

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА ТА ВИМОГИ, ЯКІ ДО НЕЇ СТАВЛЯТЬСЯ*

Лілія РЕБУХА

викладач кафедри соціальної роботи
Тернопільського державного економічного університету
Соругідьт © 2006

Аналізується психологічна експертиза як особливий різновид прогностичного оцінювання, порівнюються експертні критерії класичного та інноваційного навчання. Досліджуються основні вимоги, які ставляться до психологічної експертизи під час її проведення в інноваційному освітньому закладі модульно-розвивального типу.

Педагогам минулого раніше не доводилося самостійно розв'язувати завдання, які не входили до їх компетенції. Ці завдання делегувалися школам у вигляді готових навчальних планів та методрекомендацій. Однак суспільне життя внесло конкретні зміни у національну систему освіти. Тому експертизування, діагностування, прогнозування, розроблення авторських навчальних програм і проєктів, оптимізація всіх аспектів навчально-виховного процесу стали нормою освітньої діяльності кожного вчителя, а тим більше творчого, талановитого.

Протягом останніх років педагогічні колективи все більше проявляють інтерес до психологічної експертизи. На відміну від педагогічної вона спрямована на розкриття внутрішнього світу учня і вчителя, їхніх розвивальних взаємостосунків у класній кімнаті, тенденцій розвитку кожної особистості з усіма особливостями та відтінками. Сьогодні учителі-дослідники експериментальних модульно-розвивальних шкіл не мислять своєї продуктивної праці без об'єктивного оцінювання, оскільки експертиза дає змогу на підставі аналізу присутніх психологічних чинників визначити ефективність життєдіяльності навчального закладу [7].

Разом з тим освітні інновації породжують багато психологічних проблем, у тому числі тих, котрі пов'язані із їхньою оцінкою та прогнозуванням наслідків нововведень. А це вказує на те, що не існує стандартних процедур (наприклад, психодіагностика, тести тощо) у психологічному дослідженні педагогічних інновацій. Крім того, "необхідність в експертизі виникає тільки тоді, коли є потреба в оцінці об'єкта з точки зору тих знань або практик, які не задіяні у сам об'єкт" [8, с. 43].

* Дослідження здійснене в рамках індивідуальної теми "Принципи і параметри здійснення науково-методологічної експертизи інноваційних технологій і засобів" (Шифр: ІЕСО-5.2-П), затвердженої Тематичним планом науково-дослідної та інноваційно-методичної роботи ІЕСО та НДЦ "Економіка вищої освіти" на 2005–2009 роки

Практика експертизи інноваційного експерименту доводить: досягнення високих результатів неможливе без ґрунтовного вивчення експертом психомистецьких закономірностей модульно-розвивального процесу тобто її теорії, методології та технології [5]. Прагнення з'ясувати всі обставини, від яких залежить успіх експертизи, спонукає до пошуків високоорганізованої, раціональної, науково обґрунтованої діяльності. І чим складніший об'єкт, тим ретельнішого дослідження він потребує. Зокрема, Ю.М. Швалб відмічає, що експертиза - це "особливий різновид прогностичної оцінки, що будується як інтерпретація об'єкта [8, с. 44]". Важливою є думка С.Л. Братченко щодо розуміння змісту експертизи. Вчений вважає, що задум експертизи полягає у допомозі зрозуміти інноваційні ідеї, чим таке розуміння більше, тим кращою буде робота педагогічних колективів [1].

При проведенні психологічної експертизи важливо відібрати об'єктивні складники-характеристики, а тому „експертиза як дослідницька процедура організується як кількісно-якісна характеристика об'єкта за тими параметрами, що задані у моделі, а потім здійснюється порівняльна оцінка належного і фактичного [8, с. 50]”. Оскільки модульно-розвивальне навчання надбудовується над традиційним, тобто теоретичні положення і закономірності, категорії і поняття переосмислюються і систематизуються на основі новітніх ідей, принципів і методологічних орієнтирів, то нам уявляється за доцільне порівняти експертні критерії класичного та інноваційного навчання.

Напрямки діяльності експертної програми традиційної системи освіти спрямовані на визначення якості „знань і розвитку учнів та управління освітнім процесом у школі [3, с. 68]”. Тут критерії оцінки окреслюються блоками “Успішність учнів”, “Інтелектуальний розвиток учнів”, “Управління школою” тощо. Результати експертизи зводиться до ефективної діагностичної науково-методичної роботи і характеризується показниками, що визначають якість навчального процесу і зростання рівня освіченості учнів. Таким чином, створена для дослідження діяльності традиційних шкіл науково-методична експертиза із системою критеріїв дає змогу цілеспрямовано проаналізувати педагогічну інформацію та об'єктивно оцінити стан навчально-виховної роботи у закладі освіти.

Відмінним є критеріальне поле розвивального навчання, яке окреслюється двадцятьма семи важливими показниками [6, с 4_ч], ті, що оцінюють сформовану учбову діяльність. Три наступних характеризують рівень інтелектуального розвитку учнів, особливості розвитку учнівських колективів та відмінностей експертизованих класів і рівень їхніх умінь і навичок, що передбачені при завершенні навчання у початковій школі. Задані критерії дозволяють дати чітку характеристику процесам формування учбової діяльності, інтелектуального розвитку і розвитку учнівських колективів та індивідуальності школярів.

Однак критерії традиційного та розвивального навчання не дають можливості у повному обсязі проекспертизувати модульно-розвивальну систему навчання, концепція якого характеризується конкретним науковим підходом до обґрунтування психомистецьких форм організації навчання. Тому одна з центральних ланок дослідження полягає у відборі об'єктивних складників-характеристик, а

вибір методик діагностування зумовлений теорією модульно-розвивального навчання як ментально зорієнтованої системи, що реалізує вихідні ідеї і принципи соціально-культурної парадигми національної освіти [див. 7]. До особливостей обстоюваної системи діагностичної роботи тут відносимо також конкретизацію пропонувань у дослідженні параметрів перебігу освітньої діяльності вчителя і навчальної групи у вигляді критеріїв результативності й похідних від них показників ефективності модульно-розвивального процесу. Останні вибудовані у вигляді рейтингової шкали залежно від якості та кількості інноваційних одиниць, які мають місце у пошуково-експериментальній роботі вчителя-дослідника.

Однак результати експертизи залежать від її об'єктивності, надійності та валідності [4]. При цьому важливими є вимоги, що ставляться до психологічної експертизи (*див. рис*). Експертиза вважається об'єктивною, коли з неї вилучається особистий вплив експерта, оскільки саме ним дається оцінка фактам, подіям і ситуаціям з позицій власного розуміння та бачення. Експертні результати відповідають вимозі об'єктивності тоді, коли:

а) при проведенні психологічної експертизи дослідникам забезпечуються однакові умови роботи. Передусім експертами окреслюється предметний зміст досліджуваного явища, тобто визначається об'єкт експертизи, зважаючи на цілі і завдання, які ставить перед ним замовник. Далі експерти здійснюють порівняння запропонованого об'єкта із своїми знаннями та досвідом і вибирають ті, котрі повно описують технологію та процедуру оцінювання;

б) інноваційний заклад та його структурні компоненти експертизуються за встановленими однаковими критеріями, які, з одного боку, повинні бути об'єк-

ПСИХОЛОГІЧНА ЕКСПЕРТИЗА



Рис.

Ієрархія вимог, які ставляться до психологічної експертизи

тивними, а з другого – не дуже складними в реалізації та доступними і зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу [2];

в) забезпечується однакова обробка експертних вихідних даних. Для цього застосовується такий спосіб, який вибирається і погоджується ними на початку експертизування;

г) експертами предметно висвітлюється процес дослідження, виробляються узгодженні висновки та рекомендації щодо цілеспрямованих дій доцільності та вдосконалення освітньої інновації. Відтак експертний висновок за об'єктивними оцінками дає змогу довести плідність діяльності педагогічного колективу, визначити та обґрунтувати ефективність інноваційного процесу на засадах відповідної психолого-педагогічної роботи.

Другою важливою вимогою, яка ставиться при проведенні психологічної експертизи є її надійність та точність. Ступінь надійності оцінки визначається за розбіжністю між ідеальними та реальними результатами і характеризується коефіцієнтом надійності. Водночас підраховується коефіцієнт психологічної реалізації за кожною експертною складовою (у %). Щоб домогтися необхідної точності експерти проводять таку експертизу, яка чітко відстежує експериментальний процес й наочно підтверджує недоліки чи ефективність його існування.

Валідність як третя вимога характеризується обґрунтованістю та адекватністю, що не викликає сумніву у замовників та організаторів експертизи і є якісною характеристикою вимірювання. Загалом І.П. Підласий розрізняє чотири види валідності – змісту, результатів, прогнозу, конструкту [4, с. 43]. Валідність змісту показує, наскільки експертна система готова оцінити освітню інновацію. Валідність результату демонструє їхню відповідність щодо мети та завдань експертної оцінки, а співвідношення попередніх результатів експертизи й наступних вказує на валідність прогнозу. В основі валідності конструкту лежить теоретико-методологічне підґрунтя, що характеризується узгодженням між теоретичними розрахунками та одержаними емпіричними результатами.

Отже, вимоги, які ставляться до психологічної експертизи під час її проведення, залежать від фахівця-експерта, його компетенції та далекоглядності. Тому діяльність спеціаліста-професіонала спрямована здебільшого в майбутнє і не обмежується традиційною констатацією отриманого результату, а програмує його висновки на подальше впровадження окремих сторін чи освітньої системи у цілому.

1. Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования. – СПб., 1999. – 137 с.
2. Бухвалов В.А., Пипер Г.Я. Педагогическая экспертиза школы. – М.: Пед. поиск, 2000. – 160 с.
3. Єрмола А. Експертиза освітньої діяльності // Освіта і управління. – 1999. – Т.3, №1. – С. 67-69.
4. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. – К.: Україна, 1998. – 343 с.
5. Ребуха Л.З. Технологія проведення психологічної експертизи модульно-розвивальної системи навчання // Вісник ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Психологія - Харків: ХНПУ, 2005. – Вип. 15. – Частина II. – С. 98-105.
6. Репкин В.В., Репкина Г.В., Заика Е.В. О системе психолого-педагогического мониторинга в построении учебной деятельности // Вопросы психологии. – 1995. – №1. – С. 13-24.
7. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комплексна експертиза // Психологія і суспільство. – 2005. – №2. – С. 29-76.
8. Швалб Ю.М. Методологія експертного дослідження в психології // Психологічні чинники розвивального навчання у різних освітніх системах. – К.: Неотес, 2000. – С. 42-56.