

Лекционный материал «Организация опытно-экспериментальной деятельности в образовательной организации»

Модуль 2 «Экспертные оценки в образовании»

Тема 2: Модели экспертиз, применяемые в системе образования

1. В современной практики выделяют четыре типа моделей экспертизы в образовании: нормативно – контролирующую, квалифицирующую, дегустационную, понимающую.

Нормативно - контролирующая экспертиза предполагает контроль нормы. Например, документы представленные школой сравниваются на предмет соответствия с типовыми положениями. Здесь можно выделить несколько этапов:

- Экспертные документы сравниваются с документами более высокого уровня;
- Состояние документа с точки зрения его позитивного влияния на развитие образовательного процесса;
- Экспертиза апробации документа. После этого документ из разряда временных переходит в разряд разрешительных, нормативных.

Квалифицирующая или интерпретирующая экспертиза позволяет определить насколько данная инновация лежит в социокультурном и образовательном контексте. Субъект экспертизы должен предъявить не эталон, а схемы. Цели, ценности, способы достижения и возможности достижения результатов экспертной деятельности. Квалифицирующая экспертиза определяет возможность и необходимость переноса инновации в новые условия. Например, переход образовательной деятельности на условия гимназии, лицея.

Данная экспертиза совместно с нормативно-контрольной применяется, когда инновация имеет целостное оформление. Например - развивающее обучение по системе Эльконина - Давыдова.

Дегустационная экспертиза - оценка инновационной деятельности осуществляется исходя из вкуса эксперта, его ощущений, значимости,

оригинальности, необходимости метода. Этот вид экспертизы очень субъективен. И принципиально не формализуется.

Понимающая экспертиза - в этом случае идет не оценка инноваций, а предполагается дооформление инноваций, выращивание инноваций до уровня трансляции. В этом случае эксперт старается, пытается встать на позицию автора, чтобы понять замысел автора.

[http://inpo.svfu.ru/distant/pluginfile.php/1964/mod_resource/content/1/Иванов%20Д.А.%20Экспертиза%20в%20образовании%20\(1%3De%20изд.\).pdf](http://inpo.svfu.ru/distant/pluginfile.php/1964/mod_resource/content/1/Иванов%20Д.А.%20Экспертиза%20в%20образовании%20(1%3De%20изд.).pdf)

2. 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, приспособившая 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. Мясищев, 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).

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

<http://gifted.ru/files//ad9c90011abd4c690bc6472dbcc23127.pdf>

[\[vfu.ru/distant/pluginfile.php/1964/mod_resource/content/1/Иванов%20Д.А.%20Экспертиза%20в%20образовании%20\\(1%3De%20изд.\\).pdf\]\(http://vfu.ru/distant/pluginfile.php/1964/mod_resource/content/1/Иванов%20Д.А.%20Экспертиза%20в%20образовании%20\(1%3De%20изд.\).pdf\)](http://inpo.s-</p></div><div data-bbox=)

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.

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).

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. Громько, 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 равно- доступности к ним всех граждан. Эксперты отвечают на вопросы, что та- кая-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) 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 результативностью 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; спосо- бы и формы реализации проектного содержания; параметры, обеспечиваю- щие границы развертывания; прогноз результата и пр. (к примеру, социо- культурная 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 и Формирование его состава (искусственно моделируемый объект) Содержательное наполнение направлений работы	Недостаточность Избыточность
2. Конкретность (имеется в виду конкретность заявленных действий)	Предусматривает точные и полные формулировки, заявляющиеся форм и методов работы,	Слишком обобщенные формулировки, так называемые намеченные кон- туры без конкретизации

	реализация которых входит в задачи объекта	Излишняя детализация, за которой теряется и не выдерживается стратегическое направление
3. Реальность (имеется в виду – функционирование; критерий может быть выявлен по преимуществу эм- пирическим 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. С л о б о д ч и к о в: 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 реформирования 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. Г р о м ы к о. 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. Андреева, А.В. Гаврилин 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. Багдасарьян 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 потребностями, 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.

(Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру).

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

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.

Самостоятельная работа 2.2

По завершении изучения теоретического материала Вами должны быть [выполнены задания для самостоятельной работы модуля 2](#)