

На правах рукописи

Перинов Сергей Борисович

**ПОДГОТОВКА ЭКСПЕРТОВ
ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

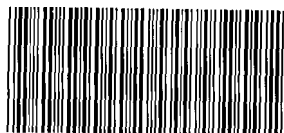
Специальность 13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

14 ИЮН 2013

Москва, 2013



005538174

На правах рукописи

Перинов Сергей Борисович

**ПОДГОТОВКА ЭКСПЕРТОВ
ДЛЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Специальность 13.00.08 – теория и методика
профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Москва, 2013

Работа выполнена в Центре профессионального образования федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования»

Научный руководитель: Член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор
Лейбович Александр Наумович

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор
Воленко Ольга Ивановна

Кандидат педагогических наук
Чередилина Мария Юрьевна

Ведущая организация: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение профессионального образования «Бурятский государственный университет»


Защита состоится «26» ноября 2013 г. в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.342.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора (кандидата) педагогических наук при Федеральном государственном автономном учреждении «Федеральный институт развития образования» по адресу: 125319 г. Москва, ул. Черняховского, д. 9, ком.103

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке федерального государственного автономного учреждения «Федеральный институт развития образования»

Автореферат размещен на сайтах: vak.ed.gov.ru; www.firo.ru

Автореферат разослан «25» октября 2013 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических наук, доцент

 В.Н. Манюкова

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность и постановка проблемы исследования.

В начале второго десятилетия XXI в. ступень профессионального образования, именуемая в зарубежных странах «третичное образование», а в отечественной традиции – «довузовское профессиональное образование», переживает в России этап серьезной модернизации. Первопричиной этого процесса выступает переход российской экономики в рыночную форму хозяйствования и необходимость обеспечить глубокую интеграцию сферы профессионального образования с реальной экономической сферой. Средствами реализации данного процесса выступают: введение нового поколения Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) профессионального образования, основанных на модульно-компетентностном подходе; разработка и реализация региональных программ развития профессионального образования, предусматривающих в том числе формирование территориальных профессионально-образовательных кластеров и оптимизацию сети учреждений профессионального образования; наконец, институциональная трансформация довузовского профессионального образования, происходящая в контексте введения нового Закона об образовании в Российской Федерации.

Центральным смысловым изменением в данном ряду выступает введение новых ФГОС. В соответствии с Федеральным законом № 260 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации с сентября 2011 года» образовательные учреждения НПО и СПО переходят на обучение по федеральным государственным образовательным стандартам начального и среднего профессионального образования нового поколения. Введение их в действие требует как соответствующего научно-методического обеспечения, так и адекватных механизмов оценки качества образования. Одним из таких механизмов, в соответствии с Концепцией общероссийской системы оценки качества образования, выступает государственно-общественная экспертиза основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), обеспечивающих реализации новых ФГОС. Поскольку разработка ОПОП передана на уровень образовательного учреждения, актуализируется вопрос оценки их адекватности соответствующим ФГОС. Существуют и другие факторы, актуализирующие проблематику экспертизы в региональных системах профессионального образования: разработка вариативных профессиональных модулей в соответствии с запросами региональных и местных работодателей и необходимость оценки качества соответствующих программ; разработка и внедрение инновационных образовательных программ и образовательных технологий в учреждениях СПО и др. Все обозначенные процессы требуют наличия в региональных системах профессионального образования не только особых организаций или подразделений, специализирующихся на экспертной деятельности, но и достаточного количества специалистов, готовых к

полноценной реализации данной деятельности.

Вместе с тем, как показывает анализ литературных источников, проблемы образовательной экспертизы традиционно рассматривались в отечественной педагогике без учёта специфики довузовского профессионального образования. С конца 60-х гг. прошлого столетия и до начала 90-х гг. учеными рассматривались в основном общие характеристики педагогической экспертизы как особого метода педагогического исследования (В. П. Беспалько, С. Д. Бешелев и Ф. Г. Гурвич, Г. В. Воробьев, В. И. Журавлев, В. В. Краевский, Б. Г. Литвак, А. И. Пискунов, В. М. Полонский и др.). С начала 90-х гг. появляется большой объем работ, посвящённых отдельным прикладным аспектам педагогической экспертизы конкретных образовательных программ, проектов, технологий, как правило инновационных, и реализуемых преимущественно в учреждениях общего образования, реже – дошкольного и дополнительного образования детей (см. работы В. А. Бухвалова и Я. Г. Плинера, В. А. Гуружапова, И. П. Подласого, Г. Н. Прозументовой, С. Г. Баронене, И. Д. Проскуровской, Т. В. Стещук), а также экспертизе профессиональной деятельности и профессиональной компетентности учителя и руководителя образования (В. И. Зверева, М. В. Каминская, Т. А. Каплунович, Е. А. Федорова, Н. О. Петрова, Р. В. Овчарова, С. С. Татарченкова и М. В. Узкая и др.). Со второй половины 90-х гг. и особенно с начала 2000-х гг. начинается теоретическое осмысление этого эмпирического багажа, получившее свое отражение в работах Н. Г. Алексеева, О. С. Анисимова, С. В. Попова, Д. А. Иванова, Г. А. Мкртчяна, Т. Г. Новиковой, Г. Н. Прозументовой, В. И. Слободчикова, А. Н. Тубельского и ряда других исследователей. Однако по-прежнему отсутствовали исследования, целенаправленно посвященные специфике образовательной экспертизы в системе начального и среднего профессионального образования и подготовке соответствующих экспертных кадров.

Анализ перечисленных выше (и многих других) источников, в сопоставлении с изучением современной практики оценки качества профессионального образования в различных регионах России позволил выявить следующие противоречия:

- между высокой востребованностью образовательной экспертизы в модернизирующейся региональной системе профессионального образования – и недостатком подготовленных экспертных кадров;

- между высокой востребованностью и практической значимостью процессов, механизмов и процедур образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования – и недостаточной теоретической изученностью специфики образовательной экспертизы в области среднего профессионального образования.

На разрешение перечисленных противоречий и было нацелено настоящее исследование, что определило тему последнего: *«Подготовка экспертов для региональной системы профессионального образования»*.

Цель исследования – разработка, обоснование и экспериментальная проверка научно-методических основ процесса подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования.

Объект исследования – образовательная экспертиза в региональной системе профессионального образования.

Предмет исследования – кадровое обеспечение экспертной деятельности в региональной системе профессионального образования в условиях модернизации.

Гипотеза исследования: качество и эффективность экспертной деятельности в региональной системе профессионального образования, осуществляемой в условиях модернизации, обеспечивается реализацией следующих условий:

- определены основные характеристики образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования
- в качестве механизмов кадрового обеспечения образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования используются как отбор, так и специальная подготовка экспертных кадров;
- определен набор требований к подготовке экспертов для региональной системы профессионального образования;
- разработана, научно обоснована и внедрена модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования;
- осуществляется периодическая (ежегодная) корректировка задач, содержания и процесса подготовки экспертов в рамках обозначенной модели;
- разработана система показателей, обеспечивающая оценку эффективности подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования.

В соответствии с поставленными целью и гипотезой были определены следующие задачи исследования:

- 1) определить влияние современных подходов к профессиональному образованию на содержание требований к образовательному эксперту;
- 2) выявить и охарактеризовать подходы к подготовке образовательных экспертов в современной России;
- 3) уточнить особенности образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования;
- 4) разработать, научно обосновать и экспериментально апробировать модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования;
- 5) определить организационно-педагогические условия эффективности подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования.

Методологической основой исследования являются на общенаучном уровне: теория познания; диалектический, системный, субъектный, деятельностный и генетический (историко-педагогический) подходы в познании общественных явлений; а также принципы: взаимосвязи субъекта и

объекта, личности и деятельности, процесса и результата, единичного, особенного и общего, теории и практики; социальной детерминированности педагогических явлений; развития; системности в изучении явлений объективной реальности; комплексности. На научно-научном уровне: личностно-ориентированный, личностно-деятельностный, компетентностный и модульно-компетентностный подходы к образовательной экспертизе как к объекту исследования.

Теоретическая основа исследования базируется на положениях следующих общепризнанных теорий и концепций:

- теория управления образовательными системами (В.С. Лазарев, А.М. Моисеев, М.Л. Портнов, М.М. Поташник, О.Г. Хомерики, Т.И. Шамова и др.);

- теория педагогической квалиметрии (Г.Г. Азгальдов, Ю.К. Бабанский, Б.П. Битинас, М.И. Грабарь, И.И. Дранникова, Л.Б. Ительсон, Н.Г. Калашникова, Т.А. Каплунович, К.А. Краснянская, Н.В. Кузьмина, А.Н. Лейбович, А.И. Субетто и др.);

- концепции гуманитарной экспертизы (Г.В. Иванченко, Л.Г. Ионин, Д.А. Леонтьев, Ф.С. Сафуанов, Г.Л. Тульчинский, А.У. Хараш и др.) и образовательной экспертизы (Н.Г. Алексеев, О.С. Анисимов, В.И. Бакштановский, С.Г. Баронене, С.Л. Братченко, Д.А. Иванов, Т.М. Ковалева, А.М. Лобок, Т.Г. Новикова, Г.А. Мкртчян, В.М. Полонский, Г.Н. Прокументова, В.И. Слободчиков, В.С. Черепанов и др.);

- концепции дополнительного профессионального образования управленческих и педагогических кадров (С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Б.С. Гершунский, В.Ю. Кричевский, А.Н. Кузибецкий, Э.М. Никитин, Л.Г. Петряевская, Г.Н. Подчалимова, О.Н. Пряничникова, В.Г. Рындак, Е.П. Тонконогая, К.М. Ушаков, С.Ф. Хлебунова, Н.М. Чегодаев, Т.И. Шамова, З.М. Шерайзина и др.).

Большое значение для настоящего исследования имели также труды отечественных и зарубежных ученых, педагогов-исследователей и практиков в области:

- компетентностного и модульно-компетентностного подходов в образовании (В. И. Блинов, В. А. Болотов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, О. Е. Лебедев, А. Н. Лейбович, А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова, Н. А. Переломова, В. В. Сериков, И. Д. Фрумин, А. В. Хуторской и др.);

- реформирования и модернизации образования (А. Г. Асмолов, А. Г. Бермус, Э. Д. Днепров, Э. Ф. Зеер, В. Ф. Кривошеев, А. Н. Лейбович, А. М. Новиков, И. П. Смирнов, В. М. Филиппов и др.);

- управления качеством профессионального образования (М. Л. Агранович, В. П. Беспалько, Е. Я. Бутко, А. Т. Глазунов, А. Н. Лейбович, В. П. Панасюк, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто и др.).

В процессе исследования нами использовались следующие виды источников: диссертационные и монографические исследования в области образовательной экспертизы и подготовки экспертов; программные,

нормативно-правовые и организационно-распорядительные документы, регламентирующие деятельность региональных систем профессионального образования и образовательной экспертизы; различные концепции, программы, методические рекомендации и другие документы, раскрывающие современные подходы к подготовке образовательных экспертов; материалы научно-практических конференций, семинаров, а также публикации научной и научно-популярной периодической печати по проблематике исследования, а также материалы, опубликованные на специализированных сайтах сети Интернет; тематические энциклопедии, словари, справочники.

В ходе работы нами использовался комплекс методов исследования, позволивший адекватно разрешить поставленные задачи, а именно: изучение и анализ литературных источников; различные виды теоретического анализа (историко-педагогический, сравнительно-сопоставительный); синтез; изучение и обобщение педагогического опыта; метод педагогического моделирования; опытно-экспериментальная работа; методы сбора эмпирических данных (анкетирование, интервьюирование); статистические методы обработки полученных данных.

Экспериментальной базой исследования являлась региональная система начального и среднего профессионального образования Республики Бурятия (на конец 2013 г. включает в себя 27 образовательных организаций среднего профессионального образования). В качестве центра организации опытно-экспериментальной работы выступало АОУ СПО РБ «Республиканский многоуровневый колледж» (г. Улан-Удэ), на базе которого Приказом Министерства образования и науки Республики Бурятия в 2011г. был создан Республиканский центр экспертизы основных профессиональных образовательных программ по специальностям СПО и профессиям НПО.

Организация и основные этапы исследования

На первом, *аналитическом* этапе (2009-2010 гг.) осуществлялись изучение и анализ литературных источников по проблемам организации образовательной экспертизы в системе профессионального образования. Были определены цели, задачи, основные виды и актуальное содержание экспертизы для региональной системы начального и среднего профессионального образования в условиях современного этапа его модернизации. На основе этого были уточнены теоретико-методологические основы исследования, его цель и задачи, объект и предмет; сформулирована гипотеза исследования.

На втором, *организационно-проектировочном* этапе (2010–2011 гг.), с учетом определенных на предыдущем этапе концептуальных позиций, была разработана модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования. Одновременно осуществлялась подготовка к созданию Республиканского центра экспертизы, которая завершилась принятием соответствующего Приказа Министерства образования и науки

Республики Бурятия.

На третьем, *опытно-экспериментальном* этапе (2011–2012 гг.) осуществлялась экспериментальная апробация модели подготовки образовательных экспертов для региональной системы профессионального образования; при этом в структуру и содержание модели вносились необходимые коррективы.

На четвертом, *обобщающем* этапе (2012–2013 гг.) были осуществлены систематизация и интерпретация данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, обобщены теоретические и практические результаты исследования, оформлен текст диссертации.

Обоснованность и достоверность основных положений и выводов исследования обусловлены: целостной и непротиворечивой теоретико-методологической базой исследования; использованием методов исследования, соответствующих цели, задачам и предмету исследования и взаимно дополняющих друг друга; преемственностью и взаимной обусловленностью результатов, полученных на различных этапах исследования; взаимным сопоставлением данных, содержащихся в различных исследованиях (как отечественных, так и международных); взаимным сопоставлением данных, содержащихся в литературных источниках, с данными, полученными в результате изучения практики; опытно-экспериментальной апробацией основных положений диссертации в ходе опытно-экспериментальной работы.

Научная новизна исследования состоит в том, что в настоящей работе:

– уточнена роль и определены функции образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования (функции: аналитико-прогностическая; нормативная; оценочно-нормоконтролирующая; интерпретационно-развивающая);

– введено в научный оборот понятие «типовые ситуации востребованности экспертизы», указывающее на заказчика экспертизы и характеризующее ее целевую направленность;

– разработана, научно обоснована и экспериментально апробирована модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в работе:

– определено влияние современных образовательных подходов (лично ориентированного, компетентностного) на развитие представлений о требованиях к эксперту, что позволяет уточнить содержание теоретической модели экспертной деятельности в профессиональном образовании;

– обоснована необходимость специального обучения образовательных экспертов для системы профессионального образования, определяемая следующими факторами: сложность и уникальность объекта образовательной

экспертизы; расширение объемов и масштабов проведения образовательной экспертизы; демократизация управления образованием и расширение практики общественного участия в оценке его качества, - что определяет направление дальнейших исследований в сфере кадрового обеспечения образовательной экспертизы;

- выявлена и охарактеризована связь между функциями экспертизы и типовыми ситуациями её востребованности в региональной системе профессионального образования, - что может стать основой для построения вариативных моделей образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования;

- сформирован и обоснован набор общих принципов организации и сервиса процесса подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования (принципы: общественно-государственного и профессионального характера подготовки экспертов, дифференциации обучения, взаимного обучения, гуманистического характера подготовки, формирования коллективного субъекта экспертизы в деятельности), который может использоваться для построения вариативных моделей подготовки образовательных экспертов для различных регионов.

В целом полученные результаты заметно дополняют имеющиеся в педагогической науке представления о кадровом обеспечении образовательной экспертизы и могут служить основой для дальнейших теоретических и практико-ориентированных исследований в области профессионального образования.

Практическая значимость исследования связана с возможностью использования в региональных системах профессионального образования следующих результатов исследования:

- определены пути совместного использования отбора и подготовки как основных механизмов кадрового обеспечения образовательной экспертизы (дифференциация образовательных экспертов по критериям статустности и обученности; обучение экспертов, прошедших отбор; предварительный отбор экспертов, направляемых на обучение; индивидуализация обучения экспертов на основе результатов отбора);

- сформулирован набор требований к подготовке образовательных экспертов: сочетание подготовки и отбора экспертов в образовании; гуманитарный характер содержания и процесса подготовки образовательных экспертов; индивидуализация процесса обучения эксперта; рефлексивно-практическая ориентация процесса подготовки; стандартизация результатов подготовки экспертов; периодическая (ежегодная) корректировка задач и содержания подготовки экспертов;

- определены типовые ситуации востребованности экспертизы, а также предметы экспертизы, наиболее характерные для современного этапа модернизации региональной системы профессионального образования, - что может быть использовано как основа для построения программ подготовки экспертов для региональных систем профессионального образования;

– разработана система показателей оценки эффективности подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования.

Разработанная и апробированная модель подготовки экспертов может быть использована на практике для обеспечения готовности экспертов к эффективной деятельности в региональной системе государственно-общественной оценки качества профессионального образования с наименьшими затратами и в наименьший период времени.

Отдельные положения, разработанные в ходе настоящего исследования, могут быть использованы в системе непрерывного педагогического образования, при разработке содержания учебных курсов, учебных и методических пособий, нацеленных на повышение квалификации руководителей различных уровней, работающих в системе профессионального образования.

На защиту выносятся следующие основные положения.

1. Требования к образовательному эксперту изменяются под влиянием современных образовательных подходов: с позиций компетентностного подхода в качестве ведущего требования к эксперту рассматривается его профессиональный опыт; личностно-ориентированный подход актуализирует значимость профессионально-личностной, авторской позиции эксперта в процессе экспертизы.

2. Подходы к подготовке образовательных экспертов в современной России: подготовка на базе действующей системы дополнительного профессионального образования и с использованием традиционных форм, усиленных инновационным содержанием (наиболее распространённый подход); обучение образовательных экспертов посредством специально организованной системы учебных семинаров, не имеющих институциональной привязки; формирование группового (коллективного) субъекта проведения образовательной экспертизы.

3. Особенность образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования состоит в том, что она призвана обеспечивать два относительно независимых ряда процессов развития в учреждениях профессионального образования. Первый из них – процесс, детерминированный извне (изменениями в потребностях региональной экономической сферы и конкретных работодателей – заказчиков). Второй, параллельный процесс развития детерминирован изнутри (собственным творческим потенциалом руководителей и педагогических коллективов учреждений профессионального образования).

4. Разработанная и апробированная модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования характеризуется следующими особенностями: максимальное использование для подготовки образовательных экспертов потенциала существующих образовательных структур; разработка специального содержания образования для подготовки экспертов, учитывающего конкретные направления деятельности экспертов и приоритетно реализуемые ими функции; использование различных форм и

методов экспертизы в процессе подготовки, в качестве средств активизации обучения, обеспечивающих не только овладение технологиями и методами экспертизы, но и формирующих экспертную позицию; включение деятельности по подготовке экспертов в качестве подсистемы в более широкую систему обеспечения тех процессов развития образования, которые призваны обеспечивать экспертов; рассмотрение процесса подготовки образовательных экспертов в контексте более широкого процесса формирования группового субъекта региональной образовательной экспертизы; использование на всех этапах формирования субъекта региональной экспертизы, механизмов государственно-общественного управления, обеспечивающих открытость данного процесса.

5. Организационно-педагогические условия, обеспечивающие максимальную эффективность формирования готовности экспертов к работе в региональной системе профессионального образования на основе разработанной модели: условие предварительной актуализации; условие повторяемости обучения.

Апробация и внедрение результатов исследования

Апробация охарактеризованной модели осуществлялась на базе Республиканского центра экспертизы основных профессиональных образовательных программ по специальностям СПО и профессиям НПО Республики Бурятия, созданного в АОУ СПО РБ «Республиканский многоуровневый колледж» г. Улан-Удэ. В апробации также приняли участие 47 образовательных учреждений СПО и НПО Республики Бурятия, Иркутской области и Забайкальского края, для которых осуществлялась подготовка образовательных экспертов.

Всего по теме диссертации опубликовано 5 работ.

Основное содержание диссертации

Диссертация состоит из введения, двух глав и шести параграфов, заключения и списка литературы, включающего 273 источника.

Во Введении дано обоснование темы исследования, его целей, задач, объекта и предмета, приведена гипотеза исследования. Раскрыты методы и источники исследования, его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, приведены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Подготовка специалистов-экспертов как педагогическая проблема» уточнено содержание понятий «эксперт», «экспертиза», «образовательная экспертиза», «экспертные оценки», «экспертное оценивание», «метод экспертных оценок».

Эксперт – высококвалифицированный специалист в определенной области, обладающий знаниями и опытом, полученными в результате обучения и практической деятельности и владеющий экспертными технологиями, привлекаемый заказчиком экспертизы для консультирования, критического рассмотрения определенных предметов, их исследования, выработки обоснованных суждений и предложений, подготовки заключения

с целью эффективного решения задач в данной области.

Образовательная экспертиза – процесс исследования, рефлексии и вынесения оценочных суждений о фактах, явлениях и процессах, происходящих в образовательной сфере.

Показано соотношение понятий «экспертиза», «исследование», «оценка», «диагностика», «мониторинг», «эвалюация», образующих единый смысловой ряд в исследованиях, посвященных образовательной экспертизе.

Охарактеризован типичный набор управленческих ситуаций, в которых оказывается востребованным проведение экспертизы.

Рассмотрена эволюция отечественных исследований, посвященных образовательной экспертизе. На первом этапе (с середины 70-х гг. прошлого столетия до начала 90-х гг.) появляется ряд работ, в которых дается общее понимание педагогической экспертизы как особого метода педагогического исследования. Концептуальной основой этих работ выступает теория педагогической квалиметрии, получившая своё развитие начиная со второй половины 60-х гг. Вплоть до настоящего времени квалиметрический подход к образовательной экспертизе продолжает активно развиваться в рамках науки об управлении образованием, где экспертиза рассматривается в качестве одного из ведущих средств управления качеством образования.

На втором этапе (с начала 90-х гг. и до начала 2000-х гг.) в связи с резким изменением социально-экономической ситуации в стране, с неизбежностью отразившейся и на системе образования, происходит становление и «открытие» множества новых явлений и процессов в сфере образования, которые могут стать и становятся объектами экспертизы. В указанный период предметами рассмотрения различных авторов выступали преимущественно прикладные аспекты применения психолого-педагогической экспертизы в сфере образования, при этом в качестве объектов экспертизы рассматривались как образовательные системы различного масштаба, так и их элементы. Что касается теоретического осмысления самой образовательной экспертизы, то следует отметить, что в данный период получил определённое распространение и развитие системомыследеятельностный подход.

На третьем этапе (с начала нового тысячелетия) начинается теоретическое осмысление эмпирического багажа, который был накоплен на предыдущем этапе. Проведены системные и комплексные исследования образовательной экспертизы как особого социального и психолого-педагогического феномена. В качестве теоретической основы исследований в области образовательной экспертизы основным становится гуманистический (лично-ориентированный подход). Одним из факторов, определившим обозначенную тенденцию, стала активная разработка данного подхода в педагогической науке с конца 80-х гг., которая, однако, вначале ограничивалась проблематикой построения образовательного процесса и слабо затрагивала вопросы, связанные с оценкой условий, процесса и результата образования. Вторым фактором стала разработка на рубеже 90-х –

2000-х гг. философско-психологической концепции «гуманитарной экспертизы». Для данного подхода характерна мягкая критика квалиметрического подхода к осмыслению феномена образовательной экспертизы, попытка преодолеть его ограниченность.

В качестве основного направления использования гуманитарной экспертизы в образовании рассматривается экспертиза инновационной деятельности, выступающая на данном этапе своеобразным «фокусом» исследовательского интереса большинства авторов, рассматривающих вопросы образовательной экспертизы.

Выявлен обобщенный набор характеристик экспертизы. Общие (родовые) характеристики экспертизы: многокомпонентность; дискретный и детерминированный характер; внешний и независимый характер; высокие требования к профессионализму экспертов; практикоориентированность; конкретность; направленность на получение особого типа знания («экспертного знания»); неопределенность результатов экспертной деятельности; сложность формирования цены экспертных услуг. Частные характеристики образовательной экспертизы: междисциплинарность и комплексность; арбитражный характер (нацеленность на сопоставление прежнего и нового опыта деятельности).

Различное понимание возможного назначения образовательной экспертизы современными авторами связано прежде всего с дифференциацией предметов экспертизы, среди которых выделяют: широкие модернизационные процессы в сфере образования; инновационная деятельность в образовании; качество образовательной продукции; профессиональная компетентность педагога и руководителя образования.

Выявлены и охарактеризованы основные тенденции в развитии теории и практики образовательной экспертизы на современном этапе: 1) дифференциация экспертизы и экспертных услуг; 2) гуманитаризация; 3) профессионализация; 4) технологизация; 5) демократизация экспертизы. Указанные тенденции образуют своеобразные пары, внутренне связанные друг с другом: одна из таких пар – тенденции гуманитаризации и профессионализации образовательной экспертизы; вторую пару составляют процессы технологизации и демократизации образовательной экспертизы. Эти пары тенденций имеют, в значительной степени, противоположную направленность и диктуют различное понимание профессионализма эксперта (как его статусность в профессиональном сообществе, с одной стороны – или как специальная обученность, с другой).

Рассмотрены концептуальные основы подготовки экспертов в сфере образования, в число которых включены: система характеристик экспертной деятельности в образовании; комплекс требований к образовательному эксперту; набор общих требований к подготовке экспертов в образовании.

Показано, что экспертная деятельность в образовании, как особый вид профессиональной деятельности, имеет черты исследовательской, интеллектуально-преобразовательной (рефлексивной), творческой,

продуктивной, коллегиальной, добровольной деятельности. На основе данного набора характеристик выстроен комплекс требований к эксперту, включающий набор профессионально важных качеств эксперта.

Профессионально важные качества эксперта включают в себя: профессиональные способности: интеллектуальные (исследовательско-аналитические, рефлексивные, прогностические) и коммуникативные способности, а также профессиональные ценности эксперта.

Показано влияние современных образовательных подходов (компетентного, лично-ориентированного) на развитие представлений о требованиях к эксперту. Под влиянием компетентного подхода в образовании повышаются требования к профессиональному опыту как основе профессиональной компетентности эксперта. Под влиянием лично-ориентированного подхода актуализируется значимость профессионально-личностной, авторской позиции эксперта в процессе экспертизы.

Рассмотрены потенциальные возможности региональных механизмов кадрового обеспечения для проведения образовательных экспертиз. Определено, что традиционно используемые механизмы отбора должны быть дополнены специальным обучением экспертов. Это определяется влиянием следующих групп факторов: сложность и уникальность объекта образовательной экспертизы; расширение объемов и масштабов проведения образовательной экспертизы; демократизация управления образованием и расширение практики общественного участия в оценке его качества. Совместное использование двух обозначенных механизмов кадрового обеспечения образовательной экспертизы – отбора и подготовки – должно быть реализовано на основе следующих принципов. Во-первых, уровневая дифференциация всех образовательных экспертов, включенных в реестр, по двум критериям: 1) уровень реальной статусности эксперта в образовательном сообществе (критерий, связанный с «отбором») – «актуальные эксперты»; 2) уровень его специальной обученности (критерий, связанный с «обучением»). Во-вторых, обучение, при необходимости, экспертов, прошедших отбор. В-третьих, обязательное использование процедуры предварительного отбора специалистов, которым предстоит пройти обучение на эксперта в образовании. В-четвертых, индивидуализация обучения экспертов, в зависимости от индивидуальных особенностей их опыта и квалификации.

Сформулирован набор общих требований к подготовке образовательных экспертов: сочетание подготовки и отбора экспертов в образовании; гуманитарный характер содержания и процесса подготовки образовательных экспертов; индивидуализация процесса обучения эксперта; рефлексивно-практическая ориентация процесса подготовки; стандартизация результатов подготовки экспертов.

Охарактеризованы место и роль экспертизы в региональной системе профессионального образования. Показано, что подсистема образовательной

экспертизы не входит в число основных элементов региональной системы профессионального образования (включая организационно-управленческую, нормативную и институциональную подсистемы) – она относится к категории образовательной инфраструктуры и обеспечивает определенные потребности остальных элементов системы.

Раскрыты особенности процессов развития в региональной системе профессионального образования. Особенность профессионального образования, отличающего его от общего, состоит в том, что оно имеет естественного и непосредственного заказчика в виде предприятий реальной сферы, находящихся в отношениях социального партнерства с учреждениями профессионального образования. Вместе с тем гуманитарная природа профессионального образования, делает неизбежным и необходимым и процесс собственно инновационного развития, детерминированного преимущественно внутренними факторами и нацеленного на создание условий для полноценного личностно-профессионального развития всех участников образовательного процесса. Таким образом, образовательная экспертиза в региональной системе профессионального образования призвана обеспечивать два относительно независимых ряда процессов развития в учреждениях профессионального образования: 1) процесс развития, детерминированный извне (изменениями в потребностях региональной экономической сферы и конкретных работодателей – заказчиков); 2) процесс развития, детерминированный изнутри (собственным творческим потенциалом руководителей и педагогических коллективов учреждений профессионального образования).

Фактором актуализации образовательной экспертизы в региональных системах профессионального образования выступает их модернизация, реализующаяся в контексте ряда взаимосвязанных процессов, важнейшие среди которых – введение Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС); формирование профессионально-образовательных кластеров; разработка и реализации Региональных комплексных программ развития профессионального образования (РКПРПО).

С учетом имеющихся теоретических подходов в данной области выделены и охарактеризованы функции образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования в условиях ее модернизации: аналитико-прогностическая; нормативная; оценочно-нормоконтролирующая; интерпретационно-развивающая. Кроме того, в качестве существенных характеристик экспертной деятельности нами рассматриваются моменты рефлексии и коммуникации; они присутствуют в образовательной экспертизе, независимо от того, какие именно функции (и в каких сочетаниях) реализуются.

В качестве значимого элемента в структуре «экспертной подсистемы» региональной системы профессионального образования определен набор типовых ситуаций востребованности экспертизы (ТСВЭ). Этот элемент во-первых, указывает на заказчика экспертизы и, во-вторых, характеризует

целевую направленность экспертизы.

Между функциями экспертизы и ТСВЭ существует связь, которая, с одной стороны, может быть охарактеризована следующим образом: та или иная ТСВЭ актуализирует функции образовательной экспертизы в определенном сочетании, в результате чего последняя может быть реализована либо как монофункциональная, либо (чаще) – как полифункциональная экспертиза. С другой стороны, звеном, соединяющим функции экспертизы и ТСВЭ, выступает предмет экспертизы. ТСВЭ связана с предметом экспертизы как общее с частным, как цель с задачей: каждой ТСВЭ соответствует определенный набор возможных предметов экспертизы.

Выявлены ТСВЭ, актуализируемые, во-первых, постановкой типовых задач региональных комплексных программ развития профессионального образования и, во-вторых, изменениями в жизнедеятельности учреждений профессионального образования, связанными с введением ФГОС. В последнем случае экспертиза оказывается востребованной для оценки качества выстраивания связей между элементами образовательной системы учреждения образования на стыках: «цели образования – содержание образования»; «содержание образования – образовательный процесс»; «образовательный процесс – результаты образования».

Определены предметы экспертизы, наиболее типичные для современного этапа модернизации региональной системы профессионального образования: состояние региональных рынков труда и образовательных услуг; тенденции развития региональной системы профессионального образования; эффективность управления указанной системой; качество основных и дополнительных профессиональных образовательных программ; качество УМК, ЭОР и других используемых средств обучения; качество условий реализации образовательного процесса и самого образовательного процесса в учреждениях профессионального образования; квалификация управленческих и педагогических кадров; квалификация выпускников учреждений профессионального образования; квалификация работников (в системе независимой сертификации квалификаций); программы развития учреждений профессионального образования; ход и результаты опытно-экспериментальной работы в этих учреждениях.

Определены основные источники экспертных кадров для региональной системы профессионального образования: высококвалифицированные специалисты образовательной сферы, привлекаемые для проведения экспертных процедур, как требующих, так и не требующих общественного участия; представители работодателей и работодательских объединений, выражающие интересы предприятий-заказчиков и партнеров региональной системы профессионального образования и обладающие достаточной квалификацией по тем профессиям и специальностям, по которым осуществляется подготовка; представители общественности. Очевидно, что для двух последних категорий экспертов прохождение специального

обучения является обязательным требованием для допуска их к участию в образовательной экспертизе. Это требует организации специальной подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования, отвечающих целому ряду требований.

Во второй главе - «Практика подготовки экспертов для работы в системе профессионального образования» - осуществлен анализ практических аспектов подготовки образовательных экспертов в современной России. Показано, что основным источником кадрового обеспечения в системе образовательной экспертизы выступает отбор; лишь в немногих случаях осуществляется специальная подготовка экспертов. Такой отбор происходит, как правило, по трем критериям: (1) формальные признаки, отражающие техническую возможность участия в экспертизе (например, место проживания эксперта); (2) формальные признаки, отражающие квалификацию эксперта (например, наличие ученого звания, ученой степени); (3) реже – неформализованные характеристики профессиональной компетентности эксперта (профессиональный авторитет и т. д.).

Выявлены и охарактеризованы основные проблемы образовательной экспертизы, актуализирующие вопрос о подготовке экспертов: конъюнктурность образовательной экспертизы; ее закрытость; негуманитарный характер экспертизы, преимущественное внимание к внешним и количественным показателям; в ряде случаев – имитация образовательной экспертизы; непонимание экспертами сущности экспертной позиции (например, экспертиза проводится как инспекционная проверка); наконец несогласованность в действиях экспертов. Первопричиной большинства обозначенных проблем выступает неподготовленность образовательных экспертов к решению конкретных экспертных задач.

Рассмотрены основные подходы к подготовке образовательных экспертов, существующие в современной России. Первый, наиболее распространенный подход основан на модели подготовки образовательных экспертов на базе действующей системы дополнительного профессионального образования (региональные ИПК, ИРО и т. п.) и опирается на традиционные формы курсовой подготовки, усиленные инновационным содержанием обучения. Так, в некоторых случаях подготовка образовательных экспертов реализуется почти исключительно посредством деятельностного содержания (например, вместо более или менее традиционно понимаемой образовательной программы, как системы лекций, форм активной групповой и индивидуальной, в том числе самостоятельной работы и консультаций, - реализуется процесс рефлексивной диагностики).

Второй подход к организации образовательной экспертизы предполагает обучение образовательных экспертов посредством специально организованной системы учебных семинаров, представляющих собой обучающее мероприятие разового характера, не имеющее жесткой

институциональной привязки.

В рамках обоих подходов процесс кадрового обеспечения образовательной экспертизы рассматривается и реализуется как подготовка индивидуальных экспертов. Как следствие такого подхода возникает проблема суть которой в том, что ни специальный отбор образовательных экспертов, ни их целенаправленная подготовка, ни даже использование системы единых, открытых и признанных общественностью критериев не гарантирует объективности экспертизы (её устойчивости от подкупа), если она реализуется посредством индивидуальной деятельности экспертов.

Разрешение данной проблемы оказывается возможным в рамках третьего подхода, в рамках которого вместо отбора и/или подготовки субъектов экспертизы осуществляется открытый (прозрачный) процесс формирования группового (коллективного) субъекта проведения экспертизы.

Анализ обозначенных подходов к подготовке образовательных экспертов позволил нам сформулировать следующий набор наиболее общих, рамочных требований к модели подготовки образовательных экспертов, обеспечивающих ее работоспособность. Во-первых, максимальное использование для подготовки образовательных экспертов потенциала существующих образовательных структур (прежде всего учреждений ДПО). Во-вторых, разработка специального содержания образования для подготовки экспертов, учитывающего конкретные направления деятельности экспертов и приоритетно реализуемые ими функции. В-третьих, использование различных форм и методов экспертизы в процессе подготовки, в качестве средств активизации обучения, обеспечивающих не только овладение технологиями и методами экспертизы, но и формирующих экспертную позицию у обучающихся. В-четвертых, включение деятельности по подготовке экспертов в качестве подсистемы, в более широкую систему обеспечения тех процессов развития образования, которые призваны обеспечивать эксперты. В-пятых, рассмотрение процесса подготовки образовательных экспертов в контексте более широкого процесса формирования группового субъекта региональной образовательной экспертизы. В-шестых, использование, на всех этапах формирования субъекта региональной экспертизы, механизмов государственно-общественного управления, обеспечивающих открытость данного процесса. В-седьмых, периодическая (ежегодная) корректировка задач и содержания подготовки экспертов.

С учетом проведенного анализа современного этапа развития системы профессионального образования Республики Бурятия разработана и научно обоснована Модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования. Первым институциональным основанием модели выступает нормативно заданная определенность коллективного субъекта экспертизы в региональной системе профессионального образования, в качестве которого выступают республиканские учебно-методические комиссии по укрупненным группам СПО и профессий НПО

Министерства образования Республики Бурятия по введению ФГОС НПО и СПО (РУМК). Второе институциональное основание – Республиканский центр экспертизы основных профессиональных образовательных программ по специальностям СПО и профессиям НПО (РЦЭ), который выполняет функции организатора и координатора процессов экспертизы в региональной системе профессионального образования.

На первом этапе введения ФГОС НПО и СПО нового поколения объектом экспертизы являются составляющие ОПОП: (1) базисные учебные планы; (2) учебные планы; (3) примерные программы профессиональных модулей; (4) примерные программы учебных дисциплин. Согласно разработанному и утвержденному регламенту на базе РЦЭ реализуется два вида экспертизы: техническая и содержательная. Техническая экспертиза предусматривает определение степени соответствия объекта экспертизы общим требованиям ФГОС и требованиям к структуре и оформлению программ. По итогам технической экспертизы принимается решение о возможности направления объекта экспертизы на содержательную экспертизу.

Разработанная Модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования, соответствующая обозначенному нормативному контексту, включает четыре взаимосвязанных компонента.

Целевой компонент Модели определяет цель ее реализации – достижение готовности экспертов к эффективной деятельности в региональной системе государственно-общественной оценки качества профессионального образования с наименьшими затратами и в наименьший период времени. Указанная готовность определяется как интегральное образование, сущность которого описывается через взаимодействие сформированных мотивационного, содержательного и деятельностного компонентов в деятельности коллективного субъекта экспертизы. Мотивационная готовность экспертов предполагает наличие у них определенной системы ценностей и сформированную экспертную позицию. Содержательная готовность представляет собой систему знаний, необходимых для экспертизы (о специфике профессиональной сферы по профилю профессионального образования, о теории и методологии образовательной экспертизы, об объекте экспертизы). Деятельностная готовность включает набор компетентностей, необходимых эксперту для успешной профессиональной деятельности, среди которых: общая (личностная), профессиональная, квалиметрическая и собственно экспертная компетентности. Системообразующим компонентом готовности экспертов к эффективной деятельности в региональной системе государственно-общественной оценки качества профессионального образования, определяющим интегральный характер этой готовности, выступает сформированность коллективного субъекта экспертизы, т. е. готовность группы экспертов (РУМК) к коллективному решению экспертных задач определенной содержательной направленности.

Концептуально-организационный компонент Модели включает набор общих принципов организации и сервиса процесса подготовки экспертов: (1) принцип общественно-государственного и профессионального характера подготовки экспертов (обусловлен наличием аналогичного принципа непосредственно в системе организации экспертизы в региональной системе профессионального образования); (2) принцип дифференциации обучения (обусловлен наличием дифференцированного контингента экспертов, задействованных в процессе подготовки); (3) принцип взаимного обучения (предполагает использование экспертного потенциала представителей различных групп участников процесса подготовки экспертов); (4) принцип гуманистического характера подготовки экспертов (обусловлен гуманитарным, «понимающим» характером всякой образовательной экспертизы); (5) принцип формирования коллективного субъекта экспертизы в деятельности (определяется коллегиальным характером экспертной деятельности в региональной системе профессионального образования). Последний принцип реализуется следующим образом: формирование коллективного субъекта экспертизы (РУМК) под конкретную задачу (экспертиза ОПОП по определённой укрупнённой группе профессий НПО или специальностей СПО) происходит на этапе подготовки экспертов в процессе совместной выработки показателей содержательной экспертизы.

Содержательный компонент Модели представляет собой набор дидактических единиц, подлежащих усвоению в ходе обучения экспертов, определенным образом сгруппированных в учебные модули теоретического обучения, опыт применения которых обеспечивается практической частью обучения. Конструирование содержательного компонента строится на основе следующего набора принципов: практической ориентации, целесообразности, модульности, вариативности, перспективной избыточности. Основными содержательными разделами программы теоретического обучения являются: (1) ФГОС НПО и СПО нового поколения и основные направления модернизации региональной системы профессионального образования, реализуемые в контексте их внедрения; (2) региональная система независимой оценки качества профессионального образования; (3) основы образовательной квалиметрии и научные основания экспертной оценки в образовании; (4) объекты экспертизы (ОПОП) и их особенности; (5) отраслевые особенности экспертизы; (6) экспертные технологии и методы экспертизы; (7) организация экспертизы в РЦЭ; (8) критерии технической экспертизы ОПОП; (9) критерии содержательной экспертизы ОПОП (разрабатываются группами); (10) результаты экспертизы и подготовка экспертного заключения. Практическое обучение экспертов реализуется в форме стажировки, которую потенциальные эксперты (обучающиеся) проходят под руководством актуальных экспертов. Первая часть стажировки – система практических работ, нацеленная на интеграцию основных элементов экспертной компетентности обучающихся, освоенных на предыдущем этапе обучения. Предлагаемые практические задания

представляют собой кейсы, основанные на материалах, взятых из реальной практики, и направленные на отработку: во-первых, каждого из этапов экспертного оценивания; во-вторых, различных типов экспертизы. Таким образом, в рамках Модели завершение процесса становления экспертной компетенции осуществляется посредством такой практической (экспертной) деятельности, которая протекает в сотрудничестве с более опытными экспертами и сопровождается её постоянной рефлексией.

Критериально-оценочный компонент Модели составляет набор критериев и показателей оценки педагогической эффективности системы подготовки экспертов в рамках Модели. Адекватность оценки обеспечивается тем, что структура данного компонента отражает структуру целевого компонента Модели, и критерии оценки (мотивационный, содержательный, деятельностный) совпадают с компонентами готовности обучаемых к реализации экспертной деятельности.

Практическая апробация Модели подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования осуществлялась в рамках более широкого эксперимента, проводимого по теме «Разработка модели республиканского центра экспертизы и научно-методического обеспечения внедрения основных профессиональных образовательных программ по специальностям СПО и профессиям НПО». Оценка эффективности Модели включала следующие основные этапы: подготовительный этап (включая выбор методов исследования и определение критериев оценки эффективности модели); констатирующий эксперимент (включая пилотажное исследование и констатирующий контрольный срез); формирующий эксперимент (включая опытную реализацию Модели и заключительный контрольный срез).

Непосредственным объектом оценки выступала готовность специалиста к реализации экспертной деятельности в региональной системе профессионального образования, для чего использовались априорные методы оценки качества эксперта: документационный метод – для первичного отбора и включения в базу данных потенциальных экспертов; метод самооценки и метод взаимной оценки – для получения количественных данных о степени готовности респондентов к реализации экспертной деятельности в системе профессионального образования, а также путем сопоставления объективных данных об эффективности апробируемой Модели.

Пилотажное исследование, проведенное в начале 2011 г. среди небольшой выборки руководителей и педагогических работников системы профессионального образования Республики Бурятия (28 чел.), было нацелено на выявление практических проблем, разрешение которых можно было бы считать показателем эффективности Модели. Было выявлено две таких проблемы: во-первых, противоречие между экспертной оценкой и самооценкой респондентов (потенциальных экспертов) собственной готовности к экспертизе ОПОП СПО/НПО: самооценка респондентов была стабильно выше их внешней оценки; во-вторых, проблема уклонения от

ответа заметной части респондентов (по некоторым позициям до 20 %), связанная с нежеланием или неготовностью оценить те или иные из своих экспертных компетенций. Обе проблемы рассматривались нами как показатели неготовности респондентов к реализации экспертной деятельности в региональной системе профессионального образования.

Констатирующий контрольный срез проводился в ноябре 2011 г. и охватывал 257 потенциальных экспертов региональной системы профессионального образования Республики Бурятия, включенных в информационную базу РЦЭ, которым в 2012 г. предстояло пройти подготовку на основе нашей Модели. В указанную группу вошли 174 (68 %) работника системы профессионального образования, 51 (20 %) представитель экономической сферы и 32 (12 %) представителя общественных структур. Каждому было предложено заполнить специальную форму анкеты, в которую были включены все разработанные нами ранее содержательные показатели оценки качества экспертов. Каждому эксперту, заполнявшему анкету, предлагалось оценить степень выраженности того или иного показателя (качества эксперта) по пятибалльной вербально-числовой шкале. Кроме того, инструкция предусматривала возможность отказа эксперта от ответа по любой из позиций («не готов определить»).

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить следующие характеристики исходной ситуации. Как и в ситуации пилотажного исследования, наблюдались проблемы, выраженные как в расхождении между внешней оценкой и самооценкой экспертов (в сторону завышения самооценки), так и в отказе части экспертов осуществлять самооценку или внешнюю оценку тех или иных экспертных качеств. Наиболее высокая оценка экспертных качеств до начала опытно-экспериментальной работы была получена по критерию «мотивационная готовность». Наименее высокая оценка экспертных качеств до начала опытно-экспериментальной работы была получена по критерию «деятельностная готовность» (внешняя оценка – 2, самооценка – 3). По этому же критерию было зафиксировано наибольшее количество отказов от оценки.

Формирующий эксперимент проводился на протяжении ноября 2011 – декабря 2012 гг. и представлял собой реализацию разработанной нами Модели подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования. За этот период было подготовлено более 500 экспертов из числа административного и педагогического состава образовательных учреждений системы НПО/СПО Республики Бурятия и других регионов РФ, из которых 257 чел. – будущие эксперты для региональной системы профессионального образования Республики Бурятия – составляли экспериментальную группу. Получение данных об эффективности модели в рамках нашей опытно-экспериментальной работы проводилось не на основе сравнения результатов обучения в контрольной и экспериментальной группах, а на основе одной только динамики экспериментальной группы (т. е. сопоставления показателей готовности к реализации экспертной деятельности в

экспериментальной группе до начала и после окончания опытно-экспериментальной работы). Это объясняется уникальностью разработанной и апробируемой Модели, отсутствием доступных аналогов, обеспечивающих возможность для сопоставления.

Заключительный контрольный срез проводился в декабре 2012 г. на основе тех же форм анкеты и на той же выборке респондентов, что и контрольный срез. Это обеспечило объективность полученных данных о динамике изменения готовности обучающихся к экспертной деятельности в региональной системе профессионального образования.

Анализ динамики изменения оценки качества эксперта (в соотношении внешней оценки и самооценки), а также изменения количества отказов экспертов от самооценки собственных экспертных качеств позволил выявить следующие тенденции, свидетельствующие об эффективности апробировавшейся Модели.

1. Рост значений внешней оценки многих показателей готовности экспертов в абсолютных цифрах (в среднем на два балла, а по ряду показателей на 3–4 балла).

2. Снижение самооценки по некоторым показателям, а также заметное увеличение доли показателей, по которым значение самооценки и внешней оценки совпадают, что свидетельствует о повышении адекватности самооценки экспертов и, в конечном счёте, о повышении их готовности к экспертной деятельности.

3. Достижение значения по каждому из компонентов готовности (а также по каждому из отдельных показателей) уровня не менее чем «выше среднего» по итогам апробации Модели.

4. Заметное уменьшение доли отказов от оценки/самооценки показателей экспертных качеств, свидетельствующее о повышении готовности респондентов к такой оценке/самооценке, а следовательно, и к экспертной (оценочной) деятельности как таковой.

Помимо количественной оценки динамики изменения отдельных показателей готовности обучающихся к экспертной деятельности в системе профессионального образования нами был отмечен ряд системно-синергетических эффектов, также свидетельствующих о результативности Модели. Во-первых, вовлечение экспертов в учебный процесс в роли обучающихся (принцип взаимного обучения) заметно способствует повышению их собственной экспертной квалификации и развитию необходимых компетенций эксперта. Во-вторых, наличие большого количества групповых форм учебной работы и стажировки, сопровождающихся моментами групповой рефлексии, позволяет преодолеть тенденции «стихийно-эмпирического подхода» к проведению экспертизы, характерного для многих специалистов, не прошедших специальную подготовку.

По итогам апробации разработанной нами Модели были выявлены организационно-педагогические условия, обеспечивающие максимальную

эффективность формирования готовности экспертов к работе в региональной системе профессионального образования на основе данной модели. Первое условие состоит в том, что предварительно (до начала обучения) должны быть организованы, во-первых, процесс покомпонентной самооценки готовности потенциальных экспертов к экспертной деятельности и, во-вторых, их ознакомление с содержанием образовательной программы подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования; это актуализирует индивидуальные образовательные потребности будущих слушателей («условие предварительной актуализации»). Второе условие требует, помимо разового обучения экспертов – членов РУМК, организации дальнейшего периодического повышения квалификации экспертов, обеспечивающего адекватности их качества требованиям региональной системы профессионального образования, в которой они работают («условие повторяемости обучения»).

В **Заключении** подведены общие итоги исследования, которые позволяют констатировать, что гипотеза работы подтвердилась, цель достигнута, поставленные исследовательские задачи реализованы. Сформулированы основные выводы по работе и показано перспективное направление исследования.

Основные выводы по работе:

1. Определено влияние современных подходов к профессиональному образованию на содержание требований к образовательному эксперту: с позиций компетентностного подхода в качестве ведущего требования к эксперту рассматривается его профессиональный опыт; личностно ориентированный подход актуализирует значимость профессионально-личностной, авторской позиции эксперта в процессе экспертизы.

2. Выявлены и охарактеризованы подходы к подготовке образовательных экспертов в современной России: подготовка на базе действующей системы дополнительного профессионального образования и с использованием традиционных форм, усиленных инновационным содержанием; обучение образовательных экспертов посредством специально организованной системы учебных семинаров, не имеющих институциональной привязки; формирование коллективного субъекта проведения образовательной экспертизы.

3. Уточнены особенности образовательной экспертизы, которая призвана обеспечивать два относительно независимых ряда процессов развития в учреждениях профессионального образования: процесс, детерминированный извне (изменениями в потребностях региональной экономической сферы и конкретных работодателей – заказчиков) и процесс, детерминированный изнутри (собственным творческим потенциалом руководителей и педагогических коллективов учреждений профессионального образования). Определены функции образовательной экспертизы в региональной системе профессионального образования: аналитико-прогностическая; нормативная; оценочно-нормоконтролирующая;

интерпретационно-развивающая.

4. Разработана, научно обоснована и экспериментально апробирована модель подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования. Указанная модель включает четыре взаимосвязанных компонента. Целевой компонент определяет цель реализации модели – достижение готовности экспертов к эффективной деятельности в региональной системе государственно-общественной оценки качества профессионального образования (включая мотивационную, содержательную и деятельностную готовность) с наименьшими затратами и в наименьший период времени. Концептуально-организационный компонент включает набор общих принципов организации и сервиса процесса подготовки экспертов: общественно-государственного и профессионального характера подготовки экспертов, дифференциации обучения, взаимного обучения, гуманистического характера подготовки, формирования коллективного субъекта экспертизы в деятельности. Содержательный компонент представляет собой набор дидактических единиц, подлежащих усвоению в ходе обучения экспертов, определенным образом сгруппированных в учебные модули теоретического обучения, опыт применения которых обеспечивается практической частью обучения. Критериально-оценочный компонент составляет набор критериев и показателей оценки педагогической эффективности системы подготовки экспертов в рамках модели.

5. Определены организационно-педагогические условия, обеспечивающие максимальную эффективность формирования готовности экспертов к работе в региональной системе профессионального образования на основе разработанной модели: условие предварительной актуализации; условие повторяемости обучения; условие периодической (ежегодной) корректировки задач и содержания подготовки на основе мониторинга актуальных потребностей региональной системы профессионального образования.

Статьи в журналах, включённых в список ВАК

1. Перинов С.Б. Подготовка образовательных экспертов в современной России: основные подходы/ С.Б. Перинов // Проф. образование. –2013. – № 10. – С. 3–5.

2. Перинов С.Б. Современные тенденции в развитии теории и практики образовательной экспертизы/ С.Б. Перинов // Вестник Забайкальского университета. –2013. – № 9. – С.

3. Перинов С.Б. Особенности процессов развития в системе профессионального образования/ С.Б. Перинов // Сибирский педагогический журнал. – 2014. - №1. – С.

Монография

4. Перинов С.Б. Теория и практика подготовки экспертов для региональной системы профессионального образования/ С.Б. Перинов. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2013. – 212 с.

Научные публикации

5. Перинов С.Б. Образовательная экспертиза в региональной системе профессионального образования в условиях модернизации/ С.Б. Перинов // Повышение качества и инвестиционной привлекательности региональной системы профессионального образования: Межрегион. науч.-практ. конф.: материалы. – Иркутск, 2013. – С. 68-82.

Подписано в печать: 18.10.13.
Бумага офсетная. Гарнитура «Times New Roman».
Печать офсетная. Формат бумаги 60/84 1/6. Усл. п.л. 1,5.
Тираж 100 экз. Заказ № 78.

Изготовлено с готового оригинал-макета в Издательстве МГОУ.
105005, г.Москва, ул.Радио-10-а