

Мотивационно-целевые компоненты экспертной деятельности в образовании

Г. А. Мкртычян,
кандидат психологических наук

В последнее десятилетие понятие экспертизы получило достаточно широкое распространение в образовательной практике: «экспертиза урока», «экспертиза инновационного проекта», «экспертиза опытно-экспериментальной работы», «экспертиза авторских программ», «экспертиза учебно-методических материалов» и т. д. [1, 3, 4, 5, 7, 9]. В регионах формируется многоуровневая система экспертной службы: экспертные советы создаются и работают в отдельных образовательных учреждениях, в районных органах управления и информационно-диагностических центрах, в институтах повышения квалификации и областных органах управления образованием. Экспертная деятельность оформляется и как деятельность профессиональная: экспертные функции вводятся в должностные обязанности целого ряда специалистов, работающих в образовании: педагогов-психологов, методистов, заместителей директоров по научной работе, сотрудников, ответственных за аттестацию педагогических работников и т. д. Разрабатываются и реализуются учебные программы профессиональной подготовки экспертов в образовании.

Наш опыт подготовки экспертов и анализ их деятельности позволяют предположить, что экспертная деятельность в образовании имеет свои специфические задачи, содержание, технологию проведения, требования к профессионализму и т. д., что дает основание рассматривать ее в качестве самостоятельной профессиональной деятельности. Исследования и описание индивидуальной профессиональной деятельности эксперта, на наш взгляд, могут базироваться на модели функциональной психологической системы деятельности, разработанной В. Д. Шадриковым [12], и основных положениях концепции профессионализма А. К. Марковой [6].

Проведение любой экспертной процедуры обусловлено появлением конкретного запроса на экспертизу извне, и, соответственно, экспертная деятельность носит дискретный и внешне детерминированный характер. Участие эксперта в проведении экспертных процедур обусловлено двумя основными факторами: во-первых, наличием у него исследовательского интереса к объекту экспертизы и, во-вторых, его профессиональной специализацией. Добровольное принятие экспертом запроса извне и оформление его в форме экспертной задачи представляет собой первый шаг в цепочке экспертной деятельности. Именно на этом этапе в максимальной степени проявляется мотивационный компонент профессиональной деятельности эксперта.

Состав и структура мотивационно-потребностной сферы эксперта во многом предопределяются достаточно специфическим содержанием данного вида профессиональной деятельности. Основу экспертной деятельности составляет деятельность исследовательская, поисковая, которая неразрывно связана с необходимостью тесного взаимодействия и общения со всеми участниками экспертного процесса и функцией поддержки инновационных

явлений и процессов в образовании. Следует отметить, что данный вид профессиональной деятельности не может быть отнесен к разряду массовых, а является уделом достаточно узкой группы специалистов высокой квалификации. Однако само по себе наличие высокого уровня профессиональной компетентности является необходимым, но недостаточным условием готовности к экспертной деятельности. В настоящее время в большинстве случаев экспертная деятельность в образовании выступает в качестве дополнительной к основной профессиональной деятельности. Все это выдвигает определенные требования к мотивационной сфере экспертов.

Для изучения мотивов профессиональной деятельности экспертов нами был разработан опросник, в основу которого положена классификация профессиональных мотивов А. К. Марковой [6]. Согласно данной классификации мотивы, определяющие конструктивную внутреннюю детерминацию профессионального поведения, образуют четыре группы:

- 1) мотивов понимания предназначения профессии;
- 2) мотивов профессиональной деятельности;
- 3) мотивов профессионального общения;
- 4) мотивов проявления личности в профессии.

Отдельную группу составляют мотивы, имеющие неконструктивную направленность.

Исходя из этого, мы формулировали десять возможных мотивов экспертной деятельности, отражающих вышеперечисленные группы. Экспертам предлагалось проранжировать их по значимости. Всего в опросе приняли участие 80 экспертов — постоянных членов научно-методического экспертного совета и сотрудников кафедр и лаборатории Нижегородского института развития образования, которые регулярно участвуют в проведении экспертиз. По результатам усреднения присвоенных рангов мотивы экспертной деятельности расположились в определенной последовательности (табл. 1).

Таблица 1

Ранжирование мотивов профессиональной экспертной деятельности

№ ранга	Мотивы	Среднее значение ранга
1	Значимость экспертизы для развития и поддержки инновационного образования	2,99
2	Влияние результата экспертизы на реальные образовательные процессы, их изменение	3,21
3	Профессиональный и личностный рост, возможность личностного развития посредством экспертной деятельности	4,04
4	Творческий характер процесса экспертного исследования	4,40
5	Благоприятная психологическая атмосфера и межличностное общение, признание и авторитет в кругу коллег	4,53
6	Сотрудничество и совместная деятельность при проведении экспертных работ	4,85
7	Возможность проявления и развития своей индивидуальности в профессиональной экспертной деятельности	5,11
8	Использование экспертной позиции для защиты корпоративных интересов, решения узкоиндивидуальных проблем	7,76
9	Престижность экспертного статуса, принадлежность к профессиональной «касте» экспертов	8,39
10	Стремление к доминированию, «экспертной власти»	9,73

Результаты приведенного опроса свидетельствуют о безусловном доминировании в сфере профессиональной мотивации экспертов мотивов, обусловленных осознанием особой миссии экспертизы в образовании и связанных с непосредственной реализацией экспертной деятельности (процесса и результата). Далее в порядке значимости располагаются мотивы проявления личности в профессиональной экспертной деятельности и мотивы профессионального общения. И наконец, абсолютным аутсайдером по своей представленности в мотивационной сфере экспертов являются мотивы неконструктивные, направленные на достижение узких, выходящих за рамки профессиональных ценностей результатов. В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о конструктивной направленности профессиональной мотивации экспертов. При этом для каждого эксперта существует свой индивидуальный набор профессиональных мотивов, определяющих его профессиональное поведение. Однако при всем разнообразии мотивационных профилей общим для них является доминирование мотивов понимания предназначения экспертизы и мотивов самой экспертной деятельности. Это позволяет рассматривать подобный тип профессиональной мотивации эксперта в качестве его профессионально важного качества и, соответственно, условия успешной реализации экспертной деятельности. В действительности представление об эксперте изначально предполагает высокий уровень его профессионализма, а значит, и сформированность конструктивного по своей направленности мотивационно-профессионального профиля. Поэтому, не отрицая, в принципе, возможности изменения и развития структуры профессиональных мотивов в ходе освоения экспертной деятельности, следует все же признать, что представленный ниже профиль профессиональной мотивации выступает скорее предпосылкой, чем новообразованием успешной экспертной деятельности.

Для любой профессиональной деятельности центральным, системообразующим компонентом психологической системы деятельности является ее цель. По мнению В.Д. Шадрикова, можно выделить два аспекта цели: во-первых, как идеальный или мысленно представленный ее результат, во-вторых, как уровень достижений, которого хочет добиться человек [12]. При изучении цели экспертной деятельности на первый план выдвигается аспект, связанный с пониманием цели как ожидаемого результата. Обусловлено это тем, что экспертная деятельность изначально предполагает высокий стандарт ее исполнения или, иными словами, существующие представления о «нормативном результате деятельности» эксперта включают в себя высокие требования к качеству результата. Выделение аспекта, связанного с пониманием цели как уровня достижений, более продуктивно при рассмотрении прежде всего процессов профессионализации, роста профессионального мастерства специалистов, осваивающих ту ли иную трудовую деятельность.

В качестве основной цели — результата экспертной деятельности — можно рассматривать получение экспертного знания об изучаемом объекте. Как правило, оно оформляется в форме экспертного заключения. Конкретное содержание искомого экспертного знания определяется экспертными задачами, сформулированными в соответствии с конкретным запросом образовательной практики на экспертизу (см. рис. на с. 102).

В соответствии с системным подходом к описанию деятельности вектор «экспертная задача → экспертное знание» выступает системообразующим фактором всей профессиональной деятельности эксперта. В зависимости от его характера и специфики конструируется конкретная деятельность эксперта; при этом функциональные компоненты деятельности образуют специфическую конфигурацию взаимоотношений в психологической системе деятельности.

Экспертное знание, рассматриваемое нами как цель — результат профессиональной экспертной деятельности, безусловно, нуждается в изучении, поскольку решение данной проблемы имеет как теоретическую, так и практическую значимость. В теоретическом плане интерес представляют выделение и описание параметров данного вида знания и опреде-

ление его места среди других видов знания (научного, житейского, неявного, практического и т. д.). В практическом плане определение основных параметров экспертного знания может быть положено в основу модели профессиональной подготовки экспертов.

Для изучения параметров экспертного знания нами была использована процедура числового шкалирования, построенная по принципу метода семантического дифференциала. Опытным экспертам (всего 16 человек, стаж экспертной работы свыше 6 лет) предлагалось поместить понятие «экспертное знание» на десяти биполярных шкалах:

1	Гуманитарное	[3121110111213]	Естественнонаучное
2	Теоретическое	[3121110111213]	Практическое
3	Количественное	[3121110111213]	Качественное
4	Осознанное	[3121110111213]	Интуитивное
5	Объективное	[3121110111213]	Субъективное
6	Научное	[3121110111213]	Обыденное
7	Индуктивное	[3121110111213]	Дедуктивное
8	Диагностическое	[3121110111213]	Прогностическое
9	Междисциплинарное	[3121110111213]	Предметно-дисциплинарное
10	Однозначное	[3121110111213]	Вероятностное



Мотивационно-целевые компоненты деятельности эксперта

Выбор наиболее существенных биполярных характеристик экспертного знания осуществлялся на основе предварительно проведенного опроса экспертов и теоретического анализа соответствующей литературы.

Средние значения баллов, полученные по результатам проведенного опроса, проанжированы в представленной ниже табл.2.

Таблица показывает, что к основным характеристикам экспертного знания относятся практичность, научность и осознанность. Именно данная триада определяет специфическое «лицо» экспертного знания, отличающее его от других видов знания. Следует особо отметить наличие в экспертном знании параметра осознанности, что создает предпосылку для рассмотрения экспертной деятельности как деятельности преимущественно рефлексивной. Сочетание же рефлексивности экспертного знания с его научностью и практической направленностью позволяет понимать экспертизу в образовании как научно обоснованную

рефлексию практики образования. Такое представление об экспертизе созвучно с подходом, развиваемым О. С. Анисимовым [1].

Наряду с указанными выше параметрами экспертного знания в нем достаточно отчетливо представлены также такие характеристики, как гуманитарность, субъективность, прогностичность и междисциплинарность. Гуманитарность экспертного знания предопределяется характерным для современного этапа доминированием гуманитарного подхода к пониманию образования и, соответственно, к методам его изучения [2, 3, 8, 10].

Ранжирование параметров экспертного знания

№ ранга	Параметры экспертного знания	Средние значения баллов
1	Практическое	2,56
2	Научное	2,5
3	Осознанное	2,38
4	Гуманитарное	1,94
5	Субъективное	1,75
6	Прогностичное	1,63
7	Междисциплинарное	1,44
8	Качественное	1,13
9	Индуктивное	0,94
10	Вероятностное	0,67

Субъективность и междисциплинарность экспертного знания образуют «естественное» соседство с гуманитарностью, поскольку, они совершенно очевидно являются ее важнейшими атрибутами и в известном смысле образуют с ней смысловое единство.

Что же касается прогностичности экспертного знания, то она отражает тот существенный момент, что экспертиза не только ограничивается исследованием актуального состояния того или иного инновационного явления, но и предполагает выявление в нем потенциала развития, прогнозирование этого развития. «Экспертиза, — как справедливо отмечает А. Н. Тубельский, — есть работа с будущим в настоящем» [5, с. 13].

И наконец, третью группу параметров экспертного знания — наименее значимую по своей представленности — образуют качественность, индуктивность и вероятностный характер. Это позволяет сделать ряд предположений. Во-первых, экспертные знания имеют преимущественно качественный характер, хотя и не исключают использования строгих количественных процедур. Во-вторых, процесс экспертного исследования строится прежде всего в направлении от частного к общему, т. е. от единичного инновационного опыта к его обобщению и пониманию, что само по себе не отрицает возможности и обратного направления движения. В-третьих, экспертное знание не является однозначным и окончательным, а в известной степени выступает как знание гипотетическое.

В целом результаты исследования мотивационно-целевых компонентов экспертной деятельности могут быть положены в основу понимания природы экспертизы в образовании как профессиональной деятельности и служить отправной точкой для разработки концепции профессиональной подготовки экспертов.

Литература

1. Анисимов О. С. Экспертная мышледеятельность и проблемы профессионализма в экспертизе // Экспертиза: теория и практика. Новокузнецк, 1997.

2. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.; Воронеж, 1996.
3. *Братченко С. Л.* Введение в гуманитарную экспертизу образования: Психологические аспекты. М., 1999.
4. *Гуружапов В. А.* Вопросы экспертизы учебного процесса развивающего обучения: Система Эльконина-Давыдова // Психологическая наука и образование. 1996. № 1.
5. *Иванов Д. А., Иванова Е. Л., Шестакова И. Г., Тубельский А. Н.* Общественно-государственная экспертиза экспериментальных площадок и инноваций в образовании. М., 1997.
6. *Маркова А. К.* Психология профессионализма. М., 1996.
7. *Мкртычян Г. А.* Экспертиза в образовании // Развитие региональной системы образования: Опыт и перспективы. Н. Новгород, 1998.
8. *Орлов А. Б.* Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.
9. *Панов В.И.* К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. № 2.
10. Психология с человеческим лицом: гуманитарная перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М., 1997.
11. Словарь-справочник по психологической диагностике / Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов; Отв. ред. С. Б. Крымский. Киев, 1989.
12. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека. М., 1996