



УДК 37:65.012.16

## Експертиза в інтерпретаціях педагогів: результати дослідження

*Олена Касьянова,*

кандидат педагогічних наук, доцент,

Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

*Експертиза є необхідною складовою управління змінами  
в освітньому процесі*

**Р**еалізація стратегічних напрямів розвитку загальної середньої освіти в Україні потребує вдосконалення механізмів оцінювання діяльності навчальних закладів, педагогічних колективів, управлінської діяльності керівників. У цих умовах особливого значення набуває експертиза як різновид перетворювально-практичної діяльності, спрямованої на позитивні зміни тієї чи іншої частини суспільної практики.

В останнє десятиріччя практика проведення експертизи отримала достатньо широке розповсюдження у галузі освіти і загальної середньої зокрема. Це пов'язано з тим, що експертиза передбачає не лише дослідження педагогічних явищ, об'єктів, процесів, результатів діяльності, а й узгодження пріоритетів діяльності навчальних закладів в межах державно-громадських вимог та інтересів учасників навчального процесу, і на цій основі прогнозування розвитку системи освіти, експертне оцінювання альтернативних рішень, визначення найкращих варіантів організації та здійснення освітнього процесу фахівцями з метою поліпшення його якості.

Проте серед педагогічної громадськості не існує єдиної точки зору щодо розуміння сутності та ролі експертизи, доцільності її запровадження для модернізації системи загальної середньої освіти.

У контексті досліджуваної проблеми особливого значення набувають публікації С. Бешелева, В. Бухвалова, Ф. Гуревича, Я. Планера, В. Черепанова, в яких визначено структуру експертизи в освіті. У роботах С. Гончаренка, Ю. Конаржевського, Є. Михайличева, В. Полянського, М. Ярмаченка здійснено спробу уніфікувати понятійно-категоріальний апарат освітньої експертизи. Психологічні аспекти експертного оцінювання розкрито у наукових доробках Л. Карамушки, В. Панова, Ю. Швалба, В. Ясвіна. Питання науково-методичного забезпечення експертної діяльності розглянуті в публікаціях І. Драннікової, Є. Стачевої, Є. Усової, В. Ясвіна. Проблеми експертизи педагогічних об'єктів стали об'єктом уваги зарубіжних учених, зокрема М. Брауна, Д. Екіерт-Грабоської, Л. Кронбах, С. Лівінгстона, К. Міскела, Д. Олдрода, К. Росса, Дж. Тейлора. Проте на сьогодні все ще недостатньо публікацій, в яких розглядаються прикладні проблеми використання експертизи в системі загальної середньої освіти для визначення основних напрямків наукових досліджень.

Отже, основною метою статті є аналіз сучасної практики використання експертизи в системі загальної середньої освіти та визначення основних напрямків наукового пошуку [5].

**М**ожна стверджувати, що практична діяльність у сфері експертизи загальної середньої освіти активізувалась у зв'язку з атестацією загальноосвітніх навчальних закладів. Одними із перших теоретичних розробок щодо експертизи у сфері загальної середньої освіти були дослідження Г. Єльнікової, М. Сметанського, В. Галузяк та ін. Зокрема, Г. Єльнікова проаналізувала сучасний стан державного контролю за діяльністю шкіл, порівняла характеристики моделей атестації в Україні, Росії, Англії, обґрунтувала модель атестації шкіл та її експертну оцінку. Колектив науковців під керівництвом М. Сметанського визначив результативні та процесуальні показники ефективності педагогічної діяльності, діагностичні методики їх вимірювання, розробив нормативні документи, що регламентують діяльність атестаційних комісій та процедури експертизи. А. Єрмолю, Л. Москалець, О. Суджик, О. Василенко розроблено технологічний аспект експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Зазначені автори детально описали програму експертизи управління та технологію її реалізації.

Запровадження експертизи пов'язано, на наш погляд, з необхідністю вирішення пріоритетних завдань розвитку освіти:

— розвиток суспільно-громадської функції освіти, що передбачає створення нових способів оцінки освітніх результатів, нових способів цілепокладання, іншого типу взаємодії дитини й педагога, встановлення нових співвідношень між обов'язковою і вільною середовищною освітою і т. ін.);

— забезпечення права усіх суб'єктів освіти на власний вибір змісту, форм, методів, типів, видів освіти, з однієї сторони, а з іншої, — збереження єдиного освітнього простору, гарантування якості освіти, забезпечення державного освітнього стандарту та його національного і регіонального компонента;

— посилення гуманітарного виміру практики освіти, який передбачає ви-

значення оптимальних умов для розвитку дитини, створення можливостей для розвитку дітей з особливими потребами, варіативність освіти, творчість педагогів, розвиток інноваційних процесів;

— необхідність аргументованого представлення суспільству результатів освіти, її якості. Проте це має бути не оцінка, що надана вчителями, результати вступу учнів до ВНЗ, або ЗНО, а об'єктивна експертиза результатів освіти;

— забезпечення зворотного зв'язку, коригування навчальної діяльності кожного учня, адекватна самооцінка, а відтак, створення умов для його саморозвитку, успішної соціальної адаптації;

— використання результатів експертизи для вирішення питання про атестацію закладу освіти, який має право обирати власну освітню програму, власну технологію освіти, але зобов'язаний забезпечити право учнів на якісну освіту; для атестації педагогічних кадрів, яка має оцінювати не зусилля педагогів, а реально існуючу освітню ситуацію, результати освітньої діяльності, стимулювати інноваційний розвиток системи освіти.

Незаперечною вважається думка, що успіх у реалізації найактуальніших завдань розвитку системи загальної середньої освіти залежить від особистості педагога, його професійно-педагогічної підготовки, майстерності, розуміння і сприйняття необхідності сучасних перетворень.

З метою визначення ставлення педагогічних працівників до експертизи, їх розуміння сутності і значення експертних методів для удосконалення діяльності керівників, педагогів, оновлення діяльності начального закладу було проведено анкетування педагогів Харківського регіону.

В анкетуванні взяли участь 2310 респондентів, з яких 590 керівників загальноосвітніх навчальних закладів, а саме 360 директорів і 230 заступників директорів з навчально-виховної роботи. Серед директорів: 40 осіб — новопризначені керівники (зі стажем роботи на керівній посаді до 1 року); 60 осіб — керівники зі

стажем роботи до 5 років; 150 респондентів — це керівники зі стажем роботи від 5 до 10 років; 80 осіб — директори зі стажем керівної роботи від 10 до 20 років і 30 осіб — директори зі стажем більше 20 років. У дослідженні також взяли участь 220 вихователів-методистів ДНЗ та 910 учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Серед учителів 170 осіб — це вчителі-спеціалісти, 160 осіб — вчителі II категорії, 260 учителів I категорії та 320 учителів вищої категорії.

Анкета вміщувала 10 запитань, 9 з яких стосувалися проблеми дослідження, 10-е питання — біографічне.

**А**налізуючи відповіді респондентів на перше запитання анкети «Чи відомо Вам про педагогічну експертизу та експертні методи оцінювання?», з'ясували, що найбільш обізнаними виявилися директори загальноосвітніх навчальних закладів (99,7 %), не зміг відповісти на це запитання анкети лише 1 директор зі стажем керівної роботи до 5 років. Серед учителів найбільш обізнаними виявилися вчителі вищої категорії (62,5 %). Найменш обізнаними з педагогічною експертизою виявилися вчителі-спеціалісти (47,1 %). Проте вчителі II кваліфікаційної категорії найчастіше давали відповідь «ні» (31,25 %). Заступники директорів та вихователі-методисти мають майже однаковий рівень знання педагогічної експертизи (86,95 та 81,8 % відповідно).

Друге питання анкети передбачало з'ясувати ставлення педагогічних працівників до експертизи. Так, у цілому всі працівники освіти мають або позитивне або нейтральне відношення до експертизи. Лише 3,13 % учителів вищої категорії відзначили негативне ставлення до експертизи. Слід зазначити, що директори зі стажем керівної роботи більше 20 років 100 % відзначили позитивне ставлення до експертизи. У заступників директорів це питання не викликало утруднень, жоден респондент не зазначив відповіді «не можу відповісти». Тобто 60, 87 % заступників мають позитивне відношення до експертизи,

39,13 % — нейтральне. Серед учителів найбільшу кількість позитивних відповідей дали вчителі I категорії (34,62 %), найменшу — вчителі-спеціалісти (23,53 %). Проте серед учителів-спеціалістів найбільша кількість нейтральних відповідей (41,18 %) та таких, що не змогли відповісти на запитання (35,29 %).

**Т**ретє питання передбачало з'ясувати, з чим у педагогічних працівників асоціюється експертиза. Директори найчастіше асоціюють експертизу з контролем, діагностикою та моніторингом. Проте найчастіше з контролем її пов'язують директори зі стажем роботи від 5 до 10 років (40 %), з діагностикою — директори зі стажем роботи більше 20 років (66,7 %), з моніторингом — директори зі стажем роботи від 10 до 20 років (37,5 %). Про те, що експертиза є окремим методом дослідження, зазначили директори зі стажем роботи до 5 років (16,7 %) та від 5 до 10 років (20 %). Керівники зі стажем роботи від 10 до 20 років зазначили, що експертиза у них не асоціюється з жодним із названих методів (12,5 %). У керівників зі стажем роботи від 5 до 10 років та від 10 до 20 років експертиза асоціюється з оцінюванням (20 та 12,5 % відповідно). Також слід зазначити, що у новопризначених керівників та керівників зі стажем роботи більше 20 років погляди на експертизу збігаються (за результатами вибору відповідей та відсотковим співвідношенням).

Для заступників директорів експертиза — це перш за все моніторинг (52,17 %), для вихователів-методистів — це діагностика (45,45 %). Проте лише 4,35 % заступників директорів вважають, що експертиза — це окремий метод дослідження, в той час як вихователі ДНЗ найрідше пов'язують експертизу з контролем (9,1 %).

У вчителів-спеціалістів експертиза найчастіше пов'язується з моніторингом (47,06 %) та діагностикою (41,18 %), найрідше — з оцінюванням та контролем (11,76 %). Учителі II категорії зазначають, що експертиза — це окремий метод до-

слідження (50 %) і в останню чергу — це оцінювання і моніторинг (12,5%). Учителі I категорії вважають, що експертиза — це контроль і моніторинг (30,77%). Крім того, лише ця категорія педагогів зазначила, що експертиза не асоціюється з жодним із названих методів. Учителі вищої категорії вважають, що експертиза асоціюється з діагностикою (46,88 %) та моніторингом (37,5 %). Найменша кількість респондентів цієї групи вважає, що експертиза може асоціюватися з оцінюванням (9,38 %).

**Ч**етверте питання передбачало з'ясувати, чи звернулися б директори у вирішенні професійних питань до експерта. Так, 100 % директорів ЗНЗ, що мають стаж до 1 року звернулися б за допомогою до експертів, тоді як лише 50 % директорів зі стажем роботи до 5 років потребують допомоги експертів у вирішенні професійних проблем.

Цікавими виявилися відповіді на це запитання вчителів. Так, за допомогою до експертів звернулися б 84,6 % учителів I категорії та 82,4 % вчителів-спеціалістів і лише 56,25 % учителів вищої категорії. До речі, найбільший відсоток учителів вищої категорії не звернулися б до експертів у вирішенні професійних проблем взагалі (28,13 %).

П'яте питання передбачало з'ясувати, хто на думку педагогічних працівників може працювати експертом. Керівники ЗНЗ всіх категорій зазначають, що працювати експертами можуть методисти (більше 50 % відповідей всіх керівників) та науковці (93,3 % керівників зі стажем від 5 до 10 років та 25 % зі стажем до 1 року). Проте жоден директор зі стажем роботи більше 20 років не вважає, що експертом може працювати керівник навчального закладу. До речі слід додати, що експертами вчителів вбачають лише директори зі стажем роботи від 5 до 10 років (13,3 %), батьків — директори зі стажем від 5 до 10 та від 10 до 20 років (6,7 та 12,5 % відповідно), а учнів — лише 6,7 % директорів зі стажем керівної роботи від 5 до 10 років.

Найбільш толерантними у виборі експертів виявилися вихователі-методисти.

Так, на місці експертів вони вбачають керівників навчальних закладів та науковців (по 68,2 %), методистів (59,1 %), учителів (22,7 %), батьків (18,2 %), учнів та представників громадських організацій (по 9,1 %) та інших (4,55 %).

Серед учителів виявилися такі результати. Експертами вони вбачають керівників навчальних закладів, методистів, самих учителів, науковців та представників громадських організацій. Проте відсоткове співвідношення значно відрізняється. Якщо спеціалісти та учителі II категорії перш за все експертами визначають науковців (64,7 та 62,5 % відповідно), а потім методистів (52,9 та 50 % відповідно), то учителі I та вищої категорії експертами перш за все визначають методистів (69,2 та 59,4 % відповідно). Другу сходинку як експерти посідають науковці (50 %) у вчителів вищої категорії, а у вчителів першої категорії — вчителі (23,1%). Батьків експертами вбачають вчителі II категорії (12,5 %) та вчителі вищої категорії (3,13 %). А учнів — вчителі-спеціалісти (5,9 %) та вчителі II категорії (6,25 %). Учителі I категорії серед інших експертів називали незалежних осіб та спеціалістів з певних питань.

**III**осте питання передбачало з'ясувати, якими якостями має володіти експерт. Майже 100 % респондентів назвали компетентність, майже 60 % — незалежність, майже 20 % — щирість. Для директорів зі стажем до 1 року, від 1 року до 5 та 5–10 років, заступників директорів та учителів всіх категорій важливим виявилася така якість, як різнобічність. Для директорів зі стажем до 1 року, заступників директорів, вихователів та вчителів всіх категорій — інтелектуальна продуктивність, для вихователів і вчителів всіх категорій — упевненість у власних судженнях.

Директори зі стажем роботи від 10 до 20 років серед інших якостей назвали об'єктивність, а учителі I категорії — доброзичливість.

Сьоме питання — «Які експертні методи Ви використовуєте у власній

професійно-педагогічній діяльності?». Серед названих методів усі категорії педагогічних працівників використовують рейтинг, спостереження та опитування. Такий метод, як самооцінювання, не використовують лише директори зі стажем роботи більше 20 років. Метод Дельфі знайомий лише вихователям-методистам (4,54 %) та учителям вищої категорії (3,13 %). Кваліметричне моделювання не використовують у своїй роботі директори зі стажем до 1 року, директори зі стажем роботи більше 20 років та вчителі — спеціалісти. Найчастіше у своїй роботі його використовують директори зі стажем роботи від 5 до 10 років (53,3 %), директори зі стажем від 10 до 20 років (50 %) та заступники директорів (47,8 %). Учителі II категорії зазначили (6,25 %), що у своїй роботі вони використовують інші експертні методи, проте які саме не зазначили.

**В**осьме питання спрямоване на виявлення, якими діагностичними методиками педагогічні працівники володіють вільно. Результати дозволяють стверджувати, що 100 % директорів вільно володіють тестуванням. Цією діагностичною методикою вільно володіють 78,3 % заступників директорів та 81,8 % вихователів-методистів. Серед учителів найкраще володіють тестуванням спеціалісти (88,2 %) та вчителі вищої категорії (75 %), найгірше — вчителі II категорії (62,5 %).

Опитуванням як діагностичною методикою найкраще володіють спеціалісти (70,6 %) та вчителі I категорії (69,2 %). Найгірше — новопризначені директори (25 %) та директори зі стажем більше 20 років (33 %).

Спостереженням володіють найкраще директори зі стажем роботи від 10 до 20 років (62,5 %), заступники директорів (56,5 %) та вихователі-методисти (63,6 %). Не володіють цією методикою новопризначені керівники. Серед учителів найкраще володіють спостереженням як діагностичною методикою вчителі I та II категорії (19,2 та 18,75% відповідно). Найгірше — спеціалісти (4,54 %).

Такою методикою, як ситуації вибору, вільно володіють 20 % директорів зі стажем роботи від 5 до 10 років. Серед учителів — 12,5 % спеціалістів II категорії, 6,25 % спеціалістів вищої категорії, 3,85 % спеціалістів I категорії.

Соціометрія знайшла своє місце в роботі 12,5 % директорів зі стажем 10 — 20 років, 13,6 % вихователів-методистів, 11,5 % вчителів I категорії, 6,25 % вчителів вищої та II категорії та 4,3 % заступників директорів використовують цю діагностичну методику у своїй роботі.

Також зазначимо, більше 6 % спеціалістів II категорії відмітили інші методики, проте які саме не назвали.

Дев'яте питання стосувалося досвіду роботи в експертній комісії. Найбільша кількість педагогічних працівників, що мають досвід роботи в експертній комісії, — це заступники директорів (52,2 %), вихователі-методисти (36,4 %) та директори шкіл зі стажем роботи від 5 до 10 років (26,7 %). Не мають досвіду роботи в експертній комісії директори зі стажем більше 20 років, спеціалісти та вчителі II категорії. Не мають досвіду роботи в експертній комісії, але хотіли б його набути 50 % новопризначених керівників, 37,5 % директорів зі стажем від 10 до 20 років та 17,6 % спеціалістів. Мають досвід роботи в експертній комісії, проте ніколи не братимуть участь в її роботі, 12,5 % директорів зі стажем від 10 до 20 років, 6,25 % вчителів I категорії та 3,1 % спеціалістів вищої категорії. До речі, в цих анкетах експертиза пов'язувалася з контролем та негативним до неї ставленням.

Аналіз результатів дослідження дозволяє зробити такі висновки:

- педагогічні працівники обізнані з педагогічною експертизою та використовують експертні методи у своїй професійній діяльності (жоден з респондентів не зазначив, що взагалі не чув про експертизу);
- педагоги, в цілому, мають позитивне ставлення до експертизи (96,87 % позитивних або нейтральних відповідей), причому зі зростанням про-

фесіоналізму кількість педагогів, які позитивно ставляться до експертизи, збільшується (100 % директорів зі стажем роботи більше 20 років, 34,62 % вчителів I категорії і лише 23,55 % вчителів-спеціалістів);

- застосування експертизи в практичній діяльності носить фрагментарний, несистемний характер (жоден з респондентів не зазначив інші, ніж запропоновані, методи експертизи, майже 50 % респондентів не звернулися б за допомогою до експертів, лише 12,5 % респондентів відзначили, що експертиза не асоціюється з іншими видами досліджень);
- у практиці роботи закладів освіти проведення експертизи заміщується контролюючими заходами, моніторинговими дослідженнями, інспекторською перевіркою (лише п'ята частина респондентів зазначили, що експертиза — це інший вид досліджень педагогічної практики);
- майже жоден з експертів не вбачає в експертизі механізму державно-громадського управління освітою (лише 6,7 % педагогічних працівників на місці експертів вбачають батьків, учнів, представників громадських організацій);
- недостатньо уваги надається питанням формування експертних груп, до складу яких найчастіше включають спеціалістів управлінь освіти та методистів (58 % респондентів експертами бажали б бачити незалежних осіб, 60 % педагогів-науковців);
- педагогічні працівники бажать отримати від експертизи значно більше, ніж просто експертний висновок (62 % респондентів серед основних якостей експертів назвали різнобічність, 100 % — компетентність);
- значна частина педагогів має досвід роботи в експертних комісіях або бажали б набути такого досвіду (лише 12 % респондентів не виявили бажання брати участь у роботі експертних комісій).

Проведений у межах даного дослідження аналіз дозволив виявити позитивне ставлення педагогів до педагогічної експертизи та розуміння її сутності. Виявлено різницю у розумінні значення експертизи та особливостей її застосування серед керівників та учителів. Виокремлення цих особливостей є визначальним для підвищення ефективності та дієвості педагогічної експертизи.

Проведене дослідження дозволило виявити і конкретизувати напрямки подальших практичних пошуків у руслі сучасних інноваційних перетворень у системі освіти, а саме: створення умов ефективною реалізації експертної діяльності, обґрунтування і впровадження моделі експертизи в освітню практику, розробка технології педагогічної експертизи, удосконалення форм і методів її проведення.

---

## Література

1. *Іванов, Д.А.* Експертиза в образовании : учеб. пособие [для студ. высших учеб. заведений] / Д.А. Иванов. — М. : Изд. центр «Академия», 2008. — 336 с.
2. *Ингенкамп, К.* Педагогическая диагностика / К.Ингенкамп : пер. с нем. — М. : Педагогика, 1991. — 240 с.
3. *Красовицкий, М.Ю.* От педагогической науки к практике / М.Ю. Красовицкий, Т.И. Беседа, А.В. Сердюк ; под ред. М.Ю. Красовицкого. — К. : Рад. шк., 1990. — 191 с.
4. *Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ ст.:* Затв. Указом Президента України від 17 квіт. 2002 року №347 // Освіта України. — 2002. — 23 квіт. (№33). — С. 4–6.
5. *Обухов, А.* Технология опроса / А. Обухов // Педагогическая диагностика. — №2. — 2008. — С. 56–69.

18.07.2011