

УДК 371.1
ББК 74.04 (2Рос)

ТРЕБОВАНИЯ К ЭТИКЕ ЭКСПЕРТИЗЫ В УСЛОВИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

REQUIREMENTS TO ETHICS OF EXPERTISE IN THE CONDITIONS OF THE NATIONAL EDUCATION
AND PEDAGOGY

Шурилова Татьяна Борисовна

Доцент кафедры теории и истории педагогики
Института педагогики Российского
государственного педагогического университета
им. А. И. Герцена, кандидат педагогических наук
E-mail: tbbaa1@mail.ru

Shurilova Tatyana B.

Assistant professor at the Department of
Theory and History of Pedagogy, Institute for
Pedagogy, Herzen State Pedagogical University
of Russia, St. Petersburg, PhD in Education
E-mail: tbbaa1@mail.ru

Безбородова Екатерина Васильевна

Магистр по направлению «Педагогическое
образование», лаборант кафедры теории и
истории педагогики Института педагогики
Российского государственного педагогического
университета им. А. И. Герцена
E-mail: evbezborodova01@gmail.com

Bezborodova Ekaterina V.

Student in the Master's program "Pedagogical
education", department assistant at the
Department of Theory and History of
Pedagogy, Institute for Pedagogy, Herzen State
Pedagogical University of Russia, St. Petersburg
E-mail: evbezborodova01@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлены результаты анализа феномена «экспертиза в образовании» в контексте специфики современной педагогической науки и практики образования. На основе результатов этого анализа предложена аргументация особой необходимости соблюдения принципов и норм этики в процессе экспертизы педагогических процессов, объектов и явлений в условиях современного образования и тенденций развития педагогики. Доказана особая роль требований к

Abstract. This article presents the results of the analysis of the phenomenon of «expertise in education» in the context of the specifics of modern pedagogical science and practice of education. Basing on the results of this analysis, the authors offer arguments for the special need to comply with the principles and norms of ethics in the process of examination of pedagogical processes, objects and phenomena in the conditions of modern education and trends in the development of

соблюдению принципов и норм этики в рамках феномена общественно-профессиональной экспертизы.

Ключевые слова: педагогическая наука, педагогическая парадигма, нормы и правила этики экспертизы в образовании, общественно-профессиональная экспертиза, эксперт общественно-профессиональной экспертизы.

pedagogy. Special role of the requirements to comply with the principles and norms of ethics in the framework of the phenomenon of the social and professional expertise is proved.

Keywords: pedagogical science, pedagogical paradigm, norms and rules of ethics of expertise in education, social and professional expertise, expert of the social and professional expertise.

Феномен экспертизы в отечественной педагогической теории и практике стал актуальным в середине 1990-х гг. и был во многом обусловлен изменением смысловых и целевых ориентиров в педагогике и образовании. Стремительно развивающиеся в тот период процессы демократизации, гуманизации, гуманитаризации, дифференциации в образовательной сфере вызвали острую необходимость компетентной оценки происходящих в образовательной практике изменений [1].

Многообразие этих изменений, приводящих к появлению все новых и новых теоретических и практических решений педагогических проблем, предопределило значимость именно экспертной деятельности по оценке правомерности, корректности и эффективности этих решений. Действительно, в середине 1990-х гг. в отечественном образовании сложилась ситуация, в которой изменившиеся нормы и требования не просто допускали, но и всячески инициировали право за педагогами поиска различных вариантов организации и реализации образовательного процесса.

В подобных условиях сложилась потребность в такой оценке этих вариантов, которая, с одной стороны, позволяла бы зафиксировать соответствие существующим нормам и стандартам, а с другой – выявить степень уникальности и эффективности оцениваемых педагогических решений. Подобная оценка возможна именно в рамках экспертизы, экспертной деятельности. Действительно, специфика экспертной деятельности, в отличие от других видов деятельности по оценке процессов и явлений, заключается в том, что она предусматривает изучение компетентным в проблеме специалистом особенностей процесса или явления с целью, во-первых, определения степени соответствия существующим нормам и стандартам и, во-вторых, выявления его уникальных неповторимых характеристик.

Развитие экспертизы в образовании как нового вида деятельности по оценке педагогических объектов, явлений и процессов инициировало вопрос о том, каким требованиям должен соответствовать специалист, который осуществляет эту деятельность. Такой специалист, соответственно, называется экспертом. Среди обширных требований к эксперту особое место занимает блок требований, связанный с этическими нормами экспертной деятельности. Соблюдение экспертом этических норм необходимо в любой сфере, где применяется экспертиза. Однако экспертная деятельность в области современного образования

имеет свои особенности. В этой статье предпринята попытка проанализировать эти особенности, исходя из реалий современного отечественного образования и характеристик педагогической науки на современном уровне ее развития.

Прежде всего, требования к этическим нормам в экспертизе в рамках любой области вытекают из специфики развития и понимания науки на современном этапе ее развития.

Долгое время, вплоть до второй половины XX в., среди исследователей господствовало мнение о том, что наука – это построенная по особым правилам система объективных, достоверных знаний. Такое понимание науки, называемое «классическим», опиралось на постулат о независимости исследуемого явления или процесса от условий его наблюдения. Из него вытекает возможность получения абсолютно объективного знания, полностью отстраненного от познающего субъекта.

Развитие науки в XX в. заставило исследователей усомниться в правомочности таких выводов. Научные исследования неопровержимо показывали, что условия наблюдения необходимо влияют на протекание исследуемых процессов и явлений. Это предопределило становление нового, так называемого социологического подхода к рассмотрению науки. В рамках социологического подхода наука рассматривается не только как особая система знаний, но и как сложный специфический вид деятельности людей.

В рамках этого понимания от личности субъекта исследования напрямую зависит исследовательский результат. Подобное понимание науки предопределило актуальность проблемы этики научного исследования. Ведь если особенности личности исследователя могут оказывать влияние на результаты исследования, то важным становится не только приверженность ученого к той или иной научной концепции, но и его личностные и индивидуальные качества.

Интересен тот факт, что становление социологического подхода к изучению науки произошло благодаря ученым-естественникам (Н. Бор, М. Планк, Э. Шредингер, А. Эйнштейн). Впервые именно в их работах доказывалась необходимость изучения влияния субъекта ученого на процесс и результаты осуществляемого им научного исследования. И доказательство этой необходимости осуществлялось на примере естественных наук. Специфика же социогуманитарного научного исследования предопределяет еще большую значимость учета субъективных характеристик научной деятельности ученого при оценке результатов его исследования. Обусловлено это рядом основных характеристик социогуманитарного познания, а именно: возможностью плюрализма концепций, то есть различных решений одной и той же научной проблемы; недопустимостью монополии на истину со стороны одной единственно возможной научной концепции; открытым характером научного поиска и равноправного конкурирования множественности научных трактовок [2, с. 493].

Перечисленные характеристики можно объяснить, в первую очередь, следующим обстоятельством. Объект социогуманитарного научного познания имеет «человеческое измерение». Это предопределяет его сложность и вероятностный характер проявлений. Следовательно, разграничение объекта и субъекта исследования в социогуманитарной сфере оказывается в принципе невозможным. Иначе говоря, нормы и идеалы социогуманитарного исследования диктуют необходимость «принимать во внимание как наличие

субъекта в самом объекте познания, так и феномены сознания познающего субъекта» [2, с. 493]. В частности, важно учитывать приверженность исследователя тем или иным научным концепциям, научным школам.

Эксперт в образовании – это специалист, который, скорее всего, разделяет положения определенной концепции, научной школы и т. д. Однако проведение полноценной экспертизы вряд ли возможно в том случае, если эксперт подходит к осмыслению объекта экспертизы только в контексте собственных приоритетов в исследовании и оценке. Экспертиза в образовании не представляется возможной без готовности эксперта к тому, чтобы зафиксировать и положительно оценить объект экспертизы даже в том случае, если он не вписывается в ту научную концепцию, приверженцем которой является эксперт. А следовательно, с точки зрения соблюдения норм и правил этики, эксперт в области образования должен быть готов к следующему. С одной стороны, эксперт обязан разбираться во всем многообразии научных концепций и обоснованных практических решений исследуемой проблемы. А с другой стороны, он должен быть готов к признанию и, соответственно, положительной оценке экспертируемого решения проблемы, даже если это решение не вписывается в систему научных взглядов эксперта.

Педагогика является одной из областей социогуманитарного знания. Но педагогику, в силу особенностей ее предмета исследования (в современном понимании в качестве предмета педагогики большинством исследователей рассматривается процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, который нацелен на создание условий для реализации потребности человека в самореализации), можно считать областью социогуманитарного познания как бы «вдвойне». Особенности предмета исследования педагогики вызывают необходимость учета в педагогических исследованиях не только особенностей субъекта исследующего, но и субъекта исследуемого.

Также требования к нормам и этике в образовании обусловлены происходящей в современной науке и практике сменой парадигм. В связи с этим утверждением целесообразно определить сущность понятия «педагогическая парадигма».

Во второй половине XX в. представители различных областей пишут о глобальном изменении установок, ценностей и норм научного исследования. Часто это явление называют сменой познавательной парадигмы. Понятие «парадигма» произошло от греч. *paradeigma*, что в переводе означает 'пример', 'образец'. В науковедение и философию науки понятие «парадигмы» было введено позитивистом Г. Бергманом, но получило широкое распространение после выхода в свет в 1962 г. книги американского физика и науковеда Т. Куна «Структура научных революций» [3].

Введение термина «парадигма» стало результатом предпринятого Т. Куном анализа истории развития науки не с позиции накопления научных данных, а через призму ценностей и норм научной деятельности. Период принятия подавляющим числом представителей научного сообщества какой-либо парадигмы Т. Кун обозначил как период «нормальной науки».

В рамках периода «нормальной науки» ученые ориентированы на получение и накопление результатов, полученных в условиях исследования по общепринятым в рамках действующей научной парадигмы стандартным образцам. Период смены парадигм Т. Кун

определяет термином «научная революция». Наступление периода «научной революции» означает факт глобального изменения главных стратегий научного поиска и замены их новыми, что, естественно, отражается и на практике. Во второй половине XX в., после публикации книги Т. Куна, понятие «парадигма» постепенно стало применяться к различным областям научного знания, в том числе и к педагогике.

Реальные черты глобальных изменений в области отечественной педагогики и образования, свидетельствующие о факте смены парадигмы в области образования, проявили себя в 1990-х гг. Именно в этот период «педагогическая парадигма», а также изучение причин смены педагогических парадигм становится предметом научных исследований. В тот период был предложен ряд определений понятия «педагогическая парадигма» (Е. А. Ямбургом, И. А. Колесниковой, О. Г. Прикотом и другими).

Несмотря на различия в трактовках понятия, авторы едины в следующем. Под педагогической парадигмой понимается общепринятая в научном и практическом педагогическом сообществе система взглядов о ведущих целях и задачах педагогического процесса, а также характеристика всех компонентов педагогического процесса (содержательного, технологического, оценочного) и модели взаимодействия взрослого и ребенка в соответствии с ведущими целями и задачами парадигмы. Приверженность теоретиков и практиков к той или иной парадигме обусловлена, с одной стороны, актуальными тенденциями в социуме и культуре, а с другой – индивидуальной системой ценностей и мировоззрением педагога. Только одно это предопределяет ряд требований к эксперту в области образования, связанных с готовностью и способностью в случае необходимости оценить эффективное решение той или иной педагогической проблемы даже в том случае, если его авторы придерживаются парадигмального подхода, отличающегося от взглядов эксперта. Однако переход современного образования к новой для нашей страны парадигме заставляет взглянуть на проблему этики в образовании еще более тонко и серьезно.

Для обозначения современной образовательной парадигмы, на которую с каждым годом все больше ориентирована не только отечественная педагогическая наука, но и система отечественного образования (причем на уровне Федеральных государственных образовательных стандартов), различные исследователи используют разные термины, например: «парадигма личностной педагогики» (Е. А. Ямбург), гуманная парадигма (И. А. Колесникова), «парадигма гуманистической педагогики» (О. Г. Прикот). Однако ведущей сущностной чертой этой парадигмы является опора при ответах на все педагогические вопросы на один из ведущих в современной педагогике принцип – принцип гуманизации.

Данный принцип предполагает: во-первых, приоритет в образовании общечеловеческих ценностей; во-вторых, рассмотрение образовательного процесса в качестве источника, прежде всего, раскрытия и только потом развития и преобразования свойств субъекта. Расставленные таким образом акценты в понимании ведущих целей и задач образовательного процесса предопределяют возможность множественности решений одной и той же проблемы. В условиях подобного понимания миссии и роли образования эксперту, который исследует и оценивает конкретное решение педагогической проблемы, предлагаемое образовательным учреждением или конкретными педагогом, необходимо быть готовым к тому, чтобы увидеть и оценить рациональное зерно решения, понять его уникальность, а

возможно, и принять отличное от своего видения решение, если это решение действительно имеет право на существование.

Таким образом, подводя итог всему, сказанному выше, можно сформулировать вывод о том, что проблема этики экспертизы именно в образовании обусловлена:

- особенностью понимания феномена «наука» в современном наукознании и методологии науки, согласно которому наука рассматривается не только и не столько как система полученной и выстроенной по определенным правилам системы знаний, но и как деятельность людей;
- гуманитарным характером педагогической науки, а именно возможностью существования, в зависимости от контекста рассмотрения, множественности решений одной и той же проблемы;
- ситуацией развития отечественного образования в логике педагогической парадигмы, ориентированной на поиск различных решений одной и той же педагогической проблемы в соответствии с контекстом ее рассмотрения и особенностями субъектов образовательного процесса.

Все перечисленные особенности и риски в области экспертизы в образовании особенно ярко проявляют себя в рамках приобретающего в последние годы все большее и большее значение такого направления экспертизы, как общественно-профессиональная экспертиза. В силу возможности в условиях современного отечественного образования многообразия решений педагогических проблем, а следовательно, необходимости квалифицированной оценки этих решений возникает необходимость в привлечении экспертов, которые способны не только определить формальное соответствие экспертируемых материалов четко определенным стандартным требованиям (например, как это, в первую очередь, происходит в рамках аккредитационных экспертиз). Это обстоятельство обуславливает необходимость проведения общественно-профессиональной экспертизы.

Для раскрытия сущности понятия «общественно-профессиональная экспертиза» нами был выполнен контент-анализ понятия «общественно-профессиональная экспертиза в образовании». Для его проведения мы проанализировали 10 источников, выбор которых не был случайным. В число анализируемых источников вошли статьи и монографии ученых, которые занимаются вопросами общественно-профессиональной экспертизы в системе образования (А. Н. Аносов, А. Г. Бабич, Р. Г. Тер-Григорьянц, Е. В. Бебенина, Р. Е. Булат, Н. Ю. Конасова, И. В. Гришина, Т. А. Мерцалова, Т. И. Пуденко и др.).

Также в качестве анализируемого источника нами был рассмотрен федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4]. В результате проведенного контент-анализа нами было сформулировано рабочее определение данного понятия: «Общественно-профессиональная экспертиза в образовании – это добровольный саморегулируемый процесс взаимодействия между всеми участниками образовательных отношений, нацеленный на развитие и совершенствование образования, призванный подтвердить сторонними квалифицированными экспертами степень качества той или иной образовательной программы и ее соответствие профессиональным стандартам, а также требованиям различных социально-профессиональных групп (объектов внешней среды, субъектов образовательной деятельности и ряда других)».

Таким образом, стоит отметить, что при оценке качества образования весьма важно рассмотрение не только самой процедуры общественно-профессиональной экспертизы с точки зрения ее эффективности, но и детального изучения требований, предъявляемым к экспертам общественно-профессионального оценивания в системе образования. Сегодня практически каждая образовательная организация, которая позиционирует себя как инновационная площадка и стремится к повышению качества образовательного процесса, обращается к общественно-профессиональной экспертизе. Необходимость проведения такого вида экспертизы обусловлена, прежде всего, необходимостью получения независимой, объективной и компетентной оценки, которая направлена на выявление проблемных точек и определение дальнейших путей развития образовательной организации с учетом развития и самосовершенствования.

Мы рассматриваем экспертную деятельность в рамках общественно-профессиональной экспертизы как особый тип исследовательской деятельности [5]. В данном контексте общественно-профессиональная экспертиза в образовании может быть ориентирована на следующие цели:

- оценка степени соответствия экспертируемых материалов имеющимся нормативным моделям;
- раскрытие авторского замысла, понимание идеи проекта и выявление его ценностно-смысловых оснований;
- оценка деятельности авторского коллектива с точки зрения инновационного характера экспертируемых материалов [6, с. 209].

Таким образом, необходимость проведения общественно-профессиональной экспертизы возникает тогда, когда ответ на вопрос не очевиден, готовых решений нет, а искомая информация может быть получена только с опорой на мнение компетентных экспертов, которые представляют не только профессиональное сообщество, но и общественность.

Общественно-профессиональная экспертиза несет в себе не только оценку тех или иных факторов, но и учитывает взаимодействие этих факторов между собой, а также конструирует возможные сценарии их развития. Данные позиции требуют от эксперта не только практического опыта работы в той или иной сфере, но во многом зависят от его мировоззрения и жизненной позиции и в связи с этим определяются готовностью и способностью соблюдения норм и правил этики экспертной деятельности.

Именно добровольный саморегулируемый характер общественно-профессиональной экспертизы предопределяет особые требования к этическим нормам и правилам ее проведения.

В отличие от других видов экспертизы, общественно-профессиональная экспертиза далеко не всегда предполагает наличие внешне заданных критериев и показателей, по которым оценивается экспертируемый объект. Зачастую эксперт, участвующий в общественно-профессиональной экспертизе, имеет дело лишь с обобщенными рамочными требованиями к объекту. А следовательно, эксперт сталкивается с проблемой самостоятельного определения критериев и показателей оценки. Подобная ситуация обуславливает повышенную этическую ответственность по отношению к соблюдению такого принципа

ее проведения, как компетентность. Соблюдая этот принцип, эксперт берет на себя ответственность за то, что он действительно:

- осознает границы собственной компетентности в проблеме, решение которой ему предстоит экспертировать;
- готов к взаимодействию в случае необходимости с более компетентными коллегами;
- способен, в случае осознания недостаточной компетентности, отказаться от проведения экспертизы;
- готов опираться на объективные научные данные при вынесении собственных оценок;
- способен к выбору и применению адекватных технологий проведения экспертизы.

Также, на наш взгляд, необходимость проведения общественно-профессиональной экспертизы обостряет и необходимость соблюдения принципов этики, связанных субъективностью эксперта. Отсутствие зачастую изначально заданных жестких критериев и показателей общественно-профессиональной экспертизы, а также ее добровольный саморегулируемый характер повышает значение такого принципа этики экспертизы, как объективность и беспристрастность. Общественно-профессиональный эксперт несет особую ответственность за то, чтобы:

- выбрать такие критерии и показатели экспертизы, на основе которых в полной мере может быть проведена оценка объекта экспертизы;
- провести на основе выбранных критериев и показателей тщательное исследование экспертируемого объекта и, в случае необходимости, задать необходимые вопросы и запросить необходимые материалы у экспертируемой стороны.

В условиях общественно-профессиональной экспертизы усиливается и значение такого принципа этики, как принцип сочетания открытости и конфиденциальности. Общественно-профессиональный эксперт в большей степени, чем, например, эксперт, занимающийся аккредитационными процедурами, имеет дело с авторскими инновационными продуктами. С одной стороны, такие продукты еще требуют признания в случае однозначной оценки их высокого качества. Ради такой оценки, по сути, и привлекается общественно-профессиональный эксперт, обладающий компетентностью, широтой взглядов и готовностью оценить и поддержать потенциально успешные продукты и материалы. С другой стороны, именно общественно-профессиональный эксперт имеет дело с теми продуктами и материалами, которые либо еще находятся в стадии разработки, либо их создание завершилось только что. В этой связи чрезвычайно важным является соблюдение такого правила этики, как недопустимость использования экспертируемых материалов в своих целях, например в публикациях.

Сформулированные размышления и выводы получили подтверждение в рамках проведенного нами анкетирования среди педагогических работников и представителей администрации образовательных организаций (ОО) с целью выявления основных характеристик образа идеального эксперта общественно-профессионального оценивания в сфере образования и на их основе разработки требований (в частности, связанных с

необходимостью соблюдения этических норм экспертизы) и рекомендаций к эксперту в рамках общественно-профессиональной экспертизы в системе образования.

В проведенном в августе-сентябре 2018 г. анкетировании приняли участие 60 человек, в число которых вошли представители администрации дошкольных, дополнительных, общеобразовательных, профессиональных ОО, а также образовательных организаций высшего образования Санкт-Петербурга и Москвы (РГПУ им. А. И. Герцена и МГОПУ).

Анкета включала в себя три блока вопросов. Вопросы, входящие в первый блок, позволили нам выявить основные характеристики образа идеального эксперта, по мнению участников образовательного процесса, составить обобщенный портрет идеального эксперта, с точки зрения педагогов и представителей администрации ОО, а также получить эмоциональную оценку личности эксперта. Вопросы, относящиеся ко второму блоку, были направлены на выявление «проблемных» зон при взаимодействии «экспертируемый – эксперт» и установлении степени влияния личности эксперта на характер взаимодействия участников экспертизы. Третий блок содержал вопросы, которые помогли установить глубину понимания респондентами процесса общественно-профессиональной экспертизы и деятельности экспертов в сфере образования, наличие или отсутствие опыта участия опрашиваемых в общественно-профессиональной экспертизе, а также определить роль, в которой респонденты принимали участие в процессе экспертизы. Подробная характеристика анкеты представлена в таблице.

Также в анкету вошли вопросы, отражающие социально-демографические характеристики респондента: пол, возраст, образование, профессия.

В результатах анкетирования ярко проявили себя характеристики эксперта общественно-профессиональной экспертизы, связанные с необходимостью соблюдения им норм и правил этики. Покажем это.

Так, например, при ответе на вопрос, предполагающий составление респондентами ранжированного списка качеств идеального эксперта из предложенного перечня, на первых трех позициях оказались качества, напрямую связанные с этическими нормами экспертизы, а именно: 17,8% опрошенных указали независимость, 17,8% – всесторонность и 14% – коммуникативные навыки эксперта в образовании.

В контексте рассуждений об этике экспертизы значим следующий результат анкетирования. При определении наиболее важных факторов в формировании образа идеального эксперта первое, второе и третье место рейтинга снова заняли позиции, напрямую связанные с проблемой соблюдения этики: компетентность (26%), коммуникативные способности (20,4%) и незаинтересованность эксперта (19,3%).

Тот факт, что способность эксперта соблюдать этические нормы подтверждают и ответы респондентов на вопрос о том, какой должна быть область профессиональной компетентности эксперта. Больше половины опрошенных (56,7%) уверены, что область компетентности эксперта должна совпадать с предметом экспертизы, а 40% однозначно высказались за то, что эта область должна быть как минимум «достаточно близка к теме вопроса». Иными словами, респонденты опять-таки высказались за компетентность эксперта.

Оценивая основные критерии отбора экспертов общественно-профессиональной экспертизы, участники опроса снова обозначили на первых позициях те критерии, которые

Характеристика анкеты «Образ идеального эксперта»

Номер блока	Тема блока	Цели исследования	Вопросы, вошедшие в анкету для педагогических работников и представителей администрации ОО
1	Образ эксперта	Выявить основные характеристики образа идеального эксперта, по мнению участников образовательного процесса. Составить обобщенный портрет идеального эксперта, с точки зрения педагогов и представителей администрации ОО. Получить эмоциональную оценку личности эксперта	Кто такой, по Вашему мнению, эксперт в образовании? Какими качествами, на Ваш взгляд, должен обладать идеальный эксперт в образовании? Перечислите наиболее важные факторы, формирующие образ идеального эксперта. Какой, на Ваш взгляд, должна быть область профессиональной компетентности эксперта? Как Вы считаете, какой практический опыт в проведении исследовательских и экспериментальных работ должен иметь эксперт? Ниже приведены основные критерии отбора экспертов в сфере образования (выберите наиболее важные, на Ваш взгляд). Каким должен быть идеальный, на Ваш взгляд, возраст эксперта? Ниже приведены личные качества, которыми должен обладать эксперт в образовании (выберите наиболее важные, на Ваш взгляд). Какие, на Ваш взгляд, качества совсем нежелательно иметь идеальному эксперту?
2	Характер взаимодействия между участниками экспертизы	Выявить «проблемные» зоны при взаимодействии «экспертируемый – эксперт». Установить степень влияния личности эксперта на характер взаимодействия с экспертируемыми. Установить частоту взаимодействия участников образовательного процесса с представителями экспертного пула	Определите идеальный формат отношений между участником экспертизы и экспертом. Какое, на Ваш взгляд, влияние оказывает личность эксперта на характер взаимодействия между участниками экспертизы? Как часто Вам приходилось взаимодействовать с представителями экспертной группы?
3	Понимание респондентами исследуемого вопроса. Наличие у респондентов опыта участия в экспертизе	Установить глубину понимания респондентами процесса общественно-профессиональной экспертизы и деятельности экспертов в сфере образования. Установить наличие опыта участия респондентов в общественно-профессиональной экспертизе (в какой роли)	1. Есть ли у Вас опыт участия в процедуре внешней экспертизы? 2. В каком качестве Вам приходилось принимать участие в процедуре внешней экспертизы? 3. Опишите, пожалуйста, каким конкретно был Ваш личный опыт участия в процедуре внешней экспертизы. 4. С какими трудностями Вам пришлось столкнуться во время экспертизы? 5. Расскажите, пожалуйста, понравилось или не понравилось Вам принимать участие в экспертизе. Почему?

напрямую коррелируют с принципами и нормами этики, а именно: на первом месте оказались два критерия – компетентностный уровень экспертной оценки (12,8%) и наличие опыта в оцениваемой области (12,8%), на втором месте – принципиальность (11,4%) и объективность (11,4%), а также высокий уровень общей эрудиции (11,1%).

Оценивая необходимые для эксперта личностные качества, респонденты также называли именно те качества, без которых невозможно соблюдение требований этики. Так, более 10% опрошенных считают, что «ответственность», «справедливость» и «честность» являются самыми важными личными качествами эксперта, также в этот список попали такие качества, как «уравновешенность» и «эрудированность» (9,5%). В «черный список» качеств, которые крайне нежелательны для эксперта, попали следующие характеристики: «несправедливость, предвзятое отношение» (85%), «некомпетентность» (78,3%), «выход за рамки должностных полномочий» (40%), «неуважение к участникам экспертизы» (38,3%).

Этически оправдан и выбранный участниками опроса идеальный формат отношений между экспертом и участником экспертизы, по мнению большинства респондентов. Такой формат – это равноправное сотрудничество (90%).

Весьма интересными, с точки зрения проблемы этики экспертизы в образовании, является оценка опыта участия в экспертизе тех респондентов, которые выступали в качестве экспертируемых. Именно эта категория респондентов обращала внимание именно на проблему несоблюдения этических принципов экспертизы: негативный опыт участия в процедуре внешней экспертизы был связан, в первую очередь, с личностью эксперта и стилем его взаимодействия с экспертируемыми.

На основании проведенного анкетного исследования нами были сделаны следующие выводы, соотносящиеся с проблемой соблюдения принципов и правил этики экспертизы в образовании:

1. Педагогические работники и представители администрации образовательной организации, принявшие участие в анкетировании, знакомы с сущностью понятия «эксперт общественно-профессионального оценивания в образовании».

2. Все предложенные для ранжированной оценки профессиональные качества эксперта в образовании, по мнению респондентов, являются важными, однако особую оценку получили со стороны респондентов именно те качества, которые определяют готовность и способность эксперта к соблюдению принципов и норм этики экспертизы, а именно: независимость, всесторонность и коммуникативные навыки набрали наибольшее количество баллов. По мнению большинства респондентов, самым важным фактором, формирующим образ идеального эксперта, является уровень компетентности.

3. Эксперт в образовании должен быть, прежде всего, ответственным, справедливым и честным, а самым нежелательным качеством респонденты считают «некомпетентность».

4. Личность эксперта оказывает существенное влияние на характер взаимодействия между участниками экспертизы, а равноправное сотрудничество между экспертом и экспертируемым позволит создать необходимую доверительную и продуктивную обстановку.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что этическая составляющая в представлении об идеальном образе эксперта общественно-профессионального оценивания

заняла ведущую позицию. По мнению большинства респондентов, эксперт общественно-профессионального оценивания в сфере образования – это специалист, обладающий опытом опытного практика и теоретическими знаниями в сфере деятельности, подлежащей экспертизе, адекватным восприятием чужого мнения и навыками профессиональной коммуникации с окружающими, не рассматривающий сферу экспертной деятельности как возможность самореализации.

Подводя итог, можно с уверенностью сказать, что соблюдение принципов и норм этики проведения экспертизы в области образования приобретает особую значимость, поскольку обусловлено рядом факторов, а именно: современным пониманием науки, спецификой социогуманитарного исследования, современными тенденциями развития педагогической науки и образовательной практики. Иными словами, этика экспертизы в образовании приобретает максимальное человеческое измерение. Поэтому еще одним важным вопросом, который требует детального изучения, является изучение эффективных подходов и путей подготовки экспертов в сфере образования, способных и готовых в полной мере к осуществлению этически оправданной экспертной деятельности.

Список литературы

1. Александрова В. Г., Богуславский М. В. Новые рубежи педагогической реальности: аксиология, духовность, гуманизм. М.: МГПУ, 2007. 311 с.
2. Современные философские проблемы естественных, технических и социально-гуманитарных наук / под общ. ред. В. В. Миронова. М.: Гардарики, 2006. 639 с.
3. Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2003. 605 с.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2016). URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 25.02.2019).
5. Бебенина Е. В. Общественно-профессиональная экспертиза качества образовательного процесса как основа для принятия управленческих решений // Ценности и смыслы. 2011. № 6. С. 85–107.
6. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2006. 209 с.

References

1. Aleksandrova V. G., Boguslavskiy M. V. *Novye rubezhi pedagogicheskoy realnosti: aksiologiya, dukhovnost, gumanizm*. Moscow: MGPU, 2007. 311 p.
2. Mironov V. V. (ed.) *Sovremennye filosofskie problemy estestvennykh, tekhnicheskikh i sotsialno-gumanitarnykh nauk*. Moscow: Gardariki, 2006. 639 p.
3. Kun T. *Struktura nauchnykh revolyutsiy*. Moscow: AST, 2003. 605 p.
4. Federalnyy zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 02.06.2016) "Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii" (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.07.2016). Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed: 25.02.2019).

5. Bebenina E. V. Obshchestvenno-professionalnaya ekspertiza kachestva obrazovatel'nogo protsessa kak osnova dlya prinyatiya upravlencheskikh resheniy. *Tsenosti i smysly*. 2011, No. 6, pp. 85–107.
6. Novikova T. G. Teoreticheskie osnovy ekspertizy innovatsionnoy deyatel'nosti v obrazovanii. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 2006. 209 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2019, № 4

Статья поступила в редакцию 28.02.2019
The article was received on 28.02.2019