



КРИТЕРИИ И МЕТОДЫ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ И МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, профессор, доктор педагогических наук

Разработка критериев для оценки качества завершённых исследований, результатов научной деятельности.

Ключевые слова: исследования, критериальный аппарат, качество, эффективность, методологические требования, общенаучные, типовые и конкретно-научные критерии, дифференцированный подход.

Проблема оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований в современных условиях приобретает первостепенное значение. В ближайшие годы не предусматривается увеличения численности научных сотрудников, в то же время потребности практики в новых результатах исследований постоянно растут. Повысить эффективность научных работ в области образования невозможно без объективного анализа их качества, разработки соответствующего критериального аппарата, методов оценки новизны, актуальности, теоретической и практической значимости НИР.

Анализ исследований, выполненных за последние годы, показывает, что нередко решаются второстепенные

вопросы, представляющие интерес для узкого круга специалистов, преобладают исследования, в которых освещаются проблемы регионального характера, в них много привычных штампов и стереотипов. Выводы многих исследований дублируют уже известные в науке представления, повторяют очевидные положения, которые и без НИР известны. В тематике работ имеются существенные диспропорции, научные исследования развиваются неравномерно. В то же время при большом числе вопросов многие актуальные темы представлены единичными разработками.

Неактуальность части работ, их слабая практическая значимость неоднократно отмечались на совещаниях пред-



ставителей специализированных советов по педагогическим наукам при обсуждении вопросов аттестации научных и научно-педагогических кадров. Обращено внимание специализированных советов на узость исследовательской проблематики, ограниченность теоретической значимости выполненных работ, малоубедительность выводов и рекомендаций. Диссертанты нередко тяготеют к изученным проблемам, что порождает параллелизм, дублирование, снижает качество подготовки творчески активных и профессионально квалифицированных специалистов. Ряд диссертаций выполнен на низком научно-теоретическом уровне.

Для оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований необходимо прежде всего ответить на два вопроса: «Что оценивать?» и «Как оценивать?».

Объектом оценки выступают различные типы педагогических и междисциплинарных исследований. Но чтобы определить типы исследований, необходимо выявить основные их характеристики, на основе которых они систематизируются, разработать их классификацию. Следует также дать определение понятий «качество» и «эффективность» применительно к исследованиям в области образования.

Ответ на второй вопрос: «Как оценить педагогические исследования?» — предполагает разработку методов, позволяющих измерить выделенные характери-

сти с помощью соответствующего критерияльного аппарата. Вместе с тем такой аппарат ещё слабо разработан. Качество исследований оценивают с помощью различных критериев и методов, субъективных представлений, без учёта специфики типов работ.

Сформулируем ряд методологических требований, которым должны удовлетворять критерии, предъявляемые к оценке качества исследований в области образования.

Требование адекватности. Научно-исследовательская деятельность многогранна. Оценивать можно процесс и результат исследования, единичные работы или их группы, законченное исследование или его этап. Каждый критерий следует применять в зависимости от его назначения и области использования. С этой точки зрения можно выделить три группы критериев: критерии, относящиеся к планированию и организации исследовательской работы. Это прежде всего комплексность, коллективность исследования, целевое назначение исследования, научная оснащённость исследования, литературное и техническое оформление и др.; критерии, характеризующие внедрение полученных результатов в практику и учитывающие эффект, полученный от такого внедрения: доступность и готовность результатов исследования для внедрения в практику, пути и средства их внедрения в деятельность детских садов, школ и других учреждений, популярность изложения;



критерии качества и эффективности результатов завершённых работ: теоретическая и практическая актуальность, новизна, обоснованность и перспективность выводов, эвристичность, практическая значимость работы и др. Эти критерии используются различными институтами РАО для оценки выполненных работ.

Мы ограничились разработкой критериев для оценки главным образом качества завершённых исследований, результатов научной деятельности. В ряде случаев они могут быть использованы и для предварительной оценки тематики исследований на стадии планирования, а также определения социально-экономической эффективности результатов внедрения.

Требование семантической однозначности. Для оценки качества исследований необходимо точно определить смысл каждого критерия и добиться его однозначной трактовки и понимания как всеми исследователями, так и экспертами, оценивающими эти работы. Вместе с тем содержание критериев существенно меняется в зависимости от типа работы. Актуальность, новизна, теоретическая и практическая значимость фундаментального исследования существенно отличаются от этих же характеристик для прикладных исследований и разработок.

Требование конструктивности. Для оценки качества исследований недостаточно перечислить требования к работе. Необходимо представить их в таком

виде, чтобы они поддавались диагностике. Только в этом случае эти требования будут иметь смысл. С этой целью каждое требование должно быть выражено в виде стандартизованного описания. Можно устанавливать как сами качества (актуальность, новизну, теоретическую и практическую значимость и т.д.), так и степень этих качеств, выстраивать их в ряд в отношении измеряемого свойства.

Степень различных качеств, на наш взгляд, наиболее удобно оценивать с помощью четырёхранговой шкалы. Применение двухранговых шкал (есть-нет, актуальна-неактуальна и т.п.) даёт очень упрощённую картину. При таком подходе фактически указывается наличие или отсутствие определённого признака. Семи- и десятиранговые шкалы слишком дробны, столь тонкая дифференцировка вряд ли необходима. Для целей диагностики достаточно проста и надёжна четырёхранговая шкала. Она позволяет представить крайние и промежуточные варианты в виде порядковой шкалы, выстраивать их в ряд по мере повышения измеряемого качества.

Требование необходимости и достаточности. Специального обсуждения заслуживает вопрос о числе критериев, применяемых для оценки качества педагогических и междисциплинарных исследований.

В литературе для оценки качества работ предлагаются почти два десятка критериев. Как показывает опыт, впол-



не достаточно трёх-четырёх. Подобный минимум позволяет оценить качество работы и затратить на эту процедуру не очень много времени.

В основу оценки качества положен дифференцированный подход. Для оценки качества завершённых исследований мы выделяем три вида критериев: общенаучные, типовые и конкретно-научные.

Алгоритм преобразования общенаучных требований в конкретно-научные включает: определение области применения критерия, выделение результатов, характерных для данной области, формулировку общенаучных требований в терминах анализируемой области, отражающих её специфику. Так, новизна — общенаучный критерий. Он отражает новые знания, которые получены в результате исследования, однако в зависимости от типа исследования он существенно меняется. В фундаментальных исследованиях это будут новые научные концепции, закономерности; в прикладных — методические принципы; в разработках — конкретные предписания, правила, алгоритмы. Критерий новизны по-разному трансформируется в разных областях педагогики. В методологии это новые направления развития педагогической науки, её тенденции; в дидактике — методы и формы обучения; в экономике народного образования — методы планирования и т.д. Аналогичным образом трансформируются и все другие критерии.

Критерий новизны

В бюллетенях ВАК неоднократно отмечалось, что научная новизна в диссертациях описывается в самых общих чертах, туманных выражениях. Вместо ясного изложения новых научных положений, практических выводов, полученных в работе, авторы нередко ограничиваются намеками и голословными обещаниями. Такое описание, подобно шапке-невидимке, скрывает реальный вклад диссертанта в науку, вводит в заблуждение общественность.

Каким образом должны быть представлены результаты НИР, чтобы их можно было использовать в научной и практической деятельности с большим успехом?

Результаты педагогических исследований можно рассматривать в двух аспектах — содержательном и ценностном.

Первый включает новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в педагогической науке и практике. Второй предполагает использование дополнительных критериев: актуальности, теоретической и практической значимости.

По характеру вклада в науку и практику результаты исследований делятся на теоретические и практические. К теоретическим относятся новые концепции, подходы, гипотезы, направления, закономерности, классификации, принципы в обучении и воспитании, истории и теории педагогики, методике преподавания.



Практические результаты — это новые методики, правила, алгоритмы, программы, рекомендации в области обучения и воспитания, школоведения, частных дидактик, школьного оборудования и ТСО, т.е. демонстрационная аппаратура, обучающие и контролируемые устройства, приборы и модели, натуральные объекты, аудиовизуальные средства.

Важно отличать новые знания от нововведений в области обучения и воспитания. В одном случае происходит формирование новой идеи, нового знания, в другом осуществляется процесс его внедрения в практику. Поэтому неправильно оценивать результаты исследования только на стадии внедрения в практику. Многие новшества (итоги НИР) так и не находят своего применения, остаются на этапе разработки. Возможен и такой случай, когда новшество уже устарело, а нововведение лишь началось. Критерий новизны характеризуется временными и качественными параметрами. В какой степени результаты исследований зависят от времени? Насколько они долговечны и как быстро стареют? Можно ли считать новыми идеи, которые до сих пор не нашли достойной замены и остаются эффективными?

Временные параметры не зависят от теоретической и практической значимости идей. То, что вчера было ново и описано в литературе, сегодня всего лишь повторение. Многие идеи прошлого,

разумеется, сохраняют своё значение и сейчас. Их большое влияние на развитие науки и практики никто не оспаривает, однако это не означает, что положения, сформулированные десятилетия назад, следует считать новыми. В таком случае требование новизны теряет свой смысл и его незачем вводить. Значимость идеи и её новизна — это различные характеристики, и их нельзя смешивать.

Насколько новыми будут нововведения, в основе которых лежат известные в науке положения? Можно ли считать новаторами педагогов, сумевших внедрить эти идеи в практику?

На наш взгляд, нововведения должны оцениваться на момент их внедрения в практику вне зависимости от времени обнародования исходной идеи. Сама идея может уже устареть, в науке найдено новое решение, а нововведение только реализуется. С этой точки зрения следует считать новаторами педагогов, которым удалось реализовать известные положения. Вместе с тем на приоритет в науке может претендовать только тот, кто впервые получил новое знание, сформулировал его и обратил внимание общественности на эту проблему.

А теперь о качественной характеристике новизны. Существует множество классификаций новизны по уровням, месту применения, эффективности, степени радикальности, с точки зрения сочетания известных и традиционных элементов и т.д.



Для оценки новизны результатов исследований в области образования более подходит классификация по уровням. Она отражает место полученных знаний в ряду известных и их преемственность.

Уровень конкретизации — полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания, методики преподавания, истории педагогики, школоведения и т.д.

Уровень дополнения — полученный результат расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет её.

Уровень преобразования характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается оригинальный подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области.

На уровне преобразования различают дискуссионно-гипотетическая и общепризнанная новизна. В первом случае полученные результаты ещё не вполне доказательны, встречают противодействие у части учёных. Должен пройти определённый срок, прежде чем новые

идеи конкретизируются, станут общепризнанными. Возникает сомнение в справедливости данных научных идей. На этапе общепризнанной новизны такое сомнение исчезает. Некоторые выдвинутые в последние годы идеи всё ещё остаются дискуссионно-гипотетическими. Уровень преобразования может быть соотнесён с абсолютной новизной, когда нет аналогов данному новшеству. Если же оно внедрено, то становится радикальным нововведением, базовым по отношению ко многим производным от него. Уровни конкретизации и дополнения соотнесены с относительной новизной: частной, местной, условной.

Нередки ситуации, когда идея известна, уже была внедрена в различных регионах, в разных учебных заведениях и показала свою эффективность, однако в новых специфических условиях не рассматривалась. Речь идёт о трудовом, эстетическом, экологическом, идейно-политическом воспитании в различных республиках, старших и младших классах, на уроках литературы, истории, биологии. В какой степени здесь можно говорить о новизне, если вопрос уже решён положительно в другом месте? Имеет ли право «местная» новизна на существование? Думается, да! Разница в социокультурных, экономических, организационных условиях в отдельных регионах, разнообразие возрастных групп учащихся и другие причины не позволяют механически копировать педагогические достижения.



Характер внедрения в различных условиях зависит от квалификации учителей, уровня обученности и воспитанности школьников, образа жизни. При одинаковых психолого-педагогических целях реализация идеи требует разных подходов, методов, нередко дополнительных исследований. Необходимо приспособить данное новшество к конкретной среде, преодолеть известную инерционность существующих организационных структур.

Новшества, направленные на улучшение обучения и воспитания в сравнении с уже известными и используемыми методиками, должны отличаться прогрессивными изменениями. Имеет значение не только сам результат, но и способ, которым он получен, важны главные и побочные эффекты обучения. Так, добиваясь более высокого уровня усвоения знаний с помощью авторитарных методов, учитель может вызвать у учеников потерю интереса к предмету, что отрицательно скажется на дальнейшем обучении.

Критерии прогрессивности выражаются в разных результатах. Например, разработаны новые варианты методик, которые частично или полностью решают определённую проблему. Выдвинуты новые концепции, идеи, классификации, охватывающие и объясняющие различные явления и факты в области обучения и воспитания. Перспективны разработка и уточнение гипотез, позволяющих строить новые проекты будущих воспитательных систем. Новые идеи

и технологии открывают пути и направления для дальнейшего поиска, позволяют выдвинуть конструктивные предложения, создавать актуальные исследовательские проекты и программы.

Желательно, чтобы новый результат был не только назван, но и теоретически или эмпирически обоснован. Имеется в виду прежде всего экспериментальное подтверждение. Теоретическая аргументация применяется в тех случаях, когда эмпирическим путём решить исследуемый вопрос сложно из-за длительности эксперимента, большого числа трудно поддающихся учёту и контролю социально-педагогических факторов, отсутствия соответствующей материальной базы и т.п.

Результаты исследований должны быть представлены в товарной форме таким образом, чтобы их можно было эффективно использовать в научной и практической деятельности. При их описании важно указать вид полученных знаний (концепция, методика, классификация, рекомендация), содержание раскрыть каждый результат, чтобы учитель, исследователь мог ясно представить, в чём его сущность. Не подходят формулировки типа: «разработана концепция», «предложен новый метод», «определены дидактические условия». Требуется полностью раскрыть содержание концепции, метода, назвать условия.

Для регистрации инноваций и поиска документов следует применять рубрика-



тор «Народное образование. Педагогика». С его помощью проводится индексирование документов и запросов, поступающих в инновационный банк, ведётся поиск публикаций по решению тех или иных задач.

Новые результаты в области обучения и воспитания описываются по выделенным критериям с точки зрения новизны, предполагаемой теоретической и практической значимости. Цикл нововведений проходит стадии: от момента зарождения идеи до её внедрения в практику и полного освоения. Это могут быть следующие стадии: обоснованное предложение о путях решения образовательной или воспитательной задачи, широкое испытание данной методики, ограниченное или массовое внедрение, полное освоение. На этом процесс не кончается. Разработки и развитие инноваций идут до тех пор, пока не будет найден новый принципиальный подход. Такой подход позволяет отслеживать развитие выдвинутых идей и предложений, судить об их практической эффективности, масштабах внедрения. В итоге по актуальным проблемам обучения и воспитания можно сформировать пакет новшеств и идей для решения учебно-воспитательных задач.

Оценка новизны результатов исследования проводится с помощью метода эталонного сравнения, метода антиципации, автоматизированных информационно-поисковых систем.

Метод эталонного сравнения включает: составление эталона; анализ и классификацию полученных результатов; сравнение базового варианта и результатов анализируемой работы. За эталон (базовый вариант) принимают известные к данному моменту времени теоретические и практические знания в области народного образования и педагогики, отобранные и описанные по определённой схеме. Составление базового варианта предполагает анализ литературы по искомой проблеме, классификацию знаний по видам и их описание с помощью соответствующих характеристик. Таким образом мы получим перечень основных результатов (концепций, методов, идей, рекомендаций и т.д.) по искомой проблеме, которые будут выполнять роль эталона. Данный эталон относителен и действует определённое время.

На этапе анализа и классификации эксперты анализируют результаты оцениваемой работы и классифицируют её по видам знаний, содержанию и уровню новизны.

На заключительном этапе проводится сравнение базового варианта (эталона) и результатов анализируемой работы. В зависимости от степени совпадения или несовпадения базового варианта и полученных результатов итоги анализируемой работы оцениваются как известные или новые.

Метод эталонного сравнения особенно эффективен, если использовать современную технологию сбора инфор-



мации, создавать проблемно-ориентированные базы данных по различным вопросам народного образования и педагогической науки. Наличие такой базы открывает принципиально новые возможности для объективной оценки результатов исследований, позволяет сравнивать по новизне известные (ранее выполненные) и новые научно-исследовательские работы.

Метод антиципации применяется для предварительной оценки новизны работы. Суть метода заключается в том, что результаты анализируемой работы формулируются в виде вопросов, которые задаются экспертам. Эксперты отвечают на заданные вопросы, как бы предвосхищая выводы исследования. В случае совпадения ответов экспертов и оцениваемых выводов результаты считаются известными. Другой вариант: экспертам в виде вопросов задаются задачи, которые ставил перед собой исследователь. В зависимости от их ответов, как и в предыдущих случаях, определяется новизна исследования. Возможно, что ответы экспертов и выводы исследования не совпадают, но, тем не менее, эти выводы могут быть известны. Поэтому в данном случае новизна определяется дополнительно традиционным путём.

Метод определения новизны с помощью автоматизированных информационно-поисковых систем включает поиск документа (диссертация, научный отчёт), в котором с наибольшей вероятностью могут быть аналогичные с иско-

мой работой выводы. Фиксируются лишь название документа и основные задачи, поставленные в работе. Методика определения новизны сводится к поиску релевантного документа, содержание которого в наибольшей степени соответствует анализируемому источнику. Все документы в базе данных предварительно индексируются с помощью рубрикатора и тезауруса.

Критерий актуальности

Критерий актуальности указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, возникающие между общественными потребностями и наличными средствами их удовлетворения, динамичен, подвижен, зависит от времени, конкретных условий и специфических обстоятельств.

В самом общем виде актуальность научно-педагогического исследования характеризует степень расхождения между спросом на научные идеи и практические рекомендации (для удовлетворения той или иной потребности) и предложениями, которые могут дать наука и практика в настоящее время.

Актуальные исследования тесно связаны с уровнем развития народного образования, экономикой страны, её научным потенциалом, задачами, которые ставятся и решаются в данный исторический момент.



Анализ способов описания критерия актуальности в диссертационных работах показывает, что с точки зрения предъявляемых требований (адекватности, семантической определённости, конструктивности и т.д.) картина далека от идеальной. Критерий актуальности в большинстве работ трактуется аналогично теоретической и практической значимости, перечисляется, что даёт решение проблемы для развития науки и практики. Номенклатура признаков, определяющих актуальность исследований, как правило, ограничивается набором стереотипных утверждений, связанных со ссылками на социальный заказ, неразработанность темы в науке и практике, её важность. Более глубокие связи, неочевидные причины разработки проблемы, различные способы её решения рассматриваются редко. Нет чётких признаков, позволяющих дать однозначный ответ о степени актуальности различных типов исследований: фундаментальных, прикладных, разработок. Конструктивно этот критерий не раскрывается. В большинстве случаев актуальность тематики определяется на основе субъективных оценок самих разработчиков.

При анализе аргументации для обоснования актуальности работ возникают теоретические вопросы. Главный из них — о том, какие факторы определяют тематику исследований. Наиболее убедительным обоснованием актуальности исследований является социальный заказ, отражающий самые острые,

общественнозначимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Он выражен в директивных документах по народному образованию.

Социальный заказ представляет интересы широкого круга лиц, связан с комплексом общественно-политических и экономических вопросов, но в его рамках возможно сформулировать самые различные темы, нельзя дать гарантии, что все они актуальны. При выборе проблемы важно показать, каким способом надо выполнить социальный заказ, чем он отличается от других подходов, каковы социально-экономические последствия разных вариантов решения проблемы, положительные и негативные моменты. Социальный заказ определяет направление и цель исследования, практические задачи, которые следует решить. Педагогическая наука указывает различные способы достижения цели, наиболее рациональные пути решения проблемы, трудности, которые могут возникнуть на пути реализации социального заказа. Нередко необходимые рекомендации появляются значительно позже, когда недостатки и трудности обнаружались и проявились.

Для обоснования актуальности темы ссылаются на её практическую важность, наличие в практике нерешённых проблем, противоречий. Подобное обоснование актуальности не является достаточно полным и нуждается в дополнительной аргументации. Мало указать, что такая проблема существует в практике



и её решение отвечает нуждам современной школы, требуется дополнительный анализ степени разработанности данной проблемы в науке. Только в зависимости от соотношения этих показателей можно судить об актуальности темы.

Кардинальный фактор, определяющий актуальность исследования, время. Теоретическая идея или практические рекомендации значимы, когда в них возникает потребность, заинтересованность многих лиц. Особенно трудно обоснование исследований по истории педагогики, когда рассматриваются вопросы далёкого прошлого, зачастую не имеющие практического выхода. Разумеется, нельзя установить прямую зависимость между близостью избранного объекта к современности и его актуальностью. Можно изучать насущные проблемы и приходиться к банальным выводам и, наоборот, брать, на первый взгляд, далёкие объекты и получать актуальные выводы. Всё зависит от способа анализа объекта, от того, как и с каких позиций он рассматривается, насколько эта позиция соответствует запросам нашего времени, в какой степени даёт возможность продвинуть решение насущных вопросов. Вместе с тем временной фактор играет решающую роль. Важно не только получать информацию, но и получать её в нужный момент.

Для определения актуальности тематики фундаментального исследования эксперты решают, насколько данная тема разработана в науке и как велика

необходимость её проведения в настоящее время. Выделяются два фасета: степень разработанности темы в науке; степень теоретической значимости темы. Прогноз здесь менее надёжен, чем для прикладных работ.

Для определения актуальности прикладных исследований и разработок в первую очередь учитываются практическая потребность в разработке темы, степень заинтересованности учителей, учащихся в нормативных материалах, наличие или отсутствие аналогичных разработок, предполагаемый социальный или экономический эффект от внедрения результатов в практику, степень решения данного вопроса в науке. В зависимости от типа исследования и области педагогики составляют базовый вариант, в котором зафиксированы признаки актуальных тем, затем путём сравнения обобщённой экспертной оценки конкретной работы с базовым вариантом определяют степень актуальности данного исследования. С точки зрения актуальности исследования в образовании можно ранжировать следующим образом.

Фундаментальные, высокоактуальные исследования.

Существует остро выраженная потребность в разработке проблемы. Решение её может положительно повлиять на многие стороны практики.

Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу.



Разработка теории вопроса может существенно изменить наши представления по принципиальным вопросам педагогики, открыть новые направления прикладных исследований.

Актуальные исследования. Практическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение её положительно скажется на разных сторонах практики. Тема в науке разработана слабо. Имеется много противоречивых подходов.

Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований.

Малоактуальные исследования. Практическая потребность в разработке темы незначительная. В общем проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены. Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему.

Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические вопросы, представляющие интерес для небольшого круга лиц.

Неактуальные исследования. В настоящее время в исследовании подобного рода нет необходимости. Для практики эта проблема незначима. Имеется множество прикладных работ, удовлетворительно решающих эту проблему. Изучение темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные

будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений.

Прикладные исследования и разработки. Для определения актуальности прикладных исследований и разработок важное значение имеет практическая потребность в них и степень неудовлетворённости существующим в практике положением: обеспечен ли учебно-воспитательный процесс соответствующими учебниками, пособиями, методиками? Насколько хорошо они решают поставленные задачи? Предлагается следующая градация работ: высокоактуальная, актуальная, малоактуальная, неактуальная разработки. Теоретическая и практическая значимость исследования. Среди критериев, определяющих качество НИР, особая роль принадлежит теоретической и практической значимости. Это интегральные характеристики, с помощью которых выявляется вклад исследователя в науку и практику, оценивается общая эффективность научной деятельности. Данные критерии наряду с новизной и актуальностью ВАК рекомендует как обязательные. Однако до сих пор нет их однозначной трактовки, общепринятых характеристик и способов описания. Начинающие и опытные исследователи затрудняются в определении критериев, не могут назвать признаки, с помощью которых можно описать теоретическую и практическую значимость педагогических и междисциплинарных исследований в образовании.



Несколько лучше формулируется практическая значимость. Во многих публикациях указано, что именно разработано (учебник, методические рекомендации, программы и т.д.), показано, в каких случаях и с какими целями они могут быть использованы в обучении и воспитании, что это даст практике. Однако и здесь смысл критерия, его признаки и показатели раскрываются лишь частично, исходя из субъективных представлений исполнителей. В большинстве работ критерии лишь называются, а их содержание не раскрывается. Вместо описания влияния полученных результатов на теорию и практику часто говорится об актуальности работ, новизне. Критерии представлены в самых общих выражениях, в виде краткой аннотации, из которой трудно понять, какой вклад вносит работа в науку, чем она интересна и полезна практике.

При описании критериев часто не различают результат исследования и его значение, т.е. онтологическую и внутренне связанную с ней аксиологическую (ценностную) сторону. По этой причине в большинстве диссертаций теоретическая значимость трактуется идентично новизне. Другие признаки, характеризующие этот критерий (концептуальность и доказательность, перспективность), приводятся лишь в единичных случаях. Вместо формулировки значимости перечисляются задачи, которые удалось решить автору: разработал и апробировал методику интерна-

ционального воспитания; выявил основные требования по подготовке студентов к воспитательной работе в малокомплектной сельской школе; обосновал принципы отбора учебного материала для различных видов занятий с учащимися и т.д. Значение методики, содержание дидактических рекомендаций, характеристика принципов отбора учебного материала для различных видов занятий с учащимися не раскрываются; ценностные аспекты, главные в данном случае, не рассматриваются.

При описании практической значимости результатов исследований во многих случаях полностью повторяется сказанное о новизне, перечисляются задачи, которые удалось решить, указывается на приоритет в разработке темы: определены условия повышения эффективности формирования у студентов ориентации на профессию учителя; разработаны и экспериментально обоснованы рекомендации по организации воспитания добросовестного отношения к труду учащихся старших классов сельской школы и т.д.

Недостаточная научная разработка вопроса, отсутствие единых требований и критериев оценки отрицательно влияют на развитие теории и практики. Новые результаты рассматриваются с разных сторон. Их трудно сравнивать и суммировать. В этом, на наш взгляд, одно из возможных объяснений парадокса: многие выполненные работы вносят определённый (хотя бы мини-



мальный) вклад в развитие науки и практики, однако их общий итог расхо-дится с ожидаемым результатом. Между выводами отдельной работы и педагогическими знаниями в целом возникает смысловой барьер. Вклад диссертанта не вписывается в общий фонд, новые результаты не стыкуются с уже известными и не дополняют друг друга. Существенно страдает и практика. Ей нужны чёткие однозначные показатели эффективности внедрения, чтобы ликвидировать отрыв научно-исследовательских учреждений от школы, от решения её актуальных задач.

Какие признаки характеризуют теоретическую и практическую значимость исследований? На какие стороны должны обратить внимание исследователи и эксперты, чтобы получить сопоставимые результаты?

Теоретическая значимость — это критерий, с помощью которого устанавливается влияние результатов НИР на существующие концепции, идеи, методы в области обучения и воспитания, теории и истории педагогики. Он характеризует изменения в теоретических представлениях, происходящие в педагогическом сознании под влиянием полученных данных. Это комплексный показатель, синтезирующий новизну, перспективность, доказательность, концептуальность. Он не всегда совпадает с актуальностью. Объективная оценка работы может быть дана через несколько лет после её публикации, когда наи-

более отчётливо обнаружится её вклад в развитие фундаментальных и прикладных исследований.

Теоретическая значимость отражает уровень выдвигаемых концептуальных положений, их доказательность, отвечая на вопрос, содержатся ли в них отдельные разрозненные идеи или дана развёрнутая концепция, основные выводы которой нашли экспериментальное подтверждение? Особенно это важно для фундаментальных работ. Исследование, лишённое концепции, эклектично или описательно, в теоретическом отношении несостоятельно. В прикладных работах этот признак не обязателен. Разработчики могут пользоваться уже имеющимися схемами, развивать и дополнять уже существующие концепции (например, как это было у многих исследователей, которые развивали идеи, выдвинутые в своё время Ю.К. Бабанским, М.А. Даниловым, В.Е. Гмурманом и др. учёными). В зависимости от области науки и характера решаемых задач концепции могут быть направлены на объяснение, описание или прогнозирование педагогических процессов (дидактика, теория воспитания, школоведение, частные методики, дефектология и т.д.); анализ и оценку опыта различных стран (зарубежная педагогика, сравнительная педагогика, этнопедагогика); анализ, систематизацию, выявление закономерностей становления педагогической мысли и практики образования (история педагогики



в нашей стране и за рубежом). Для каждой группы возможны различные уровни разработки концепций.

Существенный признак, раскрывающий теоретическую значимость исследования, — перспективность дальнейших прикладных исследований и разработок. В какой степени выдвинутые идеи, подходы открывают перспективы для дальнейших исследований в образовании? Полученные результаты могут открывать широкий фронт работ в разных областях науки, найти применение в одной какой-либо области или замыкаться в себе.

Теоретическая значимость результатов исследования проявляется в разной степени и формах:

- результаты исследования помогают решать новые проблемы,
- которые раньше не ставились или решались частично;
- дают возможность объяснить и предсказать возникновение фактов и явлений, которые с прежних позиций было невозможно предвидеть и объяснить;
- открывают пути для разработки новых методов и подходов,
- исследовательских учебно-воспитательных программ, способствуют развитию и уточнению новых идей, формулировке приоритетных исследовательских задач;
- могут служить отправной точкой для последующих решений в сфере образования.

По степени влияния на развитие науки теоретическая значимость, на наш взгляд, может быть четырёх уровней.

Общепедагогический уровень теоретической значимости имеют работы, результаты которых оказывают воздействие на все области педагогики, выходят за рамки её отдельных дисциплин, формируют общие методологические и общетеоретические положения.

Дисциплинарный уровень теоретической значимости имеют исследования, которые вносят вклад в развитие отдельных педагогических дисциплин: дидактику, теорию воспитания, школоведение, историю педагогики и др., раскрывают основные понятия и категории этих дисциплин, закономерности, методы.

Общепроблемный уровень значимости имеют исследования, изменяющие существующие теоретические представления по ряду важнейших проблем внутри одной области педагогики. Они образуют каркас науки, опорные теоретические положения, на основе которых разрабатываются отдельные проблемы. Так, в дидактике работы Е.В. Гурьянова, М.И. Зарецкого, Е.И. Перовского по вопросам проверки и оценки знаний легли в основу решения частных проблем: методов контроля, его устных и письменных форм, типов контрольных заданий, учёта знаний учащихся.

Во многих работах по методике преподавания отдельных предметов, теории и истории педагогики рассматриваются частные вопросы, имеющие локальную



или даже региональную специфику. В этом случае можно выделить частно-проблемную теоретическую значимость с характерным для неё решением задач по изучению частных вопросов, например, изучение спрягаемых форм глагола на уроках русского языка в 1–5-х классах Хакасской школы, совершенствование орфоэпических и интонационных навыков русской речи студентов — мари и т.д.

Названные уровни теоретической значимости условны, границы между ними подвижны, однако ведущее направление работ можно установить. Большинство тем, выполненных в последние годы, относятся к частно- и общепроblemному уровню значимости. В них решаются проблемы, важные для методики преподавания отдельных предметов, их теоретическое значение не выходит за рамки исследуемой дисциплины.

Значительная часть диссертаций имеет общедидактическое значение. Например; «Теория и практика самостоятельной учебной работы школьников» В.К. Буряка, «Формирование познава-

тельной активности школьника в процессе обучения и воспитания» Г.Ц. Молонова, «Обучение учащихся рациональным приемам усвоения знаний» Г.Р. Короткина. К этому уровню, на наш взгляд, можно отнести и ряд докторских диссертаций по методике преподавания: «Основы теории обучения устноречевой коммуникативной деятельности» В.Л. Скалкина, «Теория и практика формирования ответственного отношения школьников к природе в процессе обучения биологии» И.Т. Суравегиной, «Методические основы обучения физике в вечерней общеобразовательной школе» А.Е. Марона и др.

Для определения теоретической значимости результатов фундаментального исследования авторам необходимо ответить на следующие вопросы: какие основные выводы получены в работе? К какому классу знаний они относятся? На какую область педагогики могут оказать влияние полученные теоретические выводы? Каков уровень теоретической значимости и новизны полученных результатов? Каковы перспективы прикладных работ?