

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИ

Яблонський А. І., Рогальська-Яблонська І. П.

ВСТУП

У науці залишається актуальною розробка теоретичних засад та методології психологічної експертизи освіти, а саме: науково-обґрунтованої термінології, класифікації, розуміння сутності та усвідомлення співвідношень межових категорій, які використовуються задля системно-теоретичного аналізу категорії «експертиза», функцій та принципів експертної діяльності та напрямів наукової експертизи освіти. Ці засади та методологія потребують наукового аналізу, вимагають уточнення й доповнення у зв'язку з виокремленням конкретного предмета дослідницької уваги – психологічної експертизи середньої освіти.

Гуманітаризація освіти надає пріоритетності загальнокультурним компонентам у змісті освіти і таким чином акцентує на формуванні особистісної зрілості молоді, набутті нею особистісного сенсу в отриманні знань і соціокультурного досвіду. Це зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки методології та методик психологічної експертизи освіти на засадах гуманістичної парадигми.

Звернення до вивчення проблеми гуманітарної експертизи у психологічній науці (О. Анісімов, І. Ашмарін, Г. Балл, С. Баронене, С. Братченко, Г. Іванченко, В. Ланкін, Д. Леонт'єв, О. Лактіонова, С. Максименко, Г. Мкртчян, В. Панок, М. Рон, Ф. Сафуанов, Г. Скірбекк, В. Слободчиков, М. Слюсаревський, А. Тубельський, Г. Тульчинський, А. Хараш, В. Чернобровкін, Ю. Швалб, Б. Юдін, В. Ясвін) дозволило визначити її особливим феноменом із внутрішньо притаманною множиною невизначеностей, які детермінують вплив новацій на людину і таким чином постають головним об'єктом експертизи. З огляду на вищезазначене в останні роки проблема гуманітарної експертизи займає провідне місце в наукових дискусіях та вимагає переходу від стихійно-гуманітарної до інституціоналізованої. Гуманітарна експертиза має всезагальний характер, оскільки застосовується до інноваційних проєктів: законодавчих, освітянських, науково-технічних, політичних, управлінських тощо, які мають

міждисциплінарний характер, а отже, торкаються загалом життя суспільства.

У межах реалізації гуманістичної парадигми освіти постає проблема розробки науково-теоретичних засад психологічної експертизи освіти – порівняно нового виду експертизи, необхідність якої детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів в умовах зростання невизначеності та неоднозначності. Останнє зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки принципів, методології та методик психологічної експертизи освіти. Попри наявний науковий доробок учених із питань психологічної експертизи освіти, у психологічній науці відсутня її цілісна концепція; поза увагою вчених залишається системний опис змісту, сутнісних характеристик, предметних меж, диференційованих експертних процедур психологічної експертизи освіти, що дозволяє сформулювати науково обґрунтовану експертну оцінку, спрогнозувати можливості та перспективи реалізації освітніх теорій і практик.

1. Феноменологія та сутність експертизи в освіті

Складність та проблематика об'єктів експертиз вимагає різнобічного і цілісного підходу, звернення до досвіду різних гуманітарних наук, загальним принципом яких є комплексний характер дослідження і, як наслідок, їх міждисциплінарний статус. Як підкреслює В. Козирков, «будь-яка спеціальна експертиза у підсумку потребує доповнення її гуманітарним складником; ...коли об'єкт експертизи має суспільне або культурне значення, соціально-гуманітарна експертиза стає її кінцевою ланкою»¹. Звернення до визначення відмінностей між традиційними і новими експертизами дозволяє зрозуміти, що на сучасному етапі розвитку експертного знання відбувається процес переосмислення його якісних характеристик і розширення проблемного поля.

Аналіз наукової літератури дозволив констатувати, що в науці залишається актуальною проблема розробки теоретичних засад і методології експертизи освіти, що стосується науково-обґрунтованої термінології, класифікації, трактування загальних понять, функцій та принципів експертної діяльності в освіті. Тому в науці з'явилася значна кількість напрямів наукової експертизи освіти, серед яких М.-Л. Чепою було виокремлено такі: експертиза освітніх проєктів, що здійснюються

¹ Козырьков В.П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского*. Вып. 2. Новгород, 2007. С. 312–316.

під егідою ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ та інших міжнародних організацій; експертиза регіональних (європейських, азійських тощо) та національних освітніх проєктів; експертиза трендів розвитку або змін змісту освіти; експертиза освітніх реформ на різних рівнях освітніх систем; експертиза окремих програм, спрямованих на розв'язання конкретних освітніх проблем; експертиза навчальних закладів і центрів; експертиза підручників, посібників, методичних матеріалів тощо; експертиза систем оцінювання знання; експертиза психічного та фізичного здоров'я учнів; експертиза підготовки кадрів (у тому числі експертів) для освітньої сфери; експертиза освітніх ресурсів, у тому числі Інтернет-ресурсів та підручників². Дослідник доходить висновку, що в «країнах Заходу вже склалася розгалужена ієрархічна система експертного супроводу проєктів, і тому фактично жодну освітню інновацію не обминає експертне оцінювання на тих чи інших етапах упровадження і здійснення. У цих країнах функціонує професійне середовище експертних співтовариств із центрами підготовки експертів, з обговоренням нагальних і наукових проблем експертизи в багатьох періодичних виданнях»².

Погоджуємося з автором у тому, що подібні процеси вже давно актуалізувалися в Україні і потребують невідкладного вирішення.

Аналіз наукових підходів до трактування поняття «експертиза» дає підстави стверджувати, що зазвичай увагу акцентують на дослідницькій функції експертизи, а відтак вона трактується як «дослідження конкретного питання та його розв'язання за допомогою відповідних спеціалістів».

У психології експертиза (досвідчений) – це «метод дослідження, який полягає у тому, що вивчення і оцінювання явищ здійснюється знавцем, спеціалістом, експертом»³.

Експертизу як *процес* можна охарактеризувати через результат, що передбачає аналіз діяльності експертів (зовнішня експертиза) та власне самого психолога або управлінця (самоекспертиза), має конкретний зміст, методи, засоби і форми. Психологічна експертиза як процес у змістовому аспекті визначається сферою її застосування, яка зумовлює не тільки постановку експертних задач, вибір засобів і процедур дослідження, але й спосіб застосування отриманих результатів.

Як *процедура* експертиза має своє методологічне, функціональне і технологічне забезпечення, алгоритм діяльності суб'єктів експертизи, які реалізують її шляхом оцінювання на кваліметричній або іншій

² Чепя М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти. *Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*. Т.ХІІ. Ч 5. 2011. С. 337–341.

³ Психологічний словник / За ред. Войтка В.І. Київ, «Вища школа», 1982. 216 с.

основі, орієнтованій на чітко визначену форму у вигляді оціночного листа, рангів, рівнів, критеріїв. Окремі роботи науковців, присвячені питанням експертизи, містять розуміння сучасної експертизи як системи організаційних, логічних і математично-статистичних *процедур*, спрямованих на отримання інформації та її аналіз з метою формулювання оптимального рішення.

Експертиза як *один із способів* оцінки професійного та особистісного зростання фахівців експертами-спеціалістами та співвіднесення самооцінки і рефлексії професійного рівня з результатами зовнішньої експертизи об'єктивно забезпечує можливість підвищення якості професійної діяльності.

Експертиза як *вид аналітичної* діяльності, яка становить сукупність внутрішньої (експертний аналіз є мислинським видом пізнавальної діяльності) та зовнішньої (оціночна контрольна діяльність є зовнішньою діяльністю, яка формується за рахунок зовнішніх дій із зовнішніми об'єктами) діяльностей, була детально розглянута вище.

У науці існує також бачення експертизи як «інтелектуальної технології прийняття стратегічних рішень», що актуалізується в ситуаціях масштабних соціокультурних змін; як тип комунікації, пов'язаний із необхідністю розв'язання завдань в умовах невизначеності, а також як соціальний інститут, що забезпечує розробку та реалізацію контрольних заходів випереджувального реагування на виявлення потенційно небезпечних явищ, подій та проєктів для людського потенціалу.

Ще одне розуміння експертизи – як інтелектуальної технології – знаходимо у М. Рона, який трактує її таким чином: «Експертиза розуміється як важлива технологія отримання достовірної інформації, як технологія пошуку та прийняття рішень у складних соціокультурних ситуаціях, а іноді і як технологія соціального управління, новий механізм регулювання та контролю морально-етичних норм суспільства»⁴. Актуалізацією потреби в експертизах загалом і гуманітарної експертизи зокрема науковець підкреслює зміну парадигми експертного знання.

Звернення в ході дослідження до причин необхідності проведення експертизи виявило, що потреба в ній виникає у таких випадках:

1) якщо прогнозування поведінки будь-якої соціальної системи в майбутньому на основі загальновідомих законів неможливе;

⁴ Традиционные и новые виды экспертиз. *Культурологическая экспертиза: теоретические модели и практический опыт*: коллективная монография / Под общей ред. В.А. Рабоша, Л.В. Никифоровой, Н.А. Кривич. СПб, 2011. С. 55–65.

2) якщо проведення експериментальної перевірки спроектованого перебігу процесу є неможливим через певні суб'єктивні та об'єктивні причини;

3) якщо наявні виявлені або приховані фактори, які не піддаються об'єктивному контролю та виміру;

4) якщо наявні багатоваріантні шляхи розв'язання проблеми;

5) якщо існує недостатня кількість інформації для прийняття рішення.

Усі вищезначені підходи до трактування поняття «експертиза», таким чином, дозволяють виокремити те спільне, що їх об'єднує та дозволяє розглядати як взаємодоповнювальні складники поняття: обов'язкове отримання якомога повнішої інформації про об'єкт чи явище; її вивчення і аналіз; оцінка; формулювання пропозицій щодо можливих шляхів подальшого функціонування, розвитку досліджуваного об'єкта чи явища у формі мотивованого висновку за умови наявності спеціальних знань у залученого експерта (фахівця).

Експертиза також є *рефлексією практики* і, відповідно, передбачає зосередження експерта на змісті експертизи, осмислення передумов, закономірностей і механізмів діяльності, виявлення сутнісних ознак. Експертиза спирається на ті складники рефлексивного аналізу, які пов'язані з переходом від ситуативного погляду на події до явного, формалізованого логічно розчленованого знання із застосуванням гіпотез, ідеалізацій. Завдяки такому аналізу експерт отримує можливість сформулювати відповіді на питання, що стосуються предмета експертного дослідження: у чому причина труднощів; що є системотворчим в аналізованому випадку – події чи явища; чим вони відрізняються від інших; у чому полягає перспективність досліджуваного випадку у порівнянні з іншими. Такий рівень рефлексивного аналізу об'єктивної дійсності відрізняє експертний аналіз від індивідуальної життєвої рефлексії особистості.

Перш ніж розглянути поняття експертної діяльності в освіті та виокремити її компоненти, важливо визначитися з поняттями «психологічна експертиза» та «психологічна експертиза освіти», її об'єктом і предметом як ключовими питаннями теоретичного осмислення зазначеного феномену. За М.-Л. Чепую, «експертиза освіти» визначається як «спосіб аналізу причинно-наслідкових зв'язків у сфері освіти, причому стосовно не тільки того, що вже відбулося в освіті, але й того, що очікується, що повинно або може відбутися»². Проведення експертизи, на думку науковця, є опосередкованим пізнавальним процесом. Ця діяльність спрямована на визначений об'єкт (частину об'єктивної дійсності, що досліджується) за допомогою

предмета пізнання, який покликаний виокремити в об'єкті ті його властивості і стани, які складають мету цієї діяльності.

Поняття «психологічна експертиза» визначаємо як важливий мисленневий інструмент сучасного психологічного дискурсу, спрямований на формування зовнішнього, незалежного, методологічно виваженого експертного висновку щодо результатів і відтермінованих наслідків впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на становлення та розвиток особистості.

Психологічна експертиза освіти – це інтегративна, специфічна система психодіагностичних процедур, орієнтованих на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем в освіті, що ґрунтується на аналітико-прикладній, багатовекторній, науковій рефлексії фахівцем соціальної дійсності задля конкретизації теоретичного змісту та забезпечення розвитку освітніх практик на основі умотивованості інноваційних (чи будь-яких інших) змін в освіті з позицій реалізації зрілої Я-концепції учнів у психологічно безпечному освітньо-розвивальному середовищі закладу освіти.

Підкреслимо, що психологічна експертиза освіти є порівняно новим видом експертизи, необхідність у якій детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів, зростанням рівня складності усіх сфер людського життя, його невизначеністю та неоднозначністю. Попри зростання потреби в такій експертизі, у науці ще не вироблено її системний опис, не визначено сутнісні характеристики, не встановлено предметних меж, що значно ускладнює з'ясування її професійних можливостей та перспектив. Це означає, що психологічна експертиза освіти перебуває у стані самовизначення, а відтак наукові пошуки супроводжуються дискусіями, зіткненням різних точок зору вчених, їхніх оцінок та думок, які будуть викладені нижче.

Незалежно від рівня досліджень, які проводяться (теоретичні, пошукові, прикладні), усі вони здійснюються за певною моделлю побудови об'єктно-цільових структур. Центральним стрижнем проведення будь-якого дослідження слугує його концептуально-гіпотетична основа, сутністю якої є певний спосіб розуміння досліджуваного явища, процесу, предмета об'єктивної дійсності. Об'єкт експертизи – це носій інформації про факти, події, джерела фактичних даних, що отримуються за допомогою застосування спеціальних знань. Підґрунтя такого розуміння визначається тією точкою зору на об'єкт, яка слугує провідною ідеєю наукового підходу, обраного дослідником для вивчення об'єкта. На нашу думку, об'єктами експертизи середньої освіти слід вважати явища, події, процеси та предмети сфери освіти, які містять у собі необхідну для експертного

дослідження інформацію, підлягають експертному дослідженню, а також вимагають для цього спеціальних знань та застосування спеціальних засобів і методів. Наведене визначення передбачає розуміння, що об'єктами експертизи освіти є конкретні матеріальні предмети, які надаються для дослідження (програми, підручники, посібники), а також інші матеріали, які містять у собі різноманітні символічні та духовні сенси.

Методологія наукового дослідження виходить із тієї обов'язкової умови, що визначальну роль у кожному конкретному експертному дослідженні відіграє його предмет. На нашу думку, предметом психологічної експертизи освіти є конкретні факти, обставини певного виду, які складають закономірності формування, розвитку і функціонування освіти, реалізація освітніх інновацій, технологій, що надаються експерту та досліджуються ним із використанням спеціальних знань і дотриманням процедури експертної діяльності. Предмет психологічної експертизи освіти, який складає зміст діяльності суб'єктів освіти, потребує дослідження з використанням відповідного обсягу спеціальних знань, засобів і методів, які входять до компетенції експерта.

У зв'язку з цим важливо з'ясувати мету та завдання експертного дослідження в освіті. Більшість дослідників сходяться на думці, що головною метою гуманітарної експертизи є визначення, оцінка факторів ризику, які потенційно або актуально містять в собі конкретна технологія, та можливостей корегуючих впливів. Водночас психологічна експертиза освіти має бути спрямована на визначення закладених у галузі освіти нових можливостей для розвитку та реалізації людського потенціалу. Отже, результатом експертизи має стати підсумковий баланс позитивних та негативних ефектів різних аспектів технології з визначеними можливими коригувальними впливами. Постановка мети психологічної експертизи освіти в такому розумінні зумовлює необхідність розв'язання комплексу взаємопов'язаних завдань, серед яких виокремлюємо такі: 1. Аналіз державних рішень у галузі освіти з позиції їхнього впливу на життєдіяльність різних соціальних та вікових груп населення. 2. Прогноз впливу близьких та відтермінованих у часі наслідків прийнятих рішень у галузі освіти на стан людського потенціалу. 3. Розробка науково обґрунтованих експертних висновків щодо проєктів рішень Міністерства освіти і науки України щодо їх впливу на економіку, соціально-політичні настрої, соціальні процеси та психологічні настанови у суспільстві. 4. Оцінка відповідності прийнятих рішень меті й завданням державної соціальної політики у галузі освіти. 5. Розробка ефективних механізмів реалізації пріоритетів

державної соціальної політики та запобігання її деформації. Така загальна мета та завдання психологічної експертизи освіти уточнюються, деталізуються у меті, завданнях та задачах, у предметі конкретної психологічної експертизи середньої освіти, принципах та функціях її організації та реалізації.

2. Функції психологічної експертизи освіти

Важливим завданням, яке потребує розв'язання, є визначення функцій психологічної експертизи освіти, для якої базовими є фундаментальні положення загальної психології та інших галузей психологічної науки. Із урахуванням взаємозв'язку психології та практичного застосування спеціальних психологічних знань в освіті необхідним є виокремлення функцій психологічної експертизи освіти, яких, через її поліпредметність та поліфункціональність, а також через наявність конкретних практичних робіт експертного характеру, існує чимала кількість. Отже, аналіз практики проведення психологічної експертизи освіти дозволив визначити, що її характеризують такі функції:

– прогностична – використовується насамперед за умови психологічної експертизи різних програм розвитку, комплексних цільових програм, концепцій, інноваційних проєктів, оскільки дозволяє здійснити оцінку альтернативних рішень у ході розробки інновації та спрогнозувати їхню реалізованість. Під час проведення прогностичної експертизи оцінці піддаються, з одного боку, актуальність та обґрунтованість поставлених цілей, а з іншого – можливість їхнього досягнення за допомогою запропонованих у проєкті механізмів та ресурсів. При цьому обов'язково експертиза мети, а також можливості її досягнення за допомогою визначених механізмів та ресурсів дозволяє подолати поширену в освіті негативну тенденцію «прожекторства», що характеризується невинуватою відкритістю сучасних закладів освіти інноваціям, які мають не завжди продуманий характер і тим самим актуалізують проблему психологічної безпеки сучасної освіти. Натомість особливістю прогностичної експертизи є неперервність і наявність оцінки не лише самого інноваційного проєкту, але й ходу його реалізації відповідно до заданих у ньому проміжних етапів та можливих варіацій отриманих результатів та їхніх наслідків;

– нормативна функція, яка використовується під час експертизи нормативно-правових документів і матеріалів, які забезпечують змістово-процесуальну сторону розвитку інноваційної діяльності в освіті, де регламентується така діяльність та обґрунтовується необхідність введення і використання нового змісту та технологій навчання і виховання дітей і молоді. Висновки за результатами експертизи є нормативним документом, у якому фіксується підґрунтя, умови

проведення та об'єкти експертизи, питання, які потребували розв'язання, подається опис процедури експертного дослідження, перелік застосованих методів та методик і зафіксовані експертом факти. Здебільшого всі експертні висновки є одним із видів нормативно-правових актів. Нормативно-правові документи, які підлягають експертизі, узгоджуються з нормативною документацією, де визначено роль та зміст діяльності практичного психолога освітньої установи, який може бути включений до складу експертної комісії або реалізовувати експертні завдання самостійно. М. Семаго і Н. Семаго визначають такі три етапи реалізації нормативної функції психологічної експертизи освіти: на першому – нормативному – етапі документи для експертизи зіставляються з чинними державними нормативно-правовими документами на предмет їхньої відповідності. Другим – центральним – етапом експертизи передбачається оцінка змісту документа з позиції його позитивного впливу на розвиток освітніх процесів. На третьому – заключному – етапі проводиться експертиза результатів апробації документів (шляхом введення його в реальну освітню практику). Лише після реалізації усіх цих трьох етапів розроблений документ може переходити з розряду тимчасових (експериментальних) у розряд постійних, затверджених або незатверджених⁵;

– оціночна, що передбачає визначення наявності необхідних результатів та їх значення як у контексті змін, які проходять в освітній практиці, так і в межах програм розвитку освіти на загальнодержавному рівні. Результати оцінювання використовуються для прийняття управлінських рішень щодо ситуації реалізації освітніх проєктів, їхньої ресурсної підтримки та фінансування. Окрім того, оціночна функція є найважливішою функцією професійної діяльності практичного психолога, залученого до психологічної експертизи освіти, оскільки оновлення змісту освіти, особливо у сфері гуманітарних дисциплін, активне впровадження нових засобів та освітніх технологій зумовило створення нових навчальних програм, навчально-методичних та дидактичних матеріалів, які потребують обов'язкової експертної оцінки. Аналіз такого значного та різноманітного масиву навчально-методичних матеріалів передбачає розв'язання психологом-експертом таких завдань: 1) експертна оцінка авторських навчально-методичних розробок. Головною метою психологічної експертизи освіти є оцінка можливості допущення (у тому числі з позиції психологічної безпеки) використання самим

⁵ Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ситковская О.Д., Ртинова Н.А. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: метод. пособие / под. общей ред. М. М. Семаго. 2-е изд. Москва : Айрис-пресс, 2005. 128 с.

автором розроблених матеріалів у навчально-виховному процесі освітнього закладу; 2) експертна оцінка навчальних програм, підручників, посібників, навчально-методичних комплексів, створених авторами-науковцями. При цьому розглядається можливість широкого використання цих матеріалів у практиці освітніх закладів регіону та країни за умови дотримання таких критеріїв:

а) урахування вікових можливостей дітей та можливостей їхнього зорового сприймання;

б) урахування змісту суміжних дисциплін та предметів з метою уникнення дублювання матеріалу та підвищення ролі інтегративного підходу у навчанні;

в) наявності методичного, технологічного забезпечення діяльності учня при вивченні навчальної дисципліни;

– *дослідницька* функція психологічної експертизи освіти найповніше проявляється під час експертизи дослідницько-експериментальної та інноваційної діяльності, головним завданням якої є створення достатнього розмаїття моделей освітньої практики для подальшого їх відбору та вдосконалення. У процесі психологічної експертизи, на думку науковців, слід насамперед визначити наявність самого інноваційного процесу, тобто встановити, чи відбувається рух, зміна змісту освіти, пошуки нового укладу шкільного життя, засобів педагогічної роботи. За такого підходу дослідницький характер психологічної експертизи проявляється не стільки у визначенні відповідності результатів дослідницько-експериментальної та інноваційної діяльності раніше заданим зразкам, скільки у розробці адекватних критеріїв оцінювання, у теоретичній реконструкції та осмисленні спостережуваних у практичній діяльності інновацій, у знаходженні принципово нових моделей (або елементів) освітньої діяльності, у визначенні перспектив розвитку інновацій. У центрі уваги експерта, таким чином, перебуває не сам опис результатів експериментальної та інноваційної діяльності, а практична діяльність закладу освіти. Дослідницька функція психологічної експертизи освіти проявляється в розробці адекватних критеріїв оцінювання експериментальної та інноваційної діяльності, теоретичній реконструкції та осмисленості досвіду практичної діяльності й передбачає спільну дослідницько-пошукову діяльність експертів та учасників експерименту;

– *розвивальна* функція психологічної експертизи освіти полягає у знаходженні потенційних можливостей, наявних проблем, невикористаних ресурсів як суб'єктів освітнього процесу, так і інноваційної практики на засадах творчого підходу, завдяки чому відкривається та освоюється нове. Як стверджує М. Семаго,

«розвивальна» функція експертизи є системотвірною. Це означає, що в ході експертизи проводиться не тільки дослідження того чи того об'єкта, але й відбувається осмислення та підтримка перспектив його подальшого розвитку»⁵. При цьому автор наголошує, що розвиток отримує не тільки сам інноваційний проєкт – участь в експертних процедурах слугує потужним імпульсом для професійного розвитку всіх його учасників;

– моніторингова функція психологічної експертизи освіти полягає у постійному відслідковуванні (контролі) робіт (у межах здійснення проєкту, програми чи діяльності організації) для визначення відповідності поточного стану справ запланованому. На переконання дослідників, його метою є виявлення слабких місць та помилок, своєчасне виправлення їх та уникнення повторення. Контролюється все: предмети, люди, дії. Моніторинг, таким чином, передбачає постійний збір інформації в ході роботи, свого роду сканування ситуації з метою своєчасного виявлення труднощів, збоїв, проблем та їхнього розв'язання;

– консультативно-підтримувальна функція психологічної експертизи освіти передбачає консультаційну, наукову, методологічну, методичну, інформаційну підтримку суб'єктів освітнього процесу. Вона проявляється на етапі реалізації інноваційного та інших проєктів шляхом супроводу та надання допомоги їх керівникам та учасникам;

– соціальна функція психологічної експертизи освіти полягає у визначенні соціальної значущості інновацій, нових моделей (або елементів) освітньої діяльності для освітнього простору на рівні закладу освіти (міста, регіону), розширення сфери професійного спілкування;

– функція легалізації зумовлена необхідністю визнання освітнього проєкту, його підтримки і подальшого розповсюдження;

– захисна функція психологічної експертизи освіти передбачає відстоювання прав та інтересів особистості відповідно до гуманітарних критеріїв та вимог психогієни і охорони здоров'я в межах чинного законодавства;

– навчально-рефлексивна функція психологічної експертизи освіти вимагає залучення та розвитку професійно-значущих умінь самодіагностики, самоаналізу, рефлексії, концептуалізації діяльності експертів до пошуку, змін, дослідницької діяльності у процесі спільного експертного аналізу, а також організацію осмислення колективом освітнього закладу ходу реалізації проєкту, проблем та результатів під час проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи.

3. Основні компоненти експертної діяльності в освіті

Слідом за визначеними функціями експертної діяльності в освіті вважаємо за необхідне охарактеризувати функціональні компоненти експертної діяльності, серед яких визначаємо такі: інформаційно-аналітичний; рефлексивно-оціночний; прогностично-проектувальний; соціально-комунікативний.

Визначення *інформаційно-аналітичного* компонента експертної діяльності в освіті пов'язане із початковим етапом діяльності експерта і передбачає реалізацію таких його дій: вивчення запиту на експертизу та поданих замовником матеріалів щодо її об'єкта; обговорення із замовником мети, завдань експертизи, визначення конкретних завдань та програми експертного дослідження, що містить вибір форм і засобів вимірювання, показників та критеріїв; реалізацію програми експертного дослідження, обробку та оформлення результатів вимірювання; аналіз усієї сукупності отриманих про об'єкт експертизи інформації; виділення найсуттєвіших, значущих її елементів. Серед дослідників найбільш поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності. Отже, чим детальніше сплановано та проведено кількісні діагностичні процедури, тим точнішим буде експертний висновок. Окрім того, результати цих вимірювань найчастіше подаються та розглядаються як результати експертизи.

На нашу думку, гуманітарний характер організації та проведення психологічної експертизи освіти суперечить вищевказаній точці зору, оскільки не варто переоцінювати значення кількісних діагностичних процедур. Таке застереження пов'язане з тим, що в гуманітарній сфері, до якої належить освіта, множина таких кількісних методів вимірювання досить обмежена, а також ці вимірювання мають здебільшого допоміжний характер. Відтак визначення необхідного і достатнього переліку застосованих діагностичних процедур та характер використання результатів, отриманих вимірюванням, може визначатися самим експертом залежно від мети та завдань експертизи.

Обґрунтування *рефлексивно-оціночного* компонента експертної діяльності в освіті пов'язане з тим, що саме він утворює основний зміст експертної діяльності, є її центральним компонентом. У межах рефлексивної діяльності здійснюється збір та інтеграція найсуттєвіших ознак, виділених на етапі інформаційно-аналітичної діяльності, у цілісний індивідуальний образ досліджуваного об'єкта, що також дозволяє осмислити його природу, сутність, зрозуміти ступінь унікальності та неповторності, що дозволяє пояснити його через логіку понять наявних теоретичних моделей, здійснити своєрідне

розпізнавання об'єкта та визначення ступеня його новизни чи інноваційності.

Обравши об'єктом дослідницької уваги рефлексивно-оціночний компонент експертної діяльності в освіті, маємо розв'язати проблему формулювання та створення відповідної теоретичної моделі з множини наявних у сучасній системі наукового знання. В ситуації експертизи дослідник постає перед необхідністю конструювання самостійної теоретичної моделі, здатної пояснити унікальний досвід. Здебільшого така модель є своєрідним синтезом елементів відомих теорій та дозволяє піднятися над емпіричним рівнем досліджуваного об'єкта. Послідовність розумових дій у рефлексивній діяльності експерта можна подати таким чином: 1) створення цілісного уявлення про об'єкт експертизи; 2) вибір та побудова теоретичної моделі пояснення об'єкта; 3) розпізнавання та подання об'єкта експертизи засобами теоретичної моделі. На нашу думку, важливою є практична спрямованість рефлексивно-оціночної діяльності експерта, яка розпочинається з аналізу реальної освітньої практики, до якої ж повертається на кінцевому етапі.

Варто також підкреслити важливість оціночного складника, оскільки дія, пов'язана з реалізацією психологічної експертизи освіти, безпосередньо передбачає кваліметрию, або оцінку отриманої інформації шляхом здійснення сукупності спеціальних процедур, логічних та математичних прийомів, що забезпечують збір, узагальнення та аналіз інформації. Найперспективнішими методами оцінки вважають метод Дельфи, розроблений математиком та експертом у галузі системних досліджень О. Хельмером. Серед методів оцінки, які широко використовують в експертній діяльності в освіті, розрізняють методи нарад та дискусій, метою яких є вироблення колективної думки в процесі обговорення; стратегії «мозкового штурму»; метод утопічних ігор (бажане майбутнє та небажане майбутнє); а також методи більш високого порядку, зокрема метод системних матриць; метод «дерева цілей», метод патерна. Слід підкреслити, що оцінка залишається найбільш затребуваною, оскільки забезпечує адекватне відображення об'єкта дослідження.

В останні десятиліття з метою надання експертній оцінці більшої достовірності широко застосовуються так звані експертні системи, які на практиці виглядають як комп'ютерні програми, що включають в себе знання у формі баз даних і робота яких спрямована на формулювання рекомендацій або розв'язання проблем, схожих з рішенням експерта у певній предметній сфері. Найпродуктивнішою є ситуація, за якою експерт працює з використанням комп'ютерної програми, за яких остання є партнером та консультантом у конкретній

предметній галузі, сприяючи тим самим розширенню сфери застосування знань авторитетного експерта.

Прогностично-проектувальний компонент експертної діяльності в освіті найістотніше проявляється на завершальному етапі дослідження. Оскільки діяльність експерта не обмежується тільки дослідженням і осмисленням реального стану освітньої практики (цим вона відрізняється від діагностики), а й передбачає визначення потенціалу розвитку суб'єктів освітнього процесу, прогнозування їхнього розвитку у майбутньому. Прогностика є галуззю міждисциплінарних гуманітарно-психологічних знань про принципи, закономірності і методи прогнозування явищ та процесів. Експертне прогнозування ґрунтується на зовнішній щодо проєктованої діяльності позиції експерта, при цьому необхідними та обов'язковими елементами експертної діяльності є не тільки спостереження, дослідження за реальним об'єктом, але й вивчення гіпотез, очікувань, прогнозів, покладених в основу цього проєкту його авторами. Серед основних методів реалізації прогностичної діяльності експерта визначають дослідження та аналіз наявного досвіду реалізації схожих проєктів та ідей; побудову гіпотез, пов'язаних з екстраполяцією тенденцій розвитку явища в часі: у минулому, сучасному та майбутньому; створення прогностичних моделей.

Проектувальна діяльність експерта є самостійною в тих ситуаціях, коли він залучається до проєктування і подальшого розвитку експерименту його авторами чи ініціаторами. Долучаючись до дискусій, обговорення з авторами експерименту спектру можливостей та додаткових ресурсів реалізації експериментального задуму, експерти створюють розвивальну ситуацію для усього колективу. Така позиція розширює діапазон завдань, які постають перед експертом, шляхом включення до них завдань консультування та проєктування. За такої умови експерт стає безпосереднім учасником проєкту, що породжує проблему обмеження його участі в діяльності авторів проєкту.

Соціально-комунікативний компонент експертної діяльності в освіті виокремлюється як самостійний завдяки його провідній ролі на всіх етапах проведення експертизи. Діяльність експерта реалізується як спільна діяльність, що передбачає спілкування всіх учасників: експертної групи, авторів інноваційного освітнього проєкту та осіб, що беруть безпосередню участь у його реалізації. Кінцевою метою цієї взаємодії є прийняття єдиного групового рішення щодо об'єкта експертизи, яке водночас не позбавляє права кожного члена групи на висловлювання окремої (особливої) думки. Експертна діяльність є діалогом, своєрідною комунікацією індивідів та груп як носіїв різних інтересів та ціннісних установок. У такому розумінні вона стає

своєрідним механізмом узгодження підготовки компромісних рішень, виходу на більш фундаментальні рівні спільних інтересів, визначення платформ, на яких можливий перехід від логіки протистояння та конфронтації до логіки об'єднання та взаємодії. Слід підкреслити, що накопичення такого соціально-комунікативного досвіду є одним із важливих результатів психологічної експертизи освіти. Відтак соціально-комунікативний компонент є необхідною умовою для реалізації трьох вищевказаних функціональних компонентів експертної діяльності в освіті і водночас не тільки пов'язаний із задоволенням потреби людини у професійному спілкуванні, але й забезпечує зв'язок із соціумом і соціальною практикою. Усі компоненти утворюють ієрархічну структуру і можуть бути представлені як етапи експертної діяльності в освіті, де кожен наступний компонент передбачає виконання попереднього, а соціально-комунікативний супроводжує всі інші протягом усієї діяльності експерта. Таке виокремлення етапів експертної діяльності в освіті є достатньо умовним, оскільки в реальній практиці проведення психологічної експертизи освіти застосовуються змішані механізми її реалізації.

Отже, визначення компонентів експертної оцінки та її показників залежить від принципів, цілей, характеру педагогічних об'єктів, на які спрямовується експертне оцінювання, наявності або відсутності розроблених нормативів конкретної експертизи.

ВИСНОВКИ

Звернення до особливостей гуманітарної експертизи дозволило дійти висновку, що вона, як найбільш кваліфікована форма наукового пізнання, дозволяє, застосувавши весь арсенал сучасної науки у поєднанні з особистісним професійним досвідом, отримати експертне судження високого рівня достовірності. Гуманітарна експертиза є особливим, соціально значущим видом діяльності, феноменом із внутрішньо притаманною множиною невизначеностей, які своєю чергою виявляються в актуальних соціально– та культурно-опосередкованих формах, детермінують вплив новацій на людину і постають головним об'єктом експертизи. В умовах сьогодення гуманітарна експертиза є не тільки предметом наукових дискусій, а й об'єктивним складником повсякденного людського буття та вимагає переходу від стихійно-гуманітарного до інституціоналізованого рівня.

Поняття «психологічна експертиза освіти» визначено як інтегративну, специфічну систему психодіагностичних процедур, орієнтованих на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем в освіті, що ґрунтується на аналітико-прикладній, багатовекторній, науковій рефлексії фахівцем соціальної дійсності

задля конкретизації теоретичного змісту та забезпечення розвитку освітніх практик на основі умотивованості інноваційних (чи будь-яких інших) змін в освіті з позицій реалізації зрілої Я-концепції учнів у психологічно безпечному освітньо-розвивальному середовищі закладу освіти. Експертиза спирається на ті складники рефлексивного аналізу, які пов'язані з переходом від ситуативного погляду на події до явного, формалізованого, логічно розчленованого знання із застосуванням гіпотез ідеалізацій. Завдяки такому аналізу експерт отримує можливість сформулювати відповіді на питання, що стосуються предмету експертного дослідження: в чому причина труднощів; що є системотворчим в аналізованому випадку – події чи явища, чим вони відрізняються від інших; в чому полягає перспективність досліджуваного випадку у порівнянні з іншими. Такий рівень рефлексивного аналізу об'єктивної дійсності відрізняє експертний аналіз від індивідуальної життєвої рефлексії особистості.

АНОТАЦІЯ

У дослідженні висвітлено результати наукового аналізу теоретичних засад гуманітарної експертизи, необхідність якої детермінована підвищенням її ролі в соціальній практиці. Автори звертаються до питання застосування психологічної експертизи освіти, яка перебуває у стані самовизначення. Підкреслено, що психологічна експертиза освіти є порівняно новим видом експертизи, необхідність у якій детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів. Розкрито можливості психологічної експертизи освіти для визначення актуального стану та прогнозування розвитку освітніх систем. Обґрунтовано об'єктивні причини зростання попиту на експертні висновки високого якісного рівня у всіх сферах соціальної практики, зокрема у сфері освіти. Розкрито поняття «психологічна експертиза в освіті» та його сутнісний зміст в умовах гуманізації та гуманітаризації освітнього простору. Виокремлено об'єкт, предмет, визначено провідні функції психологічної експертизи в освіті (аналітичну, прогностичну, нормативну, оціночну, дослідницьку, розвивальну) та її компоненти. Підкреслено, що визначення компонентів експертної оцінки залежить від характеру педагогічних об'єктів, на які спрямовується експертиза.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козырьков В.П. Гуманитарная экспертиза в контексте культуры. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Вып. 2. Новгород, 2007. С. 312–316.
2. Психологічний словник / За ред. Войтка В.І. Київ, 1982. 216 с.

3. Семаго М.М., Семаго Н.Я., Ситковская О.Д., Ртинова Н.А. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: метод. пособие / под. общей ред. М. М. Семаго. 2-е изд. Москва : Айрис-пресс, 2005. 128 с.

4. Традиционные и новые виды экспертиз. *Культурологическая экспертиза: теоретические модели и практический опыт*: коллективная монография / Под общей ред. В.А. Рабоша, Л.В. Никифоровой, Н.А. Кривич. СПб, 2011. С. 55–65.

5. Чепя М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти. *Збірник наукових праць* Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Ч. 5. 2011. С. 337–341.

Information about the authors:

Yablonskyi A. I.,

Doctor of Sciences in Psychology, Professor,
Head of the Department of Pedagogy and Inclusive Education
V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University
24, Nikolska str., Mykolaiv, 54030, Ukraine

Rohalska-Yablonska I. P.,

Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor,
Professor at the Department of Social Work
V. O. Sukhomlynskyi Mykolaiv National University
24, Nikolska str., Mykolaiv, 54030, Ukraine