

**Т.А. Ковальчук**

## **ПРАКТИКУМ**

Практические задания данного пособия предполагают включение обучающихся в продуктивную обучающую деятельность по освоению различных компетенций в области технологии экспертизы в образовательной деятельности, создают условия для формирования компетентности, позволяющей осуществлять экспертную деятельность в стандартных и нестандартных ситуациях. Концептуальными основаниями проектирования заданий является личностно-деятельностный, аксиологический, компетентностный, задачный, ситуативный подходы. Информационный блок практикума обеспечивает обучающихся необходимой для выполнения заданий информацией; технологический проектирует содержание, характер деятельности по его освоению, достижению поставленных целевых установок в контексте задачного и ситуативного подходов; рефлексивно-оценочный обеспечивает анализ, осознание и оценку обучающимися своей деятельности, ее смысла, целевых ориентиров, степени их достижения, уровня освоенности содержания темы, выявление и идентификацию возникающих в экспертной деятельности проблем и способов их решения и т.п.

Осуществление различных видов учебной деятельности в условиях реализации заданий практикума обеспечивается приложением, размещенным на электронном диске. В приложении даны модели, эталоны, методики экспертизы различных образовательных объектов, а также образовательные программы УО, программы развития, образовательные проекты, которые можно использовать в качестве конкретных предметов экспертизы, что создает условия для освоения слушателями практического опыта осуществления экспертной деятельности.

## **1.2. Виды экспертизы в образовательной деятельности и их специфика**

**Цель:** создать условия для освоения обучающимися компетенций, проявляющихся в способности выбирать типы экспертизы в зависимости от ее цели и предмета и других оснований.

### **Задачи:**

- обеспечить освоение знаний об основах типологии экспертизы в образовании, типах экспертизы и их специфика;
- содействовать осознанию оснований выбора типа (вида) экспертизы и формированию на этой основе умений осуществления необходимого выбора;
- создать условия для осознания требований к экспертам и формирования потребности руководствоваться этими требованиями в своей деятельности;
- способствовать развитию способности к критическому анализу, оценочных умений, информационных умений, умения видеть проблемы, способы их решения, выражать и обосновывать собственное мнение.

### **1. Информационный блок**

Прочитайте выдержки из статьи Т.Г. Новиковой «Типология экспертизы в образовании». [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.in-exp.ru/arhive/244-typ-expertiz.html>.

### **Типология экспертизы в образовании**

«В XXI веке все более очевидными становятся тенденции смены ценностных приоритетов, обеспечивающих общественное развитие. Образовательные ориентиры стали иными, чем в традиционной системе. Взято направление на развитие инновационной политики в образовании: информатизация образовательного пространства, социальное партнерство, компетентностный подход, гуманистический, личностно ориентированные подходы, развивающее обучение, создание среды для развития индивидуальности каждого ребенка, государственно-общественный подход к управлению образованием и т.п.

Сегодня оценка эффективности системы образования является одной из ключевых проблем в практике управления, в формировании и реализации образовательной политики; необходимость в качественных экспертных процедурах возрастает с развитием инноваций в сфере образования.

В отечественной научной литературе последних лет появился целый ряд работ, посвященных исследованию инновационной деятельности, ее интенсификации, а также вопросам возникновения, распространения инноваций, анализу и оценке результатов инновационной деятельности.

Экспертиза сложных социальных систем, к которым относится образование, требует анализа разнообразных теоретических и практических подходов к ее содержанию, типологии, процедуре и организации с целью определения необходимой совокупности элементов, позволяющих с различных позиций рассмотреть эти системы для получения объективной оценки и прогноза развития инновационной деятельности.

Данная статья раскрывает подходы к типологии как отправной точке в выборе процедуры, инструментария, критериальной базы проведения экспертизы. Классификацией (типологией) экспертиз в разной степени занимались В.А. Лисичкин, В.Л. Горелов, Г. Тейл, Н.Ф. Глазовский, Е.А. Позаченюк, Ю.М. Федоров и др., тем не менее, к настоящему времени не создано ни одной общепризнанной классификационной системы. Различные подходы представляются авторами при рассмотрении классификации экспертизы: В.И. Бакштановский, С.Л. Братченко, Т.С. Караченцева, Ю.В. Согомонов предлагают гуманитарный подход к использованию экспертизы; Е.А. Позаченюк, Ю.М. Федоров ориентируются на комплексный подход к экспертизе; Н.Ф.Талызина и В.С. Черепанов рассматривают педагогическую экспертизу как часть педагогической квалиметрии, занимающуюся вопросами экспертизы учебной и методической литературы, структурирования и планирования учебного материала, построения профиограмм, оценки личности ученика и рядом других вопросов, связанных с технологией обучения.

Сложность и многовариантность инновационных проектов и практик должны быть обеспечены не менее дифференцированными экспертными процедурами. Совокупность представленных ниже (процедур) экспертизы дает возможность сформировать последовательность, позволяющую организовать научно обоснованную экспертную оценку инновационных проектов (практик).

Основополагающими для экспертизы инновационной деятельности будет типология, раскрывающая содержание и специфику (функциональной) целевой направленности экспертизы, и типология, раскрывающая мировоззренческие уровни. Представленные типы экспертизы инновационной деятельности в большей своей части являются

полифункциональными, сочетающим в себе несколько целевых функций, комбинация которых определяется индивидуально в каждом случае.

По **выполняемой функции** экспертизы делятся на монофункциональные и полифункциональные, которые в результате представляют **целевую направленность** экспертизы и в свою очередь подразделяются на:

- контрольные,
- оценочные,
- диагностические,
- прогнозные,
- конфликтные.

В зависимости от поставленной цели экспертизы могут иметь самое разнообразное сочетание целевых функций, например, оценочно-контрольные, диагностико-прогнозные, конфликтно-диагностикопрогнозные, контрольно-конфликтные и др.

Функциональная (целевая) типология экспертиз во многом базируются на теории прогнозов, теории оценок, теории диагноза, теории решения конфликтов и нечетких множеств.

Одной из значимых целей при экспертизе инновационной деятельности является определение **прогноза развития инновации**. Под научным прогнозом понимают высказывание в виде вероятностного утверждения определенной степени достоверности относительно неизвестных или неустановленных фактов на основании изучения и обобщения опыта прошлого и интуиции о развитии систем в будущем. Задача прогнозной экспертизы состоит в том, чтобы выйти за пределы известного, перешагнуть границы сложившейся системы знаний<sup>1</sup>. Для успешного прогноза необходимо не только хорошо знать закономерности развития системы от ее прошлого состояния к современному, но (как показывают исследования по синергетике) необходимо идти от **возможного будущего к настоящему**. Естественные системы строят свое развитие в соответствии с грядущим порядком, т.е. они способны улавливать тенденции развития будущего<sup>2</sup>. В условиях неопределенности, особенно при рассмотрении социальных систем, интуиция ученого способна со значительной достоверностью предсказать роль случайного импульса (так называемого странного аттрактора) в отклонении направления развития системы. В основе прогнозных экспертиз лежит достаточно хорошо разработанная теория прогнозирования – прогностика.

Функция **контроля** выдвигается на первое место в экспертизах инновационных проектов, материалов и инновационной деятельности, в современной социальной, экономической, экологической экспертизе и ряде других. Основой данного вида экспертиз являются законодательные акты, нормы, нормативные документы, стандарты и правила. Экспертиза базируется на очень важном в развитии общества принципе – **принципе ограничений**. Несмотря на безусловную необходимость контрольного вида экспертиз, они имеют один существенный недостаток: как правило, нормы несут в себе эффект «запаздывания» (отстают от развития науки) и далеко не всегда соответствуют многообразию природных и социальных условий.

**Оценочный вид экспертизы** выступает как одно из важнейших направлений развития экспертного метода исследования. Методы экспертной оценки находят широкое применение при решении различных проблем. Они позволяют более четко представить основные цели, задачи и последствия их решения при оптимизации использования ресурсов и минимизации отрицательного воздействия на окружение. Типы оценок и их нормативная база широко изменяются в зависимости от объектов оценки и знаний, лежащих в основе оценки.

Своеобразный характер имеют **диагностические экспертизы**. Элементы диагностических экспертиз (собственно диагноз определяющих условий) имеет место во всех видах экспертной деятельности. Как особый вид они распространены в педагогике, психологии, юриспруденции, медицине. Диагностические экспертизы довольно часто применяются и для выяснения естественных причин, осложняющих функционирование социальных систем.

Большинство экспертиз социальных систем, в том числе и инновационной деятельности в образовании, сталкиваются с внешними и внутренними конфликтными ситуациями, которые возникают на локальном, региональном и глобальном уровнях. Экспертизы, в которых основное внимание уделяется решению конфликтных ситуаций, следует отнести к **конфликтному типу**. Конфликтные экспертизы сводятся к проблеме принятия решений в условиях неопределенности. В данном случае неопределенность может порождаться тремя условиями:

- а) неопределенность объекта;
- б) неопределенность «противника» (человек всегда существует в условиях, при которых результаты его решений не строго однозначны, они

зависят от партнеров, противников, действия которых нельзя полностью предвидеть или учесть);

в) неопределенность желаний, целей (перед исследователем всегда несколько целей, достижение результатов которых может идти за счет друг друга).

Конфликт необходимо рассматривать как способ взаимодействия сложных систем, способ их саморазвития, выхода на новый метауровень. Поэтому цель экспертизы – решение конфликтной ситуации, через выход на новое целостное видение объекта с высшим кругом интересов. Для нахождения решения, которое отвечает требованиям консенсуса между всеми заинтересованными, вовлеченными в ситуацию сторонами, нужно стремиться не к тому, чтобы конфликтующие стороны отказались от своих точек зрения в пользу одной из них, и даже не к тому, чтобы убедить каждую конфликтующую сторону немного поступиться своими интересами во имя общего блага. Необходимо, чтобы конфликтующие стороны вышли на метауровень, найти в нем те основания, которые их объединяют. Это могут быть высшие интересы региона, страны, социума, общечеловеческие, космические. Не всегда консенсус может быть выражен как однозначный и односторонний результат. В этом случае применим «восточный» способ мышления: движение вокруг конфликтного объекта по сужающимся концентрическим кругам, формирование многомерного впечатления, основанного на наблюдении объекта с разных точек. «Восточный путь» дает результат, возможно, менее однозначный, менее логически строгий, но позволяющий учитывать различные нюансы<sup>3</sup>.

Выбирая тип экспертизы инновационной деятельности, мы конкретизируем ее целевыми установками, которые требуется достичь в ходе экспертизы. Учитывая, что экспертиза осуществляется в социальной сфере, следующим необходимым шагом является очерчивание «рамки» или «границ», в которых будет реализовываться модель экспертизы, эти «границы» задаются мировоззренческим уровнем отражения существующей реальности.

В зависимости от мировоззренческих уровней отражения существующей реальности (рефлексии), экспертизы будем классифицировать исходя из все охватывающей системы знаний, отражающей целостность мира – универсума, на:

- ноологические (трансцендентальные, мистические, астрологические и т. п.),
- гуманитарные,
- социетальные,

- естественно-научные.

В основе каждой группы экспертиз лежит определенная форма отражения универсума<sup>4</sup>.

**Ноологическая экспертиза** проверяет учет и сохранность архетипа населения той местности, в которой реализуется инновационный проект или осуществляется инновационная деятельность. Ноологическая экспертиза основывается на трансцендентальной рефлексии, базирующейся на неявной (неявленной) символической форме знания, энеологической гипотезе. Можно сказать, что система науки складывается из неявных форм знания, содержащихся в символах (ноология), из форм знания, содержащихся в ценностях (философия, философская антропология), в нормах (социетальные науки – социология, политэкономия и т.д.), и явной формы знания (точные науки). Экспертами в ноологической экспертизе выступают люди со сверхчувственным восприятием, пониманием целостной картины мира. Данный вид экспертизы требует соответствующего эксперта, способного владеть знаниями в особой форме: либо в символической, либо в ценностной, либо в нормативной, либо в дескриптивной.

**Социетальная экспертиза** (политическая, социологическая, экономическая, юридическая и др.) базируется на различных видах социетальной рефлексии. Данная экспертиза опирается на нормативные формы знаний, позволяющие защитить целостность социума от деструктивных воздействий со стороны «человеческого фактора», поэтому выводы формулируются в предписывающей форме. Социетальные виды экспертиз исходят из приоритета интересов социума над интересами человека, которые при этом рассматриваются лишь как частичный индивид и элемент природы. Экспертами выступают политические деятели, экономисты, юристы, т.е. специалисты в области управления различными процессами и сферами общественной жизни.

Основу **гуманитарной экспертизы** составляет гуманитарная рефлексия, задача которой – определить насколько условия рассматриваемого явления (проекта, реальной ситуации, перспектив развития и т.д.) способствуют сохранению и созданию ценностей, поддерживающих, а не разрушающих органическую соразмерность человека и мира<sup>5</sup>. Гуманитарная экспертиза представляет собой приложение «человеческих мерок» к социальным, экономическим, политическим, экологическим и иным явлениям, способствующим развитию человеческого универсума или сдерживающим его. В рамках

этой экспертизы все структуры оцениваются лишь с точки зрения того, насколько они соответствуют идеалу всестороннего, гармоничного, универсального развития человека. Целостность человеческого универсума фиксируется в качестве представлений о системе ценностей. Гуманитарная экспертиза основывается на использовании ценностной формы знания, носителем которой в той или иной мере выступает любой человек, воплощающий так называемое «личностное знание».

Гуманитарная экспертиза – это экспертиза глубинная и личностно-ориентированная, т.к. в центре ее внимания находится человек как личность, человек в самых сущностных, самых человеческих проявлениях. Цель гуманитарной экспертизы – выявление человеческого смысла тех или иных ситуаций, наделение человеком своего окружения наивысшей космической сознательностью, измерение его наивысшими нравственными мерками. Очевидно, что свое окружение человек построил во многом бессознательно...

Гуманитарная экспертиза – это нестандартное исследование, в котором практика предстает не пассивной стороной, а напротив, особенно активна в своем прорыве и теории. ... Принципиальная особенность гуманитарного подхода – признание сложности, противоречивости, неисчерпаемости и постоянной изменчивости человеческого в человеке. Это полная противоположность естественнонаучной парадигме, которой свойственна, как говорит С.Л. Братченко, «когнитивная простота», представления о том, что человек и мир – рациональны, детерминированы, конечны и потому – полностью познаваемы рациональным путем. В отличие от «научного» гуманитарное знание всегда «неокончательное», всегда открытое и требующее развития.

Если ноологическая экспертиза проверяет сохранность архетипа населения той местности, в которой реализуется инновационный проект или осуществляется инновационная деятельность, социетальная позволяет защитить целостность социума от деструктивных воздействий со стороны «человеческого» фактора, то учет данных мировоззренческих подходов необходимо осуществлять в ситуациях, которые могут встречаться в инновационной деятельности, так как инновации прямо или косвенно могут затрагивать вопросы сохранности социума или архетипа населения.

Рассмотрев в данном параграфе мировоззренческие подходы к типологии экспертизы, считаем, что не только в социальных, но и в других системах очень важным является принцип, позволяющий оценивать влияния изменений на человека. Гуманитарная экспертиза рассматривает



инновационную деятельность с позиции сохранения и создания ценностей, поддерживающих человека, и поэтому она охватывает всю инновационную деятельность.

С этой целью считаем целесообразным применять более широкий подход, а именно рассматривать гуманитарность в качестве основополагающего принципа, как основное исходное положение какой-либо теории, как нечто первичное, порождающее и определяющее все остальное, а не только как экспертизу определенного мировоззренческого уровня. Поэтому целесообразно говорить о не просто гуманитарной экспертизе, а рассматривать гуманитарный принцип в подходе к экспертизе любого типа, применяемой в социальных системах... .

Классификация экспертиз, позволяющая реализовать объектный подход к экспертизе, выявляет закономерности и организационный порядок, которые могли бы привести к достижению целей экспертизы, то есть объясняет подходы к организации ее процедуры.

Можно утверждать, что типология, реализующая объектный подход, является основополагающей для большинства видов экспертиз, а не только рассматриваемой в исследовании экспертизы инновационной деятельности в образовании, так как, раскрывая объектное направление, она является по своей сути организационной.

В зависимости от уровня организации экспертизы подразделяются на: межгосударственные, государственные, общественные, ведомственные, а в соответствии с уровнем проработки делятся на первичные и вторичные. Последние проводятся тогда, когда в первичной экспертизе указаны недостатки, требующие доработки и представления на повторную экспертизу, или проводятся повторно по требованию заказчика и др. ... .

**По составу экспертов** экспертиза может быть:

- групповой (группа экспертов) выработка сложных решений в ситуации неопределенности требует участия группы специалистов, компетентных во многих областях. Групповая экспертная оценка более надежна, так как она позволяет обеспечить максимальную достоверность при грамотном подборе специалистов;
- коллективной, которая предполагает коллективную оценку группой профессионалов представленных инновационных продуктов, когда требуется совместное обсуждение и оценка новых, спорных или вызывающих сомнение составляющих экспертируемого объекта, такая

экспертиза может обеспечить многомерность мышления, согласованное восприятие нескольких направлений в рамках более обширного единства. Коллективная экспертиза может вскрыть некоторые латентные процессы в силу того, что те или иные явления предстают вписанными в более широкую систему координат, в силу того, что явления анализируются с новой, необычной точки зрения;

- индивидуальной (один эксперт), индивидуальная экспертиза проводится отдельным специалистом профессионалом по конкретному предметному направлению содержания в соответствии с уже существующими нормативами или специально разработанными критериями;
- рефлексивной (самоэкспертиза). . . .

Таким образом, проанализировав различные подходы к экспертизе, представленные выше, мы систематизировали их в определенной логической последовательности, позволяющей на научной основе с учетом мировоззренческих уровней, типологии инновационной экспертизы осуществлять подход к организации и процедуре ее проведения. Таким образом, исходя из логики организации и проведения экспертизы, систематизированные данные по типологии экспертиз были оформлены в виде таблицы 8.

Таблица 8 - Типология экспертиз

№ п/п	Классификационные направления	Основание классификации	Примеры классификационных категорий
1.	Социальное	Целевая направленность в рамках инновационной деятельности в образовании	Квалифицирующие Нормоконтролирующие Дегустационные Понимающие
2.	Функциональное	Основная задача, выполняемая экспертными	<b>монофункциональные:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• контрольные (констатирующие)</li></ul>

		исследованиями	<ul style="list-style-type: none"> <li>• оценочные</li> <li>• диагностические</li> <li>• прогнозные</li> <li>• конфликтные</li> <li>• формирующие</li> </ul> <p><b>полифункциональные:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прогнозно-диагностические</li> <li>• контрольно-оценочные</li> <li>• оценочно-прогнозно-диагностические и др.</li> </ul>
3.	Мировоззренческие уровни рефлексии	Форма отражения	<p><b>Гуманистическая ноологические гуманитарные:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• философские</li> <li>• философско-антропологические</li> </ul> <p><b>социетальные:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• политические</li> <li>• социологические</li> <li>• экономические</li> <li>• юридические</li> <li>• социально-медицинские</li> </ul> <p><b>естественно-научные</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• предметные (отраслевые)</li> </ul>

Продолжение таблицы 1.

4.	Организационное	Уровень отражения	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Сингулярные (монодисциплинарные),</li> <li>• Полисистемные (междисциплинарные)</li> </ul>
		Уровень	<ul style="list-style-type: none"> <li>• первичные</li> </ul>

		проработки	<ul style="list-style-type: none"> <li>• вторичные</li> </ul>
		Форма организации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Коллективная</li> <li>• Групповая</li> <li>• Индивидуальная</li> <li>• Рефлексивная (самоэкспертиза)</li> </ul>
		Форма деятельности	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Аудит</li> <li>• ОДИ</li> <li>• Идентификация</li> <li>• Конкурс</li> </ul>
		Форма контакта	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Очная</li> <li>• Заочная</li> </ul>
		Форма представления материала	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Устная</li> <li>• Письменная</li> </ul>
		Способ получения информации	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Прямая</li> <li>• Косвенная</li> </ul>
5.	Деятельное	Деятельность по отношению к объекту	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Открытая</li> <li>• Закрытая</li> <li>• Полуоткрытая</li> </ul>
6.	Объектное	Реальные объекты, социальные системы	<ul style="list-style-type: none"> <li>• социальные</li> <li>• информационные</li> <li>• природные</li> </ul>
		Материалы, вещества и др.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• физические</li> <li>• химические</li> <li>• бактериологические</li> </ul>

Продолжение таблицы 8.

		Проекты, программы, документы	все виды природных и социальных систем, документация, технологии и др.
	Субъектное	По отношению к	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Внутренняя</li> </ul>

7.		субъекту	• Внешняя
----	--	----------	-----------

...Для общих выводов, несомненно, является важным признание того, что выбор типа экспертизы оказывает непосредственное влияние на содержание и методы, процедуры, организацию экспертного исследования и оценивания, что показывает комплексность и целостность подходов к рассмотрению образования и его систем, компоненты которых тесно взаимосвязаны.

**Новикова Татьяна Геннадьевна,**  
зав. кафедрой развития образования д.п.н., профессор

<sup>1</sup> Бешелев С.Д., Гурвич Ф.Г. Математико-статистические методы экспертных оценок. – М.: Статистика, 1980. – 263 с.

<sup>2</sup> Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировоззрение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – N 12. – С. 3-20

<sup>3</sup> Позаченюк Е.А., Ученые записки Таврического Национального университета Выпуск N 6 (45) Экспертология

<sup>4</sup> Федоров Ю. М. Гуманитарная экспертиза: основные понятия интратеории / Гуманитарная экспертиза. Возможности и перспективы. – Новосибирск: Наука. Си бирск. отд., 1992. – С. 33-66.

<sup>5</sup> Громеко В.И. США: научно-технический потенциал. – М., 1977 – С. 37...»

## 2. Технологический блок

Рекомендуемые технологии, методы: технология «1 – 2 – 4», технология проектного обучения, учебно-исследовательской деятельности, метод кейс-стади, дискуссия и т.п. Задания со звездочкой (\*) выполняются по желанию.

**2.1.** На основе анализа статьи Н.Г. Новиковой составьте интеллект-карту «Типология экспертизы в образовании» или мультимедиа-презентацию.

*Для составления интеллект-карты сделайте следующие действия:*

1. Расположите свои основные мысли (идеи, положения) вдоль веток-линий так, чтобы они расходились от центра в стороны в порядке их значимости или логики (могут быть разветвления нескольких порядков: 2-го, 3-го и т. д.). Все ключевые понятия должны быть написаны вдоль веток более крупно, выделены цветом (любым). На одну линию должен приходиться только один термин. Разную значимость мыслей можно показать с помощью толщины линий-веток.

2. Подчерните существующие между идеями, положениями ассоциативные, логические связи, соединяя «ветки» одну с другой, а также с помощью замкнутых контуров, кривых, стрелок. Могут быть использованы также различные символы для наглядного изображения материалов интеллект-карты.

**2.2.** Проанализируйте основания для выделения типов экспертизы. Какие из этих оснований являются концептуальными, т.е. исходными для выбора типа экспертизы? Дополните перечень оснований для выделения типов экспертизы на основе анализа текста лекции по теме «Теоретические основы экспертизы образовательной деятельности».

**2.3.** Оpozнайте тип экспертизы по ее описанию. Установите соответствие названия типа экспертизы с его описанием.

А. Герменевтическая	1. Участвует группа специалистов, компетентных во многих областях, с целью комплексной оценки и выработки сложных решений в ситуации неопределенности; позволяет обеспечить максимальную достоверность при грамотном подборе специалистов
Б. Нормативно-деятельностная или нормоконтролирующая	2. Предполагает коллективную оценку группой профессионалов представленных инновационных продуктов, когда требуется совместное обсуждение и оценка новых, спорных составляющих экспертируемого объекта; может обеспечить многомерность мышления, согласованное восприятие нескольких направлений в рамках более обширного единства
В. Квалифицирующая или интерпретирующая	3. Основой данного вида экспертиз являются законодательные акты, нормы, нормативные документы, стандарты и правила. Экспертиза

ющая	базируется на очень важном в развитии общества принципе – принципе ограничений
Г. Оценочная	4. Проводимая общественными экспертами процедура оценки качества образования (образовательных услуг) и условий его предоставления при установлении их соответствия законодательству и нормативным документам
Д. Контроль-ная	5. Одно из важнейших направлений развития экспертного метода исследования, который, в свою очередь, состоит из совокупности методов экспертной оценки
Е. Обществен-ная	6. Целями ее выступают идентификация, интерпретация практики в социокультурном и образовательном контексте, восстановление, воспроизведение процесса/действий, определение возможных следствий реализации и перспектив развития инициативы; объектом – ставшее, имеющееся в наличии
Ж. Групповая	7. Целями является оценка и квалификация продукта путём сравнения с имеющимися критериальными требованиями; объектами – ставшее, имеющееся в наличии; основаниями оценки – объективные критерии; характер
З. Коллектив-ная	8. Рассматривает не реальную действительность, а только планируемые, «замысливаемые» преобразования. Экспертиза носит развивающий характер, что означает смещение акцентов с установления наличия либо соответствия определённым требованиям на понимание замысла инновации и совместную деятельность экспертов и авторов по обнаружению перспектив дальнейшего развития

**2.4.** Определите, какие типы (вид) экспертизы могут быть в ситуациях, когда необходимо:

1. осуществить экспертизу инновационных проектов;
2. определить соответствие образовательной практики законодательным актам, нормам, нормативным документам, стандартам;

3. обеспечить понимание смысла образовательных инициатив;
4. осуществить комплексную оценку и выработать сложные решения;
5. создать условия для эффективного участия общественности в управлении развитием образовательной системы: общественного стимулирования инновационных культурно-образовательных инициатив, проектов, программ (поиск, экспертиза, поддержка и развитие образовательных программ);
6. осуществить экспертизу по конкретному предметному направлению содержания в соответствии с уже существующими нормативами или специально разработанными критериями.

**2.5.** Проанализируйте содержание и модель экспертизы в Приложении 5, 13. На каких типах экспертизы они основаны?

**2.6.** Составьте характеристику гуманитарной экспертизы.

**2.6.1.** При составлении характеристики ответьте на следующие вопросы: Кто основные действующие лица гуманитарной экспертизы как социального действия?

Кто может выступать в качестве: инициатора гуманитарной экспертизы? Ее заказчика?

Что является продуктом гуманитарной экспертизы? Каковы его основные формы и виды?

В каком случае гуманитарную экспертизу можно считать успешной? В каком случае можно говорить о ее неудаче?

**2.6.2.** С.Л. Братченко приводит следующие принципы экспертизы образования [1]. Как Вы думаете, для какого типа экспертизы по классификации Н.Г. Новиковой они характерны?

1. Принцип экологичности – экспертиза не должна нарушать и искажать естественное течение процессов, которые исследует, и тем более не должна наносить никакого вреда или ущерба его участникам.

2. Принцип диалога и сотрудничества – эксперты вступают с участниками экспертизы в непосредственное общение, устанавливают контакт и атмосферу доверия, как бы вживаются в эту реальность, пытаются увидеть ее изнутри.

3. Принцип конструктивности – экспертиза направлена не на выявление ошибок, нарушений и т.п., а на поиск путей развития и усовершенствования, на вскрытие новых ресурсов и возможностей.

4. Принцип креативности и гибкости – экспертиза, опираясь на определенную концептуальную основу, тем не менее, создается заново в



каждом конкретном случае, учитывая неповторимое сочетание целей и задач данной экспертизы особенности экспертируемой ситуации и данного подбора экспертов.

5. Принцип разносторонности и плюрализма – экспертиза строится как исследование с разных сторон разными методами, разными экспертами.

6. Принцип конфиденциальности – результаты экспертизы, касающиеся конкретных людей, не могут быть оглашены без их согласия.

7. Принцип личной ответственности – каждый эксперт выражает свою личную позицию и несет за свои действия персональную ответственность, осознавая возможные последствия.

**2.7.** Установите, какие проблемы могут возникнуть при реализации общественной экспертизы. Какие из них, на Ваш взгляд, наиболее сложные? Какие возможные способы решения данных проблем Вы можете предложить?

**2.8. \*** Составьте комплекс требований к экспертам на основе освоенных знаний об экспертизе. Обоснуйте его. Сравните свои результаты с результатами других микрогрупп (пар, слушателей), осуществите оценку работы.

**2.9.\*** Определите дискуссионные аспекты вопроса типологии экспертизы. Сформулируйте свою позицию по ним.

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Какие цели были достигнуты Вами в процессе занятия? Какие трудности возникали? Каковы их причины? Какие возможные пути преодоления?

**3.2.** Можете ли Вы сформулировать важнейшие основания выбора типа экспертизы? Какие типы экспертизы Вами более всего осмыслены? Какие еще недостаточно? Можете ли Вы утверждать, что владеете компетенцией выбора типа экспертизы? Что послужило основанием для Вашего заключения?

**3.3.** Оцените одним словом свою деятельность на занятии, свое отношение к содержательно-технологическому компоненту занятия.

**3.4.** Определите направления Вашего дальнейшего самообразования по развитию компетенций в сфере выбора и проектирования типа экспертизы с учетом установленных оснований.

## Литература

1. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.
2. Новикова, Т.Г. Типология экспертизы в образовании : [Электронный ресурс].– Режим доступа : [http:// www.in-exp.ru/arhive/244-typ-expertiz.html](http://www.in-exp.ru/arhive/244-typ-expertiz.html).
3. Новикова, Т.Г. Классификационные направления типологии экспертизы / Т.Г. Новикова // Школьные технологии. – 2008. – №6. – С. 126–131.
4. Новикова, Т.Г. Типология экспертизы в образовании. Какие существуют экспертизы в образовании / Т.Г.Новикова // Муниципальное образование : инновации и эксперимент. – 2009. – №5. – С. 37–42.
5. Общественная экспертиза как средство формирования положительного имиджа учителя и инвестиционной привлекательности образовательных учреждений [Электронный ресурс]. Режим доступа : <http://www.- omskedu.ru/conferens/?id=46/>.
6. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования : учеб.-метод. комплект / сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. – М. : АСОУ, 2006. – 192 с.
7. Регламент проведения общественной экспертизы качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uo-kar.ucoz.ru/12/-doc>.

### 2.3. Методы экспертизы образовательной деятельности

**Цель:** овладение обучающимися компетенциями в области отбора и использования методов экспертизы.

**Задачи:**

- обеспечить освоение знаний о разнообразии методов экспертизы, их классификации, особенностях (сущностных характеристиках, возможностях, областях применения, ограничениях в использовании);
- создать условия для овладения умениями осуществлять отбор методов на основе типа экспертизы, ее целевых установок, содержания (объектов и предметов экспертизы), профессионального мастерства эксперта, использовать экспертные методы в конкретных ситуациях, а

также осознания факторов, определяющих эффективность экспертных методов;

– создать условия для закрепления знаний о типах и предметах экспертизы, основаниях для их выбора;

– содействовать развитию умения критического анализа, оценочных умений, получать и использовать информацию из различных источников.

### **1. Информационный блок**

Изучите содержание Приложения 1 и текста лекции по теме «Методика экспертной деятельности».

### **2. Технологический блок**

*Задания 2.1–2.3 предлагаются для индивидуального выполнения с целью актуализации знаний слушателей. Для выполнения заданий 2.2– 2.4 создаются «группы решений», которые затем обмениваются вариантами решений, осуществляют их взаимооценку, определяют лучшие предложения. Из каждой группы заданий (обозначенной цифрами 2.2.– 2.4) микрогруппа выбирает для выполнения одно – два из них.*

**2.1.** С помощью содержания Приложения 1 актуализируйте свои знания о разнообразии методов экспертизы, их возможностях, областях применения. Выполните следующие задания.

**2.1.1.** Определите основания для классификации методов экспертизы, предложенные в пособии С.А. Белоусовой. Оцените их правомерность. Составьте схему классификации методов экспертизы.

**2.1.2.** Ознакомьтесь по описанию методы экспертизы.

А. Метод, который предполагает исследование предмета экспертизы как системы с позиции процесса, структуры и функции.

Б. Метод, с помощью которого моделируются конкретные или воображаемые ситуации или процессы.

В. Метод, согласно которому образовательная деятельность рассматривается как знаково-символическая система, «текст», который требует интерпретации для выявления идей, ценностей, целевых установок и личностных смыслов, определяющих её существование в данных условиях.

Г. Целенаправленное и систематическое восприятие действий и поведения человека или особенностей протекания изучаемого явления или процесса и их специфических изменений, обеспечивающее установление фактов и их научно-обоснованную интерпретацию и оценку.

Д. Разновидность опроса, в котором ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения опрашиваемого по его ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов.

**2.2.** Выполните задания, предполагающие освоение компетенции выбора адекватных методов экспертизы.

**2.2.1.** Предложите наиболее валидные и надежные методы экспертизы в нижеперечисленных ситуациях. Заполните таблицу 9 «Методы экспертизы».

Таблица 9 – Методы экспертизы

Ситуация	Предлагаемые методы	Оценка их валидности и достаточности
1. Экспертиза инновационного проекта, модель экспертизы смешанная		
2. Ценностно-смысловая модель экспертизы образовательного процесса		
3. Оценка результативности образовательного процесса		
4. Оценка результатов внедрения инновационного проекта		
5. Оценка инновационного потенциала образовательного проекта		

**2.2.2.** Изучите критерии экспертизы образовательного учреждения, предложенные в качестве образца регламента экспертизы образовательной программы и экспертизы образовательного учреждения (Приложения 2, 3, 15, 16). Определите, использование каких методов предполагают данные регламенты. Оцените полноту, необходимость и достаточность, определенность предложенных критериев, адекватность шкалы оценки. Какие изменения Вы бы внесли и почему?

**2.2.3.** Познакомьтесь с критериями оценки качества работы учителя и классного руководителя, приведенные в Приложении 12. Использование каких методов предполагает данная оценка качества работы педагогических работников? Оцените выбор критериев оценки, их целесообразность, адекватность содержанию объекта экспертизы.

**2.2.4.** Изучите методики аттестации педагогических работников (Приложение 11). Использование каких методов предполагает данная

методика? Дайте сравнительную оценку их валидности и надежности, практичности использования.

**2.2.5.** Заполните таблицу 3. Использование каких методов предполагает выполнение данного задания?

Таблица 10 – Фрагмент наблюдения лекционного занятия и его интерпретация

Что я вижу? Что делают участники образовательного процесса (педагог, обучающиеся) – феноменальный план	Интерпретация того, что увидел эксперт
<p>Лектор начинает изложение лекционного материала с эмоционального приветствия; поинтересовался настроением слушателей, пошутил. Учебное содержание излагает с редким обращением к тексту лекции (когда формулирует определения, алгоритмы и т.п.), эмоционально, с необходимыми пояснениями, интерпретациями, постоянно приводит примеры при освещении основных теоретических положений, подчеркивает их значимость для образовательной практики. По ходу изложения делает необходимые записи на доске. Постоянно использует юмор, афоризмы, поговорки. Изредка организует диалог, обращается к опыту обучающихся. К концу лекции подбадривает слушателей. Изложение останавливается на одном из вопросов. Лектор не успевает завершить изложение намеченных вопросов лекции. Прощается со слушателями, благодарит за внимание, оказанную помощь, совместную работу.</p>	

**2.2.6.** Установите области применения метода анализа прерванных временных рядов и контент-анализа исходя из их сущности.

Сущность метода анализа прерванных временных рядов заключается в следующем. Создается модель образовательной ситуации в данном УО, регионе без реализации той или иной инициативы. Построение модели базируется на тенденциях развития данного УО, региона, наблюдаемых за предыдущие 3–5 лет. Фиксируемые изменения, связанные с разницей между проективной моделью «что было бы без ...»

и реальностью, соотносятся с результатами инициативы, реализации программы.

**Контент-анализ** – метод выявления и оценки специфических характеристик текстов и других носителей информации, в которых соответственно целям исследования выделяются определенные смысловые единицы содержания и формы информации: психологические характеристики персонажей, сообщений массовой коммуникации, виды взаимодействия людей, жанры сообщений и пр. Затем производится систематический замер частоты и объема упоминаний этих единиц в определенной совокупности текстов или других носителей информации. Контент-анализ позволяет выявить отдельные психологические характеристики коммуникатора, аудитории, сообщения и их взаимосвязи. В отличие от элементарного содержательного анализа, контент-анализ как научный метод психологии применяется для получения информации, отвечающей неким критериям качества – объективности, надежности и валидности. Заметно повысить качество контент-анализа позволяет применение методов статистического многомерного анализа к его данным. Особенно широко применяется факторный анализ, способствующий выявлению скрытых факторов, определяющих содержание текстов.

**2.3.** Какие предметы и методы экспертизы нужно выбрать в следующих ситуациях:

**2.3.1.** Вам надо оценить результаты деятельности педагога с целью его аттестации. Оцените возможности использования таких методов, как интервью, беседа, тестирование, кейс-методики, метод оценки по результатам для решения поставленной задачи.

**2.3.2.** Вам надо осуществить экспертизу образовательного проекта и оценить его продуктивность.

**2.3.3.** Вам необходимо оценить результативность деятельности учреждения образования. Оцените целесообразность использования методов контент-анализа, расчета интегративного рейтинга, сравнительного анализа, количественной и качественной интерпретации.

**2.3.4.** Необходимо оценить ценностно-смысловые ориентиры образовательного процесса в учреждении образования. Оцените целесообразность использования методов фокус-группы, метода обобщения независимых характеристик.

**2.4.** Выполните задания, предполагающие овладение практическими компетенциями по применению методов экспертизы.

**2.4.1.** Осуществите экспертизу результативности образовательного процесса (одного занятия) на примере одного из УО на основе выбранных Вами методов и используя предложенные критерии. Оцените эффективность используемых методов.

*Образовательный критерий:*

- количество учащихся, вовлеченных в активную учебно-познавательную деятельность;
- глубина, систематичность и действенность знаний, уровень овладения деятельностью (узнавание, воспроизведение, алгоритмическая деятельность или деятельность по образцу, творческий поиск и преобразование).

*Критерий индивидуально-личностного развития:*

- степень самореализации учащихся (реализации индивидуальных возможностей);
- выраженность индивидуального стиля деятельности субъектов образовательного процесса;
- степень контактности, соучастия, умения «сорадоваться», сопереживать, терпимость и лояльность;
- адекватность самооценки;
- характеристика уровня мышления, воли.

*Критерий здоровьесбережения:*

- сохранение работоспособности в пределах нормы (если более 50 % учащихся к концу занятия не имеют выраженного снижения работоспособности);
- уровень тревожности;
- степень положительного отношения к учебной деятельности, окружающим, положительный эмоциональный настрой (если более 60 % учащихся оценивают свое настроение как положительное, то занятие оценивается положительно).

*Критерий цели-результата:*

- соотношение полученных результатов с целевыми установками, уровень реализации стандарта образования и учебной программы;
- соответствие полученных результатов социальному заказу, ожидаемым запросам субъектов образовательного процесса.

**2.4.2.** Используя материалы Приложения 3, 5, 7, 21, другие источники, разработайте программу наблюдения для изучения типа взаимодействия педагога и учащихся в образовательном процессе. Реализуйте ее на одном из наблюдаемых Вами занятий. Осуществите

интерпретацию наблюдаемого и оценку результатов. Оцените эффективность метода и результативность разработанной программы.

**2.4.3.** Разработайте исследовательское интервью для уяснения инновационного потенциала образовательной инициативы. Для разработки интервью используйте содержание Приложений 3, 4, 16, 22. Проверьте его эффективность в конкретной практической ситуации, оцените результаты.

**2.4.4.** Разработайте вариант использования метода контент-анализа для избранной Вами конкретной ситуации. Оцените результативность его использования с точки зрения валидности, надежности, объективности.

**2. 5.\*** Напишите эссе по теме «Количественные и качественные методы экспертизы и их соотношение в экспертной деятельности» (тема эссе может быть предложена самостоятельно).

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Оцените, в какой степени Вам удалось достичь целевых установок занятия.

**3.2.** Какие задания стали для Вас особенно полезными для развития компетенций в области экспертизы образовательной деятельности в целом и формирования компетенции в области выбора и применения методов экспертизы в частности, определения их эффективности?

**3.3.** Какие основания выбора методов экспертизы Вы считаете главными? В соответствии с какими основаниями Вам легче всего осуществлять выбор методов экспертизы?

**3.4.** Какие методы экспертизы Вы готовы использовать в своей экспертной деятельности?

**3.5.** Какие направления Вашей дальнейшей деятельности в аспекте развития компетенции выбора и использования методов экспертизы?

### **Литература**

1. Белоусова, С.Г. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении : учеб. пособие / С.Г. Белоусова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 92 с.



2. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 208 с.

3. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.

4. Методы и критерии экспертной оценки [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.niro.nnov.ru/?id=1079>.

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

6. Педагогическая экспертиза школы : пособие для методистов, завучей и директоров школ / авт.-сост.: В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер; гл. ред. В.М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.

7. Приложение 2. Образец регламента экспертизы образовательной программы (в том числе инновационной) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.instgrad.info/scitizen/info/12916.html>.

8. Савенко, А.П. Внешняя оценка результатов деятельности образовательного учреждения / А.П. Савенко // Управление качеством образования. – 2008. – № 2. – С. 20–39.

#### **4. Содержательные компоненты экспертизы. Объекты и процедуры экспертизы образовательной деятельности**

**Цель:** создать условия для развития компетенций в определении объектов и предметов экспертизы, проектировании процедуры экспертизы отдельных объектов.

**Задачи:**

– создать условия для освоения обучающимися знаний о разнообразии объектов экспертизы, подходах к их типологии, процедурах экспертизы;

– содействовать освоению умений определять предметы и критерии экспертизы, ее процедуры в зависимости от типа, цели экспертизы, специфики объекта, существующих нормативов, эталонов и прецедентов;

– создать условия для закрепления ранее усвоенных знаний и умений в форме применения их в новой ситуации, в реальной экспертной деятельности;

– способствовать развитию способности к критическому анализу, выявлению проблем и способов их решения, аналитико-оценочных, информационных компетенций, а также компетенции обновления компетенций.

**Оборудование:** описание образцов образовательной практики (объектов и предметов экспертизы, используемой критериальной базы).

## **1. Информационный блок**

### **1.1. Предметы экспертизы, подходы к их классификации**

Одна из проблем в области экспертизы в образовании – ограничение объектов и предметов экспертизы. В литературных источниках нет единого подхода к типологии объектов экспертизы. В соответствии с одним из подходов типологизировать объекты можно следующим образом:

– экспертиза наличных продуктов (например, экспертиза учебно-методических комплексов, образовательных и учебных программ, программ развития, учебных планов и др.);

– процессов, деятельностей, их результатов (например, экспертиза инновационной деятельности, процесса проектирования, образовательного процесса, опытно-экспериментальной работы и др.).

Предметами экспертизы в рамках данной типологии объектов являются:

– образовательные среды (социокультурное содержание как источник учебных, образовательных программ и ресурсов);

– образовательные институты (как организационно-нормативные комплексы, где осуществляется процесс образования);

– образовательные процессы (как совокупность разнопредметных деятельностей, в которых происходит становление и развитие личностных способностей, ключевых компетенций человека). Особую предметную область составляет образовательная политика и управление образованием.

Несколько иную типологию предметов экспертизы предлагает В.И. Слободчиков:

- образовательные процессы;
- образовательные программы;
- образовательные системы.

Необходимо заметить, что ни одна из приведенных классификаций в полной мере не охватывает все предметы экспертизы и требует своего дополнения, уточнения. Кроме того, можно выделять предметы второго и третьего уровня к учению на основе дифференциации по содержанию и видам образовательной деятельности, т.е. каждый из выделенных структурных или содержательных элементов может быть разбит еще на более мелкие элементы. Так, например, экспертиза образовательного процесса может включать в себя экспертизу [1]:

- учебного плана;
- образовательных программ и проектов;
- педагогической деятельности (воспитательной и процесса обучения);
- инновационной деятельности;
- экспериментальной деятельности;
- управления качеством образования.

В свою очередь экспертиза педагогической деятельности может включать экспертизу: целевых ориентиров образовательного процесса, педагогических средств (содержания образовательного процесса, методов, организационных форм, технологий, материальных средств); позиции учителя и учащихся в образовательном процессе; результатов образовательного процесса. Как видим, некоторые названные предметы экспертизы также могут включать в себя экспертизу их составляющих. Например, экспертиза образовательных технологий (по В.А. Гуружапову), может включать экспертизу теоретических оснований (концепции), цели, содержания, ресурсов, результата [1]. Экспертиза результатов образовательного процесса может включать оценку реализации его обучающего, воспитательного и мотивационного потенциала, учебных достижений учащихся и т.д.

Необходимо заметить, что определение предметов экспертизы чрезвычайно важно в плане определения ее параметров – критериев и показателей экспертизы. Так, если объектом экспертизы является инновационный образовательный проект, то предметом может быть идея проекта, стратегия и технология его реализации (ресурсное обеспечение, способы и формы реализации, границы развертывания, прогноз результата). Именно эти позиции служат основой построения критериальной базы: степень проработки концепции выполнения работ,

степень прогнозирования результатов реализации проекта, степень ресурсного обеспечения реализации проекта.

Исходя из предметных оснований результатов (результативности) образовательного процесса, анализа литературных источников параметрами экспертизы могут быть:

- позитивная динамика уровня и качества обученности;
- позитивная динамика уровня воспитанности, коррекция индивидуальных качеств учащихся;
- участие в предметных олимпиадах различного уровня;
- наличие призеров предметных олимпиад различного уровня;
- рост мотивации учащихся к учению;
- результаты аттестационного тестирования учащихся;
- соотношение полученных результатов с произведенными затратами, уровень реализации стандартов образования и учебных программ;
- соответствие полученных результатов социальному заказу, ожидаемым запросам субъектов образовательного процесса и т.д.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что многомерность педагогических систем как объектов экспертизы требует и многомерности их исследования и оценки. При этом содержание экспертизы определяется ее целевыми установками, характером объекта, подвергаемого экспертизе, а также наличием выработанных нормативов, эталонов, мер, прецедентов.

## **1.2. Процедуры экспертизы**

В целом процедура проведения экспертизы может быть представлена следующей последовательностью:

- регистрация заявки на экспертную деятельность;
- разработка *концептуальных основ* экспертизы (цели, модели экспертизы), создание оптимального (достаточного, но не избыточного) *методического пакета*, обеспечивающего экспертизу объекта;
- выбор и согласование экспертной группы, ее подготовка;
- разработка *программы* экспертизы, в т.ч. согласование сроков проведения экспертизы;
- проведение экспертизы;
- подготовка экспертного заключения.

Экспертиза осуществляется, таким образом, в несколько этапов:

*целеполагающий этап* – на этом этапе необходимо сформировать и обосновать задачу экспертизы, определить её специфические особенности, выделить предметы экспертирования, выбрать форму, тип экспертизы и ее параметры (критерии и показатели оценки);

*проектирующий этап* – на данном этапе создаётся проект экспертизы в самом широком смысле понимания, программа, план его реализации;

*статистический этап* – собираются сведения об объекте экспертизы и его окружении, проводится систематизация полученных данных и их дальнейшая оценка;

*оценочный этап*, на котором обсуждаются решения по рассматриваемому объекту и делается экспертное заключение.

*Экспертное заключение* представляет собой документ, в котором должны быть указаны целевые установки экспертизы, тип экспертизы, максимально полно раскрыты характер объектов экспертирования, используемая критериальная база, технология экспертирования.

## **2. Технологический блок**

Рекомендуемые технологии, методы: технология проектного обучения, учебно-исследовательской деятельности, метод кейс-стади [6].

Для выполнения первого блока заданий обучающиеся создают микрогруппы – так называемые «группы решения» [6, с. 30]. Выполнение проектных заданий 2.1.1–2.1.4 может организовываться двумя способами. Первый способ: проектные задания могут распределяться для выполнения между микрогруппами. Второй способ: микрогруппам предлагается осуществить выбор задания в зависимости от своих возможностей, интересов. В последнем случае создаются условия для получения различных вариантов решения проблемы, а также соревновательной или конкурентной ситуации. Проектные задания представлены в порядке их усложнения. Задания со звездочкой (\*) выполняются по желанию.

**2.1.** На основании содержания информационного блока данного занятия, лекции, других источников изучите различные подходы к типологии объектов и предметов экспертизы.

**2.2.** Предложите параметры оценки типологии и обоснуйте их. Осуществите оценку различных типологий объектов и предметов экспертизы.

**2.3.** Составьте схему типологии объектов и предметов экспертизы на основе дифференциации их структурных и содержательных элементов (исходя из одного из подходов к типологии объектов и предметов экспертизы).

**2.4.\*** Предложите свою типологию объектов и предметов экспертизы. Составьте схему.

**2.5.** Изучите практику определения объектов и предметов экспертизы (Приложения 3, 8, 11, 15, 22). Оцените степень дифференциации предметов экспертизы, ее обоснованность в соответствии с типом, целью экспертизы, содержательными и структурными элементами, существующими нормативами, эталонами, прецедентами. Осуществите оценку критериальной базы с позиции соответствия ее типу, целевым установкам экспертизы, содержательным и структурным элементам предмета экспертизы, а также валидности, определенности.

**2.6.** Проанализируйте процедуру экспертизы, этапы экспертной деятельности.

**2.6.1.** Установите проблемные аспекты каждого их этапов и их причины. Какие последствия могут быть в случае их возникновения?

**2.6.2.** Порассуждайте, как может измениться процедура экспертизы в зависимости от типа, объекта и предмета экспертизы. Какие дополнения могут быть внесены?

**2.6.3.** На оценочном этапе возникли трудности в принятии общего решения по экспертируемому объекту. Какие обстоятельства могли вызвать разногласие в принятии единого решения? Зависит ли это только от экспертов?

**2.6.4.** Сведения, собранные на статистическом этапе, оказались недостаточными для принятия обоснованного решения по экспертируемому объекту. В чем может быть причина данного обстоятельства?

**2.6.5.** Результаты общественной и государственной экспертизы по экспертируемому объекту имеют значительные расхождения. Какие причины могут вызвать такую проблему? Каковы возможные варианты решения проблемы?

**2.7.** Изучите процедуру экспертизы, описанную в Приложении 8. Установите ее алгоритм, особенности. Дайте оценку на предмет ее соответствия установленным нормам.

**2.8.** Познакомьтесь с перечнем объектов общественной экспертизы:

- результаты образования (образовательных услуг), предоставляемого обучающимся образовательными учреждениями различных типов и видов;
- условия ведения образовательного процесса в образовательных учреждениях различного типа и вида;

- учебные планы и образовательные программы, реализуемые в образовательных учреждениях;
- процедуры итоговой и промежуточной аттестации обучающихся в образовательных учреждениях различного типа и вида;
- деятельность образовательных учреждений различного типа и вида по управлению качеством образования;
- проекты и программы инновационной и экспериментальной деятельности образовательных учреждений и педагогов;
- воспитательные программы, реализуемые образовательными учреждениями и системами образования.

Дополните перечень объектов общественной экспертизы. Свой выбор объектов обоснуйте. Объясните правомерность общественной экспертизы для экспертирования названных объектов.

**2.9.\*** Напишите эссе «Определение объектов и предметов экспертизы как научная проблема».

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Оцените результативность своей работы по выполнению заданий практического занятия. Какие критерии и показатели Вы будете использовать?

**3.2.** Оцените эффективность своей работы. Какой критерий Вы будете использовать?

**3.3.** Какие трудности у Вас возникали при выполнении заданий занятия? В чем причина? Какие пути, способы преодоления возникающих трудностей?

**3.4.** В каких компетенциях (знаниях, умениях) Вы можете констатировать приращения? В чем это проявляется?

### **Литература**

1. Вопросы экспертизы образовательных технологий и сред: методическое пособие к практикуму по экспертизе образовательных технологий и сред / авт.-сост. В.А. Гуружапов. – М., 1999. – 88 с.

2. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.

3. Калинина, К.Ю. Значение традиции для диагностики образовательной среды школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.pstgu.ru/download/1167136075.Kalinina\\_4\\_3.pdf](http://www.pstgu.ru/download/1167136075.Kalinina_4_3.pdf).

4. Кучер, С.Н. Основные подходы к экспертизе в образовании / С.Н. Кучер // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С. 155–160.

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

6. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Издат. центр «Академия», 2009. – 192 с.

7. Педагогическая экспертиза школы : пособие для методистов, завучей и директоров школ / авт.-сост.: В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер; гл. ред. В.М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.

8. Регламент проведения общественной экспертизы качества образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.uo-kr.ucoz.ru/12/--.doc>.

## **5.2. Технология экспертизы учебно-программной и программно-планирующей документации**

(образовательных программ учреждения образования, программ развития, учебных планов, образовательных и учебных программ)

**Цель:** создать условия для освоения слушателями компетенции экспертизы нормативно-программной продукции.

### **Задачи:**

- содействовать пониманию существенных отличий образовательных программ от программ развития, образовательных программ УО и образовательных программ как программного продукта;
- способствовать осознанию слушателями существенных различий моделей экспертизы нормативно-программной продукции, оснований отбора параметров экспертизы;
- обеспечить овладение слушателями технологией экспертизы различных видов программно-нормативных продуктов (процедурами, методами, отбора критериев);



– создать условия для развития компетенций в области проектирования технологии экспертизы, ее реализации.

**1. Информационный блок** (текст лекции по данной теме). Критерием освоения содержания данного блока служит выполнение теста для самоконтроля по теме, выполнение заданий и ответы на вопросы после текста лекции.

## **2. Технологический блок**

*Задания выполняются в «группах решения» или микрогруппах. Задания под № 2.1 выполняются всеми микрогруппами. Задания 2.2–2.4 распределяются между микрогруппами.*

**2.1.** Проанализируйте образец регламента экспертизы образовательной программы УО (Приложение 15, 16).

**2.1.1.** Установите алгоритм экспертизы. Какие процедуры являются инвариантными, какие – вариативными. Составьте схему базовой модели технологии экспертизы нормативно-программных продуктов.

**2.1.2.** Оцените структуру заявки на экспертизу образовательной программы УО, обоснуйте ее полноту (необходимость и достаточность элементов), целесообразность с позиции ценностно-смысловой модели экспертизы.

**2.1.3.** В экспертизе каких нормативно-программных продуктов должна быть государственная или смешанная экспертиза?

**2.2.** Осуществите экспертизу образовательной программы УО (предлагаются имеющиеся образовательные программы УО без их названия) на основании избранных Вами критериев и показателей. Выбор критериев можно осуществлять на основании типа экспертизы, существующих эталонов, прецедентов (см. текст лекции, Приложения 15, 16). Установите основные достоинства и недостатки образовательной программы, направления ее совершенствования.

**2.3.** Проанализируйте образцы регламента экспертизы образовательной программы развития (Приложение 13). Установите критерии экспертизы и основания для их выбора. Оцените правомерность выбора критериев.

**2.4.** Осуществите экспертизу одной из предложенных программ развития на основании избранных Вами критериев и показателей. Выбор критериев можно осуществлять на основании типа экспертизы,

существующих эталонов, прецедентов (см. текст лекции, Приложение 14). Оцените инновационный потенциал программы развития, установите основные достоинства и недостатки программы развития, направления ее совершенствования.

**2.5.** Проанализируйте остальные образцы программ развития в Приложении 14, осуществите их сравнительный анализ и оценку по установленным критериям. Сформулируйте аргументированные выводы.

**2.6.** Осуществите экспертизу одной из предложенных учебных (образовательных) программ на основании избранных Вами критериев и показателей. Выбор критериев осуществляется на основании типа экспертизы, существующих эталонов, прецедентов (см. текст лекции, Приложение 17).

**2.7.\*** Сформулируйте вопросы для дискуссии по проблеме экспертизы нормативно-программной продукции.

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** В какой мере Вам удалось достичь цели и задач занятия? Ответ обоснуйте.

**3.2.** Какие компетенции Вы освоили? Какие компетенции получили развитие?

**3.3.** Освоение каких знаний и умений было для Вас особенно важным? Почему?

**3.4.** Какие проблемы экспертизы нормативно-программной продукции Вы можете констатировать? Какие возможные пути, способы их решения?

**3.5.** Какую базовую модель технологии экспертизы нормативно-программной продукции Вы можете предложить? Какие вариативные элементы экспертизы могут быть? Чем они обусловлены?

**3.6.** Экспертиза какой из программ представляет наибольшую сложность и почему?

**3.7.** В каком случае, на Ваш взгляд, необходима реавторизация или кардинальный пересмотр экспертируемых нормативно-программных продуктов?

## **Литература**

1. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.

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

3. Общественная экспертиза образовательных программ [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eurekanet.ru/euww/project/353.html>.

4. Педагогическая экспертиза школы : пособие для методистов, завучей и директоров школ / авт.-сост.: В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер; гл. ред. В.М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.

5. Певзнер, М.Н. Педагогическая профессия в XXI веке: взгляд в историю и перспективы развития : монография / М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин, Е.И. Родионова. – Великий Новгород : Нов-ГУ имени Ярослава Мудрого, 2009. – 326 с.

6. Приложение 2. Образец регламента экспертизы образовательной программы (в том числе инновационной) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.instgrad.info/scitizen/info/12916.html>.

7. Хуторской, А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

8. Экспертиза программ развития образовательных учреждений (методические материалы к программе повышения квалификации) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.menobr.ru/material/default.aspx?control...>

9. Экспертиза и проектирование вариативных моделей перспективного развития образовательных учреждений (комплексное отражение проектирования – программа развития образовательного учреждения) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.viro.org.ru/...Экспертиза-и-проектирование-моделей-...>

**5.3. Особенности технологии экспертизы отдельных объектов**  
(качества образования учреждения образования, образовательного процесса, образовательной технологии, качества работы педагогов)

**(4 часа)**

**Цель:** создать условия для развития компетенций в области проектирования и реализации процедуры экспертизы отдельных объектов.

**Задачи:**

- содействовать освоению обучающимися знаний об особенностях изучаемых объектов и предметов экспертизы на уровне представления;
- способствовать освоению умений определять предметы и критерии экспертизы в зависимости от типа, цели экспертизы, специфики объекта, существующих нормативов, эталонов и прецедентов на уровне применения в сходной и измененной ситуации;
- обеспечить освоение методик экспертизы отдельных объектов, умений выбора их в соответствии с установленными основаниями на уровне их применения в сходной ситуации;
- создать условия для присвоения опыта составления заключения по результатам экспертизы на репродуктивном уровне;
- создать условия для закрепления ранее усвоенных знаний и умений в форме применения их в новой ситуации, в реальной экспертной деятельности;
- содействовать дальнейшему развитию способности к критическому анализу, выявлению проблем и способов их решения, оценочных умений, информационных компетенций, а также компетенции обновления компетенций.

**1. Информационный блок.** Приложения 3, 5, 6, 9, 10.

**2. Технологический блок**

**2.1.** На основании усвоенных знаний, материалов Приложений данного пособия предложите модель процедуры и содержания экспертизы

**2.1.1.** качества образования: уровень учреждения образования (Приложение 3);

**2.1.2.** образовательного процесса в учреждении образования (продолжение Приложения 3)

**2.1.3.** Установите черты сходства и отличия между составленными моделями. Чем они обусловлены?

**2.2.** Проанализируйте различные подходы к экспертизе качества образования (уровень учреждения образования).

**2.2.1.** Проанализируйте возможные предметы и параметры экспертизы. Оцените валидность и определенность параметров оценки. Какие изменения Вы бы внесли и почему? Оцените степень разработанности методики экспертизы.

**2.2.2.** Установите, какие проблемы могут возникать в процессе экспертизы *качества* образования? Каковы их причины? Какие возможные способы их решения?

**2.3.** Познакомьтесь с организационно-образовательными моделями школы (В.А. Ясвин, И.В. Соснова, Е.В.Черкалина, С.Н.Рыбинская) – Приложение 5. Установите особенности каждой модели; результаты оформите в таблицу «Сравнительная характеристика организационно-образовательных моделей школы».

**2.4.** Познакомьтесь с методикой анализа организационно-образовательной модели школы, организационной культуры школы – Приложения 5, 6.

**2.4.1.** Дайте оценку данным методикам на основе выбранных Вами критериев. В качестве таких критериев могут быть: соответствие цели экспертизы, степень разработанности критериев, их логическая структура, оптимальная достаточность критериев (необходимость и достаточность отдельных позиций), валидность методов экспертизы; практичность (удобство в реализации) методики и т.п.

**2.4.2.** Установите, какие проблемы может выявить установление характеристики организационно-образовательной модели школы, ее организационной культуры? Как Вы считаете, возможны ли другие способы исследования организационно-образовательной модели школы?

**2.5.** Изучите предложенные структурные элементы экспертизы образовательного процесса по предложенным литературным источникам с учетом уровня (образовательный процесс в УО, образовательный процесс на уровне учебного занятия).

**2.5.1.** Осуществите их оценку с позиции полноты, необходимости и достаточности. Определите, есть ли необходимость их дополнения новыми элементами с учетом разных целевых установок экспертизы, ее различных типов, структуры и содержания предмета.

**2.5.2.** Составьте схему «Предметы экспертизы образовательного процесса» представленную различными уровнями, в направлении все большей детализации (количество уровней детализации определяется самостоятельно). Обоснуйте предложенную структуру: целевое назначение, полнота, ее оптимальность.

**2.5.3.** На основании выделенных структурных и содержательных элементов предложите критерии и показатели оценки образовательного процесса: количественные и качественные. Осуществите их оценку с позиции целесообразности, необходимости и достаточности, избранного типа экспертизы.

**2.5.4.** Заполните таблицу 11 «Качественные критерии и показатели экспертизы образовательного процесса», используя предложенный образец.

Таблица 11 – Качественные критерии и показатели экспертизы образовательного процесса

Критерий	Характеристики критерия	Признаки несоответствия
1. Здоровьесберегающий потенциал	Уровень психического и физического здоровья детей, развитие основных функций и систем организма по отношению к возрастной норме. Заболеваемость, общие показатели по УО. Распределение учащихся по группам здоровья. Наличие услуг, способствующих здоровьесозиданию (количество, качество)	Не соответствует возрастной норме Высокий уровень заболеваемости, положительная динамика роста заболеваемости Недостаточное разнообразие услуг, низкое их качество
2. Результативность		
3. Эффективность		
4. Целевые установки		
5. Содержательный компонент		
6. Технологический компонент		
7. Учебно-методическое обеспечение		

**2.5.5.** Заполните таблицу 12 «Количественные критерии и показатели экспертизы результатов образовательного процесса», используя предложенный образец.

*Задания второго блока могут распределяться между микрогруппами или группами решений. В этом случае каждая группа демонстрирует результаты своей работы, остальные выступают в качестве экспертов предложенного решения.*

Таблица 12 – Количественные критерии и показатели экспертизы результатов образовательного процесса

Критерии	Показатели	Количество баллов	Оценка эксперта
	Уровень тревожности		
1. Уровень обученности	Высокий уровень обученности Средний уровень обученности Низкий уровень обученности	3 2 1	
2. Качество обученности			
3. Уровень воспитанности			
4. Учебные достижения учащихся в олимпиадах	1. Оценка достижений учащихся: – успешные результаты по централизованному тестированию (по ЕГЭ) ; – средние результаты; – низкие результаты. 2. Участие в олимпиадах и конференциях разного уровня: – ОУ активно и успешно участвует в олимпиадах и учебно-исследовательских конференциях разного уровня ; – ОУ периодически участвует в олимпиадах и учебно-исследовательских конференциях разного уровня;	3 2 1 3 2 1	

	– ОУ редко участвует в олимпиадах и учебно-исследовательских конференциях разного уровня.		
--	---	--	--

**2.5.6.** Предложите свою шкалу оценки результатов экспертизы образовательного процесса.

**2.5.7.** Осуществите экспертную оценку результатов образовательного процесса в конкретной ситуации (на примере одного из УО или предоставленного описания конкретной ситуации без указания УО) и заполните соответствующую графу в таблице.

**2.5.8.** Некоторые авторы считают, что одной из главных задач эксперта при оценке результативности учебного занятия является определение количества учащихся, выполнивших все задания урока. Как Вы относитесь к данному предложению?

**2.6.** Познакомьтесь с методиками экспертизы здоровьесберегающего потенциала образовательного процесса, предложенные в Приложении 9.

**2.6.1.** Можете ли предложить другие варианты оценки здоровьесберегающего потенциала образовательного процесса? Какие критерии и показатели необходимо добавить к данным критериям для оценки здоровьесозидающего потенциала образовательного процесса? Для выполнения задания установите, с какой проблемой Вы столкнулись? Как ее решить?

**2.6.2.** Осуществите процедуру экспертизы здоровьесберегающего потенциала наблюдаемого Вами образовательного процесса на занятии, используя методику оценки, предложенную в Приложении 9 или составленную Вами.

**2.7.** Вам необходимо оценить инновационный (развивающий) потенциал образовательного процесса. Какую модель и тип экспертизы Вы предложите? Какие критерии и показатели Вы можете предложить для такой оценки? Какие методы?

**2.8.** Проанализируйте организационные условия экспертизы школы с целью аккредитации, предложенные В.А. Бухваловым, Я.Г. Плинером (Введение в педагогическую экспертизу: проблемы педагогической экспертизы) [2]:

«1. Педагогическая экспертиза школы должна начинаться с ознакомления коллектива школы с планом и методикой экспертизы.



2. Педагогический коллектив имеет право отклонить кандидатуры отдельных экспертов, предоставив председателю экспертной комиссии необходимые для этого обоснования.

3. Результаты работы учителя анализируются и оцениваются в процессе посещения целостных тем в разных параллелях классов.

Особенно важным является сравнительный анализ работы учителя в сильных, средних и слабых классах. В процессе анализа необходимо сравнить результаты уроков по целостным темам в классах с различным уровнем интеллектуальных возможностей детей и оценить оптимальность выбора методов, приемов и форм преподавания... На основе этого анализа составляются общие выводы о степени интенсификации учебного процесса и, соответственно, профессиональном мастерстве учителя. Экспертам следует иметь в виду, что педагог-мастер всегда работает интенсивно, достигая максимально возможных результатов на уроке. Важно увидеть и понять, как он это делает.

*4. Результаты работы классного воспитателя анализируются и оцениваются в процессе посещения цикла воспитательных мероприятий.*

Получить целостную информацию о работе классного воспитателя невозможно, если эксперт посетил один – два классных часа, что, к сожалению, чаще всего и бывает при аккредитации. Посещение цикла воспитательных мероприятий или классных часов необходимо для того, чтобы проверить наличие в воспитательной работе мероприятий по всем направлениям воспитания личности, методические особенности воспитания у детей культуры поведения и нравственности. Важно выяснить не только что воспитывается, но и как воспитывается – только словесная работа (призывы к честности, доброте, милосердию, беседы о вреде никотина и др.), или есть практические дела в окружающей социальной среде, самовоспитание, развитие традиций класса через организацию и проведение новых воспитательных мероприятий с детьми. Особенно важным является вопрос об оценке изменений уровня воспитанности каждого ученика в классе в течение всего времени воспитательной работы. Для этого нужны соответствующие критерии и индивидуальная воспитательная работа с учащимися.

*5. Анализ уровней работы учителя и воспитателя выполняется совместно с ними и подтверждается их подписью.*

...При проведении анализа и оценки педагогического процесса эксперт не застрахован от ошибок, можно что-то пропустить, неправильно интерпретировать, ошибиться в определении критериев оценки. В связи с этим каждый эксперт обязан обсуждать результаты своего анализа с учителем, классным руководителем, администратором школы, работу которого он оценивает. Прежде чем делать окончательные выводы, необходимо подтверждение учителя и желательно в письменном виде (подпись) о том, что он согласен с мнением эксперта. Такое подтверждение возможно только в том случае, если система параметров и критериев экспертизы строго научна и тем самым объективна, хотя абсолютной объективности никогда не будет. Второе условие – это понимание учителем критериев оценки его работы. Для этого эксперт обязан детально ознакомить своего коллегу с каждым из критериев по всем параметрам анализа.

*6. Результаты работы структурного элемента школы анализируются и оцениваются в процессе посещения комплекса мероприятий (занятий) по всем направлениям деятельности.*

Анализ и оценка внеклассной учебной и воспитательной работы, научно-методической работы, управления школы осуществляются только после того, как эксперт посетил несколько мероприятий по всем направлениям деятельности этих структурных элементов. Например, оценить внеклассную учебную работу можно лишь после того, как проанализированы организация и методические особенности всех факультативных и дополнительных занятий с учащимися. Это необходимо для того, чтобы правильно оценить: 1) соответствие факультативных и дополнительных занятий реальным потребностям учащихся; 2) соответствие содержания факультативных занятий углубленному уровню изучения предмета; 3) наличие материальной базы, необходимой для проведения факультативных занятий; 4) методические особенности проведения факультативных и дополнительных занятий. Важнейшими методическими особенностями для проведения факультативных занятий являются: применение новейшей научно-популярной литературы, творческих и исследовательских методов, дифференцированных заданий для учащихся, индивидуальных программ обучения. ...Таким образом, объективная оценка работы любого структурного элемента школы во многом зависит от того, насколько целостно анализировалась работа по всем направлениям его деятельности и какие параметры и критерии использовались при этом для оценивания.

*7. Экспертиза работы структурных элементов школы должна завершаться совместным составлением вариативных проектов их развития.*

Анализ, определение проблем, оценка эффективности работы структурных элементов школы – это только первая часть педагогической экспертизы. Вторая, не менее важная часть – это составление проекта дальнейшего развития структурного элемента школы, совместно с учителями, методистами, администрацией. Для проектирования развития отдельных элементов или всей школы, эксперты должны владеть методами диалектической логики и проектирования...

*Общая оценка педагогического процесса в школе предварительно обсуждается экспертами на педагогическом консилиуме школы. Оценка считается окончательной, если администрация и учителя-методисты школы согласны с мнением экспертов.*

...Чтобы избежать несправедливости, необходимо в обязательном порядке обсуждать результаты экспертизы на консилиуме с административно-методической группой школы. Согласование мнений методистов школы и экспертов – важнейшее условие демократичности и непредвзятости проведения педагогической экспертизы. Эксперт должен быть не только уверен в правильности своего мнения, но и уметь убедить в этом, с помощью необходимых педагогических закономерностей и принципов, методистов школы. Экспертиза считается завершённой, если методисты школы и эксперты пришли к взаимопониманию.

*9. В случае возникновения спорной ситуации по результатам экспертизы работы учителя, воспитателя или структурного элемента школы проводится повторная экспертиза другим составом экспертов.*

А такие спорные ситуации, к сожалению, стали обычным явлением при проведении аккредитации школ...Что же делать?

Требовать повторную экспертизу, но уже другим составом экспертов. При этом не следует заменять всех экспертов аккредитационной комиссии, а только тех, с которыми невозможно достичь объективного взаимопонимания. Могут возникнуть сомнения, а будут ли проводить повторную экспертизу? Обязательно будут, ведь этот вопрос специально оговорен в положении об аккредитации школ...».

**2.8.1.** Какие основные проблемы экспертизы УО можно выделить на основе анализа выдержки из работы? Какие пути решения предлагают авторы, Вы?

**2.9.** Познакомьтесь с возможными параметрами экспертизы образовательной технологии (Приложение 10).

**2.9.1.** Дайте оценку данному варианту параметров на основании предложенных Вами критериев. Порассуждайте, необходимо ли внесение изменений в предложенный алгоритм; если да, то какие.

**2.9.2.** Какие цели может преследовать экспертиза образовательной технологии?

**2.9.3.** Какой вид экспертизы Вы предложите для экспертирования образовательной технологии? Предложения обоснуйте.

**2.10.** Проанализируйте шкалы оценки, которая используется в образовательной практике.

Оценка содержания воспитания и обучения в образовательном учреждении (программы и педагогические технологии, характер взаимодействия сотрудников с детьми), кадровое обеспечение образовательного процесса, организация деятельности ОУ, материально-технические и медико-социальные условия пребывания детей в ОУ, социально-педагогическая работа ОУ проводится по трехбалльной шкале:

1 балл – не соответствует критерию (практически отсутствуют доказательства того, что деятельность образовательного учреждения соответствует данному критерию);

2 балла – частично соответствует критерию (существуют некоторые доказательства того, что деятельность образовательного учреждения соответствует данному критерию);

3 балла – полностью соответствует критерию (существуют значительные доказательства того, что деятельность образовательного учреждения соответствует данному критерию). Результаты экспертизы (в баллах) фиксируются в Формах экспертных заключений.

Или: 1 – очень низкая степень проявления данного качества; 2 – низкая; 3 – ниже среднего; 4 – средняя; 5 – выше среднего; 6 – высокая; 7 – очень высокая.

**2.9.1.** Какие, на Ваш взгляд, области применения этих двух шкал? Какие шкалы оценки известны Вам? Оцените достоинства и недостатки известных Вам и приведенных выше шкал.

**2.9.2.** Апробируйте одну из выбранных Вами шкал в процессе экспертизы технологии обучения или воспитания (на примере одного из

УО или в процессе ретроспективы Вашего опыта). Предложите механизм оценки результатов исследования и формулировки выводов. Оформите заключение. Для выполнения задания используйте Приложение 10 «Экспертиза образовательных технологий».

Предметами экспертизы могут быть характер взаимодействия субъектов образовательного процесса, компетентность педагогических кадров и т.д. (Приложения пособия).

Для выполнения задания, в котором объектом экспертизы является характер взаимодействия субъектов образовательного процесса можно использовать приложения к данному пособию.

**2.11.** Проанализируйте подходы к оценке качества работы педагога (Приложения 11, 12). Установите достоинства и недостатки каждого из подходов. Какие методы оценки качества труда, аттестации педагогических работников можно использовать? Какие шкалы оценок Вы выберете для количественных методов оценки?

**2.12.\*** Подготовьте рефераты (на выбор) «Экспертиза управленческой деятельности в учреждении образования»; «Экспертиза опытно-экспериментальной работы».

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Оцените эффективность и результативность своей работы по выполнению заданий практического занятия. Совпадает ли оценка? Вывод обоснуйте.

**3.2.** Какие трудности у Вас возникали? В чем их причина? Какие пути, способы преодоления возникающих трудностей?

**3.3.** В каких компетенциях (знаниях, умениях) Вы можете констатировать приращения? Какие новые компетенции вы освоили?

**3.4.** Какие проблемы экспертизы образовательных технологий, использования экспертных оценок в аттестации педагогических работников, образовательной технологии, образовательного процесса, качества образования, организационно-образовательной модели школы Вы смогли установить в результате выполнения заданий занятия? Каковы возможные пути их решения?

**3.6.** Какие особенности экспертизы каждого из объектов Вы смогли установить? Каковы возможные цели экспертизы названных объектов?

**3.7.** Определите направления дальнейшего самообразования в области экспертной деятельности.

## **Литература**

1. Вопросы экспертизы образовательных технологий и сред : методическое пособие к практикуму по экспертизе образовательных технологий и сред / авт.-сост. В.А. Гуружапов. – М., 1999. – 88 с.
2. Бухвалов, В.А. Введение в педагогическую экспертизу: проблемы педагогической экспертизы / В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.experinent.lv/rus/biblio/el...expertiza.htm>.
3. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.
4. Калинина, К.Ю. Значение традиции для диагностики образовательной среды школы [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.pstgu.ru/download/1167136075.Kalinina\\_4\\_3.pdf](http://www.pstgu.ru/download/1167136075.Kalinina_4_3.pdf).
5. Кучер, С.Н. Основные подходы к экспертизе в образовании / С.Н. Кучер // Школьные технологии. – 2006. – № 5. – С.155–160.
6. Новиков, А. Качество образования: система внутренних и внешних оценок / А. Новиков, Д. Новиков // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 147–155.
7. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования : учеб.-метод. комплект / сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. – М. : АСОУ, 2006. – 192 с.
8. Панфилова, А.П. Инновационные педагогические технологии : активное обучение : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А.П. Панфилова. – М. : Издат. центр «Академия», 2009. – 192 с.
9. Педагогическая экспертиза школы : пособие для методистов, завучей и директоров школ / авт.-сост.: В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер; гл. ред. В.М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.
10. Савенко, А.П. Внешняя оценка результатов деятельности образовательного учреждения / А.П. Савенко // Управление качеством образования. – 2008. – № 2. – С. 20–39.
11. Файзуллина, Г.З. Экспертиза качества научно-методической работы учреждения дополнительного профессионального образования / Г.З.Файзуллина // Методист. – 2007. – № 6. – С.16–17.
12. Харина, Н.В. Внешняя экспертиза качества образовательной деятельности школы как эффективный стимул внутренних системных преобразований / Н.В.Харина // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2008. – № 6. – С. 65–75.

## **5. 4. Технология экспертизы учебно-методических продуктов (учебно-методических комплексов, учебных и учебно-методических пособий)**

**Цель:** создать условия для освоения слушателями компетенции экспертизы учебно-методических продуктов.

**Задачи:**

- содействовать осознанию знаний о специфике экспертизы различных учебно-методических продуктов, оснований отбора параметров экспертизы;
- способствовать овладению слушателями технологией экспертизы различных видов учебно-методических продуктов (учебно-методических комплексов, учебных и учебно-методических пособий);
- создать условия для развития компетенций в области проектирования технологии экспертизы, ее реализации.

### **1. Информационный блок**

Учебно-методический комплекс (УМК) – это совокупность или оптимальное множество взаимосвязанных между собой компонентов, необходимых для изучения предмета. Состав УМК определяется в соответствии с выполняемыми дидактическими функциями, спецификой предмета. УМК обладает целостностью, определенной структурой, так как его элементы функционально связаны между собой содержанием, методическим аппаратом, не повторяют друг друга и усиливают дидактические возможности каждого.

В соответствии с определением УМК исходными критериями качества создаваемого или созданного учебно-методического комплекса является выполнение требования целостности и достаточности, обеспечивающих создание оптимальных условий для проектирования, конструирования и реализации образовательного процесса, достижения образовательных целей и задач курса. Требование достаточности определяет оптимальный состав УМК, при котором он может выполнять в достаточной мере все присущие ему функции и оптимально решать поставленные задачи.

Так, например, в соответствии с требованием целостности и достаточности УМК по одному из предметов начальной школы должен включать: образовательный стандарт, учебную программу, учебник или учебное пособие, рабочие тетради, пособия для организации контроля знаний и умений, хрестоматию или серию пособий, содержащих хрестоматийный материал, методическое пособие для учителя, материальные средства обучения. Каждый их элементов комплекса

выполняет присущую ему функцию, обеспечивая в целом реализацию образовательной цели и задач курса. Схематически это можно представить следующим образом – см. рисунок 1.

Каждый элемент УМК может быть оценен с информативной и функционально-дидактической (частнометодической) стороны, т.е. с точки зрения соответствия заложенного в нем содержания тем целям и задачам, которые призван решить предмет, а также с точки зрения соответствия методического аппарата целям, задачам и содержанию курса.

Так, стандарт определяет, очерчивает минимальный перечень знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся, обучаясь этому предмету. Учебная программа расширяет этот круг, определяет стратегию и тактику изучения предмета: в ней формулируется цель, круг задач, особенности содержания предмета, наиболее адекватные методы, формы.

Учебник (учебное пособие) призван выполнять функцию основного средства обучения и руководства для проектирования образовательного процесса, направленного на реализацию поставленных целей и задач предмета. Чтобы выполнять данные функции, учебник должен иметь соответствующий методический аппарат, состоящий из текстового компонента, внетекстового, который, в свою очередь, представлен аппаратом организации освоения учебного материала, аппаратом ориентировки и иллюстративным компонентом.

К учебнику предъявляются следующие требования:

- соответствие содержания смысловой ориентации предмета, его целевым установкам, степень отражения основных идей курса;
- реализация воспитательного, развивающего потенциала курса, реальность ее практической реализации через все компоненты методического аппарата учебника;
- продуктивная и личностная ориентация содержания учебника, выражающаяся в соотношении информационной и деятельностной компонентами, продуктивной и репродуктивной компонент;

Создание условий для организации самостоятельной работы учащихся различного дидактического назначения (освоение нового материала, закрепление изученного, создание условий для применения знаний в измененной и новой ситуации, развития творческих способностей) обеспечивают рабочие тетради по предмету. Выполнение контролирующей функции обеспечивают пособия для контроля знаний и умений – разноуровневые задания и тесты, разработанные в соответствии с уровнями освоения учебного материала.

Реализация основных положений личностно ориентированного образования предусматривает создание соответствующей образовательной среды, которая должна обеспечивать личности школьника свободу выбора,



избирательности, удовлетворения его потребностей. Обеспечение данной функции отводится хрестоматиям, пособиям, содержащим разнообразный учебный материал, словарям.

Важными элементами такой образовательной среды, обеспечивающими эффективное решение поставленных целей и задач, являются соответствующие материальные средства. Основными факторами, определяющими создание средств обучения (СО), является соответствие компонентов комплекса содержанию изучаемого материала, частным методическим задачам, методам обучения и эргономическим требованиям. Специфика предмета, его целевые установки, содержание предполагают наличие различного рода СО (натуральных пособий, например, гербариев растений, образцов полезных ископаемых и др.), их образного отражения (образных средств обучения – фотоматериалов,

Репозиторий БрГУ



Рисунок 1 – Схема УМК по предмету «Человек и мир» и основные функции его элементов

таблиц, картин, иллюстраций в качестве раздаточного материала, иллюстративного материала на электронных носителях), а также наглядности с символическим отражением действительности (вербальных таблиц, карт, атласов и др.).

Замысел авторов программ, учебных пособий и других элементов УМК, заложенные в них предметные и методические идеи более точно и продуктивно помогают реализовать методические рекомендации.

Исходя из вышеизложенного, важнейшими критериями качества УМК являются:

- создание оптимальных условий для реализации целей и задач курса;

- реализация основной концепции учебного предмета, его парадигмальной идеи, избранной модели содержания образования, отражение в содержании УМК базовых компонентов образования (в соответствии с культурологической моделью – опыт познавательной деятельности, опыт репродуктивной деятельности, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностных отношений, обеспечивающих освоение, воспроизводство существующего опыта, развитие культуры, а также реализацию не только обучающих задач, но воспитательного и развивающего потенциала курса; в соответствии с компетентностной моделью – освоение и развитие ключевых компетенций);

- разработка содержания комплекса в соответствии с целями и задачами учебной дисциплины, с общедидактическими принципами и специфическим предметными принципами и подходами;

- обеспечение единства содержательной и процессуальной (деятельностной) сторон образовательного процесса, обеспечивающего его качество и гарантированное достижение результата, соответствие содержания, методического аппарата каждого элемента УМК выполняемым им функциям;

- степень разработки и представленности деятельностного компонента, его развивающий, стимулирующий, воспитательный, обучающий и здоровьесозидающий потенциал;

- соответствие каждого элемента УМК требованиям, предъявляемым к ним, выполняемым функциям, что и обеспечивает целостность комплекса, его качество.

Рассмотрим более подробно некоторые из вышеназванных критериев качества УМК.

В соответствии с культурологической моделью содержания образования В.В. Краевского, И.Я. Лернера (2) в содержании УМК должны быть представлены все ее компоненты. Каждый компонент содержания имеет определенный состав и средства воплощения в УМК.

*Опыт познавательной деятельности. или информативная компонента*, – представлена в учебном пособии, хрестоматии, материальных средствах обучения, методическом пособии с помощью текстов и иллюстраций (знания об окружающем мире (информация), отраженные в человеческом сознании в виде понятий, определений, закономерностей, правил, норм, алгоритмов деятельности, моделей поведения в природном и социальном окружении). *Функция* данного

компонента – онтологическая (общая картина мира), *ориентировочная, оценочная.*

В конечном итоге содержание курса, как верно отмечает В.В. Сериков, должно обеспечивать целостную ориентировку в мире с позиций интересов человека – главного продукта развития природы, общества [6, с. 74]. В этой связи обучение должно предполагать такой уровень и характер освоения знаний, при которых это знание может быть эффективно использовано для гармоничного и ответственного взаимодействия с окружающим миром.

*Опыт репродуктивной деятельности* – выполнение деятельности по образцу, алгоритму; умения как освоенные способы деятельности. *Функция* – воспроизводство существующей культуры. Представлен в учебных пособиях (учебнике), рабочих тетрадях, пособиях для контроля знаний и умений вопросами, заданиями, обеспечивающими формирование и развитие общеучебных, предметно-познавательных умений или академических компетенций по образцу, являющихся основой качественного освоения учебного курса.

*Опыт творческой деятельности* предполагает развитие креативности, творческих способностей воспитанников. *Функция* – преобразование и развитие социальной культуры в процессе создания собственных образовательных продуктов.

Виды творческой деятельности: применение знаний в измененной и новой ситуации, выявление новой проблемы в стандартной ситуации, комбинирование и преобразование ранее известных способов деятельности в новые способы, поиск альтернативных способов решения и самого решения проблемы; художественное или фантастическое отражение объектов и явлений природы, деятельность по моделированию, прогнозированию. Исходя из этого прежде всего в содержании учебника или учебного пособия, рабочих тетрадей, тестах и заданиях для контроля должны быть предусмотрены задания, предусматривающие выполнение вышеназванных видов деятельности. Средством, создающим информативную базу для выполнения творческих заданий, являются пособия хрестоматийного содержания.

*Опыт эмоционально-ценностных отношений.* *Функция* – пристрастное избирательное отношение к объектам и явлениям окружающего мира и себе, формирование системы личностных смыслов («значения для себя»).

Эмоционально-ценностные отношения, будучи продуктом сознания, внешне выражаются в суждениях, мнениях об объекте, в эмоциях и чувствах по отношению к объекту, а также в действиях и поведении. Известно, что эмоционально-ценностные отношения проявляются к тем

объектам и явлениям, событиям и фактам, которые имеют значение, ценность для личности. Из этого следует, что формирование отношений к какому-либо объекту или явлению предполагает знание этого объекта или явления, понимание его предназначенности для жизни человека, природы, что позволяет воспринимать и оценить их, разместить в структуре ценностей. Как справедливо отмечает Н.Е. Щуркова, знания и умения решительным образом влияют на характер формирующегося отношения, но не являются достаточным условием [7, с. 30]. Знания и умения – одно из средств формирования отношений. Так, например, формирование отношений к природе как универсальной ценности, ценности равной человеку, предполагает показ ее нравственной, практической, эстетической, познавательной и т.д. значимости. Именно этому аспекту содержания должно уделяться особое внимание при конструировании содержания курса. Особого внимания заслуживает формирование положительного отношения к тем называемым «нелюбимым» объектам. Важнейшим средством формирования отношений является предметная деятельность. В предметной деятельности отношения к окружающему миру также и проявляются, т.е. в предметной деятельности личность имеет шанс проявить свое отношение к тому или иному объекту. *Главными объектами формирования отношений являются: окружающая среда, природа, общество, другие люди, личность учащегося, его здоровье, знания и умения.*

Содержательный компонент проектируется с учетом *единства его с процессуальным (деятельностным, технологическим) компонентом*. Уже подчеркивалось выше, что усвоение или освоение каждого элемента содержания предполагает проектирование и соответствующих методов и форм обучения, что находит отражение в аппарате организации усвоения учебника или учебного пособия, методических рекомендациях (учебно-методическом пособии).

Проектирование образовательного процесса (выбор методов в соответствии с поставленными задачами, осваиваемым содержанием) предусматривает знание способов освоения тех или иных компонентов содержания, а также адекватных этому методов и форм обучения. Передовая практика и педагогические исследования показывают, что учебная деятельность оказывается более эффективной, когда органически сочетается с другими видами деятельности – общением, игрой, трудом, обеспеченными соответствующими методами и формами обучения.

Ниже, в таблице 13 представлена зависимость методов и форм обучения от содержания, способов его освоения.

Единство содержательной и процессуальной сторон предполагает конструирование такого содержания и средств продуктивной

деятельности, которое бы обеспечивало личностное развитие учащихся по отношению к данному предмету. Критериями личностной ориентации учебника, например, А.В. Хуторской считает отображенные в нем соотношения: информационный и деятельностный, продуктивный и репродуктивный компоненты; изучение реального мира и готовых знаний о нем [6, с. 245–246]. Мы считаем, что данные критерии могут

Таблица 13 – Зависимость методов и форм обучения от содержания, способов его освоения

Компонент культуры	Способ освоения	Методы, приемы	Формы обучения
Опыт познавательной деятельности	Восприятие, осмысление, запоминание, воспроизведение	<b>Объяснительно-иллюстративный</b> (рассказ, беседа, дидактическая игра, наблюдение, опыт, работа с учебником и др.)	Урок, лекция, экскурсия, домашняя работа
Опыт репродуктивной деятельности	Воспроизведение по образцу, в знакомой ситуации	<b>Инструктивно-репродуктивный</b> (упражнения, практические работы, работа с учебником и др.)	Урок, экскурсия, факультативное занятие
Опыт творческой деятельности	Решение проблемных задач, создание творческих продуктов	<b>Проблемные</b> (проблемное изложение, частично-поисковый или эвристическая беседа, исследовательский) <b>Интерактивные и креативные методы</b> (символотворчество, моделирование, прогнозирование, проектирование, метод кейс-стади, анализ кейсов и др.)	Уроки, лекции проблемные, диалоговые, нетрадиционной формы

Продолжение таблицы 13.

Опыт эмоционально-	Переживание (эмоции, чувства,	<b>Диалогово-дискуссионные,</b>	Нетрадиционные
--------------------	-------------------------------	---------------------------------	----------------

ценностных отношений	эмпатия, смыслотворчество)	<b>ИМИТАЦИОННЫЕ</b> (ролевые игры, драматизация или театр-экспромт, решение ситуативных задач, задач с ошибками, методы эмпатии, рефлексии, идентификации и др.)	формы занятий, различные формы групповой и парной работы
----------------------	----------------------------	--	--

служить критериями оценки личностной ориентации не только учебника, но и всего УМК. Соотношение информационного и деятельностного компонентов должно быть либо паритетным, либо с преобладанием деятельностного компонента, который является источником личностного опыта. Преобладание доли деятельностного компонента (преобладание в % от общего числа вопросов и заданий) должно достигаться за счет практических работ, творческих, практических заданий, обобщающих рубрик типа «Проверь себя», «Порассуждай» и т.п. в учебнике, а также использованием в учебном процессе рабочих тетрадей, пособий диагностического инструментария для организации контроля знаний и умений, диагностики уровня учебных достижений учащихся.

Увеличение доли продуктивного компонента (преобладание в % от общего числа вопросов и заданий) может осуществляться не только за счет увеличения творческих, проблемных, исследовательских заданий. Личностной ориентации содержания будет способствовать и предоставление возможности учащимся выбора заданий, удовлетворяющие их (учащихся) потребностям, возможностям и способностям, т.е. реализация индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся.

Качество УМК определяется соответствием его содержательной и процессуальной сторон принципам здоровьесберегающей педагогики.

Цель обучения, основанного на принципах *здоровьесозидающей педагогики*, состоит в следующем. Целевые установки должны предполагать такую организацию учебного процесса, которая бы способствовала сохранению и укреплению здоровья учащегося, наращиванию потенциала здоровья. Только при определенной организации учебного процесса возможно решение задач здоровьесозидающей педагогики – сохранение работоспособности, исключение переутомления учащихся, профилактика дидактогений, развитие адаптивных способностей учащихся, интеллектуальных, физических и других ресурсов здоровья.

Обеспечение здоровьесберегающего потенциала учебного процесса предполагает обязательную и постоянную мотивацию деятельности учащихся. Обеспечение мотивации является краеугольным камнем здоровьесберегающего педагогического процесса. Наиболее эффективные методы и приемы мотивации, как показывает практика: поощрение, создание ситуации успеха, ярких наглядных образов, опора на жизненный опыт, использование творческих заданий, организация сотрудничества, создание заинтересованности в результатах совместной деятельности и т. д. Использование всего многообразия приемов мотивации деятельности учащихся – обязанность каждого педагога. Средствами мотивации являются все элементы методической системы занятия: цель, содержание, методы, средства обучения, формы организации обучения и познавательной деятельности учащихся, что должно учитываться в проекте образовательного процесса (в методическом пособии или методических рекомендациях).

Каким же должно быть содержание образования, чтобы соответствовать принципам здоровьесберегающей педагогики? Во-первых, оно должно иметь практическое значение для учащихся. Важно помочь учащимся осознать, для чего им нужны те или иные знания и умения, где в жизни они могут пригодиться. Практическая значимость содержания, как подчеркивают ученые, имеет значительный мотивационный потенциал. Следующий признак здоровьесберегающего учебного процесса – максимально возможное использование продуктивных методов обучения с минимализацией рутинных видов деятельности (слушание, объяснение, ответы на простые вопросы). Такими продуктивными методами обучения, как уже подчеркивалось выше, являются: эвристическая беседа, практическая работа, опыт, моделирование, прогнозирование, решение ситуативных задач, метод драматизации, метод кейсов, учебная дискуссия, дидактические игры (ролевые, деловые, организационно-деятельностные) и другие интерактивные методы. Именно эти методы ставят учащихся в позицию первооткрывателей, делают их не потребителями готовых знаний, а их строителями, обеспечивают необходимую самостоятельность в учебном процессе, развитие всех самостей ребенка.

Отдавая предпочтение продуктивным методам обучения, необходимо помнить о предупреждении переутомления учащихся, перегрузки их памяти путем чередования напряженной работы и расслабления, адекватного восстановления после периодов интенсивной деятельности, смены видов деятельности. В течение занятия должно быть оптимальное количество смен видов деятельности учащихся. Индивидуализация педагогического взаимодействия педагога и учащихся – важный путь обеспечения здоровьесберегающего потенциала занятия.



Дидактическая система здоровьесберегающего обучения должна отличаться оптимальностью, комфортностью как для педагога, так и для учащихся в реализации учебных взаимодействий и соответствовать данной конкретной педагогической ситуации. Соответствие объема учебной нагрузки и сложности изучаемого материала индивидуальным особенностям и способностям, возможностям учащегося – одно из обязательных требований любого здоровьесберегающего учебного процесса.

Процесс обучения в условиях здоровьесберегающей модели обучения предполагает развитие познавательных процессов, общеучебных умений, способов творческой деятельности за счет активной самостоятельной управляемой работы учащихся, организации диалога между субъектами образовательного процесса, создания ситуации свободного выбора, проблемности учебного процесса, мастерства педагога. Развитие умений учиться обеспечивает разумные и допустимые затраты сил и времени учащихся на достижение результата, его гарантированность, создает условия для переживания ситуации успеха. Нельзя не согласиться со Н.Ю. Скороходовой, которая утверждает: успешный педагог всегда должен учитывать, что один из главных мотивов учения – мотив достижения. «Мотив достижения – стремление личности добиться успехов и избежать неудач с целью повышения или сохранения самоуважения, самооценки в деятельности» [5, с. 65]. Нужно стремиться подбирать такие задания учащимся, при выполнении которых они чаще добиваются успехов, чем неудач. Данное обстоятельство предполагает предоставление учащимся свободы выбора в способе выполнения задания, уровня его сложности, содержания, что должно быть отражено в эмпирической модели образовательного процесса (методической разработке или технологической карте занятия).

Здоровьесберегающее обучение предполагает максимальное использование коммуникативных технологий. Как показывает практика, наиболее продуктивное решение поставленных дидактических задач занятия осуществляется в условиях организации взаимодействия учащихся в парах и группах постоянного или сменного состава. Пары и группы создаются разными способами: разнородные, однородные, случайные, по интересам.

Организация учебного процесса в соответствии с принципами здоровьесберегающей педагогики предполагает обязательное развитие рефлексивных умений в процессе текущей и итоговой рефлексии. Объектами рефлексии в учебном процессе должны быть осваиваемые знания, действия или деятельность учащихся, направленные на решение поставленных дидактических задач, а также сами учащиеся, их чувства,

эмоции, личностные приращения или изменения. Развитие рефлексивных умений способствует осознанию учащимися способов своей деятельности, получения знаний, коррекции поведения и познавательной деятельности школьников, осознанию путей дальнейшего саморазвития и самосовершенствования, повышению их адаптивных способностей, т.е. приспособлению к изменяющимся условиям учебного процесса.

Особого внимания требует проблема предупреждения вредного воздействия на здоровье учащихся факторов, непосредственно связанных с образовательным процессом. Неправильная организация образовательного процесса приводит, как известно, к появлению дидактогений. Целенаправленная профилактика их кроме указанных выше путей предполагает включение в учебный процесс и специальных упражнений, обучение школьников приемам снятия физического и психического напряжения, профилактики переутомления, активизации внимания, памяти.

Резюмируя все вышесказанное, можно назвать основные признаки учебного процесса, основанного на принципах здоровьесберегающей педагогики: использование различных методов и приемов мотивации на протяжении всего учебного процесса, приоритет продуктивных методов обучения с применением разнообразных средств обучения, использование коммуникативных технологий, развитие у школьников общеучебных умений, обязательное включение в урок специальных методов, приемов, направленных на предупреждение утомления, активизацию познавательных процессов, стимулирование положительных эмоций, обеспечение двигательной активности учащихся.

Проектирование образовательного процесса в соответствии с технологическим подходом рассматривается рядом ученых как условие обеспечения его эффективности. Важнейшими признаками технологичности образовательного процесса являются: системность, диагностичность (наличие реальной, диагностично заданной цели как прогнозируемого результата, критериев ее достижения, средств диагностики; представление проектируемой деятельности в процессуальной форме (в виде системы задач, объяснительных схем и способов их решения); алгоритмичность (наличие жесткой последовательности, логики, этапов, шагов); указание способов взаимодействия (сотрудничества) участников педагогического процесса («педагог – группа», «учащийся – учащийся», «группа – группа»; распределение функций, ролей, сюжетно-игровых линий...); мотивационное (лично-смысловое) обеспечение технологии посредством создания условий самореализации участников педагогического процесса (свободный выбор в соответствии с личными

интересами, смыслами как «значением для себя»; креативность; состоятельность; полилог); указание границ правилосообразной (алгоритмической) и творческо-импровизационной деятельности участников педагогического процесса; гарантированность результата.

Методологическая основа оказывает определяющее влияние на качество проектирования образовательного процесса, в т.ч. и содержание УМК.

*Методологической основой* личностно ориентированного и культуросообразного образовательного процесса является следующее положение (основанное на интеграции двух подходов к пониманию деятельности – психологическом (А.Н. Леонтьев) и методологическом (Г.П. Щедровицкий)): от деятельности ученика по освоению реальности к внутренним личностным приращениям, а от них к освоению культурно-исторических достижений [6]. Это предполагает такую организацию учебного процесса, в котором создаются условия (организуется определенного вида деятельность, используется метод, адекватный познаваемому объекту) для осуществления учащимися самостоятельного поиска, открытия знаний. В процессе самостоятельной познавательной деятельности у школьников формируются определенные личностные качества (когнитивные, креативные, методологические или оргдеятельностные и др.), что приводит к внутренним личностным приращениям. В свою очередь личностные качества, их приращение позволяет уже продуктивно осваивать существующий культурно-исторический опыт в виде содержания учебного материала по предмету, а также сравнивать свой образовательный продукт с существующим аналогом и на основе сравнения корректировать, преобразовывать, улучшать результаты своей деятельности. В соответствии с данным методологическим подходом должен строиться методический аппарат учебника, осуществляться проектирование образовательного процесса, представленного в методическом пособии для учителя, создаваться материальные средства обучения, выполняющие прежде всего функцию источника знаний, создания условий для применения знаний в новой ситуации. Именно проектирование образовательного процесса в соответствии с вышеописанным методологическим подходом обеспечивает такие признаки учебной деятельности, как мыследеятельность, нормотворчество, смысловое творчество, диалог, полилог, создание ситуации успеха, свобода выбора. Проектирование образовательного процесса с включением текущей и итоговой рефлексии, различных вариантов групповой и парной работы для организации коммуникации учащихся должны рассматриваться важнейшими механизмами реализации развивающего потенциала учебного курса, так

как выступают в роли ведущих операциональных компонентов процесса решения учебных задач [1, с. 369].

Все вышеизложенное позволяет автору предложить следующий вариант методики оценки качества УМК по предмету.

Таблица 14 – Методика оценки качества УМК по учебному предмету

Критерий	Показатели	Оценка эксперта в баллах от 1 до 5
1. Соответствие требованию целостности и достаточности	Целостность Достаточность	
2. Разработка концептуальных оснований	Степень разработки Степень реализации Степень соответствия (парадигмальные основания, ценностно-целевые ориентиры, основные идеи, принципы проектирования и реализации образовательного процесса) реализация заявленной концепции, соответствие ее современному уровню науки, социальному заказу, потребности личности	
3. Содержательный компонент	Соответствие современному уровню развития науки, потребностям общества и личности Соответствие образовательному стандарту Соответствие целям и задачам, общедидактическим и предметным принципам Степень представленности отдельных компонентов содержания в соответствии с заявленной моделью, их соотношение Степень отражения основных	

	концептуальных идей	
--	---------------------	--

Продолжение таблицы 14.

4. Деятельностный компонент	<p>Соответствие цели и задачам образовательного процесса, его концепции</p> <p>Адекватность методов и форм содержанию образования</p> <p>Соотношение информативной и деятельностной компонент</p> <p>Соотношение продуктивной и репродуктивной деятельности</p> <p>Соответствие педагогических средств УМК требованиям здоровьесберегающего учебного процесса</p> <p>Технологичность</p> <p>Соответствие методологии проектирования образовательного процесса современным достижениям науки и практики</p> <p>Качество проектирования технологического компонента образовательного процесса</p>	
5. Качество диагностического инструментария	<p>Степень разработки</p> <p>Соответствие целевым установкам учебного курса, модели содержания, учет всех его компонентов</p> <p>Направленность на учет индивидуально-типологических особенностей и возможностей учащихся</p>	
6. Гарантированность достижения результатов, создание условий для реализации общих и частных целей и задач образования	<p>Степень достижения заявленного результата, достаточность запланированных ресурсов</p> <p>Рализация УМК обучающего, воспитательного и развивающего потенциала учебного предмета</p>	

Общее количество баллов (максимально 30 баллов)	Вывод	
---	-------	--

УМК оценивается по каждому показателю; по каждому критерию на основании оценок по всем показателям определяется средний балл. Баллы по каждому из критериев суммируются, и определяется суммарный балл.

### Литература

1. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология / Б.П. Бархаев. – СПб. : Питер, 2007. – 448 с.
2. Краевский, В.В. Общие основы педагогики : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.В. Краевский. – М. : Издат. центр «Академия», 2003. – 256 с.
3. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М. : Издат. корпорация «Логос», 1999. – 272 с.
4. Смирнов, Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе / Н.К. Смирнов. – М. : АРКТИ, 2005. – 320 с.
5. Скороходова, Н.Ю. Психология ведения урока / Н.Ю. Скороходова. – СПб. : Речь, 2002. – 148 с.
6. Хуторской, А.В. Современная дидактика : учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. (Серия «Учебник нового века»).
7. Щуркова, Н.Е. Новое воспитание / Н.Е. Щуркова. – М. : Педагогическое о-во России, 2000. – 182 с.

## 2. Технологический блок

**2.1.** Проанализируйте предлагаемые в информационном блоке параметры экспертизы УМК.

**2.1.1.** Установите тип предлагаемой экспертизы.

**2.1.2.** Оцените предлагаемую модель с точки зрения целезаданности, оптимальности, соответствия типу.

**2.1.3.** Какие изменения и дополнения Вы бы могли предложить? Предложения обоснуйте.

**2.2.** Осуществите экспертизу одного из предложенных или выбранных Вами УМК на основании разработанной Вами модели экспертизы или предложенного эталона.

**2.3.** Разработайте критерии и показатели экспертизы учебника или учебного пособия на основе анализа требований к ним. Составьте таблицу «Параметры экспертизы учебника». Сделайте вывод, какие критерии являются базовыми (инвариантными), а какие вариативными.

**2.4.** Познакомьтесь с текстом экспертного заключения, подготовленного на один из школьных учебников (реальное экспертное заключение, взятое из образовательной практики, – Приложение 18). Что можно узнать об экспертизе продукта по данному тексту?

**2.4.1.** Установите тип (форму) экспертизы, ее параметры, факторы их выбора.

**2.4.2.** Оцените качество экспертного заключения, обоснуйте свою оценку.

**2.4.3.** Какие изменения или дополнения в параметры экспертизы учебника Вы бы предложили?

**2.5.** Осуществите экспертизу одного из предложенных или выбранных Вами учебника или учебного пособия на основании разработанной Вами модели экспертизы или предложенного эталона.

**2.6.** Ряд экспертов считает, что необходимо расширение общественной составляющей системы общественно-государственной экспертизы учебников. С этой целью в России, например, создается сеть региональных центров открытого обсуждения учебников (РЦИПО), призванных целенаправленно привлекать внимание общественности к вопросам, связанным со школьным учебником, способствовать их информированности в этой сфере. Предлагается создание динамично развивающейся системы общественного рейтинга учебников, построенной на основе принципа поэтапного развития критериальной базы и механизмов рейтингования, с учетом результатов их обсуждения научно-педагогической и практико-педагогической общественностью, родителями учащихся. В рамках системы общественного рейтингования учебников по мере ее развития предполагается усилить акценты на результативности обучения, которая обеспечивается использованием того или иного учебника, что является особенно значимым для педагогов и родительской общественности и по существу фокусирует внимание на истинно педагогических смыслах и назначении учебника. *Какие вопросы у Вас возникли при чтении данного текста?*

**2.6. 1.** Как вы оцениваете данные предложения?

**2.6.2.** Какие проблемы могут возникать при организации общественной экспертизы учебников или учебных пособий? Какие из них наиболее сложные и наиболее вероятные? Какие возможные способы их решения?

**2.7.\*** Т.В. Крупа считает, что основными критериями для психологической экспертизы развивающего потенциала электронных учебных пособий (ЭУП) являются принципы развивающего образования: степень актуализации «зоны ближайшего развития», степень учета возрастных особенностей, субъект-субъектный тип взаимодействия в системах «обучающийся – ЭУП (компьютер), «обучающийся – педагог (или автор ЭУП)», уровень использования диалогических и совместных форм учебной деятельности, уровень развития познавательных способностей, продуктивного мышления и личности учащихся. ЭУП, подвергнутые экспертизе, принадлежат к дидактической парадигме и потому их развивающий потенциал обуславливается в основном наглядностью представления учебного материала, его разнообразием и возможностью самостоятельной работы с ЭУП, что обеспечивает возможность развития репродуктивных видов познавательных способностей по принципу приращения новых знаний и умений [6].

**2.7.1.** Какие методы оценки можно использовать для предлагаемой экспертизы?

**2.7.2.** Какие еще критерии Вы бы предложили для экспертизы ЭУП?

**2.7.3.** Какие проблемы экспертизы электронных учебно-методических материалов Вы можете констатировать? Какие пути для их решения можете предложить?

**2.8.\*** На основании анализа литературы и Интернет-источников установите:

**2.7.1.** особенности экспертизы электронных учебно-методических материалов;

**2.7.2.** особенности экспертизы качества УМК дистанционного обучения.

**2.7.3.** Осуществите процедуру экспертизы одного из выбранных Вами объектов.



### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Сформулируйте цели своей деятельности на занятии. Оцените результаты своей работы по выполнению заданий занятия.

**3.2.** Какие приращения Вы можете констатировать в результате Вашей деятельности?

**3.3.** Оцените содержательно-деятельностный компонент занятия, качество его проектирования. Какие изменения и дополнения Вы бы внесли?

**3.4.** Закончите фразу «Если бы я был экспертом учебно-методических продуктов, я бы ... ».

**3.5.** Осуществите оценку качества выполненной Вами и другими микрогруппами экспертизы учебно-методической продукции. Какие проблемы, трудности возникали? Каковы причины, на Ваш взгляд, их возникновения? Какие возможные пути, способы их решения?

#### **Литература**

1. Кушнир, А. Экспертиза средств и методов обучения в России пока отдыхает / А.Кушнир // Народное образование. – 2007. – № 8. – С. 139–144.

2. Кушнир, А. Экспертиза средств и методов обучения в условиях образовательного учреждения / А.Кушнир // Управление образованием. – 2009. – № 3. – С.14–18.

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

4. Психологические критерии экспертизы электронных учебных пособий [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.referun.com/.../psihologicheskie-kriterii-ek...>

5. Шогенов, А. Экспертиза школьных учебников / А. Шогенов // Народное образование. – 2007. – № 2. – С. 38–43.

6. Экспертиза электронных образовательных ресурсов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.zaoise.ru/netod/posobija/posob-ekspertiza.doc>.

### **5.6. Проектирование и реализация технологии экспертизы образовательной среды**

**Цель:** создать условия для освоения компетенций в области проектирования и осуществления экспертизы образовательной среды.

**Задачи:**

– содействовать осознанию слушателями особенностей различных моделей экспертизы образовательной среды; зависимости параметров экспертизы от составляющих ее компонентов;

– обеспечить освоение знаний о различных подходах к определению критериев и показателей экспертизы образовательной среды, специфике этапов и процедур ее экспертизы;

– способствовать развитию умений проектировать технологию экспертизы на основе усвоенных знаний о факторах выбора критериев и показателей экспертизы, об этапах и процедурах экспертизы в образовании;

– создать условия для овладения умениями экспертизы образовательной среды в процессе конкретных учебных ситуаций.

**Оборудование:** мультимедиа-презентация о моделях и параметрах экспертизы образовательной среды, специфике этапов и процедур технологии ее экспертизы, технологическая карта практического занятия.

**1. Информационный блок**

Критерием готовности к семинарскому занятию, освоения содержания лекции по теме служит выполнение заданий, предложенных после изложения лекционного материала, а также теста для контроля и самоконтроля знаний.

**2. Технологический блок**

**2.1.** Проанализируйте различные подходы к трактовке сущности понятия «образовательная среда» и определению ее структурных компонентов (Приложение 19). Установите, в чем состоит это различие. Какие проблемы возникают вследствие существования различных подходов к определению структуры образовательной среды? Какой подход, на Ваш взгляд, является наиболее приемлемым с точки зрения практического использования?

**2.2.** Установите типы экспертизы образовательной среды, ее модели на основе Приложений 20, 21. Какие модели и типы экспертизы Вы считаете наиболее приемлемыми? Ответ обоснуйте. Как зависит выбор методов экспертизы образовательной среды от типа экспертизы?

**2.3.** Проанализируйте различные подходы к определению критериев экспертизы образовательной среды. Чем они обусловлены? Какой подход Вы считаете наиболее приемлемым? Почему? Соотнесите тип экспертизы с соответствующей критериальной базой и методами экспертирования. Результаты работы оформите в виде таблицы или схемы.

**2.4.** Познакомьтесь с различными вариантами методики экспертизы образовательной среды (Приложения 20, 21).

**2.4.1.** Чем обусловлены эти различия?

**2.4.2.** В чем состоят достоинства и недостатки каждой из методик?

**2.4.3.** Какая методика, на Ваш взгляд, является наиболее валидной? Почему?

**2.4.4.** Какие проблемы могут возникать при использовании каждой из методик экспертизы? Какие возможные способы их решения?

**2.5.** Прочтите следующий текст.

Для определения типа образовательной среды была использована векторная модель и, соответственно, метод знакового функционального моделирования. Данная методика предполагает построение системы координат, состоящей из двух осей: ось «свобода – зависимость» и ось «активность – пассивность». Для построения в этой системе координат вектора, соответствующего тому или иному типу образовательной среды, необходимо на основе психолого-педагогического анализа данной среды ответить на шесть диагностических вопросов. Три вопроса направлены на определение наличия в данной среде возможностей для свободного развития ребенка и три вопроса – возможностей для развития его активности. Ответ на каждый вопрос позволяет отметить на соответствующей шкале один пункт (Приложение 21).

На основании эмпирических педагогических характеристик личности ребенка, приводимых в работах Я. Корчака и Лесгафта, «активность» понимается в данном случае как наличие таких свойств как инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, борьба личности за свои интересы, отстаивание этих интересов и т.п.; соответственно, «пассивность» – как отсутствие этих свойств, т.е. полное «пассивности» на данной школе может рассматриваться как «нулевая активность»; «свобода» связывается здесь с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, внутренним локусом контроля и т.п.; «зависимость» в свою очередь понимается как

приспособленчество, рефлексивность поведения, связывается с внешним локусом контроля и т.п.

По итогам всех ответов на диагностические вопросы в системе координат строится соответствующий вектор, позволяющий типологизировать и характеризовать данную образовательную среду. На основе такой диагностики анализируемая образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех базовых типов: «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка; «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка; «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка; «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка [8].

**2.5.1.** Оцените данный подход к типологии образовательной среды. В чем, на Ваш взгляд, заключается его достоинство? Какие проблемы могут возникнуть при определении типа образовательной среды на практике в соответствии с данной методикой?

**2.5.2.** Проведите исследование типа образовательной среды на примере конкретного учреждения образования, используя описанную выше методику. Сформулируйте заключение экспертизы в соответствии с целью экспертизы. Сравните свои предположения относительно достоинств, проблем использования на стадии анализа методики и после ее использования. По каким позициям получены совпадения? По каким нет? Объясните полученные результаты.

**2.6.1.** Изучите результаты экспертизы образовательной среды в одном из УО [9].

«Экспертный анализ образовательной среды лица проводился на основе психолого-педагогической типологии, в которой выделяются:

- «догматическая» среда, способствующая формированию зависимой и пассивной личности, однако обеспечивающая твердое усвоение необходимого образовательного содержания путем заучивания;
- «карьерная» среда, способствующая формированию активной, но зависимой личности, предусматривающая самостоятельную работу учащихся по заданным правилам и алгоритмам;
- «творческая» среда, способствующая развитию активной и внутренне свободной личности, предусматривающая выполнение учащимися творческих заданий проектного, созидательного характера, при

этом роль педагога заключается в рецензировании результатов работы учащихся;

- «безмятежная» среда, способствующая формированию свободной, но пассивной личности, среда, в которой учащиеся «предоставлены сами себе», а роль педагогов сводится к предупреждению конфликтов и обеспечению безопасности учащихся.

Результаты экспертизы показали, что учащиеся в основном воспринимают среду лицея как «карьерную» – 65 %. В качестве «догматической» и «творческой» среда воспринимается соответственно 16 и 17 % учащихся. Интересно отметить, что в процессе экспертного опроса педагоги продемонстрировали выраженное стремление к приукрашиванию реальности: по их мнению, в лицее преобладает «творческая» среда (53 %), далее «карьерная» – 43 %, а «догматическая» составляет лишь 4 %. (После анализа этих данных на педагогическом совете педагоги согласились с нереалистичностью своей позиции.) Мнение родителей в целом сопоставимо с точкой зрения учащихся (53 % – «карьерная», 26 % – «творческая» и 21 % – «догматическая»). Родители, как и педагоги, отмечают полное отсутствие в лицее «безмятежной» среды, с чем практически согласны и учащиеся (2 %).

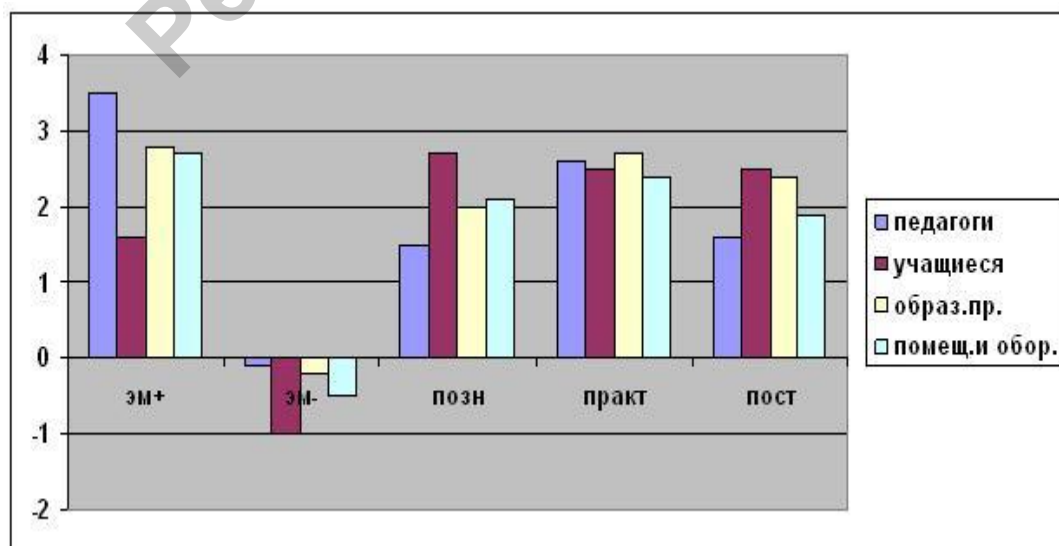
С точки зрения соответствия характера лицейской среды провозглашенным образовательным целям данные результаты можно признать вполне адекватными, обеспечивающими намеченный курс развития. Было решено провести специальный семинар с преподавателями по вопросам педагогического проектирования и организации образовательных сред различного типа, а также по стратегии их использования в образовательном процессе.

Лицейская среда анализировалась также на основе комплекса количественных параметров, характеризующих её развивающие возможности. Можно констатировать, что показатели большинства этих параметров находятся на среднем уровне. Показательно, что в большинстве случаев педагоги оценивают среду как более благоприятную по сравнению с учащимися (эта тенденция характерна для всех исследуемых нами образовательных организаций). Особо отмечается большая «устойчивость» (стабильность во времени) лицейской среды, её высокая «мобильность» (способность к изменениям под влиянием современных требований) и «доминантность» (субъективная значимость для учащихся, педагогов, родителей). Вместе с тем отмечены низкие значения «социальной активности» среды (внешние связи лицея с социальным окружением) и её «эмоциональности» (возможности получить эмоциональную поддержку, внимание к личным проблемам и обстоятельствам).



В процессе экспертизы исследовалось также отношение к лицу учащихся, педагогов и родителей. Данное отношение рассматривалось с точки зрения «эмоционального» отношения (нравится – не нравится), «познавательного» отношения (интерес к лицу, его жизни), «практической» включенности в жизнь лица и «поступков», связанных с лицом (сверхнормативной активности по отношению к лицу). Отношение к лицу понималось как отношение к учащимся, к преподавателям, к образовательному процессу, а также к помещению и оборудованию лица.

**Графическое представление отношения к Лицеу № 1550 учащихся.**



Анализ полученных результатов показывает, что отношение учащихся к лицу находится в целом на среднем уровне, а отношение педагогов – на высоком. При этом преподавателями эмоционально позитивно воспринимается педагогический коллектив, в котором они работают, хотя познавательный интерес педагогов друг к другу относительно невысок. Педагоги гораздо в большей степени проявляют интерес к учащимся, но в то же время эмоционально воспринимают их менее позитивно, чем своих коллег, именно по отношению к учащимся в наибольшей степени выражено их негативное отношение. Учащиеся, в свою очередь, эмоционально позитивно воспринимая своих педагогов, образовательный процесс, а также помещение и оборудование лица, в значительно меньшей степени положительно относятся к другим учащимся, демонстрируя к ним в значительной мере негативное отношение (по уровню показателя сопоставимое с позитивным). У учащихся отмечается также крайне низкий интерес к своим педагогам.

Наконец, были исследованы также **особенности корпоративной культуры** педагогического коллектива лица. Использовалась методика, которая позволяла установить соотношение в коллективе элементов различных типов корпоративной культуры: «семейного» (акцент на благополучие и комфорт сотрудников), «ролевого» (акцент на формальную субординацию), «результативного» (акцент на формальный результат работы – успехи на экзаменах и т.п.) и «инновационного» (акцент на новаторство, эксперименты, самые передовые технологии и т.п.).

Результатом исследования оказалась вполне сбалансированная, гармоничная модель корпоративной культуры лица: «семейная» и «ролевая» – по 28 %, «результативная» – 24 %, «инновационная» – 20 %. Было констатировано, что такой тип корпоративной культуры является хорошей основой для устойчивого инновационного организационного развития лица. Однако, вызывает определенную тревогу выявленный «образ желаемого будущего» корпоративной культуры: «семейная» увеличивается до 40 %, а «инновационная» до 30 % за счет резкого уменьшения «ролевой» до 15 %. Педагоги мечтают о комфортной работе в интересном творческом поиске, но без административного контроля. Совершенно очевидно, что такая тенденция противоречит законам функционирования организации, является опасной с точки зрения организационного развития. Данная проблема была также проанализирована и осмыслена коллективом лица на педагогическом совете.



Таким образом, в московском лицее № 1550 в целом завершён первый экспертно-аналитический этап организационных преобразований. Следующий этап предполагает создание концепции развития и соответствующей комплексной программы её реализации, а также корпоративную учебу педагогического персонала и последующий мониторинг организационного развития лицея».

**2.6.2.** На основе анализа полученных результатов установите основные проблемы функционирования образовательной среды в данном УО. Какие главные направления совершенствования или развития образовательной среды в УО? Какие целевые программы целесообразно ему разработать?

**2.6.3.** Установите, какие типы, методы, методики экспертизы использовались при экспертизе образовательной среды в описанном случае? Оцените их выбор.

**2.7.\*** Проведите исследование образовательной среды в вашем учреждении образования на основании разработанной Вами программы и использовании одной из методик. Напишите экспертное заключение.

### 3. Рефлексивно-оценочный блок



**3.1.** Какие цели Вы ставили перед собой? В какой мере удалось достичь поставленных целей? Оцените результативность своей работы по выполнению заданий.

**3.2.** Какие задания были для Вас наиболее сложными? Почему?

**3.3.** Какие дальнейшие направления Вашего самообразования в сфере экспертизы образовательной среды?

**3.4.** Какие ключевые моменты экспертизы образовательной среды Вы можете выделить? Какие особенности экспертизы данного объекта?

**3.5.** Какие основные проблемы экспертизы образовательной среды Вы можете выделить? Какие возможные варианты их решения?

**3.6.** В чем состоит значимость экспертизы образовательной среды.

**3.7.** Как Вы оцениваете целесообразность эвалюации образовательной среды? Обоснуйте значимость экспертного подхода в деятельности педагогических работников.

### Литература

1. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 4-е изд., стер. – М. : Издат. центр «Академия», 2007. – 208 с.

4. Коршунова, О. Планирование и экспертиза: что в воспитании предшествует? / О.Коршунова // Народное образование. – 2009. – № 8. – С. 257–264.

5. Курганский, С.М. Экспертиза образовательной технологии и школьного урока / С.М. Курганский // Завуч. – 2010. – № 1. – С.48–55.

4. Педагогическая экспертиза школы : пособие для методистов, завучей и директоров школ / авт.-сост.: В.А. Бухвалов, Я.Г. Плинер; гл. ред. В.М. Лизинский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.

5. Проведение внутренней экспертизы качества школьной образовательной среды (из опыта работы гимназии № 9 г. Краснокаменска) // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2007. – № 4. – 61–72.

6. Савенко, А.П. Внешняя оценка результатов деятельности образовательного учреждения / А.П. Савенко // Управление качеством образования. – 2008. – № 2. – С. 20–39.

7. Самигуллин, Г.Х., Педагогическая экспертиза методической работы / Г.Х. Самигуллин, И.И. Багавиев // Методист. – 2007. – № 3. – С. 31–33.

8. Шамова, Т.И. Экспертная деятельность в процессе аттестации школы / Т.И. Шамова [и др.]. – М. : Педагогическое о-во России, 2006. – 112 с.

9. Экспертиза и проектирование образовательных сред [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.liceum.1550.ru/ekspertisa/>.

10. Экспертиза образовательной среды лицея [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.liceum.1550.ru/exspert>.

11. Экспертиза и разработка политики охраны здоровья в ОУ // Школьное планирование. – 2006. – № 5. – С. 6–14.

12. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды / В.А. Ясвин; отв. ред. к. п. н. С.А. Ушаков. – М. : Сентябрь, 2000. – 128 с. – (Биб-ка ж. «Директор школы», вып. 2, 2000).

## **5.9. Технология экспертизы инновационных образовательных проектов**

**Цель:** создать условия для освоения компетенций в сфере экспертизы инновационных образовательных проектов.

### **Задачи:**

– обеспечить освоение знаний о специфике экспертизы инновационных образовательных проектов, ее предметах, критериях, методах оценки, процедурах и этапах экспертной деятельности;

– содействовать освоению умений проектирования и реализации экспертизы инновационных образовательных проектов (определение концепции экспертизы, включая целевые установки, виды экспертизы, выбор критериев и методов экспертизы, разработка программы экспертизы, ее реализация на практике, анализ и оценка ее качества);

– способствовать развитию умений использовать ранее усвоенные знания в новой ситуации, в т.ч. и в практической экспертной деятельности, видеть проблемы и находить способы их решения, оценочных умений;

– создать условия для развития компетенции обновления компетенций.

### **1. Информационный блок**

Текст лекции по одноименной теме и Приложение 22.

### **2. Технологический блок**

**2.1.** На основе текста лекции по теме, литературных источников, своего опыта:

**2.1.1.** Установите алгоритм проектирования в образовании. Какое значение имеет для эксперта знания о технологии проектирования, специфике проектирования в образовании?

**2.1.2.** Установите:

- цель и предметы экспертизы инновационных явлений;
- типы экспертизы в зависимости от цели, задач и предмета экспертизы;
- критерии и показатели экспертизы, используемые методы или приемы.

**2.1.3.** По результатам выполнения задания 2.1.2 составьте таблицу. Сделайте необходимые выводы относительно корреляционной зависимости всех составляющих, различия экспертизы исходя из ее предметов.

**2.2.** Установите специфику экспертизы образовательных инициатив. Результаты оформите в виде кластера или схемы.

**2.3.** Проанализируйте процедуру экспертизы инновационных образовательных проектов и результатов его внедрения. Какие проблемы могут возникнуть на каждом из этапов? Предложите способы их решения. Какие из них, на Ваш взгляд, наиболее эффективные? Какие наиболее сложные?

**2.4.** Проанализируйте матрицы экспертизы инновационных образовательных проектов в Приложении 22.

**2.4.1.** Установите соответствие их типу экспертизы.

**2.4.2.** Дайте им сравнительную оценку в соответствии с определенными Вами основаниями.

**2.4.3.** Определите, могут ли использоваться две матрицы в процессе экспертирования одного образовательного проекта.

**2.5.** Определите структуру программы экспертизы инновационного образовательного проекта на основании литературных источников и разработайте программу.

**2.6.** Оцените разработанные варианты программы на основании установленных критериев.

**2.7.** Осуществите экспертизу одного из инновационных образовательных проектов на основании избранной или составленной Вами матрицы (выполнение задания предполагает наличие текста образовательного проекта).

**2.8.** Определите позиции и роль авторов образовательных инноваций и экспертов в экспертизе инновационных образовательных проектов, их

результатов. В каком случае экспертиза выполняет развивающую функцию и в чем она заключается?

**2.9.** Проанализируйте причины неудачного проектирования или неудачной реализации образовательных проектов на основе содержания текста лекции по данной теме.

**2.9.1.** Оцените их масштабность, значимость.

**2.9.2.** Какие еще, на Ваш взгляд, причины можно добавить в этот список.

**2.9.3.** Установите и оцените последствия одной-двух причин.

**2.10.** Какие формы научно-методического сопровождения образовательных инициатив, на Ваш взгляд, наиболее востребованы? Наиболее эффективны? Ответ аргументируйте.

**2.11.\*** Напишите эссе «Проблема экспертизы образовательных инициатив и пути их решения».

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Оцените результаты своей работы по выполнению заданий.

**3.2.** Какие задания были наиболее полезными? Наиболее трудными? Какие образовательные эффекты они обеспечили Вам?

**3.3.** Какие компетенции в результате выполнения заданий развивались? Какие формировались?

**3.4.** Какие самые важные проблемы экспертизы инновационных образовательных проектов Вы можете назвать? Какие из них требуют широкого обсуждения, в т.ч. и через дискуссию в Интернете?

### **Литература**

1. Белоусова, С.А. Психологическая экспертиза опытно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении : учеб. пособие / С.А. Белоусова. – Челябинск : Изд-во ЮУрГУ, 2005. – 92 с.

2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования / Ю.В. Громыко. – М., 1996.

3. Игнатьева Г.А. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов / Г.А. Игнатьева, В.И. Слободчиков [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.www.niro.nnov.ru/?id=353>.

4. Иванов, Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Издат. центр «Академия», 2008. – 336 с.

5. Князева М.М. Экспертиза образовательных проектов / М.М. Князева // Школьные технологии. – 2001. – № 2.
6. Матрица экспертизы образовательных инициатив участников сетевого проекта ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.niro.nnov.ru/?id=1079>
7. Мкртычян, Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза инноваций в образовании [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990199\\_Vest\\_innov...118.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990199_Vest_innov...118.pdf).
8. Новикова, Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности : электронный ресурс [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.in-exp.ru/archive/19-expertiza-in-dejat.html>.
9. Новикова, Т.Г. Экспертиза инновационной деятельности/ Т.Г. Новикова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2008. – № 1. – С. 62–65.
10. Слободчиков, В.И. Проблема научного обеспечения инновационной деятельности в образовании (Концептуальные основания) : научное издание / В.И. Слободчиков. – М., 2003.
11. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего образования : учебн.-метод. комплект / сост. и ред. Т.А. Мерцалова, С.Г. Косарецкий. – М. : АСОУ, 2006. – 192 с.
12. Психолого-педагогическое проектирование и экспертиза [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.abitu.ru/researcher/noo/probl/2Fobrasovaniya/a\\_3rvobb.ntml](http://www.abitu.ru/researcher/noo/probl/2Fobrasovaniya/a_3rvobb.ntml).
13. Психологическая наука и практика образования: современные тенденции : материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 16–17 апреля 2009 г. / О.В. Александрова (отв. ред.); ред. кол.; Краснояр. гос. пед. ун-т имени В.П. Астафьева – Красноярск, 2009. – 286 с.
15. Пойзнер Б.Н. Экспертиза образовательной системы как стимул метасистемного перехода в ней / Б.Н. Пойзнер, Э.А. Соснин [Электронный ресурс]. – Режим доступа : [http://www.os-design.narod.ru/EAS\\_Article\\_1.htm\(49Кб\)-15.11.2006](http://www.os-design.narod.ru/EAS_Article_1.htm(49Кб)-15.11.2006).
16. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск : Томский гос. ун-т, 2007. – 156 с.

## **6.2. Оценка компетентности управленческих кадров в образовании**

**Цель:** создать условия для осознания слушателями сущности и роли экспертной культуры и компетентности управленческих кадров в обеспечении качества образования; самооценки слушателями результативности освоения данного модульного элемента и уровня компетентности в области экспертной деятельности в образовании.

**Задачи:**

– содействовать освоению обучающимися знаний о составных компонентах экспертной культуры управленческих кадров, критериях и показателях компетентности; научно-методических основах самооценки учреждения образования, экспертно-аналитических механизмах структуры компетентности современного руководителя;

– способствовать освоению умений определять критерии и показатели оценки компетентности в области экспертизы образовательной деятельности, осуществлять ее самооценку на основе количественных и качественных критериев и показателей;

– создать условия для закрепления и углубления ранее усвоенных знаний и умений в форме применения их в новой ситуации;

– содействовать развитию способности к системно-проблемному анализу, аналитико-оценочных (рефлексивных) умений.

**Оборудование:** материалы лекции по теме «Экспертная культура и компетентность управленческих кадров в образовании», тесты итогового контроля, материалы для проведения итоговой рефлексии.

**1. Информационный блок** – материалы лекции по теме «Экспертная культура и компетентность управленческих кадров в образовании».

**2. Технологический блок**

**2.1.** Самоаттестация УО, научно-методические основы.

**2.1.1.** На основе текста лекции составьте кластер «Научно-методические основы самооценки школы».

**2.1.2.** Обоснуйте необходимость на всех уровнях самооценки и самооценки в управлении качеством образования.

**2.1.3.** Установите:

– компоненты экспертной культуры управленческих кадров;

– основные компетенции экспертной компетентности управленческих кадров;

– критерии и показатели экспертной компетентности управленческих кадров.

**2.2.** Проанализируйте схему (текст лекции) организации проблемно-ориентированного анализа состояния образовательной системы.

Установите:

- какие компетенции необходимы для реализации экспертно-аналитических механизмов;
- какие трудности могут возникать в процессе реализации проблемно-ориентированного анализа состояния образовательной системы;
- какие способы можете предложить для решения прогнозируемых Вами проблем.

**2.3.** На основе проблемно-ориентированного анализа формулируются цели по дальнейшей коррекции и развитию образовательной системы. Проанализируйте и оцените целевые установки одной из программ развития (предлагается программа или используется одна из программ развития в Приложении 14) на предмет их соответствия установленным требованиям. Какие корректировки Вы считаете необходимым внести в предложенные образцы?

**2.4.** Проанализируйте экспертное заключение о работе директора школы, приведенное в тексте лекции. Оцените его с точки зрения соответствия установленным требованиям. Выделите положительные моменты, установите аспекты улучшения. Сделайте вывод об уровне компетентности эксперта – автора заключения и обоснуйте его.

**2.5.** Проанализируйте подходы к определению сущности и функциональному назначению эвалюации.

**2.5.1.** Установите:

- сущностные характеристики эвалюации (ее отличительные особенности);
- объекты и субъекты эвалюации.

**2.5.2.** Обоснуйте роль эвалюации в управлении качеством образования.

### **3. Рефлексивно-оценочный блок**

**3.1.** Выполните задания итогового теста.

**3.2.** Проанализируйте шкалу оценки компетентности по освоению содержания модульного элемента. Осуществите самооценку уровня компетентности по предложенным критериям и показателям.

Оцените валидность предложенной методики. Какие предложения Вы можете внести для повышения качества оценки экспертной компетентности?

**3.3.** Осуществите итоговую рефлексию процесса и результатов освоения модульного элемента:

Какие цели Вы ставили для себя при освоении содержания модульного элемента? В какой мере удалось достичь поставленных целей? Какие задачи не удалось решить? Почему?

Какие перспективы Вы видите в осуществлении экспертной деятельности? В развитии своих компетенций?

Процедурами экспертизы каких объектов и предметов Вы овладели в большей степени? Какие объекты и предметы экспертизы вызывают наибольшие трудности? Почему?

Какими основными знаниями и экспертными умениями Вы овладели в наибольшей степени? Какими в наименьшей? Почему?

Оцените содержательный и технологический компоненты модульного элемента. Какие изменения Вы бы предложили внести?

Оцените в целом свою работу по освоению модульного элемента. Что способствовало успешной работе? Что усложняло работу?

### Литература

1. Байденко, В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2 – С. 16–23.

2. Зверева, В.И. Самоаттестация школы / В.И. Зверева. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 160 с.

3. Келс, Г.Р. Процесс самооценки / Г.Р. Келс / пер. с англ. в сокр. О. Бухиной. – М. : Московский обществ. науч. фонд : Издат. центр научных и учебных программ, 1999. – 152 с.

4. Организация профессиональной и общественной экспертизы программ развития и образовательных программ учреждений общего среднего образования : учеб.-методический комплект / сост. и ред Т.А. Мерцалова, С.Г. Косорецкий. – М. : АСОУ, 2006. – 192 с.

5. Педагогическая профессия в XXI веке : взгляд в историю и перспективы развития : монография / М.Н. Певзнер [и др.]. – Великий Новгород : НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2009. – 326 с.

6. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 48–54.



7. Эффективный школьный менеджмент : пособие для директоров школ / под ред. О.И. Тавгенья, Н.И. Запрудского, Н.Н. Кашель. – Минск : Тонпик, 2006. – 448 с.

Репозиторий БрГУ

## **ПРАКТИКУМ**

### **СОДЕРЖАНИЕ**

1.2 Виды экспертизы в образовательной деятельности и их специфика

2.3 Методы экспертизы образовательной деятельности

4 Содержательные компоненты экспертизы. Объекты и

процедуры экспертизы образовательной деятельности

5.2 Технология экспертизы учебно-программной и программно-планирующей документации

5.3 Особенности технологии экспертизы отдельных объектов (качества образования учреждения образования, образовательного процесса, образовательной технологии, качества работы педагогов)

5.4 Технология экспертизы учебно-методических продуктов (учебно-методических комплексов, учебных и учебно-методических пособий)

5.6 Проектирование и реализация технологии экспертизы образовательной среды

5.9 Технология экспертизы инновационных образовательных проектов

6.2 Оценка компетентности управленческих кадров в образовании

**КОНТРОЛЬНО-ИЗМЕРИТЕЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ К  
МОДУЛЬНОМУ  
ЭЛЕМЕНТУ «ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»**

**Итоговый тест  
по определению результатов освоения содержания модульного  
элемента**

**1. Выберите правильный ответ.**

Экспертиза трактуется следующим образом:

А. как способ познания специалистом (экспертом) каких-либо вопросов, решение которых требует специальных познаний в области науки, техники, управления и т. д.;

Б. как исследование, истолкование и установление таких фактов и обстоятельств, для удостоверения которых необходимы специальные познания в какой-нибудь науке, искусстве, ремесле или промысле;

В. как мониторинг хода и результатов образовательной практики;

Г. как аналитическая процедура, направленная на получение аргументированного представления о состоянии результата образовательной деятельности;

Д. как оценка состояния, выявляющая общественную значимость инициативы, её реализованный потенциал, особенность включения данной инициативы в региональную образовательную ситуацию;

Е. как способ разрешения проблемных ситуаций крупными специалистами, обладающими специальными знаниями и выбора наиболее аргументированных решений.

*(Ответ: А, Б, Г, Д, Е.)*

## **2. Завершите предложения, вставьте пропущенные слова.**

Экспертиза в отличие от научного исследования не ставит целью...

*(Ответ: открытие нового знания.)*

Назначение мониторинга – предупредить сбой в функционировании объекта, а экспертизы – ... объекта проектирования; в процессе реализации проекта он подвергается экспертизе не только с целью улучшения, но ... его, корректировки целей и замысла.

*(Ответ: поддержка (сопровождение) развития; изменения.)*

## **3. Выберите правильный ответ:**

Экспертный метод исследования применяется когда:

А. на основании законов невозможно предсказать поведение системы в будущем;

Б. необходима экспериментальная проверка предполагаемого хода процесса;

В. невозможна экспериментальная проверка предполагаемого хода процесса;

Г. необходимо предупредить сбой в функционировании учреждения образования;

Д. имеются неопределённые факторы, которые не поддаются контролю;

Ж. имеются многовариантные пути решения проблемы;

З. не имеется полной информации, на основе которой принимаются решения.

*(Ответы: А, В, Д, Ж, З.)*

**4. Выберите правильный ответ.**

В практике используется концептуальные модели экспертизы:

- А. нормативно-деятельностная;
- Б. общественная;
- В. герменевтическая;
- Г. профессиональная.

*(Ответ: А, В.)*

**5. Дополните перечень видов экспертизы.**

В зависимости от уровня организации экспертизы подразделяются на: межгосударственные, ведомственные, ...

*(Ответ: государственные, общественные.)*

**6. Выберите правильный ответ.**

Отличительными особенностями гуманитарной экспертизы являются:

- А. профессионально-общественный характер экспертизы;
- Б. открытость и демократичность в определении экспертов, процедур;
- В. использование мягких, качественных методов, субъективных оценок;
- Г. структурированность и нормированность;
- Д. обязательное участие экспертируемых и всех заинтересованных участников;
- Е. отсутствие структурированности в организационно-правовом плане;
- Ж. опора не столько на нормы, сколько на ценности;
- З. использование преимущественно количественных методов изучения;
- И. получение однозначного ответа о причинах наблюдаемых явлений и т. п.

*(Ответ: А, Б, В, Д, Е, Ж.)*

**7. Выберите правильный ответ.**

Гуманитарная экспертиза целесообразна в следующих случаях:

- А. когда отсутствуют формализованные критерии и характеристики, апробированные нормативные акты, алгоритмы;
- Б. когда необходимо понять смыслы образовательных инициатив, ценностно-целевые ориентиры;
- В. когда невозможно ставить вопросы о детерминации образовательных явлений, фактов, прямой причинной связи и отвечать на них;

Г. когда необходимо получение однозначно правильного решения или ответа;

Д. когда ситуация неоднозначна и когда не существует одного правильного решения или ответа;

Е. когда ситуация может быть однозначно истолкована, оценена.

(Ответ: А, Б, В, Д.)

**8. Дополните перечень функций экспертизы:**

аналитическая (проясняющая), проектировочная, оценочная, ...

(Ответ: развивающая, мониторинговая, рефлексивная, консультативная, исследовательская, нормативная.)

**9. Установите соответствие:**

А. Принципы	1. Аксиологический, герменевтический
	2. Открытости и публичности экспертных действий и решений
	3. Системный, личностно ориентированный
Б. Методологические подходы	4. Культурологический, деятельностный
	5. Объективности принимаемых заключений по результатам экспертизы
	6. Результативный, процессный, средовый
	7. Научной и экономической обоснованности экспертных оценок
	8. Гласности, конструктивности
	9. Взаимоуважения, честности, доброжелательности

(Ответ: А – 2, 5, 7, 8, 9; Б – 1, 3, 4, 6.)

**10. Продолжите перечень методов каждой группы.**

Методы качественного изучения: наблюдение, беседа, опрос, ... (групповая дискуссия, игровые методы, оценивание продуктов профессионально-педагогической деятельности, герменевтические методы, фокус-группы и др.)

Методы сбора эмпирических данных о ходе и результатах опытно-экспериментальной работы: беседа, наблюдение, групповая дискуссия, ... (игровые методы, герменевтические методы, тесты, эксперимент, стандартизированные опросы (интервью, тестирование), изучение продуктов профессионально-педагогической деятельности и т.д.).

Методы обработки и интерпретации данных о ходе и результатах опытно-экспериментальной работы: анализ, синтез, сравнение, ... (обобщения, метод консилиума, интегративного рейтинга, группировки, методы количественной и качественной интерпретации: типологизация, классификация, установление сходств. ...)

**11. Выберите правильный ответ.**

Отличительными особенностями экспертизы инновационной деятельности (в т.ч. инновационных образовательных проектов являются):

- А. проведение открытой общественной экспертизы;
- Б. проведение закрытой профессиональной экспертизы;
- В. непосредственное участие в экспертизе их авторов на разных стадиях экспертизы;
- Г. развивающая функция экспертного исследования;
- Д. выявление и оценка инновационного потенциала;
- Е. проведение только количественных методов оценки;
- Ж. проведение только качественных методов оценки;
- З. определение возможных последствий реализации в практику.

(Ответ: А, В, Г, Д, З.)

**12. Соотнесите написанное в столбцах: название этапа экспертной деятельности и содержание деятельности.**

А. Информационно-аналитический этап	1. Изучение и анализ существующего опыта реализации сходных образовательных проектов, идей; построение гипотез; создание прогностических моделей
Б. Рефлексивный этап	2. Обсуждение целей и задач экспертизы, выбор форм и средств измерения, показателей и критериев оценивания объекта экспертизы
В. Прогностический этап	3. Осуществляется сбор и интеграция наиболее существенных признаков, выделенных в ходе информационно-аналитической деятельности, в целостной индивидуальной образ изучаемого объекта
Г. Коммуникативный этап	4. Реализация программы экспертного исследования, обработка и оформление результатов измерений; анализ всей полученной об объекте экспертизы информации
	5. Создание целостного представления об объекте экспертизы; выбор или построение теоретической модели объяснения; «опознание» и представление объекта экспертизы средствами теоретической модели
	6. Включение в процесс взаимодействия

	экспертов и авторов инновационного проекта и всех педагогических и управленческих работников, принимающих непосредственное участие в его реализации
--	---

(Ответ: А – 2, 4; Б – 3, 5; В – 1; Г – 6.)

**13. Выберите правильный ответ.**

Экспертиза образовательных программ учреждения образования характеризуется особенностями:

А. особым предметом экспертизы является концептуальная основа, парадигма;

Б. основание для экспертизы – государственные образовательные стандарты и лицензионные требования;

В. использование только качественных методов изучения и оценки;

Г. отдельным предметом экспертизы являются результаты ее реализации, характеристика учащихся, учебный план, программно-методическое обеспечение учебного плана, описание специфики внеклассной работы, система диагностического обеспечения;

Д. обязательным предметом является оценка инновационного потенциала программы;

Ж. итогом экспертизы становится аттестация образовательного учреждения, определение его статуса.

(Ответ: А, Б, Г, Ж.)

**14. Выберите правильный ответ.**

Отличительными особенностями экспертизы программ развития являются:

А. Использование только качественных методов изучения и оценки.

Б. Оценка продуктивности и инновационного потенциала программы.

В. Оценка концептуальных основ, описания стратегии перехода, основных направлений, этапов, задач осуществления инноваций и достигаемых рубежей.

Г. Структурированность и нормированность.

Д. Анализ и оценка конкретного (тактического и оперативного) плана действий по реализации программы.

Е. Процедура экспертизы включает очную и заочную составляющие.

Ж. Итогом экспертизы становится аттестация образовательного учреждения.

(Ответ: Б, В, Д, Е.)

**15. Установите соответствие между названием объекта и предметами экспертизы.**

<p>А. Образовательная технология</p>	<p>1. – определение продуктивности деятельности (например уровень сформированности ключевых компетенций: предметных, социальных, информационных, интеллектуальных и т. д.)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определение уровня психолого-педагогической компетентности</li> <li>– оценка профессионально важных качеств</li> </ul>
<p>Б. Работа педагога</p>	<p>2. – соответствие требованию целостности и достаточности;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка концептуальных оснований, реализация заявленной концепции, соответствие ее современному уровню науки, социальному заказу, потребности личности;</li> <li>– содержательный компонент;</li> <li>– деятельностный компонент;</li> <li>– качество диагностического инструментария;</li> <li>– гарантированность достижения результатов, создание условий для реализации общих и частных целей и задач образования</li> </ul>
<p>В. Образовательный процесс (процессный и результативный подход)</p>	<p>3. – соответствие декларируемых целей реальному содержанию обучения;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– степень реализации научно-методических принципов обучения;</li> <li>– возможности использования для обучения детей конкретного возраста и конкретного уровня предварительной подготовки в учебном заведении определенного типа;</li> <li>– затраты (финансовые, организационные, материально-технические, временные) на внедрение в конкретном учебном заведении</li> </ul>
<p>Г. УМК</p>	<p>4. – соответствие содержания учебной программе, отбор и конструирование его в соответствии с общедидактическими и специфическими предметными принципами;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– соответствие содержания смысловой ориентации предмета, его целевым установкам, степень отражения основных идей дисциплины;</li> <li>– реализация воспитательного, развивающего потенциала курса, реальность ее практической</li> </ul>



	<p>реализации через все компоненты методического аппарата;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– продуктивная и личностная ориентация содержания учебника, выражающееся в соотношении информационной и деятельностной компонентами, продуктивной и репродуктивной компонентой</li> </ul>
Д. Учебник или учебное пособие	<p>5. – здоровьесберегающий потенциал</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– результативность (уровень обученности, качество обученности, уровень воспитанности, учебные достижения учащихся в олимпиадах и т.п.)</li> <li>– эффективность</li> <li>– целевые установки</li> <li>– содержательный компонент</li> <li>– технологический компонент</li> <li>– учебно-методическое обеспечение</li> </ul>

Ответ: (А – 3; Б – 1; В – 5; Г – 2; Д – 4.)

**16. Соотнесите написанные в столбцах: предметы экспертизы учебной (образовательной программы) и их параметры.**

А. Исходные теоретические основания	1. Соответствие заявленной парадигме, образовательному стандарту, установленным требованиям к ним, социальному заказу и образовательным потребностям обучающихся
Б. Цель и задачи предмета	2. Соответствие целям и задачам, образовательной парадигме, проектируемым средствам достижения цели, уровень достигаемых результатов, возможность их замера и оценки на основе предлагаемого диагностического инструментария
В. Общедидактические и частнопредметные принципы	3. Соответствие современному уровню образовательной практики и теории
Г. Содержание, его структура	4. Соответствие целевым установкам, содержательному компоненту, его модели, оптимальность, эффективность, проектируемый диагностический инструментарий уровня или качества освоения содержания образования, его валидность

Д. Деятельностный компонент	5. Оптимальность с точки зрения состава и функциональной структуры, создания условий для достижения целевых установок учебной дисциплины, организации обучающего, развивающего, воспитывающего, результативного и здоровьесозидающего образовательного процесса
Е. Описание учебно-методического обеспечения, учебно-методический комплекс	6. Соответствие современному уровню развития педагогической теории, заявленной парадигме, целевым установкам
Ж. Требования к знаниям и умениям (компетенциям)	7. Соответствие целевым установкам, реализация межпредметных связей, целостность, логичность или последовательность разделов, тем, степень реализации основных идей предмета

(Ответ: А – 3; Б – 1; В – 6; Г – 7; Д – 4; Е – 5; Ж – 2.)

### 17. Завершите предложения, вставьте пропущенное.

А. Широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость; а также шесть параметров «второго порядка»: эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, принципиальность, активность – это параметры ... экспертизы ... .

(Ответ: векторной модели; образовательной среды.)

Б. Критерии для оценки концепции образовательной среды в соответствии с ... моделью экспертизы – наличие рефлексивной позиции ее авторов по отношению к следующим ее структурным компонентам: Кого обучать? Зачем обучать? Чему обучать? ... .

(Ответ: ценностно-смысловой; как обучать? кому обучать?)

В. Для оценки образовательной среды и ее компонентов в качестве критериев экспертизы в соответствии с ... предлагается (коллективом авторов учреждения Центра комплексного развития личности РАО) использовать следующие параметры:

- использование психологических закономерностей и особенностей развития детей в качестве исходного основания для проектирования и моделирования компонентов образовательной среды и разработки авторских образовательных программ; ..., ... .

(Ответ: ценностно-смысловой; развивающий эффект, экологичность.)

### 18. Выберите правильный ответ.

Показателями способности образовательной среды к изменениям, т.е. к развитию могут служить:

А. способность к гибкости – управление образовательным процессом, обеспечивающее приспособление его к меняющимся социальным условиям;

Б. число социальных видов деятельности, в которых принимает участие УО;

В. способность к усложнениям – развитие образовательного процесса в школе от простого к более сложному;

Г. номенклатура видов образовательных услуг для учащихся и для населения;

Д. способность к организационному развитию.

*(Ответ: А, Б, В, Д.)*

**19. Дополните перечень.**

Основными механизмами управления качеством являются: мониторинг, ..., ... .

*(Ответ: оценка, самооценка, эвалюация или экспертиза.)*

**20. Выберите буквы с правильным ответом.**

Эвалюация рассматривается как:

А. сочетание внешней и внутренней экспертизы;

Б. инструмент самоуправления, самоорганизации;

В. инструмент проектирования и развития образовательной деятельности;

Г. процедура мониторинга;

Д. средство контроля и анализа деятельности учреждения образования;

Е. основание для принятия управленческих решений и распределения ресурсов.

*(Ответ: А, Б, В, Д, Е.)*

**21. Восстановите пропущенные этапы в процедуре экспертизы:**

Процедура проведения экспертизы может быть представлена следующей

последовательностью:

– регистрация заявки на экспертную деятельность;

– \_\_\_\_\_

– согласование сроков проведения экспертизы;

– \_\_\_\_\_

– \_\_\_\_\_

– подготовка экспертного заключения.

*(Ответ: выбор и согласование экспертной группы; разработка концепции, программы экспертизы; проведение экспертизы.)*

### **Вопросы и задания для итогового контроля**

1. Экспертиза как фактор развития образования.
2. Сущность понятия «экспертиза» и его многозначность.
3. Эвалюация как экспертиза качества образовательного процесса, ее специфика, функции.
4. Принципиальное отличие процедуры оценивания от процедуры экспертизы.
5. Типология экспертизы.
6. Специфика профессиональной позиции эксперта и его мышления в гуманитарном исследовании.
7. Структура экспертизы и ее функции в образовании.
8. Методологические основы экспертной деятельности.
9. Модели экспертизы.
10. Методы и формы экспертизы в образовании.
11. Процедуры и этапы экспертирования.
12. Параметры экспертизы.
13. Отличие результативного и процессного подходов к содержанию экспертизы.
14. Система принципов экспертизы в образовании.
15. Экспертиза экспериментальной деятельности в образовании, её особенности.
16. Экспертизы процесса и результатов инновационной деятельности, её процедуры.
17. Сущность понятия «инновация», «инновации в образовании».
18. Экспертиза при проведении конкурсов и аттестаций в контексте развития образования.
19. Экспертиза качества образования.
20. Процедуры и основные компоненты экспертной деятельности.
21. Модели экспертизы инновационных проектов и ее процедуры.
22. Модели и параметры экспертизы образовательных программ УО.
23. Процедура экспертизы образовательной программы УО, ее этапы.
24. Специфика экспертизы учебных планов.
25. Модели экспертизы образовательной среды.
26. Параметры экспертизы образовательной среды: критерии и показатели. Различные подходы к определению параметров экспертизы образовательной среды.
27. Процедуры и этапы экспертизы образовательной среды.
28. Формы или модели экспертизы инновационных проектов.

29. Процедуры экспертирования образовательных проектов.
30. Ошибки при проведении экспертизы.

### **Шкала оценки результатов освоения модульного элемента**

№ п\п	Виды учебной деятельности	Максимальное количество баллов	Минимальное количество баллов
1	Выполнение заданий практических занятий (10 занятий; 10 баллов за занятие)	100	50
2.	Выполнение тестов (10 тестов; 5 баллов за 1 тест, выполненный полностью и правильно)	50	25
3.	Выполнение итогового теста	20	10
5.	Ответ на вопрос для итогового контроля	10	5
6	Выполнение заданий после текста лекций (5 баллов за задания после каждой лекции)	50	25
7.	Активность в дискуссиях	10	5
8	Написание эссе, разработка и подготовка мультимедиа-презентаций, выполнение других творческих заданий (6 баллов за задание)	60	30
	Всего	300	150

#### ***Шкала перевода баллов:***

Высокий уровень компетентности – 270 – 300 баллов;

Выше среднего уровень компетентности – 230 – 269 баллов;

Средний уровень компетентности – 150 – 229 баллов;

Низкий уровень компетентности – ниже 150 баллов.

### Качественные показатели уровней компетентности

Критерии и показатели	Высокий, или деятельностно-преобразующий	Выше среднего, или адаптивно-преобразующий	Средний, или достаточный, адаптивный уровень	Низкий уровень, или недостаточный уровень
Информационный компонент: знания, их полнота, правильность, осознанность, глубина, действенность	Обучающийся демонстрирует осознанность и системность знаний, действенность и глубину, способность использовать их в стандартных и нестандартных ситуациях	Обучающийся демонстрирует полноту и правильность, системность усвоенных знаний, способность применять их в стандартных ситуациях, но испытывает трудности в использовании усвоенных знаний в новых и измененных ситуациях	Обучающийся демонстрирует в основном полноту и правильность усвоенных знаний, допускает незначительные ошибки и неточности; не всегда может установить взаимосвязи между элементами знаний; может применять знания только в стандартной ситуации	Обучающийся допускает существенные ошибки, знания неполные, несистемные; Испытывает затруднения в использовании усвоенных знаний даже в стандартной ситуации
Деятельностный компонент – умения, мера обобщенности, освоенности, мера самостоятельности	Все показатели выражены в полной, в высшей мере: умения выполняются в различных стандартных и нестандартных ситуациях, легко и	Все показатели выражены в достаточной или значительной степени: умения достаточно легко и быстро проявляются в основном в стандартных ситуациях	Области применения умений сильно ограничены, наблюдаются некоторые затруднения в выполнении умений в стандартных ситуациях, большинство из	Показатели не выражены: выполняются лишь некоторые действия усваиваемых умений с трудом и с помощью преподавателя. Способности к проектированию экспертной деятельности

ности	быстро с высоким уровнем самостоятельности и результативности: обучающийся в полной мере овладел умениями научно-обоснованного проектирования экспертной деятельности, умеет определять концептуальные основания экспертизы, критериальную базу, выбирать методы, методики исследования и оценки даже при отсутствии образцов и аналогов, умеет разрабатывать программу экспертизы; успешно владеет аналитическими и оценочными	и при решении несложных новых задач; наблюдаются значительные (существенные) затруднения в принципиально новых, нестандартных ситуациях, которые устраняются с помощью преподавателя. Обучающийся в основном овладел умениями научно-обоснованного проектирования экспертной деятельности, умеет определять концептуальные основания экспертизы, критериальную базу, выбирать методы и методики исследования и оценки при условии наличия образцов и аналогов и внешней	которых устраняются с помощью преподавателя. Обучающийся овладел умениями проектирования экспертной деятельности по образцу, испытывает существенные затруднения в определении концептуальных оснований экспертизы, некоторые затруднения при определении критериальной базы, выборе методов, методик исследования и оценки даже при наличии образцов и аналогов, способен разработать программу экспертизы с внешней помощью; испытывает некоторые затруднения при совершении аналитических и оценочных действий в сходных ситуациях; способность видеть	не проявляется. Аналитические и оценочные умения проявляются лишь в некоторых простых ситуациях. Проявляется способность осуществлять лишь некоторые простейшие процедуры экспертной деятельности: сбор некоторой информации, использование простейших методов экспертизы и т.п.
-------	---	---	---	--

	<p>умениями, способностью видеть проблемы, их дифференцировать, находить различные способы их решения, выбирать оптимальные, прогнозировать возможные последствия образовательных инициатив и предпринятых действий; освоенные компетенции позволяют успешно самостоятельно преобразовывать экспертную деятельность в зависимости от конкретных и заданных условий</p>	<p>помощи, умеет разрабатывать стандартную программу экспертизы; владеет аналитическими и оценочными умениями, способностью видеть некоторые проблемы, находить способы их решения в сходных ситуациях, прогнозировать некоторые последствия образовательных инициатив и предпринятых действий; присвоенные компетенции позволяют преобразовывать экспертную деятельность при условии внешней помощи</p>	<p>проблемы не проявляется, проявляется способность находить некоторые способы их решения при условии существования образца; присвоенные компетенции позволяют осуществлять экспертную деятельность в сходной ситуации и при наличии внешней помощи</p>	
--	--	--	---	--



<p>Показатели: смысловая направленность, действенность мотивации (активность и инициативность), самостоятельность устойчивость</p>	<p>Все показатели выражены в полной мере (в высшей степени): ведущим мотивом является осознание значимости экспертной деятельности для развития образования, потребность в приобретении знаний и умений, необходимых для реализации экспертной деятельности, активность и инициативность в достижении поставленных целей носят выраженный и устойчивый характер и не зависят от внешних стимулов, наличной ситуации, что</p>	<p>Основные показатели выражены в значительной или достаточной мере: доминируют мотивы, связанные с потребностью приобретения опыта, необходимого для реализации экспертной деятельности, однако активность и инициативность в освоении содержания модульного элемента не носят устойчивого характера, в ряде ситуаций необходима внешнее побуждение</p>	<p>Показатели выражены в некоторой степени: ведущая мотивация связана преимущественно с внешними стимулами, активность и инициативность в освоении содержания модульного элемента носят эпизодический характер и связана только с ситуациями, представляющих узкий прагматический интерес</p>	<p>Показатели не выражены: доминирующие мотивы не выражены и не осознаются, активности и инициативности в освоении содержания модульного элемента не наблюдается</p>
--	--	--	---	--

	свидетельствует о самостоятельности возникновения и проявления мотивации			
Количество баллов	270 – 300	230 – 269	150 – 229	Ниже 150

Репозиторий БРГУ

## ГЛОССАРИЙ К МОДУЛЬНОМУ ЭЛЕМЕНТУ «ТЕХНОЛОГИИ ЭКСПЕРТИЗЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ»

**Аксиология** – отрасль философии, объектом исследования которой являются ценности как смыслообразующие основания человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизнедеятельности.

**Алгоритм** – предписание, задающее на основе системы правил последовательность операций, точное выполнение которых позволяет решить задачи определённого класса.

**Аналогия** – сходство между предметами, явлениями (свойства, отношения).

**Аргумент** – суждение (или совокупность связанных суждений), посредством которого обосновывается истинность какого-либо другого суждения (или теории).

**Аттестация** – процедура оценки деятельности конкретного сотрудника, проводимая специальной комиссией, в которую входят высококвалифицированные специалисты организации независимо от их принадлежности к подразделению, в котором проводится аттестация.

**Аттестация образовательного учреждения** – установление соответствия содержания, уровня и качества подготовки выпускников образовательного учреждения требованиям государственных образовательных стандартов.

**Аудит** – систематический, независимый и документированный процесс получения свидетельств проверки и объективного их оценивания с целью установления степени выполнения согласованных критериев проверки.

**Аудитор** – лицо, обладающее компетентностью для проведения аудита.

**Болонская декларация** – декларация о принципах и перспективах высшего образования в Европе (1999 г).

**Взаимодействие** – согласованная деятельность по достижению совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи.

**Верификация** – 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), понятие, используемое в логике и методологии научного познания для обозначения процесса установления истинности научных утверждений посредством их эмпирической проверки.

**Герменевтика** – 1. общенаучная теория и практика интерпретации и понимания письменно зафиксированных проявлений жизни человека; 2. искусство понимания, постижения смыслов и значения знаков; 3. теория и общие правила интерпретации текстов; 4. философское учение об онтологии понимания и эпистемологии интерпретации ( Л.А. Микешина ); 5. учение об истолковании какого-нибудь произведения, установлении подлинного его смысла и точного понимания его содержания.

**Гипотеза** – предположение, выдвигаемое в качестве предварительного, условного объяснения некоторого явления или группы явлений; предположение о существовании некоторого явления. Гипотеза – «вероятностное знание» о существовании объекта, причин его возникновения, свойств и связей и т.п.

**Государственный стандарт образования** – основной нормативный документ, определяющий уровень образованности и необходимый уровень образовательных услуг.

**Гуманизация** – это принцип реформирования системы образования, который означает «очеловечивание» взаимоотношений всех участников образовательного процесса.

**Деятельность** – специфическая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование.

**Деятельностный подход** – 1. в педагогике –предусматривает не только трансляцию культуры, но и создание условий для овладения образцами и способами мышления и деятельности, для развития познавательных сил и творческого потенциала личности обучаемого.

**Диагностика** – 1.количественная оценка и качественный анализ (педагогических) процессов, явлений и т.п. с помощью специально разработанных научных методов; 2. выявление уровня компетентности субъектов образования, причин возникновения отклонений от нормативных и научно-обоснованных параметров, по которым осуществляется его оценка, определение, учение о методах распознавания какого-либо явления, действия, события.

**Дискурсивный** – логический, противоположный интуитивному, чувственному, иррациональному.

**Документ** – материальный носитель записи с зафиксированной на нём информацией, предназначенной для её передачи во времени и пространстве.

**Должность** – совокупность полномочий, функций, обязанностей, прав, требований к сотруднику, занимающему определённое место.

**Задача** – часть цели. Каждая цель является задачей по отношению к вышестоящей цели.

**Записи** – документы, содержащие достигнутые результаты или свидетельства осуществлённой деятельности.

**Идея** – 1. термин, обозначающий смысл, знание, сущность; 2. определяющее понятие, мысль, представленная как наглядный, зримый образ, лежащий в основе теоретического построения.

**Идиографический подход** – подход, ориентирующий исследователя на описание уникальных, единичных объектов, неповторимых событий и процессов.

**Измерение (в педагогике)** – познавательный процесс, сущность которого заключается в экспериментальном определении числовых значений величин, характеризующих некоторые признаки педагогических объектов или явлений (Н.М. Розенберг).

**Иерархия** – принцип структурной организации многоуровневых систем, проявляющейся в упорядоченности взаимодействий между уровнями в порядке от высшего к низшему. При одноуровневой структуре системы связь между компонентами имеет координационный характер, при многоуровневой – субординационный.

**Имидж** – некий синтетический образ, который складывается в сознании людей в отношении конкретного лица, организации или иного социального объекта, содержит в себе значительный объём эмоционально окрашенной информации об объекте восприятия и побуждает к определённому социальному поведению.

**Инновация (нововведение)** – 1. такое целенаправленное изменение, которое вносит в существующую систему новые стабильные элементы, улучшающие его качество; 2. конечный результат творческой деятельности, получивший воплощение в виде новой или усовершенствованной продукции либо технологии, практически применимых и способных удовлетворить определённые потребности.

**Инновационный процесс** – представляет собой процесс создания и распространения нововведений (инноваций).

**Инновационная деятельность** – деятельность по организации и осуществлению инновационных процессов.

**Инновационное управление** – тип управления, который применяется в абсолютно новой, непредсказуемой среде. Как таковой цели может не существовать, существует, как правило, лишь направление движения. Цели используются как азимуты и часто уточняются. Процессы планирования, выполнения и анализа результатов идут параллельно. Это наиболее трудоёмкий процесс управления.

**Информация** – совокупность знаний о фактических данных и зависимостях между ними.

**Исследование научное** – особая форма процесса познания, такое систематическое и целенаправленное изучение объектов, в котором используются методы наук и которое завершается формированием объективных знаний об изучаемых объектах (И.Г. Герасимов).

**Категория** – предельно общее, фундаментальное понятие, отражающее наиболее существенные, закономерные связи, отношения реальной действительности и познания.

**Качество** – 1. определённый уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития, которого достигает обучаемый на определённом этапе в соответствии с целями; 2 – степень удовлетворения ожиданий различных участников процесса образования от предоставляемых образовательным учреждением образовательных услуг.

**Квалиметрия** – область научного знания, изучающая методологию и проблематику разработки комплексных (системных) количественных оценок качества любых объектов (предметов, явлений, процессов).

**Квалификация** – уровень и вид профессиональной обученности, необходимые для выполнения трудовых функций по специальности.

**Компетенция** – 1. уровень, степень подготовленности человека к какому-либо виду труда; 2. вопросы, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом; 3. знания, умения, опыт, необходимые для решения теоретических и практических задач; некоторое отчуждённое, заранее заданное требование к подготовке человека.

**Компетентность** – 1. проявленная компетенция человека 2. владение и овладение человеком теми или иными компетенциями (умениями).

**Концепция** – 1. документ, в котором сформулированы принципиальные идеи и положения, требования к стратегии и политике в сфере деятельности образовательной системы на определённый период; 2. определённый способ понимания, трактовки какого-либо явления, процесса; руководящая идея; замысел.

**Коррекция** – 1. внесение частных изменений во что-либо, устранение некоторых отклонений в деятельности системы мер, направленных на ослабление или преодоление недостатков развития и отклонения в поведении.

**Критерий** – отличительный признак, мерило оценки чего-либо; показатели – отдельные качественно-количественные характеристики критерия.

**Культура** – 1. специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе; 2. субъективная, становящаяся, ценностно ориентированная человеческая деятельность, процесс социального освобождения человека как субъекта исторического творчества.

**Культура организации (корпоративная)** – представляет собой взаимосвязанную систему ценностей, убеждений и способов мышления и

понимания окружающего мира, которая является общей для всех членов организации и представляется новым её членам как правильная.

**Лидер** – член группы с наивысшим статусом, за которым признаётся право принимать решения в значимых для неё ситуациях.

**Личность** – индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности.

**Менеджер** – 1. управляющий, руководитель, организатор; 2. руководитель учебного заведения (директор и его заместители), выступающий в качестве субъекта системы управления учебно-воспитательной деятельности работников учебного заведения.

**Менеджмент педагогический** – 1. комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приёмов управления образовательным процессом, направленный на повышение его эффективности; 2. теория, методика и технология эффективного управления образовательным процессом.

**Метод** – упорядоченная деятельность, направленная на достижение поставленной цели; совокупность путей, способов достижения целей, решения задач образования.

**Методология науки** – часть науковедения, исследующая структуру научного знания, средства и методы научного познания, способы обоснования и развития знания.; система исходных руководящих принципов, способов и приёмов организации и построения теоретической и практической деятельности.

**Методика** – совокупность методов, способов, приёмов для систематического, последовательного, наиболее целесообразного проведения какой-либо работы.

**Моделирование** – процесс исследования объектов на их моделях, а модель – объект-заместитель, который может заменить объект-оригинал, воспроизводя интересующие исследователя свойства и характеристики оригинала. Модели могут быть материальными (макет, устройство), мысленными или идеализированными (теоретическая схема, технологический алгоритм). Любое теоретическое представление, сложившееся в результате данных эксперимента, применения логических методов познания (анализ, синтез, идеализация и др.), есть качественная модель объекта исследования (модель-представление).

**Мониторинг** – специально организованное наблюдение за состоянием объектов, явлений, процессов с целью их оценки, контроля и прогноза.

**Модель** – 1. образцовый вариант какого-либо изделия; 2. исследуемый объект, представленный в наиболее общем виде; 3. схема, изображение, описание какого-либо явления или процесса в природе и обществе; 4. мысленно или материально реализованная система, которая, отражая в определённой степени объект исследования, способна заменить его так, что её изучение даёт нам новую информацию об этом объекте.

**Модель компетентности** – перечень основных навыков, требуемых качеств сотрудников определённой должности и квалификации.

**Наука** – это специфическая сфера человеческой деятельности, функцией которой является выработка и теоретическая систематизация *объективных знаний* о реальной действительности. Наука выступает как система научных знаний и научно-исследовательской деятельности, результатом которой являются новые научные знания.

**Новшество** – это объект нововведения. Новшество – это те элементы, которые вводятся в процессе инновации.

**Номонетический подход** – подход, ориентированный на поиск общих законов, которые описывают существование и развитие объектов.

**Норма** – 1. руководящее начало, правило, образец; 2. узаконенное установление, признанный обязательный порядок; 3. установленная мера, определённая величина чего-нибудь.

**Нормативный акт** – акт компетентного органа государственной власти, которым устанавливается обязательное правило общего характера (закон, указ, постановление) в той или иной области общественных отношений.

**Образование** – 1. результат процесса обучения (развития); 2. внутренний процесс увеличения возможностей.

**Образовательная среда** – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для её развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении.

**Образовательный процесс** – 1. совокупность учебно-воспитательного и самообразовательного процессов, направленная на решение задач образования, воспитания и развития личности; 2. целенаправленный и организованный процесс получения знаний, умений, навыков в соответствии с целями и задачами образования, развития личности.

**Образовательный стандарт** – 1. стандартный результат обучения; 2. уровень (качество образования), на который нацелен стандарт; 3. образ образования, отражающий цели и ценности образования, его содержание и результаты.

**Обязанности** – необходимость выполнять функции и реализовывать цели и задачи, возложенные на конкретного сотрудника (или должность) в организации.

**Ответственность** – способность брать под контроль, управлять какой-либо областью, справляться со всеми событиями (и обращать на пользу), которые связаны с данной областью, в том числе и держать ответ за её состояние перед заинтересованными лицами.

**Объект науки** – это область действительности, которую исследует данная наука.

**Определение** – логическая операция, раскрывающая содержание понятия. Любое определение понятия решает следующие задачи: отличает



и отграничивает определяемое понятие от всех иных; раскрывает сущность определяемого понятия, указывает основные признаки, без которых определяемое понятие не способно существовать.

**Опыт педагогический** – совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретённых педагогом в ходе повседневной учебно-воспитательной работы.

**Организация** – внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия элементов системы.

**Отношения** – включают оценочные суждения и эмоциональные отношения личности к окружающей действительности, различным сторонам жизнедеятельности.

**Оценка** – 1. соответствие объекта принятым критериям, образцам или нормам; 2. способ установления значения чего-либо для действующего и познающего субъекта; 3. действие, а также результат оценивания по установлению степени соответствия реально достигнутых результатов планируемым целям.

**Парадигма** – 1. в философии и методологии науки – совокупность теоретических и методологических положений, принятых научным сообществом на определённом этапе развития науки в качестве образца, эталона, нормы научного исследования; 2. в системомыследеятельности – методологии понятие «парадигма» – культурно закреплённая норма, эталон деятельности; 3. модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, доминирующая в течение определённого периода; 4. принципиальная методологическая ориентация исследователя, точка зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования (Э.Г. Юдин).

**Педагогическая аксиология** – учение о ценностях в педагогическом процессе.

**Педагогическая герменевтика** – (разъясняющий, истолковывающий) – теория и практика истолкования и интерпретации педагогических знаний, зафиксированных в разного рода педагогических источниках и отражающих представление о педагогической реальности.

**Педагогическая квалиметрия** – дисциплина, изучающая методологию и проблематику количественной оценки качества педагогических инноваций и педагогической деятельности в целом. Основной метод исследования – метод групповых экспертных оценок.

**Педагогический мониторинг** – форма организации сбора, хранения, обработки и распространения информации о деятельности педагогической системы, обеспечивающая непрерывное слежение за её состоянием и прогнозирование её развития.

**Переподготовка** – процесс обеспечения освоения новых программ профессионального и дополнительного профессионального образования с получением специальности и квалификации.

**Принцип** (в философии) – 1. основание некоторой совокупности фактов или знаний, исходный пункт объяснения или руководства к действиям; 2. основное, исходное положение какой-либо теории, учения.

**Планирование** – составление планов на определённый период работы с указанием её целей, содержания, объёма, методов, последовательности, сроков выполнения.

**Повышение квалификации** – 1. образовательный процесс, организованный по дополнительным учебным программам с целью обеспечения роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности и квалификации; 2. процесс перенормирования профессиональной деятельности специалиста, приращение его профессиональных качеств и становления способностей профессионала, основанный на его самоопределении на самоизменение и саморазвитие в профессиональной деятельности.

**Показатель качества** – характеристика свойств и состояний объектов, на основе количественного и качественного анализа которых можно судить о проявляющихся через них исследуемых качествах жизни.

**Понимание** – универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания, включение его в систему устоявшихся идей и представлений.

**Понятие** – это форма мышления, обобщённо отражающая предметы и явления посредством фиксации их существенных свойств.

**Понятийно-терминологический аппарат науки** – это система категорий, понятий и терминов (языковых средств науки), которые используются в науке.

**Права** – это имеющиеся свободы сотрудника организации в зависимости от статуса, стажа и пр.

**Предмет науки** – свойства или отношения объектов, исследуемые с определённой целью в определённом контексте. Каждая наука изучает объект действительности с определённой позиции, выделяя в этом объекте свой предмет исследования. Образование изучают разные науки (социология, психология). Педагогика изучает образование как педагогический процесс – единый процесс воспитания и обучения, целенаправленно организуемый в специальных социальных институтах (семья, образовательные и культурно-воспитательные учреждения). Образование как педагогический процесс – предмет педагогики.

**Проблема** – 1. теоретический или практический вопрос, задача, требующие разрешения, исследования; 2. осознание субъектом невозможности разрешить трудности и противоречия, возникшие в данной

ситуации, средствами наличного знания и опыта; 3. сложная задача, вызывающая проблемную ситуацию; 4. форма научного знания, в которой определяются границы достоверного и прогнозируются пути развития нового знания.

**Прогноз** – вероятностное суждение о состоянии какого-либо явления, основанное на специальном научном исследовании (прогнозировании).

**Прогнозирование** – научное исследование перспектив развития явления, процесса.

**Программа** – модель поэтапной организации деятельности.

**Программирование** – форма организации проблемного мышления и деятельности, предполагающая конструирование определённой программы.

**Проект** – разработанный образ желаемого будущего в том случае, когда результат проектного решения наперёд неизвестен.

**Проектирование** – процедура создания проекта. Проектирование – это не только теоретическая разработка проекта, но и его практическая реализация. Проектирование есть идеальное либо практическое преобразование объекта, ситуации, деятельности в соответствии с поставленной проектировщиком целью посредством разработанной системы технологических средств. В процессе проектирования состояние определённого объекта не только прогнозируется, но и преобразовывается (преобразование, предполагающее развитие).

**Профессионализм** – уровень развития способностей к реализации и развитию деятельности, определённой полем профессии.

**Процедура** – установленный порядок ведения, рассмотрения какого-либо дела.

**Процесс** – 1. это последовательность (цепочка) действий, приводящая к получению определённого результата – продукта либо услуги; 2. закономерное, последовательное изменение явления, переход его в качественно новое

**Развитие** – это управляемая, целенаправленная или артифицированная эволюция. Развитие предусматривает перенормирование имеющейся деятельности, системы, что позволяет изменить существующую ситуацию и реализовать свои представления о будущем.

**Ранжирование** – расположение в определённой последовательности (убывания или нарастания) показателей, зафиксированных в ходе педагогического исследования; определение места (рейтинга) в этом ряду изучаемых объектов.

**Регулирование** – подчинение определённому порядку, правилу, приведение чего-либо в соответствии с установленными нормами, правилами, требованиями.

**Рефлексия** – 1. размышление, самонаблюдение, самопознание; 2. (филос.) форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов.

**Самоанализ** – метод самопознания, с помощью которого человек не просто констатирует своё состояние, поведение, а сознательно формирует аналитическое отношение к своим поступкам. С. – это ответственная и объективная оценка самого себя.

**Самооценка** – оценка личностью себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей.

**Сертификат** – документ, удостоверяющий качество услуг.

**Синектика** – метод коллективной творческой деятельности и учебного исследования, основанный на целенаправленном использовании интуитивно-образного, метафорического мышления участников.

**Синергетика** – современная теория самоорганизации, новое мировидение, основанное на исследовании феноменов самоорганизации, нелинейности, неравновесности, становления «порядка через хаос» (И. Пригожин), необратимости, неустойчивости как основополагающих характеристик процессов эволюции.

**Система** – целое, совокупность связанных компонентов, которые образуют определённую целостность, единство. Система как целое характеризуется: активным взаимодействием с надсистемой; структурностью строения компонентов; иерархичностью и многоуровневостью функциональных связей между компонентами; целостностью; самоорганизацией (для самоорганизующихся систем). *В современной науке существует два подхода к трактовке понятия «система»: онтологический («натуралистический») и эпистемолого-методологический.* С точки зрения онтологического подхода системность есть фундаментальное (атрибутивное) свойство объектов познания. В контексте эпистемолого-методологического подхода система есть эпистемологический конструкт, не имеющий естественной «природы», задающий специфический способ организации знаний и мышления.

**Система менеджмента качества** – система менеджмента для руководства и управления организацией применительно к качеству.

**Системный анализ** – совокупность методов и средств, используемых при исследовании и конструировании сложных и сверхсложных объектов, прежде всего методов выработки, принятия и обоснования решения при проектировании, конструировании и управлении разноуровневыми системами. В системном анализе широко используются методы системной динамики, теории игр, эвристического программирования, имитационного моделирования.

**Ситуация** – сочетание условий и обстоятельств, создающих определённую обстановку, положение.

**Смысл** – внутренняя, глубинная основа любой вещи или явления, его суть, ядро.

**Содержание** – совокупность элементов и процессов, которые составляют основу объектов и обуславливают существование, развитие и смену их форм.

**Социальные нормы** – правовые и моральные поведенческие стандарты и ожидания, регулирующие действия людей, общественную жизнь в соответствии с ценностями определенной культуры и укрепляющие стабильность и единство общества.

**Среда социальная** – социальная зона ближайшего действия человека; сложна и неоднозначная система условий развития личности как противостоящая ей, так и изменяемая действиями и поступками самого человека.

**Стандарты образования** – система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающий возможности реальной личности и системы образования по достижению этого идеала.

**Структура** – совокупность внутренних связей, строение, внутреннее устройство объекта; совокупность устойчивых связей объекта, обеспечивающих его целенаправленность и тождественность самому себе при различных внешних и внутренних изменениях.

**Сущность** – совокупность глубинных связей, отношений и внутренних законов, определяющих направленность и тенденции развития материальной системы (И.Т. Фролов).

**Схема** – знаковая форма представления и отображения содержания мышления или объективного содержания.

**Тенденция** – направление развития педагогического явления, мысли, идеи.

**Теория** – высшая форма организации научного знания, дающая целостное представление о существенных связях, закономерностях развития определённой области действительности (объекта данной теории).

**Термин** – слово или словосочетание, используемое для обозначения предметов в пределах той или иной науки, научной теории. Научные термины отличаются однозначностью, определенностью, ясностью.

**Технология (педагогическая)** – 1. компонент педагогического мастерства, представляющий собой научно обоснованный профессиональный выбор операционного воздействия педагога на ребёнка в контексте взаимодействия его с миром с целью формирования у него отношений к этому миру, гармонично сочетающих свободу личностного проявления и социокультурную норму; 2. строго научное проектирование и воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий; 3. представляет собой алгоритмизированную последовательность операций

получения какого-либо продукта, построенного на использовании технических или любых других средств, под управлением человека.

**Типология** – учение о классификации, упорядочении и систематизации сложных объектов.

**Управление** – 1. деятельность по координации работы других людей, которая составляет сущность управления; 2. процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы достигнуть целей организации: все четыре функции требуют принятия решений, и для всех необходима коммуникация, обмен информацией для правильного принятия решений.

**Управление проектное** – тип управления, который применяется в относительно предсказуемой среде для отдельных, крупных задач, выполнение которых невозможно в регулярном режиме.

**Уровни методологии** – В структуре методологического знания выделяют следующие уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный, методики и техники исследования (В.А. Лекторский, В.С. Швырев, Э.Г. Юдин). Философский уровень методологии составляют общие принципы познания, категориальный аппарат науки в целом, а также различные философские концепции: экзистенциализм, прагматизм, философская антропология и др. Общенаучный уровень методологии представляют теоретические концепции, которые выступают нормативным основанием исследований в рамках большинства отраслей научного знания. Данный уровень методологии представляют системный, синергетический и др. подходы. Конкретно-научная методология – это система принципов, методов и процедур исследования, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине. В педагогической науке – это субъектно-деятельностный, личностно ориентированный и др. подходы. Уровень методики и техники исследования (технологический уровень) – набор процедур, обеспечивающих получение достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может быть включён в массив научного знания.

**Факт** – в логике и методологии научного познания – особого рода предложения, фиксирующие эмпирическое знание. Как форма эмпирического знания факты противопоставляются теории и гипотезе.

**Форма** – выражает внутреннюю связь и способ организации взаимодействия элементов явлений, процессов как между собой, так и с внешними условиями.

**Формализация** – отображение результатов мышления в точных понятиях и утверждениях.

**Функция** – специализация, «нагрузка» одного из элементов системы по отношению к другому или системы в целом; вид связи между элементами системы, при котором изменение одного из элементов обуславливает изменение другого – «функциональная зависимость».

**Целеполагание** – процесс постановки целей в деятельности и определение путей их достижения. Трёхкомпонентное образование, которое включает обоснование и выдвижение целей, определение путей их достижения, проектирование ожидаемого результата.

**Цель** – предметная проекция будущего; прогнозируемый результат деятельности с описанием характеристик свойств, качеств конечного продукта.

**Ценности образования** – цели, значения, смыслы, идеальные формы педагогической деятельности, направленные на развитие человека, создание его образа, соответствующего общечеловеческим ценностям.

**Ценность** – 1. актуальная значимость, конкретный ориентир, на данный момент особенно важный для человека, руководящие принципы какой-либо компании и человека; 2. социальная, культурная и личная значимость явлений действительности.

**Эвлюация** – комплексная экспертиза, оценка, рефлексия процедуры и результатов научного исследования.

**Эксперимент педагогический** – организация педагогического процесса для проверки степени эффективности методов, приёмов обучения и воспитания.

**Эксперт** – 1. специалист, который за годы обучения и практической деятельности научился эффективно решать задачи, относящиеся к конкретной предметной области; 2. отобранный по специальной методике специалист, компетентный в решении данной задачи (проблемы).

**Экспертиза** – 1. деятельность по анализу и оценке другой деятельности, осуществляемая опытными экспертами с представлением мотивированного заключения об эффективности этих видов деятельности; 2. исследование какого-либо вопроса, требующего специальных знаний с последующим представлением мотивированного заключения.

**Экспертиза (в широком смысле)** – специальное компетентное исследование точно сформулированного вопроса, требующее специальных знаний, и представление мотивированного экспертного заключения.

**Экспертиза педагогическая** – совокупность процедур, необходимых для получения коллективного мнения в форме экспертного суждения о педагогическом объекте ( процессе, явлении).

**Экспертная оценка** – количественные и (или) порядковые оценки процессов или явлений, не поддающихся непосредственному измерению (основывается на суждениях специалистов); экспертное суждение, выраженное в количественной форме или оценочное.

**Экспертное знание** – знания, которыми располагает специалист в некоторой предметной области.

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

**Экспертный опрос** – процедура выявления индивидуальных экспертных суждений (оценок).

**Экспертные методы педагогических исследований** – индивидуальная экспертная оценка, морфологический экспертный метод, оценивание (рейтинг), метод самооценки, метод групповых экспертных оценок (метод Дельфи).

**Эффективность управления** – один из основных оценочных показателей качества управления, определяемый посредством сопоставления результата (экономии) и затрат на его достижение.

**Явление** – конкретные события, свойства или процессы, выражающие внешние стороны действительности и представляющие форму проявления и обнаружения некоторой сущности.

Репозиторий БрГУ



Репозиторий БрГУ