

УДК 159.98:37.015.3

ФУНКЦІОНАЛЬНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСВІТИЯблонський А.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології, докторант*Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

У статті схарактеризовано функціональні компоненти психологічної експертизи освіти. Обґрунтовано зміст інформаційно-аналітичного, рефлексивно-оцінного, прогностично-проектувального та соціально-комунікативного компонентів із позиції перспектив підготовки майбутніх психологів до реалізації експертних функцій у психолого-педагогічній практиці.

Ключові слова: *освіта, психологічна експертиза освіти, функціональні компоненти, експертна діяльність.*

В статье охарактеризованы функциональные компоненты психологической экспертизы образования. Обосновано содержание информационно-аналитического, рефлексивно-оценочного, проектно-прогностического и социально-коммуникативного компонентов с позиции перспектив подготовки будущих психологов к реализации экспертных функций в психолого-педагогической практике.

Ключевые слова: *образование, психологическая экспертиза образования, функциональные компоненты, экспертная деятельность.*

Yablonskyi A.I. FUNCTIONAL COMPONENTS OF EDUCATION PSYCHOLOGICAL EXPERTISE

Functional components of education psychological expertise are determined in the issue. The content of information-analytical, reflective, evaluation, prognostic and projective and social-communicative components is proved from the position of prospects preparation of future psychologists to implement expert functions in the psycho-pedagogical practice.

Key words: *education, education psychological expertise, functional components and expertise.*

Постановка проблеми. Проблема виокремлення та систематизації компонентів експертної діяльності ускладнюється множиною внутрішніх і зовнішніх чинників, а саме: різноманітністю підходів до розуміння мети й функцій експертизи в освіті, діагностичним інструментарієм, який використовується задля проведення експертного дослідження та отримання об'єктивного висновку.

Аналіз робіт, присвячених різним сферам застосування експертизи, засвідчив, що вона детермінується системним впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, одним із яких є зміна уявлень щодо соціальної природи та статусу сучасної освіти зі своїми цілями, орієнтаціями, наукою, культурою, економікою, що вимагає зміну основи професійно-світоглядної позиції експерта. Це виявляється в тому, що при наявному низькому рівні консенсусної культури він має реалізувати у своїй діяльності конвенційні принципи, серед яких – повага до позицій (навіть протилежних) усіх суб'єктів діяльності й розподіл відповідальності за умови досягнення узгодженої позиції. Другим зовнішнім чинником, що визначає зміст і якість експертної діяльності, відповідно, вимагає розробки її принципів, є те, що ситуація експертизи, зокрема, інновацій у сфера освіти поєднує в собі не тільки множину можливостей, а й різноманітні ризики, тобто діяльність експерта може набувати творчого прогностич-

ного характеру або ж дискредитуватися монологізмом, прагматичними інтересами.

Ступінь розробленості проблеми. Результати аналізу низки наукових досліджень дають змогу дійти висновків, що у психолого-педагогічній науковій літературі останнім часом з'явилася низка праць, присвячених проблемі аналізу компонентного змісту експертної діяльності (С. Братченко, В. Давидов, В. Докучаєва, С. Максименко, В. Панок, М. Семаго, В. Слободчиков, В. Татенко, О. Тубельський, Ю. Швалб, А. Хараш та ін.). Більшість із указаних авторів зосереджують увагу на дослідженні окремих функціональних компонентів експертної діяльності, враховуючи специфіку найбільш розроблених сфер застосування експертизи (юридична, судова, товарознавча, екологічна тощо). Водночас малодослідженими залишаються питання функціонального змісту основних компонентів психологічної експертизи освіти.

Мета статті полягає в обґрунтуванні предмета, мети й завдань, а також функціональних компонентів психологічної експертизи освіти.

Виклад основного матеріалу. Психологічна експертиза освіти – це процес аналізу та надання оцінних суджень щодо осмислення соціально-педагогічної дійсності з метою виявлення нових фактів в освітній практиці, що забезпечують розвиток і конкретизацію її



теоретичного змісту, відкривають нові перспективи щодо передбачення інноваційних змін в освітній практиці та пояснення причини необхідності їх запровадження, є основою для розгортання емпіричних досліджень.

Предметом психологічної експертизи в освіті є закономірності формування, розвитку й функціонування експертної діяльності загалом і предмета конкретної експертизи, яким є експертне завдання, що належить вирішити експерту в ході та за результатами дослідження на підставі відповідного обсягу спеціальних знань із використанням засобів і методів, які є в його компетенції.

У зв'язку з цим важливо з'ясувати мету й завдання експертного дослідження. Більшість дослідників сходяться на думці, що головною метою гуманітарно-психологічної експертизи є визначення, оцінювання факторів ризику, які потенційно або реально містять у собі конкретна технологія, і можливостей корегувальних впливів. Водночас експертиза має бути спрямована на визначення закладених у цій технології нових можливостей для розвитку та реалізації людського потенціалу. Отже, результатом експертизи має стати підсумковий баланс позитивних і негативних наслідків реалізації технології на практиці з визначеними можливими корегувальними впливами. Постановка мети гуманітарно-психологічної експертизи в такому розумінні зумовлює необхідність вирішення комплексу взаємопов'язаних завдань, серед яких виокремлюємо такі:

1. Аналіз державних рішень із позиції їх впливу на життєдіяльність різних соціальних і вікових груп населення.

2. Прогноз впливу близьких і відтермінованих у часі наслідків прийнятих рішень для стану людського потенціалу.

3. Розробка науково обґрунтованих експертних висновків щодо проектів принципів рішень органів державної влади та управління з погляду їх впливу на економіку, соціальні процеси, соціально-політичні настрої та психологічні настанови в суспільстві.

4. Оцінювання відповідності прийнятих рішень меті й завданням державної соціальної політики.

5. Розробка ефективних механізмів реалізації пріоритетів державної соціальної політики та запобігання її деформації.

Така загальна мета й завдання гуманітарно-психологічної експертизи уточнюються, деталізуються в меті, завданнях, у предметі конкретної експертизи освіти, сутність якої визначається сукупністю питань, розв'язання яких потребує спеціальних знань в освітній галузі.

Схарактеризуємо функціональні компоненти психологічної експертизи освіти, се-

ред яких визначаємо такі:

1. Інформаційно-аналітичний.
2. Рефлексивно-оцінний.
3. Прогностично-проектувальний.
4. Соціально-комунікативний.

Визначення інформаційно-аналітичного компонента експертної діяльності пов'язане з початковим етапом діяльності експерта й передбачає реалізацію таких його дій: вивчення запиту на експертизу та поданих замовником матеріалів, щодо її об'єкта; обговорення із замовником мети, завдань експертизи, визначення конкретних завдань і програми експертного дослідження, що містить вибір форм і засобів вимірювання, показників і критеріїв; реалізація програми експертного дослідження, обробка й оформлення результатів вимірювання; аналіз усієї сукупності отриманих про об'єкт експертизи інформації; виділення найсуттєвіших, значущих її елементів. Отже, в межах інформаційно-аналітичної діяльності експерт має вирішити два основні завдання: 1) отримати повну й точну інформацію про об'єкт експертизи; 2) виділити в ній найвагоміші одиниці інформації з погляду визначених завдань і мети експертизи. Серед дослідників найбільш поширеною є точка зору, що саме інформаційно-аналітична діяльність становить основу експертної діяльності. Отже, чим детальніше сплановані та проведені діагностичні процедури, тим точнішим буде експертний діагноз. Окрім того, результати цих вимірювань найчастіше подаються й розглядаються як результати експертизи.

На нашу думку, гуманітарний характер організації та проведення експертизи суперечить вищезазначеному, оскільки не варто переоцінювати значення кількісних діагностичних процедур. Таке застереження пов'язане з тим, що в гуманітарній сфері, до якої належить освіта, множина таких кількісних методів вимірювання досить обмежена, а також ці вимірювання мають здебільшого допоміжний характер. Відтак визначення необхідного й достатнього переліку застосованих діагностичних процедур і характер використання результатів, отриманих вимірюванням, може визначатися самим експертом залежно від мети й конкретних завдань експертизи. Поряд із цим необхідно підкреслити, що в питанні визначення основи програм експертного дослідження в тому числі у сфері освіти ми більше схиляємося до дослідницької позиції М. Семаго, який уважає, що в основу має бути покладено «переважно методи якісного вивчення, такі як спостереження, бесіда опитування, дослідження текстів і продуктів діяльності, різні форми гри та дискусій тощо» [4, с. 25]. Умовою успішного застосування

цих методів є позиція, яку обирає експерт стосовно всіх учасників експертного процесу, а саме: позиція партнерства та спільного пошуку у вирішенні експертних завдань. Справедливо наголошував О. Тубельський: «Зрозуміти сьогодення в експериментальній роботі можливо лише спостерігаючи та беручи участь у реальній діяльності» [5]. Таке розуміння змісту інформаційно-аналітичного компонента експертної діяльності забезпечує реалізацію принципу діяльнісного характеру експертизи.

Обґрунтування рефлексивно-оцінного компонента експертної діяльності пов'язане з тим, що саме він утворює основний зміст експертної діяльності, є її центральним компонентом. Окрім того, рефлексивний підхід у сучасній системі наукового знання розглядається як підхід інтегративний, міждисциплінарний і широко використовується не тільки в різних галузях науки, а й в управлінській діяльності.

У межах рефлексивної діяльності здійснюється збір та інтеграція найсуттєвіших ознак, виділених на етапі інформаційно-аналітичної діяльності, у цілісний індивідуальний образ досліджуваного об'єкта, що також дає змогу осмислити його природу, сутність, зрозуміти ступінь унікальності й неповторності. Реалізація цього компонента експертної діяльності передбачає також вихід за межі конкретного об'єкта, включення його в більш широкий контекст розгляду (наприклад, у рівень теоретичних уявлень про освітній процес). Зрозуміти об'єкт експертизи – означає пояснити його засобами та через логіку понять наявних теоретичних моделей. Саме в рамках досить узагальнених теоретичних моделей може бути здійснене своєрідне розпізнавання об'єкта й визначення ступеня його новизни чи інноваційності.

Обравши об'єктом дослідницької уваги рефлексивно-оцінний компонент експертної діяльності, зіткнулися з проблемою виникнення відповідної теоретичної моделі з множини наявних у сучасній системі наукового знання. Проблема зумовлюється тим, що підбір експертом тієї чи іншої теоретичної моделі здійснюється на основі застосування методу спроб і помилок (примірювання різних теоретичних моделей до емпіричного досліджуваного об'єкта), при цьому критерієм вибору найчастіше слугує пояснювальний потенціал тієї чи іншої теоретичної конструкції. За цих умов здебільшого виникають ситуації, коли об'єкт експертизи не може бути поясненим через наявні теоретичні моделі. У такому випадку дослідник постає перед необхідністю конструювання самостійної теоретичної моделі, здатної пояснити унікальний досвід. Така модель переважно є своє-

рідним синтезом елементів відомих теорій і дає змогу піднятися над емпіричним рівнем досліджуваного об'єкта. Послідовність розумових дій у рефлексивній діяльності експерта можна подати так: 1) створення цілісного уявлення про об'єкт експертизи; 2) вибір і побудова теоретичної моделі пояснення; 3) розпізнавання та подання об'єкта експертизи засобами теоретичної моделі. На нашу думку, важливою є практична спрямованість рефлексивно-оцінної діяльності експерта, яка розпочинається з налізу реальної практики й до неї ж повертається на кінцевому етапі.

Розглядаючи рефлексивно-оцінний компонент експертної діяльності, варто також підкреслити важливість оцінного складника, оскільки дія, пов'язана з реалізацією експертизи, безпосередньо передбачає кваліметрію, або оцінювання отриманої інформації шляхом здійснення сукупності спеціальних процедур, логічних і математичних прийомів, що забезпечують збір, узагальнення та аналіз інформації. Аналіз науково-методичної літератури дає можливість стверджувати, що оцінна складова рефлексивно-оцінного компонента експертної діяльності пов'язана із застосуванням таких методів, як опитування, інтерв'ю, анкети, змішане анкетування. Найперспективнішим методом оцінювання вважають метод Дельфи, розроблений математиком та експертом у галузі системних досліджень О. Хельмером. Він допомагає збір послідовних процедур, які допомагають оцінити проблему, охоплює такі чотири етапи: на першому етапі експерт інформується про мету і предмет експертизи, перед ним замовник ставить низку запитань у вигляді анкети; другий етап пов'язаний із тим, що інформація, яка містить у собі експертні оцінки, надходить до аналітиків, завдання яких полягає у визначенні крайніх показників (максимальна та мінімальна оцінки) і знаходженні середнього загального індексу. На цьому етапі експертам анонімно надаються знайдені показники й обґрунтування, в результаті чого, як правило, відбувається коригування експертних оцінок. Після цього результати знову надаються спеціалістам-аналітикам. Подальші етапи будуються за аналогічною схемою, на основі чого зменшується дисперсія оцінок експертів і збільшується їх узгодженість. Серед методів оцінювання, які широко використовуються в експертній діяльності, розрізняють методи нарад і дискусій, метою яких є вироблення колективної думки в процесі обговорення; стратегії «мозкового штурму»; метод утопічних ігор (бажане майбутнє та небажане майбутнє); а також методи більш високого порядку, зокрема метод системних матриць; метод «де-



рева цілей», метод патерна [3, с. 51]. Варто підкреслити, що оцінювання залишається найбільш затребуваним, оскільки забезпечує адекватне відображення об'єкта дослідження. Водночас методики експертних оцінок не позбавлені недоліків, серед яких головною є непрофесіоналізм, недостатня компетентність експерта, що зумовлює формулювання ним помилкових суджень. Наступний момент, який свідчить про недоліки застосування цього методу, виявляється в прагненні подати оцінку у вигляді числа, натомість експерт не завжди може визначити кількісний еквівалент свого вербального якісного судження. Відтак інформативність кількісних показників може шкодити достовірності експертної оцінки. Останніми десятиліттями з метою надання експертній оцінці більшої достовірності широко застосовуються так звані експертні системи, що на практиці виглядають як комп'ютерні програми, які включають у себе знання у формі бази даних і робота яких спрямована на формулювання рекомендацій або вирішення проблем, схожих із рішенням експерта в певній предметній сфері. До переваг експертних систем зараховують стабільність роботи, легкість передачі знань і стійкість до впливу негативних факторів. Разом із тим принципи, що покладені в основу експертного знання, не завжди мають чітке формулювання в термінах заданої комп'ютерної моделі; знання, що ґрунтуються на особистому досвіді, можуть буди недостатньо формалізовані, щоб бути узагальненими у вигляді набору фактів, а також контекстуальна подача інформації не завжди може бути змодельована комп'ютерною експертною системою.

Тому найпродуктивнішою є ситуація, за якою людина-експерт працює з використанням комп'ютерної експертної системи, за якої остання є партнером і консультантом у конкретній предметній галузі, сприяючи тим самим розширенню сфери застосування знань авторитетного експерта.

Прогностично-проектувальний компонент експертної діяльності найістотніше виявляється на завершальному етапі дослідження. Оскільки діяльність експерта не обмежується тільки дослідженням і осмисленням реального стану (цим вона відрізняється від діагностики), а й передбачає визначення потенціалу розвитку, його прогнозування в майбутньому, то абсолютно справедливо О. Тубельський указував на те, що «експертиза є робота з майбутнім у сьогодні» [4]. З урахуванням вищевказаного підкреслимо, що прогностика як один із напрямів наукового знання найбільш інтенсивно розвивається на сучасному етапі. Вона є галуззю міждисциплінарних гуманітарно-психоло-

гічних знань про принципи, закономірності й методи прогнозування явищ і процесів. Експертне прогнозування ґрунтується на зовнішній щодо проєктованої діяльності позиції експерта, при цьому необхідними та обов'язковими елементами експертної діяльності є не тільки спостереження, дослідження за реально існуючим об'єктом, а й вивчення гіпотез, очікувань, прогнозів, покладених в основу цього проєкту його авторами. Серед основних методів реалізації прогностичної діяльності експерта визначають дослідження й аналіз наявного досвіду реалізації схожих проєктів та ідей; побудова гіпотез, пов'язаних із екстраполяцією тенденції розвитку явища в часі – минулому, сучасному й майбутньому; створення прогностичних моделей.

Окрім того, вважаємо за необхідне приділити увагу сутності категорії проєктування та проєктувальної діяльності. При цьому, як визначає В. Докучаєва, категорія проєктування має: а) інженерно-виробниче походження; б) внаслідок вираженого пошукового, дослідницького, науково-експертного характеру діяльності позначуваної нею, ця категорія набуває міжгалузевого універсального значення; в) у змістовому процесуальному стосунку є категорією психології, оскільки відображає перетворення на ідеальному рівні у вигляді моделювання (розумового створення) майбутніх об'єктів; г) у сутнісному смисловому аспекті виявляється через поняття нового, якісних (позитивних, прогресивних і навіть революційних) змін, що, безперечно, вказує на зв'язок із категорією «інновація» [2, с. 98]. Характерною особливістю проєктування, на думку більшості дослідників, є не вивчення того, що вже існує, а створення нових продуктів пізнання того, що може виникнути, і розробка сценаріїв майбутніх подій. Як зазначає В. Давидов, «процес проєктування постає основним механізмом розвитку інноваційної практики, а отже, має розглядатися як особливий і своєрідний вид творчої діяльності, пов'язаний із науковим дослідженням, прогнозуванням, плануванням, моделюванням, програмуванням, соціальним управлінням» [1, с. 67].

Проектувальна діяльність експерта є самостійною в тих ситуаціях, коли він залучається до проєктування й подальшого розвитку експерименту його авторами чи ініціаторами. Долучаючись до дискусій, обговорення з авторами експерименту спектру можливостей і додаткових ресурсів реалізації експериментального задуму, експерти створюють розвивальну ситуацію для всього колективу. Така позиція розширює діапазон завдань, які постають перед експертом, шляхом включення до них завдань консуль-

тування та проектування. За такої умови експерт стає безпосереднім учасником проекту, що породжує проблему обмеження його участі в діяльності авторів проекту.

Соціально-комунікативний компонент експертної діяльності виокремлюється як самостійний завдяки його провідній ролі на всіх етапах проведення експертизи. Діяльність експерта реалізується як спільна діяльність, що передбачає спілкування всіх учасників як експертної групи, так і авторів інноваційного проекту та осіб, котрі беруть безпосередню участь у його реалізації. Спільна діяльність у межах експертної групи може бути охарактеризована як діяльність тимчасової малої групи, яка має свої особливості, а саме: гнучкий характер комплектування групи відповідно до конкретних експертних запитів; об'єднання спеціалістів різного профілю (психологів, педагогів, економістів, філософів та ін.), яке проводиться на добровільних засадах та узгоджується із замовниками (авторами інновацій); власна експертна позиція кожного члена групи з достатньою незалежністю й автономністю, що й забезпечує єдино можливий спосіб взаємодії – рівноправну співпрацю. Кінцевою метою цієї взаємодії є прийняття єдиного групового рішення щодо об'єкта експертизи, яке водночас не позбавляє права кожного члена групи на висловлювання окремої (особливої) думки. Зовнішнім виявом експертної взаємодії слугують різні форми спілкування: дискусії, обговорення, наради, консиліуми, до участі в яких залучаються як експерти, автори інновацій, так і громадськість. Отже, експертна діяльність є діалогом, своєрідною комунікацією індивідів і груп як носіїв різних інтересів і ціннісних установок. У такому розумінні вона стає своєрідним механізмом узгодження підготовки компромісних рішень, виходу на більш фундаментальні рівні спільних інтересів, визначенню платформ, на яких можливий перехід від логіки протистояння та конфронтації до логіки об'єднання та взаємодії. Варто підкреслити, що накопичення такого соціально-комунікативного досвіду є одним із важливих результатів експертизи. Відтак соціально-комунікативний компонент є необхідною умовою для реалізації трьох вищевказаних функціональних компонентів експертної діяльності й водночас не тільки пов'язаний із задоволенням потреби людини в професійному спілкуванні, а й забезпечує зв'язок із соціумом і соціальною практикою.

Висновки. Усі виокремлені в дослідженні компоненти психологічної експертизи освіти – інформаційно-аналітичний, рефлексивно-оцінний, прогностично-проектувальний і соціально-комунікативний – утворюють ієрархічну структуру й можуть бути представлені як етапи експертної діяльності, де кожен наступний компонент передбачає виконання попереднього, а соціально-комунікативний компонент супроводжує всі інші протягом усієї діяльності експерта. Таке виокремлення послідовності й змісту компонентів експертної діяльності є досить умовним, оскільки в реальній практиці проведення експертизи задіюються змішані механізми її реалізації. Запропонований перелік функціональних компонентів психологічної експертизи освіти є відкритим і може уточнюватися й доповнюватися, оскільки є предметом узгодження позицій експертів, які беруть участь в організації та проведенні психологічних експертиз змісту освіти. Окрім того, важливою проблемою проведення експертних досліджень є проблема визначення й систематизації критеріїв експертної діяльності, що й становитиме предмет подальших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления / В.В. Давыдов // Новое педагогическое мышление. – М., 1989. – С. 64–89.
2. Докучаєва В.В. Проектування інноваційних педагогічних систем в сучасному освітньому просторі : [монографія] / В.В. Докучаєва. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 304 с.
3. Орбан-Лембрик Л.Е. Психологія управління : [посібник] / Л.Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академ-видав, 2003. – 568 с.
4. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения : [методическое пособие] / [М.М. Семаго, Н.Я. Семаго, Н.А. Ртинова, О.Д. Ситковская] ; под. общей ред. М.М. Семаго. – 2-е изд. – М. : Айрис-пресс, 2005. – 128 с.
5. Тубельский А.Н. Экспертиза инновационной школы / А.Н. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспаржака, А. Пинского. – М. : Парсифаль, 1997. – С. 158–179.
6. Чепан М.-Л.А. Психологічна експертиза освіти / М.-Л.А. Чепан // Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Т. XII. – Ч. 5. – 2011. – С. 337–341.
7. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты : [монография] / Ю.М. Швалб. – К. : Основа, 2013. – 240 с.