

**ОСВІТА —
XXI СТОЛІТТЯ***Семен ГОНЧАРЕНКО***Про критерії оцінювання
педагогічних досліджень**

Проблема якості науково-педагогічних досліджень — одна з кардинальних методологічних проблем педагогічної науки. В сучасних умовах вона набуває першорядного значення. Це пояснюється тим, що на сьогодні у вітчизняній педагогічній науці склалася парадоксальна ситуація. З одного боку, формальні показники (кількість захищених кандидатських і докторських дисертацій, масове видання нових монографій, видання практично в кожному місті свого регіонального підручника педагогіки, виникнення нових наукових і навчальних підрозділів у вищих навчальних закладах, створення експериментальних навчальних і наукових закладів, майданчиків тощо) свідчать про поступальний розвиток наукового знання, а з іншого — діє зовсім інша тенденція. Із загальним підвищенням середнього рівня освіченості явно знижується, падає культура наукового мислення й рівень роботи дослідників.

Сучасна соціокультурна ситуація в Україні характеризується безліччю змін у сфері освіти: виникають освітні заклади нового типу, змінюються пріоритети змісту навчання й виховання, іншими стають педагогічні технології, стиль управління навчальними закладами, критерії оцінювання їх діяльності, проводяться численні експерименти. Однак спостереження за інноваційною діяльністю в середній і вищій школі дають підстави для висновку: педагогічні колективи, керівники навчальних закладів, відчуваючи гостру потребу в змінах, відчувають таку саму гостру нестачу концептуальних ідей, знань культурно-історичного досвіду розвитку освіти, наукових основ організації педагогічних досліджень, відчувають великі труднощі у виборі їх мети, засобів, способів оцінювання результатів. Наші власні дослідження стану справ в інноваційних навчальних закладах підтверджують, що для сучасної освітньої ситуації характерна суперечність між гостро вираженою потребою педагогічних колективів працювати по-новому і недостатністю необхідної для цього педагогічної чи методологічної культури.

Ситуація, що склалася, зумовлена економічними, соціальними й психологічними причинами. Не останню роль відіграє зміна статусу вченого, його невизначене становище в сучасному українському суспільстві. Та, відкинувши хоч і дуже важливі, але побічні фактори, доводиться констатувати найважливішу іманентну причину того, що відбувається. Це кардинальні зміни в самій науці, істотні зрушення в її структурі й змісті, які дуже часто не знаходять свого відображення на теоретичному рівні. Одне з найважливіших завдань педагогічної науки сьогодні — розвиток власної теорії, систематизація наявних знань розв'язується явно незадовільно. Результати педагогічних досліджень надзвичайно повільно і значною мірою стихійно вводяться в теорію. Більше того, останнім часом деякі освітянські й наукові чиновники взагалі виступають за «практично орієнтовану педагогіку», не розуміючи того, що завжди найбільш практичною була хороша теорія, і забувши сумний досвід «пов'язування науки з життям» 30–50-х років. У результаті цього вчені-педагоги опиняються в ситуації методологічного ви-

клику, не відповівши на який, не усвідомивши глибинних змін наукового поля, вони виявляються на узбіччі сучасної культури наукових досліджень.

Крім того, розбудова національної системи освіти, модернізація діяльності середньої і вищої школи повинні мати методологічні засади, фундамент, оскільки в протилежному разі виникає широкомасштабний феномен «педагогічного шаманства і авантюризму».

Написано тисячі дисертаційних праць, опубліковано сотні монографій і десятки статей з різних питань навчання й виховання. У розвиток педагогічної науки вкладено значні матеріальні засоби. Однак відомо, що віддача від цих досліджень у багатьох випадках дуже низька. Мабуть, не все гаразд у «королівстві педагогічному». Очевидно, потрібні нові підходи до організації наукових досліджень, що давали б можливість ефективніше планувати й координувати дослідження, визначати актуальні й перспективні напрями розвитку педагогічної науки, давати перспективну оцінку провідним тенденціям у тій чи іншій галузі педагогічної науки, оцінювати якість виконаних досліджень.

Необхідність аналізу й оцінювання тенденцій розвитку науки, якості виконання досліджень зумовлюється і самою складністю розвитку науки, його суперечливістю, і наявністю численних точок зору, різних наукових шкіл і підходів.

У зарубіжних наукових центрах іноді до 20 % коштів, виділених на науку, витрачається саме на експертизу досліджень, що проводяться, і це цілком виправдано. Адже мета такої експертизи — не лише встановити істину, підтвердити ту чи іншу ідею, а й одержати додаткові аргументи «за» чи «проти», визначити сферу застосування нових наукових ідей і технологій. Проблеми об'єктивності і якості виникають завжди, вони неминучі, оскільки



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

вченому, як і будь-якій людині взагалі, властиві і суб'єктивізм, і помилки, і прорахунки, а нерідко й перебільшене уявлення про значення того, що він зробив.

Особливо важливою є правильна оцінка результатів дисертаційних досліджень. Адже не секрет, що часто помилки здобувача у формулюванні суті й значення результатів свого дослідження відтворюються у відгуках опонентів і висновках спеціалізованих рад. Змістовна характеристика результатів дослідження підміняється описовим переліком праць, виконаних в його ході; оцінка ступеня новизни і вірогідності висновків здобувача дається без аргументації (у кращому випадку — на основі порівняння з наявним рівнем наукових досягнень).

Проблема ефективності і якості діяльності науковців у всіх галузях наукового знання, в тому числі й у педагогіці, не перестає хвилювати розум учених. Одним з найважливіших аспектів цієї проблеми є опрацювання критеріїв оцінки результатів і самого процесу наукових досліджень. Питання це далеко не нове. На сторінках преси обговорювалися різні точки зору. Особливо активізувалось це обговорення після виходу в світ відомої монографії українського вченого Геннадія Доброва «Наука про науку», яка спочатку наробила багато галасу в науковому світі, а згодом ініціювала розгортання наукознавчих досліджень, у тому числі й у педагогіці. Сьогодні можна лише висловити жаль, що наукознавство вийшло з моди.

Для уникнення надалі непорозуміння пояснимо, що ми розуміємо під критерієм оцінки, оскільки в практиці цей термін часто вживається неправомірно. Так, у формалізованих бальних системах оцінювання результатів наукових досліджень під критерієм розуміють параметр, який хочуть виміряти (наприклад, «творча активність», «кількість

публікацій» тощо). Однак це лише вимірювання, а не критерій. Критерієм є правило, згідно з яким виносять оцінку, вибір після вимірювання. В цьому правилі коротко сказано, що таке добре і що таке погано.

У побутовій мові ми іноді говоримо «критерій», розуміючи головний параметр. Але це тому, що в побутовій мові взагалі випускається велика частина умов і обмежень, оскільки вони вважаються відомими обом співрозмовникам. У методиках оцінювання результатів наукових досліджень це не допускається, бо для більшості запропонованих параметрів навряд чи може бути критерієм оцінки їхня максимізація.

Проблема оцінювання ефективності і якості виконаних досліджень ґрунтовно обговорювалася в 70–80-х роках на всесоюзних методологічних семінарах з педагогіки. Пропонувалося визначати цінність наукового дослідження за його результатами, маючи на увазі впровадження відповідної розробки в навчально-виховний процес. Однак ця пропозиція є спірною, оскільки результати не всіх досліджень негайно дістають путівку в життя, а в ряді випадків і не мають на меті безпосередньо практичний вихід. Не один раз уносилися пропозиції врахувати кількість посилань на конкретні результати наукових досліджень. Безперечно, що чим більше спеціалісти цієї галузі знань посилаються в своїх працях на якийсь конкретний результат дослідження, тим він, мабуть, заслуговує вищої оцінки. Однак і цей підхід до оцінювання наукових результатів має ряд недоліків. По-перше, потрібен більш чи менш тривалий час для появи посилань. По-друге, ці посилання можуть розкривати ставлення до цитованого дослідження чи його автора, що вимагає спеціального аналізу посилань. Є й інші заперечення. Зокрема, чи завжди правомірно негативно оцінювати

результат дослідження, якщо певний час на нього не посилалися.

Сьогодні одним з головних критеріїв якості виконаного дослідження й ефективності роботи науковців є кількість публікацій. Саме цей критерій фігурує в звітах, враховується при проведенні атестації, конкурсів, на загальних зборах АПН України. Однак за своєю науковою цінністю (за якістю!) публікації далеко не однакові, їх кількість не відображає внеску науковця в науку і практику. Вони є лише показниками активності дослідника, підтверджують його причетність до наукового співтовариства. Судити про якість виконаного дослідження і про ефективність роботи дослідника за кількістю статей і їх обсягом — процедура елементарна, яка не вимагає роздумів. Однак це не вихід із становища, бо кількість публікацій і їх обсяг не відображають «цінності» результатів дослідження.

Сучасне наукознавство обґрунтовує кілька видів експертизи наукових досліджень, які можна застосовувати і в педагогіці. Мова йде про методологічну, технологічну, праксеологічну та комплексну експертизу. Кожна з них здійснюється на певному етапі дослідження і розв'язує свої завдання.

Методологічну експертизу доцільно проводити на початку дослідження, коли обґрунтовується актуальність проблеми дослідження, його тема, об'єкт і предмет, тобто на етапі «визначення місця» дослідження в проблемному полі відповідної галузі педагогічної науки. Така експертиза дає можливість визначити об'єкти дослідницької роботи, головні напрями пошуку, вихідні позиції дослідника, обумовлені сучасним станом науки, вимогами наукознавства й науковими концепціями, що склалися на цьому етапі.

Технологічна експертиза пов'язана з безпосереднім аналізом програми наукового пошуку,



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

культури експерименту, умов його проведення, теоретичного, діагностичного і фінансового забезпечення.

Предметом праксеологічної експертизи є аналіз сфери застосувань результатів дослідження, умов і правил використання теорії на практиці.

Щодо комплексної експертизи результатів наукового дослідження, то її проводять компетентні організації та спеціалісти із залученням авторів, виконавців дослідження. Прикладами такої комплексної експертизи можуть бути експертизи, які проводяться спільними зусиллями педагогів і психологів, педагогів і фізіологів, педагогів і спеціалістів з інформатики тощо.

Дослідження в педагогіці проводяться в різних її галузях: дидактиці, теорії виховання, методології, історії освіти й педагогіки, в методиках вивчення окремих предметів, спеціальній педагогіці тощо. Зрозуміло, що різний матеріал не можна оцінювати однією міркою. Треба класифікувати роботи для диференційованої оцінки їх якості.

Питання класифікації досліджень частково розглядалися у педагогічній літературі. Однак вони не були повністю розв'язані. Принципи поділу досліджень, основні підходи при побудові тих чи інших класифікацій, галузі й межі їх використання визначені нечітко, трапляються типології, побудовані на різних основах. Головний недолік існуючих класифікацій — відсутність конструктивних ознак, на основі яких можна віднести дослідження до певного типу. Ось чому практичні спроби поділу праць стикаються зі значними труднощами. Особливо часто це спостерігається при визначенні спеціальності, за якою має захищатися та чи інша дисертація.

Можна виділити два основних підходи до класифікації педагогічних досліджень: бібліографічний і наукознавчий. Бібліографічний підхід ґрунтується

на необхідності здобувати інформацію про наявні публікації, добирати праці за певними напрямками, темами, проблемами, виявляти коло питань, які вивчали або обговорювали автори. Наукознавчий підхід дає можливість враховувати взаємовідносини між наукою, технікою, виробничою діяльністю, мету, завдання й результати дослідження. Обидва підходи правомірні. Вони відображають об'єктивні потреби різних осіб у тій чи іншій інформації. Залежно від підходу будується відповідна класифікація. Ми притримуємось наукознавчого підходу і класифікації педагогічних досліджень на *фундаментальні, прикладні й практичні (або розробки)*.

Поділ педагогічних досліджень на фундаментальні, прикладні й практичні є найпоширенішим у директивних документах, у природничих і соціальних науках, а також у педагогічній літературі різних країн.

Фундаментальні дослідження відкривають закономірності педагогічного процесу, загальнотеоретичні концепції педагогічної науки, опрацьовують методологію та історію науки. Вони спрямовані на розширення й поглиблення наукових знань, указують типи наукового пошуку, створюють базу для прикладних і практичних досліджень. Основним критерієм якості фундаментального дослідження є теоретичне значення здобутих результатів, їх вплив на розвиток теорії, перетворення і зміни наших уявлень з найважливіших питань навчання, виховання, історії і методології педагогіки. На жаль, у багатьох дослідженнях, особливо в дисертаційних, теоретичні положення формулюються умоглядно чи навіть просто беруться «із стелі». Тому їм бракує вірогідності, обґрунтованості, хибує і логічний бік викладу. Місце наукового дослідження займає загальна розмова на досить загальну тему.

Теоретичне значення резуль-

татів педагогічних досліджень тісно пов'язане з їх новизною. Які нові концепції, гіпотези, закономірності, тенденції, напрями в галузі навчання, виховання, теорії та історії педагогіки висунуто в роботі, наскільки вони конкретизовані, доповнені чи перетворені. Дуже часто автори досліджень, а за ними опоненти й спеціалізовані ради не вмюють чітко, в узагальненому вигляді сформулювати результати дослідження, подати те нове знання, якого набув дослідник. Практично для всіх здобувачів наукових ступенів розв'язання цього завдання пов'язане з труднощами, в яких є своя об'єктивна причина. При відповіді на запитання, яке стосується новизни результатів дослідження, дослідник має подивитися на свою працю ніби з боку: помістивши її в ширший науковий контекст, він повинен виділити своє дослідження з ряду інших близьких за тематикою, що вимагає одночасно і певної делікатності, і глибокої впевненості, оскільки потрібно об'єктивно оцінити свій внесок, не применшуючи й не перебільшуючи його значення.

Найтипівішими при описі новизни результатів дослідження є такі недоліки: нерідко дисертант (а слідом за ним опоненти і спеціалізована рада) перелічує досліджені об'єкти чи проблеми, не говорячи при цьому жодного слова про результати: які нові наукові положення та ідеї висунуто, які нові факти відкрито тощо. Ще один типовий недолік — завищення роботи на фоні явно беззмістовних тверджень. Наприклад, «дисертація є першою спеціальною працею з такої-то тематики» (погодьтеся, «першість» аж ніяк не може бути доказом наукової спроможності), «в дисертації застосований системний (діяльнісний, діалектичний, синергетичний тощо) підхід до проблеми» (і ні слова про те, в чому ця системність чи діалектичність полягає).

ОСВІТА —
XXI СТОЛІТТЯ

У формулюванні наукової новизни обов'язково має бути поданий опис об'єкта цього формулювання (конкретна методика, модель, спосіб чи встановлене автором теоретичне положення, обґрунтування, концепція, закономірність тощо).

Для фундаментальних досліджень одним з найважливіших критеріїв має бути *вірогідність чи достовірність*. Відкриті факти, явища, процеси, взаємозв'язки між явищами і процесами, сформульовані закономірності повинні правильно відображати дійсність і характеризувати її такою, якою вона є насправді. Але під вірогідністю як критерієм фундаментальних досліджень ми не маємо на увазі той шаблон, малозмістовне кліше, що подорожує з дисертації в дисертацію незалежно від її характеру й по суті нічого не говорить про вірогідність чи достовірність зроблених висновків.

Для критерію вірогідності важливим є такий показник, як репрезентативність дослідження. Наприклад, треба визначити, яку кількість спостережень уроків (занять) слід провести, щоб виявити ті чи інші тенденції, якими характеризується передовий досвід педагогів середньої і вищої школи, якого має бути вибірка педагогів за типами шкіл тощо. У ході дослідження, прикладно, проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів було встановлено, що для виявлення тенденцій, які характеризують передовий досвід учителів і масову шкільну практику, необхідно провести спостереження не менш як 80 уроків учителів кожної категорії (високої кваліфікації, середнього рівня й тих, що не досягли належного рівня педагогічної майстерності). За такого підходу до вибірки повинні входити вчителі, які працюють у школах різного типу (середні, дев'ятирічні, міські, сільські) і різних регіонів, щоб нівелювалися особливості методичної системи, найпоширенішої в школах певної території. У процесі

дослідження розподілу предметного спрямування пізнавальних інтересів сучасних школярів вибіркою мають бути охоплені не менш як 200 учнів кожної паралелі за тих самих умов (школи різного типу й різних регіонів). При дослідженні ефективності вивчення розділу чи теми якогось курсу вибіркою повинно бути охоплено не менш ніж 384 учнів. Педагогічний процес має свою специфіку, оскільки пов'язаний з формуванням особистості, і це слід враховувати при визначенні вірогідності результатів педагогічних досліджень.

Звичайно, критеріями оцінювання фундаментальних досліджень мають бути *актуальність і обґрунтованість*. Однак хочемо наголосити на доцільності застосування такого критерію, як *евристичність*. Фундаментальне дослідження має відкривати нові можливості для подальших досліджень. Власне дослідження тільки тоді можна назвати фундаментальним, коли його результати відкривають шляхи для нового пошуку. Таким чином, основними критеріями фундаментальних досліджень можуть бути: *теоретичне значення, новизна, вірогідність, евристичність і обґрунтованість*.

Прикладні дослідження на відміну від фундаментальних, на яких вони повинні базуватися, характеризуються не лише вужчою проблематикою, обранням для дослідження окремих часткових проблем навчання, виховання й розвитку особистості учнів чи студентів, їхніх пізнавальних інтересів, управління навчально-виховним процесом, а й тим, що до їх завдання не входить виявлення закономірностей. Ще раз підкреслимо, що базою, основою чи засадами прикладних досліджень мають бути фундаментальні дослідження. Без цього, як переконує нинішня практика, науковий рівень результатів прикладних досліджень не витримує критики. Вони перетворюються на засіб вироблення емпіричних ре-

цептів організації педагогічної діяльності, їх результати мають характер наукових заклинань.

Прикладні й фундаментальні дослідження співвідносяться між собою, як корені й гілки дерева. Корені — це фундаментальні знання, і якщо їх обрізати, то дерево поступово загине. Не менш важливу роль відіграє фундаментальне знання в навчанні підростаючого покоління. Воно виховує таке ставлення до проблеми навчання, що є дуже корисним і продуктивним незалежно від того, в якій галузі доведеться далі працювати.

На жаль, у педагогічних колах України відсутнє розуміння важливості фундаментальних досліджень. Вони зведені практично до нуля, і важливі проблеми модернізації освіти розв'язуються волонтаристськи, практично навпомацки. До речі, про це гостро й правильно говорив Президент України Л. Д. Кучма на урочистому засіданні, присвяченому 12-річчю незалежності нашої держави. Нагадаємо його слова: «Заклинання про культ знань ми повторюємо часто. Але далі слів справа не йде. Більше того, в наших наукових і освітніх колах навіть почалося згортання фундаментальних досліджень. Це згубна, неприпустима тенденція». Якщо ми втратимо позиції у фундаментальній науці, «то перетворимося, якщо не в сировинний, то в мозковий придаток економічно сильніших країн». Однак повернемося до критеріїв оцінювання прикладних досліджень.

Уже на самому початку прикладного дослідження треба відповісти на запитання, чи актуальною є його тема, наскільки результати такого дослідження можуть допомогти в удосконаленні навчально-виховного процесу. А це означає, що *актуальність* має бути одним з основних критеріїв прикладних досліджень. Як відомо, актуальність визначається трьома показниками: *відповідністю соціальному замовленню*, де вираже-



ОСВІТА — XXI СТОЛІТТЯ

на тенденція розвитку школи і її потреб; *нерозробленістю цієї проблеми* в педагогічній науці; *потребами практики*, труднощами, що виникають у навчально-виховній практиці через відсутність відповіді на досліджуване питання.

Другим важливим параметром прикладних досліджень, тісно пов'язаним з актуальністю, є *практична цінність* результатів наукової роботи.

Методологія прикладних досліджень пов'язана з опорою на результати фундаментальних досліджень і часто на різноманітний педагогічний досвід. Тому критерій *обґрунтованості* для прикладних досліджень має бути обов'язковим. Отже, основними критеріями оцінювання прикладних досліджень можуть бути: *актуальність, практична цінність, вірогідність, обґрунтованість і новизна*.

Нарешті, кілька слів про критерії оцінювання практичних досліджень, які ґрунтуються на прикладних і мають своїм завданням довести результати цих досліджень до практики. До практичних досліджень нале-

жить обґрунтування концепцій створення й функціонування нових типів навчальних закладів, створення програм, підручників, методичних рекомендацій для вчителів, різноманітних дидактичних матеріалів та інших засобів, без яких не можна здійснювати навчально-виховний процес. Практичні дослідження повинні не лише дати актуальні, науково обґрунтовані результати, а й запропонувати їх практиці в доступному для реалізації вигляді.

Тому одним з основних критеріїв оцінювання практичних досліджень є їх *доступність* для практичної реалізації.

Оскільки практичні дослідження ґрунтуються на результатах фундаментальних і прикладних досліджень, то необхідними і достатніми критеріями оцінювання результатів цього виду досліджень мають бути: *актуальність, практична цінність, обґрунтованість, вірогідність і доступність*. Критерій новизни в практичних дослідженнях, безперечно, теж важливий, але тут він не є обов'язковим. Якщо необхідність цього практичного

дослідження належно обґрунтована, якщо воно визнане актуальним і виконане доступно, то питання про його новизну має вже другорядний характер.

Ще кілька слів про критерій вірогідності. Його важливо враховувати при оцінюванні всіх типів дослідження. Для фундаментальних і прикладних він обов'язковий тому, що виявлену закономірність чи педагогічний факт лише тоді можна визнати, коли доведено їх вірогідність. Для практичних досліджень цей критерій також надзвичайно важливий: у цьому випадку він пов'язаний з виявленням умов успішного впровадження конкретної практичної розробки (підручника, методичного посібника тощо).

Розглянутий підхід до оцінки результатів науково-дослідної роботи, природно, не є єдиною можливим. Однак він може бути предметом зацікавленого продуктивного обговорення, певною відправною точкою в дискусії спеціалістів з питань підвищення якості експертизи організації і результатів педагогічних досліджень.

Олена ОСТАПЧУК

Розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти

Освітня система є красномовним прикладом директивно-реформаторського шляху розвитку соціальних організованих систем. Кожна чергова реформа оновлює освітню систему адекватно до змін у суспільстві й спрямовується передусім на розв'язання ключових проблем, що позначилися з часів попередньої реформи. Найчастіше це призводить до нашарування одних реформ на інші, що пояснюється низькою здатністю освітньої системи до саморозвитку, недостатнім інноваційним потенціалом. У ситуації, коли радикальні зміни соціально-економічного устрою суспільства неминуче ведуть до зміни вимог до освіти, загальна ефективність соціальної системи не лише на ближчий час, а й на віддалену перспективу перебуває в прямій залежності від механізму розвитку системи поряд з механізмом її функціонування.

Така закономірність стає ключовою в умовах, коли значного поширення набули такі поняття, як сталий розвиток і глобалізація. З погляду кібернетики, синергетики та інших нових наук, що досліджують загальні закономірності динаміки різних системних утворень, базовим є поняття «зміна соціальних організованих систем». Процес динаміки педагогічної системи є сукупністю змін усіх її елементів і зв'язків залежно від динаміки навколишнього середовища. Однак реформами, авторитарно-директивним способом їх запровадження досягти сталого розвитку сфери неможливо. Реформи мають дискретний характер, віддалені в часі й відбуваються, як правило, тоді, коли проблеми вже максимально загострилися. Тому в абсолютному вимірі вони ніколи не