

ганізаційного й адаптаційного. Перспективними для подальших досліджень є питання розробки технологій самопроекування особистості.

### **Літератури**

1. Гурье Л.И. Проектирование педагогических систем / Л.И. Гурье. – Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004. – 212 с.
2. Джонс Дж.К. Методы проектирования / Дж.К. Джонс. – М. : МИР, 1986. – 326 с.
3. Максименко С.Д. Общая психология / С.Д. Максименко. – К. : Ваклер, 1999. – С. 119.
4. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития : учебное пособие для руководителей пед. училищ / В.Г. Маралов. – М. : Академия, 2002. – 251 с.
5. Психологический словарь / В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанов ; [под общей ред. Ю.Л. Неймера]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 640 с.
6. Рибалко Л.С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної само-реалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л.С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.
7. Слостенин В.А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Слостенина]. – М. : Академия, 2002. – 576 с.
8. Словарь иностранных слов / [под. ред. И.В. Левина, Ф.Н. Петрова]. – М. : Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1954. – 856 с.

КАСЬЯНОВА О.М.

## **ЕКСПЕРТ В ОСВІТІ: ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ, МЕТОДИ ВІДБОРУ ТА ОЦІНЮВАННЯ**

Сучасна ситуація в нашій країні характеризується стрімкими змінами політичної, економічної, соціальної та культурної сфер людської діяльності. Зрозуміло, що в таких умовах освіта зазнає значних змін.

По-перше, освіта передусім покликана усвідомити нове соціальне замовлення, яке вимагає перенесення акценту з надання учням певного обсягу знань, умінь, навичок на формування творчої особистості, яка бачить свою життєву перспективу, відповідально ставиться до прийнятих рішень, здатна виробити свою позицію в житті, свій світогляд та відстоювати обрані нею цінності. Отже, таке соціальне замовлення вимагає глибинних змін у всій системі освіти і виховання.

По-друге, освіта має змінити свій статус, перестати бути частиною державної структури і стати системою громадсько-державною, вирішувати завдання і держави (формувати громадянина), і суспільства – забезпечувати людині спроможність до особистого самодостатнього життя. Водночас за свою діяльність система освіти повинна відповідати і перед громадськістю, і перед державою.

По-третє, сучасна система освіти покликана стати відкритою та піддати себе певному нагляду й опіці з боку широкої, незалежної від школи, громадськості. На необхідності участі громадськості в управлінні освітою однозначно наголошується в Національній доктрині розвитку освіти [5].

Відтак, постала проблема запровадження експертизи як громадсько-державного інституту управління освітою.

Необхідність розв'язання зазначеної проблеми підтверджують дослідження вітчизняними та зарубіжними вченими філософських та методологічних засад експертизи (М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Баронене, Г. Прозументова, А. Тубедьський, Ю. Швалб, Г. Штомпель), структури експертизи в освіті (С. Бешелев, В. Бухвалова, Ф. Гуревич, Я. Плинер, В. Черепанов), науково-методичного забезпечення експертної діяльності (І. Драннікова, Є. Стачева, Є. Усова, В. Ясвін), проблем експертизи педагогічних об'єктів (М. Браун, Д. Екієрт-Грабоська, Л. Кронбах, С. Лівінгстон, К. Міскел, Д. Олдрод, К. Росс, Дж. Тейлор), можливостей експертизи освітніх інновацій, освітніх систем (Л. Буркова, Л. Даниленко, О. Новикова, Т. Новикова, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, О. Шушпанова). Досліджуючи проблеми педагогічної експертизи, науковці наголошують на необхідності забезпечення гуманістичного характеру процесу експертизи (А. Асмолов, С. Братченко, А. Кац), спеціальної роботи із психологічної підготовки до експертизи практичних працівників (А. Асмолов, Л. Логінова).

Незважаючи на численні дослідження проблем експертизи, залишається недостатньо вивченим питання відбору експертів на основі характеристик, які є суттєвими для ефективного здійснення експертного дослідження в галузі освіти.

Відтак, основну *мету статті* вбачаємо у вирішенні означеної проблеми шляхом узагальнення основних характеристик експертів у освіті, методів їх відбору та оцінювання для комплектування ефективних експертних груп.

У довідковій літературі зазначено, що експерт (від лат. *expertus* – до-свідчений) – компетентна особа, яка запрошується для розв'язання спірних питань. Експертом зазвичай називають висококваліфікованого авторитетного фахівця в певній галузі діяльності, який вирішує завдання, використовуючи власний досвід та знання.

Експертом може бути призначена будь-яка особа, яка має необхідні знання для підготовки висновку з досліджуваних питань, незалежно від того, чи працює вона у спеціальній установі й є професійним експертом, чи не працює в такій установі й проведення експертизи не входить до кола її службових обов'язків. Експерт дає висновок від свого імені й несе за нього особисту відповідальність [6].

Виокремлюють такі класи завдань, що вирішуються експертом: *діагностика* – визначення причин недоліків у роботі педагогічної системи та вироблення рекомендацій щодо їх усунення; *класифікація* – побудова ієрархії концепцій або об'єктів, визначення місця заданого об'єкта або концепції в цій ієрархії; *прогнозування* – передбачення поведінки педагогічної або будь-якої іншої системи на основі даних про її поточний стан; *планування* – побудова плану (програми) дій щодо вирішення будь-якого за-

вдання; *управління* – контроль зп станом складної системи та прийняття оперативних рішень щодо її зміни.

До основних характеристик експертів науковці та практики зараховують такі.

*Компетентність* – це ступінь кваліфікації експерта в певній галузі знань. Деякі науковці та практики вважають, що компетентність і науковий авторитет є тотожними поняттями. Отже, компетентність експертів визначається за вченим ступенем та обійманою посадою. Крім того, для оцінювання компетентності пропонується використовувати такі показники, як кількість публікацій, кількість посилань на наукові праці експерта та ін. Ці показники, звичайно, мають значення, проте, як показує практика, однозначної залежності не існує. У практиці експертного оцінювання набуло поширення оцінювання компетентності за допомогою самооцінювання та оцінювання іншими експертами. Цей підхід зумовлений тим, що вимірювання такої складної властивості, як компетентність, може бути реалізовано лише людьми.

Така характеристика як *ставлення до експертизи* – важлива з точки зору прийняття рішення про залучення фахівця як експерта. Негативне або байдуже ставлення спеціаліста до вирішення конкретної проблеми, велика зайнятість та інші фактори суттєво впливають на виконання своїх функцій експертами.

*Конформізм* – це підвладність впливу авторитетів. Ця якість виявляється у вигляді нестійкості власної думки, що може вплинути на результати експертизи.

*Аналітичність і широта мислення* – важливі характеристики експерта, особливо при вирішенні складних проблем. Спеціаліст, що має ґрунтовні знання, але якому притаманна “професійна сліпота” не може якісно вирішувати проблеми, які потребують погляду, що виходить за межі усталених уявлень.

*Конструктивність мислення* – це прагматичний аспект мислення. Експерт повинен надавати рішення, яким притаманна практичність. Ураховання реальних можливостей вирішення проблеми дуже важливе при проведенні експертного оцінювання. Слід відзначити, що існують фахівці зі слабо вираженою прагматичною спрямованістю.

*Властивість колективізму* – особливо враховується при проведенні відкритих дискусій. Етика поведінки в колективі експертів у багатьох випадках суттєво впливає на створення позитивного психологічного клімату й успішність вирішення проблеми.

*Самокритичність* експерта виявляється при самооцінюванні ступеня власної компетентності, а також при прийнятті рішення з розглядуваної проблеми.

Відтак, експертизу мають проводити особа чи група осіб, які:

- компетентні в методології досліджень, інших техніках аналізу інформації та досліджуваній галузі;
- розуміють соціальний контекст і сутність об’єкта експертизи;

- уміють підтримувати стосунки і співпрацювати з особами та групами осіб, що беруть участь в експертизі;
- володіють концептуальною схемою для інтеграції згаданих вище характеристик.

Під час здійснення дослідження, в якому взяли участь 1720 респондентів, з яких 590 керівників загальноосвітніх навчальних закладів, 220 вихователів – методистів ДНЗ та 910 учителів загальноосвітніх навчальних закладів, було з'ясовано, хто, на думку педагогічних працівників, може працювати експертом. Так, педагоги Харківщини вважають, що працювати експертами можуть, перш за все, методисти районних управлінь освіти й обласних інститутів післядипломної освіти (їх зазначили всі категорії педагогічних працівників), науковці (найбільша частка позитивних відповідей), керівники навчальних закладів (їх назвали вчителі всіх категорій), батьки (відзначили приблизно 10% респондентів), учні та представники громадських організацій (менше ніж 10% респондентів).

Досліджуючи питання експертизи тестових матеріалів, М. Челишкова зазначає, що експертами можуть бути найбільш досвідчені вчителі, що мають стаж роботи з тим учнями, для яких у кінцевому рахунку призначений тест [8]. А. Майоров визначає три категорії педагогічних працівників, здатних оцінити якість тестових матеріалів: управлінці, педагоги та методисти. На його думку, основний напрям роботи управлінців як експертів, полягає в чіткому визначенні цілей, завдань та розробці програм тестування. Друга категорія – педагоги, які можуть адекватно визначити рівень складності тестів та оцінити підбір дистракторів у завданнях закритого типу. Третя категорія – методисти, які, виступаючи як експерти, здатні краще проаналізувати відповідність тестових матеріалів програмам навчання [4].

Д. Гопкінз стверджує, що підхід до оцінювання “учитель – експерт” поєднує переваги зовнішнього професійного оцінювання та дослідження роботи в класі. Він зазначає, що підхід “учитель – експерт” базується на малих групах учителів, які оцінюють питання, важливі для місцевих управлінь освіти. Ці групи складаються з учителів, які мають різний статус, працюють у різних установах. При цьому чітко встановлюється мета їхньої роботи – забезпечення своєчасного креативного оцінювання для впливу на розвиток навчальної програми, але існує й другорядна роль – інформувати про досягнення в освітніх програмах органи, які фінансують процес. Директор школи може також застосувати цей підхід на шкільному рівні для стратегічного планування і/або зміни технологій навчання й виховання.

Дослідження у класі – це діяльність, яку проводять учителі для поліпшення власного викладання чи викладання свого колеги та практичної перевірки припущень, які існують в освітній теорії. Результати використовуються для того, щоб зробити навчання ефективнішим. Головною метою цього процесу оцінювання є розвиток, тобто допомога в удосконаленні викладання й учіння. Для цього процес експертного оцінювання потрібно узгодити з планами розвитку школи, сприяти у визначенні пріоритетів і ці-

лей, виявляти критерії успіху й забезпечувати зворотний зв'язок щодо прогресу, який стимулює цикл робіт, спрямованих на розвиток [1].

Цікавим, з погляду залучення до експертизи учнів, є досвід російської школи. З досвіду “Школи самовизначення” (School of self determination) оптимальний склад групи зовнішніх експертів – два дорослих учасника та четверо учнів на правах рівних експертів. Менша кількість учасників ускладнює роботу, звужує можливу сферу експертизи. Обов'язковою умовою є включення в групу учнів у кількості, яка перевищує кількість дорослих учасників. Це, по-перше, надає дітям упевненості та підкреслює їх значущість: група експертів не зможе працювати, якщо діти не виконають свою частину роботи. По-друге, це зрівноважує дитячу компоненту і, зрозуміло, що діти, які мають менший досвід, повинні мати свого роду фору, їм потрібно допомогти відчувати себе рівноправними учасниками не лише на словах [7].

За даними дослідження [3], на питання чи будь-який гарний фахівець, що практично працює в системі освіти, може бути експертом, позитивно відповіли 39% опитаних. Негативно на це питання відповіли 21,5% опитаних.

У дослідженнях з проблем експертизи виокремлюють такі групи методів відбору та оцінювання експертів:

1. Евристичні (здійснюються людиною): оцінювання, самооцінювання, взаємооцінювання та ін.
2. Статистичні: аналіз відхилення індивідуальної оцінки від колективної.
3. Тестові методи: випробування експертів (наприклад, перевірка знання нормативних документів, цілей експертизи тощо).
4. Документальні: біографічні дані про експерта; матеріали щодо його професійної діяльності; досвід участі в експертизі, виступи на нарадах, конференціях.
5. Комбіновані способи оцінювання якостей експертів поєднують усі зазначені вище.

Вивчення наукових джерел та стану практики проведення педагогічної експертизи дало змогу охарактеризувати методи відбору й оцінювання експертів (табл.).

Таблиця

**Методи відбору та оцінювання експертів**

№ з/п	Назва методу	Короткий опис методу
1	Документальний	Оцінювання експерта за біографічними даними та професійними характеристиками
3	Оцінювання за результатами	Усний або письмовий опис конкретної роботи, що виконувалась експертом
4	Метод еталона	Оцінювання відносно найкращого експерта, що обраний за еталон
5	Метод групової дискусії	Постановка, обговорення та вирішення проблеми в групі, під час чого оцінюються знання, особисті риси та інші якості експерта

№ з/п	Назва методу	Короткий опис методу
6	Матричний метод	Порівняння фактичних якостей експерта з набором бажаних якостей (здійснюється в матричній формі)
7	Метод вільного та примусового вибору оцінних характеристик за готовими формами	Порівняння фактичних якостей, якими володіє експерт, з переліком якостей, що подані у заздалегідь розробленій формі
8	Метод сумарних оцінок	Визначення ступеня виявлення в експертів тих чи інших якостей шляхом виставлення за певною шкалою оцінок іншим експертам
9	Метод групування експертів заздалегідь	Під задану модель вимог до експерта підбирається відповідний кандидат або під задану рольову структуру робочої групи експертів добираються конкретні люди
10	Тестування	Визначення знань, умінь, здібностей та інших характеристик на основі спеціальних тестів
11	Ранжування	Визначення експертним або іншим шляхом рангу (місця) експерта, що обирається, серед інших працівників і розташування усіх за порядком зменшення рангів
12	Метод попарних порівнянь	Попарне порівняння експертів між собою за певними якостями і подальше математичне ранжування за порядком зменшення
13	Метод загальної бальної оцінки	Нарахування (або зняття) певної кількості балів за ті чи інші досягнення (або недоліки)
14	Метод вільної бальної оцінки	Те саме, але при здійсненні не на нормованій основі, а в разовому порядку
15	Метод критичного інциденту	Оцінюється, як поводить себе працівник у критичній ситуації (прийняття відповідального рішення, вирішення незнайомої проблеми, подолання складної ситуації тощо)
16	Метод графічного профілю	Замість умовних оцінних вимірників використовується графічна форма оцінок (профіль) ламана лінія, що поєднує кількісні значення (точки) за різними якостями експерта, що оцінюються. Метод дає змогу проводити наочне порівняння експерта, що оцінюється, з профілем "ідеального" експерта, а також порівняти між собою різних експертів
17	Метод взаємооцінювання	Із запропонованого списку претендентів фахівцям необхідно вибрати певну кількість найбільш, на їх думку, компетентних осіб з певного питання
18	Коефіцієнтний метод	Виділяються фактори оцінювання та визначаються нормативні значення цих факторів для різних груп оцінюваних. Фактичний результат співвідноситься з нормативом, у підсумку отримують різні коефіцієнти, що дають можливість проводити зіставлення й оцінювання працівників
19	Метод вільного або індивідуального обговорення	У вільній формі або за заздалегідь складеною програмою проводиться обговорення з оцінюванням планів і практичних результатів роботи кандидата

№ з/п	Назва методу	Короткий опис методу
20	Метод самооцінок і самозвіттів	Письмове або усне самооцінювання перед колективом. При сприятливому морально-психологічному кліматі в колективі метод сприяє прийняттю напружених зобов'язань і підвищеної моральної відповідальності
21	Метод шкалування	Значення показника оцінки за шкалою встановлюється для кожного співробітника
22	Метод упорядкування рангів	Деякі оцінки розставляються в ранжувальний ряд відносно одного значення
23	Метод альтернативних характеристик	Окремий працівник характеризується з точки зору наявності або відсутності тієї чи іншої якості
24	“Сніжна грудка”	В основу покладено припущення, що дослідник, який збирається проводити експертизу, заздалегідь знає хоча б одного спеціаліста в певному питанні. Кожного з них просять назвати кількох експертів, відомих у цьому питанні. І так з кожним наступним експертом. Цей процес закінчується на тій операції, коли список не поповнюється жодним новим прізвищем

Незаперечною є думка, що при оцінюванні будь-якого об'єкта, предмета або явища, експерт керується особистісно-ціннісним образом власного досвіду. Тому закономірно, що позиція експерта, його розуміння сфери освіти визначається наявністю в його свідомості певних ціннісних настанов, метою та уявленнями, серед яких:

- забезпечення позитивних змін у діяльності педагогічного колективу в напрямі його задуму, цілей та завдань (допомога у визначенні напрямку, цілей та способів зміни власної професійної діяльності);
- забезпечення супроводу та підтримки в реалізації змін в умовах, що задані експертизою;
- не сприйняття ситуації як принципово невизначеної, а оцінювання та інтерпретація діяльності, що спостерігається, за допомогою наявних норм оцінювання та уявлень;
- повідомлення членам педагогічного колективу підґрунтя своєї експертної діяльності (ідеї, підходи, цілі, цінності) та своїх висновків;
- залучення членів педагогічного колективу в діяльність зі здійснення експертизи власної діяльності, наприклад, шляхом інформування про хід, проміжні результати, проблеми експертизи та організації їх обговорення [2, с. 257–258].

Під час здійснення експертизи експерт може відігравати безліч ролей. Якщо припустити, що вони еkleктичні, то можна виокремити загальні стратегії з різних моделей, що реалізує експерт у певній ситуації. А. Гопкінз [1] виділяє шість таких ролей: *описова* (описувач ситуацій та подій); *комунікатор* (передавач інформації); *роль судження* (деякі моделі

оцінювання потребують більшого ступеня розсудливості, ніж інші); *прийняття рішень* (сприяння прийняттю рішень); *сприяння* (сприяння оцінюванню для розвитку); *провокація* (експерт проводить глибоке дослідження, щоб розкрити мотиви або знайти неочевидну інформацію).

Найефективніша роль експерта – еkleктична, із широкого спектра моделей експерт розвиває концептуальну структуру, регулює її еkleктично, пристосовується до ситуації, додає щось із власного досвіду та вдало сприяє створенню кращого способу освітньої діяльності.

За результатами дослідження [3] соціальних ролей експертів переважають такі ролі, як “оцінювач” та “дослідник”, що свідчить про очікування працівників освіти від експертів роботи в існуючому нормативно-правовому полі, толерантності, доброзичливості, а також використання загальновідомих, зрозумілих методик експертизи, результати якої в разі необхідності можна заперечити.

За даними цього самого дослідження, для кожного четвертого респондента (26,3%) експерт ототожнюється з тим, хто перевіряє, з вищих інстанцій (інспектором), і лише для 5% опитаних – з помічником.

Практика проведення експертизи свідчить, що існує безліч проблем, пов'язаних, перш за все, з процедурою відбору експертів. По-перше, суттєвою є проблема комплектування експертних груп. Загальною вимогою формування групи експертів є ефективне вирішення проблеми експертизи. Ефективність вирішення проблеми визначається характеристиками достовірності експертизи, яка може бути визначена на основі практичного вирішення проблеми й аналізу її результатів і витрат на неї. Залучення експертів зумовлено тим, що відсутні будь-які інші способи отримання інформації.

По-друге, проблемою процедури відбору експертів також є визначення кількості експертів у групі для забезпечення достовірності при мінімальних витратах на експертизу або для забезпечення максимальної достовірності при обмежених витратах на експертизу. Питання про необхідну кількість експертів має вирішуватися, виходячи з вимог надійності та обґрунтованості експертизи.

По-третє, проблемою є організація процедури відбору експертів, тобто визначення чіткої послідовності робіт, що виконуються в процесі відбору експертів та необхідних ресурсів для їх реалізації. Процедура добору групи експертів охоплює три етапи: визначення кількості експертів, складання списку експертів, отримання згоди на участь у роботі.

На думку А. Тубельського, експертиза має будуватися на професійно-громадській основі та відкритому й демократичному порядку добору експертів, як і самої процедури експертизи [7, с. 169].

**Висновки.** З огляду на зазначене вище, можна стверджувати, що в експертизі постановка складних, нових питань викликає проблему знаходження спеціалістів, які зможуть на них відповісти, оскільки експерт – не лише компетентний спеціаліст, а й людина, що вміє на основі професійних знань давати інформацію за певними правилами та вимогами. Отже, пошук



професіоналів стає самостійним завданням організації та здійснення експертизи.

Також складною є проблема формування системи характеристик експерта, оскільки вони суттєво впливають на перебіг і результати експертизи. Ці характеристики мають враховувати професійні якості фахівця, можливі відносини між людьми, що впливають на експертизу та припускати безпосереднє їх вимірювання.

Проведене дослідження дає підставу стверджувати, що визначення основних якостей і характерних рис експертів, методів їх відбору й оцінювання дасть змогу ефективно вирішити питання достовірності та якості експертизи. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у створенні та обґрунтуванні моделі “ідеального” експерта в освіті, визначенні найефективніших методів відбору, оцінювання експертів і комплектування експертних груп.

### **Література**

1. Гопкінз Д. Оцінювання для розвитку школи / Дейвід Гопкінз ; [пер. з англ. Галини Вець]. – Л. : Літопис, 2003. – 256 с.
2. Иванов Д.А. Экспертиза в образовании : учеб. пособ. для студ. высших учеб. заведений / Д.А. Иванов. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
3. Кучер С. “Идеальный” эксперт в образовании / С. Кучер // Педагогическая диагностика. – № 3. – 2008. – С. 24–32.
4. Майоров А.Н. Теория и практика создания тестов для системы образования / А.Н. Майоров. – М., 2000. – 352 с.
5. Національна доктрина розвитку освіти / Центр Разумкова // Національна безпека та оборона. – № 4. – 36 с.
6. Словник української мови : в 11 т. – К. : Наукова думка, 1971. – Т. 2. – С. 462.
7. Тубельский А. Экспертиза инновационной школы / А. Тубельский // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 158–179.
8. Чельшкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов : учеб. пособ. / М.Б. Чельшкова. – М. : Логос, 2002. – 432 с.

ЛЕВЧЕНКО Я.Е.

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СУТНОСТІ ПОНЯТТЯ “СПРЯМОВАНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ”**

Однією з ланок у проблемі розвитку молодого покоління, формування в процесі навчання і виховання в кожній людині особистості є такий феномен, як спрямованість. Цей феномен, що наявний у функціональній структурі будь-якої цілеспрямованої дії, все більше привертає увагу сучасних науковців. Однак до цього часу більшість сторін цього поняття залишаються нерозкритими, теоретичні положення суперечливими. Тому так важливо визначитись із поняттям “спрямованість особистості”, його істотними ознаками і властивостями.

Проблемі спрямованості особистості присвячені дослідження багатьох психологів і педагогів (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Ковальов, Н. Кузьміна, М. Левітов, О. Леонтєв, В. Мерлін, В. М’ясищев, М. Неймарк, С. Рубінштейн, В. Сластьонін та інші).