвечает следующим признакам:

начинается с глагола в неопределенной форме, характеризующего выполняемые действия;

конкретизирует требуемый конечный результат;

конкретизирует заданный срок достижения цели;

конкретизирует максимальные допустимые затраты;

дает количественную характеристику требуемого результата работ, необходимую для подтверждения факта достижения цели;

оговаривает только "когда" и "что" должно быть сделано, не вдаваясь в детали – "почему" и "как" это должно быть сделано;

непосредственно отвечает целевому назначению и функциональным обязанностям данного руководителя;

понятна всем, кто будет работать для ее достижения;

реальна и достижима, но не легка;

обеспечивает большую отдачу от затрат времени и ресурсов по сравнению с другими возможными целями;

реализуема в пределах наличного или гарантированного объема ресурсов;

исключает или минимизирует возможность двойной ответственности за результаты совместной работы;

соответствует основным принципам и методам работы подразделения и организации в целом;

совпадает с интересами исполнителей и не вызывает серьезных конфликтов в организации;

зафиксирована письменно, копии хранятся для справок у начальника и подчиненных;

согласована руководителем в личной беседе с подчиненными.

Контрольные вопросы для оценки целей:

Правильно ли составлена структура формулировки цели (начинается ли она с глагола неопределенной формы повелительного наклонения, определен ли конечный результат, оговорены ли сроки его достижения и допустимый объем затрат)?

Можно ли измерить и подтвердить факт достижения цели?

Отвечает ли она целевому назначению и функциональным обязанностям самого руководителя?

Понятна ли она всем, кто будет работать для ее достижения?

Насколько она реальна, достижима и сложна для руководителя и всей организации?

Оправдают ли достигнутые результаты затраты времени и ресурсов на их достижение?

Соответствует ли цель основным принципам и методам работы организации в целом?

Четко ли определена личная ответственность субъектов управления за достижение конечного результата?

Приложение 3

ПРОЕКТ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ

Московский Центр интернет-образования

Известно, что экспертиза образовательной программы любого типа и вида проводится по инициативе образовательного учреждения в четырех случаях:

по заявлению образовательного учреждения на проведение процедуры лицензирования;

по заявлению образовательного учреждения на проведение государственной аттестации;

при аттестации руководителей образовательного учреждения на основании личного заявления;

по заявлению образовательного учреждения об открытии экспериментальной площадки.

Кроме того, образовательная программа экспертируется органами управления образованием при ее согласовании, при комплексной проверке образовательного учреждения.

Проводится экспертиза:

образовательной программы как нормативного документа, определяющего образовательную деятельность, согласно лицензии;

результатов реализации образовательной программы.

Экспертизе в указанных случаях подвергаются следующие показатели.

1. Адекватность типа и вида образовательной программы, представленной на экспертизу, региональной классификации, т.е. ее классифицируемость.

2. Формулировка цели образовательной программы. Экспертной оценке в данном случае подвергаются:

адекватность цели образовательной программы Закону РФ "Об образовании", Типовому положению об общеобразовательных учреждениях, региональным нормативно-правовым документам, уставу образовательного учреждения;

диагностируемость сформулированной цели, т.е. возможность диагностической оценки реализации каждого положения цели.

3. Описание результата реализации образовательной программы. Оценивается соотносимость ожидаемого результата с целью и его диагностическое обеспечение (какими диагностическими методиками можно измерить ожидаемые результаты).

4. Характеристика учащихся, которым адресована образовательная программа. Проверяется соответствие характеристики нормативным документам федерального и регионального уровней, определяющим возраст обучения, условия зачисления в образовательное учреждение.

5. Учебный план, отражающий специфику содержания предметного знания. В ходе экспертизы устанавливается соответствие учебного плана федеральному и национально-региональным компонентам государственных образовательных стандартов в части:

структуры учебного плана (инвариантная и вариативная части), количества часов, выделенных на инвариантную и вариативную части;

наименования образовательных областей и количества часов, выделенных на каждую образовательную область;

обязательной и предельно допустимой (итоговой) нагрузки учащегося; соответствия учебных предметов, насыщающих образовательные области, требованиям базисного учебного плана общеобразовательных учреждений РФ, национально-регионального компонента (ОБЖ), перечню учебных предметов;

соответствия учебной нагрузки, заявленной в учебном плане, санитарно-гигиеническим требованиям к продолжительности учебной недели, зафиксированной в пояснительной записке к учебному плану;

обоснования введения нетрадиционных учебных предметов в школьных компонент (описание проектно-графической модели, концепция и Устав образовательного учреждения, диагностика образовательных потребностей учащихся и семьи);

целесообразности использования школьного компонента;

преemptивности изучения вводимых в учебный план предметов.

6. Программно-методическое обеспечение учебного плана:

устанавливается наличие учебных программ по предметам, введенным в учебный план. Обращается внимание на уровень учебной программы: федеральная, региональная или разработанная (адаптированная, скорректированная и т.д.) учителем. Для учебных программ, разработанных (адаптированных, скорректированных) учителем, необходима экспертная оценка, наличие приказа по образовательному учреждению, разрешающего использование программы;

проверяется наличие учебного пособия (учебника, разработок) для учащихся по всем используемым учебным программам, в том числе по учебным программам, разработанным учителем;

изучается кадровое обеспечение введенного в учебный план предмета (уровень подготовки учителя к работе с учащимися по каждой из используемых учебных программ);

выясняется различие методических рекомендаций для работы по учебной программе, разработанной учителем;

устанавливается адекватность учебной нагрузки по предметам, изучаемым углубленно, требованиям федеральных учебных программ, уста-

навливающим минимальное количество часов, выделяемых на углубленное изучение конкретного предмета.

7. Описание специфики внеклассной работы:

устанавливается адекватность содержания внеклассной работы цели образовательной программы;

выясняется наличие программ внеклассной воспитательной работы;

анализируется реализация национально-регионального компонента внеклассной работы.

8. Система диагностического обеспечения образовательной программы:

наличие диагностических методик, адекватных описываемой цели (или уставной цели образовательного учреждения) и ожидаемым результатам за три предыдущих года;

влияние диагностических выводов на формирование системы коррекционной деятельности;

реализация региональных требований к диагностике.

9. Система коррекционной работы:

определяется наличие и содержание коррекции учебной деятельности, личностного самоопределения;

анализируется результативность коррекционной деятельности (как анализируются результаты коррекции, как вносятся изменения в планы классных руководителей и тематические планы учителей, какие используются формы коррекционной деятельности);

изучаются документы, свидетельствующие о работе по профилактике второгодничества (протоколы заседаний педагогического совета, методических объединений учителей, совещаний при директоре, завуче и другая документация, свидетельствующая о проведении такой работы; формы и деятельности по предупреждению второгодничества).

10. Организационно-педагогические условия реализации образовательной программы:

устанавливается соответствие наполняемости классов (групп) нормативным требованиям;

анализируется оптимальность составления расписания учебных занятий согласно учебному плану;

проверяется выполнение нормативных требований к режиму работы образовательного учреждения, касающихся:

продолжительности урока в 5–11-х классах;

продолжительности урока в начальных классах в зависимости от количества уроков в день;

количества уроков в течение дня;

продолжительности перемен;

числа учебных недель;

количества каникулярных дней на каждой ступени обучения;

деления учащихся на группы;

выполнения требований, предъявляемых к образовательным учреждениям определенного типа и вида (гимназии, лицеи и т.д.) в части

выбора режима учебной деятельности (шести- или пятидневная учебная неделя).

11. Форма аттестации достижений учащихся и характер документов об образовании, получаемого при реализации образовательной программы:

формы промежуточной и итоговой аттестаций учащихся по каждому из введенных в учебный план предметов (исключая факультативные курсы);

характер документов, получаемых учащимися при реализации образовательной программы (табели, аттестаты, удостоверения о профессиональной подготовке), правильность ведения четвертных и годовых таблиц успеваемости (дневники, личные дела);

объективность выставления четвертных (полугодовых), годовых оценок;

правильность заполнения классного журнала, журнала факультативных, кружковых и других занятий;

правильность заполнения книг регистрации и выдачи свидетельств и аттестатов об основном общем образовании, о среднем (полном) общем образовании;

протоколы заседаний педагогических советов (перевод учащихся, итоговая аттестация);

приказы по образовательному учреждению, касающиеся перевода учащихся и итоговых аттестаций.

12. Дальнейшие перспективы овладения преемственными образовательными программами:

устанавливается преемственность образовательной программы;

изучаются и анализируются материалы, позволяющие судить о характере выбора учащимися 3, 9, 11-х классов преемственных образовательных программ по завершению обучения по данной образовательной программе;

выявляется отсев учащихся из 1–9-х классов.

Описанный проект экспертизы образовательной программы опирается на основополагающие факторы организационной и содержательной деятельности любого образовательного учреждения.

Приложение 4

ТРЕБОВАНИЯ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ДОУ)

Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского,
Управление образования мэрии г. Ярославля

Требования к образовательной программе	Чем обеспечиваются требования
1. Коллективный характер разработки	Приказы по ДОУ, списки участников разработки (творческой группы), план работы творческой группы
2. Последовательность и непротиворечивость разделов	Логический переход от содержания одного раздела к другому

Требования к образовательной программе	Чем обеспечиваются требования
3. Целостность программы	Системное видение воспитательно-образовательного процесса в ОУ
4. "Читаемость" программы	Простой и ясный стиль изложения, понимание содержания педагогическим персоналом, родителями, контролирующими органами.
5. Индивидуальность программы	Отражение специфики ДООУ; подготовка текста программы собственными силами
6. Обоснованность содержания разделов	Соответствие содержания разделов друг другу. Особое внимание – на обоснованность выбора основной учебной программы, реализуемой в ДООУ
7. Соответствие диагностического материала заявленным цели, задачам и образу выпускника ДООУ	Реалистичность содержания и апробации методик
8. Соответствие названия и содержания диагностических методик	Полное наименование диагностического материала, его содержание и методики проведения и обработки результатов
9. Соотношение (баланс) платных и бесплатных образовательных услуг	Способность предоставляемых платных и бесплатных образовательных услуг достичь заявленной цели воспитательно-образовательного процесса и образа выпускника ДООУ
10. Культура оформления	Использование современных технических средств; единство внешней формы программы
11. Экспертное заключение на программу	Наличие и содержание экспертного заключения ("разделенной" ответственности)
12. Принятие и реализация образовательной программы	Протокол педагогического совета о принятии программы; приказ по ДООУ о реализации программы с назначением ответственных за тот или иной раздел. План реализации программы (годовой план работы). Соответствие первых реальных результатов заявленным в программе

Приложение 5

РАБОЧАЯ ТЕТРАДЬ ЭКСПЕРТА

Особенности процедуры конкурсного отбора общеобразовательных учреждений в Московской области

В соответствии с порядком и критериями конкурсного отбора общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы, для осуществления государственной поддержки из федерального бюджета была установлена двухуровневая процедура конкурсного отбора, согласно которой муниципальные образования Московской области получили квоты на представление

на региональный уровень отбора определенного числа общеобразовательных учреждений, находящихся на их территории.

Общее число учреждений, представивших свои документы в региональную организационную группу (конкурсную комиссию) и прошедших техническую экспертизу по критериям участия, составило 173.

Общее число общеобразовательных учреждений, которые смогут получить государственную поддержку из федерального бюджета в 2006 г., согласно квоте, установленной для области на федеральном уровне, составляет 107.

Таким образом, на региональном уровне происходит отбор на основе рейтинговых оценок, данных экспертами, 107 учреждений из 173.

Состав пакетов документов, представленных в региональную конкурсную комиссию

В соответствии с порядком и критериями конкурсного отбора общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы, для осуществления государственной поддержки из федерального бюджета учреждения представили в региональную организационную группу (конкурсную комиссию) для экспертизы по критериям участия пакет документов, в состав которого вошли:

заявка органа государственно-общественного управления общеобразовательного учреждения, зарегистрированного в его уставе, на участие в конкурсе;

информационный паспорт учреждения (приложение 1);

паспорт программы развития (приложение 2);

учебный план учреждения;

копии правоустанавливающих документов (лицензия на право ведения образовательной деятельности, свидетельство о государственной аккредитации, устав учреждения);

бюджет, финансовый план или бизнес-план учреждения;

программа развития учреждения;

справка, подтверждающая отсутствие нарушений законодательства в сфере образования и трудового законодательства в учреждении в течение последних трех лет, заверенная учредителем;

справка, подтверждающая наличие в учреждении компьютерного класса, заверенная учредителем;

справка, подтверждающая, что учреждение является пилотной, экспериментальной, инновационной или другой площадкой федерального, регионального или муниципального уровня; ресурсным или методическим центром, заверенная учредителем.

В ходе конкурсного отбора предполагается определить учреждения, проявляющие наибольшую активность по внедрению инновационных образовательных программ, эффективность которых подтверждается высокими показателями образовательной деятельности школы по критериям отбора.

Экспертная оценка деятельности учреждения проводится экспертами по критериям отбора с учетом *действующей программы* развития образовательного учреждения.

Критерии отбора общеобразовательных учреждений

На федеральном уровне утверждены следующие критерии отбора.

1. Высокое качество результатов обучения и воспитания.
2. Эффективное использование современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, в образовательном процессе.
3. Обеспечение доступности качественного образования (минимальный по сравнению с региональным процент обучающихся, не получивших в учреждении основное общее образование до достижения 15-летнего возраста; предоставление возможности получения образования в различных формах; реализация профильного обучения; обеспечение равных условий для образования максимально возможного числа детей старшего дошкольного возраста).
4. Продуктивность реализации программы развития учреждения (достижение целей программы развития в соответствии с установленными в ней показателями результативности) и ее соответствие концепции модернизации российского образования и приоритетным направлениям развития образовательной системы Российской Федерации.
5. Сочетание принципов единоначалия с демократичностью школьного уклада (демократичный характер принятия решений, эффективная деятельность органов школьного самоуправления и самоуправления и т.п.).
6. Отсутствие отрицательной динамики состояния здоровья обучающихся. Создание условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся. Организация психолого-медико-социального сопровождения¹.
7. Позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества к учреждению.
8. Обеспечение условий безопасности.
9. Участие в муниципальных, региональных и федеральных фестивалях, конкурсах, смотрах и т.п.
10. Создание условий для внеурочной деятельности обучающихся и организации дополнительного образования.

В Московской области шкала оценки по данным критериям отбора определена в целых баллах, от 1 до 10 максимальный "вес" каждого критерия определен таким образом, что критерии 4 и 9 оцениваются максимально в 8 баллов, все остальные критерии – максимально в 10 баллов.

¹ В федеральную формулировку данного критерия ("Отсутствие отрицательной динамики состояния здоровья обучающихся") в Московской области внесены дополнения: "Создание условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся. Организация психолого-медико-социального сопровождения", не меняющие смысл критерия, но конкретизирующего требования, предъявляемые к образовательным учреждениям.

Таким образом, максимально возможная оценка каждого учреждения по всем критериям может быть 96 баллов, а минимально возможная – 10 баллов.

Эксперты принимают решения об оценке образовательных учреждений, участвующих в конкурсном отборе, прежде всего, на основании *изучения представленных учреждениями документов*, поэтому участники конкурса были ориентированы на то, чтобы наиболее важные в содержательном плане документы – *информационный паспорт* образовательного учреждения и *программа развития* учреждения включали в себя все необходимые данные, на основании которых эксперты смогут достаточно полно судить о степени соответствия деятельности учреждения всем обозначенным критериям конкурсного отбора.

Предлагалось также сделать так, чтобы программа развития учреждения имела информацию, позволяющую экспертам оценить активность учреждения по внедрению инновационных образовательных программ, включая программы обучения по отдельным учебным предметам и направлениям воспитательной работы школы (позиция об *инновационных образовательных программах* не стала одним из критериев отбора, но прямо заложена в самом названии конкурса).

Экспертам важно учитывать, что эти данные, необходимые для оценки, могут присутствовать в информационном паспорте образовательного учреждения и программе развития учреждения в различных вариантах:

быть отраженными в информационном паспорте образовательного учреждения;

быть включенными в информационную или аналитическую части программы развития образовательного учреждения;

представлять собой основное содержание программы развития;

служить приложением к программе развития учреждения в виде информационной карты или справки.

Образовательное учреждение должно было приложить все усилия для предоставления в рамках оговоренного пакета документов максимально полной информации, позволяющей проводить экспертизу по установленным критериям в соответствии с представленными в данном разделе комментариями. Отсутствие соответствующей информации должно трактоваться экспертами как отсутствие результатов по соответствующему направлению и вести к снижению балльной оценки.

При оценке деятельности образовательного учреждения на основе анализа его основного инновационного документа, программы развития, экспертам важно будет установить:

обеспечивает ли содержание программы развития достижение более высоких результатов по критериям конкурсного отбора?

повлияла ли инновационная деятельность учреждения на улучшение его показателей по всем конкурсным критериям? наблюдается ли в школе положительная динамика изменения показателей по каждому критерию за последние 3 года?

При оценке деятельности школы следует учитывать также объективную взаимосвязь и взаимозависимость критериев конкурсного отбора и проводить экспертизу работы школы *комплексно*.

В отличие от критериев участия, представляющих собой перечень формальных и легко фиксируемых требований, которым конкретное учреждение либо удовлетворяет, либо не удовлетворяет, в критериях конкурсного отбора есть ряд оценочных, "качественных" позиций, нуждающиеся в дополнительных комментариях.

В связи с этим для оптимизации работы экспертов, представляющих гражданские институты, целесообразно добиться единого и четкого понимания как содержания самих критериев отбора, так и подходов к оцениванию по каждому из них.

На это и направлены следующие *принципы* проведения конкурсного отбора:

минимизация необходимой документации, подтверждающей сведения о деятельности школы, необходимые для оценки по данному критерию отбора (во избежание бюрократизации и "бумажной волокиты");

опора на традиционные (пусть и несовершенные) *качественные показатели* при оценивании результативности;

максимальное доверие органам *государственно-общественного управления* и *общественным организациям*, выступающим в роли заявителя; участникам экспертизы от гражданских экспертных организаций; учет мнения родителей, учащихся, выпускников, коллег, местного сообщества как полноценного "измерителя" результативности Учреждения по тому или иному критерию.

Понимание сути критериев отбора и подходы к оцениванию образовательных учреждений по этим критериям

1. КРИТЕРИЙ "ВЫСОКОЕ КАЧЕСТВО РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ"

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. Под "высоким качеством результатов обучения и воспитания", как правило, понимается полнота реализации учащимися школы действующих требований государственного образовательного стандарта. Но поскольку экспертам предстоит отобрать школы, активно внедряющие инновационные образовательные программы, особое внимание следует обратить не только на степень достижения школой обязательных образовательных результатов, но и на постановку, а также успешность достижения актуальных инновационных целей общего образования.

Особенно важно определить, насколько успешно школа реализует новые цели, определенные Федеральной программой развития образования России и программами регионов, такие как: формирование готовности школьников к продолжению образования после окончания школы, фор-

мирование информационно-коммуникативной и социальной компетентности учащихся, сохранение психического и физического здоровья школьников и др.

Содержательно высоким в науке и практике считается то качество обучения и воспитания, которое способствует личностному развитию школьников. Это, например, цели развития личности как субъекта творческой деятельности, реализуемые школами в рамках программ развивающего обучения дидактической концепции В.В. Давыдова.

На что обратить внимание? Результаты обучения и воспитания школьников, то есть, реализация целей общего образования, обычно измеряются количеством учащихся, успешно освоивших учебные программы. Однако эти показатели, а также результаты Единого государственного экзамена представляют собой данные о выполнении школами лишь действующего образовательного стандарта, что для оценки инновационной активности и результативности школ может оказаться недостаточным. В связи с этим Учреждениям рекомендуется представить, а экспертам оценить достижение школой высоких результатов по критерию "качество образования" и по другим показателям.

Ими могут быть данные об успешности освоения школьниками инновационных образовательных программ (например, развивающего обучения), полученные на основе внутришкольного контроля. При этом школами может быть использована как пятибалльная оценочная шкала, так и другие показатели учебной успешности.

Помимо них, школы могут использовать различные, так называемые, косвенные показатели высокого уровня образования учащихся, такие как:

количество учащихся, победивших в различного уровня конкурсах и олимпиадах;

число учащихся, проявляющих социальную и творческую активность, подтверждаемую участием в различных акциях социального характера, работе общественных и творческих организаций, в реализации социальных проектов и др.

Важным внешним показателем высоких результатов образования выпускников школы является также показатель поступления учащихся в вузы, главным образом – на бюджетные отделения учреждений высшего профессионального образования, а также показатель успешности обучения выпускников в избранных учреждениях, если такие данные могут быть получены школой.

Основания для оценивания. Высокой оценки будут заслуживать учреждения:

показывающие наиболее высокие результаты в реализации действующих государственных образовательных стандартов и в достижении новых образовательных целей;

имеющие положительную динамику за три последних года по критерию "высокое качество результатов обучения и воспитания", состоящую

либо в увеличении количества учащихся, успешно усваивающих прежние программы, либо в увеличении числа учащихся, успешно усваивающих инновационные образовательные программы.

При этом наиболее высокой оценки заслуживают те учреждения, в программах развития которых определяются и в практике которых успешно реализуются качественно новые цели развития общего образования, определяемые педагогическим сообществом России как наиболее прогрессивные.

2. КРИТЕРИЙ "ЭФФЕКТИВНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ,
В ТОМ ЧИСЛЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ,
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ".

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. В настоящее время использование современных образовательных технологий, обеспечивающих личностное развитие ребенка за счет уменьшения доли репродуктивной деятельности в учебном процессе, можно рассматривать как ключевое условие повышения качества образования, снижения нагрузки учащихся, более эффективного использования учебного времени.

К числу современных образовательных технологий можно отнести:

- развивающее обучение;
- проблемное обучение;
- разноуровневое обучение;
- коллективную систему обучения (КСО);
- технологии решения изобретательских задач (ТРИЗ);
- исследовательские методы в обучении;
- проектные методы обучения;
- технологии "дебаты";
- технологии модульного и блочно-модульного обучения;
- лекционно-семинарско-зачетную систему обучения;
- технологии развития "критического мышления";
- технологии использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и другие видов обучающих игр;
- обучение в сотрудничестве (командная, групповая работа);
- информационно-коммуникационные технологии (ИКТ);
- здоровьесберегающие технологии;
- систему инновационной оценки "портфолио";
- технологии дистанционного обучения и др.

На что обратить внимание? При оценке образовательного учреждения по этому критерию можно выделить:

общее количество и виды современных педагогических технологий, используемых в учебном процессе общеобразовательного учреждения в целом и по ступеням образования;

долю педагогов, эффективно использующих конкретные педагогические технологии, в том числе по ступеням образования, а также долю педагогов, прошедших подготовку в области современных педагогических технологий;

динамику этих показателей.

О реальном уровне использования информационных технологий в учебном процессе можно также судить по *оснащенности компьютерной техникой* (по количеству учащихся на персональный компьютер), *готовности преподавателей* к использованию информационно-коммуникационных технологий (доле преподавателей, владеющих навыками работы на персональном компьютере).

В программе развития учреждения данные об использовании современных образовательных технологий могут содержаться в аналитической части программы и в описании концепции развития школы, а также в стратегических и тактических планах с указанием конкретных сроков их введения в массовую практику работы разных групп учителей.

Данные о результативности освоения новых технологий могут содержаться в аналитической части программы или в специально подготовленной Учреждением информационной справке-приложению к программе.

Основания оценивания. При оценке работы учреждения по критерию "эффективное использование современных образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных, в образовательном процессе" общественным экспертам следует уделить внимание не только количественным показателям, их реализации в практике, но и большей степени тому эффекту, который получен учреждением от их внедрения. Таким образом, экспертную оценку по данному критерию следует проводить с учетом данных по первому критерию: "высокое качество результатов обучения и воспитания".

3. КРИТЕРИЙ "ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДОСТУПНОСТИ КАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ"

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. Под *доступностью качественного образования* предлагается понимать совокупность условий, созданных общеобразовательным учреждением для того, чтобы обучающиеся в нем дети имели возможность освоить инновационные образовательные программы, обеспечивающие их успешное развитие в соответствии с возрастными особенностями, индивидуальными склонностями и предпочтениями.

Следовательно, об уровне доступности качественного образования, созданного в учреждении, можно судить:

по характеру реализуемых им образовательных программ (содержанию и технологиям);

по наличию вариантов программ для разных групп школьников, обучающихся в данном учреждении, т.е. полноте удовлетворения их образовательных запросов;

по качеству реализации программ, которое, в свою очередь, обуславливается качеством преподавания.

Внутренним условием, обеспечивающим качественную реализацию школьных образовательных программ, является также их преемственность и завершенность, которая обеспечивается использованием учебно-методических комплектов одной линии.

Таким образом, чем более дифференцированной и вариативной будет система образования учреждения, целостнее и завершеннее реализуемые в ней программы, выше квалификация, а также заинтересованность в качественной работе его учителей, тем выше будет вероятность того, что обучающиеся в нем дети получат качественное образование.

Доступность качественных образовательных программ, или "образовательных траекторий", обеспечивается также выполнением школой Закона Российской Федерации "Об образовании", гарантирующем ребенку право на получение образования в любом общеобразовательном учреждении. В связи с этим доступность обеспечивается наличием в школе открытых и прозрачных процедур зачисления учащихся на все ступени школьного образования и во все классы, согласно имеющемуся в школе количеству посадочных мест, и наличием у родителей и учащихся возможностей для выбора образовательной программы.

Кроме этого, в содержание критерия "доступность качественного образования" включается понятие финансовой доступности образовательных услуг учреждения для уже обучающихся и потенциальных школьников.

Критерием финансовой доступности служит бесплатность образования или наличие платы за дополнительные образовательные услуги в размере, не превышающим ту сумму, которую семья ребенка может заплатить за образование без ущерба для своего семейного бюджета. Естественно, что в различных муниципальных образованиях и регионах эти суммы различны и выявляются при помощи специальных исследований. Желательно, чтобы общественные эксперты владели данной информацией.

На что обратить внимание? Для анализа степени доступности качественного образования в учреждении экспертам необходимо будет проанализировать:

- потенциальный контингент учащихся учреждения, определяемый в информационной справке программы развития школы;

- механизмы набора и комплектования классов, содержащиеся в уставе школы;

- движение контингента учащихся, количество и причины выбывания школьников, не достигших 15-летнего возраста, на основании информации, содержащейся в информационной справке программы развития школы;

- состав, полноту и вариативность реализуемых школой образовательных программ, содержащихся в концепции и планах программы развития школы;

- соответствие квалификации педагогических кадров реализуемым школой образовательным программам;

размер платы за дополнительные образовательные услуги.

О полноте образовательных программ, предлагаемых образовательным учреждением с целью удовлетворения разнообразных запросов школьников, общественные эксперты могут судить по тому, реализуются ли в школе:

программы дошкольного образования, выравнивающие стартовые условия для получения начального образования и делающее доступным качественное обучение на первой ступени;

программы предпрофильной подготовки для 9-классников;

программы профильного обучения на третьей ступени, реализуемые на основе федерального базисного учебного плана 2004 года;

программы углубленного изучения отдельных предметов;

блок программ дополнительного образования;

программы для детей с особыми образовательными потребностями (одаренных, имеющих проблемы в состоянии здоровья), программы коррекционно-развивающего обучения, программы для детей, желающих обучаться на родном языке, и др.

О степени индивидуализации обучения эксперты могут судить по использованию:

разноуровневых учебных программ;

индивидуальных учебных планов;

различных форм освоения образовательных программ (очная, экстернат, дистанционная, домашнее обучение и др.);

лично ориентированных педагогических технологий.

Основания оценивания. При оценке числа выбывших учащихся до достижения ими 15-летнего возраста высокие оценки могут получить те учреждения, в которых процент выбывших по сравнению с региональными показателями является минимальным.

Наиболее высокие баллы должны получить учреждения, реализующие наиболее полный для удовлетворения образовательных запросов обучающихся перечень образовательных программ и обладающие для этого высококвалифицированными педагогическими кадрами.

4. КРИТЕРИЙ "ПРОДУКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ"

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. Под продуктивностью реализации программы развития Учреждения понимается достижение целей программы развития в соответствии с установленными в ней планами и показателями результативности, а также ее содержательное соответствие Концепции модернизации российского образования и приоритетным направлениям развития образовательной системы Российской Федерации.

На что обратить внимание? Для оценки деятельности учреждений по критерию "продуктивность реализации программы развития" рекомендуется использовать два вида показателей: по одному из них оце-

нить содержание программы развития, а по другому – качество программы как документа школы, который является основным инструментом управления инновационной деятельностью общеобразовательного учреждения и основным фактором успешности процесса развития.

Оценка содержания программы может проводиться экспертами на основе его соотнесения с основными целями и приоритетными направлениями развития системы общего образования в России. При оценке содержания программы развития школы экспертам можно предложить ответить на следующие вопросы.

1. Включает ли программа развития меры по подготовке к школе детей старшего дошкольного возраста?

2. Планируется ли в учреждении введение продуктивных технологий, позволяющих реализовать идеи компетентностного подхода?

3. Расширяются ли в учреждении программы дополнительного образования?

4. Переходит ли учреждение к профильному обучению учащихся старших классов и предполагается ли проводить обучение старшеклассников по индивидуальным учебным планам?

5. Будут ли реализованы в школе меры по снижению учебной нагрузки учащихся, сохранению их физического и психического здоровья?

6. Будет ли в процессе реализации программы развития осуществляться переход школы к самостоятельной финансово-хозяйственной деятельности, расширению числа источников и объема средств внебюджетного финансирования?

7. Будет ли совершенствоваться в школе система общественно-государственного управления? Какие органы общественно-государственного управления школой будут создаваться? Будет ли у них достаточно полномочий для оказания реального влияния на решение проблем улучшения жизнедеятельности школы?

Поскольку оценку программ развития проводить силами общественных экспертов сложно, возможно сформулировать для проведения экспертизы ряд вопросов, направленных на выявление и оценку качественных характеристик программы и, соответственно, ее продуктивности, а также на анализ опыта работы учреждения по аналогичным программам развития.

Эти вопросы могут быть такими.

1. Имеется ли у учреждения положительный опыт реализации программ развития в предыдущие годы?

2. Обосновано ли в программе развития, что решаемые учреждением проблемы являются для него актуальными?

3. Обосновано ли в программе развития, что для решения поставленных в ней проблем у образовательного учреждения имеются необходимые возможности: кадровые, научно-методические, материально-технические и другие условия?

4. Обоснована ли в программе развития перспективность и эффективность внедряемых инновационных программ и других изменений инновационного характера?

5. Имеются ли в программе развития четко обозначенные цели и детально проработанные планы их достижения?

6. Имеются ли у учреждения надежные источники финансирования, обеспечивающие успешную реализацию программы:

бюджетные средства;

внебюджетные средства учредителя;

средства от коммерческой деятельности учреждения;

спонсорские средства (родителей, выпускников, социальных партнеров и др.);

целевое финансирование по грантам, проектам и др.

7. Насколько полно учреждение справляется с реализацией намеченных в программе планов:

укладывается ли в отведенные программой сроки?

в полном ли объеме реализует запланированные цели?

8. Является ли программа развития школы, с точки зрения экспертов, тем реально действующим программным документом, на основании которого осуществляется целенаправленная работа по развитию системы образования школы?

Основания оценивания. Наивысший балл рекомендуется выставлять учреждениям, имеющим программы, которые являются действенными инструментами их развития, что подтверждается наличием у школ положительного опыта реализации аналогичных программ ранее и успешным опытом выполнения действующей программы.

5. КРИТЕРИЙ "СОЧЕТАНИЕ ПРИНЦИПОВ ЕДИНОНАЧАЛИЯ С ДЕМОКРАТИЧНОСТЬЮ ШКОЛЬНОГО УКЛАДА"

(максимальный балл – 8)

Смысл, значение критерия. Содержательной стороной критерия является реализация базовых демократических ценностей:

через создание системы общественно-государственного управления и работу ее органов;

через содержание и технологии обучения и воспитания школьников, основанные на отношении к ребенку как субъекту учебно-воспитательного процесса.

Базовыми ценностями демократического уклада школьной жизни являются также равенство возможностей для получения качественного образования всеми учащимися школы, свобода выбора, терпимость, плюрализм и др.

На что обратить внимание? О развитии общественно-государственного управления в общеобразовательном учреждении можно судить, прежде всего, по наличию и составу органов общественного управления, а также по переданным им полномочиям.

Существенным моментом является включение в управление школьной жизнью всех участников образовательного процесса – учащихся, родителей, педагогов.

Соответственно, целесообразно оценивать:

наличие *разных органов общественного управления*, отражающих интересы каждой из этих групп, а также наличие единого совета образовательного учреждения;

наличие *управляющего совета*;

наличие *попечительского совета*;

наличие и область *полномочий* на принятие самостоятельных решений у отдельных органов общественного самоуправления (рекомендательные решения, консультативно-экспертные решения, право вето на решения администрации и др.);

динамику развития форм участия общественности в принятии управленческих решений;

наличие *нормативной базы* по общественному самоуправлению в школе;

формы, обеспечивающие *доступность и открытость информации* о ситуации в школе (школьная пресса, сайт или страничка в интернете, ежегодные отчеты, открытые школьные доклады перед школьным сообществом и др.);

наличие практики выявления *общественного мнения* по наиболее важным вопросам школьной жизни с помощью социологических опросов, интервьюирования, "горячих линий", дней открытых дверей, форумов на школьном сайте и других мер работы с общественностью и получения обратной информации;

наличие раздела (материала) *по демократизации управления* в программе развития образовательного учреждения.

В качестве количественных измерителей данного критерия могут быть использованы показатели численности участия представителей различных групп (родителей, учащихся, учителей, социальных партнеров школы) в органах общественно-государственного управления.

Показателем эффективности системы государственно-общественного управления школой могут являться также данные о *результатах* работы органов общественного управления и системы в целом:

решение реальных проблем образовательного учреждения;

улучшение материально-технических условий работы школы;

финансовая и кадровая поддержка учреждения образования;

количественные показатели поддержки администрацией школы различных инициатив, исходящих от учителей, учащихся, родителей, социальных партнеров школы, свидетельствующих о реальном функционировании демократических механизмов управления.

Информация об укладе школьной жизни и характере управления может содержаться в аналитической части программы, в концепции развития

школы или в специальном разделе по мерам демократизации системы внутришкольного управления, а также в разделе, описывающем организационную структуру управления реализацией программы развития.

Основания оценивания. В результате проведения общественной экспертизы должны быть поддержаны школы, активно реализующие демократические принципы управления школой: переходящие к общественно-государственному управлению, имеющие децентрализованные организационные структуры управления школой, активно привлекающие к участию в управлении родителей, учителей, учащихся, социальных партнеров. Низкие баллы выставляются школам, имеющим централизованную организационную структуру управления и являющимися по существу закрытыми организациями с авторитарным стилем управления, использующим традиционные технологии обучения, где учителя сохраняют большую властную дистанцию и авторитарный стиль взаимодействия учеником.

6. КРИТЕРИЙ "ОТСУТСТВИЕ ОТРИЦАТЕЛЬНОЙ ДИНАМИКИ
СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.
СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ ДЛЯ СОХРАНЕНИЯ И УКРЕПЛЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ УЧАЩИХСЯ.
ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ"

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. Состояние здоровья обучающихся – один из ключевых показателей эффективности образовательной программы, реализуемой учреждением. Высокие учебные достижения не служат оправданием систематического ухудшения здоровья детей, следовательно, отсутствие отрицательной динамики по этому показателю определяет и обуславливает результативность целостного образовательного процесса. Особенно важно проанализировать статистику заболеваний, вызванных и спровоцированных недостатками организации школьного учебного процесса, т.е. несбалансированным сочетанием труда и отдыха школьников, некачественным питанием, отсутствием надлежащих санитарно-гигиенических условий для обучения. К таким могут быть отнесены многие виды заболеваний: простудные, нарушения осанки, зрения, нервно-психические заболевания, вызванные перегрузками и неблагоприятными условиями организации образовательного процесса, школьная дезадаптация и др.

Создание условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся предполагает реализацию комплекса мероприятий:

по обеспечению соответствия условий осуществления образовательного процесса современным санитарно-гигиеническим требованиям;

по использованию в образовательном процессе технологий и методик здоровьесбережения, в том числе мер по снижению учебной нагрузки учащихся;

по включению в содержание образования программ формирования здорового образа жизни, гигиенического воспитания, профилактики социально обусловленных заболеваний (инфекции, передающиеся половым путем, СПИД, наркомания и др.);

по обеспечению условий для занятий физкультурой и использованию инновационных методик организации этих занятий.

Организация эффективного психолого-медико-социального сопровождения предполагает наличие в учреждении инфраструктуры и программы мероприятий по профилактике и коррекции отклонений в психологическом и физическом развитии учащихся.

На что обратить внимание? При оценке образовательного учреждения по этому критерию целесообразно использовать данные мониторинга состояния здоровья учащихся всех возрастных групп по основным видам заболеваний, по которым ведется учет, или по группам здоровья школьников, которые могут быть представлены в информационном паспорте учреждения, аналитической части программы или в ее информационной справке. Важным показателем является "количество дней, пропущенных учащимся по болезни за год".

При оценке деятельности школы по созданию условий для сохранения и укрепления здоровья учащихся следует обратить внимание на следующие аспекты:

наличие и место в программе развития школы целей и разделов, содержащих меры поддержания и улучшения здоровья школьников, психолого-медико-социального сопровождения;

спектр используемых процедур и мероприятий по сохранению и укреплению здоровья учащихся, охват учащихся различных ступеней данными мероприятиями;

наличие базы для организации мероприятий по охране и укреплению здоровья (бассейн, спортзал, тренажерный зал и др.);

наличие в содержании основного или дополнительного образования программ обучения, посвященных здоровью и формированию здорового образа жизни;

наличие в штате квалифицированных специалистов (медицинские работники, педагог-психолог, учитель-логопед, учитель-дефектолог);

наличие в учреждении подразделения, осуществляющего сопровождение (центр содействия укреплению здоровья учащихся, психолого-медико-педагогический консилиум, психологическая служба и др.);

наличие договорных отношений со специализированными учреждениями (центрами психологической помощи, медицинскими учреждениями и др.).

Основания оценивания. Высокими баллами следует оценивать деятельность учреждений, имеющих стабильную или положительную динамику показателей здоровья школьников в течение, например, последних 3 лет. Исключением могут являться ситуации, при которых снижение показателей здоровья произошло по не зависящим от школы причинам, например, в результате прибытия большого количества новых учащихся, имеющих проблемы здоровья.

Высокими баллами следует оценивать учреждение, создавшее за последние годы необходимые условия для сохранения здоровья учащихся,

расширившее спектр используемых в образовательном процессе процедур и мероприятий по сохранению и укреплению здоровья учащихся, увеличившее охват учащихся различных ступеней данными мероприятиями.

7. КРИТЕРИЙ "ПОЗИТИВНОЕ ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ, ВЫПУСКНИКОВ И МЕСТНОГО СООБЩЕСТВА К УЧРЕЖДЕНИЮ"

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. Отношение родителей, выпускников и местного сообщества к общеобразовательному учреждению формируется на основании оценки родителями наиболее значимых параметров, связанных с обучением и пребыванием ребенка в школе. Социологические опросы показывают, что оно формируется на основе оценок:

качества обучения (по предметам и ступеням обучения);

степени подготовленности выпускников школы к поступлению в престижные вузы;

качества преподавания, общей культуры и компетентности педагогических кадров;

отношения к ребенку со стороны учителей и одноклассников, комфортности психологического климата в школе;

уровня дисциплины и безопасности условий пребывания в школе для жизни и здоровья ребенка;

наличия условий для дополнительного образования;

организации питания.

В связи с этим и программа развития, и инновационные образовательные программы, и создание института общественных управляющих, и все другие подобные инициативы, затрагивающие интересы родителей и учащихся, неминуемо вызовут активную реакцию родителей и общественности – позитивную или негативную. Что же касается выпускников, то их отношение к родной школе в еще большей степени зависит от школьного уклада, от того, насколько востребован был человек не только как ученик, но – главное – как личность.

На что обратить внимание? Отношение к школе родителей, выпускников и местного сообщества проявляется через активность их участия в жизни школы.

Другим показателем отношения к школе может являться количество жалоб на учителей и руководителей школы и, наоборот, благодарностей и обращений за помощью к администрации, учителям, психологам, регулярность посещения родителями классных собраний, общешкольных и классных мероприятий, проводимых школой для родителей и учащихся.

Косвенным показателем хорошего отношения к школе со стороны социума может являться ее социальная активность (например, если она выступает в роли культурно-образовательного центра местного сообщества).

Показателями отношения сообщества могут служить публикации в СМИ, обучение в данном учебном заведении детей из отдаленных рай-

онов, наличие общественной организации выпускников школы, деятельность родителей по пропаганде и рекламе деятельности образовательного учреждения, возможны также специально организованные школой исследования (опросы, анкетирования) на данную тему.

Информация о работе школы с родителями и членами местного сообщества может также содержаться в разделах программы развития учреждения.

Основания оценивания. Примеры положительного отношения к школе должны особенно тщательно выявляться и положительно оцениваться экспертами как один из главных критериев высокого качества работы образовательного учреждения.

Высокими баллами следует оценивать учреждения по данному критерию, если позитивное отношение родителей, выпускников и местного сообщества выражено ярко и подтверждено с помощью различных источников (публикации, данные опросов, участие в жизни школы и др.).

8. КРИТЕРИЙ "ОБЕСПЕЧЕНИЕ УСЛОВИЙ БЕЗОПАСНОСТИ"

(максимальный балл – 10)

Смысл, значение критерия. Под *безопасностью* предлагается понимать общую совокупность безопасных для жизни и здоровья учащихся условий в образовательном учреждении и усилия школы по формированию культуры безопасности в образовательной среде и социуме.

На что обратить внимание? Исходя из такого понимания при оценке школы по данному критерию экспертами, прежде всего, должны анализироваться:

данные об ущербе для жизни и здоровья детей, связанные с условиями их пребывания в ОУ (общее количество и динамику (за последние три года) травматизма детей во время пребывания в школе; общее количество и динамику пищевых отравлений детей в школьных столовых и др.);

общее количество и динамика чрезвычайных ситуаций (пожары, нарушения систем жизнеобеспечения – отопления, водоснабжения, канализации, энергоснабжения);

количество вынесенных предписаний со стороны органов санэпиднадзора и пожарной безопасности, инспекции по охране труда и других за последние 3–5 лет;

доступность медицинской помощи в образовательном учреждении;
уровень материально-технического обеспечения безопасных условий в образовательной среде;

нормативно-правовая база безопасности образовательного пространства;
кадровое и материально-техническое обеспечение предмета ОБЖ;
проведение практических мероприятий, формирующих способность учащихся и педагогов к действиям в экстремальных ситуациях.

Необходимая для проведения экспертизы информация может содержаться в информационной справке, проблемно-ориентированном анализе

работы школы, а также в разделах программы, содержание которых посвящено решению проблемы усиления "безопасности". Дополнительную информацию эксперты смогут извлечь из устава школы и других правоустанавливающих документов, представляемых на конкурс.

Основания оценивания. Наивысших баллов заслуживают учреждения, имеющие минимальное в сравнении со средними по региону количество чрезвычайных ситуаций, случаев травматизма и др., проявившие активность в формировании способностей учащихся и педагогов к действиям в экстремальных ситуациях, комплексно решающие проблемы безопасности, а также имеющие положительную динамику изменения показателей по данному критерию.

9. КРИТЕРИЙ "УЧАСТИЕ В МУНИЦИПАЛЬНЫХ, РЕГИОНАЛЬНЫХ И ФЕДЕРАЛЬНЫХ ФЕСТИВАЛЯХ, КОНКУРСАХ, СМОТРАХ"

(максимальный балл – 8)

Смысл, значение критерия. С учетом сути проводимого конкурса необходимо, на наш взгляд, рассматривать все виды конкурсной активности (конкурсы, олимпиады, гранты, фестивали, смотры, соревнования и др.), которые демонстрируются учреждением, поскольку именно в совокупности они могут подтвердить важнейшие результаты инновационной деятельности – повышение качества образования, рост профессионального мастерства педагогов, организационное развитие школы, формирование лидерских качеств у учащихся и педагогов.

На что обратить внимание? При оценке учреждения по этому критерию можно выделить:

общее количество конкурсных мероприятий и т.д., в которых участвовало само образовательное учреждение, его педагоги и учащиеся;

динамику количества конкурсов за последние 3 года;

уровни конкурсов (муниципальный, региональный, федеральный округ, общероссийский, международный, вузовский, корпоративный и др.) и динамику изменений участия в конкурсах разного уровня;

охват участием в конкурсах педагогов и динамику за последние 3 года;

охват участием в конкурсах учащихся и динамику за последние 3 года.

Комиссия вправе попросить претендента предоставить копии документов, свидетельствующих о том, что он участвовал или побеждал в муниципальных, региональных или общероссийских конкурсах.

Основания оценивания. При оценке работы учреждения по критерию "участие в муниципальных, региональных и федеральных фестивалях, конкурсах, смотрах" экспертам важно обратить внимание не только на результаты, подтвержденные грамотами, свидетельствами и другими документами, свидетельствующие о победах, а, в первую очередь, на разнообразие конкурсных форм, массовость этих мероприятий, а также динамику этих процессов.

На получение наивысших баллов могут претендовать те учреждения, которые имеют:

положительную динамику по всем перечисленным показателям за последние 3 года;
широкий спектр конкурсных мероприятий;
уровень конкурсов, в которых участвует учреждение.

10. КРИТЕРИЙ "СОЗДАНИЕ УСЛОВИЙ
ДЛЯ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ
И ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ"

(максимальный балл – 10)

Смысл и значение критерия. Активная внеурочная деятельность и наличие блока дополнительного образования являются важными условиями полнокомпонентного образовательного процесса в школе, обеспечивающего личностное развитие детей. При этом важно, чтобы было обеспечено необходимое разнообразие предлагаемых образовательных программ, соответствующих индивидуальным запросам учащихся, их психологическим особенностям.

В рамках данного проекта мы считаем целесообразным рассматривать внеурочную деятельность, прежде всего, с точки зрения ее направленности на формирование социальной компетентности учащихся, развитие их творческого потенциала, поскольку именно эти образовательные результаты наиболее сложно обеспечить в рамках классно-урочной организации учебного процесса.

На что обратить внимание? Для оценки общеобразовательного учреждения по критерию "создание условий для внеурочной деятельности обучающихся и организации дополнительного образования" рекомендуется использовать три группы показателей.

Первая группа характеризует *результаты* внеурочной деятельности и дополнительного образования, вторая – *основные условия* для их реализации и третья – *наличие условий* для развития дополнительного образования и внеурочной деятельности.

Оценка результатов может проводиться по показателям:

охват учащихся (% от общего количества) дополнительным образованием в своей школе в целом (по образовательному учреждению и по каждой ступени и году обучения в отдельности);

охват учащихся, занимающихся в спортивных секциях в своей школе в целом (по образовательному учреждению и по каждой ступени и году обучения в отдельности);

охват учащихся, участвующих в деятельности детских и юношеских общественных организаций, объединений в своей школе (в целом по образовательному учреждению и по каждой ступени и году обучения в отдельности).

Оценка основных условий для дополнительного образования и внеурочной деятельности может проводиться по показателям:

количество программ дополнительного образования детей (в целом и по возрастным группам учащихся);

финансовая доступность для учащихся;
наличие квалифицированных преподавателей.

Оценка условий для развития дополнительного образования и внеурочной деятельности осуществляется по наличию *программы развития дополнительного образования* (как часть общей программы развития образовательного учреждения) или мероприятий в рамках общей программы развития учреждения.

Основания оценивания. При оценивании важно рассматривать все выделенные группы показателей во взаимосвязи. Высокие баллы выставляются, если общеобразовательное учреждение имеет высокие результаты внеурочной деятельности и дополнительного образования по выше перечисленным показателям, а также, если в программе развития учреждения присутствуют раздел или мероприятия по развитию блока дополнительного образования и внеурочной деятельности. Кроме того, должно быть обеспечено разнообразие программ дополнительного образования и внеурочной деятельности, охвачены все возрастные группы учащихся.

Работа эксперта при оценивании образовательных учреждений в ходе конкурсного отбора

Работа эксперта в ходе заседаний секции экспертного совета, связанных с оценкой документов конкретных общеобразовательных учреждений, подробно описывается в Положении об экспертном совете и Регламенте работы экспертного совета (см. ниже в данной Рабочей тетради), которые каждый эксперт обязан внимательно изучить до начала работы в секции.

Экспертам рекомендуется учитывать, что:

1) обсуждение порядка конкурсного отбора и его критериев, утвержденных на федеральном и региональном уровнях, не является предметом их деятельности; попытки предлагать иные критерии или способы формализованной оценки не допускаются;

2) экспертные заключения сдаются после оценивания каждого пяти образовательных учреждений, и поэтому при выведении оценок надо предвидеть возможность получения в последующем документов, заслуживающих более высоких оценок.

3) полезно использовать при оценивании всю шкалу оценок (от 1 до 4 или от 1 до 5), относительно низкие оценки по каким-то критериям не говорят в данном случае о том, что школа является плохой, речь идет о необходимости выявить различия школ и на этой основе – победителей конкурса;

4) тенденции отдельных экспертов и экспертных групп к постановке относительно высоких или относительно низких баллов оказывают влияние на общие итоги рейтинга и на число учреждений, потенциально попадающих от каждой группы в число победителей;

5) в среднем каждый эксперт и группа оценивают в ходе заседаний секции по 57–58 образовательных учреждений (в зависимости от итогов жеребьевки);

6) решение эксперта о постановке оценочного балла по каждому критерию фиксируется на листе экспертного заключения *путем обведения кружком* цифры, соответствующей выставляемой балльной оценке.

Приложение 6

ПОЛОЖЕНИЕ
О РЕГИОНАЛЬНОМ ЭКСПЕРТНОМ СОВЕТЕ
по отбору общеобразовательных учреждений Московской области,
активно внедряющих инновационные образовательные программы,
для осуществления государственной поддержки из федерального бюджета и учителей
для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство
и значительный вклад в образование в рамках Приоритетного национального проекта
"Образование" на территории Московской области

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Региональный Экспертный Совет по отбору общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы, для государственной поддержки из федерального бюджета и учителей для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование в рамках Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области (далее – Экспертный Совет) создается, реорганизуется и ликвидируется приказом министра образования Московской области на основании решения Регионального Совета по реализации Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области (далее Региональный Совет).

1.2. Основной задачей Экспертного Совета является экспертная оценка учреждений – участников конкурсного отбора общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы, для осуществления государственной поддержки из федерального бюджета и учителей для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование по критериям отбора.

2. ФУНКЦИИ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

2.1. Экспертный Совет осуществляет следующие основные функции:
экспертизу представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора;

оценивание учреждений и учителей по каждому из критериев отбора в соответствии с максимальным баллом ("весом") критериев отбора;

оформление результатов оценивания в виде экспертных заключений;

передачу экспертных заключений в региональную организационную группу (конкурсную комиссию) для выстраивания рейтинговой шкалы учреждений и учителей и последующего представления в Региональный Совет.

3. СОСТАВ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

3.1. Состав Экспертного Совета формируется из представителей институтов гражданского общества: сообществ профессиональных экспертов в области образования, ассоциаций родителей, попечителей, выпускников, работодателей; совета ректоров вузов, совета руководителей учреждений среднего профессионального образования Московской области; профсоюзной организации работников народного образования и науки Московской области, иных общественных организаций.

3.2. Список гражданских экспертных институтов, делегирующих своих представителей в состав Экспертного Совета, определяется решением Регионального Совета и доводится до сведения общественности.

3.3. Список должен включать не менее пяти гражданских экспертных организаций.

3.4. Общее число членов Экспертного Совета – не менее 40 человек.

3.5. После утверждения списка общественных экспертных организаций конкурсная комиссия проводит организационно-инструктивное совещание, на котором подробно информирует гражданские экспертные организации:

- о процедуре выдвижения конкретных экспертов от каждой гражданской экспертной организации;

- о требованиях, предъявляемых к экспертам;

- о процедуре проведения экспертной оценки с подробным разъяснением содержания каждого критерия отбора и системы баллов по каждому из них;

- о структуре и требованиях к оформлению экспертного заключения;

- об ответственности каждого эксперта за результаты работы.

3.6. В Экспертном Совете создаются две секции:

- секция экспертной оценки по критериям отбора общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы для государственной поддержки из федерального бюджета;

- секция экспертной оценки по критериям отбора учителей для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование.

3.7. Организацию работы Экспертного Совета осуществляют председатель и его заместители (руководители секций), которые избираются членами Экспертного Совета на первом заседании.

3.8. Председатель Экспертного Совета:

- организует общие заседания Экспертного Совета;

- председательствует на общих заседаниях Экспертного Совета;

заверяет экспертные заключения;
передает экспертные заключения в региональную организационную группу (конкурсную комиссию) для определения рейтинговой шкалы учреждений и учителей.

3.9. Заместители председателя Экспертного Совета – руководители секций:
организуют работу секций;
председательствуют на заседаниях секций Экспертного Совета;
распределяют пакеты документов между членами Экспертного Совета;
передают экспертные заключения председателю Экспертного Совета для заверения.

3.10. В состав Регионального Совета не могут входить:
лица, дети которых обучаются в учреждениях – участниках конкурса;
лица, работающие в учреждениях – местах работы учителей-претендентов конкурса;
лица, состоящие в близком родстве с учителями-претендентами на денежное поощрение.

4. ПРАВА И ОБЯЗАННОСТИ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА И ЕГО ЧЛЕНОВ

4.1. Экспертный Совет действует на основе принципов публичности, открытости, направленности на развитие инновационной деятельности и поддержку педагогического опыта учителя, независимости и правовой защищенности участников экспертного процесса, научной и экономической обоснованности, учета мнений независимых экспертов.

4.2. Экспертный Совет имеет право запрашивать и получать в установленном порядке через региональную организационную группу (конкурсную комиссию) от органов управления образования, организаций, учреждений, связанных с реализацией Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области, сведения, необходимые для работы Экспертного Совета.

4.3. Член Экспертного Совета обязан:
соблюдать требования "Порядка конкурсного отбора общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы", "Положения о конкурсном отборе учителей общеобразовательных учреждений Московской области, выдвигаемых на премию Президента Российской Федерации", Положения об Экспертном Совете, требования председателя Экспертного Совета, его заместителей – руководителей секций, установленный регламент работы Экспертного Совета;

руководствоваться профессиональными и этическими нормами;
соблюдать установленные сроки подготовки и сдачи экспертных заключений.

4.4. Экспертный Совет и его члены несут персональную ответственность за объективную и качественную подготовку экспертных заключений.

4.5. Члены Экспертного Совета имеют право:
вносить предложения по порядку работы Экспертного Совета;

требовать постановки своих предложений на голосование;
пользоваться другими правами, предоставленными настоящим Положением.

4.6. Члены Экспертного Совета не имеют права:

вступать в любые контакты с представителями заявителей;
распространять в любой форме информацию, ставшую доступной им в качестве членов Экспертного Совета.

4.7. В случае невозможности прибыть на заседание член Экспертного Совета уведомляет об этом председателя Экспертного Совета или его заместителей (руководителей секций) не позднее, чем за два дня до проведения заседания.

5. ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

5.1. Экспертный Совет создается на срок, определяемый Планом первоочередных мероприятий по реализации Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области.

5.2. Порядок работы Экспертного Совета по проведению экспертизы проектов определяется регламентом работы Экспертного Совета.

5.3. Итоги экспертизы оглашаются после утверждения губернатором Московской области списка учреждений и учителей для получения денежного поощрения.

6. ОРГАНИЗАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ РАБОТЫ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

6.1. Создание необходимых условий и организационно-методическую помощь в работе Экспертного Совета обеспечивает региональная организационная группа (конкурсная комиссия). При выполнении своих задач организационная группа (конкурсная комиссия) находится в непосредственном подчинении председателя Экспертного Совета.

6.2. Вознаграждение за работу членов Экспертного Совета осуществляется в порядке, установленном Министерством образования Московской области.

Приложение 7

РЕГЛАМЕНТ РАБОТЫ РЕГИОНАЛЬНОГО ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

по отбору общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы, для осуществления государственной поддержки из федерального бюджета и учителей для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование в рамках Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Работа Экспертного Совета включает в себя: экспертизу представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора, опреде-

ленным Региональным Советом; оценивание учреждений и учителей по каждому из критериев отбора (по 10-балльной шкале) в соответствии с максимальным баллом ("весом") каждого из критериев отбора, определенным Региональным Советом по реализации Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области (далее Региональный Совет); оформление результатов оценивания в виде экспертных заключений (листов экспертных оценок).

1.2. Члены Экспертного Совета в своей работе руководствуются этическими нормами и принципами экспертной работы, в том числе принципами справедливости, объективности, беспристрастности, открытости, обоснованности оценок, независимости экспертизы, дифференциации оценок Претендентов².

1.3. Работа Экспертного Совета осуществляется по секциям: секция 1 – секция экспертной оценки по критериям отбора общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы для государственной поддержки из федерального бюджета; секция 2 – секция экспертной оценки по критериям отбора учителей для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование.

1.4. Участие экспертов в работе двух секций одновременно не допускается.

2. УСТАНОВОЧНЫЕ СОВЕЩАНИЯ СЕКЦИЙ ЭКСПЕРТНОГО СОВЕТА

2.1. До начала процедуры экспертной оценки собирается общее заседание Экспертного Совета с обязательным присутствием всех членов. О заседании членов Экспертного Совета информирует региональная организационная группа (конкурсная комиссия) не позднее чем за 4 дня до его проведения. На общем заседании открытым голосованием избирается председатель Экспертного Совета. Председатель Экспертного Совета организует процедуру выборов руководителей секций. Голосование по кандидатурам руководителей секций проводится только членами соответствующих секций Экспертного Совета.

2.2. После завершения общего заседания руководители секций организуют работу своих групп и проводят установочные совещания с участием представителей региональной организационной группы (конкурсной комиссии), на которых знакомят членов Экспертного Совета с базовой документацией по Приоритетному национальному проекту, квотами, выделяемыми Московской области и отдельным муниципальным образованиям по школам и учителям, выдвигаемым на премии Президента РФ в рамках Приоритетного национального проекта, с Положением об Экспертном

² Последний принцип подразумевает нацеленность экспертов на недопущение уравнительного подхода в оценке, выявление уровневых различий при оценке материалов, предоставленных претендентами.

Совете, правами и обязанностями членов Экспертного Совета, предметом экспертизы и перечнем документов, поступающих от Претендентов, порядком и критериями оценивания членами Экспертного Совета школ и учителей, порядком документирования результатов экспертизы и передачи материалов в региональную организационную группу, а также настоящим Регламентом их работы.

2.3. На установочных совещаниях обсуждаются все прогнозируемые риски и сложные ситуации, которые могут возникнуть в ходе работы Экспертного Совета, определяются и согласовываются действия Экспертного Совета в случае их возникновения.

2.4. Во время установочных совещаний согласовываются график, даты, время и место (в том числе конкретные помещения) проведения заседаний секций Экспертного Совета по экспертизе представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора, оцениванию учреждений и учителей по каждому из критериев отбора, оформлению результатов оценивания в виде экспертных заключений (листов экспертных оценок).

2.5. Эксперты, не принявшие участие в установочном совещании, не могут участвовать в экспертизе без предварительного инструктажа с участием представителей Региональной организационной группы (конкурсной комиссии).

3. ПОРЯДОК ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКИ ПРЕДСТАВЛЕННЫХ ЗАЯВИТЕЛЯМИ ПАКЕТОВ ДОКУМЕНТОВ ПО КРИТЕРИЯМ ОТБОРА

3.1. Экспертиза представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора, оцениванию учреждений и учителей по каждому из критериев отбора, оформлению результатов оценивания в виде экспертных заключений (листов экспертной оценки) проводится в очном режиме, вынос или передача документов, представленных Претендентами, за пределы помещений, установленных для работы Экспертного Совета, не допускается.

3.2. Для проведения экспертизы по отбору общеобразовательных учреждений Московской области, активно внедряющих инновационные образовательные программы, члены Экспертного Совета делятся на три группы по 6–7 человек в каждой (пять основных экспертов, один или два в резерве). Таким образом, обеспечивается оценка каждого пакета документов Претендента (школы) не менее чем пятью экспертами.

3.3. Для проведения экспертизы по отбору учителей для денежного поощрения за высокое педагогическое мастерство и значительный вклад в образование члены Экспертного Совета делятся на шесть групп по три эксперта в каждой). Таким образом, обеспечивается оценка каждого пакета документов Претендента (учителя) не менее, чем тремя экспертами.

3.4. Руководитель секции в экспертной оценке представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора участия, как правило, не принимает, но постоянно присутствует на месте работы секции и опера-

тивно решает вопросы, возникающие в ходе работы экспертов, координируя свои действия с представителями региональной организационной группы (конкурсной комиссии).

3.4. В случае необходимости (болезнь, другие уважительные причины) отдельные члены групп могут быть временно или на постоянной основе заменены другими членами Экспертного Совета, находящимися в резерве.

3.5. Состав секций и групп Экспертного Совета доводится до сведения общественности.

3.6. При определении состава групп обеспечивается представительство в каждой из них лиц, делегированных различными гражданскими экспертными институтами, а также профессиональных экспертов в области образования.

3.7. Для работы каждой группы экспертов предоставляются изолированные помещения, позволяющие комфортно и без посторонних помех изучать представленные Претендентами пакеты документов и их проводить экспертизу.

3.8. Работа групп экспертов осуществляется параллельно и независимо друг от друга.

3.9. Работа экспертов в течение каждого дня не должна превышать по продолжительности 8 часов с обязательным перерывом на обед.

3.10. Представители региональной организационной группы (конкурсной комиссии) своевременно обеспечивают удобное для работы членов каждой секции Экспертного Совета размещение и расположение пакетов документов, представленных Претендентами.

3.11. В первый день работы каждой секции Экспертного Совета по экспертной оценке представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора представители региональной организационной группы в присутствии членов Экспертного Совета проводят жеребьевку для распределения представленных Претендентами пакетов документов между группами экспертов.

3.12. Для этого каждому Претенденту (школе или учителю) присваивается в случайном порядке номер, обозначения этих номеров в присутствии всех членов секции Экспертного Совета помещаются в непрозрачную емкость, после чего представители каждой группы экспертов поочередно, по принципу лотереи вытаскивают обозначения этих номеров в количестве, равном общему числу Претендентов, разделенному на число групп. При этом экспертам не может быть известно, какие именно Претенденты обозначены теми или иными номерами. Затем полученные таким образом каждой группой экспертов номера Претендентов выставляются на всеобщее обозрение и в порядке их извлечения из емкости группируются по пять, после чего полученные результаты фиксируются представителями региональной организационной группы. На этой основе представители региональной организационной группы подбирают в соответствии с итогами жеребьевки конкурсные документы конкретных Претендентов (школ или учителей) и предоставляют их для работы конкретной группе экспертов.

Формирование пакетов документов осуществляется с учетом возможного конфликта интересов. Группам экспертов не выдаются документы Претендентов, расположенных и действующих на территории, в которой проживают члены экспертной группы, или имеющих постоянные профессиональные контакты с Претендентами. В случае установления конфликта интересов соответствующий пакет документов передается в любую другую экспертную группу.

3.13. При получении пакетов конкурсных документов в экспертные группы выдается соответствующее количество бланков экспертных заключений. При этом оформляется ведомость на передачу документов, в которой расписываются все члены экспертной группы.

3.14. Работая в группе, каждый эксперт изучает пакеты документов, представленные каждым Претендентом. Выборочное ознакомление экспертов с документацией не допускается.

Ознакомившись с документацией отдельного Претендента, эксперты передают ее коллегам по группе, пока все эксперты не ознакомятся со всеми пятью одновременно оцениваемыми пакетами документов.

Работа экспертов в группе допускает коллективное обсуждение представленных Претендентами материалов до принятия каждым экспертом индивидуального решения о выставлении баллов по каждому из установленных критериев отбора.

Индивидуальное решение о выставлении баллов по каждому из установленных критериев отбора каждый эксперт принимает под свою личную ответственность и не обсуждает его с другими экспертами.

Попытки отдельных экспертов навязывать свое мнение, оказывать давление и влиять таким образом на оценочные суждения коллег по группе не допускаются.

Результатом оценочной работы каждого эксперта по каждой группе из пяти Претендентов (школ или учителей) являются подписанные им экспертные заключения. При необходимости дополнительные экспертные замечания и рекомендации Претендентам (Учреждениям) заполняются экспертами в письменной форме во время проведения экспертизы.

3.15. Экспертное заключение заверяется подписями эксперта, руководителя секции Экспертного Совета, сдается представителям региональной организационной группы (конкурсной комиссии) и заверяется ее руководителем.

Не полностью заполненные и не подписанные экспертами заключения не принимаются.

В случае обнаружения представителями региональной организационной группы (конкурсной комиссии) в экспертном заключении, сдаваемом экспертами, ошибок, связанных с нарушением балльной шкалы оценок (когда, например, по критерию установлен максимальный балл "8", а эксперт ставит оценку "10", или когда при согласованной шкале от 1 до 10 ставится оценка "0", или когда при согласованной шкале целых чисел ста-

вятся баллы с десятиями, плюсами, минусами и т.п.), из-за чего нарушается логика оценки и меняется общий суммарный балл Претендента, эксперту выдается дубликат экспертного заключения, заполняемый экспертом в точном соответствии с балльной шкалой, а испорченный лист аннулируется и не учитывается при выведении общего рейтинга Претендентов.

Другие исправления в сданных и подписанных листах экспертного заключения после их сдачи не допускаются.

Выведение экспертами одинаковых балльных оценок многим Претендентам, особенно в рамках одного экспертного заключения, не рекомендуется.

Сдача каждым экспертом экспертных заключений на очередные пять Претендентов фиксируется представителями региональной организационной группы (конкурсной комиссии), после чего эксперту под личную роспись выдается очередной лист экспертного заключения.

Темп работы по изучению и оценке представленных заявителями пакетов документов по критериям отбора определяется экспертами и группами самостоятельно, с учетом общего утвержденного графика работы секции Экспертного Совета.

3.16. После выведения представителями региональной организационной группы (конкурсной комиссии) общего рейтинга претендентов члены Экспертного Совета должны быть в обязательном порядке, не позднее чем через три дня, ознакомлены с полученными данными.

Любые контакты и информационные взаимодействия между членами Экспертного Совета и представителями Претендентов в период работы Экспертного Совета и вплоть до оглашения итогов конкурса не допускаются. Лица, нарушающие данное положение регламента, незамедлительно выводятся из состава Экспертного Совета.

В случае попыток оказания внешнего давления на членов Экспертного Совета для получения односторонних преимуществ отдельными Претендентами, члены Экспертного Совета обязаны незамедлительно довести это до сведения руководителя секции Экспертного Совета для принятия срочных мер по исключению подобных попыток.

Информация об экспертных оценках, выставленных каждым экспертом тем или иным Претендентам, является конфиденциальной и не подлежит разглашению.

В случаях, когда определенные Претенденты (школы или учителя) получают одинаковые экспертные оценки и возникает ситуация, при которой на последние места в рамках определенной квоты претендуют более одного Претендента, по решению регионального Совета по реализации Приоритетного национального проекта "Образование" на территории Московской области, соответствующая секция Экспертного Совета проводит дополнительное заседание, на котором определяется победитель конкурса.

3.17. В случае возникновения конфликтных ситуаций в ходе экспертизы и невозможности их урегулирования силами руководителя секции и

Председателя Экспертного Совета Председатель Экспертного Совета в оперативном порядке официально письменно информирует о такой ситуации Региональный Совет.

Приложение 8

ТРИ ТИПА ЗНАЧИМОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДОСТИЖЕНИЙ

1. ДОСТИЖЕНИЯ, ПРЕДСТАВЛЯЮЩИЕ ИНТЕРЕС ДЛЯ РАЗВИТИЯ ФЕДЕРАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Овладение компьютерными и педагогическими технологиями всеми членами педагогического коллектива. Формирование команды единомышленников.

Организация сетевого взаимодействия по программе, ориентирующей выпускников в профессиональной деятельности в области экологического образования.

Обучение детей с ограниченными возможностями в малых группах на базе ОУ.

Создание музыкальной среды, построенной на основе системы развивающих музыкальных занятий. Внедрение принципов гармоничного существования педагогов и учащихся.

Воспитание национального самосознания школьника, формирование сознательной гражданской позиции, приобщение к нравственным истокам русской культуры.

Обеспечение высокого уровня правовой грамотности выпускников средней школы.

Технология реализации надпредметной программы "Дом и человек в нем" как условие развития функциональной грамотности учащихся.

Включение старшеклассников в управление и преобразование социальной среды школы, микрорайона через детские органы самоуправления.

2. ДОСТИЖЕНИЯ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Организация бесклассной курсовой подготовки на старшей ступени обучения с целью индивидуализации образовательных условий.

Организация работы Центра в условиях микрорайонной школы, обеспечивающая – предупреждение отсева, разрешение конфликтов, решение молодежных проблем.

Методическая разработка деловых игр, обеспечивающих интерес, психологическую комфортность и самореализацию школьников в изучении истории России.

Прикладные виды искусства как средство развития духовных и нравственных ориентиров. Разработка элементов технологии развития художественных способностей учащихся.

Разработка авторского УМК по ТРИЗ с целью развития у учащихся способностей решения проблем разного класса сложности.

Вариативные программы по информатике как средство профессиональной социализации.

Новые педагогические возможности уроков труда (уроки художественного воспитания, развития чувств, дизайна, проектирования систем, созидания, самопознания и др.).

Обеспечение повышения уровня мотивации и уровня образовательных результатов путем подготовки учащихся и родителей на новую безотметочную технологию оценивания (истории и обществознания).

3. ДОСТИЖЕНИЯ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ АВТОРОВ ИНИЦИАТИВ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Привлечение родителей к деятельности ДООУ и совместному творчеству родителей и детей.

Освоение студентами педагогического колледжа новой образовательной технологии "Чтение и письмо для развития критического мышления".

Предоставление всем детям участия в активной творческой деятельности.

Театрализация уроков литературы.

Классный час как форма подготовки учащихся к освоению петербургских традиций через школьный праздник.

Приобщение учащихся к культурным ценностям посредством организации работы с дидактическим пособием.

Организация системы жизнедеятельности детей на основе норм традиционной культуры.

Пропедевтический курс химии для 6–7-х классов.

Эмоционально-нравственное развитие ребенка через осознание своих возможностей посредством реализации учебной программы по музыке.

Опыт диагностического изучения поведения учащихся группы риска.

Организация учебного процесса, обеспечивающая сохранение здоровья учащихся (расписание с учетом времени года; особый подход к расписанию дня, учебный режим; этапы урока) – принцип гармоничного сочетания различных видов деятельности. Интерес к состоянию детей, мониторинг состояний. Возможность выбора видов деятельности на уроке.

Педагогическое сопровождение исследовательской культуры учащихся.

Повышение мотивации к занятиям физкультурой через индивидуальный учет достижений средствами многобальной процессуальной системы оценок, умений и результатов учащихся.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Программа курса	5
Учебно-методические материалы	10
Экспертиза в образовании: определение, функции, задачи и виды	10
Методологические основы экспертизы в образовании: принципы, критерии, содержание, методы	30
Эксперт: профессиональная и личностная позиция, квалификационные характеристики и взаимодействие с заказчиком	52
Институт экспертизы и экспертное сообщество	69
Программа развития образовательного учреждения как объект экспертизы.....	88
Экспертиза образовательных программ	103
Организация профессиональной экспертизы стратегических документов образовательных учреждений в рамках Приоритетного национального проекта "Образование"	125
Нормативно-правовое обеспечение и социально-организационные механизмы экспертизы	127
Подходы к организации общественной экспертизы программ и проектов.....	134
Л и т е р а т у р а.....	146
П р и л о ж е н и я:	
1. Общая схема проблемно-ориентированного анализа	150
2. Правила формулирования целей (по Дж. Моррисею)	156
3. Проект экспертизы образовательной программы	157
4. Требования к образовательной программе дошкольного образовательного учреждения (ДОУ).....	160
5. Рабочая тетрадь эксперта	161
6. Положение о Региональном Экспертном совете.....	181
7. Регламент работы Регионального Экспертного совета	184
8. Три типа значимости педагогических достижений	190