

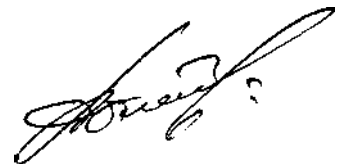
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПСИХОЛОГІЇ імені Г. С. КОСТЮКА

ЯБЛОНСЬКИЙ АНДРІЙ ІВАНОВИЧ

УДК 159.98:37.015.3

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ЗМІСТУ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

19.00.01 – загальна психологія, історія психології



Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня
доктора психологічних наук

Дисертацією є рукопис

Робота виконана в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України, лабораторія психології навчання імені І. О. Синиці

Науковий консультант

дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор

Максименко Сергій Дмитрович, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, директор

Офіційні опоненти:

доктор психологічних наук, професор **Швалб Юрій Михайлович**, Київський національний університет імені Тараса Шевченка, кафедра соціальної роботи, професор;

доктор психологічних наук, доцент **Шрагіна Лариса Ісаківна**, Одеський національний університет імені І. І. Мечнікова, кафедра соціальної і прикладної психології, доцент;

доктор психологічних наук, доцент **Кукуленко-Лук'янець Інна Володимирівна**, Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, кафедра загальної педагогіки і психології, завідувач

Захист відбудеться «26» лютого 2019 р. об 11 годині на засіданні спеціалізованої вченої ради Д 26.453.01 в Інституті психології імені Г. С. Костюка НАПН України за адресою: 01033, м. Київ-33, вул. Паньківська, 2

Із дисертацією можна ознайомитися у бібліотеці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України за адресою: 01033, м. Київ-33, вул. Паньківська, 2

Автореферат розісланий «25» січня 2019 р.

Учений секретар
спеціалізованої вченої ради



Т. М. Третяк

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Методологічним орієнтиром у модернізації системи освіти України третього тисячоліття, інтегрованою ідеєю оновлення її змісту на метапредметному рівні стала гуманітарна парадигма (В. Андрющенко, І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, І. Дубровіна, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко, О. Орлов, К. Роджерс та ін.). Об'єктом гуманітарного пізнання є соціокультурна реальність, яка потребує переосмислення з позиції інтересів людства у нових соціально-історичних умовах його існування. Гуманітаризація освіти надає пріоритетності загальнокультурним компонентам у змісті освіти і, таким чином, акцентує на формуванні особистісної зрілості молоді, набутті нею особистісного сенсу в отриманні знань і соціокультурного досвіду. Це зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки методології та методик психологічної експертизи освіти на засадах гуманістичної парадигми.

Звернення до вивчення проблеми гуманітарної експертизи у психологічній науці (О. Анісімов, І. Ашмарін, Г. Балл, С. Баронене, С. Братченко, Г. Іванченко, В. Ланкін, Д. Леонтьєв, О. Лактіонова, С. Максименко, Г. Мкртчян, В. Панок, М. Рон, Ф. Сафуанов, Г. Скірбекк, В. Слободчиков, М. Слюсаревський, А. Тубельський, Г. Тульчинський, А. Хараш, В. Чернобровкін, Ю. Швалб, Б. Юдін, В. Ясвін) дозволило визначити її особливим, соціально значущим видом професійної діяльності психологів, феноменом із внутрішньо притаманною множиною невизначеностей, які, у свою чергу, виявляються в актуальних соціально- та культурно-опосередкованих формах, детермінують вплив новацій на людину і, таким чином, постають головним об'єктом експертизи. З огляду на вищезазначене, в останні роки проблема гуманітарної експертизи набуває соціальної значущості, займає провідне місце в наукових дискусіях та вимагає переходу від стихійно-гуманітарної до інституціоналізованої. Гуманітарна експертиза має всезагальний характер, оскільки застосовується до інноваційних проєктів: законодавчих, освітянських, науково-технічних, політичних, управлінських тощо, які мають міждисциплінарний характер, а отже, торкаються в цілому життя суспільства або ж стосуються стратегічних питань його життєдіяльності.

У вітчизняній та зарубіжній психологічній науці існує низка наукових праць, автори яких висвітлюють окремі проблеми гуманітарної експертизи в різних галузях соціальної практики, серед яких: філософські та методологічні засади експертизи (М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Баронене, Д. Леонтьєв, А. Тубельський, Ю. Швалб та ін.); структура експертизи освіти (С. Бешелев, В. Бухвалова, Ф. Гурвич, С. Кучер, Я. Плінер, В. Черепанов та ін.); науково-методичне забезпечення експертної діяльності психолога (І. Драннікова, Є. Стачева, Є. Усова, В. Ясвін та ін.); специфіка експертизи освітніх інновацій, освітніх систем (Л. Буркова, Л. Даниленко, Дж. Елті, Т. Новікова, В. Паламарчук, Л. Подимова, Т. Сідоріна, В. Сластьонін та ін.); експертні оцінки в управлінні (П. Євланов, Л. Карамушка, І. Кулініч, В. Кутузов, Б. Літвак), експертизи педагогічних об'єктів (В. Бувалов, Я. Плінер, С. Татарченкова, А. Тубельський та ін.); забезпечення гуманістичного характеру освіти та процесу її психологічної експертизи (О. Асмолов, О. Бондаренко, С. Братченко, Г. Іванченко, Л. Сердюк, Г. Скірбекк, Б. Юдін та ін.).

Гуманітарна експертиза як особлива форма науково-практичного пізнання, що ґрунтується на певних методологічних принципах, закономірностях, міжпредметних зв'язках, об'єктивно зумовлює потребу розвитку інституту експертизи, зокрема психологічної експертизи освіти. В умовах сьогодення психологічна експертиза освіти є порівняно новим видом експертизи, необхідність якої детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів, усіх сфер людського життя в умовах зростання його невизначеності та неоднозначності. У межах реалізації гуманістичної парадигми освіти постає проблема аналізу перспектив її втілення у практику діяльності освітніх закладів. Останнє зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки принципів, методології та методик психологічної експертизи освіти, структурно-змістові засади якої досліджують М. Алексєєв, І. Баєва, С. Дерябо, Д. Іванов, О. Лактіонова, В. Леві, Г. Мкртчян,

В. Панов, Г. Прокументова, А. Тубельський, О. Фурман, Ю. Швалб та ін. Незважаючи на наявний науковий доробок учених із питань психологічної експертизи освіти, у психологічній науці відсутня її цілісна концепція; поза увагою вчених залишається системний опис змісту, сутнісних характеристик, предметних меж, диференційованих експертних процедур психологічної експертизи середньої освіти, що дозволяє сформулювати науково обґрунтовану експертну оцінку, спрогнозувати можливості та перспективи реалізації освітніх теорій і практик.

Аналіз соціально-психологічної та соціально-педагогічної освітніх реальностей засвідчує наявну потребу у розробленні нових підходів до забезпечення змісту загальної середньої освіти з урахуванням суперечностей соціально-економічної та соціально-культурної ситуації в країні, які потребують розв'язання на різних рівнях наукового розгляду:

- на філософсько-методологічному рівні: між усвідомленням людського життя та свободи найвищими цінностями суспільства та надто повільним фрагментарним характером імплементації гуманістичної парадигми в освітню практику;

- на науково-психологічному рівні: між суперечливим характером використання прикладних аспектів експертної діяльності в різних сферах соціальної практики та необхідністю розробки теоретичних засад психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти і включення її у контекст наукових знань самої психологічної науки;

- на науково-методичному рівні: між суперечливим характером традиційної практики реалізації класичного наукового психологічного дослідження і методологічними принципами та теоретичними основами побудови психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як особливого роду інтелектуальної діяльності психолога-експерта;

- на освітньо-педагогічному рівні: між суспільним замовленням, потребою суспільства і завданнями, визначеними державними документами освітньої галузі, щодо ефективного функціонування освітньої системи на засадах наступності, перспективності та особистісно зорієнтованої парадигми, – та реальним станом практичної реалізації цих вимог у середній освіті;

- на професійно-підготовчому рівні: між процесами модернізації вищої освіти на основі сучасних вимог до якості психолого-педагогічної підготовки фахівців і недостатньою розробкою змісту, дидактичних моделей і технологій навчання студентів-психологів до реалізації експертної діяльності в освіті.

Соціальна значущість, актуальність необхідності ефективної реалізації психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти, недостатня розробленість теоретичних та методологічних її аспектів зумовили вибір теми дослідження: ***«Теоретичні і методологічні засади психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти»***.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконано згідно із планами науково-дослідної роботи лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України: «Діяльнісна самореалізація особистості в освітньому просторі» (державний реєстраційний номер 0114U000602; 2014-2017 р.р.). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 5 від 22 грудня 2015 р.) і узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29 березня 2016 р.).

Об'єкт дослідження: психологічна експертиза як процесуальне явище.

Предмет дослідження: теорія і методологія психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як системи психодіагностичних процедур соціальної практики.

Мета дослідження: розробити теоретико-методологічні й концептуальні засади та визначити психологічні предмети-параметри психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як системи психодіагностичних процедур соціальної практики.

Відповідно до мети визначено основні **завдання дослідження:**

1. Здійснити науково-теоретичний аналіз психологічної експертизи як проблеми міждисциплінарного дискурсу.

2. Розкрити феноменологію та сутність психологічної експертизи освіти, визначити зміст понять «психологічна експертиза», «психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти».

3. Обґрунтувати теоретичні засади експертної діяльності у сфері освіти, схарактеризувати її основні ознаки; визначити об'єкт і предмет, основні функції і завдання, підходи і принципи організації, компоненти та критерії експертного оцінювання.

4. Розробити теоретико-методологічні й концептуальні засади психологічної експертизи загальної середньої освіти, на основі яких сконструювати технологічну план-карту з обґрунтуванням емпіричних рефренів кожного її предмета-параметра.

5. Проаналізувати зміст освіти з позиції забезпечення можливостей реалізації у ньому психологічних ресурсів суб'єктів освітнього процесу.

6. Визначити й описати сукупність предметів-параметрів психологічної експертизи загальної середньої освіти, що засвідчують її якість, та представити їх як систему психодіагностичних процедур.

7. Обґрунтувати теоретичну модель зрілої Я-концепції випускника школи як інтегрального моніторингового предмета-параметра психологічної експертизи загальної середньої освіти.

Гіпотеза дослідження. Ефективне становлення і розвиток Я-концепції випускників школи визначається змістом освіти, якістю якого потребує здійснення психологічної експертизи загальної середньої освіти як інтегративної, специфічної системи психодіагностичних процедур, орієнтованих на дослідження освітнього процесу як процесу поліфункціонального розвитку його суб'єктів, що реалізується завдяки:

а) експертному супроводу змісту загальної середньої освіти, механізмів розвитку учасників освітнього процесу (учителів, учнів, керівників) та аналізу наслідків внесення освітніх інновацій у практику;

б) застосуванню експертних методів оцінки психологічної безпеки шкільного освітньо-розвивального середовища, психологічного захисту суб'єктів освітнього процесу, їхнього соціально-психологічного розвитку, гуманізації засобів та способів освітньої взаємодії учасників освітнього процесу та захисту від деструктивних соціальних та психологічних впливів;

в) психологічному аналізу професійно-педагогічної діяльності вчителя як суб'єкта освітньої взаємодії, що, у свою чергу, потребує якісно відмінного інструментарію, моніторингу процесу, результатів його особистісного та професійного розвитку, для виявлення якого найбільш значущими вважаємо показники особистісно-мотиваційного критерію;

г) системному експертному узагальненню якісних показників взаємодії зазначених предметів-параметрів: змісту загальної середньої освіти, психологічної безпеки шкільного освітньо-розвивального середовища; професійно-педагогічної діяльності вчителя довкола центрального предмета-параметра – зрілої Я-концепції випускника школи, структуру якої утворюють такі взаємозв'язані і взаємодоповнені складники: особистісна, соціальна, емоційна й інтелектуальна зрілості учня, що слугують основою його самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення, самостановлення та самоутвердження, сприяють готовності особистості до дорослого самостійного життя в соціумі, виявленню власної індивідуальності, розвитку здібностей і потенціалу, суб'єктного ставлення до життя та спрямованості на ефективну соціальну взаємодію.

Концепція дослідження. Психологічна експертиза загальної середньої освіти розглядається як інтегративна, специфічна система психодіагностичних процедур, що має свої теоретичні й методологічні засади, цілі та функції, об'єкт і предмет, критерії оцінки якості наданих експертних висновків та орієнтована на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем у загальній середній освіті. Складність і полімодальність досліджуваної проблеми зумовили специфіку концепції дослідження, яка інтегрує в собі такі теоретичні положення:

1. Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти – це інтегративна, специфічна система психодіагностичних процедур, орієнтованих на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем у загальній середній освіті, що ґрунтується на аналітико-прикладній, багатовекторній, науковій рефлексії фахівцем соціальної дійсності задля конкретизації теоретичного змісту та забезпечення розвитку освітніх практик на основі умотивованості інноваційних (чи будь-яких інших) змін в освіті з позицій реалізації зрілої Я-концепції учнів у психологічно безпечному освітньо-розвивальному середовищі закладу середньої освіти.

2. Експертна діяльність в освіті має усі характерні ознаки наукового дослідження – об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність, – водночас поєднує теоретичний та емпіричний рівні наукового пізнання.

3. Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти є інтегративною, специфічною системою психодіагностичних процедур дослідження об'єктів середньої освіти і за своїми завданнями виходить за межі традиційних психодіагностичних обстежень.

4. Реалізація психологічної експертизи загальної середньої освіти передбачає дослідження питомої ваги усіх предметів-параметрів, які впливають на якість освіти, зокрема:

- змісту освіти з позицій інтеграції фундаментальних та природничих знань, встановлення наступності міжпредметних зв'язків, перспектив свідомого засвоєння учнем методології пізнання, а отже, спрямованості предметних знань на розвиток зрілої Я-концепції випускника школи;
- психологічних якостей освітньо-розвивального шкільного середовища з позиції оцінки і прогнозування його ресурсного потенціалу для особистісного розвитку його суб'єктів;
- вивчення особливостей професійно-педагогічної діяльності та індивідуальності вчителя на основі комплексної діагностики професійних настанов і мотивації на задоволення освітніх потреб учнів та їхніх батьків, ставлення до педагогічної діяльності, до інновацій, особливостей професійного образу світу, особистісних і ділових якостей, рівня професійної компетентності та вияву креативності;
- дослідження особистості учня як об'єкта та суб'єкта освітньо-виховної взаємодії за інтегральним предметом-параметром – зріла Я-концепція випускника школи, яка слугує основою його самоактуалізації, самореалізації, самовдосконалення, самостановлення та самоутвердження, спрямованості на ефективну соціальну взаємодію.

Теоретико-методологічна основа дослідження. Методологічну основу роботи становлять гуманістична парадигма у сфері освіти (В. Андрющенко, І. Бех, Г. Балл, М. Боришевський, І. Дубровіна, В. Зінченко, І. Зязюн, В. Кремень, О. Орлов, К. Роджерс та ін.); мисленнєво-діяльнісна парадигма (І. Алексєєв, А. Бабайцев, О. Зінченко, С. Попов, В. Розін, Г. Щедровицький та ін.); положення культурно-історичної теорії та генетичної психології (Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Максименко, Ж. Піаже, В. Рубцов та ін.); системного підходу як міждисциплінарного методологічного напрямку (Б. Анан'єв, Г. Балл, В. Карташов, С. Максименко, В. Мерлін, В. Моляко, В. Семиченко, Л. Шрагіна та ін.); теорія психічної активності суб'єкта (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, О. Асмолов, О. Бондаренко, А. Брушлінський, Є. Ільїн, Я. Коломінський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Петровський, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Татенко, В. Чернобровкін, Н. Чепелева, Т. Яблонська, Т. Яценко); теорії професійно-педагогічної, навчальної та освітньої діяльності (В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, О. Киричук, С. Максименко, Ю. Машбиць, В. Рубцов, М. Смольсон, О. Фурман, Г. Цукерман, О. Чебикін, Ю. Швалб та ін.); концепти і конструкти самосвідомості та Я-концепції зокрема (Р. Бернс, М. Боришевський, М. Гінзбург, В. Джемс, І. Кон, І. Кукуленко-Лук'янець, В. Столін, Т. Титаренко, З. Фройд, А. Фурман, О. Фурман, П. Чамата, Н. Чепелева); засадничі теоретичні положення про особистість у гуманістичній психології, у діяльнісному та особистісно зорієнтованому підходах (Г. Балл, І. Бех, О. Бондаревська, Л. Божович, Ж. Вірна, С. Вершловський, І. Дубровіна, І. Зимня, З. Карпенко, А. Маслоу, Р. Мей, В. Панов, О. Реан, К. Роджерс, В. Рубцов, О. Саннікова, В. Слободчиков, Р. Трач, Л. Шрагіна, В. Ямницький, В. Ясвін та ін.); теоретичні надбання психології щодо особистісного розвитку у ранній юності (Р. Бернс, О. Бодальов, І. Кон, В. Поліщук, А. Реан, Х. Ремшмідт, Л. Сердюк, М. Смольсон, Д. Фельдштейн, О. Штепа); теоретичні та методологічні засади гуманітарної експертизи (О. Анісімов, І. Ашмарін, С. Баронене, С. Братченко, Г. Іванченко, В. Ланкін, Д. Леонтьєв, М. Рон, Ф. Сафуанов, Г. Скірбекк, А. Тубельський, Г. Тульчинський, А. Хараш, Ю. Швалб, Б. Юдін); структурно-змістові засади психолого-педагогічної експертизи в освіті (М. Алексєєв, І. Баєва, С. Дерябо, Д. Іванов, О. Лактіонова, В. Леві, Г. Мкртчян, В. Панов, Г. Прозументова, А. Тубельський, О. Фурман та ін.).

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети, розв'язання завдань та апробації засадничих положень дослідницької концепції використано систему методів психологічного дослідження: теоретичні – логіко-психологічний аналіз та систематизація, узагальнення наукової

літератури задля визначення стану розробленості проблеми, а також теоретичне моделювання і наукова інтерпретація – для визначення теоретичних основ експертизи як психологічного феномену;

емпіричні – планування (структурно-аналітичний аналіз), інтерпретації (парадигмальний, категоріальний аналіз) для цілісного представлення сутності психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як системи психодіагностичних процедур широкої соціальної практики; психодіагностичні методики, експертне оцінювання; методи обробки даних: кількісний (порівняльний, факторний) та якісний аналіз.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького, Херсонського державного університету, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Хмельницького національного університету, КНЗ «Черкаський інститут післядипломної освіти педагогічних працівників», КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів».

Наукова новизна результатів дослідження полягає в тому, що:

уперше обґрунтовано теоретико-методологічні й концептуальні засади психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти;

- розкрито феноменологію та сутність психологічної експертизи освіти;

- уведено у понятійно-категорійне поле психології поняття «психологічна експертиза», «психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти», обґрунтовано їх зміст, структуру, співвідношення з іншими поняттями («гуманітарна експертиза» і «гуманітарно-психологічна експертиза» та ін.);

- обґрунтовано теоретичні засади експертної діяльності в освіті (основні ознаки, об'єкт і предмет, основні функції й завдання, підходи й принципи організації, компоненти та критерії експертної діяльності);

- із позицій мисленнєво-діяльнісної парадигми, герменевтичного, ситуативного, кваліметричного, структурного, системного та генетичного підходів обґрунтовано методологічні засади психологічної експертизи загальної середньої освіти як інтегративної специфічної системи психодіагностичних процедур, орієнтованих на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем у загальній середній освіті через дослідження взаємопов'язаних предметів-параметрів: змісту загальної середньої освіти, психологічно безпечного освітньо-розвивального шкільного середовища, професійно-педагогічної діяльності учителя, об'єднаних навколо системотвірного компонента – зрілої Я-концепції випускника школи, що визначило послідовність їх наукового аналізу;

- системно проаналізовано зміст загальної середньої освіти з позиції забезпечення у ньому психологічних ресурсів учасників освітнього процесу та формування зрілої Я-концепції випускника школи;

- створено теоретичну модель зрілої Я-концепції випускника школи, що гармонійно поєднує особистісну, соціальну, емоційну та інтелектуальну зрілості учня і слугує основою його самостановлення та самоутвердження;

уточнено та розширено зміст низки психологічних категорій у контексті заявленої теми: «експертиза», «об'єкт і предмет експертизи», «експертна діяльність психолога у сфері освіти», «психологічно безпечне освітньо-розвивальне середовище», «зріла Я-концепція випускника школи»; удосконалено типологію об'єктів психологічної експертизи освіти; критерії експертного оцінювання змісту загальної середньої освіти;

дістали подальшого розвитку наукові уявлення про психологічну експертизу як проблему міждисциплінарного дискурсу; принципи, особливості, специфіка організації, функції та завдання основних видів психологічної експертизи; науково-психологічні положення про особистісний, соціальний, емоційний та інтелектуальний складники Я-концепції випускника школи; теорія і методика фахової підготовки майбутніх психологів до реалізації експертної діяльності в освіті.

Теоретичне значення результатів дослідження полягає в *розкритті*

концептуальних засад психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти; у *теоретико-методологічному обґрунтуванні* та порівняльному аналізі підходів до визначення змісту поняття «психологічна експертиза загальної середньої освіти», що дало змогу з'ясувати його сутність, структуру та специфіку проведення; в удосконаленні типології об'єктів психологічної експертизи освіти і *введенні* поняття «психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти». *Збагачено* уявлення про психологічну експертизу як один із головних інструментів прогнозування, оцінки та реалізації змін у системі середньої освіти з позиції становлення зрілої Я-концепції випускника школи.

Практична значущість результатів дослідження полягає у розробці системи психодіагностичних процедур проведення психологічної експертизи загальної середньої освіти; визначенні типології об'єктів експертизи загальної середньої освіти, виокремленні етапів експертного дослідження, обґрунтуванні психологічного інструментарію для роз'яснення експертних задач; розробці технологічного забезпечення психологічної експертизи середньої освіти (психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти, експертиза освітньо-розвивального середовища школи, експертиза професійно-педагогічної діяльності вчителів, експертиза зрілої Я-концепції випускника школи), що надає широкі можливості використання теоретико-емпіричних положень і сформульованих на їх основі психологічних висновків для використання у практиці закладів середньої освіти задля її прогнозування та коригування.

Розроблено та впроваджено у практику професійної підготовки у закладах вищої освіти студентів за напрямком підготовки «Психологія» навчальний посібник та дисципліну «Гуманітарно-психологічна експертиза в освіті» з відповідним програмно-методичним забезпеченням, психолого-педагогічний практикум із методики проведення експертизи в системі освіти, доповнено програму психологічної та стажерської практик студентів факультетів психології.

Матеріали проведеного дослідження можуть бути використані при викладанні курсів «Експериментальна психологія», «Диференційна психологія», «Педагогічна психологія», «Психодіагностика», «Психологія праці» студентам психологічних факультетів, які навчаються за напрямком підготовки «Психологія», в інститутах післядипломної освіти при підвищенні кваліфікації та професійній перепідготовці психологів.

Упровадження результатів дослідження. Основні положення, результати і висновки дослідження було впроваджено: у наукову діяльність та освітній процес підготовки студентів за спеціальністю «Психологія» Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (навчальний курс «Судово-психологічна експертиза») (довідка № 01-15/03/972 від 04.07.2018 р.); Мелітопольського державного педагогічного університету імені Б. Хмельницького (навчальні курси «Загальна психологія», «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія праці», «Психодіагностика», «Експериментальна психологія») (довідка № 08-28/1002 від 05.07.2018 р.); Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (навчальні курси «Експериментальна психологія з основами наукових досліджень», «Методологічні та теоретичні проблеми психології», «Історія психології», «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія менеджменту», «Психодіагностика») (довідка № 430 від 18.09.2018 р.); Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 01-7/613 від 11.09.2018 р.); Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (навчальні курси «Загальна психологія», «Педагогічна та вікова психологія», «Психологія праці», «Психодіагностика», «Експериментальна психологія») (довідка № 1558 від 27.06.2018 р.); Херсонського державного університету (довідка 07-31/1186 від 31.07.2018 р.); КНЗ «Черкаський інститут післядипломної освіти педагогічних працівників» (курс «Психологічна експертиза як професійна складова діяльності психолога закладу освіти») (довідка № 207/01-18 від 27.08.2018 р.); КНЗ КОР «Київський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних кадрів» (довідка № 160 від 28.08.2018 р.).

Отримані теоретичні та емпіричні результати є самостійним внеском автора у розв'язання проблеми дослідження; всі публікації за темою дисертації видані без співавторів. Матеріали кандидатської дисертації з теми «Психолого-педагогічні умови формування мотиваційної готовності майбутніх учителів до професійної діяльності», захищеної у 2013 р. зі спеціальності

19.00.07 – педагогічна та вікова психологія, у тексті докторської дисертації не використовувалися.

Апробація результатів дисертаційного дослідження. Основні положення дисертації доповідалися й обговорювалися на Міжнародних науково-практичних конференціях: «Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості» (Харків, 2014), «Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.» (Львів, 2014), «Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук» (Львів, 2015), «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (Харків, 2015), «Психологія і педагогіка в системі сучасного гуманітарного знання у XXI ст.» (Харків, 2015), «Pedagogika Projekty naukowe : zbiór raportów naukowych» (Польща, Warszawa, 2015), «"UChoice : 4P" Ukrainian Choice: Public Policy, Politics, Psychology» (Одеса, 2016), «Vedecky Prumysl evropskeho kontinentu – 2016» (Прага, 2016), «International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences: Conference Proceedings» (Польща, Kielce, 2016), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2017), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2017), «Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики» (Одеса, 2017), «Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки» (Київ, 2017).

Основні положення дисертації обговорено на засіданнях лабораторії психології навчання імені І. О. Синиці Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (2013–2018 рр.), звітних наукових сесій і конференцій співробітників Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (Київ, 2013–2018 рр.).

Достовірність і надійність результатів забезпечується теоретико-методологічною обґрунтованістю процедури психологічної експертизи освіти, побудованої з опорою на міждисциплінарні, методологічні та теоретичні засади наукового пізнання, зокрема: послідовне використання мисленнєво-діяльної парадигми, кваліметричного, ситуативного, герменевтичного, структурного, системного та генетичного підходів, що дозволяє цілісно представити феноменологію та сутність психологічної експертизи загальної середньої освіти як систему психодіагностичних процедур широкої соціальної практики.

Публікації. Основні положення і результати дисертації викладено у 40 публікаціях автора. Серед них – 1 монографія, 1 навчальний посібник, 21 одноосібна стаття у наукових фахових виданнях, із яких 15 – у виданнях, включених до переліку, затвердженого МОН України; 6 – у зарубіжних періодичних виданнях; 14 публікацій апробаційного характеру; 3 – додатково відображають результати дослідження.

Обсяг і структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків, списку використаних джерел (657 найменувань, із них 33 іноземними мовами), 8 додатків на 54 сторінках. Текст дисертації містить 4 рисунки на 3 сторінках та 6 таблиць на 4 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 515 сторінок, основний обсяг складає 382 сторінки.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ РОБОТИ

У **вступі** обґрунтовано актуальність і доцільність дослідження обраної проблеми, визначено об'єкт, предмет, мету, гіпотезу та методи дослідження, представлено концепцію дослідження, його теоретичні й методологічні засади, розкрито наукову новизну та практичну значущість дослідження, подано відомості про апробацію та впровадження його результатів, а також про публікації автора та структуру дисертації.

Перший розділ – **«Категорійний аналіз гуманітарних основ експертизи освіти»** – присвячено аналізу проблематики гуманітарної експертизи у міждисциплінарному дискурсі та освіти як гуманітарної сфери соціальної практики, а також змісту освіти як об'єкта психологічної експертизи.

На основі теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури визначено роль і місце гуманітарного знання в системі сучасної науки, репрезентовано формат сучасної освітньої парадигми, що позиціює її гуманітарну природу. Констатовано, що в сучасному інформаційному суспільстві актуалізувалася проблема збереження самості, автентичності людської особистості, її

особистісного благополуччя, в основі яких – не тільки матеріальний добробут та фізичне здоров'я, а й благополуччя психологічне, можливості етнічного, конфесійного, вікового самовизначення та самореалізації особистості. Усе це в комплексі зумовило введення в соціальну практику інституту гуманітарної експертизи, яку пов'язують насамперед з оцінкою економічності, результативності, обґрунтованості рішень, що інтегрується в показник ефективності розв'язання конкретних завдань із позиції оцінки перспектив забезпечення добробуту людей та дозволяє передбачити можливі (позитивні чи негативні) наслідки прийнятих рішень для розвитку особистості. Обґрунтовано, що сучасному науковому знанню притаманні зростання диференціації наук, поглиблення спеціалізацій окремих дисциплін, та водночас – тенденція до об'єднання різних наук, аспектів та методів дослідження людини.

Як наслідок, предметом експертизи стають «тонкі матерії» та сенси, оцінка яких може не мати точних і однозначних рішень. Тому з'явилися нові види експертизи, серед яких: екологічна, етнічна, етична, юрислінгвістична, гендерна, етнологічна, конфліктознавча тощо, які належать до предметно-гуманітарних, оскільки предметом їх дослідження стає не сам предмет експертизи, а його проблематика, зумовлена ускладненням уявлень про сенс людського існування.

За результатами аналізу низки наукових робіт, присвячених проблемі гуманітарної експертизи (І. Ашмарін, О. Анісімов, Р. Апресян, О. Асмолов, В. Бакштановський, Б. Братусь, С. Братченко, О. Дерябіна, Г. Іванченко, Ю. Іщенко, В. Козирьков, О. Лактіонова, В. Ланкін, М. Лук'янова, Д. Леонтьєв, С. Максименко, Г. Мкртчян, В. Панок, Ф. Сафуанов, Г. Скірбекк, В. Слободчиков, В. Татенко, А. Тубельський, Г. Тульчинський, Ю. Швалб, Б. Юдін, В. Ясвін) встановлено,

що вона є особливим соціально значущим видом діяльності, якому внутрішньо притаманна множина невизначеностей, що виявляються в актуальних соціально- та культурно-опосередкованих формах, детермінують вплив новацій на людину, а отже, постають головним об'єктом експертизи. З огляду на сказане, гуманітарна експертиза стає все більш соціально значущою і займає провідне місце не тільки в наукових дискусіях, але й є необхідною складовою повсякденного людського буття, вимагаючи переходу від стихійно-гуманітарної до інституціоналізованої.

На основі теоретичного узагальнення наукових розробок встановлено, що поняття «гуманітарність» передбачає п'ять рівнів його аналізу, кожному з яких притаманний свій вид гуманітарної експертизи, а саме: соціологічний (знання про соціальне, політичне, економічне, природне середовище, що забезпечує збереження і розвиток суспільства); культурологічний (вимагає від гуманітарної експертизи надання уявлень про гарантії співіснування та розвитку різних культур, оцінки відповідно до прийнятих критеріїв); антропологічний (передбачає аналіз умов існування людини як психосоматичної цілісності); персонологічний (виявлення умов, форм і гарантій формування, розвитку та співіснування особистостей, у тому числі носіїв різних ідентичностей, їхньої самореалізації, творчості); метафізичний (передбачає прояв свободи як можливого буття, тому система гуманітарності формується навколо свободи як джерела відкриття нової реальності, ігнорування ж цього позбавляє сенсу усі вищеназвані рівні).

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив виявити цілу низку ключових аспектів щодо питання експертизи, серед яких: філософські та методологічні засади експертизи (М. Алексєєв, О. Анісімов, С. Баронене, Д. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, С. Попов, В. Татенко, А. Тубельський, Ю. Швалб, В. Ярська), структурні особливості експертизи (С. Бешелев, В. Бухвалова, Ф. Гурвіч, О. Касьянова, С. Кучер, Г. Мкртчян, А. Панов, В. Черепанов), експертні оцінки в управлінні (П. Євланов, Л. Карамушка, І. Кулініч, В. Кутузов, Б. Літвак), науково-методичне забезпечення експертної діяльності (Г. Балл, В. Гуружапов, Ю. Орлов, Є. Позаченюк, Є. Усова, А. Фурман, В. Ясвін), специфіка експертизи освітніх інновацій, освітніх систем (С. Баронене, Д. Галкін, В. Давидов, О. Зоткін, Д. Іванов, О. Іванова, О. Лебедев, Т. Новікова, Г. Прокументова, М. Рон, Т. Сидоріна, В. Сластьонін, О. Тубельський,

І. Шестакова), експертизи педагогічних об'єктів (М. Князева, В. Слободчиков, С. Татарченкова, А. Тубельський), освітнього середовища (І. Баєва, О. Лактіонова, Г. Мешко, В. Рубцов, Л. Смольська, О. Фурман, В. Ясвін), забезпечення гуманістичного характеру процесу педагогічної експертизи (О. Асмолов, С. Братченко, Г. Іванченко, Г. Скірбекк, Б. Юдін) та ін.

Уточнено основні поняття та категорії дослідження для розуміння сутності понять «експертиза», «гуманітарна експертиза», «психологічна експертиза» та «психологічна експертиза середньої освіти». Експертиза – це система організаційних, логічних і математично-статистичних процедур, спрямованих на отримання та аналіз інформації з метою формулювання оптимального рішення. З'ясовано, що гуманітарна експертиза у змістовому аспекті визначається сферою її застосування, що обумовлює не тільки постановку експертних задач, вибір засобів і процедур дослідження, але й спосіб застосування отриманих результатів, а також саму діяльність суб'єктів, які її здійснюють. Підкреслено, що категорія «гуманітарна експертиза» не дозволяє трактувати її лише як технологію чи одноразову дослідницьку процедуру, оскільки у центрі уваги постає людина як особистість, у її сутнісних людських виявах. Тому проведення експертизи вимагає моніторингу нових явищ, ефектів, оцінки нових можливостей та факторів ризику, виявлення можливого порушення балансу соціальної безпеки й свободи.

Як категорійне поняття, «психологічна експертиза» – важливий мисленнєвий інструмент сучасного психологічного дискурсу, спрямований на формування зовнішнього, незалежного, методологічно виваженого експертного висновку щодо результатів і відтермінованих наслідків впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на становлення та розвиток особистості.

Дослідження освіти як соціокультурного інституту суспільства здійснюється в межах наук, які мають чітку гуманітарну спрямованість (філософія, соціологія, культурологія, педагогіка та психологія). Призначення гуманітарно-психологічної експертизи в освіті пов'язане з неперервними змінами, розвитком, якого зазнає суспільство у ХХІ столітті. Природа такого процесу змін, механізми та засоби, можливості управління ними залишаються ще малодослідженими. Глобальні інноваційні процеси в суспільстві супроводжуються прискореним розвитком усіх сторін суспільного буття, що поглиблює суперечність між темпами суспільного та індивідуального соціокультурного розвитку. Інноваційна освіта, яка безперервно розвивається в умовах сьогодення, вимагає психолого-педагогічного осмислення з опорою на самопізнання. Призначення гуманітарно-психологічної експертизи в освіті як особливого методу діагностичного дослідження освітніх процесів і явищ полягає в тому, щоб слугувати засобом такого самопізнання і рефлексії її розвитку. Гуманітаризація освіти та перехід людства від індустріальної (технократичної) до інформаційної цивілізації передбачають переорієнтацію освіти на цілісне сприйняття світу і культури, на формування гуманітарного системного мислення. Гуманітарна освіта в сучасних глобальних інформаційних процесах постає як: культурна цінність у її філософському, науковому, художньо-естетичному, соціально-технологічному, морально-правовому проявах; система, яка стимулює появу та розвиток похідних концептів; практичний освітній процес, який здійснюється в певних соціальних інституціях і реалізується у програмах, моделях, технологіях тощо; результат, представлений культурними текстами у формі знання, компетентності їх носіїв-суб'єктів, орієнтованих на мету, завдання, ідеали гуманітарної освіти. З'ясовано, що у межах реалізації гуманітарної парадигми освіти постає проблема аналізу перспектив її втілення у психолого-педагогічну практику та прогнозування наслідків для соціуму, що зумовлює необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки принципів, методології та методик психологічної експертизи освіти, теоретичну основу якої складає гуманістичний підхід до освіти (К. Роджерс) та концепція психічного здоров'я (О. Бондаренко, М. Боришевський, І. Дубровіна, В. Роменець).

Здійснений аналіз наукового доробку вчених дозволив дійти висновку, що зміст освіти детермінується системним впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, одним із яких є зміна уявлень про соціальну природу та статус сучасної освіти. Зміст освіти орієнтований на передачу молодому поколінню знань, які сприяють розвитку мислення і необхідні для життя та застосовування у практичній трудовій діяльності. Розвиток змісту освіти відбувається за різними напрямками: стандартизації; гуманізації; осучаснення; адаптації до нових умов та потреб

полікультурного та поліетнічного суспільства на засадах запровадження Державних стандартів змісту загальної середньої освіти, орієнтованих на збереження єдиного освітнього простору, еквівалентності здобуття освіти в різних формах. Зміст освіти охоплює такі складники: систему знань про природу, суспільство, способи діяльності, засвоєння яких є основою для формування в учнів наукового світогляду; досвід практичної діяльності, тобто систему інтелектуальних та практичних умінь і навичок, що становлять основу сукупності конкретних видів діяльності, необхідних молодому поколінню для збереження надбань попередніх поколінь; досвід творчої діяльності, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; досвід ціннісного ставлення людини до самої себе, людей і довкілля. Усі компоненти змісту освіти та базової культури особистості взаємопов'язані, передбачають формування ключових компетенцій особистості, необхідних для успішної соціалізації, індивідуалізації та самореалізації у соціумі. Психологічна експертиза змісту традиційної системи освіти засвідчує той факт, що вона орієнтована на засвоєння учнем базових наукових знань, духовних орієнтирів та ціннісних орієнтацій, що відповідають нормам суспільства, але на сучасному етапі розвитку науки й технологій із притаманними йому високою динамікою змін та інновацій потребує змін та якісного оновлення. Розв'язання проблеми лежить у площині оновлення змісту освіти, модернізації освітнього процесу з орієнтацією їх на формування успішної і творчої особистості як вищої екзистенційної цінності.

Державними стандартами базової і повної загальної середньої освіти визначено ключові компетентності, які мають бути сформовані в процесі освітньої діяльності в освітньому закладі. Серед них – громадянська, загальнокультурна, здоров'язбережувальна, інформаційно-комунікаційна, комунікативна, естетична, міжпредметна, предметна (галузева), предметна мистецька, проектно-технологічна, соціальна. Конкретне смислове наповнення Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти ключовими компетентностями, що формуються в учнів у процесі освітньої діяльності, упорядковане в цілісну систему та представлене у змістових лініях кожної освітньої галузі. У Державних стандартах базової і повної загальної середньої освіти акцентовано на компетентностях, які корисні для забезпечення матеріальних чинників життя, на користь освоєння професій та спеціалізацій у діяльності людини. Розходження між декларованими та реальними цінностями у ході реалізації освітнього процесу, відсутність здорового консерватизму, невинуватена відкритість сучасної школи для інновацій з їх неочевидною ефективністю, неузгодженість у вимогах суспільства до випускників школи актуалізують необхідність психологічної експертизи загальної середньої освіти, оскільки розвиток психологічного ресурсу людини, збільшення «психологічних внесків» в освітній простір набувають важливого значення. Експертна діяльність в освіті характеризується різноманітністю підходів до аналізу її змісту, мети, завдань, алгоритмів організації, відсутністю узгоджених способів та критеріїв оцінки освітньої практики. Отже, експертна діяльність, спрямована на вивчення і оцінку освітніх процесів, потребує визначення та розробки теоретичних основ та технологій їх експертування.

Із позицій гуманітарно-психологічної експертизи освіти у новій освітній парадигмі основна увага має бути зосереджена не стільки на засвоєнні інформації чи готового знання, скільки на розвитку системного наукового мислення особистості та формування ключових компетентностей. Останні передбачають систематичне, послідовне тренування творчих, критичних, дослідницьких навичок учнів, які, надаючи їхній свідомості гнучкості, відкритості для нового в інформаційному полі, також сприяють формуванню навичок рефлексивного ставлення до власного Я, забезпечують становлення моральної та соціальної відповідальності випускника школи.

Теоретичний аналіз проблеми застосування гуманітарної експертизи в різних видах соціальної практики засвідчує, що на сучасному етапі розроблено науково-теоретичну базу психологічної експертизи освіти, окреслено спектр методологічних положень щодо її окремих аспектів, проте залишилися недостатньо дослідженими проблеми гуманітарно-психологічної експертизи, зокрема особливості психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти, процедури її реалізації та використання результатів для забезпечення сталого розвитку системи середньої освіти, питання підготовки експертів, комплектування експертних груп тощо.

У другому розділі – «**Науково-теоретичні засади експертної діяльності в освіті**» – розкрито феноменологію та сутність психологічної експертизи освіти, визначено зміст феномену «психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти» і подано його сутнісну характеристику, обґрунтовано принципи і функції, компоненти й критерії експертної діяльності в освіті.

Аналіз наукових джерел дозволив констатувати, що активне застосування експертизи як специфічної процедури пов'язують із другою половиною ХХ століття, коли перед людством постали складні завдання, обумовлені усвідомленням непередбачуваності, невизначеності розвитку нелінійних систем, насамперед людського соціуму. При цьому, як показало дослідження, у науці залишилася далекою від детального опрацювання проблема розроблення теоретичних засад і методології експертної діяльності, що насамперед стосується її науково обґрунтованої термінології, класифікації, трактування загальних понять, функцій та принципів.

Аналіз наукового фонду засвідчив розмаїття визначень поняття «експертиза», неоднозначність трактувань її сутнісних характеристик (О. Анісімов, С. Баронене, С. Братченко, О. Лактіонова, В. Леві, Г. Мкртчян, В. Панок, Е. Позаченюк, Г. Прозументова, В. Слободчиков, С. Татарченкова, А.Тубельський, В. Черепанов, Ю. Швалб, С. Ясвін та ін.). В інтерпретації різних авторів поняття «експертиза» розглядається як «процес», «процедура», «вид аналітичної діяльності», «спосіб», «метод пізнання» і «результат оцінювання об'єктів, предметів, проєктів, процедур, діяльності, результатів».

Експертизу як *процес* характеризують через результат, що передбачає аналіз діяльності експертів (зовнішня експертиза) та власне самого психолога або управлінця (самоекспертиза), має конкретний зміст, методи, засоби і форми. Як *процедура*, експертиза має своє методологічне, функціональне і технологічне забезпечення, алгоритм діяльності суб'єктів експертизи, які реалізують її шляхом оцінювання на кваліметричній або іншій основі, орієнтованій на чітко визначену форму у вигляді оціночного листа, рангів, рівнів, критеріїв. В окремих роботах науковців, присвячених питанням експертизи, остання визначається як *система організаційних, логічних і математично-статистичних процедур*, спрямованих на отримання інформації та її аналіз з метою формулювання оптимального рішення. Експертиза як *один із способів оцінки професійного та особистісного зростання фахівців* передбачає співвіднесення самооцінки і рефлексії експертами-спеціалістами професійного рівня з результатами зовнішньої експертизи, чим об'єктивно забезпечує можливість підвищення якості професійної діяльності. Експертиза як *вид аналітичної діяльності* становить сукупність внутрішньої (експертний аналіз є мисленнєвим видом пізнавальної діяльності) та зовнішньої (оціночна контрольна діяльність є зовнішньою діяльністю, що формується за рахунок зовнішніх дій із зовнішніми об'єктами) діяльностей. Експертиза як *метод наукового пізнання*, де суб'єктивні оцінки, досвід, інтуїція та знання експерта мають вирішальну роль для формулювання висновків та прийняття рішень, дозволяє забезпечити ефективне управління системою і зберегти її цілісність. Експертиза як *окремий метод дослідження* дозволяє здійснити прогноз, змодельовати ситуацію або процес, здійснити їх перевірку та оцінку, перш ніж їх буде зреалізовано у практичній діяльності. Експертиза як *інтелектуальна технологія прийняття стратегічних рішень* актуалізується в ситуаціях масштабних соціокультурних змін; за такого підходу її також розуміють як соціальний інститут, що забезпечує розробку та реалізацію контрольних-попереджувальних заходів випереджувального реагування на виявлення потенційно небезпечних явищ, подій та проєктів для людського потенціалу. Усі вищезначені підходи до трактування поняття «експертиза», таким чином, дозволяють виокремити спільне, що їх об'єднує, та враховувати такі взаємодоповнювальні складники: обов'язкове отримання якомога повнішої інформації про об'єкт чи явище; її вивчення і аналіз; оцінка; формулювання пропозицій щодо можливих векторів подальшого функціонування, розвитку досліджуваного об'єкта чи явища у формі мотивованого висновку за умови наявності спеціальних знань у залученого експерта (фахівця).

Зважаючи на те, що психологічна експертиза дозволяє досліджувати, оцінювати, передбачати наслідки реалізованих змін у соціальних системах, зокрема в освіті, експертна діяльність психолога, який її здійснює, є інтегрованою, багатовекторною і має усі характерні

ознаки наукового дослідження – об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність, а також передбачає поєднання теоретичного й емпіричного рівнів у цілісній структурі наукового пізнання. Теоретичні дослідження в галузі психологічної експертизи загальної середньої освіти забезпечують розвиток та конкретизацію змісту освітньої практики, прогнозування інноваційних змін у ній, умотивовують необхідність їх запровадження, забезпечують основу для розгортання емпіричних досліджень.

Психологічна експертиза загальної середньої освіти передбачає осмислення соціальної дійсності з метою виявлення нових фактів в освітній практиці, стимулювання розвитку теоретичних досліджень, за результатами яких здійснюється розробка теоретичних основ, що дозволяють пояснити фактологічні освітні феномени. Доведено, що психологічна експертиза середньої освіти є порівняно новим видом експертизи, необхідність у якій детермінована підвищенням ролі освіти в соціальній практиці, ускладненням самих соціальних процесів, підвищенням рівня складності усіх сфер людського життя, зростанням його невизначеності та неоднозначності. Психологічна експертиза середньої освіти перебуває у стані самовизначення, тому наукові пошуки супроводжуються дискусіями, зіткненням різних точок зору вчених, їхніх оцінок та думок.

У дослідженні поняття «психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти» репрезентується як інтегративна, специфічна система психодіагностичних процедур, орієнтованих на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем у загальній середній освіті, що ґрунтується на аналітико-прикладній, багатовекторній, науковій рефлексії фахівцем соціальної дійсності задля конкретизації теоретичного змісту та забезпечення розвитку освітніх практик на основі умотивованості інноваційних (чи будь-яких інших) змін в освіті з позицій реалізації зрілої Я-концепції учнів у психологічно безпечному освітньо-розвивальному середовищі закладу середньої освіти.

Обґрунтовано, що психологічна експертиза є рефлексією практики і відповідно передбачає зосередження експерта на змісті експертизи, осмислення передумов, закономірностей і механізмів експертної діяльності, виявлення її сутнісних ознак. Експертиза опирається на ті складові рефлексивного аналізу, які пов'язані з переходом від ситуативного погляду на події до явного, формалізованого, логічно систематизованого знання із застосуванням гіпотез ідеалізацій. Завдяки такому аналізу експерт отримує можливість сформулювати відповіді на запитання, що стосуються предмета експертного дослідження: у чому причина труднощів; що є системотвірним в аналізованому випадку, події чи явищі; чим вони відрізняються від інших; у чому полягає перспективність досліджуваного випадку в порівнянні з іншими. Такий рівень рефлексивного аналізу об'єктивної дійсності відрізняє експертний аналіз від індивідуальної життєвої рефлексії особистості.

Інтерпретація експертом результатів дослідження – це системна мисленнєва процедура експерта, продуктом якої є формулювання його власної професійної позиції-висновку щодо характеристик особистості, суб'єктів діяльності, контекстів, феноменів об'єктивної реальності, які стали предметом експертного дослідження.

Умотивовано, що об'єктами психологічної експертизи освіти є явища, події, процеси та предмети сфери освіти, які містять у собі необхідну для експертного дослідження інформацію, підлягають експертному дослідженню, а також вимагають для цього спеціальних знань та застосування спеціальних засобів і методів пізнання. Відповідно, предмет психологічної експертизи освіти складають закономірності формування, розвитку і функціонування освіти, реалізації освітніх інновацій, технологій, які є змістом діяльності суб'єктів освіти та потребують дослідження з використанням відповідного обсягу спеціальних знань, методів і засобів, що передбачено компетенціями експерта-психолога.

Практичне застосування спеціальних психологічних знань в освіті актуалізувало питання наукового забезпечення психологічної експертизи загальної середньої освіти, зокрема, визначення основних принципів її організації та проведення: *системності*, реалізація якого спрямована на аналіз освітньої практики у всій тій множині зовнішніх і внутрішніх відносин, у яких вона існує як цілісна система; *рівневого аналізу*, що дозволяє розглядати у структурі системи окремі підсистеми,

які відображають психічні феномени (психічні властивості, стани, процеси), а також визначити їх місце та роль у системі; *детермінізму*, особливістю реалізації якого є детальний психологічний аналіз кожного отриманого під час проведення експертизи феномену та причин його прояву; *об'єктивності*, який вимагає проникнення в сутність явища без внесення при цьому іманентно неприцільних йому властивостей, а також властивостей самого дослідника – суб'єкта пізнання, тобто без внесення у процес пізнання суб'єктивного; *міждисциплінарності*, який ґрунтується на визнанні цілісної природи наукового знання загалом та цілісної природи освітньої сфери як гуманітарної системи, яка вимагає організації міждисциплінарного, комплексного дослідження; *практикозорієнтованості*, що умотивований взаємообумовленістю теоретичного і прикладного (практичного) знання, сучасний стан якого характеризується відчутним розривом.

З урахуванням поліпредметності, поліфункціональності та наявності конкретних практичних завдань експертного характеру, виокремлено функції психологічної експертизи загальної середньої освіти, серед яких: *прогностична*, що використовується насамперед при експертизі різного роду програм розвитку, комплексних цільових програм, концепцій, інноваційних проєктів, оскільки дозволяє здійснити оцінку альтернативних рішень у ході розробки інновації та спрогнозувати ймовірність їх реалізації та ефективність; *нормативна*, яка використовується при експертизі нормативно-правових документів і матеріалів, що забезпечують змістово-процесуальний аспект розвитку інноваційної діяльності в освіті, та обґрунтовують необхідність введення і використання нового змісту й технологій навчання та виховання дітей і молоді; *оціночна*, що передбачає з'ясування необхідних результатів та їх значення як у контексті змін, які відбуваються в освітній практиці, так і в межах програм розвитку освіти на загальнодержавному рівні; *дослідницька*, яка найповніше проявляється при психологічній експертизі дослідницько-експериментальної та інноваційної діяльності, головним завданням якої є створення достатнього розмаїття моделей освітньої практики для подальшого їх відбору та удосконалення; *розвивальна*, що полягає у знаходженні потенційних можливостей, наявних проблем, невикористаних ресурсів як суб'єктів освітнього процесу, так і інноваційної практики на засадах творчого підходу, завдяки чому відкривається та освоюється нове; *моніторингова*, яка вимагає постійного відслідковування (контролю) робіт (у межах здійснення проєкту, програми чи діяльності організації) для визначення відповідності поточного стану об'єкта запланованому; *консультативно-підтримувальна*, що передбачає консультаційну, наукову, методологічну, методичну, інформаційну підтримку суб'єктів освітнього процесу; *соціальна*, що полягає у визначенні соціальної значущості інновацій, нових моделей (або елементів) освітньої діяльності для освітнього простору на рівні закладу освіти (міста, регіону), розширення сфери професійного спілкування; функція *легалізації*, обумовлена необхідністю визнання освітнього проєкту, його підтримки і подальшого поширення; *захисна*, що передбачає відстоювання прав та інтересів особистості відповідно до гуманітарних критеріїв та вимог психогігієни і охорони здоров'я в межах чинного законодавства; *навчально-рефлексивна* вимагає залучення та розвитку професійно значущих умінь самодіагностики, самоаналізу, рефлексії, концептуалізації діяльності експертів до пошуку, змін, дослідницької діяльності у процесі спільного експертного аналізу, а також організацію осмислення колективом освітнього закладу процесу реалізації проєкту, проблем та результатів під час проведення внутрішньої та зовнішньої експертизи.

У розділі подано характеристику функціональних компонентів експертної діяльності в освіті: *інформаційно-аналітичного* (діяльність експерта потребує повної та достовірної інформації стосовно об'єкта експертизи, а також виокремлення в ньому найвагоміших одиниць інформації з точки зору визначених завдань та мети психологічної експертизи середньої освіти), *рефлексивно-оціночного* (дії експерта, пов'язані з реалізацією психологічної експертизи середньої освіти, передбачають кваліметрію або оцінку отриманої інформації на основі здійснення сукупності спеціальних процедур, логічних та математичних прийомів, що забезпечують збір, узагальнення та аналіз інформації), *прогностично-проєктувального* (діяльність експерта не обмежується тільки дослідженням і осмисленням реального стану освітньої практики, а й передбачає визначення потенціалу його розвитку, прогнозування у майбутньому), *соціально-комунікативного* (діяльність експерта реалізується як спільна діяльність, що передбачає спілкування всіх учасників –

експертної групи, авторів інноваційного освітнього проекту та осіб, що беруть безпосередню участь у його реалізації). З'ясовано, що визначення критеріїв експертної діяльності в освіті детермінується принципами, цілями, характером освітніх об'єктів, на які спрямовується експертне дослідження, а також наявністю розроблених нормативів конкретної експертизи або їх відсутністю.

У третьому розділі – **«Концептуально-методологічні засади проведення психологічної експертизи загальної середньої освіти»** – обґрунтовано методологічні підходи до експертної діяльності, аргументовано переваги мисленнєво-діяльнісної парадигми та продемонстровано її прикладні можливості у розробленні технологічної план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти; актуалізовано питання гуманітарно-психологічної експертизи як професійної складової діяльності психолога у галузі освіти.

У розділі виходили з розуміння того, що методологія, як надскладна сфера діяльності, розробляє принципи, форми і способи наукового пізнання та практичної діяльності людини, питання розв'язання системних проблем у науці, культурі, суспільстві. Одним із найпродуктивніших методологічних підходів, який забезпечує цілісність наукового пізнання середньої освіти як соціальної системи, є мисленнєво-діялісна парадигма (Г. Щедровицький та його послідовники). Процедура психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти за такого підходу розуміється як мисленнєва діяльність, як специфічний вид дослідницької діяльності наукового характеру, що вимагає від фахівців спеціально організованого експертного мислення. Проведений у дослідженні аналіз дозволяє виокремити в межах запропонованого методологічного підходу технологічний цикл експертного дослідження, який передбачає проходження таких етапів: *цілепокладання* (вибір, побудова та узгодження експертною групою критеріїв для здійснення експертної оцінки рівня розвитку реальної освітньої практики та їх структурне оформлення), *феноменологічної реконструкції* (виокремлення та фіксація результатів освітньої діяльності, способів та засобів організації освітньої практики в її об'єктивних проявах), *концептуалізації* (виокремлення найбільш значущих елементів одного типу, узагальнення, структурування узагальнених замінників кожного типу, ототожнення структурної конструкції з вихідним матеріалом спостережень з метою уточнення та корекції абстрактного замінника діяльності), *зіставлення* (співвіднесення абстрактного замінника реальної діяльності з обраними критеріями, виокремлення розбіжностей, фіксація точок прогресивного розвитку), *рефлексивний* (виокремлення основ включення нових елементів (процесів) у структуру освітньої діяльності), *оціночний* (визначення відповідності меті та значущості включення (або відмови) інноваційних елементів (процесів) з позиції розвитку суб'єктів освітньої діяльності та встановлення рівнів такого розвитку), *корекційний* (прогнозування результатів включення інноваційних елементів в освітню практику, визначення можливостей подальшого розвитку освітньої практики, удосконалення та уточнення змісту діяльності суб'єктів освіти в нових соціокультурних умовах), *проектувальний* (визначення характеру включень інноваційних напрямів у цілісну освітню систему). Аналіз процесуального змісту окреслених етапів дозволяє представити процедуру психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як систему складних мисленнєвих операцій, зорієнтованих на глибинне розуміння сутності об'єкта експертизи, виокремлення його ціннісних основ, знаходження нового й визначення перспектив його розвитку в реальній практиці, у сучасних соціокультурних умовах, та формування прогнозу на майбутнє.

У практиці здійснення експертної діяльності в освіті запропоновано об'єднання герменевтичного та ситуативного підходів, що дозволило визначити основні тенденції розвитку загальної середньої освіти як об'єктивної дійсності. Герменевтичний підхід у поєднанні із ситуативним у психологічній експертизі змісту загальної середньої освіти дозволив уникнути втрати ресурсів та часу для дослідження змісту та стратегій освітньої практики, оскільки передбачив тлумачення актуальної ситуації в освіті та забезпечив представлення об'єктивної реальності в поняттях, зрозумілих для сприйняття замовниками експертизи.

Структурний підхід у дослідженні дозволив виокремити такі етапи психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти з відповідними процедурами: етап *проблематизації*, у ході якого

створюється проблемна ситуація з питань наявного конфлікту, з відповідними процедурами (розоформлення інтелекту та свідомості експертів, які бажають і здатні взяти участь у спільній діяльності); *схематизації*, яким передбачено схематизацію ситуації і перенесення знань, уявлень та способів діяльності на зовнішні носії, з відповідними процедурами (збереження наявних знань, понять та схем дій на зовнішніх (знакових) носіях, які є необхідним матеріалом для конфігурації нового типу діяльності); *формування*, що пов'язаний із формуванням проблемної ситуації та здійсненням імітації варіантів змін, із відповідними процедурами (проживання проблемної ситуації, усвідомлення дефіциту наявних схем організації для здійснення змін, що відповідають новим критеріям, участь в імітації процесу становлення нового порядку); *безпосереднього експертування* з відповідними процедурами (участь у складанні нової схеми організації, унаслідок чого схема присвоюється кожним учасником, авторизується), *збирання*, під час якого здійснюється «збір» до схеми системи організації й динаміки процесу змін з відповідними процедурами (освоєння схем змін, формування соціальної спільноти – реалізатора майбутніх суспільних новоутворень). Зауважимо, що структурний підхід передбачає відмову від традиційного та стереотипного мислення, звільнення від застарілого досвіду, унаслідок чого залишаються тільки знання, поняття та схеми дій.

Системний підхід, застосований у дослідженні, дозволив найбільш повно, у всіх взаємозв'язках, розглянути досліджувані об'єкти, сконцентрувати увагу на взаємодії частин та цілого, отримати експертний висновок, адекватний освітній ситуації, а також із позиції системності розглянути усі зміни, які можуть відбутися в усіх інших складових системи загальної середньої освіти. У розділі акцентовано, що більшість сучасних дослідників експертизи (Г. Мктрчян, О. Тубельський, Т. Сидоріна) використовують системний підхід як основний, що дозволяє найбільш повно розглянути досліджувані об'єкти. На думку вчених, застосування системного аналізу в експертній діяльності дозволяє запобігти помилці екстраполяції закономірностей природничо-наукового дослідження на принципово відмінні дослідження гуманітарних та соціальних процесів. Системний підхід передбачив представлення психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як багаторівневого явища з притаманною системністю, що відображає сутність освітньої діяльності та експертне бачення освітніх суб'єктів і об'єктів, а також технологію реалізації контрольно-аналітико-прогностичної діяльності експерта. У розділі умотивовано, що застосування системного підходу в експертних дослідженнях є адекватним при вивченні освітньої практики, оскільки об'єктивно існує необхідність комплексно розглянути всі зміни, які можуть відбутися в усіх складових системи освіти, що модернізується, та визначити кінцевий результат цих змін як певний освітній продукт і з'ясувати, чи взагалі цей продукт буде створено.

Методологічно важливим для розгортання та реалізації психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти є застосування генетичного підходу та генетико-моделюючого методу, розробленого С. Максименком. Генетико-моделюючий метод орієнтований на дослідження цілісної особистості та її розвитку. Принципи побудови методу відображають природу існування об'єкта дослідження. Технологія методу (принцип єдності генетичної та експериментальної ліній розвитку) передбачає проведення дослідження (у нашому випадку експертного) в максимально «природних» умовах існування особистості та створення актуального простору реалізації самою особистістю різноманітних можливостей, моделювання власного розвитку та існування. Генетичний підхід працює у соціальній площині, а отже, може реалізовуватися у формі аналізу конструкції навчального змісту Державних освітніх стандартів, за зовнішніми вертикалями, та у психолого-діяльнісному моделюванні освітнього простору особистості.

Обґрунтовано необхідність варіативності в підходах до психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти, оскільки підґрунтям для їх вибору є продуктивність, ефективність та відповідність визначеній меті, задачам експертизи, а також наявність фахівців із відповідною підготовкою та чітке дотримання процедур експертного дослідження.

Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти базується на таких методологічних принципах:

- *полісуб'єктності*, відповідно до якого педагогічна система виникає і функціонує лише за

рахунок цілеспрямованих зусиль суб'єктів, які її складають. Отже, психологічного опису та аналізу потребують усі основні діяльнісні позиції, психологічні структури та функції відповідних суб'єктів (розробник навчального проекту, програми; педагог; учень), перелік яких може за необхідності бути розширеним;

- *взаємного відображення*, який передбачає, що всі діяльнісні позиції педагогічної системи розглядаються як самостійні й водночас залежні від інших, тобто при описі кожного суб'єкта необхідно враховувати його бачення та позиції інших суб'єктів, що ускладнює систему опису;

- *додатковості*, який відображає специфіку загальної середньої освіти як системи, у якій кожна діяльнісна позиція реалізується у взаємодії з іншими учасниками освітнього процесу, привносячи власне суб'єктивне в діяльність інших суб'єктів;

- *системності*, який вимагає в кожному випадку психологічної експертизи конкретної педагогічної системи опису та аналізу системи, частиною якої вона є, а також підсистем, які її утворюють;

- *особистісного зростання*, за яким метою експертного дослідження є оцінка впливу системи загальної середньої освіти на особистісний розвиток суб'єктів психолого-педагогічної взаємодії;

- *гуманітарної відповідності*, який забезпечує реалізацію прав та інтересів особистості відповідно до ключових гуманітарних критеріїв, надання пріоритету ставленням людини до фактів, впливів, умов, механізмів та сенсів, яких вони для неї набувають;

- *діалогічності*, що передбачає використання діалогу як способу пізнання, об'єктивацію персонального знання як цінності та залучення його до змісту взаємодії суб'єктів освітнього процесу;

- *психологічної культури та безпеки* (за О. Лактіоною), що вимагає надання пріоритету психологічному здоров'ю та організації освітнього середовища відповідно до життєвих інтересів його суб'єктів (культуровідповідність педагогічних впливів, психологічна захищеність особистості, запобігання психологічному насиллю, надання суб'єктам психологічної підтримки та захисту прав на безпечну взаємодію).

Запропоновано технологічну план-карту психологічної експертизи загальної середньої освіти (побудованої на засадах мисленнєво-діяльнісної парадигми, кваліметричного, герменевтичного, ситуативного, структурного, системного, генетичного підходів), що передбачає чотири предмети-параметри – зміст загальної середньої освіти; психологічну безпеку освітньо-розвивального шкільного середовища; професійно-педагогічну діяльність учителя і зрілу Я-концепцію випускника школи, які визначають логіку взаємозв'язків структурних компонентів план-карти і сприяють систематизації знання щодо об'єкта дослідження в цілому.

Першим предметом-параметром технологічної план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти визначено зміст середньої освіти, що містить такі складники: систему знань про природу, суспільство, способи людської діяльності, засвоєння яких є основою для формування в учнів наукового світогляду; досвід практичної діяльності, тобто систему інтелектуальних та практичних умінь і навичок, що становлять основу сукупності конкретних видів діяльності, необхідних молодому поколінню для збереження надбань попередніх поколінь; досвід творчої діяльності, який забезпечував би подальший розвиток культури людства; досвід ціннісного ставлення людини до себе, до інших та довкілля. Зміст загальної середньої освіти представлений у Державних стандартах базової і повної середньої освіти, освітніх програмах та інформаційно-методичному забезпеченні, реалізація яких на основі впровадження досягнень психолого-педагогічної науки, педагогічних інновацій, інформаційно-комунікаційних технологій передбачає поєднання у триєдиний цілісний освітній процес засвоєння учнем досвіду попередніх поколінь (навчання), виховання якостей і властивостей особистості та її розвиток – фізичний, психічний, соціальний і духовний. За такого поєднання безпосередньо мета освіти і провідний вид діяльності – навчання заради засвоєння соціального досвіду – збігаються, а виховання і розвиток особистості потрапляють у зону найближчого розвитку особистості учня, забезпечуючи функціонування механізмів соціалізації, рефлексії та розвиток індивідуальності особистості на основі формування її творчих та дослідницьких навичок, які, надаючи свідомості суб'єкта гнучкості, відкритості новому в інформаційному полі, забезпечують становлення моральної та

соціальної відповідальності випускника школи.

Освітньо-розвивальне шкільне середовище – як другий предмет-параметр технологічної план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти – є обов'язковою умовою зростання і розвитку особистості; його комплексне спрямування на розвиток учня як цілісного організму необхідно розглядати у площині гуманізації освітнього процесу, який є процесом підтримки оптимального для розвитку особистості стану освітньо-розвивального середовища. Розвивальний психолого-педагогічний потенціал шкільного середовища детермінується показником його безпеки, яка слугує його ключовою психологічною характеристикою і водночас умовою позитивного особистісного розвитку та існування суб'єктів освітньої взаємодії, що забезпечує можливість повноцінного фізичного, психічного, духовного та соціального функціонування, збереження здоров'я його учасників, здатність до прогресу і саморозвитку, сприяє формуванню зрілої Я-концепції випускника школи.

Психологічно безпечне освітньо-розвивальне шкільне середовище передбачає для його суб'єктів референтну значущість і взаємодію, вільну від психологічного насилля, та характеризується переважанням гуманістичної централізації, що відображається в задоволенні потреб суб'єктів освітнього процесу у відчутті безпеки, у збереженні адекватної самооцінки, формуванні позитивної

«Я-концепції», власної самоактуалізації, спрямованості на ефективну соціальну взаємодію.

Третім параметром технологічної план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти визначено професійно-педагогічну діяльність учителів, головною метою якої є розвиток особистості учня відповідно до запитів суспільства та процесу особистісної самореалізації, поєднання фондів «бути» і «мати» як системи гуманітарних цінностей людини. Показано, що психологічна експертиза професійно-педагогічної діяльності має багатофункціональний характер, оскільки пов'язана з реалізацією інформаційної, прогностичної, оціночної, розвивальної, конструктивної функцій, а також функцій самодослідження та саморозвитку вчителя. Констатовано, що у професійно-педагогічній діяльності відбувається перенесення мотиву розвитку вихованця через навчання на мету – розвиток особистості (а не навченість), що набув самостійної цінності в сучасній освіті. Це привело до внутрішніх перетворень професійно-педагогічної діяльності за рахунок збагачення новим предметним змістом, новими засобами реалізації, які не лише вдосконалюють результат діяльності, а й фактично зумовлюють розширення професійно-педагогічної позиції вчителя за рахунок здійснення ним діагностичної, прогностичної, конструктивної, організаційної, комунікативної, дидактичної, дослідницької функцій, якість реалізації яких визначає рівень професійної компетентності педагога.

Четвертим інтегральним предметом-параметром технологічної план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти є Я-концепція випускника школи, яка складає ядро цілісної особистості. Об'єктом і предметом психологічної експертизи загальної середньої освіти постає особистість випускника школи, який має бути оцінений з позиції його готовності розв'язувати соціальні завдання, виявляти творчі здібності, застосовувати ефективні копінг-стратегії, виявляти толерантність у міжособистісній взаємодії та позитивну систему цінностей як компонентів цілісної Я-концепції. Предмети-параметри технологічної план-карти забезпечують формування сукупного теоретичного уявлення про Я-концепцію випускника школи як результат освітньої взаємодії, а також про її структурні компоненти (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) та їх модальності (Я-реальне, Я-інформаційне, Я-свідоме, Я-ідеальне, Я-нормативно-рефлексивне, Я-підсвідоме, Я-ціннісно-рефлексивне, Я-надсвідоме, Я-несвідоме).

Перші три предмети-параметри пропонованої план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти визначають зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції учнів, а останній – Я-концепція випускника школи – є системоутвірним ядром самоорганізації в освітньому процесі, що забезпечує отримання *предметних* (знань та умінь); *метапредметних* (засвоєння способів діяльності); *особистісних* (сформованість моральної свідомості та поведінки особистості в полікультурному світі, здатність вести діалог з іншими людьми, досягати в ньому взаєморозуміння, визначати спільну мету та ефективно співпрацювати для її досягнення;

сформованість навичок співпраці в освітній, суспільно-корисній, навчально-дослідницькій, трудовій та інших видах діяльності; готовність та здатність до освіти впродовж життя, свідоме ставлення до безперервної освіти як умови успішної професійної та суспільної діяльності; сформованість громадянської позиції випускника як свідомого, відповідального суспільного творця) результатів.

У зв'язку зі специфікою психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти важливим є кадрове забезпечення її реалізації. Питанням діяльності психолога у галузі освіти присвячено наукові доробки М. Бітянової, І. Дубровіної, Ф. Кабірова, Т. Ключової, І. Кучерявенко, Т. Марценківської, Р. Овчарової, Н. Чепелевої та ін. Ученими визначено та детально проаналізовано групи основних завдань та видів діяльності психолога в галузі освіти: психологічну просвіту, психологічну профілактику та корекцію, психологічне консультування, психодіагностику. Введено соціально-диспетчерський компонент (М. Бітянова), зміст якого пов'язаний із наданням психологічної допомоги у ситуаціях, які виходять за межі обов'язків шкільного психолога. Інші дослідники (В. Успенський та А. Чернявська), аналізуючи компонентну будову діяльності психолога в освіті, акцентують увагу на її педагогічній спрямованості, тому основними видами діяльності вважають корекційно-розвивальну, викладацьку, науково-методичну, соціально-педагогічну, виховну, культурно-просвітницьку й управлінську. Виокремлені підходи вчених до розуміння діяльності психолога в сфері освіти ґрунтуються на уявленнях про компонентну структуру його діяльності як єдності професійних норм, цінностей, знань, умінь і технологій, прийнятих у психології праці. Вони визначають основні види професійної діяльності психолога в освіті.

Активне поширення психологічної експертизи в сучасній освітній практиці актуалізує необхідність визначення професійної позиції експерта, його характеристик як фахівця та специфіки його підготовки у закладах вищої освіти до реалізації експертної діяльності в освіті як професійної функції. Тому до завдань, які розв'язує психолог в освіті, додалися: експертна оцінка авторських програм; судово-психологічна експертиза у цивільних процесах; експертиза станів суб'єктів, які постраждали від різних видів насилля; психологічна експертиза підлітків із делінквентною поведінкою; визначення провідних мотивів поведінки суб'єкта; визначення структури особистості, її емоційних станів тощо. При цьому особливості експертної діяльності в освіті значною мірою визначаються специфікою сфери, об'єкта, змістом завдань та особливостями використання результатів, що детермінує вибір засобів та процедур дослідження. Психологічну експертизу в освіті вважають оцінкою компетентними фахівцями стану освітнього об'єкта, наслідків явищ або подій, результатів діяльності або прийняття рішень та прогнозів реалізації освітніх проектів. Тому вона передбачає орієнтацію на компетентність та досвід спеціаліста-експерта, особистість якого є головним інструментом дослідження.

Експертну діяльність психолога в сфері освіти визначаємо як соціально-детермінований супровід суб'єктів освітнього процесу, що здійснюється одночасно на змістових (предметному й операційному) і регулюючих їх сенсових рівнях (рефлексивному й особистісному), та забезпечує оптимізацію соціального функціонування і розвитку цих суб'єктів, збереження їхнього психологічного здоров'я, розвиток та реалізацію особистісного потенціалу.

Основним завданням у дослідженні специфіки експертної діяльності в сфері освіти визначено розвиток у психолога експертного елітарного мислення, орієнтованого не тільки на наукоємну культуру, а й на практику, що дозволить йому розв'язувати нестандартні завдання у предметній та професійній сферах діяльності. Специфіка підготовки експерта полягає у її орієнтації на систему суспільного виробництва, яка є джерелом замовлення на зміст освіти та споживачем кінцевого продукту системи освіти. Доведено, що експертна діяльність психолога в сфері освіти є специфічною за своїм змістом, метою та засобами реалізації діяльності, що виходить за межі основної професії і передбачає врахування широкого ціннісного контексту загальнолюдських та культурних цінностей: безпеки, свободи та розвитку. Тому основним завданням експертної діяльності психолога в сфері освіти стає не тільки цілепокладання, визначення основних функцій та завдань, виявлення специфіки об'єкта та предмета експертизи, а також визначення професійної позиції експерта, його характеристик як фахівця.

Актуалізовано питання удосконалення гуманітарно-психологічної, методологічної та методичної підготовки психологів до здійснення експертної діяльності в освіті в умовах високодинамічних суспільно-економічних трансформацій, а саме: переосмислення змісту програм підготовки психологів, що передбачає розширення гуманітарно-психологічної складової, яка забезпечує формування науково-методичної та практичної готовності до реалізації експертної діяльності як обов'язкового елементу професійної підготовки. Завдання підготовки експертів орієнтовані на забезпечення операціоналізації конструктів, які формують компетентність – цілісність оцінки об'єктивної реальності психологом-експертом на рівні філософської рефлексії та філософської самосвідомості як ознак гуманітарності. Таким чином, програми навчання студентів за спеціальністю «Психологія» у закладах вищої освіти потребують спрямування на реалізацію ними експертної діяльності в освіті, що зумовлює відмінності у професійній підготовці експерта від підготовки висококваліфікованого вченого, керівника або консультанта.

У четвертому розділі – **«Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти: алгоритм реалізації»** – здійснено психологічний аналіз структури та змісту загальної середньої освіти; проаналізовано освітньо-розвивальне середовище школи з позиції експертологічного підходу; розкрито питання професійно-педагогічної діяльності педагога як об'єкта психологічної експертизи; зацентовано на Я-концепції випускника школи як об'єкті психологічного аналізу, оцінки та прогнозування в експертних дослідженнях.

Модернізація змісту освіти передбачає розробку нових Державних стандартів загальної середньої освіти, запровадження компетентісно-зорієнтованого підходу в освіті; модернізацію навчальних планів, програм та підручників відповідно до оновлених Державних стандартів; забезпечення оптимального співвідношення у змісті шкільної освіти інваріантної і варіативної частин; суспільно-гуманітарної, природничо-математичної, технологічної і оздоровчої складових.

Показано, що психологічну експертизу змісту загальної середньої освіти, визначеного Державними стандартами базової і повної середньої освіти, ергономічно доцільно здійснювати за таким алгоритмом: 1) аналіз методологічних основ розробки стандарту (діяльнісний, особистісно-зорієнтований, компетентісний підходи); 2) забезпечення у змісті освіти принципів наступності та перспективності як важливих складників генетичного підходу; 3) реалізація діагностичної, захисної, розвивальної, прогностичної функцій; 4) рівні представлення наукового предметного змісту в Освітніх галузях стандартів; 5) результативна складова як система компетентностей випускника школи.

Аналіз змісту Державних стандартів дозволив дійти висновку, що в центрі освітнього простору сучасного закладу освіти перебуває суб'єкт (учень), який розвиває свої задатки та здібності через залучення до різних культурно-інформаційних середовищ на основі реалізації індивідуальної траєкторії свого розвитку. В аспекті цього визначено, що розробники Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти недостатньо врахували основні новоутворення, які характеризують досягнення особистості дитини на кожному етапі онтогенезу.

Умотивовано, що розробка методології, технологій, методів та пошук нових засобів оцінки ефективності діяльності закладів освіти найбільш активно здійснюються в контексті середовищної діагностики. Експертний підхід до оцінки освітньо-розвивального середовища передбачає використання комплексу оціночних суджень самих учасників освітньо-виховного процесу щодо стану шкільного середовища та оцінку психологів-експертів. За цієї умови психологічна експертиза постає як система психодіагностичних процедур дослідження об'єктів і суб'єктів освіти і за своїми завданнями виходить за межі традиційних психодіагностичних обстежень. Виокремлені компоненти освітньо-розвивального середовища школи дозволяють розкрити специфіку полісуб'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, що забезпечує єдиний розвиток внутрішніх сенсів суб'єктів, які перебувають у суб'єкт-суб'єктних відносинах. Це дозволяє експертувати якість взаємодії суб'єктів учіння у межах єдиної розвивальної системи, визначити та дослідити психологічні механізми розвитку та саморозвитку суб'єктів освітньо-розвивального середовища. Визначення психологічної якості такого середовища в межах психологічної експертизи загальної середньої освіти є необхідною процедурою з позиції оцінки і прогнозування

його ресурсного потенціалу для особистісного розвитку її учасників.

Для визначення моніторингових показників психологічної експертизи освітньо-розвивального шкільного середовища виокремлено соціально-психологічний, організаційно-управлінський та суб'єктний компоненти як найбільш змістовні для психологічного аналізу і такі, що можуть бути кваліфіковані кількісно (об'єктивно), забезпечуючи високу вірогідність суб'єктивних оцінок суб'єктів освітньої взаємодії. У дослідженні для діагностування освітньо-розвивального шкільного середовища визначено такі методики: методику «Психологічна безпека освітнього середовища» (І. Басвої), методику «Експертиза освітнього середовища» (В. Ясвіна), які шляхом експериментальної апробації довели свою ефективність і можуть бути застосовані для психологічної експертизи середньої освіти.

Обґрунтовано, що у процедурі психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти необхідно комплексно продіагностувати професійно-педагогічну діяльність учителів за такими критеріями: нормативно-цільовим; середовищно-організаційним; особистісно-мотиваційним; результативно-аналітичним із відповідними показниками. Вивчення індивідуальності вчителя як суб'єкта освітньої взаємодії потребує якісно відмінного інструментарію, моніторингу процесу та результатів його особистісного та професійного розвитку, для виявлення якого найбільш значущими є показники особистісно-мотиваційного критерію. У дослідженні для діагностування професійно-педагогічної діяльності вчителя на основі визначеного критерію та його показників визначено комплекс психодіагностичних методик, серед яких: опитувальник «Дослідження особливостей освітнього середовища закладів освіти для педагогів» (О. Лактіонової), шкалу суб'єктивного добробуту (ШСД, адаптовану М. Соколовою), методику «Визначення інтегральної задоволеності працею» (А. Батаршева); для діагностики особистісних характеристик учителів визначено комплекс методик: тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО, Д. Леонтьєва), опитувальник структури суб'єктності (О. Волкової та І. Сєрьогіної), методику «Спрямованість особистості на спілкування» (С. Братченка). Доведено, що реалізація процедури експертизи дозволяє не тільки визначити рівень професійної компетентності вчителя, а й створює можливості для стимулювання, прогнозування, коригування, самоаналізу та саморозвитку.

Здійснений у контексті дослідження факторний аналіз дозволив розв'язати такі завдання: формально-математичне, статистичне, пов'язане з економним описом отриманих показників психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти; науково-змістовне, що дозволило підтвердити гіпотезу, згідно якої ефективне функціонування і розвиток Я-концепції випускників школи визначаються змістом освіти, якістю якого потребує здійснення психологічної експертизи середньої освіти як інтегративної, специфічної системи психодіагностичних процедур, орієнтованих на дослідження освітнього процесу як процесу поліфункціонального розвитку його суб'єктів. Результатом факторного аналізу стало не лише встановлення структури взаємозв'язків змінних, але насамперед інтерпретація отриманих факторів, що є «найважливішою частиною факторного дослідження» (за Б. Тепловим). За результатами факторного аналізу було виокремлено три групи факторів – «змістовно-стратегічний», «просторово-організаційний» та «професійно-діяльнісний». Сумарна дисперсія за виділеними факторами сягає 60%.

Перший фактор, що має найбільшу вагу (внесок у сумарну дисперсію 27%), отримав назву «змістовно-стратегічного» та містить такі характеристики: системність (0,81), наступність (0,72), перспективність (0,68), узагальненість (0,60), суб'єктність (0,56), цілісність (0,54), інтегрованість (0,52). Зміст змістовно-стратегічного фактора засвідчує його значущість у процедурі психологічної експертизи середньої освіти, оскільки фіксує орієнтацію загальної середньої освіти на оновлення змісту навчання відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань та забезпечує цілісне формування в учнів картини світу.

Другим фактором (внесок у сумарну дисперсію 18%) визначено «просторово-організаційний», до якого увійшли характеристики стійкості (0,74), референтності (0,69), мобільності (0,51). Зміст цього фактора фіксує важливість психологічно-безпечного освітньо-розвивального шкільного середовища, стабільності його у часі, збереження постійного кадрового учительського складу, можливостей адаптації освітньо-розвивального середовища до суспільно-

економічних змін.

Третім фактором визначено «професійно-діяльнісний» (внесок у сумарну дисперсію 15%). Він містить такі характеристики: інтенсивність (0,94), захищеність (0,80), задоволеність (0,72). Зміст цього фактора характеризує стан внутрішнього задоволення та впевненості, відсутність розладу із собою та навколишнім середовищем, що виникає під впливом несприятливих умов освітньої діяльності. Фактор засвідчує потребу суб'єктів освітнього процесу в значущих позитивних взаєминах із керівниками, колегами, учнями та їхніми батьками, у відчутті захищеності від проявів психологічного насилля.

Отже, здійснений факторний аналіз внутрішньої узгодженості соціально-предметних параметрів освітнього процесу сприяв виокремленню «змістовно-стратегічного», «просторово-організаційного» та «професійно-діялісного» факторів, що утворюють структуру багаторівневих взаємодій між суб'єктами загальної середньої освіти, дозволив презентувати психологічну складову в кожному з її предметів-параметрів. Виокремлення основних факторів, що детермінують розвиток Я-концепції випускника школи, сприяло їх включенню до комплексу моніторингових показників психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти.

Доведено, що психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти також вимагає дослідження особистості випускника школи як об'єкта та суб'єкта освітньої взаємодії за моніторинговим показником «Я-концепція випускника школи». Я-концепція випускника школи, формуючись у процесі життєдіяльності кожного окремого учня у сфері його соціальних стосунків (учень–батьки, учень–однолітки, учень–учителі тощо), набуває активності, впливає на зміст і розуміння власного досвіду, на визначення цілей і завдань, на систему очікувань особистості, прогнозів її майбутнього, оцінку досягнень, а отже – на самостановлення та самоутвердження.

Для опису Я-концепції випускника школи найбільш коректним вважаємо феномен «зріла Я-концепція випускника школи», під якою розуміємо інтегративне цілісне особистісне утворення, що відображає готовність особистості до навчання протягом дорослого самостійного життя в соціумі, характеризується спрямованістю на самоактуалізацію, самореалізацію, самовдосконалення, виявленням власної індивідуальності, унікальності, суб'єктним ставленням до стилю, способу, стратегії життя, власних здібностей і потенціалу, спрямованістю на ефективну соціальну взаємодію.

Структуру «зрілої Я-концепції випускника школи» утворюють такі взаємопов'язані та взаємодоповнюючі складники:

- особистісна зрілість, яку вважаємо результатом особистісного розвитку, основу якого складає активність особистості, що виявляється у здатності до саморегуляції, прояві потреби у самоактуалізації та саморозвитку, прагненні сенсуалізації дій, вчинків та власного життя у цілому. У дослідженні для діагностування особистісної зрілості у структурі зрілої Я-концепції випускника школи визначено такі методики: асоціативну методику діагностики особистісної зрілості (Є. Каляєвої, Т. Прокоф'євої), тест самоактуалізації (САТ, Л. Гозмана, М. Кроз), тест готовності до саморозвитку (В. Павлова), тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО, Д. Леонтьєва, адаптована версія тесту «Мета в житті» Д. Крамбо та Л. Махолика), опитувальник «Рівень розвитку суб'єктності особистості» (РРСО, М. Щукіної) та опитувальник «Індекс задоволення життям» (ІЗЖ, в адаптації Н. Паніної), методику соціально-психологічної адаптації (К. Роджерса, Р. Даймонд), методику двадцяти тверджень на самоставлення (М. Куна, Т. Мак-Портланда);

- соціальна зрілість як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності, виявляється у відповідальності за свої почуття, думки, вчинки, розумній незалежності, здатності розрізняти реальність та продукти уяви, фантазії. У дослідженні для діагностування соціальної зрілості у структурі зрілої Я-концепції випускника школи визначено такі методики: методику «Соціальний інтелект» (Дж. Гілфорда), тест комунікативних умінь (Л. Міхельсона, переклад і адаптація Ю. Гільбуха), методику «Діагностика спрямованості особистості» (опитувальник Смекала-Кучера, орієнтаційна анкета Б. Баса), методику «Мотивація досягнення успіху та уникнення невдачі» (опитувальник А. Реана), комунікативний блок факторів структури

особистості (за тестом Р. Кеттелла, фактори А, Е, Н, L, N, Q2), тест впевненості в собі (Рейзаса);

- емоційна зрілість є сукупністю психологічних особливостей, які виявляються у здатності адекватно виявляти, свідомо, довільно контролювати прояв емоцій та почуттів, у конструктивному ставленні до внутрішніх та зовнішніх конфліктів і соціальній емпатії. У дослідженні для діагностування емоційної зрілості у структурі зрілої Я-концепції випускника школи визначено такі методики: діагностику емоційної зрілості особистості (О. Чебикіна), методику «Діагностика емоційної зрілості особистості» (МДЕЗО, О. Кочаряна, М. Півень), Фрайбургський особистісний опитувальник FPI-B, методику «Діагностика структури его-ідентичності» («СЕІ-тест», О. Солдатової), стандартизований багатофакторний метод дослідження особистості (СБМДО Л. Собчik, модифікація MMPI), тест-опитувальник «Діагностика рівня розвитку вольової саморегуляції» (А. Зверькова та Є. Ейдмана). Емпіричне дослідження емоційної зрілості в умовах психологічної експертизи не обмежується наведеним переліком методик, а визначається теоретичними підходами, уявленнями експерта про структуру та зміст феномену «емоційна зрілість особистості», а тому може включати в себе інший діагностичний інструментарій, адекватний предмету дослідження;

- інтелектуальна зрілість є сукупністю психологічних властивостей, що виявляється як здатність логічно, критично мислити, відрефлексовувати процеси та результати діяльності. Для контексту психологічної експертизи середньої освіти старший шкільний вік позиціонується з розвитком дефінітивної інтелектуальної зрілості, задля діагностики якої у психології розроблено систему діагностичних методів та методик: опитувальник «Особистісна схильність до творчості» (Г. Девіса, за модифікацією Б. Пашнева), тест «Креативність» (Н. Вишнякової), опитувальник креативності (Дж. Рензулі та співавторів), тест креативності (творчого мислення, Е. Торренса), методику «Шкільний тест розумового розвитку» (ШТРР) та методику Векслера (WISC, в адаптації Ю. Гільбуха), які застосовуються з урахуванням інтелектуальних досягнень особистості за результатами тестів зовнішнього незалежного оцінювання.

ВИСНОВКИ

У дисертації запропоновано теоретичне узагальнення і розв'язання наукової проблеми здійснення психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як системи психодіагностичних процедур соціальної практики; визначено психологічні предмети-параметри психологічної експертизи загальної середньої освіти, до яких віднесено зміст загальної середньої освіти, безпечне освітньо-розвивальне шкільне середовище, професійно-педагогічну діяльність учителя, що об'єднані навколо системотвірного предмета-параметра – зрілої Я-концепції випускника школи. Результати дослідження дали підстави для формулювання висновків, які засвідчують виконання поставлених завдань та досягнення мети дослідження.

1. На основі теоретичного аналізу й узагальнення наукової літератури репрезентовано формат психологічної експертизи як проблеми міждисциплінарного дискурсу. Експертиза є особливим соціально значущим видом діяльності, феноменом із внутрішньо притаманною множиною невизначеностей, які, у свою чергу, виявляються в актуальних соціально- та культурно-опосередкованих формах, детермінують вплив новацій на людину і, значить, постають головним об'єктом експертизи. Вивчення експертизи як міждисциплінарної категорії дозволило дійти висновку, що, незважаючи на різні підходи до розуміння сутності та особливостей експертизи, в її основі лежить процес оцінки будь-чого з точки зору людини, її потреб та інтересів, її діяльності й насамкінець – її життя. У міждисциплінарному дискурсі провідні філософи, соціологи, культурологи, психологи, педагоги, обговорюючи експертизу як гуманітарну проблему, визначають її одним із головних інструментів оцінки та прогнозування змін у гуманітарній сфері. Міжнауковий статус категорії «експертиза» сприяє зміцненню міжпредметних зв'язків психологічної науки, дозволяє поглибити, організувати і збагатити її інтердисциплінарну взаємодію і забезпечити перехід від стихійно-гуманітарного до інституціоналізованого рівня. Виникнення соціального запиту на експертні дослідження і діяльність експертів у сфері освіти та відповідне поширення експертних процедур у сучасній освітній практиці актуалізували потребу розробки теоретико-методологічного інструментарію цього виду діяльності.

У результаті ретроспективного вивчення процесів гуманітаризації освіти, спрямованих на пріоритетний розвиток загальнокультурних компонентів її змісту з орієнтацією на формування особистісної зрілості випускника школи, ознакою чого є набуття особистісного сенсу отриманих знань і соціально-культурного досвіду, констатовано необхідність проведення експертного дослідження психолого-педагогічної реальності, розробки методології, принципів та методик гуманітарно-психологічної експертизи освіти, теоретичну основу якої складає гуманістична парадигма.

2. Розкрито феноменологію та сутність психологічної експертизи освіти. З'ясовано, що у науці залишається актуальним розроблення теоретичних засад та методології експертної діяльності в освіті, а саме: науково обґрунтованої термінології, класифікації, розуміння сутності та усвідомлення співвідношень межових категорій, які використовуються задля системно-теоретичного аналізу категорії «експертиза», функцій і принципів експертної діяльності та напрямків психологічної експертизи освіти. Встановлено, що експертна діяльність в освіті має усі характерні ознаки наукового дослідження – об'єктивність, відтворюваність, доказовість, точність, а також передбачає емпіричний і теоретичний рівні пізнання, які є взаємопов'язаними та взаємодоповнюваними у цілісній структурі наукового знання. Ці засади та методологія отримали уточнення й доповнення у зв'язку з виокремленням конкретного предмета дослідницької уваги – психологічної експертизи середньої освіти.

Поняття «психологічна експертиза» визначаємо як важливий мисленнєвий інструмент сучасного психологічного дискурсу, спрямований на формування зовнішнього, незалежного, методологічно виваженого експертного висновку щодо результатів і відтермінованих наслідків впливу внутрішніх та зовнішніх чинників на становлення та розвиток особистості.

Психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти – це інтегративна, специфічна система психодіагностичних процедур, орієнтованих на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем у загальній середній освіті, що ґрунтується на аналітико-прикладній, багатовекторній, науковій рефлексії фахівцем соціальної дійсності задля конкретизації теоретичного змісту та забезпечення розвитку освітніх практик на основі умотивованості інноваційних (чи будь-яких інших) змін в освіті з позицій реалізації зрілої Я-концепції учнів у психологічно безпечному освітньо-розвивальному середовищі закладу середньої освіти.

3. Обґрунтовано теоретичні засади експертної діяльності у сфері освіти. Умотивовано, що об'єктом психологічної експертизи освіти є явища, події, процеси та предмети сфери освіти, які містять у собі необхідну для експертного дослідження інформацію, підлягають експертному дослідженню, а також вимагають для цього спеціальних психологічних знань та застосування спеціальних засобів і методів психологічної науки. Відповідно, предметом психологічної експертизи освіти є закономірності формування, розвитку і функціонування освіти, реалізація освітніх інновацій, технологій, які складають зміст діяльності суб'єктів освіти та потребують дослідження з використанням відповідного обсягу спеціальних знань, засобів і методів, які входять до компетенції психолога-експерта.

З урахуванням поліпредметності, поліфункціональності та наявності конкретних практичних завдань експертного характеру визначено основні принципи проведення психологічної експертизи загальної середньої освіти: системності, рівневого аналізу, детермінізму, об'єктивності, міждисциплінарності, практикозорієнтованості, – а також виокремлено такі її функції: прогностичну, нормативну, оціночну, дослідницьку, розвивальну, моніторингову, консультативно-підтримувальну, соціальну, легалізаційну, захисну, навчально-рефлексивну.

Подано характеристику функціональних компонентів експертної діяльності в освіті: інформаційно-аналітичного, рефлексивно-оціночного, прогностично-проектувального, соціально-комунікативного. З'ясовано, що визначення критеріїв експертної оцінки залежить від принципів, цілей, характеру об'єктів, на які спрямовується експертне дослідження, наявності розроблених нормативів конкретної психологічної експертизи або їх відсутності.

4. Розроблено теоретико-методологічні й концептуальні засади психологічної експертизи загальної середньої освіти, на основі яких сконструйовано технологічну план-карту з

обґрунтуванням емпіричних рефренів кожного її предмета-параметра (зміст загальної середньої освіти; психологічна безпека освітньо-розвивального шкільного середовища; професійно-педагогічна діяльність учителя та інтегральний предмет вищезазначеного об'єкта – зріла Я-концепція випускника школи) і тим самим систематизовано знання щодо об'єкта дослідження у цілому. Перші три предмети-параметри пропонованої план-карти психологічної експертизи загальної середньої освіти визначають зовнішньо-внутрішній контур психічної регуляції її суб'єктів, а останній – Я-концепція учня – є системоутвірним ядром його самоорганізації в освітньому процесі й забезпечує отримання предметних, метапредметних та особистісних результатів.

Основна ідея концепції дослідження полягає в тому, що психологічна експертиза загальної середньої освіти розглядається як специфічна, інтегративна система психодіагностичних процедур, що має свої методологічні й теоретичні засади, цілі та функції, об'єкт і предмет, критерії оцінки якості наданих експертних висновків, та орієнтована на діагностування, прогнозування і розв'язання актуальних проблем у загальній середній освіті. Одним із найпродуктивніших методологічних підходів, який забезпечує цілісність наукового пізнання середньої освіти як соціальної системи, визначено мисленнєво-діяльнісну парадигму у поєднанні із герменевтичним, ситуативним, кваліметричним, структурним, системним та генетичним підходами. Обґрунтовано необхідність варіативності в підходах до психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти, оскільки підґрунтям для їх вибору є продуктивність, ефективність та відповідність визначеній меті, завданням експертизи, а також наявність фахівців із відповідною психологічною підготовкою та чітке дотримання процедур експертного дослідження.

Проаналізовано зміст загальної середньої освіти з позиції забезпечення можливостей реалізації у ньому психологічних ресурсів суб'єктів освітнього процесу. Основною стратегічною метою психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти визначено оцінку відповідності Державних стандартів, освітніх програм та інформаційно-методичного забезпечення наявним необхідним умовам для здійснення психологічного супроводу суб'єктів освітнього процесу, їхнього соціально-психологічного розвитку, гуманізації засобів та способів освітньо-виховних впливів на особистість учня. Показано, що психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти, представленого у Державних стандартах базової і повної середньої освіти, здійснювалася за таким алгоритмом: 1) аналіз методологічних основ розробки стандарту (діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний підходи); 2) забезпечення у змісті освіти принципів наступності та перспективності як важливих складників генетичного підходу; 3) реалізація діагностичної, захисної, розвивальної, прогностичної функцій; 4) рівні представлення наукового предметного змісту в освітніх галузях Державних стандартів; 5) результативна складова як система компетентностей випускника школи. Аналіз змісту Державних стандартів дозволив дійти висновку, що в центрі освітнього простору сучасного закладу освіти перебуває суб'єкт (учень), який реалізує свої задатки та здібності через залучення до різних культурно-інформаційних середовищ та діяльностей на основі реалізації індивідуальної траєкторії свого особистісного розвитку. В аспекті цього визначено, що розробники Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти недостатньо врахували основні новоутворення, які характеризують досягнення особистості дитини на кожному етапі онтогенезу.

5. Визначено й описано сукупність предметів-параметрів психологічної експертизи загальної середньої освіти, що засвідчують її якість. Ними є зміст загальної середньої освіти, психологічна безпека освітньо-розвивального шкільного середовища, професійно-педагогічна діяльність учителя та зріла Я-концепція випускника школи. Умотивовано, що ключовою психологічною характеристикою освітньо-розвивального шкільного середовища як предмета-параметра технологічної план-карти психологічної експертизи є його психологічна безпека, що сприяє повноцінному фізичному, психічному, соціальному й духовному розвитку та збереженню здоров'я його учасників, сприяє формуванню зрілої Я-концепції випускника школи, забезпечує можливості для його самореалізації, саморозвитку та самоосвіти. Визначено моніторингові показники психологічної експертизи освітньо-розвивального шкільного середовища: соціально-психологічний, організаційно-управлінський та суб'єктний компоненти як найбільш змістовні для

психологічного аналізу і такі, що можуть бути кваліфіковані кількісно (об'єктивно), забезпечуючи високу вірогідність суб'єктивних оцінок суб'єктів освітньої взаємодії. Психологічна експертиза освітньо-розвивального шкільного середовища передбачає використання комплексу оціночних суджень самих учасників освітньо-виховного процесу щодо стану шкільного середовища та оцінку психологів-експертів.

Обґрунтовано, що для здійснення психологічної експертизи загальної середньої освіти необхідно комплексно продіагностувати професійно-педагогічну діяльність учителів за такими критеріями: нормативно-цільовим; середовищно-організаційним; особистісно-мотиваційним; результативно-аналітичним з відповідними показниками. Вивчення індивідуальності вчителя як суб'єкта освітньої взаємодії потребує якісно відмінного інструментарію, моніторингу процесу та результатів його особистісного та професійного розвитку, для виявлення якого найбільш значущими є показники особистісно-мотиваційного критерію. Доведено, що упровадження процедури психологічної експертизи дозволяє не тільки визначити рівень професійної компетентності вчителя, а й створює можливості для його рефлексії, саморозвитку та самореалізації.

6. Обґрунтовано теоретичну модель зрілої Я-концепції випускника школи як інтегрального моніторингового предмета-параметра психологічної експертизи загальної середньої освіти. Доведено, що психологічна експертиза середньої освіти вимагає дослідження та аналізу зрілої Я-концепції випускника школи, під якою розуміємо інтегративне цілісне особистісне утворення, що відображає готовність особистості до навчання протягом дорослого самостійного життя в соціумі, характеризується спрямованістю на самоактуалізацію, самореалізацію, самовдосконалення, виявленням власної індивідуальності, унікальності, а ще суб'єктивним ставленням до стилю, способу, стратегії життя, власних здібностей і потенціалу, спрямованістю на ефективну соціальну взаємодію.

Структуру зрілої Я-концепції випускника школи утворюють такі взаємопов'язані і взаємодоповнюючі складники: особистісна зрілість (як результат особистісного розвитку, основу якого складає активність особистості, що проявляється у здатності до саморегуляції, прояву потреби у самоактуалізації та саморозвитку, прагненні сенсуалізації дій, вчинків та власного життя у цілому); соціальна зрілість (як стійкий стан особистості, що характеризується цілісністю, передбачуваністю, соціальною спрямованістю поведінки в усіх сферах життєдіяльності, виявляється у відповідальності за свої почуття, думки, вчинки, у розумній незалежності, здатності розрізняти реальність та продукти уяви, фантазії); емоційна зрілість (як сукупність психологічних особливостей, які виявляються у здатності адекватно виявляти, свідомо і доволіно контролювати емоції, почуття, у конструктивному ставленні до внутрішніх та зовнішніх конфліктів та соціальній емпатії); інтелектуальна зрілість (як сукупність психологічних властивостей, що виявляється як здатність логічно, критично мислити, відрефлексовувати процеси та результати діяльності).

Перспективи подальших досліджень у рамках окресленої теми вбачаємо у розробці психологічної експертизи дошкільної, середньої та вищої освіти на засадах наступності та перспективності; у розробці психологічної експертизи професійного образу світу вчителя початкової школи, учителя-предметника з позиції реалізації гуманістичної парадигми освіти.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати

дисертації:

Монографія

1. Яблонський А. І. Психологічна експертиза середньої освіти : [монографія] / А. І. Яблонський. – Умань : Вид. Сочинський М. М., 2018. – 346 с.

Підручники та навчальні посібники:

2. Гуманітарно-психологічна експертиза в освіті : навч.-метод. посіб. / укладач А. І. Яблонський. – Умань, ПП Жовтий О.О., 2017. – 240 с.

Статті у наукових фахових виданнях із психології, включених до переліку, затвердженого МОН України:

3. Яблонський А. І. Експертиза в освіті: гуманітарні основи та сутність феномену / А. І. Яблонський // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта, РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2014. – Вип. 43, ч. 2. – С. 294–301.
4. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза в освіті: сутність та зміст поняття / А. І. Яблонський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014. – Т. 10, вип. 26. – С. 953–962.
5. Яблонський А. І. Гуманітарні основи експертизи в освіті / А. І. Яблонський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Фенікс, 2014. – Вип. 10, т. 11. – С. 543–556.
6. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза інновацій в освітньому середовищі / А. І. Яблонський // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2014. – Вип. 44, ч. 2. – С. 403–410.
7. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза: суб'єктивність та інваріантність / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту: зб. наук. пр. Сер. : Психологічні науки. – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2014. – Вип. 1, т. 2. – С. 142–146.
8. Яблонський А. І. Експертиза освіти як психологічна категорія / А. І. Яблонський // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Сер. : Педагогіка і психологія. – Ялта : РВНЗ Кримський гуманітарний університет, 2014. – Вип. 46, ч. 3. – С. 200–207.
9. Яблонський А. І. Мотиваційна готовність майбутніх психологів до експертної діяльності: сутність та структура / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту : зб. наук. пр. Сер. : Психологічні науки. – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2015. – Вип. 2, т. 2. – С. 77–81.
10. Яблонський А. І. Функціональні компоненти експертної діяльності психолога: теоретичний аналіз / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту : зб. наук. пр. Сер. : Психологічні науки. – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2015. – Вип. 4. – С. 105–109.
11. Яблонський А. І. Функціональні компоненти психологічної експертизи освіти / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту : зб. наук. пр. Сер. : Психологічні науки. – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2016. – Вип. 5, т. 2. – С. 85–90.
12. Яблонський А. І. Середовище освітнього закладу як предмет гуманітарно-психологічної експертизи / А. І. Яблонський // Наука і освіта: науково-практичний журнал. Психологія. – 2016. – № 11. – С. 85–89.
13. Яблонський А. І. Зміст освіти як компонент освітнього середовища та об'єкт психологічної експертизи / А. І. Яблонський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2016. – Т. 10, вип. 29. – С. 219–229.
14. Яблонський А. І. Емпіричні показники психологічної експертизи освітнього середовища: сучасні підходи / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту: зб. наук. пр. Сер. : Психологічні науки. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – Вип. 3. Т. 2. – С. 125–129.
15. Яблонський А. І. Теоретична модель психологічної експертизи освітнього середовища

школи / А. І. Яблонський // Науковий вісник Херсонського держ. ун-ту : зб. наук. пр. Сер. : Психологічні науки. – Херсон : Вид. дім «Гельветика», 2017. – Вип. 4, т. 2. – С. 140–145.

16. Яблонський А. І. Я-концепція випускника школи в контексті методології гуманітарно-психологічної експертизи / А. І. Яблонський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. – Т. 10, вип. 30. – С. 249–259.

17. Яблонський А. І. Професійно-педагогічна діяльність учителя як об'єкт психологічної експертизи / А. І. Яблонський // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2018. – Т. 10, вип. 31. – С. 186–198.

Статті у наукових, періодичних, виданнях, включених до міжнародних науко-метричних баз даних:

18. Yablonsky A. Motivational readiness of students to an expert activity in the structure of psychologists' professional training / A. Yablonsky // Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology. – 1V (39) Issue: 79, 2016. – P.112–117.

19. Yablonsky A. Psychological expertise in the content of humanitarian paradigme of education / A. Yablonsky // American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research. – № 3 (3). Initiated by Ukraine and Ukrainians Abroad Not-for-profit Corporation New York NY, USA. – 2016. – P. 87–90.

20. Яблонський А. І. Професійно-педагогічна діяльність учителя як об'єкт аналізу, оцінювання і прогнозування в експертних дослідженнях / А. І. Яблонський // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue 5 (17) – Copubl.: Publishing office: Accent Graphics Communications ; Hamilton : ON, 2016. – P. 150–157.

21. Яблонский А. И. Психологическая экспертиза содержания образования в контексте его модернизации / А. И. Яблонский // Концепт : науч.-метод. электрон. журн. – № 2 (февраль). – 2017. – С. 64–70. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2017/170035.htm>.

22. Яблонський А. І. Готовність до психологічної експертизи в структурі гуманітарно-психологічної підготовки фахівців / А. І. Яблонський // Science and Education a New Dimension Pedagogy and Psychology. – 1V (63), Issue: 153, 2018. – P.81-85.

23. Yablonsky A. Mature i conception of a school graduate and its diagnosis as a subject of psychological expertise of the secondary education school // Nowoczesna edukacja: filocofia innowacja doswiadczenie. – Nr 1(9). – Lodz : Wydawnictwo Naukowe Wyzszej Szkoły Informatyki I Umiejetnosci, 2018. – P. 9–14.

Наукові праці, які засвідчують апробацію дисертації:

24. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза як форма соціальної практики / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Роль і місце психології та педагогіки у формуванні сучасної особистості»], (Харків, 14–15 лют. 2014 р.). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2014. – С. 97–100.

25. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза як складова професійної діяльності психолога / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.»], (Львів, 7–8 лют. 2014 р.). – Львів : Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота», 2014. – С. 47–50.

26. Яблонський А. І. Фахова підготовка практичних психологів до експертної діяльності / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф [«Психологія і педагогіка: актуальні питання»], (Харків, 10–11 квіт. 2015 р.). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2015. – С. 48–54.

27. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна складова фахової підготовки практичних психологів до експертної діяльності / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Нове та традиційне у дослідженнях сучасних представників психологічних та педагогічних наук»], (Львів, 27–28 берез. 2015 р.). – Львів : Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота», 2015. – С. 33–37.

28. Яблонський А. І. Гуманітарно-психологічна експертиза як професійна складова діяльності практичного психолога / А. І. Яблонський // Zbiór raportów naukowych [«Pedagogika Projekty naukowe»], (Warszawa, 27–28 лют. 2015 р.). – Warszawa : Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. – Str. 89–94.

29. Яблонський А. І. Психологічна експертиза освіти: варіативність дефініції об'єкта / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)»], (Львів, 23–24 верес. 2016 р.). – Львів : Громадська організація «Львівська педагогічна спільнота», 2016. – С. 49–53.

30. Яблонський А. І. Методологія психологічної експертизи освіти: дефініція предмету / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє»], (Київ, 7–8 жовт., 2016 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. – С. 148–151.

31. Яблонський А. І. Експертиза освіти як теоретико-прикладна діяльність психолога / А. І. Яблонський // Матеріали II Міждисциплінарної наук. практ. конф. [«“UChoice:4P” Ukrainian Choice: Public Policy, Politics, Psychology»], (Одеса, 8 жовтня, 2016 р.). – Одеса : Національний ун-т «Одеська юридична академія», 2016. – С. 144–149.

32. Яблонський А. І. Критерії психологічної експертизи інноваційних трансформацій змісту освіти / А. І. Яблонський // Матеріали XII Міжнар. наук.-практ. конф. [«Vedecky Prumysl evropskeho kontinentu – 2016»], (Прага, 27 листоп. – 5 груд. 2016 р.). – Прага, 2016. – С. 35–39.

33. Яблонський А. І. Психологічна експертиза освіти в контексті наукового пізнання / А. І. Яблонський // Conference Proceedings [«International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences»], (Kielce, 28–29 December 2016 p.). – Kielce : Holy Cross University, 2016. – P. 314–317.

34. Яблонський А. І. Психологічна експертиза розвивального потенціалу освітнього середовища школи / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення»], (Київ, 5–6 трав. 2017 р.). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. – Ч. II. – С. 96–99.

35. Яблонський А. І. Психологічна експертиза професійно-педагогічної діяльності вчителя / А. І. Яблонський // 36. тез Міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології»], (Харків, 12–13 трав. 2017 р.). – Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. – С. 130–134.

36. Яблонський А. І. Я-концепція випускника школи як предмет-параметр психологічної експертизи середньої освіти / А. І. Яблонський // 36. наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. [«Психологія і педагогіка на сучасному етапі розвитку наук: актуальні питання теорії і практики»], (Одеса, 15–16 груд. 2017 р.). – Одеса : ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. – С. 75–78.

37. Яблонський А. І. Я-концепція випускника школи як інтегративний показник психологічної експертизи освіти / А. І. Яблонський // Матеріали Міжнар. наук. конф. [«Сучасні проблеми та перспективи розвитку психології і педагогіки»], (Київ, 1–2 груд. 2017 р.). – К. : Таврійський нац. ун-т імені В. І. Вернадського, 2017. – С. 205–208.

Наукові праці, які додатково відображають результати дисертації:

38. Яблонський А. І. Сутність і феноменологія експертизи освіти / А. І. Яблонський // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. / гол. ред. А. А. Сбруєва. –

Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – № 4 (48). – С. 272–282.

39. Яблонський А. І. Основні принципи гуманітарно-психологічної експертизи освіти: теоретичний аспект / А. І. Яблонський // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Педагогіка. – 2015. – № 9. – С. 222–227.

40. Яблонський А. І. Методологічні засади гуманітарно-психологічної експертизи освіти / А. І. Яблонський // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т імені Григорія Сковороди». – Дод. 1 до вип. 37, т. II (70). Тематичний вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К. : Гнозис, 2016. – С. 269–278.

АНОТАЦІЇ

Яблонський А. І. Теоретичні і методологічні засади психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора психологічних наук за спеціальністю 19.00.01 – загальна психологія, історія психології. – Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Київ, 2019.

У дисертації запропоновано теоретичне узагальнення і розв’язання важливої наукової проблеми – здійснення психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти як специфічної, інтегративної системи психодіагностичних процедур. Розкрито феноменологію та сутність експертизи, визначено психологічний зміст понять «психологічна експертиза» та «психологічна експертиза змісту загальної середньої освіти». Здійснено теоретичний аналіз психологічної експертизи середньої освіти та визначено її місце в системі психодіагностичних методів. Обґрунтовано теоретичні засади експертної діяльності у сфері освіти; визначено об’єкт і предмет, основні функції і завдання, підходи і принципи організації, компоненти та критерії експертного оцінювання. Розроблено теоретико-методологічні й концептуальні засади психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти, на основі яких сконструйовано технологічну план-карту з обґрунтуванням емпіричних рефренів кожного її предмета-параметра. Розроблено і обґрунтовано комплекс моніторингових показників психологічної експертизи змісту загальної середньої освіти.

Уточнено та розширено зміст низки психологічних категорій у контексті заявленої теми: «експертиза», «об’єкт і предмет експертизи», «експертна діяльність психолога у сфері освіти», «психологічно безпечне освітньо-розвивальне середовище», «зріла Я-концепція випускника школи»; удосконалено типологію об’єктів психологічної експертизи середньої освіти; критерії експертного оцінювання змісту освіти; науково-психологічні положення про особистісний, соціальний, емоційний та інтелектуальний складники Я-концепції випускника школи; теорія і методика фахової підготовки майбутніх психологів до реалізації експертної діяльності в освіті.

Ключові слова: гуманітарне знання, психологічна експертиза, середня освіта, експертна діяльність, зміст освіти, освітньо-розвивальне шкільне середовище, професійно-педагогічна діяльність учителя, Я-концепція випускника школи.

Yablonsky A. I. Theoretical and methodological principles of the psychological expertise of the general secondary education content. – The manuscript.

Dissertation for the obtaining a scientific degree of the Doctor of Psychological Sciences in speciality 19.00.01 – General Psychology, History of Psychology. – G. S. Kostyuk Institute of Psychology of the NAPS of Ukraine. – Kyiv, 2019.

The dissertation is devoted to the actual important scientific problem of the theoretical generalization and the implementation of a psychological expertise of secondary education as an integrative, specific system of psycho diagnostic procedures aimed at diagnosing, forecasting and solving actual problems in general secondary education, which unites synergistically related subjects-parameters of education: the content of education, safe educational and educational school environment, vocational and pedagogical the activity of a teacher centred around the system-specific component – the mature I-

concept of a school graduator. The essence and phenomenology are discovered. The psychological content of the concept «psychological expertise of secondary education» is defined – it is an integrative, specific system of psycho diagnostic procedures aimed at diagnosing, forecasting and solving actual problems in general secondary education, based on analytical and applied, multi-vector, scientific reflection by a specialist of social reality for the purpose of specifying a theoretical content and development of educational practices based on the motivation of innovative (or any other) changes in education on a loan and implementation of the mature I-concept of students in a psychologically safe environment of a secondary education institution.

The theoretical foundations of the expert activity in the field of education are substantiated. It is motivated that the objects of the psychological expertise of education are phenomena, events, processes and subjects of the sphere of education, which contain the information necessary for expert research, subject to expert research, and also require for this special psychological knowledge and the use of special means and methods of psychological science. Accordingly, the subject of the psychological expertise of secondary education is the laws of the formation, development and functioning of education, the implementation of educational innovations, technologies that make up the content of the activities of educational entities and require research using the appropriate volume of special knowledge, tools and methods that fall within the competence of a psychologist- expert.

Taking into account a polymerity, polyfunctionality and availability of specific practical tasks of expert character, the basic principles of the psychological expertise of secondary education are defined: systemic, level analysis, determinism, objectivity, interdisciplinary, practical orientation, and also its following functions are identified: prognostic, normative, evaluation, research, developmental, monitoring, consulting, support, social, legal, protective, educational reflexive.

The characteristic of functional components of the expert activity is given: informational-analytical, reflexive-estimating, prognostic-designing, social-communicative. It is determined that the definition of the criteria of an expert assessment depends on the principles, objectives, nature of the objects, which are sent to expert evaluation, the existence of developed standards of specific expertise or their absence.

The conceptual and methodological principles of the psychological expertise of secondary education have been developed, on the basis of which a technological plan-map is constructed with the justification of empirical refrain of each of its subject-parameters (the content of secondary education, psychological safety of the educational-developing environment, teacher's professional and pedagogical activity, and the integral subject of the above-mentioned object – I have matured the concept of a school graduator) and thus systematized knowledge about the object of the study as a whole. The first three subjects-parameters of the proposed plan of the examination of secondary education determine the external-internal contour of mental regulation of students, and the latter – the I-concept of the student is a system-based core of their self-organization in the educational process and provides the obtaining of objective, metapredimethn and personal results.

The main strategic goal of the psychological expertise of secondary education is the assessment of the compliance of State standards, educational programs and information and methodological support to the main requirement: the availability of necessary conditions for ensuring the psychological support of the subjects of the educational process, their social and psychological development, humanization of means and methods of educational and educational influences on the personality of the student and his protection against destructive social and psychological influences.

It is motivated that the key psychological characteristic of the educational environment as a subject-parameter of the methodological map of the research is its psychological security, which promotes the full physical, mental and social development, and preserves the health of its participants, promotes the formation of a mature I-concept of the school graduate, provides the ability to progress and self-development.

It is substantiated that for the implementation of the psychological expertise of secondary education it is necessary to comprehensively diagnose vocational and pedagogical activity of teachers according to the following criteria: normative-target; environmental organization; person-motivational, effective-analytical with the corresponding indicators. The introduction of the examination procedure allows not only to determine the level of professional competence of the teacher, but also creates opportunities for

his reflection, self-development and self-realization.

It is proved that psychological expertise of secondary education requires analysis, research into the personality of a school graduator as an object and subject of educational interaction on the monitoring indicator – «mature I-concept of a school graduator», which is understood as an integrative holistic personality education that reflects the person's readiness to training for adult independent life in society, characterized by a focus on self-actualization, self-realization, self-improvement, self-identification, uniqueness, and even sub interrelation attitude to style way of life strategies, their own abilities and potential, focus on effective social interaction.

The structure of «the matured I-concept of a school graduator» forms such interconnected and complementary components: personality maturity, social maturity, emotional maturity, intellectual maturity.

Prospects for further research we consider in the development of the psychological expertise of preschool, secondary and higher education on the principles of continuity and promising; psychological expertise of the professional image of the world of a teacher of elementary school, a teacher-subject from the point of view of realization of the humanistic paradigm of education.

Keywords: humanitarian knowledge, psychological expertise, secondary education, expert activity, content of the education, educational-developing school environment, teacher's professional and pedagogical activity, I-concept of a school graduator.