



СИСТЕМА ЕКСПЕРТНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕКСПЕРИМЕНТУ З МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Лілія РЕБУХА

Copyright © 2002

Суспільна проблема. Нагальна потреба сьогодення – розробити універсальну систему соціально-психологічного експертного дослідження, на основі якої можна було б здійснювати критичний аналіз інноваційних педагогічних програм і проектів, підвищувати розвитковий ефект освітніх технологій та експериментально втілювати у національну освіту прогресивні ідеї культурно зорієнтованої модульно-розвивальної школи.

Мета статті – проаналізувати й обґрунтувати систему експертно-діагностичних методів і прийомів як науково виваженого соціально-психологічного інструментарію при оцінюванні фундаментального експерименту в соціокультурному просторі інноваційних закладів освіти.

Авторська ідея. Освітнє середовище школи створює особливий спосіб організації масового навчання і визначає перебіг міжсуб'єктних взаємин, спрямовує співпрацю учнів за визначеними цілями і завданнями. Тому стан повноцінної життєтворчості особи в інноваційному соціально-культурному просторі можна досягнути тоді, коли детально вивчити, осмислити й критично проаналізувати його з метою прискорення психо-соціального розвитку учасників па-

ритетних взаємостосунків та їхньої особистісної самореалізації. Таким оцінково-діагностичним інструментарієм для дослідження освітнього простору школи є *соціально-психологічна експертиза*, яку доцільно проводити за найістотнішими індикаторами перебігу модульно-розвивальної взаємодії, передусім за четвертинною схемою: складові – параметри – критерії – показники.

Сутнісний зміст: здійснюється сутнісний аналіз змісту соціально-психологічної експертизи за двома методами (ефективності модульно-розвивального заняття порівняно з традиційним уроком та повноцінності безперервної розвивальної педвзаємодії у класі), що забезпечують і відображають культуротворчу діяльність школи як соціальної організації; описується процедура методично-діагностичної перевірки ефективності нововведень, котра містить три етапи – підготовчий, основний і підсумковий; доводиться, що створена експертна система вдало поєднує психодіагностичні вимоги, процедуру тестового вибору і переваги оцінкових методів; насамкінець пропонується авторська схема організації соціально-психологічної експертизи інноваційних технологій освіти.

Ключові слова: соціально-психологічна експертиза, експертна оцінка, експертно-діагностичне обстеження, модульно-розвивальна система, фундаментальний експеримент, паритетна освітня діяльність, розвивальна взаємодія, процедура експертизи, досліджуваний об'єкт, універсальна тест-карта, система складових, параметрів, критеріїв і показників ефективності інновацій.

Актуальні проблеми розвитку вітчизняної освіти нині вимагають принципового перегляду здобутків сучасної педагогічної практики. Очевидно, що національна система освіти не може обійтися як без ґрунтового наукового забезпечення, так і без якісних управлінських рішень соціального, дидактичного та психологічного змісту [30, с. 8–11]. Отож відкриття, проектування, впровадження та експертизування нових освітніх систем і технологій має здійснюватися на засадах міжнаукового підходу як довершеного і взаємозалежного досвіду *інноваційного культуротворення*, що базується принаймні на десяти рівнях організації науково-досвідної роботи: ідейно-концептуальному, теоретичному, методологічному, філософському, парадигмальному, проектному, технологічному, методичному, експериментальному і експертно-практичному [див. 35].

Аналіз запропонованої А.В. Фурманом моделі “дає змогу встановити дві можливі стратегії реального перебігу культуротворення: а) “знизу” – від буденної життєактивності, безпосередньої суспільної практики і б) “згори” – від універсальї культури, на-

укових програм і теоретичних систем”, які є необхідною умовою функціонування освітнього закладу як соціокультурної системи [3, с. 17]. У формуванні рівнів достовірності науки та наукової практики цінним є експертно-діагностичний підхід, що складається із системи психолого-педагогічних методів і прийомів. Проведення соціально-психологічної експертизи інноваційного шкільного середовища, крім того, сприяє виявленню високоорганізованої структури із закладеними широкими можливостями підвищення ефективності освіти за принципами ментальності, духовності, розвитковості і модульності [34; 36].

Досвід здійснення експертизи глибоко турбує шкільне керівництво, яке прагне йти шляхом демократичних перетворень і гуманістичних набутоків, оскільки становлення і функціонування особистості відбувається за законами її природного розвитку і водночас за закономірностями конкретної організаційної системи, що в сукупності становлять два діалектичних аспекти єдиного процесу людської життєактивності [7].

Наукова експертиза нині є повноправним видом наукового дослідження і практичної реалізації проєктів, а експертна робота й експертні послуги – важливою формою функціонування знань на сучасному етапі розвитку людства. Виняткова роль людського чинника підтверджує той незаперечний факт, що будь-які наукові програми і новаційні технології можуть бути системно оцінені лише за ґрунтового соціально-психологічного пізнання. Причому пріоритет такої експертизи як особливої форми обстеження людиновимірних

параметрів пов'язаний із оцінкою соціальної динаміки, суспільних змін та конфліктних умов міжгрупової взаємодії й є очевидним при аналізі зовнішніх і внутрішніх меж розвитку індивідуального світу Я людини.

Аналіз літературних джерел вказує на наявність низки наукових визначень поняття “експертиза”. Найширшим за змістом з-поміж інших видів є соціально-психологічна. У психологічному словнику наводиться таке визначення: “Експертиза – соціальна процедура психологічної оцінки окремих визначених ситуацій, надбань людської діяльності чи особистості, яка проводиться відповідно до поставлених замовником завдань (запиту)” [23, с. 81]. В.А. Гуружапов під експертизою розуміє “оцінку авторитетними спеціалістами стану об'єкта чи процесу, причини виникнення події чи можливих її наслідків, а також перспектив використання речей, ресурсів чи прийняття конкретних рішень” [5, с. 95]. А.В. Фурман та Т.В. Семенюк [39] вказують, що експертиза – це передусім метод обґрунтування експертом реального стану справ у певній сфері суспільного життя, з'ясування ґрунтовності вирішення актуальних завдань тією чи іншою науковою дисципліною (соціологія, дидактика, психологія). Крім того, експертне оцінювання пов'язане з побудовою системи ознак для розпізнання, класифікації й аналізу складних інновацій, вироблення засобів вимірювання дослідних об'єктів при зміні середовища [41].

Подані дефініції підкреслюють об'єктивність і надійність процедури та результату науково-критеріального оцінювання, що запобігає помилкам при винесенні відповідальних рішень та формулюванні висновків. Загалом

експертне оцінювання розв'язує такі завдання:

а) дає підтвердження тому, що вибрані для аналізу властивості і критерії оцінювання відповідають поставленій меті;

б) створює експертно-діагностичні моделі, необхідні для оцінки окремої експертної системи;

в) виробляє єдині рекомендації, дотримання яких гарантує досягнення конкретних завдань [2].

Експертиза (буквально “досвічений”) – це не просто формування, відбір та опрацювання думок експерта, а *система професійної роботи* над забезпеченням аргументацій, суджень, їх мотивації та демонстрації переваг у вирішенні тих проблемних питань, що потребують спеціальних знань, широкої обізнаності і культури. Соціально-психологічна експертиза розв'язує поставлені перед нею завдання і виробляє єдині, спільно прийняті й узгоджені, рішення, що відповідають реальному стану справ і залежать від самої природи психо-соціального.

Повна інформація щодо передбачення можливих результатів і наслідків діяльності системи може надійти тільки від компетентної *особи-експерта*, який володіє глибокими знаннями про предмет та об'єкт дослідження, їх концептуальне та інструментально-методичне забезпечення. Крім того, експерт – це завжди фахівець-професіонал, котрий добре розуміється у конкретній справі чи проблемному питанні, володіє знаннями про особливості здійснення інноваційної діяльності [41, с. 26; 31].

При формуванні експертної групи для дослідження тієї чи іншої проблемної соціосистеми, доцільно

скористатися такими критеріями: тематика, зміст і результативність занять, стаж роботи та послужний список кандидата з окремого профілю. Попередній набір експертів-кандидатів може бути широким, але надалі залишаються в ньому найпідготовленіші особи. Головне серед усіх критеріїв відбору – далекоглядна грамотність і компетентність експертів. Для їхнього визначення використовують два методи: самооцінка експертів і колективна оцінка авторитетності кожного експерта окремо з прогнозом успішності спільних дій. При цьому остання застосовується при формуванні оптимальної професійної групи, коли експерти знають один одного як спеціалісти. Якщо при діагностуванні одержані індивідуальні дані максимально наближаються до об'єктивної оцінки результатів, здобутих шляхом техніко-методичного забезпечення, то метод експертизи органічно задіює суб'єктивну думку експертів, зумовлену їхньою професійною інтуїцією. Саме тому, на відміну від традиційного діагностування, що одноментно та одноаспектно оцінює досліджуване явище [17], соціально-психологічна експертиза враховує всі можливі вияви суб'єктивної реальності: ідеї, цінності, інтереси, ставлення, властивості, мотивування, тенденції розвитку тощо.

Процедура експертизи передбачає проведення аналізу сутнісних показників освітніх технологій та визначення параметрів імовірного запровадження їх у масову практику, в т. ч. формулювання низки вимог до підготовки вчителів, організації певного виду психологічного впливу на учнів та їхню пошукову активність і само-

стійність, позитивну та негативну дію навчання. Іншими словами, проведення експертизи пов'язується з потребою отримання такого *грунтового знання*, що є найдосконалішим у цій галузі, характеризує зв'язок науки з практикою, теорії з методикою, проектування з утіленням. Тому дослідження фахівця-експерта спрямоване здебільшого в майбутнє і не обмежується традиційною констатацією отриманого результату, а програмує його висновки й рекомендації на подальше впровадження окремих сторін чи соціосистеми в цілому.

Від середовища, що оточує особистість, переважно залежить її культурний розвиток. Так, Г.О. Ковальов підкреслює, що, “потрапляючи під вплив тієї чи іншої системи, з великою імовірністю буде формуватися й відповідний індивідуально-психологічний тип людини (відкритий, закритий або захисний), що визначатиме характер та моделі її поведінкових реакцій у відповідь на зовнішні впливи” [8, с. 16]. Актуальним у цьому зв'язку видається підхід В.І. Слободчикова, який освітнє середовище порівнює із системним явищем, котре забезпечує розвиток особистості у царині основних джерел її творення – культурі і суспільстві [25]. За цими параметрами такою системою є *освітня модель модульно-розвивального навчання*, в якій головну роль відіграє самоорганізація і саморегуляція, котрі можливі за безперервної, відкритої і паритетної, співдіяльності вчителів та учнів соціокультурного змісту, розвиткової формодинаміки і вітагуманної результативності [34].

Важливе завдання в організації інноваційного освітнього середовища

модульно-розвивального типу має проведення об'єктивної соціально-психологічної експертизи, що передбачає якісний опис результуючих дій новостворених умов та обставин нетрадиційного навчання та обґрунтування позитивних змін компонентів соціально-культурного простору школи під час розгортання загальнопедагогічного експерименту [див. 10; 27; 32].

Зауважимо, що професійне оцінювання будь-якого освітнього середовища пов'язане із дослідженням системи педагогічних впливів, котра так чи інакше формує особистість і відкриває великі можливості для її культурного розвитку завдяки оновленню соціального і просторово-предметного оточення, де “з утвердженням експерименту має місце чітко виражена тенденція до все більш глибокого занурення школярів у культурно зорієнтований зміст навчальних курсів у контексті їхнього розширеного прагнення до внутрішнього вивільнення” [10, с. 43]. Щоб домогтися необхідної точності експертиза майже завжди спирається на моделювання навчально-виховних проблемних ситуацій та підготовку освітніх сценарних версій організації інноваційної педагогічної роботи у стінах школи. Найважливішою методологічною проблемою у використанні зазначених моделей і сценаріїв є “визначення “правил гри”. Вони мають відображати реальні закономірності соціальної діяльності та механізми прийняття рішень, виходячи з тих цілей, які поставлені перед ними” [20, с. 50].

Зокрема, моделі дають змогу розпізнати структуру проблемної ситуації і системно розв'язати основну

проблему в процесі експертизування, а також дослідити дію функціональних зв'язків у конкретній соціосистемі. Щодо сценаріїв, то вони описують варіанти розгортання імовірних умов та обставин, прогнозують майбутній зовнішній контекст діяльності моделей та розкривають нові можливості їх використання. Отож взаємодоповнення моделей і сценаріїв сприяє підвищенню ефективності експертизи, її здійсненню на наукових засадах. Кожен дослідник, керуючись власною системою уявлень, позицій і поглядів, буде *експертну модель*. Передусім він окреслює предметний зміст досліджуваного явища, тобто визначає об'єкт експертизи, зважаючи на цілі і завдання, які ставить перед ним замовник. Далі експерт здійснює порівняння запропонованого об'єкта із своїми знаннями та досвідом і вибирає ті, котрі повно описують процедуру оцінювання: організатор (замовник) експертизи → предмет експертизи → знання експерта → об'єкт експертизи.

У процесі спрямованого пошукування задля одержання більш ґрунтовної інформації експерт може провести спеціальне дослідження, щонайперше залежно від ситуації та конкретизованих цілей. Кінцевим результатом його роботи є *експертний висновок*, що складається із констатації фактів, рекомендацій щодо зміни стану справ освітньої системи та консультування, котре може здійснюватися як окремо, так і паралельно з експертизуванням. Отож схема другої частини процедури така: експертний висновок → експертні рекомендації → експертне консультування.

У сферу психологічної експертизи потрапляють як індивіди (учні, вчителі, керівники школи), які безпосередньо задіяні в інноваційний освітній процес, так і різні соціальні інститути, пов'язані з ним (сім'я, державні органи влади та ін.). При такому широкому підході є можливість будувати експертизу, яка б спиралася на низку *віддалених прогнозів*. В ідеальному варіанті вона будується як єдина система, що охоплює об'єкт і предмет, організаційну структуру та суспільні функції, процес перебігу і відповідні результати. Саме єдність принципів проведення і взаємозалежність соціально-психологічних параметрів і критеріїв експертизування гарантують те, що експертний опис буде відображати цілісну картину реального стану справ у функціонуванні та розвитку конкретної освітньої системи чи технології.

Дієвість експертної системи полягає у прийнятті певної сукупності формальних та евристичних знань від спеціалістів (експертів) і подальшому використанні нагромадженої інформації для пошуку ефективного розв'язання нагальних проблем. Побудована в такий спосіб експертиза здійснює логічне опрацювання різних даних і видає як відповіді певні рекомендації, конкретні поради тощо [1]. Для цього треба виявити кількість змінних компонентів й оцінити їх важливість, враховуючи системні властивості обстежуваного об'єкта, його зв'язки і залежності. Під час організації експертизи до створеної системи ставляться такі вимоги: а) спроможність говорити про проблемну ситуацію мовою, яка зрозуміла як замовникові-користувачеві, так і експерту, б) здатність замовника й експерта до

конструктивних міркувань і зважених суджень щодо змісту та імовірних розв'язків невирішених задач, в) уміння відрефлексувати і пояснити хід свого судження, прийнятного та зрозумілого і для замовника, і для експерта.

Перша вимога реалізує освоєння нових правил та прийомів, що описують інноваційну систему та її соціально-культурний простір, унормовують знання замовника й експерта. Другий типовий компонент – пам'ять, яка містить і зберігає потрібну інформацію, сприяє інтерпретації фактів і залежностей. Наступний параметр – діалогічна взаємодія, котра здійснюється на зрозумілій для обох сторін мові. Останній типовий норматив – пояснювальна та рекомендаційна здатність дій експертів (**рис. 1**). Очевидно, що експертно-діагностична система працює за принципом: від придбання потрібних знань до розв'язування поставлених перед нею завдань та підготовки висновку. При цьому аналіз, інтерпретація та тлумачення даних дають змогу науково обґрунтувати об'єктивність проведеної експертизи, диференціювати змістовні вияви предмета дослідження за окремими характеристиками, визначити й охарактеризувати ефективність соціосистеми та сформулювати “наукове бачення” психологічного змісту оціненої інновації.

Отже, за результатами експертного обстеження можна вибудувати модель організації особистісно, ментально, культурно чи по-іншому зорієнтованого освітнього середовища, що передбачає якісний опис наслідків дій новостворених умов та обставин [27; 31]. Таке оцінювання перш за все визначає ефективність *розвиткового простору школи*, де кожна особис-

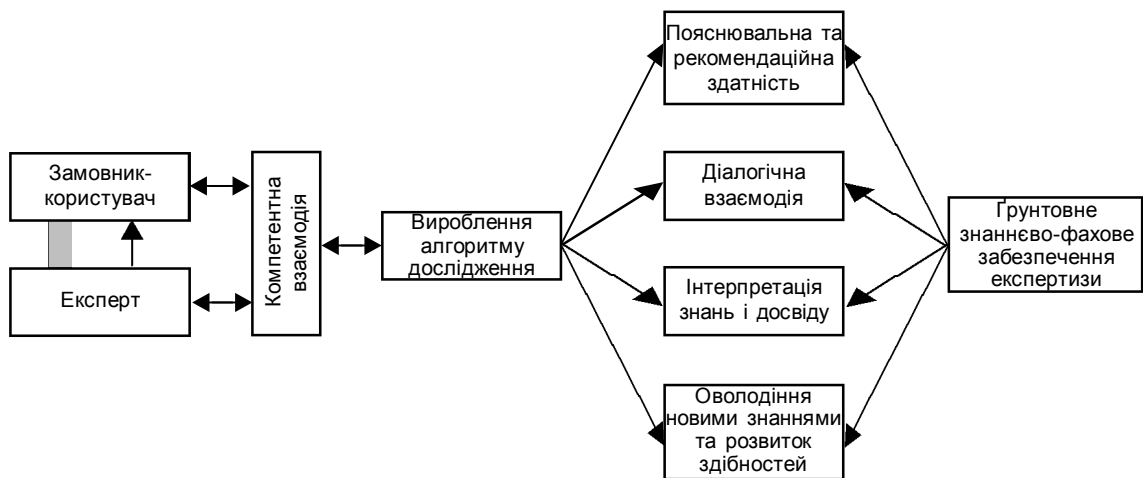


Рис. 1.

Узагальнена схема експертно-діагностичної роботи як послідовної системи дій

тість є суб'єктом педагогічної взаємодії, має змогу самореалізуватися і самовдосконалюватися. Дослідники-експерти здебільшого встановлюють свої критерії і показники діагностування доцільності функціонування навчального закладу, створюючи експертні системи для розпізнавання ознак, класифікації, аналізу та вироблення засобів вимірювання досліджуваних об'єктів при зміні середовища [9; 11; 13–15; 22; 24].

Педагоги минулого оцінювали шкільництво, виходячи із своїх міркувань та суспільних поглядів. Так, на думку Я. Корчака, освітнє середовище можна критеріально поділити залежно від наявності чи відсутності умов і можливостей для розвитку активності (пасивності) дитини та його особистісної свободи (чи залежності) на такі чотири типи: а) догматичне, б) кар'єрне, в) безтурботне і г) творче [11].

В.А Ясвін, оцінюючи існуючі в минулому системи освіти за вищевказаними типами середовища, проаналізував й обґрунтував освітні системи класиків європейської педагогічної

думки [див. 43; 44]: Я.А. Коменського, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, Дж. Локка, А.С. Макаренка та Я. Корчака, а також психологічно проекспертизував освітні середовища у вигляді векторної моделі виховних систем (рис. 2). Зокрема, він доводить, що спроектоване Я.А. Коменським освітнє середовище сутнісно перешкоджає розвитку вільної та активної особистості. На думку автора "Великої дидактики" (1657 р.), потрібно всіх "вести", щоб достойно підготуватися до майбутнього [9, с. 86]. Виявлення учнями ініціативності й творчості у процесі навчання в цій системі не знаходять відповідної педагогічної підтримки. У кінцевому підсумку така догматична особистість характеризується абсолютною залежністю і пасивністю (див. рис. 2). Експертний аналіз також показав, що сьогодні суспільне замовлення на тип особистості, який формується у масовій школі за класно-урочною системою радянського типу, вступає у "суперечність із середньовічною концепцією освіти як процесу трансляції знань" [12, с. 18].

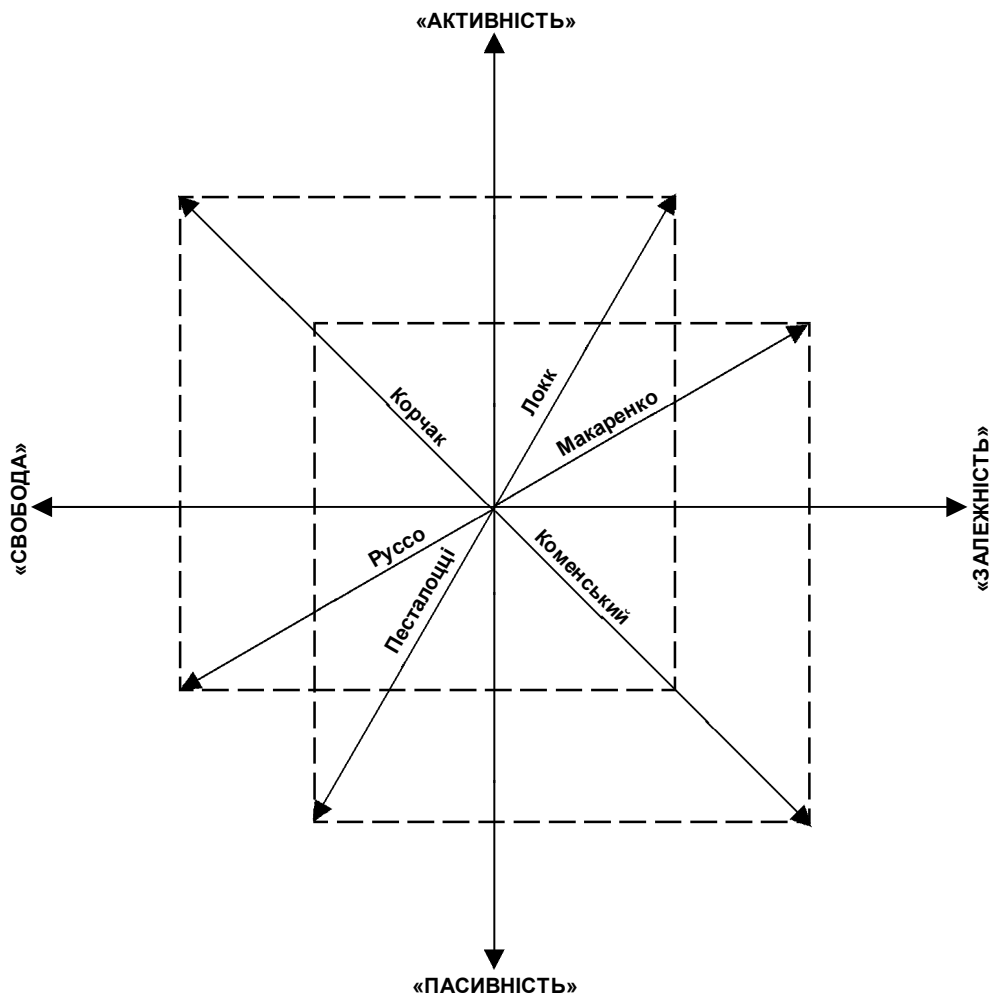


Рис. 2.

Векторні моделі освітніх систем за В.А. Ясвіним [43, с. 83]

Догматичне освітнє середовище критикував відомий мислитель XVIII століття Ж.-Ж. Руссо. Він запропонував свою освітню концепцію [24], яка презентує оригінальну систему виховання, що побудована за такими принципами: а) індивідуальні цінності розглядаються вище суспільних; б) акцентується практичний сенс виховання; в) вихованець – відносно вільна, хоча й дуже пасивна особистість, у якій переважають гальмування і пригнічення активності-поведінки. Отож Ж.-Ж. Руссо всіля-

ко прагнув забезпечити вільний природний розвиток дитини, але не приділяв достатньо уваги проблемі виховання особистісної активності і творчості наступників (див. рис. 2).

Проведений експертний аналіз моделі освітньої системи реформатора шкільної освіти І.Г. Песталоцці класифікує її як безтурботну [22]. Якщо Руссо зумів забезпечити своїх учнів свободою особистісного діяння, то Песталоцці запровадив норми повної соціальної пасивності, коли дитина не бореться за кращу долю, а суспільство

ще більше трансформує її у бік залежності й пасивності. Тому і для цієї системи актуальною залишається проблема розвитку активності вихованців (див. рис. 2).

Модель освітнього середовища Дж. Локка вказує на позитивне розв'язання проблеми розвитку активності та ініціативності особистості [13], за якого всіляко стимулюється творчість та індивідуальність учнів. І це природно, адже тут індивідуальні суспільні цінності стоять вище особистих, здійснюється авторитетне управління дітьми (див. рис. 2).

Експертна оцінка педагогічної системи А.С. Макаренка вказує на те, що вона зорієнтована на абсолютне переважання суспільних цінностей, а тому класифікується як кар'єрна із "диктатом вихователя" та переважанням суспільно залежної "творчої праці" [14, с. 41–42; 15, с. 95].

Модель освітнього середовища підсистеми Я. Корчака, за оцінками В.А. Ясвіна, є творчою, тому що перевага надається активності особистості, вчителі найбільш ефективно допомагають дитячому розвитку, підлаштовуючись під цей індивідуально-ініціативний процес. Тут "немає покарань", а індивідуальний зміст виховної взаємодії органічно переплітається із колективною формою навчальної роботи [11, с. 71].

Експертиза моделей відомих педагогічних систем дає змогу стверджувати, що особистісно зорієнтованій освіті найбільше відповідає освітнє середовище творчого типу, яке забезпечується можливостями для розвитку свободи й активності учнів (рис. 2). Експертна система В.А. Ясвіна, що ґрунтується на побудові векторної моделі, аргументовано аналізує діяльність навчальних закладів

минулого, вводить порівняльний елемент, що є обов'язковою умовою експертизи. Водночас вона враховує наявність п'яти "базових" параметрів (широта, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлення, стійкість) шести параметрів "другого порядку" (емоційність, узагальненість, домінантність, когерентність, соціальна активність, мобільність) [43, с. 87]. Але таке науково-психологічне моделювання оцінює переважно існуючі в минулому системи освіти, а не теперішні, інноваційні.

Експертиза навчальних і виховних задач, які функціонують у сфері інформаційних, ділових та міжособистих взаємовідносин учителя і учня, у досвіді наукової роботи Ю.М. Швалба, характеризується комплексністю, оскільки моделюється ним як найпростіша навчальна ситуація із системою взаємодій трьох суб'єктів: учитель – учень – програма. Модель навчальної роботи будується вченим-експертом як "перетин трьох векторів суб'єктної активності, де кожний вектор є підтвердженням складної та внутрішньо-структурованої діяльності учителя, учня та програми" [41, с. 22].

Побудована у такий спосіб експертна модель дає змогу здійснювати оцінку освітньої системи як векторний аналіз діяльностей суб'єктів, так і взаємодії цих суб'єктів між собою та визначати специфіку інновації. Проведення експертного дослідження за лінією взаємодії векторів дозволяє розробляти рекомендацію-прогноз, що характеризує вплив одного компонента на розвиток іншого лише в межах організації навчального процесу, хоча й виявляються психологічні особливості активності учня і вчителя, котрі взаємодіють у форматі змісту навчальних програм.

Проаналізовані нами найкращі моделі освітніх середовищ не мають належного підґрунтя, яке б характеризувалося міждисциплінарністю та спрямованістю у майбутнє. Виняток у цьому відношенні становить модель проектування соціально-культурно-психологічного простору інноваційної системи освіти, що запропонована А.В. Фурманом [4; 18; 19; 34; 36; 37; 38].

Експертне оцінювання інноваційної побудови зазначеного простору в теорії модульно-розвивального навчання показує, що модель його проектування ґрунтується на принципах ментальності, духовності, розвитковості і модульності [33, с. 3–4; 34, с. 222–227]. Порівняно із освітнім середовищем він вирізняється істотним збагаченням соціально-психологічного змісту національної середньої освіти, гармонією форм і чинників українського менталітету, що стимулює культурний прогрес українського суспільства [36, с. 79]. Очевидно також, що експертиза враховує її теоретичний орієнтир, а саме науковий підхід до витлумачення освіти як найважливішого інституту духовного життя суспільства й передбачає утвердження, з одного боку, характеристик та ознак ментального світу юних співучасників, з іншого – гуманно-паритетних міжсуб'єктивних взаємин між наставниками та вихованцями. Створена й описана згаданим автором інноваційна модель соціокультурного простору проектує високорозвитковий зміст діяльності експериментальної школи, що одержало емпіричне підтвердження в окремому дослідженні В.О. Комісарова [10].

Отже, модульно-розвивальна оргсистема – одна з аргументованих інно-

ваційних моделей національної освіти, що експериментально втілюється упродовж десяти років у школах України і експертно оцінюється за низкою конкретних умов і параметрів [10; 26; 28; 29; 31; 34; 40]. Здійснюючись як фундаментальний експеримент, вона характеризується психокультурним підходом до розв'язання учбових, навчальних, виховних та освітніх задач. Тому процедура експертизи передбачає аналіз базових показників її психомистецьких технологій та визначення ймовірного запровадження їх у шкільну практику на тлі повноти реалізації ідей, принципів і закономірностей модульно-розвивального процесу. Щонайперше це стосується кількох вимог, а саме: всебічності експертно-діагностичного обстеження; взаємодоповнення методів педагогічної, соціальної і психологічної діагностики; обопільності вивчення психологічного світу вчителів і учнів; природності діагностичної процедури; переважання дослідницьких методів загальної діагностики та експертизи над локальними; орієнтації діагностичних та постдіагностичних ситуацій на самопізнання і саморозвиток особистості; використання результатів діагностичних обстежень для розробки програм прогнозування і проектування цілісного освітнього циклу й ефективної розвивальної взаємодії між учасниками навчання [41, с. 17–18].

У системі експертно-діагностичного забезпечення експерименту можна виділити принаймні *три основні етапи*, кожний з яких містить ланцюг важливих процедур:

а) *підготовчий*, на якому розробляється програма експертизування системи;

б) *основний*, коли проводиться саме експертне дослідження;

в) *завершальний*, під час якого здійснюється обробка та аналіз даних, формулюються висновки і рекомендації щодо подальшого розгортання експерименту.

Експертне дослідження модульно-розвивальної системи також розпочинається із розв'язання проблеми теоретико-методологічного обґрунтування інноваційних форм навчання і завершується підсумком здійснення соціально-психологічної експертизи (*рис. 3*). При цьому попереднє вивчення стану шкільної освіти містить оцінку організації фундаментального експерименту за авторськими науковими програмами, інноваційними технологіями і програмово-методичними засобами на міждисциплінарному рівні. Тут велике значення має спільна миследіяльність експертів, теоретиків і практиків у напрямку створення освітньої експертної моделі об'єкта, яка б повноцінно стимулювала психосоціальний розвиток та зростання учасників паритетних взаємин. У досвіді фундаторів експерименту цю модель створюють за чотирма взаємозалежними векторами:

а) оргтехнологічна перебудова діяльності модульно-розвивальної школи;

б) система програмно-методичного забезпечення міжсуб'єктної взаємодії, що ґрунтується на теоретичних засадах організаційного та соціально-психологічного кліматів експериментальної школи;

в) науково-психологічна перепідготовка вчителя-організатора паритетних розвивальних взаємостосунків;

г) психологічна підготовка учня до ефективної освітньої діяльності за новою техноструктурою [див. пам'ятку

для учня 40, с. 10–11] на правах партнера-творця кращого етнонаціонального досвіду.

Втілення окресленої експертної моделі можливе лише за участі професійного методолога, котрий організує спрямовану колективну та індивідуальну миследіяльність різних фахівців для виявлення найдосконалішого інструментарію дослідження, який сприяв би розпізнаванню законів розвитку і функціонування обстежуваного об'єкта.

У досвіді фундаментального експерименту розроблена універсальна експертна програма дослідження інновації, в якій соціально-психологічна експертиза посідає чільне місце і спрямована на перевірку результативності авторських навчальних програм, педагогічних концепцій, дидактичних схем і моделей, управлінських технологій і програмово-методичних засобів. Вона складається із таких розділів:

– *теоретичного*, який обіймає мету, завдання, предмет і об'єкт дослідження;

– *методологічного*, який обґрунтовує методи і засоби даних, їх обробку та аналіз, пропонує концептуальну схему експертизи;

– *організаційного*, який містить план і програму дослідження, порядок проведення та забезпечення експертизи;

– *рекомендаційного*, який висвітлює поетапний перебіг дослідження та виробляє рекомендації щодо подальшого впровадження експерименту.

Експертна система ґрунтовно і всебічно оцінює фундаментальний експеримент у модульно-розвивальних школах, що вийшли на якісно новий рівень впровадження – психологічно-

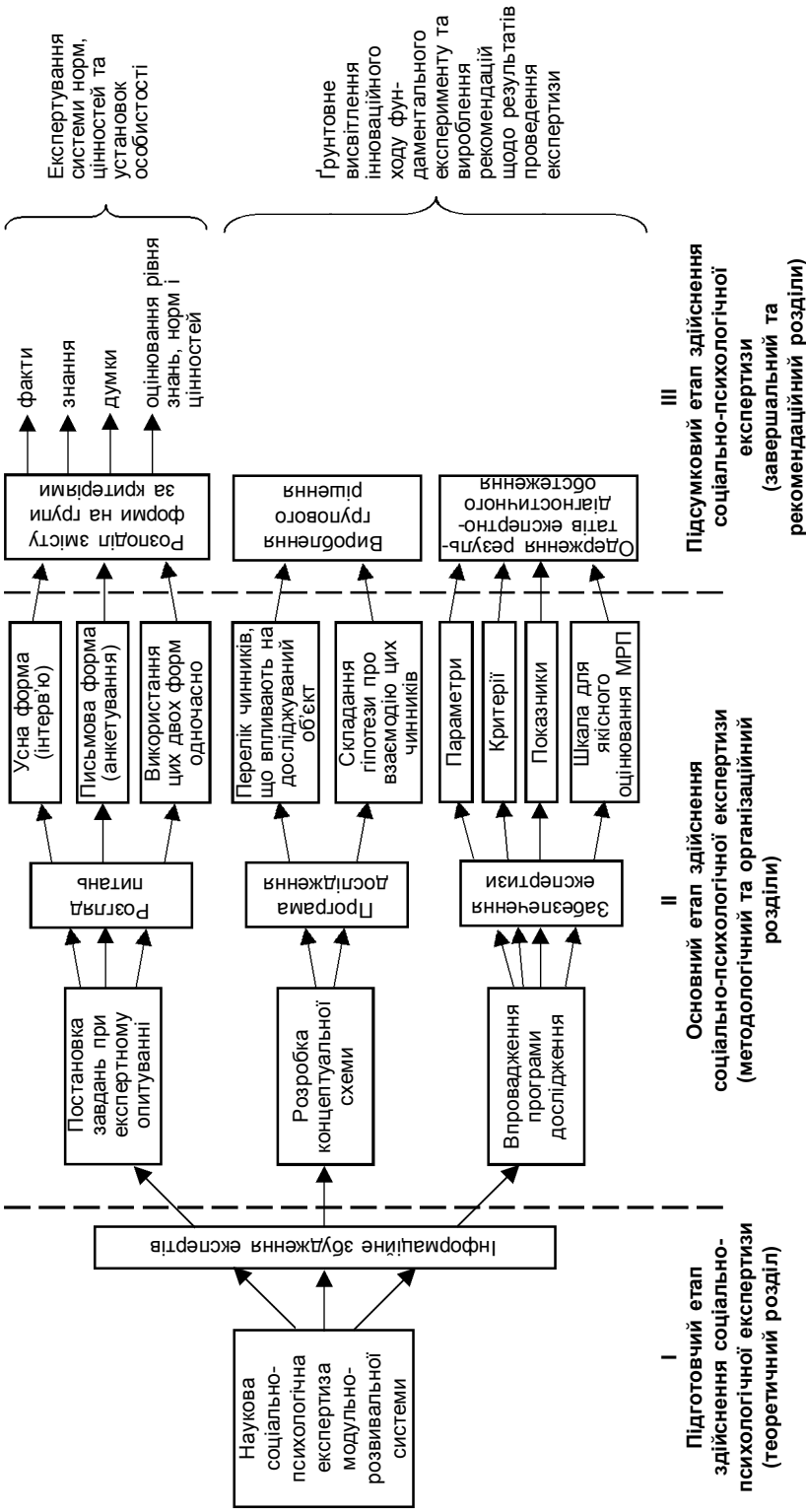


Рис. 3.

Організація (процедура) соціально-психологічної експертизи як системи професійної діяльності в експериментальній системі модульно-розвивального навчання

змістовий, де учителями-дослідниками запроваджується авторське програмово-методичне забезпечення. Метою побудованої системи є комплексна оцінка кількісних і якісних показників соціально-культурного наповнення освітнього простору експериментальної школи, тому перед експертизою постає завдання – висвітлити моделі управління закладом, системно вивчити його ефективність та домогтися оновлення експертно-діагностичного апарату.

Предметом дослідження експерта є соціально-психологічна робота з оцінювання ефективності розвивальної взаємодії вчителя і учня, яка є серцевиною соціокультурної структури модульно-розвивальної системи, що організована як взаємодоповнення семи аспектів професійної діяльності у сфері освіти – суспільно-політичного, суб'єктивно-діяльнісного, культурно-освітнього, онтологічного, соціально-змістового, соціально-психологічного, процесуально-технологічного [36, с. 78–98].

Поряд з теоретичним (підготовчим) етапом велике значення в експертно-діагностичному дослідженні має методологічний, який містить опис методик та організацію експертизи (рис. 3). Програма експертизи – це серія підготовлених експертом завдань для з'ясування участі вчителя і учнів в освітньому культуротворенні. Сама експертна оцінка пов'язана з проведенням комплексної науково-адміністративної експертизи і передбачає: 1) встановлення зміни стану об'єкта при запровадженні модульно-розвивальної системи, визначення причин і наслідків у часі, з'ясування умов реальності отриманого результату; 2) виявлення та ґрунтовний опис наявності системних

зв'язків між двома змінними (причиною та наслідком) і проведення кореляційного аналізу даних; 3) реєстрація причинно-наслідкових зв'язків, проведення багатофакторного аналізу [6, с. 113–114].

Загалом, експертно-діагностичне дослідження спрямоване на об'єкт фундаментального експерименту – середній загальноосвітній заклад як складну соціокультурну організацію, в якій оргсистемні нововведення спрямовані на перехід від класно-урочної моделі (передусім від уроку) до модульно-розвивальної, у т. ч. впровадження міні-модуля як 30-хвилинного навчального заняття [32]. Оскільки останнє істотно відрізняється від традиційного уроку за низкою зовнішніх і внутрішніх показників, то експертиза дає змогу вносити якісні зміни у конструювання перебігу розвивальної взаємодії між учасниками освітнього процесу. Звідси важливість об'єктивного експертно-діагностичного обстеження міні-модулів на предмет розвивальної ефективності за допомогою таких процедур:

- діагностування проектних показників;
- інтерпретація одержаних даних;
- створення проектних моделей для використання у масовій практиці;
- побудова ефективних схем управління розвивальною педагогічною взаємодією;
- виявлення недоліків у модульно-розвивальній системі та їх корекція для передбачення позитивних наслідків використання кожного нововведення [5; 32; 45].

Експертне дослідження найкраще здійснювати за авторськими методиками А.В. Фурмана, що діагностують найістотніші умови перебігу

освітньої взаємодії за четвертинною методологічною схемою: складові→ параметри→критерії→показники [40, с. 30–31]. Автор визначає 15 критеріально обґрунтованих показників в експертній методиці *“Таблиця психолого-педагогічної експертизи ефективності модульно-розвивального заняття (міні-модуля) порівняно з традиційним уроком”*. За нею досліджують наявність чи відсутність індикаторів інноваційної форми навчання. Дані короткочасного експертизування, що виявляють ступінь показників значком “+” “-”, дають змогу встановити процентне співвідношення у реалізації міні-модуля та традиційного уроку. Дослідження в експериментальних школах підтверджують переваги модульно-розвивального заняття над традиційним уроком [4; 40].

Соціально-психологічний клімат на модульних заняттях найкраще виявляє методика [див. 40, с. 36–39] *“Універсальна тест-карта аналізу ефективності модульно-розвивальних занять”*. Експертиза критеріально визначає та оцінює міжсуб’єктну діалогічну взаємодію – паритетні взаємостосунки, якість комунікації та способи вияву соціального контролю. Діагностування проводиться за часовою та якісно-кількісною шкалами. Перша похвилинно описує модульно-розвивальний процес залежно від дидактичних видів роботи учнів на модульному занятті, а друга оцінює наявність кожного параметра за однією із п’яти нормативно заданих ознак у межах від +2 до -2 балів. Результати обстеження за окремим бланком дають змогу чітко визначати і диференціювати соціально-психологічні параметри актуальної міжсуб’єктної взаємодії вчителя і учнів

та ступінь реалізації кожною стороною розвивального потенціалу інноваційного шкільного середовища. Шкала комплексних показників дозволяє експерту виявляти розвивальну ефективність модульного заняття у процентному показнику, діагностувати ступінь задіяння учасників в освітню взаємодію, визначати індикатори паритетності та характер комунікацій.

Отже, соціально-психологічне експертне обстеження вибудовує модель, що окреслює переваги міні-модуля над уроком та організацію культурно-розвивального простору інноваційного освітнього закладу з урахуванням значущих показників паритетної освітньої співдіяльності вчителя і учнів.

Крім того, здійснюється комплексна науково-адміністративна експертиза, що містить п’ять процедур, які пов’язують ефективність модульно-розвивальної експериментальної системи після закінчення навчального року з науковим проектуванням соціально-культурно-психологічного простору школи в новому році. Зокрема, кваліфікованими спеціалістами комплексно оцінюється:

1) теоретико-методологічна та управлінсько-адміністративна складові фундаментального соціально-психологічного експерименту, а саме цілі, зміст, методи та результати експертування;

2) психолого-дидактична характеристика модульно-розвивальних занять, яка забезпечує якісний аналіз, оцінювання та узагальнення психомистецьких технологій розвивальної взаємодії вчителя і учнів;

3) внутрішній світ учня, тенденції його розвитку і духовного збагачення за психолого-педагогічними методиками (не менше 15 дослідницьких

тестів інтелекту, особистості та креативності);

4) інноваційні науково-практичні продукти спільної діяльності науковців і практиків;

5) діяльність експериментальної школи за критеріями класно-урочної системи [36, с. 96–97].

Організована у такий спосіб наукова експертиза враховує етнопсихологічні особливості учителів та учнів, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, посилення його культуротворчого змісту і розвивального ефекту.

Завершальним розділом у підсумковому етапі експертизи є висвітлення процесу дослідження і вироблення рекомендацій щодо цілеспрямованих дій доцільності та вдосконалення фундаментального експерименту. Експертний висновок за діагностичними оцінками доводить плідність роботи над організацією модульно-розвивального заняття, визначає ефективність розвивальної взаємодії вчителя і учня, оскільки враховує закономірності модульно-розвивального процесу й ґрунтується на засадах відповідної соціально-психологічної роботи. Очевидно, що ці експертно-діагностичні засоби дослідження – це науково виважений інструмент моніторингу власної професійної майстерності педагогічних колективів інноваційних шкіл, що дає змогу поетапно трансформувати освітній заклад від науково-знанневих принципів та орієнтацій до гуманно-демократичних, культурно-психологічних.

1. Алексеева Е.Ф., Стефанюк В.Л. Экспертные системы – состояние и перспектива // Изд. АН СССР. Техническая кибернетика. – 1984. – №5. – С. 153–167.

2. Гиг Дж. Прикладная общая теория систем. – М.: Мир, 1981. – Т.2. – 124 с.

3. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект. – К.: Школяр, 1998. – 112 с.

4. Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальна система як об'єкт соціально-психологічного аналізу. Автореф. дис... канд. психол. наук. – К., 1999. – Київський університет імені Тараса Шевченка: 19.00.05. – 20 с.

5. Гуружапов В.А. Вопросы экспертизы современных образовательных технологий // Психологическая наука и образование. – 1997. – №1. – С. 95–103.

6. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М., 1997. – 256 с.

7. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций. – К.: МЗУУП, 1993. – 384 с.

8. Ковалев Г.А. Психологическое образование ребенка и жизненная среда // Вопросы психологии. – 1993. – №1. – С. 13–23.

9. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 11–105.

10. Комісаров В.О. Соціально-культурний простір експериментальної школи. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 144 с.

11. Корчак Я. Правила жизни // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1990. – С. 175–194.

12. Лобок А.М. Антропология мифа. – Екатеринбург, 1997. – 87 с.

13. Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1989. – С. 145–178.

14. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. – М.: Педагогика 1998. – С. 41–42.

15. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4. – С. 95.

16. Макаренко А.С. Сочинения в семи томах. – М.: АПН СССР, 1958. – Т.5. – 560 с.

17. Методы педагогических исследований // Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 256 с.

18. Модульно-розвивальна система навчання в сучасній школі. З досвіду роботи ЗОШ №43 м. Донецька / Редкол.: Максименко О.І., Ткаченко В.І., Шумлянська Г.А. – Донецьк, 2000. – 51 с.

19. Модульно-розвивальна система: соціально-культурний зміст навчальних модулів. Фундаментальний експеримент у ЗОШ №80 м. Дніпропетровська // Рідна школа: Спецвипуск. – 1998. – №10. – 80 с.

20. *Налескін С.Л.* Перспективи застосування імітаційного моделювання і експертних систем у соціології // *Філософська і соціологічна думка.* – 1989. – №7. – С. 47–54.
21. *Фресс П., Плаже Ж.* Экспериментальная психология. – М.: Прогресс, 1978. – 301 с.
22. *Песталоцци И.Г.* Письма г-на Песталоцци к г-ну Н.Э.И о воспитании бедной сельской молодежи // *Педагогическое наследие.* – М.: 1989. – С. 304–311.
23. Популярный словарь. Психология / Сост. А.Д. Андреева, Т.В. Вохмянина, Н.И. Тупина и др.; Под ред. И.В. Дубровиной. – М.: Изд. дом «Академия» – ИЦ Кафедра 1998. – 96 с.
24. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль, или о воспитании // *Педагогическое наследие.* – М.: Педагогика, 1989. – С. 199–295.
25. *Слободчиков И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // *Новые ценности образования: культурные модели школ.* Вып. 7. Инноватор. – М., 1997. – С. 177–184.
26. *Сухомлинський В.О.* Вибрані твори: В 5-ти т. – К.: Рад. школа, 1997. – Т.3. – 670 с.
27. *Улановская И.М., Поливанова Н.М., Ермакова Н.В.* Что такое образовательная среда школы и как ее выявить // *Вопросы психологии.* – 1998. – №6. – С. 18–25.
28. *Уманский Л.И.* Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // *Методология и методы социальной психологии* / Под ред. Е.В. Шороховой. – М.: Наука, 1977. – С. 54–71.
29. *Уманский Л.И.* Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
30. *Устенко О.А.* Інноваційні орієнтири у розвитку вищого навчального закладу // *Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матеріалів до регіон. наук.-метод. конф.* – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 8–12.
31. *Фрумин И.Д., Эльконин Б.Д.* Образовательное пространство как пространство развития // *Вопросы психологии.* – 1993. – №1. – С. 24–32.
32. *Фурман А.В., Гуменюк О.Є.* Міні-модуль у навчанні: складники обґрунтування // *Педагогіка і психологія.* – 1998. – №2. – С. 96–107.
33. *Фурман А.В.* Ментальність – засада духовного життя // *Освіта.* – 1997. – 3-10 вересня. – С. 1–4.
34. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, забезпечення. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
35. *Фурман А.В.* Модульно-розвивальна система інноваційної освіти: вітакультурний підхід // *Технологія інноваційного пошуку в системі вищої освіти: Збірка матер. до регіон. наук.-практ. конф.* – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – С. 15–19.
36. *Фурман А.В.* Психокультура української ментальності. – Тернопіль: Економічна думка, 2002. – 132 с.
37. *Фурман А.В.* Теорія освітньої діяльності як метасистема // *Психологія і суспільство.* – 2001. – №3. – С. 105–114.
38. *Фурман А.В.* Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: анатомія пошуку // *Освіта і управління.* – 1997. – Т.1, №3. – С. 39–56.
39. *Фурман А.В., Семенюк Т.В.* Науково-методична експертиза граф-схем навчальних курсів загальноосвітньої школи // *Освіта і управління.* – 1998. – Т.2, №3. – С. 98–108.
40. *Фурман А.В.* Соціально-психологічна експертиза модульно-розвивальних занять у школі. – К.: Правда Ярославичів, 1999. – 56 с.
41. *Швалб Ю.М.* Принципи та моделі психологічної експертизи // *Практична психологія та соціальна робота.* – 1999. – №8. – С. 22–28.
42. *Щедровицький Г.* Методологічна організація сфери психології // *Психологія і суспільство.* – 2000. – №2. – С. 7–24.
43. *Ясвин В.А.* Психологическое моделирование образовательных сред // *Психологический журнал.* – 2000. – №4. – С. 79–88.
44. *Ясвин В.А.* Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.
45. Экспертные системы. Принципы работы и примеры: Пер. с англ. А. Брукин, П. Джонс, Ф. Кокс и др. / Под ред. Р. Форсайта. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

Надійшла до редакції 22.06.2002.