

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗРАБОТКИ КОНЦЕПЦИИ ЭКСПЕРТИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Т. В. Сидорина (Новосибирск)

В статье представлены основные противоречия экспертной деятельности в системе образования и анализируются ее теоретические основы. Автор исследует специфику системы экспертной деятельности, показывает взаимосвязь разнообразия управляющей и управляемой подсистем экспертирования, представляет анализ проблем экспертирования образовательных систем. Кроме того, в статье показаны основные группы исследований, позволяющих синтезировать опыт контрольно-аналитической деятельности, приводящей к построению системы экспертирования образовательных систем.

Ключевые слова: образовательная система, участники экспертного процесса, государственно-общественная экспертиза.

THEORETICAL BASES OF DEVELOPMENT OF A CONCEPT OF VERIFICATION OF THE EDUCATIONAL SYSTEMS

T. V. Sidorina (Novosibirsk)

The author presents the basic contradictions of the expert activity in the system of education and analyzes the construction of its theoretical foundations. The article examines the specificity of the system of expert activity, shows the relationship between the diversity of the managing and controlled subsystems of the expertise, and presents an analysis of the problems of the educational system expertise. There are described the main groups of research to synthesize the experience of the control of analytical activity, leading to the construction of an expertise system of the educational systems.

Key words: expertise, educational system, the expert process, the state and public expertise.

Из всего множества образовательных систем в данной статье рассматриваются те из них, которые включают в себя различные типы образовательных учреждений: дошкольные и внешкольные, общеобразовательные школы, гимназии и лицеи, профессионально-технические училища, техникумы, а также службы и структуры, создающие условия работы образовательных учреждений на муниципальном и региональном уровнях: органы управления, методические кабинеты и центры и т. д. Образовательная система имеет свои цели и программу деятельности, кадровый контингент, условия существования и определенный гарантированный резуль-

Сидорина Татьяна Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры управления персоналом Сибирской академии государственной службы.

630102, г. Новосибирск, ул. Нижегородская, д. 6.

E-mail: sidorinata@mail.ru

тат. Каждая из них прямо или опосредованно имеет отношение к системам воспитания, обучения, социально-психологического развития личности.

Обязательным элементом совершенствования организации любой системы, в том числе образовательной, является модернизация управления ею, поэтому обновление управления в каждой образовательной системе необходимо для совершенствования систем воспитания, обучения, социально-психологического развития личности.

Трансформация общественно-экономических отношений определяет потребность разработки новых приемов и технологий управления образовательными системами в логике педагогики сотрудничества, педагогики ненасилия, педагогики рефлексии.

Согласно закону Эшби (из теории систем) следует, что уровню сложности системы должен соответствовать адекватный инструмент ее оценки. Поэтому уровень сложности инструмента изучения образовательной системы предопределяет сложность рассматриваемой системы. Таким инструментом изучения результативности образовательной системы является особый экспертный комплекс и взаимодействие экспертного сообщества, представляющего совместную (образовательные учреждения, отделы образования, научные консультанты, родительский актив), многоуровневую (самоэкспертиза, нормативная экспертиза, научная экспертиза, внутренняя экспертиза, внешняя экспертиза), целенаправленную контрольно-аналитико-прогностическую деятельность по наблюдению, анализу и обобщению результатов работы, вынесению совместного оценочного суждения об уровне ее управленческой полезности и моделированию потенциальных возможностей. Эту деятельность мы называем *экспертированием* образовательных систем.

Анализ управленческой практики позволяет констатировать, что существующая модель изучения результатов образовательной системы не способствует получению целостной характеристики образовательной ситуации. Часто для нее характерны аспекты авторитарной педагогики: случайно-фрагментарные проверки, проводимые педагогами, не подготовленными к выполнению микроисследований; изучение только фрагментов образовательных систем, но при этом обобщенная информация распространяется на всю систему; отсутствие объединения усилий педагогических коллективов образовательных систем, специалистов отделов образования, научных работников, родительского актива; недостаток времени для эволюционного созревания оценочных мнений об успешности результатов работы образовательной системы; отсутствие учета закономерностей деятельности по анализу и обобщению педагогического опыта; итоговое заключение не ориентирует на моделирование и оценку потенциальных возможностей коллективов; оценка результатов работы образовательной системы проводится одним и тем же составом комиссии, независимо от их вида и специфики; изучение работы образовательной системы основывается на случайном наборе «памяток по проверке»; нечеткая критериальная программа экспертов предопределяет возможность неоднозначного суждения об одном и том же объекте проверки; отсутствие анализа документов и материалов, уже имеющихся в совместном

информационном банке образовательной системы и отдела образования усложняет работу экспертной комиссии.

Наиболее перспективный путь преодоления этих противоречий видится в реализации на практике государственно-общественной экспертизы образовательной системы, позволяющей не только совершенствовать уровень работы экспертных комиссий, но и упорядочить управление образовательной системой. Объективная необходимость обновления системы управления современных образовательных систем сдерживается отсутствием теоретического обоснования и технологии получения экспертным сообществом комплексной оценки результатов, адекватной состоянию дел и условиям его работы, неразработанностью инструмента контрольно-аналитико-прогностической деятельности в логике педагогики сотрудничества, традиционными представлениями о достаточности случайно-фрагментарной контрольной деятельности проверяющих, искусственной отграниченности состава экспертного сообщества от педагогических коллективов, отсутствием исследовательской подготовки экспертов.

В экспертировании образовательных систем можно выделить несколько подходов. Различные точки зрения на функциональный состав управления обусловлены сложностью изучения многоуровневой природы самой управленческой деятельности.

Согласно функциональному подходу, управление образовательными системами рассматривается как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности, которые определяются как управленческие функции. Цикл управленческих функций объединяет информационно-аналитическую, мотивационно-целевую, плано-прогностическую, организационно-исполнительскую, контрольно-диагностическую, регулятивно-коррекционную (П. И. Третьяков и Т. К. Чекмарева [1, с. 128]). Функциональный подход служит основой для группировки управленческих функций и выявления информационной составляющей экспертизы.

Согласно проблемно-функциональному (проблемно ориентированному) подходу, в образовательной практике вычлняются проблемы, предопределяющие постановку целей управления. Затем для каждой из них разрабатываются программы реализации управленческих функций. Проблемно-функциональный подход «дает возможность достаточно четко оконтурить объект управленческого воздействия, на котором и должно быть сфокусировано функциональное управление» [2, с. 5]. Применение проблемно ориентированного подхода позволяет определить проблемы экспертирования и разработать программу их решения.

Применение системного подхода в исследованиях педагогических явлений определило в педагогике качественно новое направление поиска решения управленческих проблем. «Если мы признаем школу системой, – подчеркивает Ю. А. Конаржевский, – то управление ею тоже обязательно должно носить системный характер» [3, с. 125]. Таким образом, экспертированию образовательных систем предопределен системный характер, система изучения деятельности образовательной системы также должна быть системой. Системный подход нацеливает на удаление от случайно-го, субъективного характера экспертной деятельности.

Предметом ситуационного подхода является конкретная ситуация, внешние и внутренние переменные, влияющие на нее. Анализ возможностей ситуационного подхода позволяет сделать вывод о том, что отсутствует единый «лучший» способ управления ею; самым эффективным методом в конкретной ситуации является метод, который более всего соответствует данной ситуации. Ситуационный подход ориентирует деятельность на «человеческую переменную», которая в управленческой литературе понимается как «многообразие индивидуальных человеческих характеров и отношений личности с внешней средой» [4, с. 15–27]. Ситуационный подход определяет необходимость вариационности программ экспертирования образовательных систем.

Сторонники человекоцентристского подхода в управлении образовательными системами включают в его содержание следующие положения, значимые для экспертирования: а) уважение к человеку, доверие к нему, целостный взгляд на обучающегося и обучающего, фокусирование внимания на развитии их личности, создании ситуаций успеха для участников образовательного процесса; б) сообщение управлению образовательными системами мотивационного характера. Реализация человекоцентристского подхода в практике экспертирования позволяет решать такие задачи, как формирование благоприятного социально-психологического климата.

Сущность оптимизационного подхода состоит в том, чтобы выбрать или сконструировать такую систему мер, которая применительно к условиям конкретной образовательной системы позволяла достичь максимально возможных результатов деятельности при рациональных затратах времени. Использование оптимизационного подхода в практической экспертной деятельности устраняет односторонность, нацеливают на многовариантность.

Исследовательский подход (Т. И. Шамовой и Г. М. Тюлю и др.) [5, с. 14]. конечной целью управления образовательной системой ставит выявление условий повышения результативности отдельных звеньев образовательного процесса, что позволяет сделать вывод о том, что «управленческая деятельность по сути своей деятельность исследовательская» [6, с. 5]. Этот подход дает возможность выявить в экспертной деятельности ее исследовательскую сущность.

В построении концепции экспертирования образовательных систем существенное отражение нашли гуманистическая педагогика, педагогика сотрудничества, педагогика ненасилия (в отличие от педагогики авторитарной). Цель, содержание, методы экспертирования определены исходя из интересов личности обучающегося, его прав на высокий качественный уровень воспитания, обучения, социально-психологического развития. Поэтому гуманистический аспект экспертирования образовательных систем проявляется во внимании к внутреннему миру участников образовательных процессов.

Ориентация на личностную модель взаимодействия с участниками проверки, в основе которой лежат субъект – субъектные связи, предопределяет сформированность у эксперта позиции ненасилия, что, в свою очередь, является условием возникновения аналогичной позиции у проверяемых. Принципы ненасильственного взаимодействия, сформулированные

В. А. Ситаровым [7, с. 7–16], являются составляющими комплекса принципов экспертирования.

1. Достижение позитивной открытости по отношению к экспертируемым. От реализации данного принципа зависит во многом успех ненасильственного взаимодействия. Открытость выполняет своеобразную роль метаустановки, с которой эксперт подходит к анализу любой ситуации взаимодействия. Так как открытость может быть негативной и позитивной, то классифицируем их характер. Негативная открытость – это принятие другого с ориентиром на отрицательное в человеке и неверие в его возможности. Позитивная открытость, наоборот, выражает ориентацию на положительные свойства и качества человека, веру в возможности их проявления. Этот принцип решает проблему достижения многим экспертами состояния позитивной открытости по отношению к своим подчиненным.

2. Обеспечение субъективной свободы в выборе содержания, форм и методов деятельности. Данный принцип ненасильственного взаимодействия реализуется способностью коллективов образовательных систем корректировать программу экспертирования, выбирать доверенных экспертов и форм взаимодействия.

3. Приобщение проверяемых к целям и задачам экспертов и наоборот – умение экспертов понять цели и задачи коллективов образовательных систем. Экспертное взаимодействие характеризуется желанием и добровольностью выполнения дел и решения экспертных задач.

4. Преодоление тревожности, страха, чувства неполноценности. Они порождаются боязнью оказаться профессионально несостоятельным в той или иной ситуации, боязнью санкций и наказаний. Поэтому главное требование системы экспертирования – предотвратить возникновение чувств ущербности и неполноценности участников экспертирования.

Принципы педагогики ненасилия позволяют результативно реализовывать управленческую функцию мотивации экспертирования образовательных систем.

Значимыми условиями организации контроля, характеризующими степень его рационализации и упорядочения, являются, по мнению В. И. Закутько и В. П. Симонова, генерализация, интеграция, гуманизация, индивидуализация, дифференциация, плановость и гласность [8, с. 143]. В логике экспертирования генерализацию мы рассматриваем как определение кардинальных направлений деятельности управляемой подсистемы экспертирования образовательных систем; интеграцию – как объединение усилий руководителей образовательных систем, педагогов, родителей, корректную помощь обучающихся и общественных организаций в осуществлении самоэкспертизы; гуманизацию – как установление отношений взаимопонимания и сотрудничества между субъектом и объектом экспертизы; индивидуализацию – как учет своеобразия образовательных систем, его коллективов; дифференциацию – как определение взаимозависимости уровня результатов работы всего педагогического коллектива и отдельных его групп; плановость – как равномерность экспертизы, упорядоченность ее этапов; гласность – как тактичное оповещение участников образовательных процессов о состоянии дел.

Появление новых форм регламентации результатов работы образовательных систем – лицензирования, аттестации и аккредитации, а также изменения социально-педагогического статуса образовательных учреждений – изменили состав современного экспертного сообщества, который не ограничивается составом назначенной экспертной комиссии, а наряду с ним включает экспертов из самого образовательного учреждения, представителей отделов образования, привлекает научно-педагогическую общественность, родительский актив. Такая совместная деятельность всех участников экспертирования, заинтересованных в совершенствовании результатов работы образовательной системы, позволяет получить полную и значимую информацию. Данная работа является многоуровневой, так как информация об образовательной системе пополняется концентрическим образом. Начальной стадией становится самоэкспертиза, в процессе которой педагоги обобщают результаты своего труда. Отдел образования дополняет информационную базу образовательной системы нормативной экспертизой, которая констатирует факты совпадения или несовпадения результатов работы с нормативными требованиями. Научными консультантами и научными руководителями создается особая, научно-исследовательская экспертиза, которая позволяет идентифицировать результат достижений образовательной системы с отечественным и зарубежным опытом работы, степенью теоретической разработки и практической освоенности. Родительский актив пополняет базу данных своей информацией, реализуя общественную экспертизу. Обобщение информационных массивов представляет собой экспертизу итоговую.

В целом, представители экспертного сообщества, профессионально подготовленные к многоуровневой экспертной деятельности, реализуют три относительно автономных участка работы: на уровне образовательного учреждения (самоаудит), на муниципальном уровне (внутренний аудит) и на региональном уровне (внешний аудит). Работа каждого блока экспертного сообщества определяется появлением устойчивых информационных результатов, позволяющих выявить причинно-следственные связи и закономерности в работе образовательной системы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Обновление** функций внутришкольного управления // Менеджмент в управлении школой / под ред. Т. И. Шаповой. – М. : Магистр, 1995. – 226 с.
2. **Асмолов А. Г.** Психология личности. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. **Конаржевский Ю. А.** Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе. – Челябинск : Изд-во ЧГПИ, 1986. – 133 с.
4. **Немова Н. В.** Человекоцентристский подход в управлении школой // Менеджмент в управлении школой / под ред. Т. И. Шаповой. – М. : Магистр, 1995. – С. 15–27.
5. **Тюлю Е. М.** Исследовательский подход в управлении школой : автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986 – 25 с.
6. **Шамова Т. И.** Исследовательский подход в управлении школой. – М. : АПП ЦИТЦ, 1992. – 66 с.
7. **Ситаров В. А.** Ненасильственное взаимодействие педагога с учащимися (некоторые теоретические и практические аспекты). – М. : Б.и., 1998. – 32 с.
8. **Симонов В. П.** Педагогический менеджмент: 50 ноу-хау в области управления образовательным процессом : учеб. пособие. – М. : Рос. пед. агентство, 1995. – 226 с.