

Федеральное агентство по образованию
Саратовский государственный социально-экономический
университет

Н.А. Вершинина, Н.И. Загузов
С.А. Писарева, А.П. Тряпицына

Современное
диссертационное исследование
по педагогике
оценка качества
Книга для эксперта

Саратов
2006

УДК 378.245
ББК 74.58
В37

**Вершинина Н.А., Загузов Н.И., Писарева С.А.,
Тряпицына А.П.**

В37 Современное диссертационное исследование по педагогике: Оценка качества: Книга для эксперта. - Саратов: Саратовский государственный социально-экономический университет, 2006. – 288с.
ISBN 5-87309-651-1

В книге анализируются проблемы оценки качества диссертационных исследований по педагогике, позволяющие уточнить, дополнить и конкретизировать существующую систему экспертизы. Раскрываются пути повышения качества диссертационных исследований.

Значительное внимание уделяется анализу современного понимания смысла диссертационного исследования, его оценке в контексте развития научного знания. Обосновывается позиция, характеризующая возможность использования накопленного в философии науки знания о моделях развития науки, для развития научного знания в диссертационных работах по педагогике.

Книга предназначена для экспертов диссертационных исследований, членов Диссертационных Советов, научных руководителей и научных консультантов, соискателей ученых степеней.

Рецензенты:

Радионова Н.Ф. доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена
Рыблова А.Н., доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики и психологии
Саратовского государственного социально-экономического университета

УДК 378.245
ББК 74.48

ISBN 5-87309-651-1

© Н.А. Вершинина, Н.И. Загузов,
С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, 2006
© Саратовский государственный
социально-экономический
университет, 2006

ВВЕДЕНИЕ

Эту книжку не надо читать подряд; раскрывайте ее, где попало: может быть и найдете для себя что-то полезное.

Д.С. Лихачев из обращения к читателям своей книги «Без доказательств»

Ускоряющееся развитие науки XX века способствовало становлению новой цивилизационной стадии развития общества, которую ряд исследователей¹ характеризует как общество постиндустриальное или информационное. Современная цивилизация является особенно сложной формой общественной жизни, т.к. возможности её существования и развития зависят больше, чем когда-то, от соответствующей подготовки людей. Характеризуя это общество, З. Бжезинский в качестве основных признаков называет²:

компетентность, когда знания становятся инструментом власти в этом обществе и специалисты занимают в нем привилегированное положение;

университеты, превращающиеся в «мыслящие танки» и вторгающиеся в самую сердцевину жизни общества;

учеба и самообразование, которые необходимы каждому человеку на протяжении всей жизни.

Таким образом, информационное общество XXI века – общество, где основной ценностью становится ЗНАНИЕ, его целесообразность, рациональность и значимость для человека, его влияние на повышение благосостояния общества. Общество знаний – это общество, в котором знания выступают, по крайней мере, в четырех функциях: как орудия и инстру-

¹ См.: напр.: Белл Д. Грядущее индустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М., 1999; Тоффлер А. Футурошок. – СПб.: Лань, 1997.

² Цит. по: Калиновский Ю.И. Философия образовательной политики. – М., 2000.

менты, как носители определенного способа действия, как способность действовать и как способность понимать³.

Именно поэтому наряду с традиционными экономическими показателями развития страны сегодня все чаще используются сравнительные критерии, характеризующие её участие в международном сотрудничестве в области науки и инноваций, межстрановых потоках знаний, межстрановом обмене результатами изобретательской деятельности, а также мобильность ученых и студентов. В информационном обществе приобретает значимость использование накопленного опыта и знаний в производстве и потреблении, т.е. управление знаниями. Основным носителем знания является человек, поэтому мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал становится основным ресурсом всех прогрессивных преобразований в обществе.

В пространстве информационного общества наука перестает быть единственно достоверным источником знания для человека и о человеке. Но именно наука, благодаря имманентно присущим ей характеристикам непрерывности и поступательности развития, остаётся действенным средством решения проблем человечества. Образ науки информационного общества неоднозначен, мозаичен и не рассматривается как *единственный* фактор благосостояния и повышения качества жизни, т.к. позитивный образ науки дополняется и теми негативными чертами, рисками, ею порожаемыми, которые связаны с ухудшением экологической обстановки, техногенными катастрофами и угрозой гибели человеческой цивилизации в целом.

Наука XXI века характеризуется такими чертами как контекстность, субъектность, процессуальная полифоничность, рефлексивность. В ней возрастает значимость гуманитарного знания, как знания ориентированного на понимание, постижение, осмысление мира, человека, себя. Усиливается влияние педагогики, как науки, интегрирующей знания о человеке, философски осмысливающей и раскрывающей собственно феномен развития человека, фундаментальные законы становления человека в специально организованном педагогическом процессе, современные пути накопления и «увеличения» человеческого потенциала, который и определяет уровень развития государства и благосостояние его граждан.

Современные научные исследования планируются и осуществляются в рамках международных и государственных исследовательских программ, НИОКРов, НИРов, диссертаций. Диссертации в решении исследовательских задач занимают особое место.

³ Г.П.Щедровицкий, Оргуправленческое мышление: идеология, методология, технология. Курс лекций. – Москва, 2000, Лекция 12.

К началу XXI века стабилизировалось общее количество защит педагогических диссертаций. Ежегодно по педагогическим наукам защищается более 200 докторских диссертаций, при этом кандидатских примерно в 7-9 раз больше. К сожалению, значительная доля получаемых в настоящее время в диссертационных исследованиях научных результатов, не становится механизмом (средством) решения возникающих на практике проблем. Поэтому, внутри педагогической науки постепенно нарастает неудовлетворенность качеством диссертаций, отмечаемая в официальных документах и в высказываниях авторитетных ученых – специалистов в области педагогического науковедения (Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, Н.И. Загузов, В.В. Краевский, В.В. Лаптев, Н.Д. Никандров, А. М. Новиков, В.В. Сериков, В.А. Слостенин, Д.И. Фельдштейн и др.).

В педагогике к началу XXI века сложилась определенная совокупность теоретических представлений о направлениях повышения качества диссертаций. Такими направлениями в разные временные периоды являлись: обеспечение эффективности использования полученных результатов; внедрение результатов педагогических исследований в практику; совершенствование структуры исследовательского процесса; поиск новой типологии научно-исследовательских работ и связанных с этим дифференцированных критериев оценивания качества; аргументация актуальности педагогического исследования. ВАК РФ традиционно инициирует поиск резервов повышения качества педагогических диссертаций через уточнение требований к диссертациям, к документации (например, представление актов о внедрении), к соискателям ученых степеней (например, квалификационные характеристики диссертации, отражаемые в заключении диссертационного совета), а также требований к работе диссертационных советов в целом.

Для оценивания качества диссертационных исследований Н.И. Аристером, В.М. Полонским и авторским коллективом под руководством В.С. Леднева были предложены разнообразные методики и алгоритмы. Многие из них используются в целостной системе экспертизы и в настоящее время, однако, неудовлетворенность качеством диссертационных исследований позволяет предположить, что нарастающая сложность педагогических проблем обуславливает необходимость дальнейшей разработки подходов к решению проблемы оценки качества диссертационных исследований.

Представление о диссертации как о научном исследовании, выступающем в качестве мерила квалификации ее автора, порождает трудности современной процедуры экспертизы: оценка квалификации соискателя производится косвенно по полученным результатам, что фиксируется в выводах о соответствии диссертационного исследования критериям, кото-

рым должны отвечать диссертации, представленные на соискание ученых степеней.

Складывающаяся ситуация предполагает изменение представлений о роли, назначении педагогической диссертации в информационном обществе, а также изменение методологических ориентиров оценивания ее качества. В частности, в информационном обществе – обществе знаний – научная целесообразность диссертации *как средства развития научного знания*, как источника нового знания становится чрезвычайно значимой. Это обусловлено определенным состоянием взаимосвязей в системе наука-общество, личностной значимостью занятия наукой для представителей этого общества, социальными эффектами внедрения результатов научных исследований в практику.

Книга, которую читатель держит в руках, является продолжением монографии, посвященной анализу качества диссертаций по педагогике⁴, изданной в 2003 году. Еще до выхода из печати первого издания, стали рождаться новые идеи, развиваться новые взгляды относительно того, каким должно быть современное диссертационное исследование по педагогике, что и привело к созданию этой книги.

Авторы получили много откликов на свою монографию – слова поддержки, благодарности, пожелания к совершенствованию. Особые слова признательности хотелось бы выразить Научно-методическому совету по подготовке кадров высшей квалификации УМО вузов России по направлениям педагогического образования, возглавляемому академиком РАО, заслуженным деятелем науки РФ, доктором педагогических наук, профессором, проректором по научной работе РГПУ им. А.И. Герцена Лаптевым Владимиром Валентиновичем. Атмосфера конструктивного обсуждения, доброжелательной критики и открытого сотрудничества, созданные на заседаниях совета создали продуктивную среду профессионального общения для авторов данного издания авторам. *Мы чрезвычайно признательны всем нашим коллегам, нашедшим время для выражения своего отношения к рассматриваемым вопросам.*

Эта книга, как и предыдущая, возникла как своеобразный ответ на вопросы, возникающие в ходе экспертизы диссертационных исследований по педагогическим наукам.

Авторы не ставили и не ставят своей задачей разработать соответствующее учебное пособие для экспертов, т.к. придерживаются позиции, что вряд ли нужна именно система обучения экспертов. На наш взгляд, необходима, с одной стороны, среда, которая позволит создавать для экспертов условия для научной дискуссии, развивать открытое информационное про-

странство, активизировать их участие в совершенно новых исследованиях. С другой стороны, необходима разработка требований к экспертам, которые должны подвергаться пересмотру в зависимости от уровня, темпов развития науки, изменения стандартов представления результатов научного исследования, распространения в профессиональном сообществе этических норм проведения и оценки научной деятельности.

В данном издании мы попытались дополнить систематизированные ранее подходы, методы, технологические процедуры экспертизы, новыми данными, полученными в наших исследованиях и в исследованиях коллег, и на этой основе расширить проблемное поле экспертизы современного диссертационного исследования по педагогике.

Мы по-прежнему придерживаемся той точки зрения, что эта книга будет нужна и полезна не каждому взявшему ее в руки читателю.

Кому не нужна эта книга? Авторы полагают, что эта книга окажется совершенно бесполезной для тех, кто не руководит диссертационными исследованиями, и сам их не выполняет; для тех, кто не участвует в работе Диссертационных Советов и не планирует входить в их состав. И, наконец, для тех, кто не связывает свою профессиональную карьеру с научно-исследовательской деятельностью в области педагогики.

Кому эта книга может пригодиться? Авторы надеются, что настоящее издание может оказать некоторую поддержку действующим экспертам диссертационных исследований по педагогическим научным специальностям.

Кому эта книга может помочь? Авторы верят, что данная книга будет полезна исследователям, работающим над диссертациями в области педагогики, их научным руководителям и консультантам; членам Диссертационных Советов; экспертам в области научных исследований по педагогическим наукам.

Авторы искренне надеются, что предлагаемое читателю издание ответит на возникшие вопросы, поможет лучше понять некоторые аспекты современного диссертационного исследования по педагогике, вызовет желание обсудить с коллегами проблемы экспертизы научных исследований, откликнуться на настоящее издание.

⁴ Загузов Н.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Современные диссертационные исследования по педагогике: книга для эксперта. Монография. – М.: ИРПО, 2003. – 167 с.

ГЛАВА 1.

ДИССЕРТАЦИОННОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ПЕДАГОГИКЕ В СОВРЕМЕННОМ НАУЧНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Совершенствования науки
следует ждать не от способности
или проворства какого-нибудь от-
дельного человека, а от последо-
вательной деятельности многих
поколений, сменяющих друг друга*
Ф. Бэкон

1.1. Становление и развитие диссертационных исследований по педагогике



Диссертация относится к особому жанру индивидуальных научных исследований, являющемуся мерилom квалификации ее автора. Поиск путей повышения качества диссертационных исследований предполагает рассмотрение специфики исторического процесса становления и развития диссертационных исследований.

Развитие и становление науки неразрывно связано с развитием всего человеческого общества, его социальных институтов и культуры. В своем развитии современная наука прошла несколько этапов: этап классической науки (XVII – начало XX вв.), неклассической (первая половина XX в.), постнеклассической (конец XX в.). Каждый из этих этапов характеризуется определенной институциональной организацией научных исследований. Классический этап представлен доминантой типа ученого-одиночки, отличающегося широтой научных взглядов и проводящего научные исследования в различных, зачастую не смежных областях знания. Научный прогресс первой половины XX в. объективно привел к необходимости сознательного объединения в научные коллективы людей, имеющих конкретные

знания и навыки в существенно отличающихся областях и тем самым более эффективно содействующих решению общей задачи. К началу XXI века процессы институционализации науки развернулись еще шире, в основном благодаря усилению ее профессионализации. Таким образом, современная наука развивается в рамках специально организованных научных исследований.

Спектр научных исследований разнообразен. Нормативно закреплены три основных вида исследований – фундаментальные, прикладные и разработки⁵. Теоретически диссертация может быть отнесена к любому из этих видов, т.к. по сути, она наряду с отчетами о НИР, публикациями и патентами является сегодня формой предъявления результатов научного исследования. Однако, на практике разработки не предъявляются научно-профессиональному сообществу в качестве диссертаций, о чем будет подробнее сказано далее. Специфика диссертации заключается в том, что она является не только научным исследованием и способом представления его результатов научной общественности, но и квалификационной работой, по итогам оценки которой присуждается соответствующая ученая степень. Как известно, нормативно закреплено следующее понимание диссертации – это *квалификационная научная работа*, в которой на основании теоретического анализа и эмпирического исследования решаются крупные научные проблемы или актуальные научные задачи, показывается логика и приемы научного поиска.

Началом новой эпохи в подготовке научных работников, когда ученые степени начали присуждать на основании защиты диссертации, можно считать XII век – присуждение докторских степеней Болонским университетом с 1130 года. В XII – XVI вв. диссертации выполнялись в рукописном виде. В качестве публичной защиты диссертации использовалась устная дискуссия, в ходе которой соискатель ученой степени должен был подтвердить свою высокую квалификацию – доктора наук. В XVI веке начинают появляться и печатные диссертации. В это время определился статус диссертации как квалификационной научной работы. Университетские уставы XVI века содержали требования о самостоятельной подготовке письменных научных трудов. Соискатель ученой степени должен был опубликовать научную статью и разослать ее всем заинтересованным ученым. Все расходы по изданию нес автор диссертации. Примерно в это же время возник обычай дарить тексты диссертаций профессорам и другим заинтересованным лицам, что положило начало информированию научной общественности о разработках в различных областях науки, представляемых к защите в виде диссертации. Впоследствии в университетах начали созда-

вать специальные диссертационные отделы, в которых собираются все диссертации, защищаемые в университете.

Понятие «диссертация» произошло от латинского слова *dissertation*, что означало рассуждение, исследование. Долгое время научные исследования и разработки, которые представлялись к защите, назывались «рассуждения», например, «Рассуждение на степень доктора медицины». Современный смысл этого термина определен в толковом словаре русского языка следующим образом: диссертация – научная работа, защищаемая автором в ученом совете для получения ученой степени.

В России термин «диссертация» впервые встречается в трудах М.В. Ломоносова и документах Российской академии наук. 3 февраля 1761 года в документе «Представление в канцелярию АН об ускорении выпуска «Комментариев» Академии и о печатании всех диссертаций в русском переводе» М.В. Ломоносов писал: «1) диссертации академические издавать на всякую треть по частям, а по прошествии года, сочинив общее предисловие и титул, собирать в один том; 2) сокращения диссертаций должен сочинить сам автор, ибо он свое сочинение лучше, нежели кто другой, разумеет и не сделает остановки печатанью, не имея нужды требовать от других помощи; 3) все диссертации переводить на русский язык и на оном печатать. Чрез сие избежим роптания, и общество российское не останется без пользы»⁶.

В жизнь российской науки, отмечает А.Е. Иванов, понятие «диссертация» вошло только в 1864 году с момента утверждения «Положения об ученых степенях» и в это же время диссертация получает статус квалификационной научной работы, т.к. ее защита является одним из важнейших компонентов в подготовке магистров и докторов наук. Для получения ученой степени устанавливались устные и письменные экзамены, после сдачи которых, соискатель должен был публично защищать диссертацию на заседании факультета. При защите был обязан выступить один оппонент. С 1804 года количество оппонентов увеличилось до трех. В 1837 году утверждается «Положение об испытаниях на ученые степени», согласно которому уменьшается число теоретических вопросов, на которые должны были ответить будущие доктора наук, и допускалось выполнение диссертации, как на латинском, так и на русском языке. Однако отношение к диссертации было весьма примечательным, ее считали всего лишь дополнением к экзаменам, она «должна служить только доказательством прилежного

⁵ См. Федеральный закон Российской Федерации «О науке и государственной научно-технической политике» от 23.08.1996 № 127-ФЗ.

⁶ Ломоносов М.В. Представление в Канцелярию АН об ускорении выпуска «Комментариев» Академии и о печатании всех диссертаций в русском переводе. В сб.: Ломоносов М.В. О воспитании и образовании /Сост. Т.С. Буторина. – М.: Педагогика, 1991. С. 249

годового занятия по окончании курса. Следовательно, нечего ожидать и требовать от нее чего-либо нового, что вошло бы в историю науки». Эти слова принадлежат М.П.Погодину, который опубликовал свое выступление в Журнале Министерства народного просвещения⁷.

До 1917 г. в России не существовало специализированных государственных научных учреждений, занимающихся разработкой проблем педагогики, это стало одной из причин отсутствия диссертаций по педагогике в те периоды, когда по другим наукам их было представлено значительное количество. Однако это не говорит о том, что отсутствовали и сами исследования педагогических проблем.

Во времена правления Екатерины II создавались «ученые общества», в которых объединялись преподаватели университетов и гимназий, ученые, заинтересованные в совершенствовании обучения и воспитания. Ученые общества носили общественный необязательный характер, методологически строились на позиции, что российская педагогика должна развиваться на основе теоретических разработок западных педагогов. К концу XIX века интерес к педагогике как науке стал возрастать, и для изучения педагогической действительности в 1874 году было создано общество «Классическая филология и педагогика». В разных городах России – Санкт-Петербурге, Москве, Екатеринбурге – создавались педагогические общества, способствовавшие пропаганде педагогических знаний и объединению единомышленников в неформальные группы для изучения вопросов обучения и воспитания. Именно с 1874 года в России педагогика как наука стала развиваться наиболее активно, т.е. с момента создания педагогических обществ, направленных на изучение педагогической действительности, и использования в практике накопленных теоретических разработок.

Характерной особенностью развития российской педагогики как науки на рубеже XIX-XX веков было отсутствие государственных научно-педагогических учреждений. Центрами педагогических исследований становились различные общества и организации. В своем исследовании М.В. Михайлова⁸ называет среди них следующие наиболее активные организации:

- педагогические общества;
- педагогические, семейно-педагогические, общественно-педагогические кружки;
- педагогические общества и отделения при университетах;

⁷ Иванов А.Е. Ученые степени в Российской империи XVIII в. – 1917 г. - М.: ИДИ ДАН, 1994.

⁸ Михайлова М.В. Общественные педагогические и просветительские организации до-революционной России (середина XIX – начало XX века). – М., 1993.

- общества классической педагогики и другие организации, поддерживавшие официальный правительственный курс;
- общественные организации, занимавшиеся исследованием в области отдельных педагогических направлений, отраслей народного хозяйства: физического развития, дошкольного воспитания и т.п.;
- общественные организации и учреждения, которые, официально не являясь педагогическими обществами, выполняли их функции, становясь крупными центрами научно-педагогических исследований.

Эти организации ставили перед собой следующие задачи:

- ознакомление с новейшими достижениями науки в данной области;
- разработка вопросов дидактики и методики преподавания соответствующего профилю общества предмета;
- разбор, рецензирование и разработка учебной, методической и популярной литературы;
- распространение передового педагогического опыта, помощь и содействие преподавателям учебных заведений;
- организация выставок, концертов, публичных лекций;
- подготовка образованных кадров для работы в учебных учреждениях.

Большая работа педагогической общественности способствовала приданию педагогике статуса общественной науки.

После революции 1917 года Декретом Совнаркома РСФСР от 01 октября 1918 года «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных учебных и высших учебных заведений Российской республики» в России были ликвидированы ученые степени и звания, однако потребность в развитии теоретического педагогического знания проявилась в полной мере в ходе актуализации проблемы создания новой школы и, соответственно, новой науки – советской педагогики, способной создать новую теорию коммунистического воспитания. Решение этой задачи осуществлялось в двух направлениях:

Первое направление связано с созданием научно-общественных организаций, имеющих статус государственных, занимающихся разработкой теоретических и практических вопросов педагогической науки. Так, в 1918 году на базе существовавшего до революции Педагогического музея военно-учебных заведений был создан Центральный педагогический музей. Основной целью этого первого научно-исследовательского учреждения стала разработка теоретических и прикладных проблем по организации работы общеобразовательной школы и помощь учителям в преподавательской

деятельности⁹. Для проведения постоянных обсуждений педагогических проблем и выработки научных рекомендаций, была создана Всероссийская научно-педагогическая ассоциация, задачи которой определялись в пространстве разработки проблем педагогических наук, теоретической и практической организации исследований учебного, воспитательного и школьного дела в России¹⁰. Это был, по сути, первый общественный научно-исследовательский коллектив, который приступал к изучению педагогических проблем в теоретическом плане. С 1919 по 1921 год были созданы научно-исследовательские институты по различным направлениям педагогической науки – Центральный физико-педагогический, Центральный естественно-педагогический, Центральный гуманитарно-педагогический институты, Научно-исследовательские институты клубной работы, ритмического воспитания, детского чтения. Основные направления научно-исследовательской деятельности институтов закреплялись в «Положении о научно-исследовательских педагогических институтах», в котором определялись основные направления их деятельности. Уже позже в 1923 году, чтобы сконцентрировать основные научные силы на исследовании теоретических проблем педагогики, на базе имеющихся научно-исследовательских институтов в Москве создаются Научно-исследовательский институт методов школьной работы и Научно-исследовательский институт методов внешкольной работы, а в Ленинграде в 1924 году - Государственный научный институт педагогики.

Второе направление связано с созданием и последующим развитием сети опытно-экспериментальных площадок. В частности, в Москву в 1919 г. из села Литвиновичи была переведена школа-коммуна Наркомпроса, позднее преобразованная в 1-ю опытно-показательную школу-коммуна Наркомпроса и превращённая в один из главных центров экспериментальных исследований по решению проблем общественного, социального воспитания, укреплению связей школы с практикой социалистического строительства. В этом же 1919 году в Калужской губернии Малоярославецком уезде по инициативе С.Т. Шацкого была создана первая опытная станция по народному образованию, основной целью деятельности которой стало «содействие культурному строительству Республики путем организации и постановки всевозможных опытов и исследований в области культурной работы всех ее видов»¹¹. Особое внимание станция была призвана уделять

⁹ См. Очерки по истории педагогической науки в СССР (1917-1980 гг.) / Под ред. Н.П. Кузьмина, М.Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. С. 246

¹⁰ См. Общие основы педагогики /Под ред. Ф.Ф. Королева и В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967.

¹¹ Шацкий С.Т.: Работа для будущего: Докум. повествование: Кн.для учителя/ Сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М.: Просвещение, 1989г. С.141-142.

вопросам народного образования, делу выяснения взаимного влияния разных видов культурной работы и установления связей между ними.

Диссертационные исследования по педагогике как самостоятельный жанр индивидуальных научных исследований - научных квалификационных работ - появился лишь в конце 20-х – начале 30-х годов XX века, хотя диссертация как квалификационная научная работа, как было отмечено выше, утвердилась в России еще в 60-е годы XVIII века благодаря трудам М.В. Ломоносова, который возвел диссертацию в ранг важного научного исследования, в котором могли решаться теоретические и прикладные проблемы различных областей науки и практики. В 1925 году было принято «Положение о порядке подготовки научных работников при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях», ставшее основой для создания аспирантуры. Именно создание аспирантуры (впоследствии и докторантуры) поставило задачу определения статуса выпускной работы аспирантов. Принятие в 1934 году постановления «Об ученых степенях и званиях» предусматривало подготовку соискателями ученых степеней квалификационной научной работы – кандидатской или докторской диссертаций¹². 17 апреля 1934 года решением Центрального исполнительного Комитета СССР был утвержден первый совет Высшей аттестационной комиссии при Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию, в состав которого вошли видные ученые, а председателем был назначен Г.М. Кржижановский. Педагогическую науку в Высшей аттестационной комиссии представлял А.П. Пинкевич. С этого момента начинается период развития квалификационных научных исследований по педагогике, которые выступают не только мерилем качества подготовки научных и педагогических работников – их квалификации, но и важным инструментом развития педагогической теории и практики.

Ученые степени по результатам защиты диссертаций до 1938 года присуждались квалификационными комиссиями, организованными при наркоматах, учеными советами высших учебных заведений и научно-исследовательскими учреждениями Наркомпроса РСФСР. В 1937 году был определен перечень отраслей наук, по которым производится защита диссертаций. Право утверждения докторских диссертаций передано Высшей аттестационной комиссии (ВАК). В 1945 году для защитивших диссертации были введены единые дипломы, выдаваемые ВАКом.

Формирующаяся система аттестации стала одним из важных органов государства, осуществляющих кадровую политику в области подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации.

¹² Первая докторская диссертация по педагогике была защищена в 1937 году Добрыниным Н.Ф. по теме «Психология воли».

Ретроспективный анализ тематики докторских диссертационных исследований в период с 1934 года по настоящее время позволили представить периодизацию формирования и развития основных направлений диссертационных исследований по педагогике. Основой периодизации стали нормативные документы, регламентирующие становление и развитие основных научных специальностей. Можно выделить шесть таких периодов.

Первый период – 1934-1937 гг. – определяется как подготовительный в развитии диссертационных исследований, когда появились нормативные документы о создании системы аттестации научных и научно-педагогических кадров в СССР. Было принято постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР о введении положения «Об ученых степенях и ученых званиях», которое стало основой системы аттестации научных и научно-педагогических кадров. В это же время, как уже было отмечено выше, был создан единый государственный аттестационный орган – Высшая аттестационная комиссия при Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию, в обязанности которой входила оценка качества защищенных диссертаций и присуждение ученых степеней кандидата и доктора наук. В этот период педагогика впервые в мировой практике получила статус самостоятельной науки, и отрасль «Педагогические науки» вошла в перечень научных специализаций, по которым было разрешено готовить диссертации – педагогика, педология, психология. Однако, исследователям, как известно, не удалось подготовить и защитить ни одной диссертации по педологии, в связи с тем, что в 1936 году на основании постановления ЦК КПСС «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» педология как наука была «репрессирована» и научная специальность «Педология» исключена из перечня научных специальностей.

Второй период – 1938-1958 гг. – в действие вводится новый перечень научных специальностей, в котором конкретизируются основные направления педагогических исследований: дошкольная педагогика, логопедия, история педагогики, педагогика с частными методиками, психология, олигофренопедагогика, сурдопедагогика, тифлопедагогика. Научные специализации этого периода четко очерчивали области научных исследований и способствовали развитию педагогической науки.

Третий период – 1959-1962 гг.- в 1958 году была введена новая номенклатура научных специальностей, расширившая их спектр до 27. В перечень были включены такие специальности как специальная педагогика и специальная психология, история физической культуры, детская литература, библиотековедение и библиографоведение и др. Стоит отметить, что такое дробление не сказалось положительно ни на качестве, ни на количестве представленных к защите диссертаций, что актуализировало необходимость пересмотра перечня специальностей в сторону их укрупнения.

Четвертый период – 1963 – 1972 гг. – в эти годы осуществлялась интеграция научных специальностей. Из ранее существовавших 27 было создано 8, вобравших в себя основные направления педагогики. Этот период характерен тем, что ученые начали отстаивать самостоятельность психологии как независимой отрасли науки, велась борьба за исключение ее из отрасли «Педагогические науки». В 1968 г. было принято решение о самостоятельном статусе психологии, однако до 1972 года она не имела своих научных специальностей, по-прежнему оставаясь в отрасли педагогических наук.

Пятый период – 1973-1995 гг. – состоит из трех этапов: 1973-1977 гг., 1978-1988 гг., 1989-1995 гг. Этапы объединены в один период в связи с тем, что научные специальности по педагогике за эти годы практически не изменялись, осуществлялись только их редакционные уточнения. В этом периоде педагогика позиционирует себя как самостоятельная наука, опирающаяся на собственные методологические разработки.

Шестой период – 1996-по настоящее время – характеризуется развитием современной системы образования, появлением новых типов учебных заведений и модернизацией содержания обучения в общеобразовательной и профессиональной школе, что способствовало совершенствованию Номенклатуры научных специальностей и развитию новых направлений научного знания. В Номенклатуре появляются новые специальности – теория и методика воспитания, теория и методика дошкольного воспитания, теория и методика профессионального образования.

Настоящее время характеризуется расширением пространства педагогических исследований, обновлением отечественной школы, что привело к необходимости уточнения формулировок некоторых специальностей, а стремление к повышению качества экспертизы повлекло за собой переустройство составов диссертационных советов по всей стране.

Предложенная периодизация позволяет выявить периоды стабильности и периоды перемен в системе подготовки научных кадров, проанализировать выполненные за эти годы диссертационные исследования по разным направлениям – по тематике, по типам, по количеству, по научным специальностям и т.д., т.е. позволяет получить новое знание о логике развития диссертационных исследований по педагогическим специальностям¹³.

¹³ Тематика выполненных и защищенных докторских диссертационных исследований полностью представлена в справочниках: 1) Загузов Н.И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937-1999 годы). Справочник. 3-е изд. испр. и доп. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000. 2) Загузов Н.И., Загузова Е.Н. Докторские диссертации по педагогике и психологии. 2000 – 2003 гг./ отв. ред. Н.И. Загузов. Справочник. – М.: ИРПО, 2004.

Достаточно показательны цифры, отражающие количество защищенных в каждом периоде докторских диссертаций:

1 период – 1;	4 период – 206;
2 период – 105;	5 период – 1313;
3 период – 23;	6 период – 1731 (с 1996 по 2003год).

Накопление столь большого объема научной информации с особой остротой поставило задачу выработки и обоснования новых методологических оснований и подходов к исследованию. К началу XXI века в педагогике сложилась определенная совокупность теоретических представлений о сущности научного педагогического исследования. Эти представления касаются, во-первых, проблем, которые считаются «законными» объектами педагогического исследования; во-вторых, вопросов эффективности использования результатов педагогических исследований, их внедрения в практику; в-третьих, совершенствования структуры самого исследовательского процесса. В разные годы внимание научной педагогической общественности было приковано к разным аспектам методологии педагогического исследования. Так в *40-50-е годы* – значительное внимание уделяется исследованию отечественной истории педагогики, накопленного научного потенциала, различных аспектов психологии обучения, методик преподавания школьных дисциплин. В *60-е годы* – все больше внимания уделяется вопросам эффективности использования результатов научных исследований. Если раньше эти вопросы решались в контексте какой-либо конкретно разрабатываемой проблемы, то в эти годы они все чаще рассматриваются как самостоятельные проблемы.

В *70-е годы* Координационный совет при президиуме АПН СССР привлек внимание заинтересованной научно-педагогической общественности к проблеме внедрения результатов педагогических исследований в практику. Тот или иной аспект проблемы взаимоотношений теории и практики, рассматриваемый в контексте конкретного исследования или в пределах какой-либо педагогической научной дисциплины (теории воспитания, дидактики и др.), продвигало в чем-то решение проблемы, отражая одновременно и очевидную недостаточность полученных решений, и неснятую противоречивость с другими точками зрения. Каждое из решений порождало больше вопросов, чем давало ответов. Функциональная ограниченность подобных исследований могла быть преодолена только в целостности теории и практики. Только это дает возможность выявить, как и по каким каналам осуществляется взаимовлияние науки на практику.

Четкое представление о необходимости исследования методологической проблемы совершенствования структуры исследовательского процесса сформировалось в *80 – е годы*, хотя развитие «специальной методологии педагогики» (М.А. Данилов) связывают с концом 60-х – началом 70-х годов. Именно в эти годы определилось предметное поле, структура и функции, пути взаимодействия оформлявшейся дисциплины с общим науковедением, философией и методологией науки. Сообщество ученых-педагогов того времени активно обсуждало эти вопросы в рамках работы Всесоюзного методологического семинара (1969-1984 гг.), на страницах журнала «Советская педагогика» (80-90-х годов). В частности Г.В. Воробьев¹⁴ утверждал:

1) Объективно существуют определенного рода нормативы организации и планирования исследовательского процесса, следование которым означает в первую очередь создание начальных, исходных предпосылок, состоящих в активном исследовании фактически действующих закономерностей наличного процесса (объекта, явления), т.е. выявлении сущего, подлежащего преобразованию в должное.

2) Возможно сформулировать систему ограничительных условий, соблюдение которых позволит научному сотруднику предметно и вполне однозначно формулировать конструктивные исследовательские задачи.

3) Объективно существует критерий, руководствуясь которым можно различать действительно научные проблемы от второстепенных или производственных вопросов, которые решаются автоматически, попутно или позднее. Этот критерий состоит в четком формулировании проблемных аспектов темы исследования. Применение такого рода критерия помогает избежать «многотемья» и «мелкотемья».

4) Сам процесс постановки проблемы – наиболее сложный, наиболее ответственный акт научного творчества, в основе которого лежит аналитико-синтетическое осмысление противоречия сущего и должного. «Начальным моментом мыслительного процесса обычно является проблемная ситуация» (С.Л. Рубинштейн).

5) Каждая работа, претендующая на научность, т.е. на производство нового научного знания, не может не быть проблематичной, т.е. результат может быть отрицательный. В силу этого зарождение и развертывание нового знания происходит не иначе, как в виде последовательно сменяющихся друг друга гипотез, постепенно снимающих неопределенность, противоречия между сущим и должным.

¹⁴ Методологические проблемы развития педагогической науки /Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: Педагогика, 1985.

Сегодня, по мнению Д.И. Фельдштейна, нельзя вести исследования современных проблем на теоретических и методологических основаниях, заложенных в 60-е, 70-е и даже в 80-е годы. Многие теоретические проблемы педагогики требуют нового исследования в изменившихся социально-экономических условиях, в условиях глобализации мирового сообщества.

Как повлияло изменившееся общество на суть, смысл, механизм проведения диссертационных исследований?

Для решения этой задачи необходимо выявить специфику развития науки в целом, и педагогической науки в частности, в современном обществе, которое все чаще называют информационным обществом. *Информационным называют общество, в котором обеспечивается легкий и свободный доступ к информации по всему миру, и где основным предметом труда большей части людей являются информация и знание, а орудием труда – информационно-коммуникативные технологии* (Т.В. Ершова, Ю.Е. Хохлов).

Впервые в достаточно отчетливом виде идея информационного общества была сформулирована в конце 60-х - начале 70-х годов XX века. Введение термина "информационное общество" приписывается профессору Токийского технологического института Ю. Хаяши. В 70-е годы началась конвергенция двух почти одновременно появившихся идеологий - информационного общества и постиндустриального. Сегодня многие ученые, вслед за известными социологами и философами Д. Беллом и О. Тоффлером, считают, что человеческая цивилизация после аграрной и индустриальной стадии развития вступает в новую - информационную. По мнению Д.Белла "информационное общество" - это иное название постиндустриального общества, подчеркивающее не его положение в последовательности ступеней общественного развития (после индустриального общества), а основу определения его социальной структуры - информацию.

Ключевой тенденцией информационного общества является последовательное возрастание роли информации и знания. Информация и знания становятся все более важным фактором производства, движущей силой экономического развития и процветания общества. Основываясь именно на этой особенности общества, многие исследователи и называют его "информационным" (Й. Масуда, Д. Белл, О. Тоффлер) или "обществом знания" (П. Дракер), или обществом, основанным на "информационной экономике" или "экономике знания" (М. Порат). В информационном обществе образовательные успехи все больше зависят от наличия и эффективности национальной, региональной, локальной или корпоративной системы инноваций (М. Портер) и налаженной системы непрерывного образования.

В информационном обществе изменяются культурные и социально-экономические условия, которые приводят к изменению системы ценностных ориентаций. Соответственно меняется идеология системы образования, которая должна ориентироваться на высшую ценность – ЧЕЛОВЕКА, реализующего свой творческий потенциал во взаимодействии с миром. Одна из важнейших особенностей информационного общества заключается в установлении новой формы социальных отношений, суть которых заключается в необходимости людей «думать вместе и действовать сообща». Это новое явление Моисеев Н.Н. называет «Коллективным Интеллектом», под которым автор понимает систему, объединяющую людей информационными связями, благодаря чему им становятся доступными общие знания, общее понимание ситуации. В результате неизбежно возникает единое видение происходящего как основа для общих решений и действий.

В информационном обществе наука играет особую роль. Технологический прогресс 20 века, приведший страны Запада и Востока к новому качеству жизни, основан на применении научных достижений информационного общества. Наука не только революционизирует сферу производства, но и оказывает влияние на многие другие сферы человеческой деятельности, начиная регулировать их, перестраивая средства и методы. Проблемы будущего информационного общества не могут обсуждаться вне анализа современных тенденций развития науки и ее перспектив.

Известно, что на науку оказывает влияние культура общества, в котором она формируется. Стиль научного мышления вырабатывается на базе не только социально-научных, но и философских представлений, обобщающих развитие, как науки, так и всей человеческой практики. Спецификой информационного общества является тенденция к уменьшению надежности использования некогда актуального знания с учетом динамики вновь возникающих знаний. «Знание оказывается – и становится – весьма недолговечным достоянием, которое быстро устаревает и в связи с этим требует постоянной гибкой и точной переориентации. В будущем нам предстоит, по-видимому, прежде всего не накапливать знания, а научиться систематически вырабатывать новое знание, сделать разумный выбор при изобилии информации и при этом подчинять его принципу разумного применения нового знания»¹⁵. В тоже время «креативная выработка знания», скорее всего, будет осуществляться традиционными путями: при помощи интеллектуального труда, внезапных озарений, создания гипотез, возникновения идей и порождаемых ими ассоциаций. Изменения будут происходить только в сфере создания банков данных, массового их накоп-

¹⁵ Ленк Х. Становление системотехнологического суперинформационного общества // Общество и книга: от Гутенберга до Интернета. – М., 2000. С.34.

ления, глобального распространения и всеобщей доступности однажды добытой информации и научных знаний.

Анализируя особенности становления и развития информационного общества, О.В. Акулова в своем исследовании¹⁶ выделяет следующие специфические черты науки в этом обществе:

1. *Возрастает ответственность ученых перед обществом.* Современная наука включает в себя человеческие и социальные взаимодействия, в которые вступают люди по поводу научных знаний. В последнее время социальная ответственность ученого является неотъемлемым компонентом научной деятельности и оказывается одним из факторов, определяющих тенденции развития науки, отдельных дисциплин и исследовательских направлений. Это связано, во-первых, с изменением способов социальной организации и взаимоотношений ученых (наука в информационном обществе представляет собой мощную отрасль по производству знаний с огромной материальной базой, с развитой системой коммуникаций). Во-вторых, наука испытывает давление со стороны общества (коммерческая выгода, интересы политиков; увеличение масштабов секретности научных исследований - 40% всех научных исследований ведутся по заказам военных ведомств).

2. *Изменяются средства научного познания (в частности обработка научной информации с помощью компьютера).* Увеличение производительности и эффективности труда ученого происходит за счет автоматизации наблюдения и экспериментальной деятельности, обработки получаемых результатов с использованием различного рода электронной вычислительной и аудиовизуальной техники для моделирования и анализа изучаемых процессов и явлений. Наблюдается радикальное изменение доступа к научной информации, резкое расширение возможностей прямых контактов ученых разных стран. Постоянно возрастает степень интернационализации науки.

3. *В науке происходит постоянное взаимопроникновение методов и средств отдельных наук.* Развитие конкретной области науки осуществляется не только за счет выработанных в ней приемов, методов и средств познания, но и за счет постоянного заимствования научного арсенала из других наук. Усиливается взаимодействие наук, появляются новые комплексные научные дисциплины, усиливается межнаучный синтез. Резко возрастают интеграционные процессы в науке, одновременно с этим усиливается её специализация. Таким образом, дифференциация и интеграция научного знания являются важнейшими закономерностями развития науки. Процесс

¹⁶ Акулова О.В. Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу. Дисс. д.пед.н. – СПб., 2004.

дифференциации приводит к большему дроблению «единого тела науки» на все более специализированные области, способствуя углублению процесса познания, совершенствованию специальной методики и арсенала познавательных средств, применяемых каждой конкретной наукой. В то же время, чрезмерная дифференциация заслоняет от исследователя цельный образ изучаемого предмета, характеризующие его общие закономерности. Недостатки дифференциации восполняются и уравниваются процессом интеграции. Возникают и развиваются «стыковые» научные дисциплины – биохимия, кибернетика, биофизика, геохимия, экология и т.д.

4. *Изменяется и характер решаемых современной наукой проблем: во все большей степени это оказываются комплексные проблемы, имеющие фундаментальную социально-практическую и социально-культурную значимость.* Соответственно увеличиваются объемы, удельный вес и спектр комплексных междисциплинарных научных исследований. Наряду с техническими науками классического типа, опирающимися, как правило, на одну базовую научную теорию, все более широкое распространение получают комплексные научно-технические дисциплины и исследовательские комплексы.

5. *Возрастает потребность радикальных перемен в подготовке научных кадров.* Меняется техническая оснащенность вузов. Вводятся интенсивные методики обучения. Доминирует индивидуализация учебного процесса. Происходит усиление фундаментальной подготовки. Колоссальный рост научной информации создает особые трудности для выхода на передний край развития науки. Ученый сегодня должен прилагать огромные усилия для того, чтобы быть в курсе тех достижений, которые осуществляются даже в узкой области его специализации. Кроме того, он должен получать знания из смежных областей наук.

6. *Наука представляет собой источник нравственных ценностей.* Наличие определенных ценностей и норм, воспроизводящихся от поколения к поколению ученых и являющихся обязательными для человека науки, т.е. определенного этоса науки, очень важно для самоорганизации научного сообщества (при этом нормативно-ценностная структура науки не является жесткой). Отдельные нарушения этических норм науки скорее чреватны большими неприятностями для самого нарушителя, чем для науки в целом. Однако если такие нарушения приобретают массовый характер, под угрозой уже оказывается сама наука. Прогресс науки расширяет диапазон проблемных ситуаций, для решения которых недостаточен весь накопленный человечеством нравственный опыт. Нельзя считать, что этические проблемы являются достоянием лишь некоторых областей науки. Ценностные и этические основания всегда были необходимы для научной деятельности. В современной науке они становятся весьма заметной и неотъ-

емлемой стороной деятельности, что является следствием развития науки как социального института и роста ее роли в жизни общества. В этой связи С.С. Гусев отмечает: «реалии современной социальной действительности все больше ведут к пониманию того, что действия, приходящие в противоречия с требованиями нравственности, не могут приниматься в качестве рациональных. Поэтому существующие на сегодняшний день каноны рациональности формируются не в рамках естественнонаучных традиций, как это было принято прежде, а в более широком контексте целостной системы культуры»¹⁷.

7. Размышляя о науке будущего, нельзя не обратить внимания на увеличивающуюся с течением времени *неравномерность в ее развитии*. Как отмечается в одном из докладов Римского клуба, промышленная революция, начавшаяся в Англии около 200 лет назад, до сих пор не завершена в некоторых регионах мира. Суть изменений, происходящих в современной науке, может быть определена как переход от стратегии преимущественно дисциплинарного, предметно-фундаменталистского развития научного познания, к проблемно-ориентированным формам научно-исследовательской деятельности.

Теоретический анализ изменений педагогической науки в условиях перехода к информационному обществу показал, что педагогическая наука, как и другие области науки в информационном обществе, характеризуется перечисленными выше признаками. Вместе с тем для нее характерны и некоторые особенности:

1. *Появление реальной возможности методологического самоопределения* любого исследователя позволило отойти от господствующей в 20 веке методологии отечественных исследований – марксистско-ленинской философии. Как известно в социогуманитарной сфере познания решение одной и той же проблемы с разных методологических позиций приводит к разным результатам.

2. Развитие информационного общества, многократно расширяет доступ к информации самого разного рода, что приводит к *многообразию тематики исследований*, к появлению множества проблемных ниш для индивидуальных и коллективных исследований, к *мозаичности проблемного поля педагогических исследований*.

3. Произошло *«разрушение корпоративности научной среды»* (В.Н. Неволин). В настоящее время большое число диссертаций по педагогическим специальностям защищается людьми, не работающими в научной сфере. В последнее десятилетие, в частности, большое число диссертаций

¹⁷ Гусев С.С. Эволюция канонности рациональности / Научная рациональность и структура повседневности. Тезисы научной конференции. СПб., 1999г.

было защищено преподавателями и администраторами школ и педагогических училищ, специалистами органов управления образованием и научно-методических центров.

4. *Стремительное накопление практического педагогического опыта*, требующего научного обоснования и обобщения, вызвало к жизни явление, когда в институт аспирантуры и соискательства, особенно в последнее десятилетие, все чаще и чаще приходят работники системы образования, получившие высшее образование 10-20 лет назад. В целом этот процесс является позитивным, но тревожат взгляды некоторых практиков все громче и громче звучащие в современной научно-педагогической среде: «Я смог сделать это (создать школу, руководить опытно-экспериментальной работой и т.д.) на практике, разве я не смогу написать про это диссертацию?».

Характеризуя две последние особенности А.М. Новиков¹⁸, в целом, безусловно, положительно относясь к ним, объясняет это явление следующими причинами:

- у практических работников образования появилась определенная свобода творчества, что отразилось в резко возросшем их интересе к научным исследованиям, научному осмыслению своей практической деятельности;
- в школах, гимназиях, училищах, лицеях и колледжах стали создаваться кафедры, факультеты и т.д., — а все это требует соответствующего обеспечения научными кадрами;
- материальный фактор, ведь учитель, преподаватель, директор школы или колледжа, получив ученую степень, почти автоматически становится обладателем высокого разряда оплаты труда по ЕТС;
- соображения престижа.

Рост числа педагогических исследований, вызвал ряд негативных явлений, самым существенным из них А.М. Новиков считает снижение качества диссертаций, что свидетельствует о появлении работ, содержащих слабое теоретическое обобщение, описание уже известного в науке, происходит измельчание тематики работ, особенно докторских. Отдаленными последствиями резкого роста научных исследований в сфере образования, станут серьезные изменения, как для науки, так и для практики, считает автор.

Последствия в практике. Количество кандидатов и докторов наук в образовательных учреждениях будет расти. Уже сегодня не редкость, когда в школе, лицее, колледже их число достигает 10 и более человек. Ду-

¹⁸ Новиков А.М. Кадры науки, культуры, образования: количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. - 2004. - № 6.

мается, это может привести к существенному повышению научного уровня учебно-воспитательного процесса. Наличие ученых в составе педагогических коллективов позволит юридически узаконить переход общеобразовательной и средней специальной школы на факультетско-кафедральную структуру организации. Образовательные учреждения, благодаря наличию научных кадров, имеют все шансы стать своеобразными научными (ресурсными, методическими) центрами в своих территориях, занимаясь научно-методическим обеспечением их экономического и социального развития. Таким образом, можно предположить, что развитие научного потенциала системы народного образования — это весьма позитивная тенденция, которую нужно поддерживать.

Последствия для педагогической науки менее оптимистичны. Анализируя возможные изменения, А.М. Новиков акцентирует внимание на нескольких явлениях, в том числе:

- *Существенное изменение роли науки в общественной жизни* за последние десятилетия. Наука стала все больше "переключаться" на технологическое совершенствование практики, она как бы перешла на непосредственное обслуживание практики, при этом фундаментальные, обобщающие, собственно научные проблемы остаются нерешенными.

- *Поле педагогических исследований становится практически необозримым.* Защищены сотни диссертаций по авторским моделям учебных заведений, содержанию и организации образовательного процесса в них и т.д. Это требует теоретического осмысления, обобщения, систематизации и т.д. К этому ученые-педагоги практически не приступали. А объем информации постоянно растет. При нарушенных научных коммуникациях (отсутствие средств на командировки, малые тиражи научных журналов, эпизодические научные конференции и семинары) и отсутствии координации научных работ в сфере образования - ориентироваться в пространстве нового педагогического знания крайне сложно.

- *Резкое увеличение числа научных исследований приводит к «размыванию» научных школ.* «Слишком быстрые сроки подготовки научных кадров приводят, - считает автор, - к научно-методологической некомпетентности новых ученых: они не успевают "врасти" в подлинно научную среду, впитать в себя методологическую культуру»¹⁹.

Указанные автором особенности убеждают, что стремление практических работников образования к занятиям научными исследованиями в целом положительно влияет на практику, но становится причиной появления ряда новых, не всегда позитивных явлений в самой педагогической науке.

¹⁹ Новиков А.М. Кадры науки, культуры, образования: количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. - 2004. - № 6. - С.54.

Эти и другие причины актуализируют проблему качества диссертации, поэтому в данной главе мы предлагаем к обсуждению **концептуальные взгляды о феномене качества современного диссертационного исследования**



Проведенный анализ показал, что становление диссертационных исследований в педагогической науке в России происходило в рамках коллективной научно-педагогической деятельности, носящей сначала общественный, неформальный характер и, затем постепенно превратившейся в одну из государственных задач.

Диссертация в современном обществе приобретает всё большую общественную значимость. Подготовка и защита диссертаций становится все более массовым явлением, поэтому так важно определить современный контекст оценки качества диссертационного исследования.

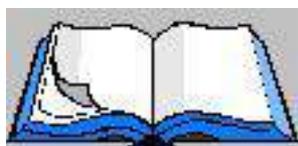
1.2. Социокультурный контекст оценивания качества диссертационного исследования



Представления о качестве диссертационных исследований могут изменяться под влиянием развития науки и социума, по мере изменения стандартов изложения научного знания, способов видения реальности в науке, стилей познавательной деятельности, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие различных факторов. Качество диссертационного исследования – это его интегральная характеристика, которая позволяет оценить как само исследование и его результаты, так и квалификацию соискателя ученой степени. Целостно качество диссертационного исследования может быть оценено на основе оценочной системы, максимально полно учитывающей специфику современного научного знания, его развитие.

В самом общем виде качество понимается как совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность.

Существует целый ряд современных представлений о сути качества, не исчерпывающихся единственным определением, что обусловлено чрезвычайной сложностью понятия качества и различиями в индивидуальном восприятии качества, его свойств различными людьми, группами, обществом.



Качество – это:

- *степень превосходства, которой обладает вещь;*
- *исключительные характеристики и ценные свойства;*
- *соответствие инструкциям по обращению;*
- *пригодность к использованию;*
- *пригодность процесса, изделия или услуги относительно их заданных целей;*
- *не только внешняя сторона вещей, но и ее внутренняя составляющая;*

- соответствие требованиям;
- отсутствие дефектов.

Наиболее распространенным, по мнению А.В. Гличева²⁰, является следующее определение: *качество – это совокупность свойств и характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные или предполагаемые потребности.*

Анализ различных взглядов на категорию качества (А.В. Гличев, Г.А. Бордовский, Ю.Н. Калиновский, В.Е. Кемеров, Г.Н. Мотова, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын и др.) позволяет выявить его сущностные признаки, которые в той или иной форме присутствуют в большинстве современных взглядов на суть рассматриваемого феномена. Итак, *качество*:

- *существенная определенность* объекта, которая характеризует его как целостный;
- *интегральное свойство*, обладающее сложной структурой;
- может быть определено по возможности *удовлетворения* определенных *потребностей*.

Качество обладает:

- свойством *изменчивости*, может улучшаться или ухудшаться под влиянием внешних условий или в результате деятельности, стихийно или целенаправленно;
- свойством *аксиологичности* – индивидуального восприятия, т.е. пригодности и приспособленности к определенным целям, условиям, потребностям человека или организации;

В данной работе мы опираемся на понимание феномена «качество», как специфического отличия одних вещей от других, как интегрального признака предметов наличного мира, позволяющего различать их между собой. Диалектическая природа качества указывает на возможность измерения степени его (качества) выраженности. Интегративность и изменчивость данной категории имеют, на наш взгляд, принципиально важное значение для оценки качества диссертации.

Качество конкретного диссертационного исследования после его защиты – свойство неизменное, зафиксированное в отзывах оппонентов, ведущей организации, заключении диссертационного совета, но качество как характеристика диссертационных исследований вообще суть изменяемо, т.к. с развитием научного знания, изменением стандартов изложения результатов исследований, изменяются наши представления о качестве диссертационных исследований.

Каковы представления современных ученых о качестве диссертационного исследования? В поисках ответа на этот вопрос мы обратились к

²⁰ Гличев А.В. Основы управления качеством продукции. – М., 1998.

анализу публикаций по проблеме подготовки и оформления диссертаций. Сегодня широко представлены публикации, посвященные вопросам подготовки диссертационного исследования (Ануфриев А.Ф., Волков Ю.Г., Гагин Ю.А., Горелов А.А., Загвязинский В.И., Атаханов Р., Кузин Ф.А., Леднев В.С., Новиков А.М. и др.). В этих работах большей частью рассматриваются вопросы логики построения исследования, его оформления и защиты. К сожалению, суть феномена «качество диссертационного исследования» в них, как правило, не раскрывается. Однако было бы неверно сказать, что данный термин вообще никак не определяется.

Возможно выделение двух полюсов взглядов, в пространстве которых распределяются множественные позиции авторов пособий по подготовке диссертации:

- соотнесение *качества диссертации с качеством исследования* – проблемой, темой, обоснованием актуальности, объектом и предметом исследования, целью, задачами, гипотезой и защищаемыми положениями, новизной, значением для науки и практики²¹.

- соотнесение *качества диссертации с основными квалификационными требованиями*, заключающимися в совокупности умений подбирать литературу и оформлять библиографию, владеть методами исследовательской работы, обрабатывать, интерпретировать результаты, отражать результаты в публикациях, обосновывать результаты в тексте диссертации.

Таким образом, основываясь на данных взглядах, можно предположить, что цель оценивания качества диссертационного исследования по педагогике определяется, *с одной стороны*, как установление соответствия полученного знания культурным стандартам науки в информационном обществе, т.е. выявление истинности, значимости, фальсифицируемости, эффективности в решении проблем, эвристичности, то есть – выявление в

²¹ Существуют и другие мнения по рассматриваемому вопросу. Так, В.М. Полонский в недавно выпущенном словаре по образованию и педагогике дает следующее определение качеству научно-педагогических исследований: это сущность потребительной стоимости продукта науки, оно характеризует комплекс важных с точки зрения разных категорий пользователей показателей, определяющих его общественно полезные свойства. Качество педагогических исследований детерминруется новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью, заключенной в них информации для всех заинтересованных лиц с учетом их квалификации и условий работы. Выполненные педагогические исследования обладают лишь потенциальной потребительной стоимостью. Превращение потенциальной потребительной стоимости в действительную происходит в процессе использования научного продукта в результате внедрения его в практику. Как видно из приведенного определения, В.М. Полонский учитывает экономическую целесообразность, продуктивность выполненных исследований. На наш взгляд, это действительно важный признак качества исследования, позволяющий конкретизировать критерий практической значимости.

проведенном исследовании признаков, отражающих его принадлежность к жанру научных исследований; *с другой* – установление квалификационного соответствия автора диссертации требованиям, предъявляемым к диссертации соответствующего уровня.

Условно данное пространство оценки качества диссертации изображено на рис.1.



Рис. 1. Пространство оценки качества диссертации

Итак, оценивание качества диссертации предполагает установление соответствия:

- а) полученных результатов - уровню развития науки,
- б) проведенного исследования - жанру научных исследований,
- в) научного и исследовательского уровня работы - заявленной ученой степени соискателя.

Оценка является одной из важнейших задач анализа аксиологических аспектов научного знания. Оценки возникают во всех областях науки, причем в зависимости от дисциплинарной области научного знания на первый план выходит тот или иной ориентир оценивания. Так, ведущими ориентирами оценки в сфере математического знания являются строгость, ориентирующая в целевом отношении на избежание ошибочных результатов, точность методов и алгоритмов, корректность рассматриваемых задач. В физике говорят о методе оценок, образующем основу двух взаимосвязанных и противоположных методов: упрощении и усложнении. Этот метод обычно применяется при анализе любой физической ситуации и заключается как в оценке физических величин (физических свойств), так и в оценке физических явлений – носителей тех или иных величин. В экономике оценки используются в первую очередь для регулирования и управления экономической деятельностью. Наиболее распространенными являются

оценки товаров, оценки альтернатив, оценки тех или иных решений и управляющих воздействий²².

Строя рассуждения об оценках и оценивании, М.С. Бургин и В.И. Кузнецов выдвигают гипотезу о специфической особенности социальных наук, существенным признаком которых является то, что «они имеют дело в большинстве случаев не просто со свойствами, а с оценками»²³.

В педагогике, как в практической, так и теоретической деятельности, чрезвычайно широко представлены оценки и оценивание. Думается, что не имеет смысла расширять этот тезис, т.к. оценочная сторона педагогической деятельности известна достаточно широко.

Обратимся к анализу самого понятия. В разных литературных источниках у разных авторов мы можем найти, соответственно, разные варианты понимания оценки и оценивания. Оценка понимается:

- *Как функция, как процесс* сопоставления тем или иным объектам значений такой функции, *как результат процесса*, т.е. значение функции. Таким образом, возникают три понятия, выражающие различные, но взаимосвязанные стороны оценки: оценка – функция, оценка – процесс, оценка – результат²⁴.

- *Как свойство*, выражающее отношение субъекта (системы) к объекту. Поэтому оценки – это не любые свойства, а свойства, выражающие отношения субъекта (системы) к некоторому объекту. Причем одно и то же свойство может в определенных условиях быть оценочно нейтральным, а в других – функционировать в составе некоторой оценки²⁵.

- *Как определенное языковое выражение* (точнее система выражений, имеющая вид суждения), которое является формой представления оценки в логико-лингвистической подсистеме соответствующей системы знаний. В предлагаемой интерпретации качественной оценки какого-либо феномена прямо указывается на отношение между феноменом и ценностной ориентацией личности или группы, а сама оценка рассматривается как утверждение о таком качественном свойстве этого отношения, как его существование²⁶.

- *Как процедурная реализация отношения* между субъектом и системой, и, выражающая эту реализацию в свойстве адекватности эмпирического распределения и его аналитико-статистической модели. Первичные,

²² Бургин М.С., Кузнецов В.И. Аксиологические аспекты научных теорий. – Киев: Наукова Думка, 1991.

²³ Там же, с. 92.

²⁴ Там же.

²⁵ Там же.

²⁶ Современный философский словарь / Под общей ред. д.ф.н. профессора В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: «Академический проект», 2004.

профильные и шкальные оценки отличаются от оценок типа распределения тем, что в них применяются специфические математические модели исследуемой реальности. Для первичных – это сведения о количестве правильно решенных задач, о числе попыток их решения, о времени выполнения заданий и т.д.; для профильных - использование выравнивающих коэффициентов, унификации и стандартизация первичных оценок; для шкальных – применение специальных шкал²⁷.

- *Как процесс* соотнесения хода или результата деятельности с намеренным эталоном, результатом чего является установление некоторого соотношения. С этим процессом, который лучше называть оцениванием, и полученным отношением естественно связаны их особые свойства, выражающие степень соответствия хода или результата деятельности с намеренным эталоном, которые и выступают как оценки²⁸.

В данной работе мы не ставили перед собой задачу провести контент-анализ понятий *оценка и оценивание*, нам важно было зафиксировать плюрализм мнений в отношении содержательного наполнения данных категорий. Поэтому ограничимся приведенным перечнем мнений, отражающим реальное дискуссионное пространство, и обозначим собственную позицию.

Оценка является органичной составляющей внутреннего мира человека, характеризуется исторической вариативностью и сложной взаимосвязью с атрибутивными характеристиками родовой жизни людей. Именно этими обстоятельствами объясняется неоднозначность, разноречивость теоретического понимания сущности оценки, связываемое с отражением, познанием, практикой, социальными отношениями, с прескриптивным языком (т.е. языком приказа или рекомендаций) и т.д.

Таким образом, усиливающееся многообразие в оценке – широкая и многоаспектная проблема, охватывающая различные мировоззрения, ценности, точки зрения и мнения о целях, которым служит оценка.

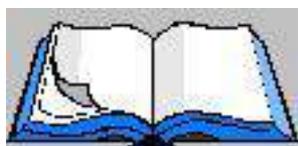
По нашему мнению, сложности оценивания качества диссертационных исследований по педагогике связаны, главным образом, со сложностью процедуры оценивания, с необходимостью учета множества факторов, оказывающих влияние на качество конкретного исследования. Возможно, причинами усложнения процедур оценивания являются синергетические эффекты, развивающиеся во всех областях научного знания. Возможно, причины лежат в иной плоскости. Но в любом случае, в современном научном сообществе наиболее продуктивным представляется систем-

²⁷ Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. – Киев, 1989.

²⁸ Бургин М.С., Кузнецов В.И. Аксиологические аспекты научных теорий. – Киев: Наукова Думка, 1991.

ный подход к оцениванию качества диссертационных исследований, учитывающий организационные, институциональные и собственно экспертные аспекты процедуры оценивания.

В основании оценки, как философской категории, всегда лежит аксиологическое отношение человека ко всему нормативно представленному многообразию предметных воплощений человеческой жизнедеятельности и возможностям их познавательного и практического освоения²⁹. Именно поэтому, когда механизм оценочного отношения приобретает развитый вид, т.е. не сводится только к эмоциям (хорошо или плохо, красиво или ужасно и т.д.), а приобретает устойчивый ритм объективизации и конкретизации оценки, чаще всего речь идет о складывающейся или сложившейся оценочной системе.



В основании любой оценочной системы лежит оценочное отношение, являющееся противоречивым по своей сути. Сегодня, по мнению В.И. Плотникова³⁰, оценочная система может быть охарактеризована следующим образом:

- **Исходным основанием**, на котором вырастает оценка, всегда является аксиологическое отношение, но ее (оценки) универсальный масштаб задает конечную цель оценивания.
- **Субъектом оценки** всегда был и остается индивид.
- **Объектом оценки** всегда выступает предметность, но функциональный смысл и основное назначение оценки ориентированы на максимизацию таковых, стимулирование и регуляцию социальными общностями и институтами.
- **Оставаясь** всегда элементом проективной реальности, **оценка сама по себе недостаточно эффективна и нуждается во внешних усилителях** – кроме качественно специфицированных норм, в этой же роли выступают идеи и идеалы, правила и стандарты, принципы и законы.

Учитывая сложность рассматриваемого в издании феномена и оценивания его качества, попытаемся построить некий **образ оценочной систе-**

²⁹ Современный философский словарь / Под общей ред. д.ф.н. профессора В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: «Академический проект», 2004.

³⁰ Там же. Словарная статья А.И. Плотникова «Оценка».

мы, создаваемой для оценивания качества диссертационного исследования в современных условиях.

Итак, предлагаемая оценочная система *основывается* на представлении о том, что оценка всегда осуществляется субъектом, отражает мировоззрение и восприятия субъекта, т.е. проявляет аскиологическое отношение субъекта оценки к предметному воплощению исследовательской деятельности, чем и является диссертация.

Субъектами оценки качества диссертации по педагогике могут быть представители научного, профессионального, социального сообщества, интересующиеся данным исследованием и его результатами. Формально таковыми могут быть любые субъекты сообщества.

Объектом оценивания выступает: а) *непосредственно* – качество диссертационного исследования, выражаемое в критериальных характеристиках развития науки и требований к научному исследованию; б) *косвенно* - квалификация соискателя ученой степени по процессу и результатам исследования, по его способности представлять результаты в профессиональном сообществе. Требования к объекту оценивания носят *конвенциональный характер* и могут иметь временные ограничения в зависимости от парадигмальных представлений о стилях познавательной деятельности, стандартах изложения научного знания, способах видения реальности в науке.

Внешними усилителями оценки качества диссертации по педагогике могут служить критерии научности, выбираемые в зависимости от специфики исследования; требования, предъявляемые к определенным компонентам исследования; требования, предъявляемые к результатам исследования и т.п., выраженные, по возможности, в матрицах, схемах и предназначенные для увеличения эффективности оценки. Кроме этого внешними усилителями оценки могут выступать возможности организационной стороны выполнения и защиты диссертационного исследования, которые помогают оценивать качество исследования с разных позиций и на разных этапах.

Организационная сторона, иногда довольно сильно утяжеленная процедурами оформления, с одной стороны, удерживает консервативные тенденции, а с другой стороны, способствует тому, что соискатель работает над диссертацией более тщательно. Сложные процедуры защиты заставляют соискателя более четко сформулировать полученные результаты, выделить их практическую значимость, показать новизну идеи, опубликовать результаты исследования. Когда человек вынужден оставаться в жестких рамках процедуры, он способен более четко оценить, что именно он сделал. Особенно это важно для гуманитарных наук, где видимого продук-

та в виде синтезированного вещества, разработанной установки и т.д. просто нет.

Процедура оценивания качества пролонгирована во времени, ориентирована на выявление потенциальных возможностей повышения качества оцениваемого диссертационного исследования на всех этапах сложившейся логики экспертизы диссертаций. Процесс оценивания качества диссертационного исследования не ограничивается только оценкой в ходе обсуждения исследования на выпускающей кафедре, заседании диссертационного совета и анализом решения совета в ВАКе. Этот процесс имеет более широкие границы – начинается с требований, предъявляемых к поступающим в аспирантуру, докторантуру или оформляющим соискательство для работы над диссертацией (например, наличие публикаций по предполагаемой проблеме исследования), и завершается утверждением позиций автора диссертации в научно-профессиональном сообществе уже после ее защиты (так называемое последствие), возможно, в рамках системы интеллектуальных кредитов.

Оценочная система автономна лишь относительно. Мы не можем оценивать качество педагогической диссертации вне социокультурного контекста, т.к. современное общество ждет от результатов, получаемых в педагогических исследованиях значимого социального эффекта. Поэтому, на наш взгляд, в целостной системе оценивания качества диссертационных исследований по педагогике может оказаться продуктивным использование *сложившегося опыта оценивания качества социальной сферы* – технологий и процедур, используемых в социальной сфере для оценивания, во-первых, качества социальных процессов, во-вторых, системного управления, в-третьих, услуг – как одной из основных сфер общественной жизни.

В частности:

А) Социальные процессы оцениваются с помощью процедур стандартизации, а на их основе лицензирования, сертификации, аккредитации. В Европе разработана система международных стандартов качества серии ISO (в английском языке их называют семью) – пакетов документов, отражающих стратегические направления в управлении качеством. *Эта позиция позволяет говорить о стандартах качества как требованиях, которые предъявляются к диссертациям и квалификации соискателей ученых степеней.*

Б) Системное управление подвергается оцениванию с последующим построением рейтинга организаций; присуждением национальных премий в области качества на основании определенного перечня критериев (премия Делминга, премия Болдриджа, Европейская премия) претендентам – коллективным субъектам; рекринингом как методом оценивания качества

по последствию, например, качества подготовки специалистов по их карьере, зарплате, профессиональной удовлетворенности; бичмаркинг как приеме сравнительного оценивания достигнутых результатов с лучшими в данной отрасли. На основе системного подхода к анализу качества сформировалась идеология Total Quality Management – Всеобщего управления качеством (в других источниках – Тотальное управление качеством), которая стала основой изменений в социально менеджменте, вызванных возрастающим вниманием к качеству в сфере социальных процессов и управления организациями. Реализация системного подхода к управлению качеством, ориентирована на обеспечение самоуправляемого и самоподдерживаемого развития. Именно эти принципы, заложенные в основание рассмотренной концепции, могут быть положены в основу системы оценивания качества диссертационных исследований, что позволит *сместить внешние контролирующие функции системы оценки на самоконтроль, экспертизу на самооценку, отчетность на рефлексию* и, в конечном счете, позволит перейти от контроля качества диссертаций к управлению качеством диссертационных исследований.

В) Услуги оцениваются в рамках процедур аудита, инспекционного контроля, экспертизы (в том числе виртуальной), самооценки. Европейские тенденции в этом направлении отражают общую ориентацию социальной сферы на аутентичную оценку, самооценку. Поэтому аудит и инспекционный контроль услуг в наиболее экономически развитых странах Европы (Великобритания, Финляндия и др.) основывается на самооценке поставщиков этих услуг. Данная позиция позволяет выявить резервы, связанные с повышением качества программ подготовки кадров высшей квалификации.



Качество чего-либо проявляется в результате его восприятия личностью, организацией, обществом, т.е. в пространстве социума, что особенно важно в контексте разворачивания идеологии «качество жизни». Поэтому социальные характеристики качества могут быть очерчены достаточно широким кругом свойств: степень превосходства; исключительные качества; соответствие инструкциям; пригодность к использованию; соответствие требованиям; отсутствие дефектов. Данные характеристики позволяют прийти к выводу, что качество – это наше восприятие, а восприятия меняются. Поиск качества – это не поиск конца, а путешествие, в которое всегда вносятся изменения.

1.3. Ориентиры оценки качества диссертационных исследований по педагогике



В предыдущем параграфе уже было отмечено, оценивание качества диссертации предполагает установление соответствия: а) полученных результатов уровню развития науки, б) проведенного исследования жанру научных исследований, в) научного и исследовательского уровня работы заявленной ученой степени соискателя.

Каким образом может быть установлено это соответствие?

Ориентиры оценивания соответствия диссертации уровню развития науки. Наука представляет собой один из немногих видов человеческой деятельности – возможно, единственный, - в котором ошибки подвергаются систематической критике и со временем довольно часто исправляются (К. Поппер). Видимо, поэтому правомерна постановка вопроса об эталоне научности (критериях научности) и об идеале (критериях) научной истины. Проанализируем разработанные в области философии науки взгляды на обозначенные феномены и попытаемся перенести это знание в область педагогики.

Как известно, критерии научности – это определенные правила оценки продуктов познания на их соответствие стандартам науки³¹. **Каковы ориентиры поиска современного эталона научности?** В качестве таковых могут выступать фундаментальные теоретико-методологические принципы, нормы, ценности, идеалы, эталоны. Классические критерии научности представлены тремя группами критериев:

а) *логическими*, такими как непротиворечивость, полнота, независимость, доказательность, аргументированность, обоснованность;

б) *эмпирическими*, такими как эмпирическое подтверждение, эмпирическое опровержение, воспроизводимость;

в) *экстралогическими и неэмпирическими*, такими как простота, красота, эвристичность, конструктивность, нетривиальность, информатив-

³¹ Ильин В.В. Философия науки: учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2003. с. 153

ность, логическое единство, концептуальная, когерентная обоснованность, оптимальность, эстетичность, прагматичность и т.п.

Говоря о диссертационном исследовании, для оценки его научной составляющей могут быть использованы определенные критерии, например, такие традиционные как верификация, систематизированность, обоснованность, доказательность, значимость, фальсифицируемость.

Однако, *истина – категория не неизменная, она динамична, как и формы ее обоснования.*

Критерии развития науки, а точнее научного знания претерпевали изменение в соответствии с развитием общества и представлениями ученых. В качестве *эталонов* – образцов *научности* – на протяжении всего периода развития науки выступали разные области научного знания. Титул эталона, отмечает В.В. Ильин, поочередно присваивался то конкретным наукам – лидерам, то целым научным отраслям, то специальным методам и процедурам.

Первый эталон был основан на *математическом знании*. Общепринятая, уходящая истоками в античность, точка зрения относительно оснований демаркации науки и ненауки: *научное знание всегда должно быть обосновано*. Обоснованным считается знание, в котором истина задана субъекту строгим доказательством, почти принудительным образом. Долгое время этот идеал научности сохранялся как ведущий, однако, он не является универсальным, поскольку существуют науки, в которых невозможна полная формализация знания. К таким наукам по праву может быть отнесена и педагогика.

Всякое научное знание обосновано (в идеале), но не всякое обоснованное знание – научно. Чтобы быть научным, знание должно, прежде всего, отвечать требованию истинности. Насколько же знание отвечает требованию истинности, можно решить не логическим, а опытным путем – экспериментальной апробацией знания. Отсюда *физический эталон* научности: *практика – критерий истины*. Этот критерий отнесен к традиционным и его приложение к теоретическому знанию влечет за собой эмпирическую оправдываемость и предсказуемость новых фактов. Физический идеал научного знания, доказал свою эвристичность, однако, сегодня ясно, что реализация этого идеала часто тормозит развитие других наук - математики, биологии, социальных наук и др.

В XX веке обозначился следующий процесс – по мере роста эмпирических знаний оценка их познавательной роли становится в эпистемологии науки все более скромной, факты как бы «девальвируются». Большинство

эпистемологов, отмечает В.В. Казютинский³², склоняются к точке зрения, что факты по тем или иным причинам, не способны доказать истинность теории. Отсюда делается вывод, что эксперименты и наблюдения, как критерии истинности теории, либо уже утратили, либо утрачивают свою роль. ***Основное значение сейчас придается внутринаучным критериям истины.*** Подобная ситуация складывается в тех областях науки, где идет быстрый теоретический рост, где получение новых фактов по каким-либо причинам затруднено.

В центре внимания в этом случае оказывается активная роль субъекта в познавательном процессе. Известно, что познавательный опыт человека не сводится только к рациональному, и тем более, научному опыту. Существует интуитивный опыт, феномены предчувствия, эмоциональной достоверности, здравого смысла и т.п. Таким образом, возможно существование *гуманитарного эталона науки*. Однако гуманитарный идеал научного познания не может быть распространен на все науки. Помимо социокультурной обусловленности всякое научное познание, в том числе и гуманитарное, должно характеризоваться внутренней, предметной обусловленностью. Поэтому гуманитарный идеал не может быть в полной мере реализован даже в своей предметной области, а тем более в естествознании. Гуманитарный идеал научности иногда рассматривается как переходная ступень к некоторым новым представлениям о науке, выходящим за пределы классических.

Итак, ***не существует единого образца (стандарта, эталона научности) для всех наук***, но не существует и собственно однозначно понимаемого эталона научности в каждой области знания, что во многом связано с взаимопроникновением методологических подходов, методов и средств научного познания, характерных для науки информационного общества.

Какой эталон научности может быть применим к педагогике?

Прежде всего, уточним, что понятие «педагогика» может проявляться в следующем:

- если педагогика рассматривается в ряду других видов человеческой деятельности, при этом подчеркивается ее отличие от других видов и принадлежность именно к научной деятельности, то педагогика может быть названа наукой;
- если акцентируется происхождение педагогики, ее генезис, то педагогика – это научная отрасль (педагогическая отрасль науки);

³² Казютинский В.В. Истина и ценность в научном познании // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. с. 69-123.

- если выделяется определенная область научных знаний, добываемых, систематизируемых и транслируемых именно педагогикой, то педагогика – это научная область (или область научных педагогических знаний);
- если, говоря о развитии, становлении педагогики, подчеркивают ее научный статус, то педагогика – это научная дисциплина.

Чаще всего педагогику называют наукой гуманитарной (от фр. *humanaire* – человеческая природа, образованность), т.к. эта наука в самом широком смысле слова, изучает человеческое общество³³. Объявить педагогику гуманитарной наукой просто, отмечает А.С. Роботова³⁴, но сделать ее гуманитарной намного сложнее, т.к. она имеет дело с чрезвычайно сложным процессом познания – процессом обучения, воспитания, развития человека. В контексте рассмотрения диссертационных исследований, эта проблема обостряется, поскольку исследователи строят программу своей диссертации и как естественнонаучное исследование, и как гуманитарное.

Судя по отдельным диссертационным исследованиям, по логике их построения, программе эксперимента, педагогика не является гуманитарной наукой, т.к. целый ряд исследователей использует жесткие формы естественнонаучного исследования – стремится добиться воспроизводимости педагогического эксперимента или пытается использовать сложные математические расчеты для доказательства достоверности разработанных теоретических конструкций или алгоритмов. Такие исследования, как правило, иллюстрированы сложными расчетами, схемами, графиками, диаграммами, таблицами. В них практически отсутствуют гуманитарные методы исследования или они не являются ведущими при получении результатов.

В других случаях, авторы, наоборот, относя педагогику к наукам гуманитарным, недостаточно ответственно относятся к построению педагогического исследования. Поэтому возникает ситуация, о которой пишет А.С. Роботова в упомянутой статье: «...часто интересное по проблеме, исследовательскому замыслу, идеям педагогическое исследование выглядит весьма односторонним. Либо оно удивляет наукообразным тяготением к избыточной формализации, вследствие чего исчезает живая педагогическая действительность и реальные субъекты экспериментальной работы. Либо исследование по своей методологии выглядит настолько либераль-

³³ Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: «Мартин», 2005. – 848 с.

³⁴ Роботова А.С. О взаимодействии различных методов в педагогических исследованиях / Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы,

ным, что полученные выводы выглядят трудно верифицируемыми, предстают обыденными, не вскрывающими доказательную новизну изучаемых явлений и процессов».

Возникает противоречие между общепризнанным представлением о педагогике, как о науке гуманитарной, отражающей логику гуманитарного познания действительности, и реальными программами исследований, отраженными в диссертациях по педагогике, ориентирующимися на естественнонаучные идеалы научности. Это противоречие, по сути, является основным источником ошибок исследователей и, соответственно, проблем экспертизы их качества.

Как известно, отмечает В.Е. Кемеров³⁵, гуманитарное познание дистанцируется от общенаучных и отказывается от естественнонаучных стандартов, строится на специфических для него приемах исследования, в плане логики тяготеет к постижению единичного, индивидуального, уникального, в гносеологическом плане – к описаниям конкретных субъектов общественно-исторического бытия. Это означает, отмечает Роботова А.С., что методология гуманитарного исследования, так называемая «мягкая» методология, понимается исследователем зачастую как возможность создания такой программы исследования, где не требуются кропотливая разработка эксперимента, его индикаторов и показателей, где нет необходимости жесткого отбора измерительных процедур, столь необходимых в естественнонаучном исследовании.

Охарактеризованное общепризнанное понимание гуманитарного познания трансформируется в целом ряде диссертационных исследований по педагогике в откровенно слабые в методологическом отношении программы исследований, когда «исследователь берет наиболее доступные методы и приемы, принадлежащие к различным исследовательским парадигмам, не слишком заботясь об их целостности и взаимосвязи» (Роботова А.С.).



Не имеет смысла подходить к педагогическому исследованию ни как к исключительно гуманитарному, ни как к естественнонаучному. Но, как справедливо отмечает Юркевич А.В.³⁶, нельзя бросаться и из крайности в крайность, работать по принципу «раскачанного маятника» и нарушать равновесие естественнонаучной и гуманитарной парадигм

процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А.Г. Козловой, Т.С. Буториной, А.П. Тряпицкой. – Вып. 2. – СПб.: ООО Нестор, 2005. С. 21-28.

³⁵ Современный философский словарь / Под общей ред. д.ф.н. профессора В.Е. Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп.. – М.: Академический Проект, 2004. – 864 с.

³⁶ Юркевич А.В. Естественнонаучная и гуманитарная парадигмы в психологии, или раскачанный маятник // Вопросы психологии. – 2005, 2. – С. 147-151.

Какой парадигмы следует придерживаться?

Из-за сложности предмета педагогики и в зависимости от избранного предмета конкретного исследования, а также в зависимости от избранной проблематики возможно использование разных эталонов научной истины, но избранный эталон должен просматриваться на протяжении всей диссертации отчётливо.

Помимо эталона научности, к которому стремится любой исследователь, немаловажным является поиск **критериев научной истины**.

Классическая теория истины, зародившаяся в трудах Демокрита, Эпикура, Лукреция, и позднее развитая Платоном и Аристотелем, в ходе развития научного познания перестраивалась и адаптировалась к разным философским основаниям. В классической науке XIX века сложился идеал научной истины, согласно которому истина представляет собой объективное и адекватное знание о реальном мире. Научное знание рассматривалось как высшая форма знания, рост научного знания – как очевидное благо.

В XX веке этот идеал научной истины претерпел серьезные изменения, т.к. под влиянием целого ряда факторов в науке постепенно произошли серьезные изменения. Изменились представления о роли наблюдателя в познании, появился ряд теорий, которые снимают прежнее жесткое противопоставление субъекта и объекта познания, эмпирическое обоснование научных знаний зачастую встречается с огромными практическими трудностями. Изменились представления о реальности и путях ее познания, о возможности достижения объективного и достоверного научного знания. В частности, в философии XX в. усилилось влияние новых философских подходов к познанию, негативно оценивающих тенденцию науки к получению объективной, обезчелоченной истины о внешнем мире, истины, оторванной от внутреннего мира человека. Усиление негативных последствий научно-технического прогресса вынуждает пересмотреть прежний взгляд, что всякое расширение научного знания – благо. Рост религиозного сознания привел к коррекции традиционных взглядов, что наука способна решать почти любые человеческие проблемы и что истинными в собственном смысле слова следует считать только научные истины³⁷.

Постнеклассическое знание приобретает ярко выраженное антропологическое измерение. Целью науки становится не просто рост объективного, обезчелоченного знания, которое может быть равнонаправлено как во благо, так и во зло для человечества, а получение знаний, способных

³⁷ Казютинский В.В. Истина и ценность в научном познании // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. с. 69-123.

обеспечить выживание и процветание человечества. «Человеческая ценность» выступает существенной характеристикой постнеклассического знания. Истина во все большей мере выступает как человеческая истина, «вырывающаяся» у сущего, в том числе и средствами науки.

Современная культура выявляет не только многочисленные модификации понятия истины в науке, но и крайнее разнообразие типов истин (религиозные, философские, научные, художественные, истины обыденного сознания и т.д.). Таким образом, развитие методологической мысли XX века показало невозможность существования однозначных критериев научности алгоритмического типа, которые «освобождали бы субъекта познавательной деятельности от риска ответственности принятия самостоятельных решений, гарантируя монологическую привилегированность определенной познавательной позиции»³⁸.

Постепенно развивается *идея множественности истин*. Современное понимание истины оказывается плюралистическим, и выбор между разными теориями истины и различными смыслами этого понятия в рамках каждой теории оказывается в значительной мере делом интуитивного выбора.

Для данного издания сделанный вывод имеет важное значение. На наш взгляд *решение вопроса о научной истине (что есть истина? каковы точки отсчета в поиске истины?) и о философском основании исследования является первым шагом на пути методологического самоопределения как исследователя, так и эксперта.*

Ориентиры оценивания соответствия диссертации жанру научных исследований. Рассмотрим специфику научных исследований, и попытаемся определить каким требованиям должно отвечать исследование, чтобы действительно считаться научным и являться средством развития науки.

Анализ сущности научного познания осуществлен в целом ряде монографических работы. В этом ряду можно назвать исследования В.С. Степина³⁹, В.С. Швырева⁴⁰, авторского коллектива в составе Г.И. Андреева, С.А. Смирнова, В.А. Тихомирова⁴¹, Е.В. Золотухиной⁴² и ряде других.

³⁸ Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. с.145.

³⁹ Степин В.С. Теоретическое знание. М.: «Прогресс-Традиция», 2000.

⁴⁰ Там же.

⁴¹ Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформления результатов. – М.: Финансы и статистика, 2003.

⁴² Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: Учебное пособие. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002.

Обобщая эти позиции можно сказать, что современные ученые выдвигают четыре группы требований к научному исследованию.

Первая группа связана с требованиями к *качеству процесса научно-исследовательской деятельности*. Это следующие требования:

- исследование законов преобразования объектов и реализующая эту установку предметность и объективность научного знания;
- изучение объектов относительно независимо от сегодняшних возможностей их производственного освоения;
- выработка специального языка (разработка понятийной базы исследования);
- наличие специального понятийного аппарата в исследовании;
- необходимость в создании и разработке особых методов исследования объектов;
- уникальность и неповторяемость научной деятельности (исключение дублирования исследований)⁴³;
- необходимость выхода за пределы частной точки зрения и объективизации процесса познания;
- реализация самооценности познания, отсутствие прямой направленности на реализацию прагматических целей.

Вторая группа образована требованиями, предъявляемыми к *качеству научных результатов*. Как правило, речь идет о новизне и оригинальности результатов научного исследования.

Третья группа характеризует требования, предъявляемые к *качеству презентации научных результатов*. Это и необходимость в специфических способах обоснования истинности знания, и доказательность полученной научной информации, и научная честность при изложении результатов исследования.

Четвертую группу образуют требования, предъявляемые к *субъекту научно-исследовательской деятельности*. Познающий субъект, желающий заниматься научным познанием действительности, должен иметь особую специальную подготовку. Он должен иметь установку на постоянный рост знания и особую ценность новизны в науке. Эта установка выражена в системе идеалов и нормативных принципов научного творчества (например, запрет на плагиат). Ценностные ориентации в науке образуют фундамент ее этоса, который должен усвоить ученый, чтобы успешно заниматься исследованием. Это основные этические принципы: перед лицом истины все исследователи равны; требование научной честности при изложении результатов исследования.

⁴³ Данное требование не имеет ничего общего с так называемыми панельными (или повторными) исследованиями.

Охарактеризованные группы требований с достаточной полнотой описывают специфику научного исследования. Но существует реальный риск того, что какое-либо исследование будет соответствовать всем указанными выше требованиям, и одновременно с этим не будет являться научным.

Поэтому, относя то или иное исследование к научному, вненаучному или лженаучному, необходимо также руководствоваться требованиями, предъявляемыми к *научному вообще*, т.е. учитывать соответствие полученного знания критериям научности, которые лежат в пространствах поисков эталонов научности и идеала научной истины, о чем речь шла выше.

Ориентиры оценивания соответствия диссертации уровню заявленной научной квалификации. Парадокс современной процедуры экспертизы диссертационного исследования заключается в том, что диссертация в первую очередь понимается как квалификационная работа (диссертация рассматривается в качестве комплексного мерилa оценки научной квалификации научно-педагогических работников), но никак не механизм развития научного знания в соответствующей области. Вместе с тем, оценке подвергается не квалификация исследователя, а результаты исследования и вклад в науку. Таким образом, можно сделать вывод, что ***научная квалификация исследователя оценивается косвенно по полученным результатам.***

Проблема оценки квалификации соискателя в целостной процедуре экспертизы качества диссертации выделяется Е.А. Климовым. Ученый пишет, что парадокс отечественной системы подготовки дипломированных кадров высшей квалификации, состоит в том, что замысел и реализация исследования рождаются в относительно узкоспециализированных профессиональных группах, а по мере продвижения работы к завершающему этапу, в оценке качества работы принимают участие коллегиальные органы, состоящие из представителей все более разнотипных научных специальностей. Разные специалисты (в пределах педагогических и психологических наук) говорят на несколько разных профессиональных языках и по-разному выстраивают ряды приоритетов ценностей.

На наш взгляд, явление, описываемое Климовым Е.А., имеет и другой аспект анализа. Действительно, исследование проводится единолично, а его качество оценивается коллегиально. Но результаты исследования и не могут быть оценены единолично по ряду причин. Во-первых, смысл коллегиальной оценки заключается в повышении объективности и разносторонности оценки. Во-вторых, эксперты, проводящие оценку качества исследования, как правило, обладают достаточным опытом и кругозором для того, чтобы оценить, каким образом встраиваются полученные результаты в пространство науки. В-третьих, зачастую только сторонняя оценка

позволяет оценить истинную значимость полученных результатов. В-четвертых, думается, что исследование проводится не только в угоду автору или узкой группе специалистов, оно имеет и социокультурный эффект (так называемый педагогический вред или педагогическая польза), который, собственно и оценивается сторонними экспертами.

Кроме охарактеризованного парадокса, Е.А. Климов обращает внимание на специфические трудности, возникающие при оценке диссертаций. Одна из них состоит в том, что эксперты могут невольно навязывать свои привычные ожидания, представления очередной оцениваемой диссертации. Оценка корректируется «коллективным разумом», т.к. решение экспертного совета, как и диссертационного, принимается голосованием. Другая трудность состоит в возможной недооценке значимости действительно оригинальной работы. Также существует риск одностороннего видения работы, выполненной «нарушителем границ» научных специализаций (а ведь известно, что продуктивные подвижки в развитии науки случаются как раз на стыках наук, научных подходов). Наконец, есть темы, проблемы, которые в связи с изменением социальной ситуации нуждаются в постоянной «обновительной» работе (со стороны может казаться, что диссертант занят чем-то давно известным и устаревшим).

Научно-познавательная деятельность, отмечает Б.И. Пружинин⁴⁴, как и всякая коллективная деятельность имеет в своих основаниях определенную социокультурную мотивацию. Эта деятельность может осуществляться либо ради себя самой, т.е. ради знания как самодовлеющей социокультурной ценности, либо ради целей, непосредственно лежащих вне задачи познать мир таким, как он есть, но, однако же, предполагающих в той или иной мере для своей реализации решение такой задачи. Разные типы мотивации, в свою очередь, сопрягаются с определенными внутренними характеристиками познавательной деятельности, так что соответствующие научные исследования могут весьма сильно различаться уже и по внутрипознавательным, организационным и гносеологическим параметрам. Поэтому в целях повышения качества диссертационных исследований, на наш взгляд, ***представляется более продуктивным различать процедуры оценивания докторского и кандидатского исследований*** на основании различия их сущности. Рассмотрим идеальные модели докторского и кандидатского исследований.

Докторскому исследованию должны быть присущи все признаки фундаментальности. Поэтому модель такого исследования может быть

⁴⁴ Пружинин Б.И. Фундаментальная наука и прикладное исследование: методологический аспект взаимодействия // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. с. 161 - 174.

охарактеризована в представленных в научной литературе категориях, описывающих любое фундаментальное исследование (Б.И. Пружинин, Ю.В. Сачков, В.С. Швырев). Итак, *докторская диссертация* – это фундаментальное исследование, в котором знание развивается путем создания информационно более емких и обязательно логически целостных представлений о мире. Одной из наиболее характерных особенностей этого исследования является его ориентация на новизну и обобщенность (фундаментальность) результатов. Знание внутри такого исследования добывается ради роста знаний и представляется в формах, предполагающих его использование для производства нового знания. При этом знание, претендующее на статус фундаментального, должно включать в себя в качестве своего элемента и частного случая все релевантное предшествующее знание, потому что по самой сути дела это знание является результатом обобщающего совершенствования предшествующих приложений. Это исследование может быть как теоретическим, так и экспериментально-эмпирическим, его специфика состоит в том, что любое опытно-экспериментальное воплощение знания рассматривается здесь как частное приложение, как нечто, заведомо требующее преодоления ситуативных модификаций, связанных с данным воплощением, в направлении обобщения (роста фундаментальности) приложенного концептуального содержания. Фундаментальное исследование направлено, прежде всего, на внутренние потребности и интересы науки, на поддержание функционирования науки как единого целого.

Кандидатское исследование в большей мере соответствует типу прикладных исследований, которые всегда связаны с решением проблем соответствующей практики (в нашей работе – педагогической практики). Однако важно отметить, что в таком исследовании смысловой центр тяжести лежит на понятии «наука», а не на понятии «практика», т.к. это, в первую очередь, - научное исследование.

Исходя из изложенного выше понимания качества, *качество диссертационного исследования* на наш взгляд, продуктивнее определить как интегральную характеристику свойств исследования, показывающих *соответствие продуктов познания (научных результатов) стандартам науки в информационном обществе, а также отражающих демаркационные признаки научного исследования*, т.е. признаки, позволяющие отличить действительно научное исследование от ненаучного.

Анализ исторического развития науки позволил Степину В.С. сделать вывод, чрезвычайно актуальный для данного издания: по мере изменения типа культуры меняются стандарты изложения научного знания, спосо-



бы видения реальности в науке, стили мышления, которые формируются в контексте культуры и испытывают воздействие самых различных ее феноменов. Такая

же ситуация постепенно сложилась и в области педагогических исследований. На наш взгляд это обусловлено прогрессом собственно педагогической науки, ее мощным теоретическим развитием.

Библиографический список

1. Абрамзон А.А. О методологии в естественных науках. - СПб., 1996.
2. Арутюнов В.С., Стрекова Л.Н. Социологические основы научной деятельности. - М.: Наука, 2003.
3. Бургин М.С., Кузнецов В.И. Введение в современную точную методологию науки: Структуры систем знания. - М.: Аспект-Пресс, 1994.
4. Гайденко П.П. Эволюция понятия науки. Становление и развитие первых научных программ / Под ред. С. Р. Микулинского. - М., 1980.
5. Дмитренко В.А. Соотношение и взаимосвязь науковедения и педагогической науки (об одном варианте программы науковедческого анализа педагогической науки) // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке. - М., 1976.
6. Добров Г.М. Наука о науке. - Киев: Наукова Думка, 1989.
7. Загузов Н.И. Становление и развитие квалификационных научно-педагогических исследований в России (1934 – 1997 гг.). Монография. - СПб. – Волгоград: Перемена, 1998.
8. Илларионов С.В. Научный метод как выражение духа науки // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. с. 15-27.
9. Казютинский В.В. Истина и ценность в научном познании // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. - С. 69-123.
10. Касавин И.Т. Проблема и контекст. О природе философской рефлексии // Вопросы философии. - 2004. - № 11. - С. 19-32.
11. Кедров Б.М. Классификация наук. Прогноз К. Маркса о науке будущего. - М., 1985.
12. Кедров Б.М. О великих переворотах в науке. – М.: Педагогика, 1986.
13. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Перемена, 1996.
14. Косарева Л.М. Социокультурные истоки экспериментального метода в науке // Проблема методологии научного исследования в философии Нового времени / Отв. ред. В.М. Богуславский, Т.Б. Длугач. - М., 1989.
15. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: Учебное пособие. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002.
16. Кохановский В.П., Пружиленский В.И., Сергодеева Е.А. Философия науки. Учебное пособие. – М.: ИКЦ «МарТ», Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005.
17. Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации: Учебное пособие для вузов. – М.: «Издательство ПРИОР», 2001.
18. Мазур С.Ю. Обоснование гуманитарного знания в философии Г.Г. Шпета: логический и методологический аспекты. - Автореф. дисс. ... канд. филос. н. - М., 2000.

19. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ. - М.: Изд-во «Наука», 1983.
20. Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч.ст. Всерос.семинара по методологии педагогики. Волгоград, 20-22 мая 2003 г.- Волгоград: Перемена, 2003.
21. Методологические ориентиры педагогических исследований: Материалы Всероссийского методологического семинара: В 2 т. /Под ред. Н.В. Бордовской. – СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2004.
22. Наука: возможности и границы / Отв. ред. Е.А. Мамчур. – М.: Наука, 2003.
23. Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки: Ее генезис и обоснование. - М.: Наука, 1988.
24. Полани М. Личностное знание: На пути к посткритической философии / Общ. ред. В.А.Лекторского, В.И. Аршинова. - М.: Прогресс, 1985.
25. Поппер К. Логика научного исследования: Пер. с англ. / Под общ. ред. В.Н. Садовского. – М.: Республика, 2004.
26. Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания: Пер.с англ./ К.Р. Поппер. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
27. Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999.
28. Проблемы методологии науки: социально-гуманитарное познание и особенности его методологии. – М.: Ин-т философии АН СССР, 1984.
29. Пути формирования нового знания в современной науке / Отв. ред. М.В.Попович. - Киев: Наук. думка, 1983.
30. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: Учебная хрестоматия. 2-е изд. - М.: Издат. корпорация «Логос», 1996.
31. Сокулер З.А. Знание и власть: наука в обществе модерна. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.
32. Структура научных революций: Пер.с англ. / Т. Кун; сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.
33. Толстов А.Б., Филатов В.П. Роль альтернатив в развитии науки // Диалектика и научное мышление: сборник научных статей. М.: Наука, 1988.
34. Тулмин Ст. Человеческое понимание / Пер. с англ. З.В.Кагановой. - М.: Прогресс, 1984.
35. Философия и методология науки: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. В.И. Купцова. – М.: Аспект Пресс, 1996.
36. Хью Лейси. Свободна ли наука от ценностей? Ценности и научное понимание / Пер. с англ. Л.В. Сурковой, В.А. Яковлева, А.И. Панченко; Под ред. В.А. Яковлева. – М.: Логос, 2001.
37. Чайковский Ю.В. Будущая наука алеатика (попытка прогноза с помощью метода познавательных моделей) // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. - С. 44-68.
38. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.

ГЛАВА 2. ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Человеческое познание позволяет проникать в чужое сознание, не становясь этим чужим. Мы можем понимать то, что нам несвойственно, что отсутствует у нас самих или даже противоположно нам.

Д.С. Лихачев

2.1. Экспертиза диссертационных исследований по педагогике в системе аттестации научных и научно-педагогических кадров



Экспертиза современного диссертационного исследования является сложной процедурой, функционирующей в рамках многоуровневой целостной системы, не ограниченной только защитой диссертации на заседании диссертационного совета.

В современном науковедении обосновано существование нескольких видов экспертиз научных исследований, которые могут быть успешно применены в целостной экспертизе диссертационного исследования.

Методологическая экспертиза целесообразна в начале исследования по созданию программы научных поисков на ряд лет, для чего необходимо привлекать научных работников из институтов РАО и РАН, университетов, высших учебных заведений. Она позволяет установить объекты исследовательской работы, основные направления научного поиска, исходные позиции исследования, вытекающие из состояния науки, требований науковедения и уже сложившихся современных научных концепций.

Технологическая экспертиза непосредственно анализирует программу научного поиска, культуру эксперимента, условия его проведения, тео-

ретическое, диагностическое и финансовое обеспечение.

Праксеологическая экспертиза анализирует сферу применения результатов исследования, условия и правила использования теории на практике. Она проводится совместно учеными, организаторами производства, управленцами и практическими работниками.

Комплексная экспертиза по результатам научного исследования осуществляется компетентными организациями и лицами с включением в ее состав авторов, исполнителей темы.

Ко всем видам экспертиз предъявляются следующие требования:

- состав экспертов должен быть компетентным, независимым и объединять специалистов разного профиля и разной степени научной зрелости, методологов, теоретиков, практиков;
- перед началом экспертизы создается ее программа с четким указанием цели, объектов и предметов анализа, направления научной работы, условий ее осуществления, получения результатов и т.д.;
- четко очерчиваются права экспертов, например, получение без оговорок материалов и публикаций по ходу и конечным результатам научной работы, привлечение специалистов для уточнения оценок и суждений, изложение своих позиций перед участниками исследования и т.п.;
- анализируются все факторы и условия, которые определяют качество исследования, состояние отношений в научном коллективе, уровень научного руководства, соблюдение научной этики, т.е. то, что принято называть психологическим климатом и деловой атмосферой в новой среде.

Экспертиза часто применяется в сочетании с другими способами познания, но имеет ряд отличий от них. От собственно научных исследований экспертиза отличается своими задачами: если научное исследование ориентировано, прежде всего, на получение нового знания, то главный смысл экспертизы состоит в оценивании полученных научных результатов. ***Экспертиза менее технологична, менее ориентирована на нормы и стандарты, а более – на ценности и смыслы.*** Экспертиза не сводится только к проверке или оценке, хотя оценочная функция экспертизы чрезвычайно важна.

Любое диссертационное исследование, кандидатское или докторское, в настоящее время проходит всестороннюю экспертизу на разных уровнях. На каждом уровне придается приоритетное значение одному или нескольким параметрам анализа качества исследования. При этом собственно экспертизе подвергаются вполне определенные параметры исследования (см. рис. 2).

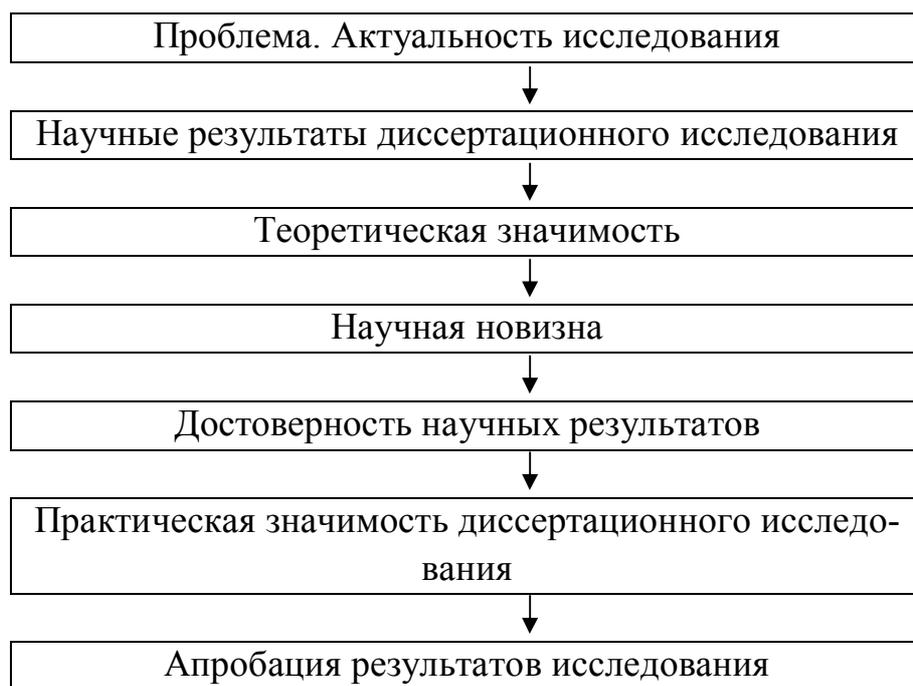


Рис. 2. Параметры исследования, подвергающиеся экспертизе

Для того чтобы дать более четкое представление об организационном механизме оценки качества диссертаций по педагогическим специальностям, раскроем содержание функционирования основных элементов государственной системы аттестации научных и научно-педагогических кадров по педагогике в России.

Российская система аттестации начинала складываться на базе опыта, накопленного университетами Европы с 1724 года. У ее истоков стоял М.В. Ломоносов, который считал, что введение системы аттестации научных кадров может послужить развитию отечественной науки.

Защита диссертации проходила на заседании факультета, в котором могли принять участие, как члены совета факультета, так и все желающие. Для защиты назначались два официальных оппонента, как правило, из числа профессоров данного факультета, из других университетов не приглашались. Официальными оппонентами могли быть даже преподаватели, не имеющие ученой степени, на соискание которой представлена диссертация. После оппонентов могли выступать все желающие независимо от ученых степеней.

Факультет имел право за магистерскую диссертацию присуждать степень доктора, для этого требовалось единогласное голосование членов совета факультета. Решение факультета о присуждении ученой степени утверждалось ученым советом университета, и соискателю выдавался диплом магистра или доктора наук. Таким образом, единой государственной

централизованной системы аттестации научных кадров в России не было. Каждый университет имел право выдавать свои университетские дипломы кандидата, магистра, доктора наук.

Централизованная система была создана гораздо позже уже в советской России. Декретом Совнаркома РСФСР от 1 октября 1918 года «О некоторых изменениях в составе и устройстве государственных учебных и высших учебных заведений Российской республики», как уже было отмечено выше, были ликвидированы ученые степени и звания и, соответственно, складывавшаяся в течение длительного времени система аттестации научных кадров. Вместо существовавших ранее ученых степеней для ведущих преподавателей вузов было установлено единое звание - профессор, а для всех остальных – преподаватель. Профессора избирались на 10 лет, преподаватели – на 7.

В 1925 году было принято решение о подготовке научных и научно-педагогических кадров и утверждено «Положение о порядке подготовки научных работников при вузах и научно-исследовательских учреждениях». Этот документ положил начало созданию аспирантуры: устанавливался трехгодичный срок подготовки аспирантов. За этот период аспиранты должны были изучить специальные предметы; выполнить научно-исследовательскую работу, которая должна была быть защищена на открытом заседании предметной комиссии, а затем утверждена на закрытом заседании президиума факультета или совета вуза. Успешно окончившие аспирантуру и защитившие научно-исследовательскую работу аспиранты утверждались Государственным ученым советом и получали удостоверение на право преподавания в высшем учебном заведении или работы в научно-исследовательском учреждении в качестве научного сотрудника 1-го разряда.

Такая система подготовки научно-педагогических и научных кадров в России просуществовала до 1934 года, а 13 января 1934 года Совет народных комиссаров СССР принял постановление «Об ученых степенях и званиях» и позже (17 апреля этого же года) была создана Высшая аттестационная комиссия (ВАК).

К 1936 году в СССР сложилась государственная система аттестации, в которую вошли: Высшая аттестационная комиссия при Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию, 64 экспертные комиссии ВАК по основным научным специализациям, в том числе экспертная комиссия по отделу университетов и педагогических учебных заведений, ученые советы высших учебных заведений и научно-исследовательских учреждений, аспирантуры вузов и научно-исследовательских учреждений.

В течение всего времени существования ВАК претерпевал различные изменения организационного и ведомственного плана, как и вся сис-

тема аттестации. Эта система в настоящее время развивается как живой многофункциональный организм.

Современная система аттестации научных и научно-педагогических кадров в России по педагогическим специальностям представлена на рис. 3.

Функции и задачи основных структурных элементов системы аттестации научных и научно-педагогических кадров подробно изложены в приложении 1 к данному изданию.

В настоящее время основная нагрузка лежит на диссертационном совете, основной функцией которого является оценка качества диссертационных работ и принятие решения о присвоении ученой степени кандидата наук или ходатайстве перед ВАКом о присвоении ученой степени доктора наук. Однако, нельзя сказать, что диссертационный совет является первым звеном оценивания диссертационных исследований, это лишь одно из звеньев цепочки, которая завершается президиумом ВАКа России и принятием решения о присуждении ученой степени.



Рис. 3. Система аттестации научных и научно-педагогических кадров в России по педагогическим специальностям

Первичная оценка осуществляется в процессе выбора проблемы и утверждения темы исследования. Уже на этом этапе возможна оценка актуальности избираемой темы, возможности решения избранной проблемы предлагаемыми способами, прогностический потенциал ожидаемых научных результатов. Для этого соискателю ученой степени необходимо предложить экспертам, в качестве которых могут выступать научные руково-

дители, преподаватели выпускающих кафедр, привлеченные специалисты, например, практические работники сферы образования, не столько образ будущего исследования, сколько четко разработанный проект, в котором четко определены основные параметры исследования: проблема и ее актуальность, цель и задачи, объект, предмет, предполагаемая программа исследования, методы, прогнозируемые результаты.

На этом этапе может оказаться полезным опыт подготовки докторов философии PhD в европейских странах. Большинство докторских программ, реализуемых в различных университетах, требует от докторанта представления плана исследования объемом 500-1500 слов. Соответственно различным может быть и структура плана, но он должен четко описывать тему предполагаемого исследования, а также должен включать:

- описание оригинального вклада в научную область, которую разрабатывает докторант;
- методы исследования, которые будут использованы;
- расписание проведения исследования;
- описание имеющихся достижений в данном исследовательском направлении и опыта исследовательской деятельности по проблеме.

На этом этапе важнейшим резервом повышения качества диссертационного исследования может выступать общественно-профессиональная оценка (экспертиза) практической целесообразности предлагаемого исследования.

Следующий этап оценивания реализуется в процессе собственно исследования как самим диссертантом (самооценка) и его руководителем (или консультантом, если таковой имеется), научной школой, так и специалистами профессионального сообщества в процессе обсуждения хода и результатов исследования, апробации предлагаемых практических решений исследуемой проблемы, опытной работы и экспериментальной проверки теоретических конструкций. Необходимо подчеркнуть, что на этом этапе чрезвычайно важной оказывается именно самооценка – рефлексия по поводу хода и результатов исследования, основанная на непрекращающемся поиске ответов на вопросы: «Зачем я этим занимаюсь?», «Какую пользу принесет полученное мною знание обществу?», «Какое новое научное знание я получаю?», «Что именно я делаю, называя это научной деятельностью, исследованием?», «Есть ли у меня представления о нормах научной этики?», «Насколько они разделяются другими, и следую ли я им сам?». Вопросы вполне конкретны, хотя далеко не просты, как не просто и методологическое самоопределение в целом.

На этом этапе значительную помощь в самооценке может оказать проведение *диссертационного семинара*. Такой семинар организуется силами ученых кафедры и аспирантов и может действовать в рамках Совета по на-

правлению. Основное назначение семинара – организация всестороннего обсуждения актуальности, замысла, хода, результатов исследования. В зависимости от года обучения и, соответственно, этапа диссертационного исследования содержание семинара может меняться.

Для аспирантов первого года обучения важнейшим этапом является определение проблемы, формулировка темы и замысла исследования. На этом этапе возможно проведение общественной экспертизы проблемы исследования. В качестве экспертов могут выступить не только профессора и преподаватели выпускающей кафедры, но и профессора смежных кафедр (например, для аспирантов кафедры педагогики это могут быть профессора и преподаватели методических кафедр), практические работники – учителя, педагоги дополнительного образования, руководители образовательных учреждений, а также аспиранты старших курсов. Замысел исследования также может стать предметом обсуждения на таком семинаре.

Для аспирантов второго года обучения важным является обсуждение программы эксперимента, разработанной на основании анализа литературы и замысла исследования. Поэтому в первом семестре предметом обсуждения может стать методология и теория исследования, а во втором – программа эксперимента. Особое внимание на втором курсе следует обратить также на формирование умения писать научные тексты, так как значительная часть ошибок связана с недостаточно умелым представлением исследования в тексте диссертации и автореферата.

Аспиранты третьего года обучения уже имеют определенные результаты не только теоретического, но и практического плана. Для них важным является грамотная презентация полученных результатов как в текстовой форме (автореферат и диссертация), так и в других формах (устное выступление, компьютерная презентация, слайды и т.д.).

Подобный семинар может являться своеобразным профессионально-педагогическим сообществом. Заседания проводятся для всех аспирантов, но программа разрабатывается с учетом логики диссертационных исследований. Таким образом, в рамках постоянно действующего диссертационного семинара каждый аспирант имеет возможность последовательно обсудить все этапы своего исследования не только со своим научным руководителем или членами своей научной школы.

Чрезвычайно важным представляется **этап представления диссертации на выпускающей кафедре**. Рецензирование и последующее публичное обсуждение проведенного исследования имеет большое значение в плане выявления его результатов, особенно для соискателей ученой степени кандидата наук. На этом этапе зачастую только с внешней стороны, сторонними по отношению к исследованию людьми могут быть реально

охарактеризованы полученные результаты, даны рекомендации по их более удачному представлению, презентации в окончательном тексте работы.

Таким образом, оценивание качества диссертационного исследования начинается задолго до представления его в диссертационном совете.

Рассмотрим основное звено целостной системы аттестации – *деятельность диссертационного совета*.

Диссертационные советы играют важную роль в исследовательском пространстве любой науки, в том числе и педагогической. Им дано право оценивать качество результатов научных исследований, их новизну и значимость для развития науки и практики, и присуждать ученую степень кандидата наук, ходатайствовать перед ВАКом России о присуждении ученой степени доктора наук. Диссертационные советы несут ответственность за качество диссертационных исследований. Благодаря их работе исследовательское пространство науки находится в постоянном движении, т.е. регулярно пополняется новыми научными разработками, в его круг входят новые исследователи.

Основной функцией диссертационного совета является экспертиза диссертационных работ. Предметом экспертизы являются:

- соответствие темы диссертации и ее содержания научной специальности, по которой она представлена к защите;
- теоретическая и практическая значимость научных результатов исследования;
- новизна научных результатов исследования;
- степень полноты публикации результатов диссертационного исследования в научных, научно-популярных, учебных, периодических изданиях;
- квалификация исследователя.

Для принятия объективного решения совет назначает оппонентов и ведущую организацию по данной диссертации. Стабильно работающий диссертационный совет вполне справляется с решением возложенных на него задач, вместе с тем на этом этапе в полной мере проявляются трудности оценки (чаще всего экспертизы), которые на более ранних стадиях просто не видны. Отметим, что предлагаемая в данном издании оценочная система, отражающая разрабатываемую методологию, не предполагает коренного изменения процедуры защиты диссертации в диссертационном совете. Наши предложения касаются отдельных аспектов этого этапа.

Сегодня, по многочисленным материалам, представленным в Бюллетене ВАКа, остро встает вопрос о профессионализме экспертов, как работающих в ученых советах, так и выступающих оппонентами по защите диссертаций.

В выборе оппонентов существует несколько вариантов:

- обязательное оппонирование диссертации членом диссертационного совета, в котором она представляется к защите (возможно, это требование стоит считать обязательным для докторских диссертаций);
- введение методом случайной выборки перечня экспертов и/или организаций, дающих обязательные отзывы;
- назначение одного из оппонентов по докторской диссертации из состава внешних экспертов, данные о которых регулярно обновляются в банке научных экспертов ВАКа.

Могут быть разработаны и другие приемы выбора оппонентов, по сути, они не столь важны, как необходимость постоянного обновления требований, предъявляемых к экспертам. Думается, что на этом этапе могут «сработать» охарактеризованные выше аксиологические основания оценки качества диссертационных исследований, выраженные в требованиях к экспертам. Именно ВАК может выступать инициатором этого процесса и создателем регулярно обновляемого банка данных о научных экспертах диссертационных исследований.

С позиций сегодняшнего дня видится следующая модель выбора официальных оппонентов по докторским диссертациям, как более сложным с точки зрения оппонирования: один из официальных оппонентов назначается ВАКом из состава внешних экспертов, второй приглашается из других организаций и, наконец, третий является членом диссертационного совета. Институт ведущих организаций в действующем сейчас виде, на наш взгляд, просто не нужен. Если и стоит его сохранить, то только с одной целью – для оценки направлений использования результатов диссертации, подтверждения внедрения результатов работы, готовности использовать полученные результаты, например, в деятельности своей организации. Однако в этом случае в качестве ведущей организации следует предлагать такие организации, предприятия, органы государственной власти и т.д., где могут использоваться результаты диссертации. Полагаем, что нет смысла повторять в отзыве ведущей организации то же, что должно быть представлено в отзывах официальных оппонентов о научной новизне и т.д.

Таким образом, диссертационный совет, проводя всестороннюю экспертизу диссертационных исследований, способствует постоянному расширению и углублению исследовательского пространства науки путем его регулярного пополнения новыми научными результатами и введением новых исследователей. Кроме этого, Диссертационный совет, созданный в учебной или научно-исследовательской организации (ВУЗ, НИИ, НПО), повышает статус и престиж этой организации, способствует воспроизводству преподавательских кадров в учебном заведении или научном учреждении, созданию и развитию научных направлений и научных школ.

Интенсивное развитие сети диссертационных советов и увеличение общего числа диссертационных исследований по педагогическим наукам требует постоянного внимания к проблемам оценки качества исследований на разных этапах экспертизы до представления диссертации в совет.

Рассмотрим подробнее эти этапы, которые были выделены нами на основании *логики «продвижения»* *завершенного диссертационного исследования к защите*:

1 этап - первичная оценка качества диссертации на заседании кафедры (лаборатории, отдела). Определяется:

- конкретное личное участие соискателя ученой степени в получении результатов, изложенных в диссертации;
- степень достоверности результатов проведенных исследований, их новизна и практическая значимость;
- ценность научных работ соискателя и целесообразность защиты в виде научного доклада;
- специальность, которой соответствует диссертация;
- полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных соискателем.

2 этап - экспертиза диссертации при принятии ее к защите в диссертационном совете. Диссертационный совет:

- еще раз оценивает соответствие диссертации специальностям и отрасли науки, по которой совету предоставлено право проведения защиты диссертаций;
- определяет полноту изложения материалов диссертации в работах, опубликованных автором, значимость их для науки и практики;
- предлагает официальных оппонентов и ведущую организацию, выносит предложения о введении в состав диссертационного совета дополнительных специалистов по смежной специальности, если диссертация выполнена на стыке специальностей.

3 этап - непосредственно защита диссертации в диссертационном совете (коллективная экспертиза и оценка ее качества). На этом этапе осуществляется комплексная оценка качества диссертации. Актуальность темы исследования, научная новизна, теоретическая и прикладная значимость оценивается официальными оппонентами и ведущей организацией. И, наконец, диссертационный совет проводит оценку качества диссертации на основе анализа текста диссертации и автореферата, выступления соискателя, его ответов на вопросы членов диссертационного совета и присутствующих с учетом оценки диссертации официальными оппонентами и ведущей организацией. По результатам дискуссии диссертационный совет тайным голосованием принимает решение о соответствии защищае-

мой диссертации требованиям «Положения о порядке присуждения научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и присвоения научным работникам ученых званий».

После защиты результатов исследования на заседании диссертационного совета проводится всесторонняя экспертиза диссертации на заседании экспертного совета. Экспертный совет контролирует качество проведенных ранее экспертиз и готовит заключение о решении в диссертации крупной научной проблемы (для докторских) и решение актуальной научной задачи (для кандидатских) диссертаций. Также контролируется правильность оформления аттестационных документов.

Затем принимается окончательное решение о снятии с контроля кандидатской диссертации, присуждении ученой степени доктора наук. Решение о присуждении ученой степени доктора наук принимается после обсуждения на заседании президиума ВАК научной новизны, теоретической и прикладной значимости диссертации. Дипломы кандидата или доктора наук выдаются только после принятия решения президиумом ВАК России.

В случае отрицательного решения и/или несогласия соискателя с решением президиума ВАК России вводится дополнительный уровень оценки качества диссертации. Эта работа возлагается на специалистов по гуманитарным и общественным наукам, входящих в Группу членов Президиума ВАК России. Эта группа в присутствии соискателя ученой степени еще раз проводит экспертизу диссертации и уровня подготовки соискателя. Свои рекомендации она предлагает президиуму ВАК России, который на основании данных предложений может оставить свое решение без изменений или изменить его и присудить ученую степень кандидата или доктора наук.

Следующий этап – оценка представленного исследования ***экспертами ВАКа***. В контексте современных особенностей развития науки и общества на этом этапе возможны изменения, в частности, активное использование информационных технологий при проведении экспертизы качества диссертационных исследований.

В Узбекистане, например, все диссертационные работы, направленные для утверждения в Высшую аттестационную комиссию при Кабинете Министров, будут проходить электронную экспертизу на научную новизну и оригинальность. Ее обеспечивает автоматизированная система, разработанная специалистами ВАК. Основу разработки составляет оригинальная компьютерная программа. С ее помощью диссертации, поступающие в ВАК, ЭВМ сравнивает с работами, прошедшими защиту ранее. Сопоставляются не только названия и аннотации, но и ключевые направления исследований, сделанные из них научные выводы. Но, конечно, главным критерием служит научная новизна - именно то, к чему, собственно, и

стремится в своем поиске каждый настоящий ученый. А чтобы было с чем сравнивать, при ВАКе сформирована уникальная электронная база всех диссертационных работ за последние 12 лет. Эта своеобразная библиотека демонстрирует широкий диапазон интеллектуальных достижений отечественных ученых Узбекистана по самым разным направлениям современной науки. Надо отметить, что компьютер не исполняет роль главного судьи, а лишь дает информацию к размышлению. Окончательный «вердикт» по поводу спорной работы выносит эксперт – лучший специалист в той или иной области, определенный Высшей аттестационной комиссией. Лишь в случае его положительного заключения такая диссертация рекомендуется к утверждению. Уже действует компьютерная система обеспечения конфиденциальности направления диссертаций на рецензию. Она самостоятельно, без участия человека, выбирает наиболее опытного и знающего рецензента для оценки работы соискателя. Еще одним шагом в направлении повышения качества диссертаций станет внедрение их электронной экспертизы. Таким образом, создается стимулирующий научный поиск механизма естественного, объективного наращивания научного потенциала страны.

Подобный опыт представляет несомненный интерес для совершенствования процедур оценивания качества диссертационных исследований по педагогике в России.

Однако, как отмечалось в предыдущей главе, оценка качества диссертации на этом не заканчивается – подробно об этом пойдёт речь в главе 3. В ней мы попытались систематизировать накопленный опыт оценки качества диссертационного исследования на выделенных этапах экспертизы.



Каждая диссертация проходит комплексную экспертизу, прежде чем ВАК примет резолюцию об утверждении решения Совета о присуждении ученой степени кандидата педагогических наук или удовлетворит ходатайство Диссертационного Совета о присуждении ученой степени доктора наук.

2.2. Оценивание актуальности исследования



Обоснование актуальности исследования – элемент, позволяющий судить о глубине понимания автором проблемы собственного исследования и соответственно о качестве выполненного исследования.

Любая диссертация и автореферат начинаются с обоснования актуальности проблемы исследования.

Выбор проблемы исследования и определение его темы является одним из важнейших шагов, оказывающих существенное влияние не только на весь ход исследования, но и на качество его результатов. При выборе проблемы для диссертационного исследования зачастую руководствуются уже существующим интересом к тем или иным темам, вытекающим из выполненных дипломных или магистерских работ. Гораздо реже это бывает выбор принципиально нового направления. В этом случае чаще всего диссертант, «доверяясь» руководителю, выполняет исследование по предложенной тематике в русле идей научной школы руководителя. В любой из описанных ситуаций перед исследователем всегда встает вопрос – насколько актуальна избранная проблема? Как доказать значимость решения именно этой проблемы для развития педагогической науки и практики? Аналогичные вопросы встают и перед экспертом.

В настоящее время в педагогической науке уже сложилась совокупность знаний о способах выявления актуальности проблемы исследования. Проведенный нами анализ значительной части публикаций по данному вопросу позволил разработать матрицу оценивания актуальности проблемы исследования.

Оценивание актуальности проблемы исследования

Параметр актуальности	Аргументы автора исследования	Убедительность аргументов
<i>Социальная аргументация педагогической проблемы</i>		
Какие новые социальные условия, предпосылки обуславливают актуальность изучаемого педагогического явления сейчас		
Освещение данной проблемы в официальных документах		
Какие социальные запросы общества могут быть удовлетворены решением данной проблемы		
<i>Научная аргументация проблемы</i>		
Освещение вопроса в современной теории, степень научной разработки проблемы		
С решением каких научных проблем связана проблема исследования		
Какие потребности науки могут быть удовлетворены решением данной проблемы		
Обоснование проблемы с позиций развития (достижений) других наук		
<i>Историко-аналитическое обоснование проблемы с позиции развития педагогической мысли в прошлом и настоящем</i>		
Когда и как данная проблема трактовалась раньше		
Почему в настоящее время проблема вновь актуальна		
В чем новизна проблемы сегодня		
<i>Обоснование проблемы с точки зрения практики современной образовательной деятельности</i>		
Почему данная проблема привлекает внимание практических работников		
Какие потребности практики могут быть удовлетворены решением данной проблемы		
Какие имеются достижения, что надо обобщить, что нужно проанализировать		

В предложенной матрице параметры обоснования актуальности не ранжированы. В зависимости от избранной проблематики та или иная аргументация может быть выдвинута на первый план. Но независимо от проблематики исследователь должен стремиться к поиску фактов, иллюстрирующих все параметры аргументации.

Данная матрица может быть использована на разных этапах подготовки и экспертизы диссертационного исследования. В частности, опыт авторов данного издания, сложившийся в результате реализации образовательной программы аспирантуры, свидетельствует по продуктивности использования данной матрицы на этапе обоснования аспирантами первого курса проблемы своего исследования, аспирантами третьего курса – научной аргументации актуальности избранной проблемы. В рамках экспертизы, данная матрица позволяет установить степень всесторонности обоснования актуальности избранной проблемы исследователем.

В качестве примера приведем результаты анализа актуальности проблемы исследования (вариант заполненной таблицы), представленного для обсуждения на кафедре, рецензентом которого выступал один из авторов данной книги. Выше мы уже отмечали, что данный этап экспертизы является чрезвычайно важным, т.к. по его результатам обычно вносятся значимые уточнения, пояснения в текст диссертации и автореферата.



Тема – Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога.

Объект – воспитательная деятельность педагога общеобразовательной школы.

Предмет – оценка эффективности воспитательной деятельности педагога общеобразовательной школы.

Цель – теоретико-методологическое обоснование критериального подхода и разработка критериев, параметров и показателей эффективности воспитательной деятельности педагога.

<i>Параметр актуальности</i>	<i>Аргументы автора исследования</i>	<i>Убедительность аргументов</i>
<i>Социальная аргументация педагогической проблемы</i>		
<i>Какие новые социальные условия, предпосылки обуславливают актуальность изучаемого педагогического явления сейчас</i>	<i>не указаны</i>	

<i>Освещение данной проблемы в официальных документах</i>	<i>Упоминание программы модернизации образования</i>	<i>Только тезис, анализ программы отсутствует</i>
<i>Какие социальные запросы общества могут быть удовлетворены решением данной проблемы</i>	<i>не указаны</i>	
<i>Научная аргументация проблемы</i>		
<i>Освещение вопроса в современной теории, степень научной разработки проблемы</i>	<i>Указаны работы по проблеме эффективности обучения и воспитательной деятельности</i>	<i>Охарактеризованы результаты этих исследований (в самом общем виде)</i>
<i>С решением каких научных проблем связана проблема исследования</i>	<i>Требуется переосмысление задач воспитания, наполнение понятия «образовательные результаты» новым смыслом</i>	
<i>Какие потребности науки могут быть удовлетворены решением данной проблемы</i>	<i>не указаны</i>	
<i>Обоснование проблемы с позиций развития (достижений) других наук</i>	<i>не указаны</i>	
<i>Историко-аналитическое обоснование проблемы с позиции развития педагогической мысли в прошлом и настоящем</i>		
<i>Когда и как данная проблема трактовалась раньше</i>	<i>не указаны</i>	
<i>Почему в настоящее время проблема вновь актуальна</i>	<i>не указаны</i>	
<i>В чем новизна проблемы сегодня</i>	<i>не указаны</i>	
<i>Обоснование проблемы с точки зрения практики современной образовательной деятельности</i>		
<i>Почему данная проблема привлекает внимание практических работников</i>	<i>Реальная потребность педагогов-практиков в обозначении и выявлении образовательных и воспитательных результатов</i>	<i>Приведен только тезис, другие данные отсутствуют</i>
<i>Какие потребности практики могут быть удовлетворены решением данной проблемы</i>	<i>В разработке показателей и критериев эффективности воспитательной деятельности</i>	<i>Обоснование отсутствует</i>

Какие имеются достижения, что надо обобщить, что нужно проанализировать	не указаны	
---	------------	--

Вывод рецензента. Из анализа видно, что отсутствуют социальная аргументация и историко-аналитическое обоснование проблемы. Одного упоминания о программе модернизации явно недостаточно, видимо, необходимо конкретизировать, что в задачах модернизации связано с проблемой исследования. Желательно усилить научную аргументацию, показать достижения смежных наук в разрабатываемом подходе, например, социальной психологии и социологии, где проблема выбора критериев эффективности стоит остро. Хотелось бы видеть и более убедительную практическую аргументацию актуальности проблемы, например, обращение к этой проблеме в рамках ОЭР, исследования ФЭПов и т.д.⁴⁵

К сожалению, зачастую исследователи называют проблемами то, что таковыми не является, т.к. в них не всегда выражается сущность противоречий и трудности реальной практики. В формулировках проблем фактически не используются понятия собственно педагогических теорий, а сами теории не рассматриваются в качестве инструмента выявления, постановки и разрешения проблем. Во многом – это следствие традиции (типичной не только для педагогики) трактовать проблемы отдельно от теорий как нечто внешнее и далекое от них. На самом же деле проблемы, задачи и вопросы относятся к таким же неотъемлемым элементам реальных научных теорий, как понятия, законы или языки. Убедительное понимание проблемы сформулировал Б.С. Грязнов⁴⁶: проблема – это вопрос, ответом на который является теория в целом.

Основная сложность, на наш взгляд, связана с нахождением собственно педагогической проблемы, решение которой может быть различным в зависимости от выбора исследовательских подходов, а этот выбор, в свою очередь, определяется мировоззрением исследователя, его опытом, традициями научной школы и т.д. Но даже если исследователь сумел сформулировать проблему, ему не всегда удастся убедить читателя в ее актуальности.

⁴⁵ Предложения рецензента в этом и других примерах, приведенных далее, были приняты автором. И в диссертации, и в автореферате, представленном в диссертационный совет, была приведена четкая аргументация проблемы исследования.

⁴⁶ Грязнов Б.С. Логика. Рациональность. Творчество. – М., 1982.

Чаще всего, как свидетельствуют данные исследования Е.В. Бережновой⁴⁷, в педагогических диссертациях авторы используют следующие приемы доказательства:

- Упоминание о работах определенных авторов, на результаты которых опирается исследователь. Иногда оно принимает форму «поминальника».
- Ссылка на научные авторитеты в процессе сознательного отбора тех или иных положений, которые составляют концептуальную основу исследования.
- Обращение к государственным и общественным институтам, а также документам, которые они создают.
- Использование данных, полученных другими исследователями, для подтверждения собственных результатов.

К сожалению, иногда встречается и так называемое формальное доказательство актуальности, представленное в виде утверждения типа «исходя из потребностей науки и практики образования, изменившейся социокультурной ситуации, была выявлена проблема ...». Подобное утверждение не имеет ничего общего с действительным доказательством актуальности проблемы.

В ряде случаев, автор, ссылаясь на фундаментальные работы авторитетных ученых, зачастую даже не упоминает работы других авторов по этой проблеме.

Формулировка проблем исследований представляется довольно часто в виде тезиса, утверждения, словосочетания и носит непроблемный характер. Зачастую формулировка проблемы полностью дублирует формулировку темы исследования. Нередко проблема в явном виде не представлена, но охарактеризованы противоречия, на разрешение которых направлено исследование. Поэтому крайне сложно установить действительную проблему, которую пытался разрешить исследователь.

Кроме умозрительного доказательства актуальности довольно часто (в исследованиях на соискание ученой степени кандидата педагогических наук) научная проблема исследования сужается до проблемы практики. Таким образом, научная проблема подменяется проблемой практической. Формулирование исследовательских проблем основывается на системном анализе всего множества методических запросов педагогической практики, позволяющем перейти от непосредственно данного многообразия школьной действительности к пониманию внутренних связей в целостном педагогическом процессе. Таким образом, педагогическая практика формули-

⁴⁷ Бережнова Е.В. Аргументация в прикладном педагогическом исследовании // Педагогика. - № 9. - 2001. - С.33-39.

рует в первом приближении тематику исследований – обширный список методических запросов, а в руках исследователя этот список преобразуется в значительно меньший перечень проблем, решение каждой из которых может дать ответы по целому ряду тем-заказов (Воробьев Г.В.).

Сегодня уже можно констатировать, что в педагогике накоплено знание о способах доказательства актуальности темы исследования, представленные в матрице 1. В тексте диссертации и автореферата могут быть использованы не все способы аргументации актуальности проблемы исследования. Избранный способ аргументации будет зависеть от характера самого исследования, например, историко-педагогическое исследование может не иметь социальной аргументации проблемы.

Анализируя актуальность проблемы исследования, эксперт может воспользоваться не только предложенной матрицей, но и другими рекомендациями. В частности, разработанные авторским коллективом под руководством В.С. Леднева.

Актуальность исследования указывает на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания, характеризует противоречия, которые возникают между общественными потребностями (спросом на научные и практические рекомендации) и наличными средствами ее удовлетворения, которые могут дать наука и практика в настоящее время.

При оценке актуальности фундаментальных педагогических исследований исходят из предполагаемой теоретической значимости темы, степени разработанности ее в науке, учитывают те влияния, которые могут оказать планируемые результаты на существующие теоретические представления в данной области.

При оценке актуальности прикладных работ в первую очередь принимается во внимание практическая потребность в разработке темы, степень решения данного вопроса на практике, предполагаемый социальный и экономический эффект от внедрения. Прогноз в этом случае более надежен, чем для фундаментальных работ.

С точки зрения практической и научной актуальности можно подразделить педагогические исследования следующим образом.

А) Высокоактуальные исследования. Их характеристики:

1. Существует остро выраженная потребность в решении проблемы. решение может положительно повлиять на многие стороны практики.
2. Тема в науке не разработана или разработана очень слабо. Имеются лишь отдельные публикации по этому вопросу.
3. Разработка соответствующей теории может существенно изменить сложившиеся представления по основным вопросам педагогики, открыть

новые направления прикладного исследования (этот показатель применим к фундаментальным исследованиям).

Б) Актуальные исследования. Их характеристики:

1. Практическая потребность в решении проблемы достаточно выражена. Решение проблемы положительно скажется на разных сторонах практики.
2. Тема в науке слабо разработана. Имеется много противоречивых подходов.
3. Разработка темы может дополнить наши представления по ряду теоретических вопросов. Открываются перспективы для прикладных исследований (показатель применим к фундаментальным исследованиям).

В) Малоактуальные исследования. Их характеристики:

1. Практическая потребность в разработке темы незначительная. В целом проблема изучена удовлетворительно, хотя отдельные вопросы не решены.
2. Тема достаточно разработана, опубликовано большое число работ, раскрывающих данный вопрос, проблему.
3. Разработка темы может конкретизировать некоторые теоретические положения, представляющие интерес для небольшого круга лиц (применительно к фундаментальным исследованиям).

Г) Неактуальные исследования. Их характеристики:

1. Для практики эта проблема не значима. Имеется множество работ, решающих ее удовлетворительно.
2. Изучение данной темы, проблемы ничего не изменит в теории. Полученные данные будут дублировать существующие представления без каких-либо их уточнений и дополнений.
3. Проблема носит конъюнктурный характер, базируется на устаревших представлениях, схоластична.

Завершая разговор о доказательстве актуальности диссертационных исследований по педагогике, нельзя не сказать о том, что существуют не актуальные исследования, и они также имеют право «на жизнь». Причиной этому является то, что в некоторых случаях использование параметра актуальности для оценки исследований бывает малоэффективным и даже нецелесообразным. Особенно когда речь идет о фундаментальных исследованиях, затрагивающих сами основы науки. Объясняется это тем, что в самой природе параметра заложена серьезная [опасность] оценочного плана – этот параметр указывает не только на необходимость, но и на своевременность изучения и решения проблемы. А это означает, что не актуаль-

ные сегодня работы могут стать актуальными в ближайшее время, не говоря уже об отдаленной перспективе⁴⁸.



Обоснование актуальности проблемы исследования может быть проведено с использованием разных способов, приемов и методов. Однако, чрезвычайно важным представляется многоаспектность доказательства актуальности, попытка автора рассмотреть актуальность избранной проблемы с разных позиций.

2.3. Определение научных результатов исследования



Каждое диссертационное исследование завершается (по времени) формулировкой положений, выносимых на защиту. В такой формулировке, как правило, авторами диссертаций представляются «тезисы о ...». На наш взгляд, положения, выносимые на защиту – суть научные результаты исследования, обладающие научной новизной и теоретической значимостью. Поэтому каждое положение, вынесенное на защиту, должно быть квалифицировано как конкретный научный результат, оценивание которого производится путем сравнения с аналогами, уже признанными в науке.

Попытаемся разобраться, существуют ли сегодня в методологии какие-либо требования, предъявляемые к научным результатам, поскольку соответствие полученных результатов этим требованиям, по сути, и подлежит оценке.

Чаще всего к результатам исследований относят научные знания: закономерности, факторы, условия, описание научных и эмпирических фактов, научное обоснование, введение и/или уточнение существующих понятий, обобщения, классификации, зависимости, типологии и др. И, тем не менее, эксперт, анализируя конкретное исследование, решает: что есть результат этого исследования?

⁴⁸ Леднев В.С. Научное образование: развитие способности к научному творчеству. М.: МГАУ, 2001.

В.М. Полонским была предпринята попытка распределения результатов исследования на группы по разным основаниям⁴⁹.

Первую группу составляют результаты – образы, представляющие форму научного постижения педагогических явлений и процессов, объектов педагогической реальности с целью объяснения этих явлений и поиска новых путей решения научной проблемы, а также интуитивные прогнозы возможных преобразований педагогической реальности. К ним автор относит идею, проблему, гипотезу.

Во *вторую группу* включены результаты, имеющие нормативное значение по отношению к планируемому преобразованию педагогической действительности: алгоритм, правило, принцип, прием, рекомендация.

Третью группу составили результаты-свойства процесса научного познания педагогической действительности, характеризующие его содержание с позиции целесообразности. Эти результаты описывают способы познания и преобразования педагогической реальности: подход, метод, средство.

Четвертую группу составили существенные результаты педагогического исследования, в которых отражены основные и устойчивые отношения между исследуемыми педагогическими явлениями или свойствами этих явлений и процессов. В эту группу включены закон, закономерность, тенденцию.

Пятая группа результатов – это выявленные факторы и причины успешности целенаправленного преобразования педагогической реальности в ходе ее научного познания: условия, требования, источники, документы, технические средства, ресурсы.

Шестая группа отражает объем теоретичности результата, содержательное наполнение которого может быть разным. В эту группу входят факт, определение, модель, концепция, теория.

Седьмая группа есть представление результатов систематизации разных типов и видов, получаемых в ходе исследования научно-педагогических знаний: система, хронология, типизация.

В зависимости от компонента структуры автор предлагает выделять три вида результатов: объектный, преобразующий и конкретизирующий.

Объектный компонент результата может быть представлен на общенаучном уровне, когда результат дается в обобщенной форме, безотносительно к области педагогики (концепция, типология, факторы, алгоритм, классификация, метод, гипотеза). На общепедагогическом и конкретно-педагогическом уровнях этот результат конкретизируется применительно к области педагогики, с указанием условий, в которых он полу-

⁴⁹ Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педа-

чен. Это наиболее полно представленный в исследованиях вид результатов.

Преобразующий компонент результата показывает изменения, происходящие с объектным компонентом, свидетельствует о дополнении, уточнении или других изменениях, происходящих с ним. По количеству он значительно уступает объектному компоненту.

Конкретизирующий компонент результата раскрывает различные условия, факторы и обстоятельства, влияющие на изменения объектного и преобразующего компонента (уточняет место и время, в границах которого проводится эксперимент, созданные для него условия и т.п.). Поскольку варианты уточнений по месту, времени, условиям и обстоятельствам безграничны, то этот вид результатов весьма часто встречается в диссертациях.

Бордовская Н.В.⁵⁰ распределяет результаты на три группы: по времени фиксирования (конечные, итоговые и текущие); в зависимости от научных интересов и целей субъекта научно-педагогической деятельности (прямые и косвенные); по степени значимости (значимые и незначимые).

Любая классификация или типология предпринимается тогда, когда необходимо получение нового знания об известных объектах, выявления внутренних связей, существующих между ними. Выдвижение типологии предполагает всегда привнесение идеи о существовании типов, гипотезу о неясных сущностях, лежащих в основе систематизации эмпирически данного многообразия явлений⁵¹. Какая же идея, гипотеза, теоретическая конструкция может лежать в основе типологии результатов научного исследования? Классификация результатов исследования вообще, основанная только на видах результатов и не согласованная с какими-либо другими параметрами исследования не дает информацию о том, что в принципе возможно в этом исследовании.

Попытаемся разобраться ***можно ли еще до завершения исследования спрогнозировать его возможные результаты в плане приращения научных знаний?*** Совершенно очевидно, что ответ на этот вопрос находится в поле зависимости вида исследования и видов или типов ожидаемых научных результатов.

гогика, 1987.

⁵⁰ Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.

⁵¹ Швырев В.С. Научное познание как деятельность. - М.: Политиздат, 1981; Швырев В.С. О понятиях теоретического и эмпирического в научном познании // Вопросы повышения эффективности теоретических исследований в педагогической науке / Под ред. М.Н. Скаткина, Г.В. Воробьева. - М., 1976.

Вопрос о типологии (или видологии) научных исследований постоянно дискутируется, но наиболее распространено (и нормативно закреплено) деление научных работ на три типа:

- Фундаментальные – ставят своей целью вскрыть, описать и объяснить те или иные явления, механизмы их действия и законы, управляющие ими.
- Прикладные – выявляют способы применения познанных законов и закономерностей в практической деятельности.
- Разработки – направлены на разработку для практиков необходимых для их работы материалов, инструкций, методических средств и пособий⁵².

По мнению В.Е. Гмурмана, сила этой типологии в том, что она ставит на первое место фундаментальные исследования. Но типология сохраняет противопоставление теоретических и прикладных аспектов научной деятельности, абстрагируясь от того, что термин «фундаментальный» ассоциируется с эпитетами «капитальный», «значительный». При оценке научных работ такая типология неизбежно приводит к ранжированию, связанному с престижем научного работника. Кроме того, она не учитывает важнейшего обстоятельства: поставленная проблема может быть по замыслу фундаментальной, но полученные результаты – ничтожными. В этом слабость приведенной классификации. Однако в русле этой классификации может быть использован подход к оцениванию результатов, связанный с рассмотрением контекста исследования. По замечанию Х. Лейси, в отличие от фундаментальных, прикладные исследования непонятны вне их социального и экологического контекста.

В.С. Швырев выделяет два типа исследований (видимо в соответствии с двумя стадиями развития науки) – эмпирическое и теоретическое. В качестве ведущего признака теоретического исследования автор называет «способность теоретического познания ко все более глубокому проникновению в реальность». Общим признаком эмпирического исследования автор признает «направленность познания на установление связей концептуального аппарата науки с реальностью, лежащей вне концептуальной сферы и, в конечном счете, выявляемой в живом созерцании». Эмпирическое исследование и последующая обработка его результатов проводятся в соответствующих обобщениях, классификациях, зависимостях и является основным, решающим средством формирования и развития научного знания на его эмпирической стадии. Главной целью любого исследования яв-

⁵² В первой главе мы отмечали, что в виде разработок диссертации не представляются, поэтому в данном параграфе мы упоминаем разработки для полноты классификации, но подробнее их рассматривать не будем, т.к. они не имеют прямого отношения к проблеме данного издания.

ляется получение научных (т.е. теоретических) знаний, следовательно, формы теоретизации эмпирического знания будут выглядеть следующим образом: типологии (в основании - концептуальные конструкции); первичные концептуальные объяснения; эмпирическая классификация.

Ограничим наши рассуждения о типах диссертационных исследований этим наиболее общим подходом, и не будем углубляться в детали типологии, поскольку ученым пока не удалось разработать общеприемлемую типологию диссертаций по педагогической тематике. Хотя в этом направлении сделано уже немало. Нельзя не упомянуть предложенную В.Е. Гмурманом еще в 1967 г. следующую типологию: теоретические исследования проблем педагогики; изучение и обобщение педагогического опыта; экспериментальные исследования в педагогике⁵³. Интересен подход к типологизации В.М. Полонского. Ученый выделяет четыре типа педагогических исследований: информационные, концептуальные, квалиметрические и организационно-методические. Вероятно, этот перечень можно продолжить.

Таким образом, *в зависимости от принадлежности выполняемой диссертации к теоретическим или эмпирическим исследованиям в них должны быть представлены разные по уровню теоретического обобщения результаты*. Так, теоретические исследования, к которым большей частью могут быть отнесены фундаментальные работы, представляют собой осмысление достаточно большого количества фактов, их оценку с помощью логического мышления. В них охарактеризованы результаты изучения явления во взаимосвязи его элементов и сторон, показано построение абстракций на основе первичных обобщений. В этих исследованиях результаты, скорее всего, будут представлены в виде системного изложения теоретического знания, показа движения от одностороннего знания к многостороннему, создания абстракций на основе абстракций более обобщенного уровня. Результаты этих исследований направлены на обновление, углубление, расширение научных знаний. В эмпирических исследованиях обычно представлены обобщения, классификации, зависимости, закономерности, тенденции, описание отдельных фактов (примеров, опыта работы школ и учителей), а в качестве результатов выступают типологии, первичные концептуальные объяснения, эмпирические классификации.

В целях выявления возможного перечня получаемых в диссертационных исследованиях результатов, авторами данного издания были проанализированы авторефераты диссертаций, защищенных в течение 10 лет (с 1993 года по 2003 год), и отобранных методом случайной выборки.

⁵³ См. Советская педагогика, 1980. №5. С. 73-74.

Теоретические и практические результаты выделялись, в первую очередь, из положений, выносимых на защиту. В том случае, если в основном тексте автореферата удавалось обнаружить другие результаты, не вынесенные на защиту, они также учитывались.

При проведении анализа мы исходили из следующего понимания теоретических и практических результатов.

Теоретические результаты – это результаты, требующие дополнительного осмысления, соотнесения с собственным опытом. Эти результаты могут быть использованы как в других исследованиях, так и в практической деятельности, но требуют дополнительной работы исследователя или практика. К этой группе результатов мы отнесли следующие:

- Выявление (описание) *проблемы*;
- Формулировка (описание, доказательство) *идеи*;
- Установление (выявление) *предпосылок, противоречий*;
- Характеристика *тенденций, факторов*;
- Уточнение формулировки (выявление сущности, введение в научный язык) *понятия*;
- Разработка *концепции, стратегии*;
- Представление (понимание смысла, этапы развития, причины появления, теоретическое обоснование сущности, описание свойств) *педагогического явления, феномена*;
- Установление (педагогического) *факта*;
- Выявление *хронологических рамок*;
- Разработка *подхода* к изучению проблемы;
- Представление (описание, характеристика, разработка) *метода* (ов);
- Установление (взаимовлияние, взаимосвязь) *зависимости* (закономерности);
- Разработка *типологии, классификации*;
- Установление (формулировка, уточнение) *принципов*;
- Выявление (описание, характеристика) *особенностей*;
- Разработка *модели, механизма*;
- Описание (установление) *критериев*, показателей, индикаторов, признаков, параметров;
- Характеристика *процесса*;
- Описание (проектирование) *среды*;
- Установление (описание) *структуры*;
- Обобщение (анализ) *опыта работы* учителей (руководства ОЭР);
- Описание (характеристика) *условий* (педагогических, организационно-педагогических и т.д.);

- Характеристика *перспектив исследования*;
- Построение *прогноза* развития системы;

Практические результаты – это результаты, не требующие дополнительного осмысления или доработки, и готовые к внедрению в практику. К этой группе результатов мы отнесли разработку: алгоритма, технологии, диагностики, методики, методов подготовки, моделей уроков (зачетов, экзаменов, упражнений), программ, проектов, пособий.

Избранный метод анализа – анализа авторефератов диссертаций, а не самих текстов исследований – имеет определенный риск: по целому ряду причин (эти причины связаны с особенностями представления автора результатов в автореферате – привыкание к своему тексту и, соответственно, не видение результата как такового; неумение выделить все результаты; желание промежуточные результаты оставить в тексте диссертации и т.д.). Исследователи не выносят в автореферат все полученные в ходе исследования результаты, поэтому можно предположить, что часть результатов осталась вне нашего поля зрения. И, тем не менее, полученный банк результатов достаточно разнообразен.

В ходе анализа нам удалось установить следующее:

1. Общее количество теоретических результатов в проанализированных исследованиях явно превышает общее число практических результатов. Этот факт может иметь следующее объяснение. Во-первых, диссертационное исследование, являющееся средством развития научного знания (как и любое другое исследование) нацелено в первую очередь на получение нового теоретического знания. Во-вторых, само деление результатов на теоретические и практические условно, поэтому трудно судить о том, какой эффект (для развития теории или для использования на практике) будет иметь тот или иной результат. В-третьих, некоторые результаты (чаще всего это практические результаты) авторы диссертаций не выносят в авторефераты, а оставляют их описание в диссертации. В-четвертых, существует риск подачи автором в качестве результата уже известного в науке знания.

2. Наиболее часто получаемыми теоретическими результатами являются: идеи, теоретические модели, характеристики педагогических условий и описания сущностей педагогических явлений. Следует отметить, что эти типы результатов обладают свойством переноса (причем они могут быть перенесены как в теоретические работы, так и в практическую деятельность) в силу своей гибкости и перестраиваемости в зависимости от контекста применения. Кроме этого, теоретические результаты в новых условиях могут иметь новое прочтение, т.к. обладают свойством голографичности (объемности отображения реальной действительности).

3. Практические результаты обладают меньшим свойством переноса, т.к. реализация той или иной разработанной программы, технологии или диагностики имеет определенные условия, которые обязательно создаются авторами исследований и совсем необязательно могут быть созданы при переносе программы. Кроме этого, практические результаты несут на себе отпечаток мировоззрения исследователя, его взгляда на решаемую проблему и контекста самого исследования. Предлагаемые авторами программы и методики носят частный характер. В исследованиях не определены границы применимости и условия их «переноса» в другие условия (в другое учреждение), не сформулированы проблемы (т.е. не определены риски), которые могут возникнуть при переносе.

4. Как правило, результаты, полученные автором исследования, представляются в положениях, выносимых на защиту. Именно положения, выносимые на защиту, анализируются читателем автореферата в первую очередь. В большинстве авторефератов положения, выносимые на защиту, формулируются как тезисы, зачастую трудно идентифицируемые с каким-либо видом научных результатов. Поэтому часто истинные результаты исследования богаче положений, выносимых на защиту.

5. Некоторые результаты носят промежуточный характер, т.к. являются своеобразным основанием для получения других результатов. Чаще всего промежуточный характер носят результаты анализа литературы и проведения эксперимента (выявление уровней, категорий и т.д.), служащие для построения собственных теоретических абстракций или практических (методических) рекомендаций. Промежуточные результаты исследования, скорее всего, могут представлять интерес только для другого исследователя, занимающегося подобной проблемой, и чаще всего они остаются в основном тексте диссертации.

6. Некоторые диссертационные исследования (особенно историко-педагогического характера) трудно анализировать под углом зрения конкретных переносимых научных результатов, но, тем не менее, они представляются чрезвычайно интересными для читателя. Примером таких исследований являются диссертации, выполненные, например, по следующей тематике: «Развитие идей права на образование в педагогических теориях Западной Европы 17-19 веков»; «Свободное воспитание как педагогическое направление в Западной Европе в первой трети 20 века» и т.п. Такого жанра диссертации можно с полной определенностью отнести именно к научному сочинению, т.к. собственно текст представляет собой некое рассуждение по поводу. Обычно такие диссертации богаты и, поэтому самоценны, историко-педагогическим материалом. Из текстов таких исследований чрезвычайно сложно выделить какие-либо переносимые результаты, т.к. результаты могут быть идентифицированы с такими пози-

циями как «защита логического пути исследования», «изучение историко-педагогического процесса» и т.п. Однако, эффект таких исследований можно рассматривать как в пространстве научной проблематики (постановка проблем для исследования, выбор угла зрения на проблему и т.д.) и обогащения научно-педагогического знания, так и в пространстве совершенствования содержания педагогического образования.

7. Выявление результатов исследований по авторефератам, как уже отмечалось, имеет риски. Важнейшим риском остается риск истинности результата. Насколько полученный результат можно считать истинным? Насколько он действительно отражает реальность? Истинность можно оценить лишь спустя некоторое время и то только в том случае, если это знание, полученное в той или иной диссертации, смогут раскодировать последователи. И не только раскодировать, но и использовать. Для преодоления указанного риска, прежде чем заниматься диссеминацией результатов, необходимо провести их дополнительную экспертизу на истинность.

Что же происходит при оценивании полученного результата? Что собственно оценивается в этом результате? Характер, направленность, тип исследования, соответствие избранной методологической основе и реализованному в нем подходу, истинность? Мы предполагаем, что оценке подвергается: соответствие результата общепринятым представлениям о структуре подобного вида результатов, границы применения (использования) данного результата, которые должны быть установлены исследователем, и достоверность результата.

Проиллюстрируем данный факт на примере результата, к сущности которого обращаются все исследователи. Речь идет о **теории**. Любая теория – это целостная развивающаяся система истинного знания (включающая и элементы заблуждения), которая имеет сложную структуру и выполняет ряд функций.

Первый параметр оценивания - **соответствие результата имеющимся представлениям о структуре подобного вида результатов**. Довольно сложно механически перенести структуру, например, физической или какой-либо другой естественнонаучной теории на педагогику. Здесь вероятно можно сослаться на мнение П. Фейерабенда, который считал, что невозможно понимание некоторых теорий в терминах традиционной методологии (теоретическая схема, правила соответствия, язык наблюдения), т.к. теория предполагает усвоение специфического культурного языка. Однако ученый выделяет некоторые общие признаки, присущие всем теориям, на которые нам, очевидно, имеет смысл ориентироваться в оценке разрабатываемых в диссертационных исследованиях по педагогике теориях. Они образуются на основе формальных (грамматических) правил и теоретических предпосылок (интерпретации). Причем теория выражена в явном виде

не полностью: только часть ее представлена в форме явных положений, которые можно исследовать и критиковать, остальные «показывают себя» таким образом, который вытекает из способа употребления некоторых терминов данной концепции. Неявная, скрытая часть теории – это её метафизическое (философское) ядро, явная же часть выполняет по отношению к нему вспомогательные функции. Проявление метафизической идеи – лишь первый момент зарождения теории. О теории как таковой можно говорить только после того, как разработаны «вспомогательные науки» – специальные теории и гипотезы, в том числе типа *ad hoc* (т.е. теории и гипотезы, выдвигаемые «для данного случая», для объяснения отдельного факта и не дающие дополнительного знания), благодаря которым теория может противостоять в ходе конкурентной борьбы другим теориям.

Было бы неверно не упомянуть здесь и о структуре теории, представленной в современных учебниках, в частности в учебнике философии для аспирантов⁵⁴. В современной методологии науки выделяют следующие основные элементы структуры теории:

1) *исходные основания* – фундаментальные понятия, принципы, законы, уравнения, аксиомы и т.д.

2) *идеализированный объект* – абстрактная модель существенных свойств и связей изучаемых предметов (например, «абсолютно черное тело», «идеальный газ» и т.п.).

3) *логика теории* – совокупность определенных правил и способов доказательств, нацеленных на прояснение структуры и изменения знания.

4) *философские установки*, социокультурные и ценностные факторы.

5) *совокупность законов и утверждений*, выведенных в качестве следствий из основоположений данной теории в соответствии с конкретными принципами.

Интересной, на наш взгляд, является точка зрения Майданова А.С. относительно структурных планов теории. По мнению этого ученого теорию можно описать как совокупность следующих планов:

- *когнитивного*, представляющего собой совокупность всей познавательной информации об объекте теории, выраженной теоретическим языком и состоящей, в свою очередь, из содержательного и формального уровней.
- *методологического*, объединяющего свойства и приемы получения внутри теории отдельных элементов знания.
- *логического*, включающего как логические операции и логику развертывания теории, так и ее язык.

⁵⁴ Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т.Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: Учебное пособие. – Ростов н/Д: «Феникс», 2002.

- *эвристического*, охватывающего приемы, способы и средства решения теоретических задач в рамках теории, а также стратегии развертывания всей теоретической системы.

Очевидно, существуют и другие модели структуры теории. На наш взгляд, в области педагогического знания возможно существование разных подходов к структурному описанию теории.

Второй параметр оценивания – *границы применения (использования) данного результата*. Возможны три типа явлений, которые может охватывать вновь созданная теория. Первый состоит из явлений, хорошо объяснимых уже с точки зрения существующих парадигм; эти явления редко представляют собой причину или отправную точку для создания теории. Второй вид явлений представлен теми, природа которых указана существующими парадигмами, но их детали могут быть поняты только при дальнейшей разработке теории. Это явления, исследованию которых ученый отдает много времени, но его исследования в этом случае нацелены на разработку существующей парадигмы, а не на создание новой. Только когда эти попытки в разработке парадигмы потерпят неудачу, ученые переходят к изучению третьего типа явлений, к осознанным аномалиям, характерной чертой которых является упорное сопротивление объяснению их существующими парадигмами. Только этот тип явлений и дает основание для возникновения новой теории. Парадигмы определяют для всех явлений, исключая аномалии, соответствующее место в теоретических построениях исследовательской области ученого. При создании и описании созданной теории необходимо ограничить область ее применения теми явлениями и такой точностью наблюдения, с которой уже имеющиеся эксперименты имеют дело. Описание теории целесообразно строить таким образом, чтобы был предельно ясен предмет теоретического изыскания, т.е. в отношении чего построена данная теория; факты, на которых строится данная теория, должны быть независимы от нее; должно быть проведено разделение данной теории с уже существующими аналогами, т.е. описаны отличия, особенности этой теории.

Каждый параметр оценивается с помощью определенной совокупности критериев. В частности, для оценивания теории могут быть применены следующие критерии оценки:

- *точность* – следствия, дедуцируемые из теории, должны обнаруживать согласие с результатами существующих экспериментов и наблюдений. Чтобы произвести выбор между двумя теориями по данному критерию, ученый должен решить, в какой области точность более важна, т.к. одна теория может быть лучше «пригнана к опыту» в одной области, а другая в другой;

- *непротиворечивость* – теория не должна противоречить не только себе самой, но и другим принятым теориям, применимым к близким областям природы;
- *область применения* – следствия теории должны распространяться далеко за пределы тех частных наблюдений, законов и подтеорий, на которые ее объяснение первоначально ориентировано;
- *простота* – теория должна вносить порядок в явления, которые в ее отсутствие были изолированы друг от друга или составляли спутанную совокупность;
- *плодотворность* – теория должна раскрывать новые явления и соотношения, ранее оставшиеся незамеченными среди уже известных;
- *эвристичность* – теория должна выходить за свои первоначальные границы, осуществлять экспансию и стремиться к расширению.

Данные критерии могут быть использованы как самим диссертантом для оценки разработанной теории, так и экспертами на всех уровнях экспертизы.

Выбор этих критериев не означает, однако, что их применение будет упрощать процедуру оценивания полученного теоретического результата. Об этом предупреждал Т. Кун в своей работе «Структура научных революций» уточняя, что если стоит проблема выбора между альтернативными теориями, два исследователя, следующие одному и тому же набору критериев выбора, могут прийти к различным заключениям. Возможно, они по-разному интерпретируют простоту или у них разные убеждения о масштабах тех сфер знания, в которых критерий непротиворечивости должен удовлетворяться. Возможно, они в этих вопросах согласны, но расходятся, приписывая различные относительные веса этим или другим критериям, когда последние применяются вместе. В отношении оценки подобных расхождений еще не использовался какой-либо выделенный набор критериев... Надо, следовательно, работать с характеристиками, меняющимися от одного ученого к другому, ни в малейшей степени не стесняя себя их соответствием тем канонам, которые делают науку наукой. Хотя такие каноны существуют и могут быть выявлены, они недостаточны, чтобы детерминировать решения отдельных ученых. Для этой цели каноны, разделяемые учеными, должны воплотиться в человеческие реалии, изменяющиеся от одного ученого к другому. Таким образом, выбор, который делают ученые между двумя теориями по предложенным критериям, зависит не только от этих критериев, но и от личностных факторов самих ученых. Поэтому в реальном пространстве экспертизы каждый ученый, по мнению Т. Куна, должен конкретизировать для себя эти критерии, и каждый будет это делать в чем-то отличным способом. Безусловно, существуют определенные

риски. Поэтому не случайно И. Лакатос обращает внимание на критерии опровержения теории: «следует договориться относительно того, какие наблюдаемые ситуации, если они будут действительно наблюдаться, означают, что теория опровергнута».

Однако было бы неверным ограничиться только формализованными критериями оценки качества полученного научного результата, в частности, теории. Необходимо учитывать, по крайней мере, еще два фактора⁵⁵:

- любая научная идея или теория в момент своего реального исторического рождения несет на себе черты не только определенной логической ступени развития научного познания, но и черты мировоззрения и стиля мышления самого исследователя;

- любой результат научно-познавательной деятельности, выраженный в тексте, выступает не только как носитель знания, но как феномен культуры, как продукт деятельности конкретного ученого, обладавшего особым пониманием содержания и способов решения, стоящих перед ним научных задач.

На наш взгляд, чрезвычайно важно, чтобы исследователь сам понимал, какой именно результат он получил и мог его четко охарактеризовать. Подробная формализованная характеристика каждого результата сегодня вряд ли возможна, вероятно, для педагогики – это задача будущего. Пока в педагогическом науковедении не устоялось знание о структуре каждого типа результата, хотя можно назвать исследования по этой проблематике.⁵⁶

Рассуждения этого параграфа, очевидно, могут поставить перед читателем вопрос – что делать эксперту с этим знанием о результатах? Очевидно, опытный эксперт знает на него ответ, а для начинающего эксперта может быть предложен такой вариант.

Выявление результатов диссертационного исследования является делом чрезвычайно сложным, т.к. зачастую сам соискатель затрудняется в точной формализации того знания, которое он получил в ходе исследования. В этом случае возможно продуктивным будет путь выявления внутренней согласованности исследования и на этом основании построения прогноза о том, какие результаты должны были быть получены (по видам или типам) и какие результаты получены в действительности.

⁵⁵ Чернякова Н.С. Наука как феномен культуры: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

⁵⁶ Воробьев Г.В. К познанию законов педагогического процесса // Советская педагогика. - 1989.- № 4. - С. 37-41; Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? – Волгоград: Перемена, 1996.

Здесь эксперту могут быть предложены в помощь две матрицы.

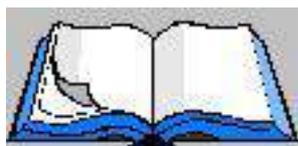
Таблица 2

Анализ темы, объекта, предмета, цели исследования

Параметры исследования	Формулировка	Ключевые понятия, используемые в формулировках	Вопросы на уточнение
Тема			
Объект			
Предмет			
Цель			

По итогам заполнения этой матрицы может быть сделан вывод о соответствии темы, цели, объекта и предмета исследования между собой, а также о перечне определенных автором ключевых понятий исследования. Совершенно очевидно, что в качественно выполненном исследовании все ключевые термины должны быть определены или указано, какими трактовками понятий автор пользуется, не должно быть путаницы в понятиях. Таким образом, работа с этой матрицей позволяет спрогнозировать необходимость, целесообразность или возможность получения одного из видов результатов – научных понятий.

В качестве примера приведем результаты анализа указанных параметров исследования, представленного для обсуждения на кафедре, рецензентом которого выступал один из авторов данной книги.



	<i>Формулировка</i>	<i>Ключевые понятия</i>	<i>Вопросы на уточнение</i>
<i>Тема</i>	<i>Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога</i>	<i>Критериальный подход; воспитательная деятельность; эффективность воспитательной деятельности</i>	<i>В каком смысле употребляется термин «подход»? Как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение. Или как направление изучения предмета исследования</i>
<i>Объект</i>	<i>Воспитательная деятельность педагога общеобразовательной школы</i>	<i>Воспитательная деятельность</i>	<i>О каком педагоге общеобразовательной школы идет речь? Об учителе-предметнике? О классном руководителе? Об администраторе? Не нужно ли уточнить, что имеется в виду педагог, занимающийся организацией воспитательной деятельности</i>
<i>Предмет</i>	<i>Оценка эффективности воспитательной деятельности педагога общеобразовательной школы</i>	<i>Оценка эффективности воспитательной деятельности; воспитательная деятельность; эффективность воспитательной деятельности</i>	<i>Насколько необходимо употребление термина оценка эффективности? В самом параметре эффективность уже заложен оценочный компонент. Может быть, заложить в предмет критериальный подход?</i>

<i>Цель</i>	<i>теоретико-методологические обоснование критериального подхода и разработка критериев, параметров и показателей эффективности воспитательной деятельности педагога</i>	<i>Теоретико-методологическое обоснование</i>	<i>Смысл исследования заключается в разработке критериального подхода к оценке эффективности воспитательной деятельности. Может быть, не нужно усложнять цель?</i>
-------------	--	---	--

В работе должны быть определены все основные категории исследования: критериальный подход, воспитательная деятельность, эффективность воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности, теоретико-методологическое обоснование.

В работе представлены определения следующих ключевых для исследования понятий (по последовательности их введения) в авторской формулировке и в формулировке других ученых, ссылки на работы которых в исследовании указаны: воспитательная деятельность, качество деятельности (авторская трактовка), качество воспитательной деятельности (ссылка не дана, возможно, авторская формулировка), результат воспитательной деятельности, результативность, результативность воспитательной деятельности (авторская трактовка), эффективность.

Вывод рецензента. *Желательно уточнение формулировок объекта, предмета и цели исследования (см. таблицу). В исследовании не определены следующие ключевые понятия: критериальный подход, эффективность воспитательной деятельности, оценка эффективности воспитательной деятельности, теоретико-методологическое обоснование. Желательно представить авторскую позицию относительно содержания используемых понятий более выпукло, например, сделать одно из приложений «Тезаурус исследования».*

Если исследование проведено корректно, должным образом отработана методология, получены и осмыслены его результаты, то между отдельными логическими фрагментами имеется корреляция «по горизонтали»: каждой подпроблеме соответствует раздел гипотезы, отдельная задача исследования и соответствующий пункт основных положений выносимых на

защиту (В.С. Леднев). Для установления этого соответствия может быть использована следующая матрица:

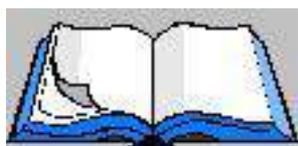
Таблица 3

Внутренняя согласованность исследования

Проблема	Задачи (содержательные)	Гипотеза	Положения, выносимые на защиту

По результатам работы с данной матрицей может быть сделан вывод о согласованности указанных параметров исследования. Отдельно может быть охарактеризован наиболее сложный компонент любого исследования — четкая формулировка проблемы исследования. И, безусловно, может быть получено знание о возможных результатах исследования.

В качестве примера рассмотрим еще одно исследование, поступившее на экспертизу.



Тема - Педагогические условия культуросообразного построения содержания образования в современной школе.

Объект - Культуросообразное содержание образовательной области гуманитарных предметов школьного образования.

Предмет - Система педагогических условий культуросообразного построения и реализации гуманитарного образования учащихся общеобразовательной школы, обеспечивающая развитие культурной идентичности подростков в направлении ее открытости.

<i>Проблема (в виде противоречий)</i>	<i>Задачи (содержательные)</i>	<i>Гипотеза</i>	<i>Положения, выносимые на защиту</i>
<i>А) Между признанием идеи культуросообразного построения со-</i>	<i>1) Рассмотрение эволюции и взаимосвязи таких понятий как «культура», «образова-</i>	<i>Становление целостной открытой культурной идентичности личности в обра-</i>	<i>1. О проявлении культуросообразности в определении понятия «образова-</i>

<p>держания образования как одного из ведущих направлений развития и модернизации школьного образования и недостаточной разработанностью дидактического инструментария ее реализации в педагогической науке и практике</p>	<p>ние», «культуросообразность» и феномена их взаимодействия.</p>	<p>звательном процессе не может быть достигнуто без погружения обучаемых в поликультурное образовательное пространство, освоения ими культуросообразного содержания образования, педагогического условиями проектирования которого являются:</p>	<p>ние», в целях и в содержании образования</p>
<p>Б) Между современным пониманием образования как процесса овладения культурой, направленного на изменение - развитие, целостное преобразование личности человека, и его слабой согласованностью с культурной идентичностью как проблемой, признанной в</p>	<p>2) Уточнение принципа культуросообразности содержания образования в современных социокультурных условиях на основе определения ведущих культурологических идей, образовательно-значимых характеристик и тенденций развития социума на рубеже XX XXI веков</p> <p>3) Теоретический анализ современных подходов к конструированию содержания образования</p>	<p>а) Принципы: контекстного рассмотрения, диалогизации, семиотической однородности, регионализации, перевода содержания с уровня значений на уровень личностных смыслов, целостности источников содержания образования</p> <p>б) Проблемно-тематическое структурирование культуросообразного содержания обра-</p>	<p>2. Не поняла смысл и назначение. Что это? Соотношение идей? Возрастная особенность периода взросления? О каком периоде взросления идет речь?</p> <p>3. О необходимости погружения личности в поликультурное образовательное пространство</p>

<p><i>мире, но еще не получившей распространения в отечественной педагогической науке и практике</i></p>		<p>зования на основе системы вышеназванных принципов</p>	<p>для становления целостной культурной идентичности</p>
	<p>4) Обоснование принципов отбора культуросообразного содержания образования учащихся средней школы</p>	<p>в) Адекватные культуросообразному содержанию образования педагогические технологии, основанные</p>	<p>4. О принципах построения культуросообразного содержания образования</p>
	<p>5) Анализ состояния и определение тенденций развития культурной идентичности подростков</p>	<p>на диалогическом взаимодействии субъектов и тестов культуры, в частности: диалог; учебное исследование; игра; коллективная мыследеятельность; метод проектов,</p>	<p>5. О дополнительных педагогических условиях, способствующих обеспечению широкой и разносторонней культурной самоидентификации</p>
	<p>б) Экспериментальное построение и реализация культуросообразного содержания гуманитарного образования, способствующего развитию культурной идентичности подростков в направлении ее открытости</p>	<p>которые, в свою очередь, рассматриваются и как источники содержания образования</p>	<p>6. Об условиях успешности протекания процесса формирования целостной и культурной идентичности</p>

Вывод:

1) Формулировка проблемы исследования как таковой отсутствует, но приведены противоречия, на разрешение которых направлено исследование. «Просится» четкая формулировка проблемы исследования после указанных противоречий. Культуросообразное содержание образования проектируется не ради себя самого, а ради достижения открытости

культурной идентичности школьника? Если исследование направлено на разрешение указанных противоречий, значит должны быть указаны пути их преодоления: требования к дидактическому инструментарию (или сам инструментарий); пути согласования содержания образования с культурной идентификацией.

2) В гипотезе появилось «становление целостной открытой культурной идентичности личности», но в основных параметрах исследования такого акцента не было.

3) Пока неясно, каковы же педагогические условия культуросообразного построения содержания образования. В положениях на защиту охарактеризованы дополнительные условия, а какие являются основными?

4) Реализация задачи 5 никак не проявилась в гипотезе и в положениях на защиту.

5) В формулировке задач не хватает именно задачи, т.е. пути от «данного» к «требуемому».



Диссертационные исследования по педагогике являются реальным инструментом получения значимых теоретических и практических результатов в том случае, если автор работы ориентирован на их получение, а не на научное знание «вообще». Позиция исследователя и его руководителя, выражаемая простым предложением «давайте исследуем это, проанализируем это, а там посмотрим, на что выйдем...», не устремлена к получению конкретных результатов и может явиться фактором, в конечном итоге снижающим качество исследования.

На разных этапах исследования как самим автором и его руководителем или консультантом, так и, безусловно, экспертом, могут быть найдены резервы повышения качества работы. С этой целью могут быть использованы предложенные матрицы. Как показывает собственный опыт авторов данного издания, работа с предложенными матрицами позволяет в наибольшей степени снизить степень субъективности экспертизы. Однако, они не исчерпывают всех ресурсов экспертизы.

Не менее значимым в деле повышения качества диссертационных исследований и их экспертизы мог бы быть банк полученных результатов,

содержащий информацию не только о самих результатах, но и о возможных условиях их переноса. В банке мог бы осуществляться поиск по ключевым словам, по областям паспорта научной специальности, по предметным областям науки и т.п. К сожалению, пока такой банк отсутствует. Возможно, его создание – дело недалекого будущего.

2.4. Оценивание новизны и значимости научных результатов



Оценивание научной новизны и теоретической значимости результатов диссертационного исследования в условиях роста общего числа работ становится делом чрезвычайно ответственным и теоретически сложным. Это связано с поиском новых углов зрения на полученные результаты, формулировкой степени новизны и значимости, а не просто указанием самого результата. Данная деятельность может быть частично облегчена предлагаемыми матрицами оценивания.

Каждый конкретный результат научного исследования только тогда будет считаться научным результатом, когда он будет принят сообществом и, соответственно, включен в систему научных коммуникаций. Таким образом, каждый результат проходит проверку временем и всесторонней оценкой различных экспертов.

Выявление результатов диссертационного исследования и оценивание их новизны и значимости могут быть осуществлены с помощью предлагаемой ниже матрицы:

Таблица 4

Вид результата	Характеристика результата (структура, границы применения)	Достоверность результата (доказательство автором)	Теоретическая значимость результата	Новизна результата	Практическая значимость результата

По итогам заполнения матрицы может быть сделан вывод о полученных результатах, их новизне и значимости, достоверности доказательства, возможностях использования.

Теоретическая значимость результатов исследования показывает их влияние на существующие концепции, подходы, идеи, теоретические представления в области теории и истории педагогики, методике, то есть характеризует ценностную для развития теории сторону результатов. В зависимости от степени и широты влияния полученных результатов на существующие теоретические представления можно выделить: общепедагогический, дисциплинарный, общепроблемный, частнопредметный уровни значимости. Границы между ними подвижны, однако в большинстве случаев их можно диагностировать. Этот критерий тесно связан с концептуальностью, доказательностью полученных выводов, перспективностью результатов исследования для разработки прикладных тем. Исходя из теоретической значимости, можно объяснить, предсказать те факты и явления, которые с прежних позиций нельзя было увидеть и объяснить, открываются новые пути разработки методов, подходов исследований. Для фундаментальных исследований концептуальность является существенной характеристикой. В прикладных разработках исследователи могут пользоваться уже готовыми схемами, развивать и дополнять существующие концепции.

Новизна результатов диссертационного исследования характеризует новые теоретические положения и практические (нормативные) рекомендации, которые ранее не были известны и не зафиксированы в науке и практике. Существенную роль в определении научной новизны играет ее сопоставление с другими атрибутами научного аппарата исследования, особенно ее сопоставление с положениями, выносимыми на защиту. В «идеале» последние детерминируют и смыслы, и структуру обоснования новизны результатов. В свою очередь, в формулировании научной новизны отражены (и в содержательно-смысловом плане конкретизированы) положения, выносимые на защиту (А.М. Степашко).

Новизна результатов научно-педагогического исследования может быть представлена на трех уровнях, подчеркивающих место полученных знаний в ряду известных (В.М. Полонский):

- *уровень конкретизации* – полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения;
- *уровень дополнения* – полученный результат расширяет известные положения, открывает новые грани проблемы;
- *уровень преобразования* - полученный результат является принципиально новым подходом в решении проблемы, которому нет аналогов.

Критерий **практической значимости** педагогических исследований свидетельствует о реальных сдвигах, которые произошли или могут произойти в результате внедрения результатов исследования в практику. Этот критерий являлся актуальным всегда. Однако в последние годы все чаще в диссертациях появляется формулировка типа «результаты исследования могут быть использованы при разработке программ, спецкурсов и т.д.». На наш взгляд, автор должен более конкретно определить, где именно могут быть использованы результаты.

В качестве примера рассмотрим варианты представления новизны, теоретической и практической значимости результатов диссертационного исследования в заключениях диссертационных советов.



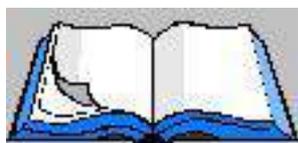
Теоретическая значимость результатов исследования показывает степень значимости полученных результатов и заключается:

- в развитии теории научно-педагогических исследований на основании уточнения имеющегося фонда знаний по вопросам.....;
- в разработке методологиикак одного из разделов педагогического науковедения;
- в расширении имеющихся представлений о.....;
- в определении резервовна основе.....;
- в разработке методологических правил.....;
- в систематизации трудностей.....;
- в обогащении имеющегося знания о представлениями.....;
- в экспериментальном подтверждении идеи о.....;
- в выявлении возможностей использования для.....;

Научная новизна результатов исследования показывает меру новизны и заключается в том, что:

- предложены новые характеристики
- впервые обоснована возможность использования...;
- выявлены пути совершенствования
- разработан подход
- определена структура...
- выявлена и конкретизирована сущность...
- установлены основные механизмы.....
- получены новые эмпирические данные ...

В заключениях диссертационного совета, безусловно, учитывается контекст самого исследования, поэтому формулировки новизны и значимости не могут быть столь формализованными. Для иллюстрации нашей позиции, приведем пример фрагмента заключения диссертационного совета:



Наиболее существенные научные результаты диссертационного исследования, полученные лично соискателем заключаются в следующем:

- *установлено, что одним из эффективных способов управления, особенно в период становления образовательного учреждения является стратегическое управление, которое в условиях становления образовательной системы необходимо, прежде всего, при организованном обмене информацией и коммуникацией внутри системы и системы с внешней средой;*
- *доказано, что социокультурный контекст современного этапа развития образования в России обуславливает объективное усложнение потребностей и динамичности социальной среды, что выдвигает на первый план необходимость обновления деятельности самих школ и требует изменений в управлении, его переориентации на постоянное развитие системы;*
- *описаны основные механизмы развития образовательного учреждения на пути становления его как саморазвивающейся организации: внедрение инноваций и нововведений, опытно-экспериментальная и/или исследовательская деятельность, разработка и реализация разнообразных образовательных проектов и специфика управления на этом этапе;*
- *охарактеризованы пути учета в управлении влияния социокультурной среды крупного города (мегаполиса) на развитие образовательной систе-*

мы, проявляющееся: в разнообразии событий, общения, деятельности, коммуникационных процессов; в широких возможностях для жизненно важного выбора профессионального развития, социальных ролей и партнеров, информационных потоков; в требовании развития мобильности, готовности к конкуренции, особой адаптации к техническому прогрессу и всевозможным жизненным перегрузкам; в усилении избирательности социальных контактов взаимодействия со средой;

➤ *выявлены организационно-педагогические условия управления становлением открытой образовательной системы гимназии в условиях крупного города, к которым отнесены: согласование задач развития образовательного учреждения с образовательной политикой в регионе, стимулировании инновационной деятельности педагогов, внедрение в образовательный процесс исследовательской и научно-методической работы, включение педагогов в общую стратегию соуправления развитием гимназии, поддержка и стимулирование деятельности педагогов по расширению открытости образовательного пространства, создание открытой системы информационной и научно-методической поддержки профессиональной деятельности педагогов.*

Научная новизна результатов диссертационного исследования заключается:

➤ *в использовании методов и подходов стратегического управления, как стратегии управления социальными системами, применительно к образовательной системе гимназии на этапе ее становления и развития в условиях крупного города (мегаполиса);*

➤ *в выявлении научных взглядов относительно сущности понятия «образовательная среда» и уточнении на этом основании термина «открытая образовательная среда», понимаемом как окружение, совокупность образовательных ресурсов учреждения, представляющих интерес для разных субъектов образования как внутри, так и вне образовательного учреждения;*

➤ *в выявлении факторов, обуславливающих целесообразность и необходимость проектирования открытой образовательной среды в гимназии мегаполиса: становление вариативной системы образования в России; стремление педагогической общественности к сокращению разрыва между отечественным образованием и лучшей мировой практикой в области образования; рост образовательных потребностей населения, которые не могут быть удовлетворены в рамках традиционного обучения; экономическая целесообразность расширения поля образовательных услуг, увеличивающих конкурентоспособность образования, получаемого в гимназии;*

➤ в обосновании возможности проектирования процесса управления становлением и развитием гимназии как системного процесса проектирования открытой образовательной среды учреждения.

Теоретическая значимость результатов диссертационного исследования заключается:

➤ в обосновании специфики становления гимназии как нового типа образовательного учреждения в условиях крупного города, на основании анализа результатов пролонгированного педагогического эксперимента эволюционного развития образовательного учреждения в социокультурной среде мегаполиса;

➤ в определении необходимости в период становления образовательного учреждения, в частности гимназии, решения задачи проектирования открытой образовательной среды, учитывающей возможности получения учащимися конкурентоспособного образования в крупном городе и систему взаимосвязей школы с социумом;

➤ в доказательстве возможности применения методики экспертизы образовательной среды учреждения для выявления динамики развития самого образовательного учреждения в условиях крупного города.

Основными признаками и показателями практической значимости результатов исследования, по мнению В.М. Полонского, являются следующие:

- число пользователей, заинтересованных в данных результатах;
- масштаб внедрения результатов;
- экономическая и социальная эффективность;
- готовность к внедрению.

В ходе экспертизы для оценки практической значимости результатов может быть использована следующая матрица, разработанная с использованием методики оценки практической значимости В.М. Полонского (табл. 5)

В данной матрице введено понятие уровня значимости результатов. Необходимо отметить, что в современных заключениях диссертационных советов не указывается масштаб использования результатов, как это было ранее. Но сама идея такой матрицы представляется чрезвычайно продуктивной для выявления резервов повышения качества диссертации на промежуточных этапах экспертизы.

**Оценка практической значимости результатов исследования
(по В.М. Полонскому)**

Уровень А	Уровень Б	Уровень В	Уровень Г
Результаты исследования важны для решения методологических вопросов областей общей педагогики (в соответствии с паспортом специальности)	Результаты исследования важны для решения общеметодических вопросов областей общей педагогики (в соответствии с паспортом специальности)	Результаты исследования важны для решения частнометодических вопросов областей общей педагогики (в соответствии с паспортом специальности)	Результаты исследования важны для решения частнометодических вопросов, имеющих второстепенный интерес для практики
Разработаны нормативные материалы, программы, учебники, рекомендации и т.д.	Разработаны программы, рекомендации и предписания учителям и т.д.	Разработаны общепедагогические и/или методические рекомендации	Практические разработки отсутствуют
Результаты исследования апробированы, готовы к внедрению	Результаты исследования готовы к апробации	Результаты исследования частично готовы к апробации	Результаты исследования не готовы к апробации
Масштаб значимости результатов федеральный	Масштаб значимости результатов региональный	Масштаб значимости результатов для отдельных видов образовательных учреждений	Масштаб значимости результатов для отдельных групп субъектов образования

Возможно использование и другого подхода к оценке указанных параметров результатов исследования, например критериев и показателей, разработанных в Ростовском государственном педагогическом университете:

**Оценка новизны, теоретической и практической значимости
результатов исследования**

Критерии	Показатели оценки качества диссертационного исследования
Степень новизны исследования	<ul style="list-style-type: none"> • Научное открытие; • Целостная научная концепция; • Новая научная идея, обогащающая новую научную концепцию; • Новая научная идея в рамках известной научной концепции; • Обогащение соответствующей научной концепции новыми доказательствами и фактами; • Оригинальная научная гипотеза, предлагающая новый научный взгляд, новую трактовку проблемы; • Обоснование теории; • Уточнение структуры педагогической науки;

	<ul style="list-style-type: none"> • Введение новых понятий или изменение старых их трактовок; • Спорное, но интересное суждение по какой-либо теме, проблеме; • Опровержение устаревших идей и позиций; • Рекомендации по применению в практике новых научных идей и подходов;
Теоретическая значимость исследования	<ul style="list-style-type: none"> • Использованы методы научного мышления при формулировке теории: анализ, синтез, обобщение и т.д.; • Выдвинуты идеи, аргументы, доказательства, опровержения их подтверждающие или отрицающие; • Обоснованы все элементы изложения теории: аксиомы, гипотезы, научные факты, выводы, тенденции, этапы, стадии, факторы и условия; • Сформулированы законы или закономерности, общая концепция и система информации в целом; • Раскрыты существенные проявления теории: противоречия, несоответствия, возможности, трудности, опасности, вычленены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию; • Охарактеризовано явления реальной действительности, которые составляют основу практических действий в той или иной области; • Установлены связи данного явления с другими;
Практическая значимость исследования	<ul style="list-style-type: none"> • Очерчена сфера применения теории на практике, области реальной жизни, где проявляется данная закономерность, идея, концепция; • Создана нормативная модель проекта эффективного применения знаний в реальной действительности; • Даны рекомендации для более высокого уровня организации деятельности; • Определены регламентирующие нормы и требования в рамках оптимальной деятельности личности и коллектива в сфере исследования; • Научно обоснованы методические рекомендации по теме исследования.

Думается, что предложенные таблицы 5 и 6 могут служить ориентировочной основой оценки качества диссертации, но никак не догмой, необходимой для заполнения в обязательном порядке.



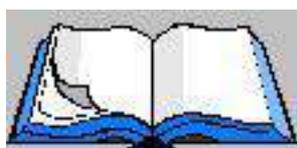
К. Поппер, ссылаясь на Альфреда Тарского писал, что в своих поисках знания мы стремимся найти истинные теории или, по крайней мере, такие теории, которые ближе к истине, чем другие теории, иначе говоря, которые лучше соответствуют фактам, в то время как в поисках эффективных инструментов мы во многих случаях используем теории, ложность которых известна.

2.5. Анализ достоверности и обоснованности получения научных результатов



Данный параметр исследования зачастую вызывает трудности, как у самих авторов исследования, так и у экспертов. Что является в исследовании источником информации о достоверности и обоснованности полученных результатов? По мнению авторов данного издания, достоверность полученных результатов исследования может быть выявлена на основании анализа совокупности теоретико-методологических оснований, избранной методологии исследования, его логики, и практического подтверждения.

Зачастую авторы исследования, а вслед за ними и эксперты в заключениях диссертационных советов, достаточно формально описывают данный параметр исследования. Поэтому и в авторефератах и в заключениях (диссертационных советов и оппонентов) довольно часто встречаются столь формальные формулировки, которые без изменения могут быть вписаны в другой автореферат или в другое заключение. Вот лишь несколько примеров:



1. Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются четкостью методологических позиций, использованием комплекса современных теоретических методов, применяемых в исторической работе, адекватных объекту, предмету, целям и задачам диссертации, природе изучаемого явления, репрезентативностью источниковой базы исследования.

2. Обоснованность и достоверность результатов обеспечивались использованием педагогической теории, практического опыта; применением комплекса теоретических и эмпирических методов; адекватностью применяемых диагностических методик, репрезентативностью выборки; математико-статистической обработкой материалов исследования; психолого-педагогической экспертизой полученных результатов; публикацией выводов.

3. Достоверность и обоснованность основных положений и выводов исследования обусловлена непротиворечивостью и последовательностью реализации теоретико-методологических основ исследования, использованием комплекса взаимодополняющих методов исследования, подтверждающими исходную гипотезу результатами опытно-экспериментальной работы.

Думается, что подобным примером «близнецов-братьев» каждый из читателей данного издания может привести еще множество.

Общие недостатки определяются тем, что в анализе формулировок доказательства достоверности полученных результатов часто повторяются положения, близкие по смыслу. Сложившаяся в опыте структура формулирования данной методологической характеристики указывает на ее сопряженность с методологической основой, методами и источниками исследования. Это позволило Л.А. Степашко⁵⁷ выявить следующие общие структурные компоненты, выступающие в качестве аргументов:

- ссылки на методологические основы исследования (могут конкретизироваться как общенаучные подходы, принципы и др. или общепедагогические);
- адекватность методов цели и задачам исследования;
- источники исследования (что особенно значимо в историко-педагогических исследованиях).

При этом каждая их характеристик сопровождается соответствующей позитивной оценкой (методология на базе *современных* научных достижений, методы «адекватны», источники «репрезентативны», база исследования *обширна* и т.д.).

Думается, что проблема здесь заключается не просто в правильном или неправильном, точном или неточном, описании данного фрагмента текста автореферата или заключения, а в более глубинном процессе – методологически непротиворечивого и обоснованного исследования избранной проблемы.

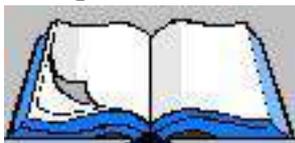
Процесс получения достоверных результатов в исследовании связан с многими факторами: с выбором методологии и методики исследования, с мировоззрением исследователя и его научно-познавательным опытом, с характером избранной для исследования проблемы, с контекстом исследования и многими другими. Нельзя построить алгоритмического предписания, следуя которому можно было бы с гарантией совершать научные открытия. Однако, столь же верно и то, что неорганизованный научный по-

⁵⁷ Степашко Л.А. Историко-педагогическое теоретическое исследование: научный аппарат. - Хабаровск, 2005.

иск, не имеющий осмысленной логики, не может привести к выводам, обладающим качеством всеобщности, проверяемости, новизны⁵⁸.

Попытаемся разобраться в том, каким образом может быть оценен этот процесс, его стратегия и логика развертывания, его устремленность к получению новых достоверных знаний.

Любая совокупность результатов исследования несет на себе черты мировоззрения и стиля мышления самого исследователя, что проявляется в выборе подхода к анализу проблемы. Все чаще современные авторы диссертаций указывают на различные методологические подходы, в логике которых выполнено исследование.



В автореферате докторской диссертации «Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е годы XX века)» читаем: «Методологическая основа исследования определяется междисциплинарным объединением общих и специальных подходов к анализу феномена науки и ее методологии: науковедческого, философско-научного, общеметодологического, историко-научного, философско-педагогического, метапедагогического, историко-педагогического, обладающих «парадигмальной близостью». К сожалению, никаких объяснений по поводу именно такого выбора подходов автор не представляет.

Другое докторское исследование «Становление и развитие интеграционных процессов в современном европейском образовании» также выполнено в логике определенного подхода, о чем в автореферате говорится следующее: *«Методологической основой исследования является культурологический подход, позволяющий всесторонне объяснить процессы, происходящие в европейском обществе и т.д.»*. Далее следует обоснование своего выбора.

Ещё один пример объяснения выбора автора. В докторском исследовании «Социокультурная обусловленность изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя» следующим образом обосновывается его методологическая основа: *«Методологической основой исследования явился функциональный исследовательский подход, определяемый как проявление системного подхода. Функциональный подход, позволяющий исследовать систему в рамках более крупной системы и устанавливать функциональные зависимости между ними, определил логику по-*

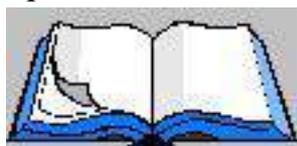
⁵⁸ Воробьев Г.В. К познанию законов педагогического процесса // Советская педагогика. - 1989. - № 4. - С. 37-41.

строения исследования взаимосвязи социокультурных факторов и функций профессионально-педагогической деятельности через:

- анализ программ развития школьного образования в России и за рубежом;
- определение ценностей профессионально-педагогической деятельности и отношение учительства к выявленным новым функциям;
- построение модели социокультурной обусловленности изменения профессионально-педагогической деятельности и проверку модели в режиме эксперимента».

С точки зрения экспертизы здесь возникает несколько вопросов: Как должен согласовываться избранный методологический подход или подходы с теоретической основой исследования? Каким образом могут быть выявлены противоречия (если они существуют) между подходом и теоретическим анализом проблемы? Каким образом проявляется избранный подход в исследовании? Каким образом может быть проведена оценка качества исследования с позиций избранного методологического подхода? Сколько вообще подходов может быть использовано в исследовании?

Существует две группы подходов, используемых в исследовании. Первая группа, понимаемая **как направление изучения** предмета исследования, включает в себя подходы, имеющие общенаучное значение, применимые к исследованиям в любой науке. Они классифицируются по парным категориям диалектики, отражающим полярные стороны процесса исследования: содержание и форма, историческое и логическое, качество и количество, явление и сущность и т.д. Вторая группа, понимаемая **как некоторый исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение** исследователя, образует широкий спектр подходов: личностный; деятельностный; культурологический; ценностный (аксиологический); гуманистический; системный; антропологический; личностно - деятельностный; личностно - ориентированный и др. Выбор исследовательского подхода определяет угол зрения на предмет исследования, ведущую идею и замысел исследования, а также предпочтение способа решения проблемы исследования.



Например, в исследовании «Проектирование содержания элективных курсов в профильном обучении» возможно выделение двух групп подходов.

В данном случае методология исследования – это методология педагогического проектирования. Причем здесь очень важно четко понять на

ческих теоретических позициях ведется исследование (например, позиция Е.С. Заир-Бек в отношении сущности педагогического проектирования отличается от взглядов В.Е. Радионова).

В данном исследовании есть и другая совокупность подходов – к построению содержания образования. Здесь возможно использование разных подходов (но не в совокупности):

- системного подхода; в этом случае содержание образования будет строиться приоритетно как система знаний, оценке будут подлежать сами системы знаний;
- деятельностного подхода; в этом случае приоритет в построении содержания образования будет отдан построению деятельности учащихся; оценке, видимо, подлежат продукты деятельности.

Возможна ситуация анализа решения одной и той же проблемы с позиций разных подходов. Почему это возможно?

Во-первых, ответ на этот вопрос сопряжен с важнейшей характеристикой методологии гуманитарного познания – человекосоразмерностью, т.е. построением методологии конкретного гуманитарного исследования с расчетом включения в него целей и смыслов человеческой деятельности, т.к. человек, с его желаниями, стремлениями и свободной волей, становится необходимым и направляющим компонентом методологии научного познания⁵⁹.

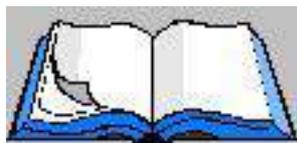
Во-вторых, ответ лежит во множестве поисковых полей⁶⁰, которые оказываются отличными друг от друга и строятся или разными субъектами, или одним и тем же субъектом, поочередно перебирающим различные возможные исходные позиции. Эта идея представляется чрезвычайно плодотворной для развития оценочных процедур. Действительно, как утверждает автор, поисковые поля, оставаясь в тех или иных аспектах теми же самыми, могут, однако, сильно изменяться и преобразовываться в других отношениях. ***Поле может быть одним и тем же, но разные субъекты познавательной деятельности видят в нем разные проблемы, расставляют разные акценты, выбирают разные подходы к решению одной и той же проблемы, что, в конечном счете, позволяет говорить о неодинаковости исходных условий познавательного процесса.*** Причем, с ростом знания о том или ином явлении увеличивается возможность построения различных поисковых полей. Исходя из сложившейся познавательной

⁵⁹ Лешкевич Т.Г. Философия науки: традиции и новации: Учебное пособие для вузов. – М.: Изд-во «ПРИОР», 2001.

⁶⁰ Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ. – М.: Изд-во «Наука», 1983.

ситуации, т.е. из всего накопленного и относящегося к данной проблеме материала, каждый или один и тот же исследователь, применяя разные подходы, использует различные данные, в результате чего и формируется несколько поисковых полей. Эта ситуация по сути и определяет мировоззрение исследователя.

Основная проблема, возникающая перед экспертом в ходе анализа подхода, используемого автором исследования, заключается в том, что чаще всего диссертант упоминает используемый подход или совокупность подходов в самом начале диссертации и автореферата, а дальше вообще забывает об этом выборе.



Многообразие упоминаемых авторами подходов в методологических основаниях исследования позволило составить такой перечень, который пока трудно поддается систематизации: системно-деятельностный, системный, деятельностный, критериальный, лично-ориентированный, информационно-технологический, интегративный, социокультурный, гуманистический, структурный, антропологический, лично-деятельностный, аксиологический, культурологический, цивилизационный, гуманистический, ноосферный, компетентностный и ряд других.

Совершенно очевидно, что не все из перечисленных подходов являются методологическими, и очевидно назрела необходимость выполнения специального исследования по изучению методологических возможностей различных подходов.

Тем не менее, невозможно исследовать научную цель иначе как в рамках определенного подхода, а выбор подхода связан с принятием специфических стратегий, которые взаимодействуют со специфическими (социальными и нравственными) ценностями, усиливая при этом друг друга (Х. Лейси). Стратегия – это тоже подход к научному исследованию, определение целей науки в соответствии с конкретными социальными ценностями. Принятие стратегии в научном исследовании связано с социальными ценностями, а теории (теоретической основы) – с когнитивными ценностями. Понятие «стратегия» выполняет функции, многие из которых сходны с функциями понятий Т.Куна «парадигма» и «дисциплинарная матрица». В определенной степени оно близко также понятию И. Лакатоса «исследовательская программа». Сам Х. Лейси отмечает, что вводимое им понятие «стратегия» - это интеллектуальный отпрыск «парадигмы».

Возможно и другое понимание стратегии, например, в смысле определения и выбора линии развития вспомогательных гипотез, являющихся посредствующим звеном между теорией и эмпирическими знаниями. В рамках стратегий развиваются теории, принятые на основе ценностей. Стратегия одновременно и ограничивает класс потенциально применяемых теорий, и отбирает виды эмпирических данных, считающихся подходящими для оценки теорий, которые удовлетворяют этим ограничениям. В конечном итоге именно стратегия исследования оказывает существенное влияние на виды и качество получаемых результатов.

Чрезвычайно важны формулировка цели и задач исследования, т.к. именно они задают логику теоретического поиска и практической проверки. В том случае, если в исследовании задачи сформулированы как содержательные шаги, позволяющие построить собственно текст диссертации в логике их решения, может быть использована следующая матрица анализа степени решения содержательных задач исследования (Табл. 7)

Таблица 7

Анализ степени решения содержательных задач исследования

Задача исследования	Пути, способы, варианты решения

С использованием данной матрицы может быть установлено соответствие проведенного исследования канонам, установкам, требованиям избранной концепции развития научного знания, методологическим позициям, заявленным автором.

Анализ теоретико-методологических оснований исследования и оценка адекватности избранной методологии проблеме исследования могут быть осуществлены с помощью предлагаемой ниже матрицы 8. Эксперт может сделать обоснованный вывод о действительном использовании указанных теоретико-методологических оснований в работе и об адекватности избранной методологии проблеме исследования.

Таблица 8

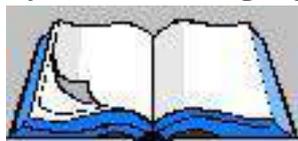
Анализ теоретико-методологических оснований исследования и оценка адекватности избранной методологии проблеме исследования

№	Теоретико - методологическая основа исследования (с указанием ссылок)	Наличие работ указанных авторов в библиографии, жанры работ	Используемые в исследовании идеи

Примечание: в графе 2 указываются все параметры указанных автором исследования теоретико-методологических основ.

Вполне реальной сегодня является ситуация, когда в характеристике теоретико-методологических основ исследования автор указывает значительное число фамилий ученых (иногда в знак уважения или по каким-то другим соображениям), идеи которых не только не используются, но и их работы отсутствуют в библиографии исследования.

В качестве примера приведем фрагмент заключения рецензента выпускающей кафедры по рассматриваемому вопросу:



	<i>Теоретико-методологическая основа исследования</i>	<i>Наличие работ указанных авторов в библиографии</i>	<i>Используемые в исследовании идеи</i>
1	<i>Феномен деятельности (6 ссылок)</i>	<i>Представлены все</i>	<i>Использование процессуальной структуры деятельности в разработке показателей эффективности воспитательной деятельности.</i>
2	<i>Различные аспекты воспитания (26 ссылок)</i>	<i>Не представлены индивидуальные работы Васильевой З.И., Новиковой Л.И., Селивановой Н.Л. (только в соавторстве)</i>	<i>Концепция результативности воспитательной деятельности (Е.В. Титова). Понятие воспитательной деятельности (Титова Е.В.). О необходимости учета оптимального соотношения регуляции и саморегуляции деятельности и поведения личности при оценке эффективности воспитательного процесса (М.И. Шилова). Об организации деятельности ребенка, как истинном смысле воспитательной деятельности (Титова Е.В.). О характерологических признаках методики воспитания (Титова Е.В.). Методический подход к оценке качества</i>

			<i>воспитательной деятельности (Титова Е.В.)</i>
3	<i>Оптимизация деятельности и принятия решений (12 ссылок)</i>	<i>Не представлены работы Горяшко А.П.</i>	<i>Использование праксеологического подхода к исследованию феномена воспитательной деятельности (Котарбинский Т.). Идеи количественного (В.П. Симонов) и качественного (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская) выражения эффективности.</i>
4	<i>Эффективность деятельности (13 ссылок)</i>	<i>Представлены все</i>	
5	<i>Управление образованием (5 ссылок)</i>	<i>Не представлены работы Кричевского В.Ю.</i>	
6	<i>Качество образовательной деятельности и его оценка (19 ссылок)</i>	<i>Не представлены работы Конторова Д.С., Холиной Л.И.</i>	<i>Образовательные результаты могут быть оценены для разных объектов (Поташник М.М.). Два значения рассмотрения понятия «качество» (Шишов С.Е., Кальней В.А.). Идея о качестве продукции (Поташник М.М., Татьянченко Д.М. и др.). Идеи Герберта Р. Келса об оценке как явления, связанном с улучшением качества</i>
7	<i>Результат и результативность педагогической деятельности</i>	<i>Не представлены работы Богдановой Р.У., Лебедева О.Е. Работы Казаковой Е.И., Тряпицыной А.П. в соавторстве</i>	<i>Воспитание – это определенного вида сознательная и целенаправленная деятельность его участников (Гинецинский В.И.)</i>
8	<i>Педагогическая диагностика</i>	<i>Работы Мосиной А.В. и Тряпицыной А.П. в соавторстве. Не представлены</i>	

		<i>работы Решетько В.С.</i>	
10	<i>Методология педагогического исследования</i>	<i>Представлены все</i>	

Вывод рецензента: из таблицы видно, что практически не имеет смысла писать имена всех ученых, которые хоть что-то сказали по вопросам, относящимся к проблеме исследования, в теоретико-методологических основах исследования. Только по перечислению невозможно установить именно ОСНОВУ исследования. Лучше было бы указывать те идеи, на которых базируется исследование. Иногда имена ученых указаны в знак уважения, а работ этих авторов нет в библиографии и, соответственно, их идеи не используются в исследовании.

Самостоятельным предметом экспертизы в ходе оценивания логики проведения исследования является **программа педагогического эксперимента**. Анализ диссертационных исследований позволил установить разные сценарии разворачивания педагогического эксперимента.

В научном познании экспериментально-наблюдательная и теоретическая деятельность – это равноправные партнеры, каждый из которых существует лишь во взаимоотношении с другим и обуславливает другого. Довольно распространенной ошибкой экспериментальной части диссертационного исследования стала следующая. Автор разрабатывает программу эксперимента под ту теоретическую концепцию, которая разработана в теоретической части работы. Поэтому и результат эксперимента заранее предопределен, т.к. он является лишь смоделированным звеном в цепи доказательств. Зачастую это звено не имеет ничего общего с реальной педагогической действительностью. Реальность многопланова и обладает «бесконечным набором потенциальных возможностей, из которых акт наблюдения выбирает те или иные»⁶¹, поэтому любой эксперимент будет иметь как позитивные, так и негативные стороны, например, нерешенные проблемы, непредусмотренные трудности и т.д.

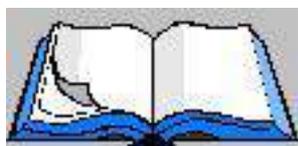
Классический способ проверки гипотез предполагает работу с двумя объектами: экспериментальным и контрольным. Следует отметить, что такой сценарий по-прежнему остается наиболее популярным и наиболее часто используется в диссертационных исследованиях. Несмотря на то, что

⁶¹ Казютинский В.В. Истина и ценность в научном познании // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. – СПб.: РХГИ, 1999. - С. 69-123.

методика данного сценария довольно подробно описана в методической литературе, авторы исследований иногда допускают ошибку, выделяя лишь экспериментальную группу и сравнивая результаты, полученные в ней, с другими группами, не делая предварительных срезов в сравниваемых группах. Примером такой ошибки может служить следующее обоснование, приведенное в одном из авторефератов: «Система опытно-экспериментальной работы была реализована на базе 8-го класса, который выступал в качестве экспериментального. Для сравнительного анализа полученных результатов были задействованы школы № А и № В». Автор не обосновал выбор именно этой экспериментальной группы, не указано, с какими категориями учащихся проводилось сравнение. Кроме этого, из построения фразы (сравнительный анализ полученных результатов) следует, что констатирующий эксперимент не был проведен в группах, взятых для сравнения. Таким образом, результаты, полученные в ходе данного эксперимента, требуют дополнительной проверки на валидность.

Другой сценарий проведения эксперимента строится на том, что выбирается экспериментальная группа, и на ней по ходу эксперимента делаются контрольные срезы, позволяющие судить о динамике исследуемого явления и, соответственно, получить результаты, подтверждающие или опровергающие исходную гипотезу.

Третий сценарий, который нам удалось зафиксировать – это так называемый сценарий «выращивания эксперимента», когда трудно зафиксировать четкие границы начала и завершения эксперимента, и динамика видна по изменениям, происходящим с субъектами экспериментальной деятельности в определенной образовательной среде. В этом сценарии автор исследования может выполнять различные функции на разных этапах эксперимента. Для того чтобы читатель смог представить себе такой сценарий, приведем фрагменты описаний экспериментов, выполненных в этой логике.



1. «Особенностью педагогического эксперимента в нашем исследовании явилось то, что он начался задолго до разработки указанных этапов проектирования и методики экспертизы образовательной среды, в рамках опытно-экспериментальной работы сначала школы, разрабатывающей свою концепцию развития (1991г.), затем школы гимназии (1994г.), далее собственно гимназии (1998г.) и, наконец, гимназии как от-

крытой образовательной системы. Активное участие педагогов гимназии в инновационной деятельности в области управления на всех этапах ее становления предопределило развитие открытой образовательной среды и сделало возможным представление результатов исследования в русле обозначенных подходов и методик».

2. «Проектировочный этап эксперимента представлял собой серию локальных экспериментов, которые проводились синхронно в разных школах, разными учителями, где автор данного исследования выполнял разные функции: руководителя, участника, разработчика, эксперта. Логика эксперимента соответствовала этапам проектирования изменений образовательного процесса и предполагала разработку педагогами проектов, приемлемых для условий конкретной школы. Учителю «не навязывались» проектные идеи, а предоставлялась возможность внести свой вклад и действовать наилучшим образом так, как он себе это представляет. Новое содержание образования не «спускалось сверху», а «выращивалось» в самих школах, непосредственно в ходе эксперимента, с использованием такого важного ресурса, как потенциал самостоятельной продуктивной деятельности отдельных учителей и целых школьных коллективов. Учителям задавались только детально описанные новые цели и задачи образования, и давались некоторые рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы, объединенные общим замыслом, основанным на общих концептуальных идеях».

Профессор Московского физико-технического института Д.А.Новиков⁶² проанализировал 118 диссертаций по педагогическим наукам, успешно защищенных в различных советах. В 55% из них вообще нет упоминаний об обработке экспериментальных данных. В 16 диссертационных работах отсутствует сравнение начальных состояний контрольной и экспериментальной групп (при этом в 12 из них контрольные группы отсутствовали вообще, то есть рассматривалась только динамика состояния "экспериментальной" группы. Подчеркивая резкое сужение экспериментальной базы педагогических исследований, произошедшее в последние годы, А.М. Новиков указывает, что раньше аспирантов, докторантов и соискателей было сравнительно мало, учителя и руководители школ, других учебных заведений охотно включались в эксперимент, чтобы попробовать что-то новое. Каждый диссертант чаще всего проводил свою опытно-экспериментальную работу в нескольких учебных заведениях, а то еще и в разных регионах. Теперь же диссертант чаще всего располагает лишь той

⁶² Цит. по: Новиков А.М. Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. – 2004. - № 6. – С.50-57.

экспериментальной базой, в которой он является хозяином положения: учитель — теми классами, где он преподает, руководитель учебного заведения — контингентом своего учреждения и т.д. Единственным способом расширения объемов выборок А.М.Новиков называет увеличение сроков опытно-экспериментальной работы, чтобы те или иные новации проверить на разных классах в разные годы, на нескольких выпусках учащихся и т.д. Акцентируя внимание экспертов диссертаций на этой проблеме, А.М. Новиков подчеркивает, что в последнее время появилось множество авторских моделей инновационных образовательных учреждений — лицеев, гимназий, академий и т.п., и по ним защищается большое количество диссертаций. Но чтобы результаты указанных работ были достоверны, эти модели должны доказать свою эффективность и жизнеспособность. А для этого новое образовательное учреждение — школа, гимназия, вуз, колледж и т.п. — должно сделать хотя бы несколько выпусков, чтобы проследить дальнейшую судьбу его выпускников. А что же происходит на самом деле? Зачастую учебное заведение только организовано, а его директор, ректор или его заместитель уже защищают диссертацию! Авторы торопятся, а это ведет к снижению уровня достоверности представляемых на защиту результатов.

Анализ программы эксперимента может быть проведен с использованием следующей табл. 9:

Таблица 9

Анализ программы эксперимента

Параметр педагогического эксперимента	Обоснование автора исследования	Убедительность обоснования
Выбор базы педагогического эксперимента (учреждения, классы, группы и т.п.)		
Логика (общий план, замысел) эксперимента		
Выбор методов эксперимента		
Выбор методов интерпретации полученных результатов		

В науке эмпирические результаты обычно подтверждают статистическими критериями достоверности результатов. В естественных науках (физике, химии, биологии и т.д.) это требование является обязательным — без этого о научной работе никто и разговаривать не будет. В гуманитарных науках в 1960—1970 гг. также требовалось применение статистиче-

ских критериев. Однако впоследствии от этой традиции постепенно отказались. Но никто не отменял необходимости получения и доказательства достоверности результата, так как «педагогика только тогда займет достойное место в ряду других наук, когда будет пользоваться достоверным знанием» (А.М.Новиков). Тем не менее, в большей части диссертаций представлены данные по успеваемости учащихся, по показателям их выпуска — поступления в вузы и т.п., без какого-либо сравнения со среднероссийскими, среднерегionalными, хотя бы среднемуниципальными показателями, или с показателями тех же образовательных учреждений за прошлые годы. Таким образом, эти данные не с чем сравнивать, и что-то сказать о достоверности результатов невозможно. А.М.Новиковым, которым были применены статистические компьютерные программы для подсчета достоверности приводимых в авторефератах диссертаций эмпирических данных, приводятся такие цифры: для педагогики уровень статистической достоверности результатов должен быть не ниже 95,5% (в физике, химии, биологии и т.д. принят еще более строгий порог — 99,5%). В подавляющем большинстве случаев статистическая достоверность результатов исследования (хотя она, как правило, самими диссертантами не просчитывается) крайне низка - на уровне не более 10—25%. Объясняется такой феномен тем обстоятельством, что для получения высокого уровня достоверности результатов необходимо большое количество учащихся, студентов и т.д., участвующих в эксперименте (в опытно-экспериментальной работе). А выше мы уже отметили значительное сужение экспериментальной базы, а значит, и выборки испытуемых в настоящее время. Ни о какой достоверности результатов проанализированных работ говорить не приходится, заключает автор. Поэтому одним из критериев оценки качества диссертации он предлагает считать наличие эмпирического подтверждения основных положений диссертации и статистическую достоверность полученных результатов.

Анализ результатов эксперимента может быть проведен с использованием следующей таблицы:

Таблица 10

Анализ результатов эксперимента

Результаты педагогического эксперимента		Насколько этот результат «работает» на гипотезу
Сущность результата	Валидность результата	

Таким образом, может быть получено знание о возможности доказательства (или опровержения) гипотезы исследования результатами, выяв-

ленными в эксперименте, т.е. насколько проведенный эксперимент позволяет проверить гипотезу исследователя относительно предлагаемого способа решения проблемы.

Любое научное исследование нацелено на получение результатов, позволяющих решить ту или иную проблему, возникшую в теории и на практике. Исследование тогда можно считать завершенным, когда получены результаты, готовые к внедрению или внедренные в практику. Поэтому перед экспертом встает задача определения степени готовности результатов к внедрению в практику. Решение этой задачи возможно путем анализа результатов апробации, проведенной исследователем.

Зачастую авторы диссертаций ограничиваются только указанием на то, где были апробированы результаты исследования, смешивая при этом понятия «апробация» и «внедрение», но об условиях апробации или о методах (способах) апробации речи нет.

Апробация новых теоретических знаний (концептуальных подходов, идей, моделей и т.п.) может быть проведена в логике модели «выращивания» нового теоретического знания. В этом случае апробация проводится в условиях постепенного расширения круга субъектов апробации. То есть, процесс разработки нового теоретического знания сопровождается его обсуждением, когда участники обсуждения «движутся» в одном теоретическом направлении и на каждом витке происходит взаимообогащение и разработка (т.е. «выращивание») нового теоретического знания. Использование данной модели позволяет автору исследования на каждом условном витке спирали обсуждения получать пищу для «внутреннего диалога-дискуссии теоретического мышления»⁶³, позволяющего на основе различных взглядов и своего видения искать способы решения проблемы.

Апробация новых учебных материалов может быть проведена с использованием модели «выращивания» нового практического опыта. На наш взгляд, экспериментальная деятельность автора исследования не является аналогом апробации учебных материалов, даже если автор исследования использует в эксперименте новые учебные материалы (программы, модули, учебные книги и т.п.). Апробация происходит только в том случае, когда эти материалы начинают использовать другие субъекты образовательной деятельности, а это всегда связано с квалификационным ростом. Поэтому данная модель представляет собой поэтапную форму подготовки субъектов апробации к использованию новых учебных материалов, она ориентирована на «выращивание» нового педагогического опыта. Только

⁶³ Чернякова Н.С. Наука как феномен культуры: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

после предварительной подготовки возможна собственно апробация учебных материалов и получение соответствующих результатов.

Использование предложенных моделей апробации позволяет реализовать функцию «двойного контроля», реализующуюся между отдельным ученым или научным коллективом и научным сообществом в целом и «гарантирующую максимально возможную в данных культурно-исторических условиях проверку полученных результатов на эмпирическую подтверждаемость, теоретическую обоснованность и социальную значимость», отмечает Н.С. Чернякова. Только такая всесторонняя проверка, по мнению этого автора, может служить основанием для заключения о возможной истинности тех или иных результатов научного познания.

Общий вывод о возможности использования результатов исследования в массовой практике по результатам их апробации эксперт может сделать с использованием следующей таблицы:

Таблица 11

**Анализ апробации результатов исследования
в массовой практике**

Результат исследования	Формы апробации	Методы апробации	Результат апробации

С использованием этой матрицы возможно более точно определить действительно ли результаты апробировались.

Завершая рассуждения о достоверности и обоснованности исследования, отметим, что возможен иной путь оценки данных параметров исследования. В частности, ученые из Ростовского государственного педагогического университета, разработали следующие показатели объективности и достоверности исследования:

- теория построена на достаточно достоверных, проверяемых данных критериев и показателей, и фактах;
- концепция обоснована методологически и фактологически, аргументирована с позиции результатов научного поиска (эксперимента) анализа фактического материала;
- идея получила подтверждение с использованием различных методов исследования и имеет четкую методологическую основу;
- идея вытекает из анализа практики, опыта деятельности (обобщение передового педагогического опыта);
- использованы сравнения данных авторских и предшествующих создаваемых по сходной, родственной тематике;

- применена комплексная методика исследования, обеспечена взаимопроверяемость, сопоставляемость данных, полученных разными методами исследования;
- применены самоанализ и самопроверка результатов исследования.



Для оценивания достоверности и объективности исследования могут быть использованы разные пути в рамках экспертизы: анализ текста с помощью предложенных матриц, сопоставление текста с критериями и показателями, собственные методы и т.д. Во всех случаях важным является как можно более точное и объективное выявление рассмотренных параметров.

2.6. Анализ текста диссертации и автореферата



Для ученого важно не только провести исследование, получить новое педагогическое знание, но и предъявить это знание педагогическому сообществу в той форме, которая, с одной стороны, наиболее адекватно отразит сущность проведенной работы, а с другой – полно учит особенности потребителей научной информации.

Интенсивное развитие педагогической науки и практики привело к тому, что сегодня проводится очень много педагогических исследований и в первую очередь диссертационных.

Именно поэтому постепенно в педагогике сложилась ситуация, спрогнозированная Воробьевым Г.В.⁶⁴ еще в 1985 году, когда «воспроизводство старых знаний (в обновленной форме) значительно превосходит естественную норму преемственности, неизбежную при переходе от одной теоретической концепции к другой. В итоге получается не столько приращение нового научного знания, сколько увеличение информационных по-

⁶⁴ Методологические проблемы развития педагогической науки /Под ред. П.Р. Атутова, М.Н. Скаткина, Я.С. Турбовского. – М.: педагогика, 1985.

мех, стирающих границы между решенными и нерешенными проблемами». Ежегодно увеличивающееся количество диссертационных исследований по педагогике привело к ситуации, адекватной явлению «критическая масса». В этой связи Фомичева И.Г. отмечает, что современная наука об образовании накопила огромную массу педагогических сведений как теоретико-методологического, так и прикладного характера, которая рискует стать критической вследствие невозможности ее продуктивного использования из-за разнородности и противоречивости многих педагогических идей, положений, концепций, категорий, терминов, технологий, процедур и методик.

Как отмечается на научных форумах многими учеными, уровень современных диссертационных исследований значительно упал. Массовый характер диссертационных исследований на практике обернулся большим числом ошибок, наиболее типичные из которых охарактеризованы в частных исследованиях и на всероссийских методологических семинарах в Москве (2002 г.), Волгограде (2003 г.), Санкт-Петербурге (2004 г.).

Многие современные ученые (Н.В. Бордовская, Н.Д. Никандров, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, В.С. Леднев, А.А. Орлов, К.Д. Радина, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, Д.И. Фельдштейн и др.) обращают внимание на следующие наиболее часто встречающиеся ошибки в диссертационных исследованиях по педагогике:

- чаще всего методологические и теоретические основания излагаются сами по себе, безотносительно предмета исследования или их взаимосвязь обозначается чисто словесно, и в дальнейшем не играет никакой роли в системе доказательств;
- при описании новизны результатов исследования нередко говорится о важности темы для науки и практики, о том, что она до сих пор не рассматривалась, но эти обстоятельства не характеризуют результат исследования, а скорее относятся к обоснованию темы;
- при формулировании новизны – повторение известных положений, которые уже взяты на вооружение педагогической наукой, доказательство уже доказанного;
- проблема исследования представляет собой субъективную проблему педагогической практики, уже решенную в науке и апробированную в рамках других практик;
- расхождение между поставленной проблемой и непосредственными целями исследования в ряде случаев проявляется в том, что в диссертации отсутствует ясное объяснение того, почему данную проблему нельзя решить на базе уже имеющихся знаний;

- наряду с прямым дублированием известных теоретических положений для педагогических исследований характерно получение известных результатов, изложенных в новой терминологии;

- в диссертациях идут нескончаемые «игры» в гипотезы, которые, как правило, банальны или же изначально становятся своеобразными синонимами исследования;

- характеристика достоверности и надежности научных результатов нередко снижаются из-за того, что методы исследования неадекватны его задачам и логике, не учитывают природу изучаемого объекта; зачастую это параметр исследования просто переписывается из одной диссертации в другую, не неся отпечатка выполненной работы;

- накопление педагогических фактов нередко отождествляется с коллекционированием различных приемов, оказавшихся удачными в работе отдельных учителей;

- далеко не всегда глубоко анализируются отношения между фактами, условие их возникновения и функционирования, причинно-следственные связи между условиями обучения (воспитания) и его результатами;

- иногда экспертная оценка подменяется простым рецензированием или авторитетным суждением компетентных лиц;

- не всегда проводится оценка диагностических возможностей выделенных единиц наблюдения, а математическая обработка таких единиц часто осуществляется без их предварительной проверки на однородность.

Ошибка, как известно, является результатом неправильного (ошибочного) действия. *Какие неверные действия могут совершить исследователи, которые приведут к возникновению указанных и других ошибок?* Ответ на это вопрос лежит в пространстве возможных подходов к классификации ошибок. Е.В. Титова⁶⁵ предлагает рассматривать разные классы методологических ошибок, возникающих в результате нарушения правил или законов методологии научного познания.

Ошибки конструирования исследовательского аппарата, возникающие вследствие того, что исследовательский аппарат конструируется не до написания работы, а после в процессе ее оформления.

Ошибки определений, которые можно отнести к наиболее типичным. Данный класс ошибок вызван следующими причинами: а) нарушение логических правил формулировки определения, б) заимствование неточно-

⁶⁵ Титова Е.В. Методологические ошибки в педагогических исследованиях // Северо-запад России: педагогические исследования молодых ученых: Материалы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А.Г. Козловой, Буториной Т.С., Тряпицыной А.П. – Вып. 2. – СПб.: ООО Нестор, 2005.

го (непродуктивного для данного исследования) варианта определения понятия из перечня уже существующих, в) подмена определения суждением, г) неоправданное стремление «наполнить» уже устоявшееся определение понятия новым содержанием.

Ошибки анализа возникают в ряде случаев. Например, когда исследователь ошибочно принимает авторские суждения за определения понятия, доказанную истину и т.д. и начинает их анализировать, сравнивать, сопоставлять или, наоборот, пытается соотнести анализируемую работу со своим исследованием, «выдергивает» из контекста авторского текста суждение и строит на нем какие-либо теоретические конструкции зачастую искажающие смысл исходного суждения. В результате возникает ситуация, которую можно охарактеризовать как «сравнение несравнимого, сопоставление несопоставимого».

Можно обозначить также ошибки гипотез и прогнозов, систематизации, классификации, интерпретации, представления результатов.

Довольно часто встречаются **текстовые ошибки**. К ним относятся, прежде всего ошибки конструирования предложений и понятий, ошибки выбора термина; двусмысленность, косноязычие; одушевление неодушевленного и т.д. Так называемые **речевые ошибки** (или стилистические) порой не так безобидны, как это может показаться. Ошибка, допущенная в формулировке анкеты, приведет к искажению результата. Стилистически неточно построенное предложение может привести к искажению смысла. Текст является своеобразным шифром мыслей его автора. Поэтому, необходимо стремиться к избежанию текстовых ошибок с целью более точной расшифровки (наиболее приближенной к замыслу автора) текста его читателем.

Серьезные проблемы создают **этические ошибки**. К наиболее часто встречающимся, Е.В. Титова относит следующие: а) искажение идеи и позиции автора, произвол в трактовках (произвольная, вольная трактовка); б) некорректное цитирование; в) эклектика; г) историческая некорректность.

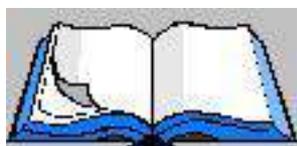
В приложении к данной работе мы приводим «Порядок действий, применяемый при подозрении в нарушении научной этики», одобренный Сенатом Общества Макса Планка. Возможно, подобный документ требуется и в отечественном профессионально-педагогическом исследовательском сообществе.

Объяснение возрастающему числу ошибок может быть следующим. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. И хотя формальные требования в большинстве диссертаций соблюдаются, постановка проблемы и формулировка задач, новизна, положения, выно-

симые на защиту, научный текст диссертации нужных размеров, апробация, авторитетные отзывы и пр., но во «многих случаях научная работа проводится некачественно, исследование нередко имитируется»⁶⁶, следствием этого является некоторая «размытость» получаемых результатов.

Значительная часть ошибок связана с недостаточно умелым представлением исследования в тексте диссертации и автореферата. Как справедливо отмечает Н.С. Чернякова⁶⁷, судьба объективированной, зафиксированной в научном тексте идеи или концепции самым непосредственным образом зависит от авторской формы выражения знания, поскольку проблема понимания индивидуальных особенностей теоретического языка и логики рассуждения автора оказывается подчас не менее сложной, чем та научная проблема, которую он решает.

Любая система научного знания существует и функционирует в научном сообществе в виде совокупности научных текстов. Научные тексты, отмечает Н.С. Чернякова, представляют основную форму объективации, опредмечивания научной мысли. Вне этой формы научное знание не может существовать как общественный феномен, не может сохраняться и передаваться в процессе научных коммуникаций. Д.С. Лихачев писал: «Хороший язык научной работы не заметен читателям. Заметной должна быть только мысль». К сожалению, не каждая диссертационная работа написана доступно даже для подготовленного читателя. Иногда чтение текста сопровождается работой с несколькими словарями. Приходится неоднократно возвращаться к началу абзаца, параграфа, главы, сверять выдвинутую гипотезу с ходом исследования и т.п. В качестве иллюстрации приведем примеры, взятые из авторефератов диссертаций, выполненных на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Это некоторые из положений, выносимых авторами на защиту.



1. «Государственно-общественная парадигма модернизации системы управления качеством образования предполагает переход на про-

⁶⁶ Резолюция научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.) / Вестник диссертационного совета – СПб. – Тюмень: №1, 2003.

⁶⁷ Чернякова Н.С. Наука как феномен культуры: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

граммно-целевую межинституциональную модель управления, реально обеспечивающую подход к образованию как к главному социальному ресурсу развития гражданского общества, приоритетной сфере социальной политики, открытой социально-педагогической системе, призванной и способной выполнять образовательную, культурную, здоровьесберегающую, социальнозащитную, реабилитационную функции».

2. «Изучение в материалах рассматриваемого периода генезиса экпликаций природы методологии педагогики с опорой на разработанные нами модели - репрезентаторы методологического содержания положений и операциональной структуры новой версии диалектического материализма и современной общенаучной методологии, отчетливо демонстрируют, что наиболее адекватным является истолкование сущности педагогической методологии как органического единства ее логико-философской части, в которой обосновывается категориально-логическая форма воспитательно - образовательной реальности, идеалы, принципы, пути познания этой области действительности и собственно методологической составляющей, ориентированной на производство парадигм познавательной и практической педагогической деятельности, процедур демонстрации нормативной рациональности полученного знания. Игнорирование или недооценка в педагогических исследованиях рассматриваемого периода сущности взаимосвязи названных фрагментов фундаментальных оснований педагогики сдерживали выработку продуктивной метатеории этой специальной отрасли научного познания».

Думается, что у читателя найдется немало подобных примеров. Такие тексты сложны для понимания, при чтении необходимо несколько раз возвращаться к началу фразы и поэтому закономерно возникают трудности в оценке качества проведенного исследования. Как справедливо отмечает Н.С. Чернякова⁶⁸, судьба объективированной, зафиксированной в научном тексте идеи или концепции самым непосредственным образом зависит от авторской формы выражения знания, поскольку проблема понимания индивидуальных особенностей теоретического языка и логики рассуждения автора оказывается подчас не менее сложной, чем та научная проблема, которую он решает.

К сожалению не всегда сам диссертант осознает значимость собственно текста научной работы. Видимо, это обусловлено постепенно сложившимся устойчивым мнением, что текст диссертации читает ограниченный круг заинтересованных лиц, а «текст автореферата не позволяет изложить все результаты исследования в силу своего ограничения в объеме».

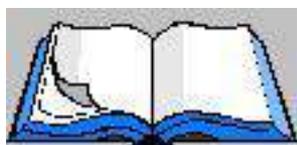
⁶⁸ Чернякова Н.С. Наука как феномен культуры: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во

Поэтому и не стремятся авторы в коротком автореферате отшлифовать все фразы, еще раз перепроверить смысл выражений, использовать все возможности этого жанра научных текстов. Иногда диссертант не умеет толково изложить на бумаге собственное исследование, т.к. не владеет специальными коммуникативными умениями, характеризующими его как начинающего ученого (к этим умениям могут быть отнесены следующие: владение специальной научной терминологией; умения аргументации, доказательства, обобщения, сопоставления и т.п.) или не может понять, что именно он сделал в своем исследовании («кто ясно мыслит, тот ясно излагает»).

Справедливости ради следует отметить, что практически во всех пособиях, посвященных выполнению диссертационной работы, есть параграфы или подпараграфы, в которых рассматриваются вопросы, связанные с изложением хода и результатов исследования на бумаге. Надо сказать, что авторы выводят на первый план разные проблемы, связанные с описанием исследования. Обратим внимание на некоторые из проблем, представляющих интерес с точки зрения экспертизы текста диссертации и автореферата.

Анализируя вопросы языка диссертационной работы и литературного стиля ее изложения, Б.А. Райзберг⁶⁹ выделяет *стилистические пороки*, встречающиеся в работах рассматриваемого жанра:

- общее падение культуры речи, письма, тяготение к утилитаризму, засорение лексики модными «новообразованиями», многословие, неграмотное и не к месту употребление иностранных слов;
- стремление к вычурной, абстрактно-научной, понятной узким специалистам речи. Автор называет это явление «научным снобизмом», стремлением подчеркнуть свою причастность к узкому клану, «секте посвященных».



Иначе как «перлами» такие фразы не назовешь:

а) ...вульгарная диссолюция уникальности цивилизационного развития различных обществ...

РГПУЦ им. А.И. Герцена, 2001.

⁶⁹ Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. М.: ИФРА-М, 2003.

б) Это имманентно ведет к активизации теоретического поиска в русле экзистенциальных проблем и поиску первоисточников развития национального образования и педагогической мысли.

На наш взгляд, наличие этих и подобных ошибок в тексте свидетельствует о стремлении автора исследования за внешними эффектами изложения скрыть внутренние проблемы своего исследования.

Следует отметить, что вопросы стиля довольно часто становятся предметом обсуждения в методической литературе. В частности, Ю.Г.Волков⁷⁰ рассматривает следующие *способы изложения* диссертационного материала:

- в виде развернутого доказательства сформулированной в начале работы гипотезы, когда вся диссертация представляет собой как бы расширенное подробное единое доказательство;
- вначале формулируется задача исследования, а затем начинается движение от нее к конечному выводу;
- от общих аксиоматических положений к анализу частных случаев (т.е. дедуктивным путем);
- от эмпирических случаев, экспериментальных данных к теоретическим обобщениям (т.е. индуктивным путем);
- в виде описания, когда автор старается скорее показать факты, чем сделать из них широкомасштабные выводы;
- с использованием хронологического способа изложения, когда научные факты излагаются в определенной временной последовательности.

К сожалению, Ю.Г. Волков не указывает, от чего зависит выбор способа изложения хода исследования, уточняя лишь, что «способ изложения раскрывает научную культуру автора». Если существует взаимосвязь между изложением исследования и научной культурой исследователя, означает ли это, что способ изложения хода исследования каким-то образом взаимосвязан с избранной автором моделью развития научного знания? Предположительно – да, но этот ответ требует дополнительного исследования, который пока не вошел в поле зрения авторов данного издания.

Рассуждая дальше о культуре языка исследователя, Ю.Г. Волков называет следующие *характеристики научного текста*:

- *Формально-логическое изложение материала*, т.е. построение изложения в форме рассуждений и доказательств. Автор связывает данное требование с требованиями «академического этикета», требующего исчерпы-

⁷⁰ Волков Ю.Г. Диссертация: Подготовка, защита, оформление: практическое пособие / Под ред. Н.И. Загузова. – М.: Гардарики, 2001.

вающей доказательности выдвинутых соискателем положений, смысловой законченности, целостности и связности текста.

- *Прагматическая направленность на конечный результат*, предполагающая построение максимально точных, лишенных стилистических украшений фраз. Научный текст диссертации не требует художественности, эпитетов и метафор, эмоциональных средств выражения, но в нем должны употребляться специальные термины в их точном значении, умело и к месту. Нельзя смешивать терминологию различных наук.

- *Синтаксический строй текста, логическая цельность и связанность его частей* требует широкого использования сложных предложений, которым присуща разветвленная синтаксическая структура с обилием связок и союзов. Превалируют сложноподчиненные предложения, поскольку они более гибко отражают логические связи внутри текста. Автор отмечает, что не следует понимать требования простоты и ясности изложения как призыв максимально упростить синтаксис.

- *Стиль диссертации – это стиль безличного монолога*, лишенного эмоциональной и субъективной окраски. Благодаря такому стилю создается впечатление, что мнение автора как бы имплицитно подкрепляется мнением стоящих за ним людей – научного коллектива, школы или направления.

- *Принцип точности научной речи*, предполагающий отсутствие лексических ошибок, соответствие требованию единства терминологии.

- *Ясность и краткость изложения.*

Этот перечень требований Ф.А. Кузин⁷¹ расширяет еще одним, не менее важным, требованием – *объективностью изложения*. Это основная черта научной речи, вытекающая из специфики научного познания, стремящегося установить научную истину. Объективность в изложении достигается наличием в тексте вводных слов и словосочетаний, указывающих на степень достоверности сообщения. Благодаря таким словам тот или иной факт можно представить как вполне достоверный (*конечно, разумеется, действительно*), как предполагаемый (*видимо, надо полагать*), как возможный (*возможно, вероятно*). Обязательным условием объективности изложения материала является также указание на то, каков источник сообщения, кем высказана та или иная мысль, кому конкретно принадлежит то или иное выражение.

К сожалению, далеко не всегда авторы диссертаций учитывают эти требования, предъявляемые к тексту, в своих исследованиях. Анализ цело-

⁷¹ Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. – 6-е изд., доп. – М.: Ось-89, 2003.

го ряда исследований показал, что некоторые диссертации написаны небрежно, без должного внимания к языку, манере и логике изложения, эстетике, стилю, культуре письменного текста. Обратим внимание на обнаруженные нами *ошибки и недочеты*:

- Стремясь отдать дань композиционным формам, авторы иногда используют неинформативные формулы, например, «в заключении приведены обобщенные результаты исследования, которые позволяют сделать вывод о том, что исходные гипотетические положения подтверждены». Сам текст диссертации является способом изложения результатов исследования. Какие же тогда обобщенные результаты автор хотел изложить в заключении? Видимо речь идет о выводах, поскольку изложение результатов занимает гораздо больше места, чем традиционно отводится для заключения исследования. Вполне вероятно, что это ошибка, но автореферат уже разослан и его прочли многие.

- Практически постоянным стало формальное описание такого параметра исследования как достоверность, о чем мы уже писали выше. Зачастую из одного автореферата в другой переписывается клише, которое может быть применено к любому исследованию, и не иметь отношения к данной работе. Примером может служить следующий вариант: «Достоверность основных положений и выводов исследования обеспечивается непротиворечивостью реализации выбранных методологических подходов, логикой построения работы, адекватностью комплекса методов исследования целям и задачам исследования».

- В диссертациях встречается недостаточно логически и теоретически продуманная разбивка текста на предложения и абзацы. Выше мы привели пример положения, вынесенного на защиту и состоящего из одного предложения, располагающегося на 11 строках (вариант Б).

- Довольно частым стало употребление выражений, не имеющих смысла, например: управление эффективностью обучения (как можно управлять эффектом от чего-либо?); оценка ответственности образовательной системы (ответственность - это качество субъекта, но не объекта); наиболее апробированный способ (у апробации нет меры наиболее или наименее); достижение индивидуального прогресса (прогресса достичь нельзя, это бесконечный процесс) и т.п. Что это? Речевые ошибки или непонимание смысла описываемых явлений?

- В условиях свободного доступа к зарубежным источникам в отечественную педагогику стали интенсивно вводиться иностранные термины, которые вытесняют устоявшуюся русскую научную лексику. А.М. Новиков замечает в связи с этим, что «в последнее время широко распространилось словосочетание "когнитивная деятельность", что выдается за новизну,

хотя в русском языке давно используется словосочетание "познавательная деятельность". Точно так же "креативная деятельность", которая сегодня фигурирует в десятках диссертаций как новое направление исследований, хотя фактически это синоним давно известного в российской психологии и педагогике понятия "продуктивная деятельность", понимаемого как деятельность, направленная на создание принципиально нового продукта — субъективно нового или объективно нового (в последнем случае продуктивная деятельность является по определению творчеством). То же относится к "философии образования" и многим другим понятийно-терминологическим "новациям", которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон»⁷².

- В последнее время соискатели ученых степеней используют в своих диссертациях и авторефератах понятия, относящиеся к научным подходам в исследовательской работе. Однако, не всегда подобные обоснования обдуманно. Например, в одной из работ автор пишет: «Теоретико-методологическую основу исследования составляет ориентационно-деятельностный подход с опорой на базовые и смежные теории и концепции...». Возникает ряд вопросов: есть ли необходимость опираться на базовые теории? Как можно опираться на смежные теории? В каком соотношении, по мнению автора, находятся подход, концепция и теория? Другой вариант: «Теоретико-методологическую основу исследования составляют... индивидуальный и системный подходы...». Автор не учел, что индивидуальный подход – это подход к организации деятельности субъекта, а системный – это подход к изучению педагогической реальности. Что же в результате является основой исследования? Зачастую в диссертациях указывается большое число используемых подходов, при этом автор не объясняет, каким образом он их использовал.

- Довольно часто соискатели ставят в один ряд апробацию и внедрение результатов своего исследования. Хотя эти понятия нельзя назвать синонимами. Апробация – это испытание (одобрение, утверждение) разработанных материалов в условиях, наиболее приближенных к реальности, и принятие решения об их внедрении (или невнедрении) в массовую практику. Внедрение – это специальный законодательный акт, который разрешает использование тех или иных разработок в практической деятельности. Внедрение может быть осуществлено на уровне государства, региона, отрасли, предприятия, учреждения, но везде необходимы решения соответствующих органов управления. Зачастую в текстах авторефератов и диссертаций пишут, например, так: «Апробация и внедрение результатов ис-

⁷² Новиков А.М. Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. – 2004. - № 6. – С.50-57.

следования осуществлялись через публикации, участие автора в работе конференций, практической работе в качестве учителя в школах...». Через публикации может осуществляться распространение результатов, через участие в работе конференций возможно обсуждение результатов и распространение тоже. И только через собственно практическую работу возможна апробация результатов, но это еще необходимо обосновать.

Приведенный нами перечень ошибок в текстах диссертаций и авторефератов далеко не полный. Мы стремились акцентировать внимание читателя на наиболее типичных из них и, скорее всего, эксперт при внимательном анализе диссертации или автореферата сможет обнаружить и другие недочеты в тексте.

Смысл экспертизы текста диссертации и автореферата заключается, по нашему мнению, не столько в выявлении стилистических, орфографических, грамматических и других видов текстовых ошибок (хотя этот аспект чрезвычайно важен), сколько в «раскодировании, распредмечивании содержания научного текста» (Н.С. Чернякова). Для того, чтобы обрести, понять, усвоить (т.е. распредметить) знание, потенциально содержащееся в научных текстах, отмечает Н.С. Чернякова, ученый должен, прежде всего, «научиться читать» эти тексты, другими словами, он должен научиться извлекать из текстов то содержание, которое будет осознано им как знание.

Результаты научного исследования, которые подвергаются экспертизе, представлены с различной степенью свернутости: полный текст диссертации, текст автореферата, тексты публикаций, которые должны быть оценены на предмет представления в них основных научных результатов исследования. Каждый из жанров научных документов обладает своими особенностями. Так реферативные материалы содержат текст первичного документа в сжатом виде, дают его письменную модель, ориентируют специалистов в информации, привлекая внимание читателя к наиболее значимым моментам. Исторически сложилась определенная композиция текста автореферата диссертации с набором обязательных компонентов, которые помогают за незначительный отрезок времени получить достаточно полное представление о сути исследования. Для научных работников часто имеет значение не только сам результат, но и способ, с помощью которого он был получен. Такое подробное описание может быть представлено в публикациях автора и тексте самой диссертации.

Эксперт диссертационного исследования – это, как правило, человек уже умеющий «читать» научные тексты, т.е. умеющий извлекать из них необходимую информацию. Проблема здесь заключается в том, что не всегда автор исследования может описать суть того, что именно он сделал, чтобы это стало понятно стороннему читателю.



По завершении анализа диссертации перед экспертом стоит задача формулировки общего вывода, принятия решения о том, насколько качественно выполнено исследование, и возможно ли установить квалификацию автора по данной работе. Думается, что на этом этапе начинающим экспертом может быть использована методика SWOT – анализа («сила (strength), слабость (weakness), возможности (opportunities), угрозы (threats)»):

SWOT – анализ

<i>Сильные стороны:</i>	
<i>Слабости:</i>	
<i>Возможности:</i>	
<i>Проблемы:</i>	
<i>Общая оценка:</i>	

В завершении этой главы отметим, что в зависимости от того, кто проводит экспертизу и на каком уровне это делается, на первый план могут выступать те или иные характеристики предмета экспертизы.

Библиографический список

1. Андреев Г.И., Смирнов С.А., Тихомиров В.А. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформления результатов. – М.: Финансы и статистика, 2003.
2. Волков Ю.Г. Диссертация: Подготовка, защита, оформление: практическое пособие / Под ред. Н.И. Загузова. – М.: Гардарики, 2001.
3. Гагин Ю.А., Горелов А.А. Методологический дискурс исследователя (совершенствование работы над диссертацией на основе акмеологического подхода): Научно-методическое пособие для аспирантов, соискателей, научных руководителей и оппонентов. – СПб.: Астерион, 2003.
4. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2001.
5. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2005.
6. Загузов Н.И. Подготовка и защита диссертации по педагогике: научно-методическое пособие / Министерство общего и профессионального образования РФ; Институт профессионального образования. – 2-е изд., пе-

рераб. и доп. – М.: Издательский дом Ореол-Лайн, 1998.

7. Загузов Н.И., Загузова Е.Н. Докторские диссертации по педагогике и психологии. 2000 – 2003 гг./ отв. ред. Н.И. Загузов. Справочник. – М.: ИРПО, 2004.

8. Карасев С.Н., Павлов А.В. Особенности подготовки и защиты диссертаций на современном этапе. Научно-методическое пособие. – М.: Граница, 2004.

9. Краевский В.В. Методика педагогического исследования. - Самара, 1994.

10. Кузин Ф.А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. – 2-е изд., доп. – М.: Ось-89, 2001.

11. Кузин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты: Практическое пособие для аспирантов и соискателей ученой степени. – 6-е изд., доп. – М.: Ось-89, 2003.

12. Новиков А.М. Докторская диссертация. – М., 1999.

13. Новиков А.М. Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. - 2004. - № 6. – С.50-57.

14. Полонский В.М. Результат научно-педагогического исследования: структурные компоненты и формы представления // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М.А. Галагузова. – Екатеринбург, 2001. – Вып. 4. – С.37-48.

15. Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. М.: ИФРА-М, 2003.

16. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986.

ГЛАВА 3.

РЕЗЕРВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

*Наука – океан, открытый как
для ладьи, так и для фрегата.
Один перевозит по нему слитки
золота, другой удит в нем сельдей
Э. Булвер-Литтон*

Традиционная модель воспроизводства научных кадров высшей квалификации, отмечает А.И. Терехов⁷³, подверглась в последнее время существенной трансформации благодаря следующим разноплановым явлениям, развивающимся в пространстве современной науки:

- значительному усилению внимания к социогуманитарному и медицинскому знанию;
- феминизации приростного потока квалифицированных кадров в большинстве областей науки;
- снижению соотношения между количеством защищенных кандидатских и докторских диссертаций, которое, как известно, является одним из признаков развития науки.

Наблюдается отток молодых перспективных ученых в более благополучные в финансовом и карьерном отношении сферы при одновременном увеличении числа защищаемых диссертаций. В связи с беспрецедентным ростом количества защищаемых диссертаций в области социогуманитарного знания де-факто происходит изменение социально-профессионального статуса самой ученой степени: она все меньше выступает как сугубо корпоративная квалификационная градация профессиональных ученых.

Складывающаяся ситуация настоятельно заявляет о необходимости поиска резервов повышения качества подготовки кадров высшей квалификации и качества диссертационных исследований, как ведущих показателей квалификации научных кадров.

⁷³ Терехов А.И. Научные кадры – непреходящая ценность // Вестник Российской Академии Наук.- 2002. - Том 72. - № 7. - С. 582-587.

Предлагаемая в данном издании методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике ориентирована на повышение качества, а не на выявление недостатков и установление соответствия диссертации некоему эталону. Поэтому правомерно обсуждение вопроса о резервах повышения качества диссертационных исследований, чему и посвящена данная глава нашей книги.

3.1. Образовательная программа подготовки аспирантов в области педагогики



Качество диссертационных исследований прямо и косвенно зависит от целевых ориентиров подготовки аспирантов, их нацеленности на получение нового знания, их исследовательского опыта и общего уровня научной подготовки.

Аспирантура является традиционной формой, через которую осуществляется процесс воспроизводства и развития кадров высшей квалификации. Задача аспирантуры как формы основного послевузовского образования заключается в подготовке квалифицированных кадров для высшей школы, готовых к исследовательской и научно - педагогической деятельности. Реально же аспирантура в настоящее время ориентирована на получение ученой степени путем выполнения кандидатской диссертации и сдачи экзаменов кандидатского минимума, а не на получение образования, подтвержденного присвоением соответствующей квалификации.

На необходимость специальной подготовки современного исследователя обращают внимание многие признанные ученые, и об этом уже говорилось выше. В частности, В.С. Степин пишет, что занятия наукой требуют особой подготовки познающего субъекта, в ходе которой он осваивает исторически сложившиеся средства научного исследования, обучается приемам и методам оперирования с этими средствами. Однако, занятия наукой, продолжает далее ученый, наряду с овладением средствами и методами предполагают также и усвоение определенной системы ценностных ориентаций и целевых установок, специфичных для научного познания. Эти ориентации должны стимулировать научный поиск, нацеленный на изучение все новых и новых объектов независимо от сегодняшнего

практического эффекта от получаемых знаний. Иначе наука не будет осуществлять своей главной функции – выходить за рамки предметных структур практики своей эпохи, раздвигая горизонты возможностей освоения человеком предметного мира.

В системе общего и профессионального образования в настоящее время реализуется совокупность преемственных *образовательных программ*, создающих условия для выстраивания субъектами образования индивидуальной образовательной траектории. До последнего времени обучение в аспирантуре, как отмечалось выше, связывалось только с подготовкой кандидатской диссертации и сдачей экзаменов кандидатского минимума. Лишь принятые в 2002 году Министерством образования Временные требования к основным образовательным программам послевузовского профессионального образования по научным специальностям поставили перед соответствующими образовательными учреждениями задачу разработки образовательных программ аспирантской подготовки.

Актуальность разработки подобных программ, предусматривающих организацию систематического обучения на этапе аспирантуры, обусловлена целым рядом факторов.

Во-первых, изменившимися социокультурными условиями развития высшего профессионального образования (ВПО), в частности становлением многоуровневой системы ВПО и закреплением в отечественном университетском образовании четырехуровневой структуры - бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и докторантуры – взаимосвязанных между собой, но относительно самостоятельных ступеней профессионального образования, реализуемых через совокупность соответствующих образовательных программ (нормативно пока только в бакалавриате и магистратуре).

Во-вторых, требованиями, предъявляемыми к методологической культуре современных исследователей⁷⁴. В последнее время уровень научных работ, в частности, кандидатских и докторских диссертаций, значительно упал, что явилось результатом стремительного нарастания дефицита методологической культуры научных работников. Наблюдается слишком быстрое «вхождение в науку», неоправданно быстрая подготовка и защита кандидатских и докторских диссертаций, что не способствует развитию исследовательской культуры научных кадров. Многие исследователи, не имея достаточного уровня культуры научной работы, сами начинают руководить начинающими исследователями (аспирантами). Поэтому и возникает необходимость в организации систематической подготовки профессиональных исследователей через аспирантуру и докторантуру,

⁷⁴ Резолюция научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.) // Вестник диссертационного совета. – СПб. – Тюмень, 2003. - №1

способных в будущем руководить исследованиями на высоком методологическом уровне.

В третьих, стремительным «старением» кадров высшей квалификации, работающих в системе высшего профессионального образования. Анализ возрастного состава кадров высшей квалификации вузов и организаций Министерства образования России показывает⁷⁵: только 2,5 % докторов наук имеют возраст до 40 лет; 20,5 % докторов — до 50 лет; 79,5 % докторов - от 50 лет и старше; 45,6 % - от 60 и старше. Среди кандидатов наук: 21% - до 40 лет, 50,1 % - до 50 лет, 49,9 % - от 50 лет и старше.

В-четвертых, необходимостью установления преемственности между различными формами подготовки специалистов высшей квалификации, которая может быть связана с созданием условий для развития исследовательской компетентности специалиста от одной ступени образования к другой.

Сложность процесса разработки образовательных программ для аспирантуры обусловлена противоречием, имеющим принципиальное значение для развития системы непрерывного образования в целом и поствузовской ступени образования, в частности. Суть противоречия заключается в том, что с одной стороны основная цель обучения в аспирантуре заключается в подготовке научной работы в жанре диссертации и, следовательно, проведение научного исследования является основным содержанием обучения в аспирантуре. С другой стороны, образовательная программа как нормативно-управленческий документ предполагает определенную упорядоченность, можно даже сказать жесткость. Сложность поиска разрешения данного противоречия состоит в том, что содержание образовательной программы любой ступени образования определяется ГОСом, но не только ГОС поствузовского образования, но и сам подход к определению ГОСа аспирантуры в настоящее время не определен.

Не рассматривая возможные подходы к формированию стандарта подготовки аспирантов, обратимся к анализу потенциала этой ступени в деле повышения качества диссертационных исследований.

Цель обучения в аспирантуре мы определяем как развитие ***исследовательской компетентности специалиста***, которая понимается нами как интегральная характеристика личности, определяющая способность решать научные проблемы, с учетом приобретенных теоретико-методологических знаний в конкретной области науки, профессионального и жизненного опыта, ценностей и интересов личности.

⁷⁵ «Российское образование к 2001 году: аналитический обзор». Материалы к заседанию Государственного Совета РФ. - М., 2001.

Данная ценностно-целевая ориентация образовательной программы задает направленность проектирования ее содержания. Содержание образовательной программы не исчерпывается содержанием отдельных дисциплин, включенных в учебный план. Во многом оно определяется трудно формализуемым опытом личности, который складывается под влиянием сложившихся на конкретной кафедре, в университете традиций научного поиска; характерной для конкретной научной школы методологии решения научных проблем; непосредственного общения, сложившегося в профессиональном сообществе. Такой вывод правомерно сделать в результате анализа работ И.Я. Лернера, Г.В. Воробьева, Тубельского, В.А. Козырева, Е.И. Казаковой, В.А. Извозчикова, Н.С. Ладыжец, Г.П. Щедровицкого и др.

Можно предположить, что *отбор учебных дисциплин в содержании современной подготовки аспиранта* и определение их последовательности в учебном плане должны определяться *логикой научного поиска*, спецификой научной специальности, по которой обучается аспирант

Говоря о подготовке кадров высшей квалификации нельзя не обратиться к дискуссии о *научном образовании*, которое можно рассматривать в качестве своеобразного контекста образовательной программы аспиранта.

В зарубежном и отечественном научном опыте к настоящему времени уже сложился ряд позиций относительно сущности и назначения научного образования. Рассмотрим последовательно опубликованные подходы.

Довольно большое внимание уделено научному образованию *Т. Куном* в работе «Структура научных революций». Именно в этой работе впервые употребляется термин «научное образование». Научное образование, отмечает ученый, является важной характеристикой и одним из оснований создания профессионального научного сообщества. Целью научного образования является подготовка к участию в самостоятельных исследованиях. Процесс получения научного образования, по мнению автора, во многом зависит от области науки. Так, например, в музыке, изобразительном искусстве и литературе человек получает образование, знакомясь с работами других художников, особенно более ранних. Учебники, исключая руководства и справочники по оригинальным произведениям, играют здесь второстепенную роль. В истории, философии и социальных науках учебная литература имеет более важное значение. Но даже в этих областях элементарный университетский курс предполагает параллельное чтение оригинальных источников, некоторые из которых являются классическими для данной области, другие – современными исследовательскими сообщениями, которые ученые пишут друг для друга. В результате студент, изучающий любую из дисциплин, постоянно осознает огромное разнообразие

проблем, которые члены его будущей группы с течением времени намерены решить. Еще более важно, что студент постоянно находится в круг многочисленных конкурирующих и несоизмеримых решений этих проблем, решений, которым он должен, в конечном счете, сам вынести оценку⁷⁶.

К. Поппер полагал, что «все обучение на университетском уровне должно было бы состоять в выработке навыков критического мышления и поощрения его».

Обратимся к отечественному опыту. Термин «научное образование», как самостоятельный теоретический феномен был введен *В.С. Ледневым*⁷⁷. По мнению ученого научное образование является одной из базовых отраслей общего образования наряду с общим и профессиональным, сквозной линией образования, но доминирует на третьем уровне систематического образования, следующим за общим и профессиональным образованием. В содержании научного образования наряду с сугубо индивидуальной работой над диссертацией имеется ряд вопросов общего плана: методология и методы научного исследования; философское образование; изучение иностранного языка; педагогическое образование докторантов как будущих руководителей диссертационных исследований, поскольку докторская степень дает право педагогической деятельности в области научного образования.

Еще одна позиция в отношении содержания научного образования, выражена в монографии *Н.В. Бордовской*⁷⁸. Отметим что, что автор не употребляет термин «научное образование», речь идет о «готовности педагога к научно-исследовательской деятельности». Автор выделяет шесть направлений подготовки: философско-методологическое, историко-научное и науковедческое, собственно педагогическое, экспериментальное, логико-математическое, нравственно-этическое.

Определяя сущность научного образования, мы исходим из следующего блока идей:

⁷⁶ Знакомясь с позицией Т. Куна по поводу научного образования, следует иметь в виду, что ступень аспирантуры в самостоятельном виде отсутствует во многих западно-европейских и американских университетах. По сути, научное образование получает студент, изъявивший желание работать в исследовательской лаборатории. В последние годы для желающих выполнять научное исследование открываются так называемые аспирантские школы. Такие формы подготовки исследователей уже существуют в Германии и Японии, во Франции открыты докторские школы. Однако, взгляды Т. Куна, по нашему мнению, могут быть использованы при проектировании подготовки аспирантов.

⁷⁷ Леднев В.С. Научное образование: развитие способности к научному творчеству. М.: МГАУ, 2001.

⁷⁸ Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.

- Потребность в систематическом научном образовании развивалась постепенно с превращением науки в профессиональную сферу деятельности человека. Эту потребность испытывают, в первую очередь, ВУЗы, готовящие кадры высшей квалификации.

- По данным социологов, наукой способны заниматься не более 6-8 % населения, поэтому научное образование не может рассматриваться как обязательное образование. Целесообразно его принимать как дополнительное образование, получаемое субъектом на любом этапе обучения (не только в аспирантуре и докторантуре). Однако, вероятнее всего, что действительно полноценное научное образование субъект сможет получить только на базе имеющегося высшего профессионального образования и опыта практической деятельности. До этого, в школе или в ВУЗе он получит опыт научно-исследовательской деятельности, являющийся необходимым условием получения научного образования, т.к. этот опыт выполняет в первую очередь мотивационную функцию

- Научное образование сугубо индивидуально. Его нельзя получить таким же образом, как и среднее или высшее образование. Основным механизмом получения научного образования является участие в деятельности научного сообщества (таким сообществом в первую очередь является научная школа). Термин «деятельность научного сообщества» требует некоторого пояснения. Под этим термином мы понимаем не только научно-исследовательскую деятельность как традиционный вид деятельности для научного сообщества, но, в первую очередь, освоение этоса науки, а лишь затем пропаганду своих идей в профессиональном сообществе, участие во всех видах научных коммуникативных связей, таких как: чтение монографий, книг, публикаций в области науки; публикация результатов собственных исследований в научных журналах (написание статей), в монографиях; написание книг в области исследуемой науки, адресованных широкому кругу читателей; чтение научных лекций, проведение теоретических семинаров, круглых столов, выступления в СМИ; участие в проектной деятельности и т.п.

- Научное образование – это всегда процесс. Мы никогда не сможем сказать: «Я получил научное образование в такой-то области», потому, что наука находится в состоянии постоянного развития. Это процесс совершенствования научно-исследовательской компетентности, методологической культуры.

Мы предполагаем, что завершённое научное образование нельзя получить в аспирантуре. Но эту ступень подготовки исследователя необходимо рассматривать как одну из важнейших, т.к. именно на этом этапе в ходе выполнения кандидатской диссертации формируются основные научные интересы и этические взгляды будущего ученого.

Выше мы уже говорили о необходимости развития у современного исследователя *субъектной позиции в среде педагогического знания*, о необходимости формирования рационального типа сознания, предполагающего соразмерность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, той реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальным планом» действия в которой выступает соответствующая человеческая позиция. Поэтому, не возвращаясь вновь к этим рассуждениям, отметим, что в современных условиях методологического плюрализма и, соответственно, методологического самоопределения исследователя, вероятно взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности может выглядеть как спираль, состоящая из следующих витков:

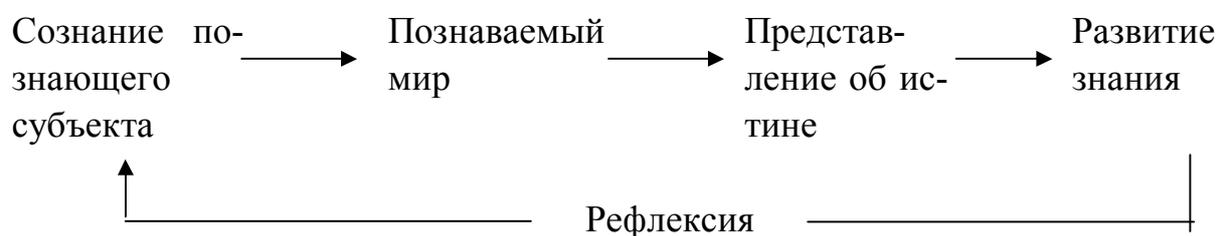


Рис. 4 Взаимосвязь сознания исследователя и результата его научно-познавательной деятельности

Получая новое знание, сознание познающего субъекта переходит как бы на новый виток, и уже с новых обогащенных позиций субъект видит и познает мир. Здесь важно то, что сам познающий субъект находится в теоретизируемом мире. О таком мире пишет В.С. Швырев. Это мир теоретических конструкций, которые возводит сам исследователь в целях наиболее адекватного познания предмета исследования. И есть риск того, что этот мир может быть далек от реального опыта, практической деятельности. В любом практическом знании, отмечает ученый, где представления непосредственно выступают идеальным планом деятельности людей, человек знает то, что он в то же время может сделать, осуществить в реальности. В теоретическом же знании, где то, что исходно, выступает как идеальные планы деятельности, становится знаковой реальностью, обособленной от практической жизнедеятельности, возникает возможность превращения работы с теоретическими конструкциями в формальную деятельность, которая не связана с ориентацией ее субъектов в действительном мире. Ученый отмечает, что надо четко различать ясность и отчетливость собственно мыслительных построений и проблемы применимости этих построений к реальности. Работа мыслителя с его собственными кон-

цептуальными конструкциями должна соответствовать идеалу прозрачности рефлексивного самоконтроля.

Таким образом, именно *развитый* рефлексивный компонент сознания познающего субъекта и позволяет избежать противопоставления этих двух миров, «отрыва» исследователя от реальной действительности и развития, по меткому выражению В.С. Швырева, его ответственности за конечную цель своей активности⁷⁹. Возможно, в этом и заключается один из смыслов образовательной программы подготовки аспирантов – развить рефлексивный компонент сознания будущего ученого.

Содержание образования регламентируется *учебным планом*. В настоящее время нет какой-либо разработанной специальной теории учебного плана, которая определяла бы процедуры его построения. Основу проектирования учебного плана высших профессиональных учебных заведений составляет теория содержания образования⁸⁰. Статус нормативного документа учебный план приобретает в результате утверждения - санкционирования на определенном этапе его формирования соответствующими структурами управления.

Целью проектирования учебного плана любой образовательной программы является разработка и описание возможных вариантов образовательных маршрутов обучающихся с учетом следующих факторов: социокультурного влияния на отбор содержания образования; образовательных запросов и познавательных возможностей субъектов образования; конкретных требований, предъявляемых к выпускникам, обучающимся по данной образовательной программе; условий образовательного процесса в учебном учреждении.

Учебный план подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру построен на основании выделения следующих циклов:

- ОПД.АФ.00 – образовательно-профессиональные дисциплины;
- ФД.А.00 – факультативные дисциплины;
- П.П.А.00 – педагогическая практика;
- НИР.А.00 – научно-исследовательская работа аспиранта;
- ИА.А – итоговая аттестация аспиранта;
- ПД.А.00 – подготовка диссертационной работы и представление ее в Ученый или Диссертационный советы.

Временные требования к основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, разработанные Министер-

⁷⁹ Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003.

⁸⁰ Леднев В.С. Научное образование: развитие способности к научному творчеству. М.: МГАУ, 2001.

ством образования, предоставляют образовательным учреждениям возможности выбора разнообразных технологий, форм организации обучения и режима функционирования с целью создания оптимальных условий для построения индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся при соблюдении принципа преемственности содержания образования и специфичности его представления на возрастных ступенях.

При проектировании учебного плана целесообразно руководствоваться определенными принципами и нормативными требованиями. Применительно к основным образовательным программам послевузовского образования в качестве таких принципов выступают следующие:

- *универсальность* – полнота набора гуманитарных дисциплин, обеспечивающих базовую подготовку в единстве с профессиональной и специализированной образовательной программами;
- *интегрированность* – междисциплинарная кооперация научных исследований и учебных предметов, содержательное и структурно-функциональное единство учебного процесса;
- *целостность картины мира*, воссоздаваемой комплексом базовых дисциплин на основе единства цели, взаимодополнительности содержания и единства требований;
- *фундаментальность* – научная основательность и высокое качество подготовки;
- *профессиональная направленность* – овладение многообразными педагогическими технологиями;
- *вариативность* – гибкое сочетание обязательных базовых курсов и дополнительных дисциплин по выбору с широким спектром специализированных учебных предметов разных профилей, многообразие алгоритмов обучения в соответствии с индивидуальными возможностями аспирантов, свободный выбор объема, темпов и форм образования;
- *многоуровневость* - постепенно углубляющаяся подготовка на ступенях общего, базового (бакалавр) и полного (магистр) высшего образования, аспирантура, докторантура, различные формы послевузовского повышения квалификации.

Рассмотрим основные особенности перспективного учебного плана профессиональной образовательной программы послевузовского образования на примере плана по специальности 13.00.01 (педагогические науки). В приложении представлен учебный план по специальности 13.00.01, разработанный на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена.

Предлагаемый Министерством образования примерный учебный план образован соответствующими циклами дисциплин и научно-исследовательской деятельности: образовательно - профессиональные

дисциплины, факультативные дисциплины, педагогическая практика, научно-исследовательская работа аспиранта, итоговая аттестация, подготовка диссертационной работы и представление ее в Ученый или Диссертационный совет. Предметом проектирования в учебном плане является содержательное наполнение циклов образовательно-профессиональных и факультативных дисциплин.

Первый цикл состоит из образовательно-профессиональных дисциплин, которые обеспечивают целостность общенаучной подготовки к сдаче кандидатского минимума. В него входят дисциплины: иностранный язык, истории и философии науки и дисциплины научной специальности. В рассматриваемом плане дисциплины научной специальности представлены тремя взаимосвязанными курсами: «Методология современного педагогического исследования», «История педагогики и образования», «Теория педагогики (общая и профессиональная)». Каждая из дисциплин научной специальности нацелена на развитие профессиональной исследовательской компетентности средствами изучаемого содержания. Так курс методологии нацелен на формирование методологической компетентности аспиранта в сфере педагогики, образования, исследовательской деятельности. В курсе истории педагогики происходит формирование исследовательской компетентности путем освоения историко-педагогических знаний и овладения методами историко-педагогического познания. Целью ведущего курса, осуществляющего теоретическую подготовку аспирантов, является формирование исследовательской компетентности путем освоения теоретических знаний в области общей или профессиональной педагогики и овладения методами теоретического анализа.

Второй цикл дисциплин (факультативные дисциплины) может быть представлен тремя вариантами его изучения (на выбор аспиранта). Первый вариант – это изучение дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы». В том случае, если аспирант уже освоил эту образовательную программу во время обучения в магистратуре или по каким то причинам не выбрал ее в аспирантуре, он может пойти двумя путями: либо изучать дисциплины, предлагаемые выпускающей кафедрой (второй вариант изучения этого цикла дисциплин), либо по согласованию с научным руководителем израсходовать эти часы на свою научную работу (третий вариант изучения). Дисциплины этого цикла, предлагаемые выпускающей кафедрой, включает родственные первому циклу учебные дисциплины, способствующие освоению аспирантами информационно-педагогической картины мира, становлению широко мыслящего и высококультурного человека информационного общества. В рассматриваемом учебном плане это следующие факультативные дисциплины: «Педагогические исследования за рубежом», «Педагогика дистанционного образова-

ния», «Развитие научных исследований в отечественной педагогике XX века».

Вариативный компонент учебного плана имеет мощный резерв для повышения качества диссертационных исследований – возможность выбора аспирантами направления использования часов по согласованию с научным руководителем. На наш взгляд, они могут быть использованы на включение аспирантов в научные проекты и НИРы, ведущиеся на выпускающей кафедре и предполагающие погружение начинающего исследователя в мир разнообразных научных исследований. Подтверждением этому является экспертная оценка. Анализ результатов мнений экспертов – 124 ректоров и проректоров по научной работе⁸¹ – о необходимости обязательного участия аспирантов в плановой научной работе кафедр для успешной подготовки диссертации показал, что более 80% экспертов считают ее обязательной во всех вузах, в частности в педагогических – 80%, гуманитарно-социальных – 82,4%, технических – 89,9%, классических университетах – 82,1%.

Предлагаемое данным учебным планом содержание образования будет способствовать становлению профессиональной исследовательской компетентности как интегральной характеристики личности, развитию методологической культуры аспирантов, установлению преемственности между основными программами профессионального образования и программой послевузовского образования, воспроизводству кадров высшей квалификации, повышению качества диссертационных исследований.

Специфической особенностью аспирантуры является ее индивидуальный характер. Каждый аспирант имеет индивидуальный план, который может по некоторым позициям не совпадать с перспективным планом основной образовательной программы, например, выбор факультативных дисциплин или дополнительной программы «Преподаватель высшей школы» каждый делает самостоятельно.

Обязательным элементом учебного плана является ассистентская и доцентская практики. Временные требования регламентируют требования к практике только в объеме нагрузки – 100 часов. Далее каждый вуз устанавливает свои требования к данному элементу образовательной программы. Чаще всего в качестве основного вида деятельности указываются проведение семинаров (ассистентская практика) и чтение лекций (доцентская практика). Однако, в современных условиях расширения функциональных направлений деятельности преподавателя вуза, целесообразно расширить и

⁸¹ Шереги Ф.Э., Дмитриев Н.М., Арефьев А.Л. Научно-педагогический потенциал и экспорт образовательных услуг российских вузов (социологический анализ). – М.: Центр социального прогнозирования, 2002.

формы практик аспирантов. Так, в рамках ассистентской практики могут быть выполнены следующие виды заданий:

- разработка и проведение студенческих семинаров по определенной дисциплине (или курсу) с использованием разнообразных форм деятельности студентов (в том числе освоением технологий преподавания в высшей школе);
- подготовка и участие в семинаре, проводимом действующим преподавателем в роли тьютора (бакалавриат, специалитет);
- ассестирование доценту или профессору на лекции или семинаре (бакалавриат, специалитет);
- посещение лекций профессоров по разным дисциплинам;
- подготовка учебно-методических материалов для семинарских занятий по дисциплине (или курсу).

Доцентская практика может быть построена таким образом, чтобы аспирант мог освоить такие направления деятельности, как:

- разработка и чтение лекций по определенной дисциплине (или курсу) с использованием разнообразных форм взаимодействия со слушателями;
- подготовка и участие в семинаре, проводимом профессором или доцентом в роли тьютора (магистратура);
- руководство практикой студентов;
- посещение курса лекций профессоров по разным курсам;
- подготовка учебно-методических материалов для лекций и семинарских занятий по дисциплине (или курсу).

По итогам прохождения практики в обоих случаях целесообразна публичная презентация результатов прохождения практики (например, в форме педагогического дневника, профессионального портфолио и т.п.).

Портфолио может иметь следующую рубрикацию:

- «Резюме» - представление себя.
- «Самостоятельные работы» - этот раздел представляет собой собрание типичных заданий для организации самостоятельной работы студентов по дисциплине, разработанные в ходе практики; а также сюда могут быть помещены работы студентов, выполненные по этим заданиям.
- «Это интересно» - этот раздел может включать в себя проблемные вопросы, тезисы и высказывания, затрагивающие актуальные проблемы, учебной дисциплины.
- «Голоса» - в этот раздел помещаются вырезки или ксерокопии статей из журналов, газет и книг по проблемам учебной дисциплины.
- «Графический организатор» - сюда помещаются планы, алгоритмы и модели выполнения заданий, написания различных творческих работ.

- «Библиография» - в этом разделе собирается собственная библиография прочитанных изданий по изучаемой дисциплине с краткой аннотацией каждого издания.
- «Коллеги» - в этом разделе представляются материалы посещения лекций других преподавателей.
- «Мои достижения» - в этом разделе презентуются достижения аспиранта в ходе практики (по сути, анализ решенных проблем преподавательской деятельности).

Разделы могут быть изменены по взаимному согласованию в ходе разработки программы практик на кафедре, за исключением первого и последнего.

На основе учебного плана проектируется *индивидуальный план*, который носит субъектно-уровневый характер. Ведущим принципом проектирования плана выступает принцип выявления и построения ценностно-смыслового поля самоактуализации аспиранта, позволяющий построить индивидуальный план, способствующий достижению установленного стандарта послевузовского образования аспирантами с разными образовательными и исследовательскими потребностями и возможностями. Ведущим подходом в проектировании индивидуального плана выступает модульный подход, обеспечивающий модульную проектную конструкцию профессиональной образовательной программы. Вариативность индивидуального плана аспиранта обусловлена: начальным уровнем образования и объемом освоенных знаний по научной специальности; целевыми установками в профессиональной (научной и преподавательской) деятельности; широтой спектра образовательных услуг, предоставляемых университетом.

Индивидуальный план выступает графической моделью «продукта» проектирования образовательной программы, представляющей моментальную фиксацию во времени и пространстве направлений проектных изменений образовательного процесса, с целью трансформации его в индивидуальный образовательный маршрут с помощью содержательного наполнения модулей. Структура индивидуального плана образована совокупностью модулей, обуславливающих реализацию государственных требований к содержанию основной образовательной программы аспирантуры, с одной стороны, и обеспечивающих специфику научно-исследовательской подготовки аспиранта и реализацию его профессиональных образовательных потребностей, с другой. Ниже на рисунке 5 представлена графическая модель ориентационного поля выбора модулей в учебном плане.

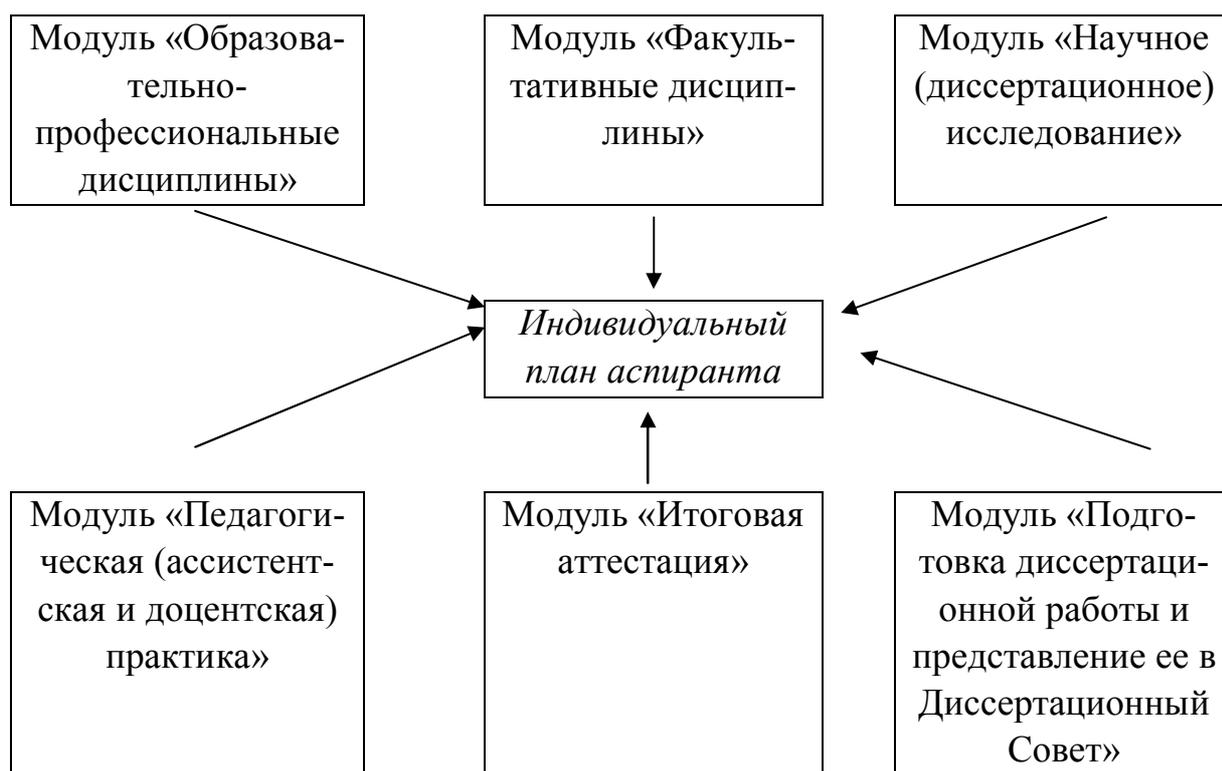


Рис.5 Графическая модель ориентационного поля выбора модулей в учебном плане

Реальные возможности выбора в этом поле для аспиранта обусловлены вариативностью учебного плана, и соответствующей возможностью проектировать по своему усмотрению:

- Сроки освоения основных модулей в рамках образовательной программы.
- Сроки сдачи кандидатских экзаменов.
- Содержательное наполнение модуля «Факультативные дисциплины».
- Функциональное освоение программ ассистентской и доцентской практик.
- Временные рамки модуля «Научное (диссертационное) исследование», отводя на него, например, все академические часы, предназначенные для освоения факультативных дисциплин.

Проектирование индивидуального плана аспирантом совместно со своим научным руководителем в рамках образовательной программы повышает значимость прогностических умений аспиранта, связанных с целеполаганием, анализом, оценкой и самооценкой планируемых действия, их

коррекцией, отбором способов и методов проектирования, организацией процесса достижения целей.

Таким образом, учебный план является, с одной стороны, средством реализации базовых стратегических ориентиров основной образовательной программы послевузовского образования, с другой – инструментом координации и интеграции содержания образования, планирования академической и исследовательской нагрузки, основанием для планирования соответствующего научно-методического обеспечения и сопровождения процесса реализации образовательной программы.



Индивидуализация учебного плана, диалогичность научно-образовательной среды, преемственность традиций научных школ и инноваций в теории и практике, наличие системы сопровождения научно-исследовательской деятельности аспиранта являются основными условиями обеспечения качества подготовки кадров высшей квалификации, в том числе и качества диссертационного исследования, и одновременно определяют направленность проектирования содержания образовательной программы аспирантуры.

3.2. Информационное сопровождение экспертизы диссертационного исследования



В условиях стремительного развития информационного общества единое открытое информационное пространство научных исследований, создающее пространство для научных дискуссий, является важнейшим информационным ресурсом целостной процедуры повышения и оценивания качества диссертационных исследований.

Быстрые темпы развития информационного общества оказывают воздействие не только на систему образования в нашей стране, но и на педагогическую науку, которая приобретает новые специфические особенности. Одной из них является значительное ускорение темпов развития нау-

ки, смена и создание новых научных теорий и концепций. Объем научной информации, накопленный педагогикой к настоящему времени настолько велик, что ученый не в состоянии овладеть даже 20% этой информации. В связи с этим актуальной становится задача налаживания системы сбора, хранения и распространения научной информации. Эта задача актуальна не только для практических работников, но и, прежде всего, для ученых, так как своевременное получение ими достоверной информации обеспечивает выбор актуального для исследования направления, а также оптимальные сроки его проведения.

В России складывается рынок информации, который стремительно интегрируется в мировую информационную систему. Материальным результатом научной деятельности является публикация. Совокупность публикаций составляет публикационный массив, архив науки. Проблема заключается в увеличении объема перерабатываемой информации и соответственно в увеличении числа потенциальных потребителей этой информации.

Основными каналами получения информации, которыми может пользоваться педагог-практик, а также ученый-исследователь в настоящее время, являются:

- формы организованного общения (конференции, совещания, симпозиумы и т.д.);
- формы личного общения ученых (письма, встречи, звонки и т.п.);
- словари и энциклопедии;
- публикационный архив научной дисциплины (обобщающие и обзорные труды, монографии, учебники, научно-библиографические издания, авторефераты и диссертации, и т.д.);
- информационно-справочные службы и Интернет.

Как показывает анализ, большинство этих информационных каналов в рамках педагогики либо вообще не функционируют, либо информация по ним поступает не в полном объеме и со значительным опозданием.

Отметим недостаточное количество монографий и обзорных работ, словарей и энциклопедий по педагогике и по методикам обучения в частности. Из научно-библиографических изданий, которые могут быть полезны специалистам, занимающимся проблемами педагогики – это обзоры Российской национальной библиотеки. Однако, многопрофильность данного вида издания (ориентированность на все возрастные категории, на все виды деятельности детей и т.п.) создает большой семантический шум, что затрудняет поиск необходимой информации по интересующим исследователя проблемам.

С сожалением можем констатировать, что значительно затруднены в настоящий момент формы личного общения ученых, а также организованные формы общения.

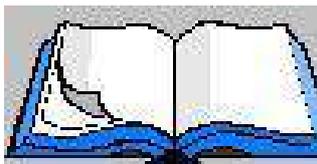
С огромными трудностями педагоги-практики, ведущие опытно-экспериментальную работу, распространяющие передовой педагогический опыт «берутся за перо» и пытаются обобщить его в публикациях. А ведь описание конкретного практического опыта работы образовательных учреждений и отдельных педагогов составляет фактологическую базу современной педагогической действительности.

Все указанные сложности актуализируют необходимость создания и использования системы доступа к распределенным информационным массивам, обеспечивающим студентов, преподавателей, научных работников, аспирантов, педагогов-экспериментаторов доступом к научной информации по педагогической проблематике. Информационное сопровождение научно-исследовательской деятельности и экспертизы качества ведущихся исследований – это оперативное обеспечение исследователя информацией, полезной с точки зрения решаемой в данный момент научной проблемы или ее отдельного этапа. Основная задача подобного информационного сопровождения должна заключаться в оказании всем категориям потребителей действенной помощи при проведении исследовательских работ в установлении степени разработанности конкретной научной проблемы, научных подходов и методов, использованных учеными для ее решения.

Полагаем, что такая система может быть ориентирована не только на решение текущих задач информационного поиска, но и оперативное обеспечение непрерывного наблюдения за тенденциями развития научной отрасли, а также за изменениями структуры и интенсивности потоков научной информации.

В структуре системы могут быть выделены два блока:

1. *Совокупность публикаций, составляющих архив научной отрасли.* Глубина архива - с момента появления в России первых публикаций, посвященных воспитанию детей. Форма представления материалов – полное библиографическое описание. Основные информационные потоки: статьи; обобщающие и обзорные труды; учебники; монографии; книги, имеющие практическую направленность и рекомендованные педагогам.
2. *Коллекция авторефератов и диссертаций по педагогическим проблемам.* Глубина архива – с момента защиты первых диссертаций. Форма представления материалов – полнотекстовая база из фондов библиотек. Основными информационными потоками при этом могут стать: электронный банк данных о кандидатских и докторских диссертациях; полнотекстовая база авторефератов из фондов крупнейших библиотек; материалы о научно-педагогических школах, сложившихся в педагогике.



Можно предусмотреть определенную схему работы с текстами диссертаций. Например, так, как это обычно делается в зарубежных библиотеках. Первые 20 страниц диссертации (в отечественном измерении – это, как правило, введение к диссертации) помещены на свободном доступе в Интернет, а полный текст при выполнении определенных условий (пользовательских, финансовых и т.п.).

Система должна обладать быстрой и логичной навигацией, функциональной графикой. Для достижения поставленной цели необходимо использовать методы библиографического поиска, сбора, индексирования, хранения и распространения информации.

За основу может быть взята генеральная совокупность публикаций по проблемам педагогики, вышедших в России и за рубежом. Могут быть использованы материалы Российской Государственной библиотеки, Государственной научно-педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского и Российской национальной библиотеки и др. В данный массив войдут публикации научно-исследовательского характера, а также статьи, книги, имеющие практическую направленность и рекомендованные педагогам. Полагаем, что анализ данного вида публикаций является принципиально важным для понимания тенденций развития такой практико-ориентированной науки, каковой является педагогика.

В массив исходного материала могут быть включены так называемые «непубликуемые материалы»: авторефераты диссертаций, которые, как известно, имеют гриф «на правах рукописи» и очень небольшой тираж. Считаем, что, не смотря на такие ограничения, этот вид публикаций оказывает важнейшее влияние на процесс становления и развития педагогической науки.

Создание подобной системы создаст также и реальные условия для развития рынка тиражирования диссертаций, их купли-продажи. К сожалению, такая практика уже существует. Следовательно, существует потребность в поиске современных дополнительных средств экспертизы диссертационных работ. Прецедент такой экспертизы уже создан в Узбекистане⁸². Об этом опыте мы писали выше.

⁸² Иванова А. В роли эксперта – компьютер // <http://www.sinews.uz/articles.pl?/5>

Говоря об авторефератах нельзя не обратить внимание на следующую проблему. В соответствии с Положением о порядке присуждения ученых степеней, автореферат диссертации рассылается за месяц до ее защиты для ознакомления с результатами исследования всей заинтересованной общественности. Что происходит с авторефератом в том случае, если диссертацию автор снял с защиты до голосования или диссертационный совет счел невозможным присудить (или ходатайствовать о присуждении) искомую ученую степень, или ВАК не утвердил решение диссертационного совета? Ничего. Никто не изымает это автореферат, и потом его могут использовать исследователи для выполнения своей работы. То же самое происходит с диссертациями, представленными в библиотеках, до их защиты. Таким образом, в силу несовершенства существующего механизма распространения результатов диссертационных исследований, информационное пространство насыщается наряду с признанным знанием, информационным мусором.

Планируемый результат должен соответствовать уровню библиотек научной литературы, представленных в сети Интернет. Использование данной системы информации обеспечит:

- простой и удобный доступ к библиографическому описанию публикационного архива и к текстам авторефератов по педагогической проблематике;
- сокращение времени поиска необходимой информации, научных публикаций по ключевым словам или авторам;
- сокращение времени и затрат на поездки в крупнейшие библиотеки страны для знакомства с содержанием авторефератов диссертаций по педагогическим проблемам.

Услугами интернет-библиотеки в рамках вуза могут пользоваться студенты, выполняющие дипломные и курсовые работы, магистранты и аспиранты. Такая служба была бы полезной и экспертам. Интернет-библиотека может быть использована и при подготовке кадров высшей квалификации. В приложении к данному изданию представлен перечень некоторых ресурсов Интернет-библиотек для исследователей в области педагогики.

Здесь также необходимо задать сами себе вопрос – какие общепризнанные требования предъявляются к электронным версиям автореферата и диссертации? Никаких. А ведь уже остро назрела такая необходимость.

Круг пользователей научно-педагогической информации достаточно широк – от студентов до признанных ученых. Для данного издания предметом интереса является деятельность экспертов в области оценивания качества диссертационных исследований, поэтому рассмотрим **информационное обеспечение экспертизы диссертационных исследований**, защи-

щаемых в определенном Диссертационном Совете, которое может быть разработано на нескольких уровнях:

- *Локальный уровень* – выпускающие кафедры и научно-педагогические школы – подготовка научно-аналитических обзоров по результатам выполненных диссертаций.

- *Региональный уровень* – вузы, осуществляющие подготовку аспирантов, и диссертационные советы – создание открытой базы данных защищенных диссертаций; издание информационно-аналитических сборников по проблемам методологии проведения и оценивания качества научных исследований.

- *Межрегиональный уровень* – научные и корпоративные организации, выступающие инициаторами (продюсерами) научных исследований – аналитическое обобщение выполняемых исследований с целью проектирования пространства исследований и на этом основании, формулирование заказа на реализацию исследовательских программ ведущим кафедрам наряду с заявочно-конкурсной инициативой.

- *Федеральный уровень* – органы аттестации научных кадров и аккредитации вузов – создание единого информационного пространства в доступных публикациях и сети Interenet; создание открытой базы данных экспертов.

Рассмотрим особенности информационного обеспечения на представленных уровнях.

Традиционно результаты диссертационных исследований систематизируются *внутри научно-педагогических школ*, в рамках которых они выполнены. При этом каждое последующее исследование развивает и продолжает ранее выполненные, образуя своеобразную мозаичную картину исследований той или иной педагогической категории. Систематизация результатов на этом уровне чрезвычайно важна в первую очередь для самой научной школы, чтобы осмыслить направления исследовательской деятельности, реализуемые подходы и, по сути, она является базой для самоэкспертизы.

К сожалению, совершенно не практикуется подготовка аналитических обзоров выпускающими кафедрами, хотя эта информация была бы полезна для оценки научно-исследовательской деятельности кафедр, ее системности, направленности и т.д. Как показал анализ опыта подготовки докторов философии в европейских университетах, докторант принимается «под проблему», под проект, под коллективное исследование и т.д.

Систематизация выполненных исследований не всегда оказывается эффективной, когда возникает необходимость проведения экспертизы результатов исследования *в Диссертационном Совете*. В системе подготовки кадров высшей квалификации работе диссертационных советов прида-

ется большое значение. В положении о присуждении ученых званий и ученых степеней четко охарактеризована это значение Совета - «Диссертационный совет несет ответственность за качество и объективность экспертизы диссертаций, а также за обоснованность принимаемых решений, призван обеспечить высокий уровень требовательности при аттестации».

В целях экспертизы необходимо установление соответствия полученных исследователем результатов паспорту научной специальности, с одной стороны, а с другой, установление их принадлежности к тому или иному виду научных результатов.

Полученные в исследованиях научные результаты могут быть систематизированы следующим образом:

- Во-первых, все вводимые и/или уточняемые понятия образуют единый словарь, с которым могут работать все заинтересованные исследователи;
- Во-вторых, целесообразно построение матриц, систематизирующих результаты, по крайней мере, по двум параметрам – качественным и количественным. Качественный анализ может быть проведен на основании паспорта научной специальности.

Количественный анализ результатов диссертационных исследований, необходимый для выявления тенденций развития (приращения) научного знания, может быть представлен следующим образом (табл. 12)

В такой матрице не могут быть отражены все научные результаты, т.к. не всегда результаты исследования завершаются формулировкой законов и закономерностей, чаще всего получают научные знания, которые сложно идентифицировать с определенным видом научным результатов.

Заполнение подобной матрицы и ознакомление с нею аспирантов и научных руководителей, на наш взгляд, будет способствовать повышению их информированности о конкретных научных результатах, что в конечном итоге приведет к постепенному исчезновению формулировок результатов исследования в расплывчатых категориях «положения о том то» с одной стороны, и повышению результативности исследования в целом с другой. Однако, здесь нельзя не сделать следующую оговорку. Предлагаемый подход к систематизации научных результатов диссертационных исследований имеет определенную степень риска, проявляющуюся в том, что анализировать научные результаты необходимо в контексте проведенного исследования с учетом мировоззрения автора исследования и его взгляда на проблему исследования. Поэтому описанные таблицы мы рассматриваем как некий ориентир для направления поиска соискателей, выполняющих свои исследования.

Таблица 12

Количественный анализ результатов диссертационных исследований

Виды научных результатов	Области исследований по паспорту специальности							
	Философия образования	Педагогическая антропология	Методология педагогики	Теория педагогики	История педагогики и образования	Этнопедагогика	Сравнительная педагогика	Педагогическое прогнозирование
Закономерность								
Научное обоснование								
Научный факт								
Теория								
Типология								
Классификация								
Обоснование условий								
Модель/ система								
Принципы								

Систематизация научных результатов при подготовке диссертационным советом отчета о своей работе за календарный год позволяет, во-первых, выявить «белые пятна» в обширном поле диссертационных исследований, во-вторых, классифицировать полученные научные результаты, в-третьих, составить тезаурус научных исследований. Однако, отметим еще раз, этот в определенной мере количественный подход, создающий своеобразную информационную базу для членов диссертационного совета, не является единственным в работе Совета. Для создания дискуссионного пространства, предоставления возможности членам Совета высказывать свои суждения относительно качества защищаемых диссертаций, может быть использован вариант подготовки периодического издания о работе Совета. Примером такого издания является «Вестник Диссертационного Совета».

Вестник диссертационного совета может издаваться один раз в год – по окончании календарного года. Потенциальными читателями вестника могут стать научные руководители аспирантов, аспиранты и докторанты, магистранты, а также представители других вузов города. Основное назначение издания заключается в информировании всех заинтересованных о результатах работы Совета. Однако, подобное издание может выполнять и другие функции:

- моральной поддержки членов диссертационного совета, подчеркивающей значимость экспертизы и работы ученого в составе совета;
- создания информационного пространства для дискуссий, размышлений о роли науки в преобразовании мира, о современных дискуссионных проблемах и вопросах, о качестве научных исследований, и т.д.;
- создания информационной базы о диссертационных исследованиях в общем научно-исследовательском поле страны для прогнозирования новых диссертационных исследований;
- информирования соискателей, их научных руководителей и консультантов о требованиях, предъявляемых к диссертациям.

Опыт подготовки такого издания уже имеется в диссертационном совете Д. 212.199.19 по присуждению ученой степени доктора наук при РГПУ им. А.И. Герцена.

Информационное сопровождение результатов диссертационных исследований на уровне крупного вуза, в котором работает несколько диссертационных советов по педагогическим специальностям, также может быть реализовано информационным изданием типа Вестника Диссертационных Советов наряду с уже сложившимися традициями – изданием коллективных монографий, публикацией результатов исследований в реферируемых журналах (например, известия высших учебных заведений), проведение НИД по заказам Министерства Образования и Науки и т.д.

Для повышения качества экспертизы научных исследований, проводимой диссертационными советами, все большее значение приобретает своевременно полученная информация. Поэтому настоятельно заявляет о себе *проблема создания единого информационного пространства диссертационных исследований*. На наш взгляд, пространство должно создаваться в централизованном порядке с целью экспертизы материалов и защиты авторских прав, через бюллетени и сайт ВАКа и электронные педагогические журналы, имеющие статус реферируемых, что однако не исключает помещения аналогичной информации на различных сайтах (индивидуальных и коллективных, например, сайтах кафедр или вузов).

Какая информация может составлять единое информационное пространство диссертационных исследований? Возможны следующие информационные потоки: электронный банк данных о тематике докторских и

кандидатских диссертационных исследований, утвержденных ВАК России; проблемное поле научных педагогических исследований; обобщенные результаты диссертационных исследований; деятельность научно-педагогических школ.

Рассмотрим примерное содержание информационных потоков.

Диссертационные исследования, утвержденные ВАК России. Изучение проблемы подготовки кадров высшей квалификации в отдельных регионах России показало, что организаторы этой важной и нужной работы испытывают большие трудности, прежде всего в информационном обеспечении научного поиска аспирантов, докторантов и соискателей ученых степеней кандидата и доктора наук. Это вызвано, прежде всего, дефицитом информации, поступающей в высшие учебные заведения и научно-исследовательские учреждения о тематике защищенных докторских и кандидатских диссертаций. Эта же проблема встает и перед экспертами, когда необходимо сделать выводы об актуальности, теоретической значимости и новизне представленного на экспертизу исследования. К настоящему времени уже выпущено несколько сборников, в которых приведены темы защищенных и утвержденных ВАК докторских диссертаций. Однако, ограниченный тираж этих востребованных в научном сообществе книг не позволяет сделать доступной эту информацию абсолютно для всех исследователей, работающих над диссертациями.

Поэтому, на наш взгляд, в условиях увеличения числа диссертационных исследований по педагогике назрела необходимость решения целого ряда проблем. В частности, настоятельно заявляет о себе проблема формирования единого исследовательского пространства России. Сегодня мы сталкиваемся с ситуациями, когда, например, одна проблема рассматривается в целом ряде диссертаций, но в разных регионах страны, а другая проблема вообще остается за рамками научных интересов. Также отсутствие регулярной информации о защищенных и ведущихся диссертационных исследованиях, о получаемых в них результатах способствовало усилению разрыва между теоретической педагогикой и практикой образования, с одной стороны, а с другой, не создавало информационной базы для заказов на проведение исследований по той или иной тематике, актуальной для развития отрасли.

Диссертация – это квалификационная работа, позволяющая строить профессиональную карьеру, в первую очередь, в государственных научных и образовательных структурах, и соответственно она должна быть выполнена с учетом не только личных научных интересов автора, но и с учетом проблем государственного масштаба, возникающих в соответствующей отрасли народного хозяйства. Для образования, например, такой проблемой может стать проблема разработки и реализации государственных об-

разовательных стандартов на разных ступенях системы непрерывного образования. К сожалению, научному анализу и экспериментальной апробации этой проблемы посвящены единицы диссертационных исследований.

Одним из мощных и наиболее доступных источников информации является Internet. Поэтому мы предположили, что сеть может содержать необходимую информацию о диссертационных исследованиях. Проводя информационный поиск, мы попытались найти ответы на следующие вопросы, связанные с информированием о результатах исследования в сети Internet: Как представлять исследование? Целесообразно ли помещать весь текст диссертации? Достаточно ли будет помещения только перечня, утвержденных диссертаций? Каким образом должен регулироваться этот процесс? Возможно ли создание централизованного источника в сети Internet, например, курируемого ВАК?

Мы получили следующие результаты. В сети Internet можно встретить несколько вариантов описания диссертационных исследований. Часть из них представлена в ежемесячном электронном педагогическом журнале «Научно-педагогические школы России: теория и история развития» по единой структуре, а часть прислана авторами безотносительно журнала и не имеет единой структуры описания.

Как видно из представленных вариантов описания результатов диссертационных исследований, единой схемы не существует (табл. 1).

В каждом из вариантов обязательно (инвариант) присутствуют только два параметра – «Фамилия, имя, отчество автора диссертации» и «Тема диссертации», остальные параметры представлены произвольно. Мы предполагаем, что весь текст диссертации или автореферата нецелесообразно помещать в сети, т.к. они имеются в библиотеках, но важнейшие параметры исследования, такие как объект, предмет, цель, гипотеза, положения, выносимые на защиту, и полученные результаты очень важны для потребителя этой информации.

Вариативность структур представления авторефератов диссертаций в сети Интернет

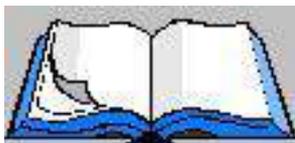
Инвариант структуры описания	Вариативность структур описания
Фамилия, имя, отчество автора диссертации	<i>Вариант 1</i>
	Место, где защищена диссертация Краткая характеристика проблемы, разрешению которой посвящена диссертация Методологическая основа исследования Краткая характеристика научных результатов Описание возможностей использования результатов Практическая ценность результатов
	<i>Вариант 2</i>
	Место, где защищена диссертация Краткая характеристика проблемы, разрешению которой посвящена диссертация Возможности использования результатов
	<i>Вариант 3</i>
	Резюме исследования
Тема диссертации	<i>Вариант 4</i>
	Место, где выполнена и защищена диссертация Указание шифра специальности, по которой защищена диссертация Резюме исследования с указанием научной новизны
	<i>Вариант 5</i>
Указание степени, на соискание которой написана диссертация	Место, где выполнена и защищена диссертация Резюме исследования с указанием научной новизны Описание возможностей использования полученных результатов в других исследованиях
	<i>Вариант 6</i>
	Научный руководитель Оглавление диссертации

Целесообразно говорить о создании единого централизованного источника информирования потенциальных потребителей о результатах исследований и о «заказах» на исследования под эгидой ВАК РФ. Может быть, тогда исследования будут иметь большую актуальность и внедряемость в практику. Диссертант при подготовке документов для защиты диссертации разрабатывает не только автореферат, но и электронный вариант своего исследования, который и будет помещен в сети Internet, и направляет его наряду с другими документами в ВАК. Электронный вариант представления диссертации, по нашему мнению, может быть следующим:

- Фамилия, имя, отчество соискателя.
- Тема диссертации.
- Ученая степень, на соискание которой выполнена диссертация.

- Специальность, по которой защищена диссертация.
- Где выполнена и защищена диссертация.
- Объект, предмет, задачи исследования.
- Гипотеза исследования.
- Методологическая основа исследования.
- Положения, выносимые на защиту.
- Характеристика результатов исследования.
- Описание возможностей использования результатов и продолжения исследования проблемы.
- Где можно ознакомиться с диссертацией.
- Основные публикации автора (указывается не более трех публикаций: только монографии или статьи в реферируемых журналах).

Насколько информативно содержателен предлагаемый вариант электронного автореферата, рассмотрим на конкретном примере.



***Воронцов Алексей Борисович. «Педагогическая технология контроля и оценки в учебной деятельности (система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова)».** Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования. Диссертация выполнена на кафедре педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, защищена в РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).*

Объект исследования – учебная деятельность учащихся на первых двух ступенях образования (1-9 классы). Предмет исследования – Контроль и оценка учащихся и педагогов в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Гипотеза исследования: педагогическую технологию контроля и оценки в системе развивающего обучения удастся создать как целостную систему управления учебной деятельностью, направленную на эффективное решение задач образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, в том случае, если:

- обоснована сущность, место, роль, содержание, средства, формы контроля и оценки учебной деятельности учащихся;
- контроль и оценка носят процессуальный и диагностико-коррекционный характер со стороны всех субъектов учебной деятельности;

- установлены приоритеты и взаимосвязь между контролем и оценкой, осуществляемыми учителем, и самоконтролем и самооценкой учащихся на разных этапах формирования учебной деятельности школьников;
- разработаны система педагогических действий по формированию самоконтроля и самооценки учащихся и система контрольно-оценочных действий педагогов по отслеживанию и коррекции учебной деятельности и знаний учащихся.

Задачи исследования:

1. Изучить состояние проблемы контроля и оценки в теории педагогики и практике современной школы.
2. Проанализировать исходные положения развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова и выявить возможности использования данной образовательной системы в основной школе.
3. Определить сущность, место, роль, содержание и способы контрольно-оценочных действий в учебной деятельности на разных этапах ее формирования и развития.
4. Раскрыть и обосновать технологические принципы контроля и оценки в учебной деятельности.
5. Разработать и обосновать педагогическую технологию контроля и оценки субъектов учебной деятельности на первых двух этапах развивающего обучения (1-9 классы) и проверить ее эффективность на практике.

В исследовании решена важная научно-практическая задача разработки технологии контроля и оценки в рамках образовательной системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: концепция Л.С. Выготского о культурно-исторической обусловленности развития психики и теория деятельности А.Н. Леонтьева; возрастная периодизация детства Д.Б. Эльконина; теория учебной деятельности; методология системного исследования в области психологии и педагогики; философская трактовка человека как активного субъекта, познающего мир и самого себя; гуманистические принципы построения образовательного процесса; системный подход в анализе педагогических явлений, теоретические положения современной педагогики и дидактики о проблемах контроля и оценки знаний учащихся; современные концепции педагогической деятельности.

Положения, выносимые на защиту (даны в сокращении):

- *Контроль и оценка в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова являются ведущими компонентами, определяющими характер всей учебной деятельности школьников. Они выполняют, прежде всего, процессуальную, диагностико-коррекционную, рефлексивную функ-*

ции и направлены на отслеживание процесса формирования учебной деятельности учащихся, основ теоретического мышления, знаний, а также умения учиться.

- Контроль и оценка в данной образовательной системе представлена на всех основных этапах учебной деятельности.
- Педагогическая технология контроля и оценки представляет собой целостную систему управления учебной деятельностью учащихся. Данная технология включает в себя два взаимосвязанных блока: способы и формы внешнего контроля и оценки со стороны учителя; способы и приемы формирования действий самоконтроля и самооценки учащихся.
- В процессе становления школьника как субъекта учебной деятельности выделяются четыре качественно различных стадии: переходная от игрового сотрудничества к учебному, собственно учебная, переходная от создания «инструмента» учебной деятельности к использованию его в различных учебных ситуациях, проектно-исследовательская стадия.
- Единый технологический цикл контрольно-оценочных действий обуславливает выделение в структуре учебного года основных последовательных фаз: фаза совместного планирования и проектирования задач, фаза постановки и решения системы учебных задач, рефлексивная и аналитическая фазы.
- Созданная технология контроля и оценки позволяет педагогам осуществлять в своей педагогической деятельности решение двух типов задач: задачи, связанные с формированием знаний, умений и навыков, и задачи, связанные с развитием учащихся.

Результаты исследования.

А. Теоретические результаты:

- Теоретически обоснованы сущность, место и роль контроля и оценки в системе развивающего обучения Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова;
- Обоснованы теоретические основы построения педагогической технологии контроля и оценки, отражающие системный, личностно-деятельностный подходы в педагогике;
- Раскрыты и обоснованы технологически принципы контроля и оценки в учебной деятельности;
- Установлен комплекс педагогических условий, необходимых для реализации педагогической технологии контроля и оценки учебной деятельности с учетом возрастных возможностей учащихся в начальной и основной школах;
- Определены показатели результативности созданной педагогической технологии контроля и оценки.

Б. Практические результаты состоят:

- В создании технологии контроля и оценки учащихся и учителя в учебной деятельности на разных ступенях образования (начальная и основная школа);
- В разработке рекомендаций по построению системы тестовых диагностических, проверочных работ, содержания и форм итоговой аттестации выпускников основной школы;
- В создании конкретных образцов дидактического и методического обеспечения контрольно-оценочной деятельности в школе.

Результаты исследования могут быть использованы при организации развивающего обучения в массовой школе; для дальнейших исследований в области педагогической технологии образовательной системы Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова; при чтении лекций и проведении семинарских занятий в педагогических вузах.

С диссертацией можно ознакомиться в фундаментальной библиотеке РГПУ им. А.И. Герцена (наб. р. Мойки, 48, к.5).

Публикация автора: А.Б. Воронцов. Практика развивающего обучения по системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. М.: ЦПРО «Развитие личности», 1998 – 360 С.

Исследовательское пространство диссертаций по педагогике.

Создание информационного пространства научных исследований позволит систематизировать и обобщить результаты диссертационных исследований в общей структуре педагогической науки, «увидеть» кумулятивный эффект науки в решении наиболее важных проблем теории и практики образования, актуализировать науковедческие проблемы развития педагогики.

«Исследовательское пространство» диссертаций по педагогике может конструироваться в аналитических отчетах Диссертационных Советов, сводиться в единую систему для помещения в бюллетенях, на сайтах или в электронных журналах ВАКа и в конечном итоге позволит: проследить динамику исследовательских интересов диссертантов; спрогнозировать направления развития диссертационных исследований; определить круг проблем, незаслуженно забытых исследователями; установить наиболее предпочтительную проблематику и соответственно в этом перечне каталогизировать полученные результаты.

Обобщенные результаты диссертационных исследований. Систематизация результатов диссертационных исследований нужна не только для «инвентаризации» накопленных сведений, но и для того, чтобы, во-первых, выявить основные принципы наиболее целесообразного и продуктивного их использования в практике, а во – вторых, для определения стратегических ориентиров педагогических поисков (Фомичева И.Г.). Обобщенные результаты диссертационных исследований могут быть пред-

ставлены следующими группами: новые результаты, представляющие теоретическую значимость для последующих исследований; новые термины, введенные в диссертациях или новые трактовки уже известных терминов; направления дальнейших исследований.

Научно-педагогические школы. Проблема воспроизводства научного знания тесно связана с развитием и функционированием научных школ, так как эти научные сообщества играют важнейшую роль в личностном, нравственном и научном становлении исследователей. Именно первые самостоятельные научные исследования, выполненные в рамках научной школы, оказывают значительное влияние на всю научно-исследовательскую деятельность человека.

Постоянно увеличивающееся число докторских диссертационных исследований является количественным показателем воспроизводства личностей в науке, что относится к ведущей функции научно-педагогической школы. Очевидным является и тот факт, что число самих научно-педагогических школ растет. Следовательно, необходимо получение достоверной информации о направлениях деятельности (о научных разработках, о защищаемых диссертациях, о публикациях и т.д.) школ с целью интеграции усилий (а возможно и разделения труда, например, в совместных научных проектах) в решении актуальных научно-практических проблем современной системы образования, в развитии как фундаментальных, так и модернистских исследований.



*«Вне научного документа для человеческого общества не существует и научной информации, так как именно документ является материальной формой ее закрепления. Любая научная информация может быть соотнесена с конкретным научным документом или совокупностью таких документов. Более того, научная информация может быть правильно оценена и использована лишь при условии, что нам известно, кем и когда она создана и в каком документе зафиксирована. Вот почему основу системы научной коммуникации составляют потоки научных документов».*⁸³

⁸³ Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С.. Информатика — новое название теории научной информации // Научно-техническая информация. - 1966. - № 12. - С.162

3.3. Организационный механизм совершенствования подготовки научных кадров



Активное расширение открытого научно-образовательного пространства подготовки кадров высшей квалификации, распространение методологии тотального управления качеством, увеличение числа защищаемых диссертаций создает потребность в разработке новых подходов к организации подготовки кадров высшей квалификации.

Важнейшим резервом повышения качества диссертационных исследований является совершенствование организационного механизма подготовки и аттестации научных кадров. Данный резерв традиционно подвергался совершенствованию, однако, в современных условиях возрастания общей численности соискателей ученых степеней он приобретает чрезвычайное значение.

Основные направления совершенствования организационного механизма могут быть определены исходя из необходимости:

- повышения персональной ответственности выпускающих кафедр, научных руководителей и консультантов за качество исследования, а экспертов за качество его экспертизы;
- создания организационного пространства подготовки научных кадров, которое не должно быть ограничено только образовательной программой аспирантской подготовки;
- сопровождения целостной процедуры экспертизы информационными и методическими ресурсами.

Содержание изменений, являющихся резервом повышения качества диссертационных исследований при условии проявления инициативной активности, направленной на повышение качества диссертационных исследований касаются следующих линий.

Выпускающая кафедра, научный руководитель (научный консультант) – прием аспирантов и докторантов под определенную тематику исследовательских программ кафедр, рассчитанных на среднесрочную перспективу, выполнение которых в итоге привело бы к решению какой-либо крупной научной и/или научно-практической проблемы; персональная ответственность научного руководителя (или консультанта) и заведующего выпускающей кафедры за качество выпускаемой работы; организация ра-

боты летних школ. Нужно искать качество там, где оно зарождается, - в творческих возможностях соискателя, отмечает Т.Ю. Базаров, а также в добросовестности научного руководителя. Главное - не изменился и не может измениться подход к творчеству. Этот процесс не регламентируется никакими формальными процедурами, т.к. если у человека есть идея и интерес к научному исследованию, никто ему не может установить рамки или даже запретить этим заниматься.

Для поиска путей повышения персональной ответственности научных руководителей может быть интересен анализ опыта Швеции – страны, имеющей ярко выраженную социальную ориентацию, что отражается в политике развития и подготовки научных кадров. Согласно докладу Организации экономического сотрудничества и развития о науке, технологиях и промышленности⁸⁴, подготовленном в 2001 году, Швеция признана ведущей страной мира, экономическое развитие которой базируется на знаниях. Совокупные расходы на высшее образование, исследования, информационное обеспечение составили 6,6% ВВП (в США – 6,1%, Южной Кореи – 5,2%). Высочайший уровень университетского образования, продуманная и эффективная инновационная политика, уникальные достижения в ряде областей науки и техники позволяют говорить о специфике «шведской модели» социально-экономического развития.

В Швеции за каждым докторантом (аналог аспиранта по уровню образования), принятым на программу закрепляется супервайзер (руководитель). Как правило, университет сам рекомендует руководителя, но отношения руководителя и докторанта должны строиться на обоюдном согласии и доверии. Обычно, руководитель-это преподаватель факультета, но иногда может быть привлечен со-руководитель из другого факультета университета.

Супервайзер ответственен за:

- помощь студенту⁸⁵ в выборе и формулировке исследовательской темы, планировании и проведение исследования;
- помощь студенту в разработке учебного плана и определении времени и процедуры представления результатов исследования;
- свою профессиональную компетентность в исследуемой области или возможность расширить по необходимости свои научные представления до вступления в роль супервайзера;

⁸⁴ Дерябин Ю.С. Шведская модель в действии: инновационный подход к подготовке кадров и научным исследованиям в вузах // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 5.

⁸⁵ Студентами в англоязычном мире называют обычно все, кто учиться. Поэтому и соискатели ученой степени, осваивающие докторские программы, также зачастую называются студентами.

- быть доступным студенту для консультаций и обсуждения академических достижений студентов и хода исследования;
- вовремя оказывать конструктивную поддержку студенту в написании им научных работ в ходе проведения исследования;
- помогать в поиске источников финансирования исследовательской работы докторанта, например, привлекать его к участию в научно-исследовательских проектах;
- передавать необходимую информацию о достижениях студента каждый семестр, а также об источниках финансирования исследовательской работы;
- стимулировать докторантов к представлению результатов исследований на семинарах (обычно докторанты должны провести 3-4 семинара за период обучения в 4 года);
- помогать студентам в разработке учебных планов и расписаний обучения по отдельным учебным курсам и по диссертационной работе (эти планы контролируются в начале каждого семестра);
- в случае работы с иностранным студентом, быть чутким к культурным различиям и помогать студенту освоить шведские традиции.
- помогать студенту стать профессионалом в написании научных текстов;
- помочь студенту в подготовке к публичной защите диссертации посредством рекомендации руководству факультета рецензентов и официального оппонента и советов студенту, касающихся печати диссертации.

В начале процесса супервизии, студент пишет индивидуальный план на весь период учебы, получая рекомендации от руководителя, когда какой курс пройти, какой может быть тема исследования, сколько баллов заработать в каждом году обучения и информацию о том, когда и как результаты исследования должны быть представлены. Как отмечено выше, студент, руководитель и директор университета подписывают два плана: индивидуальный учебный план студента и план финансирования обучения.

Опыт и исследования показывают, что характер руководства и эффективность коммуникаций между докторантом и руководителем – это два основных фактора, влияющих на результаты обучения докторантов.

Ожидания студентов, руководителей и других участников, вовлеченных в процесс исследования, должны быть четко оговорены на начальном этапе установления отношений:

- частота и объем супервизии;
- роли каждого из супервайзеров (если оба вовлечены в процесс супервизии);
- роли других участников;

- время выполнения программы;
- право собственности продуктов интеллектуальной деятельности;
- процедуры, которым необходимо следовать при оформлении совместных публикаций;
- притязания на финансовую поддержку по исследовательским грантам, из университетских фондов или других источников.
- потребность в оборудовании и других ресурсах.

Студент вправе ожидать от руководителя ответственности, адекватной оценки деятельности студента, профессионализма, стимуляции, руководства деятельностью студента, координации деятельности супервайзеров.

Небезынтересен опыт Франции – страны, имеющей централизованную систему управления образованием, как и в России. Каждое учебное заведение Франции призвано создать необходимую образовательную среду, где возможно было бы использовать новые технологии информации и коммуникации, иностранные языки, международные контакты, которые могут вести к со-руководству диссертациями руководителями из разных стран.

Подготовка к профессии может проводиться в разных формах: различные инициативы, семинары, летние школы, докторские школы. Надо разнообразить деятельность, которая позволяет докторанту контакты с внешним миром: проблему занятости в науке, знание предприятия, дополнительная подготовка по праву и экономике, открытие к внешнему миру, особенно к Европе.

Процедуры посвящения в будущую профессию исследователей будет важным элементом деятельности каждой докторской школы. Диссертация предполагает интеллектуальную автономию, но она не заканчивается в день защиты. Докторская школа должна помочь докторанту представить результаты исследования и придать их значение для своего включения в профессиональную деятельность.

Введена «Хартия диссертаций», в которую включены права и обязанности двух сторон (докторанта и ответственных за его подготовку). Хартию подписывают: докторант, его руководитель, руководитель принимающей структуры. Хартия включена в контракт, подписываемый между учебным заведением и министерством высшего образования. Ее выполнение – составляет часть оценивания контракта учебного заведения (прил. 5).

Организация летних школ - эффективный способ повышения мобильности аспирантов и модернизации учебных планов. Эта форма научного общения рассматривается в современном открытом европейском научно-образовательном пространстве как наиболее легкий путь к переменам. Опыт создания таких школ, правда для студентов, уже имеется в ряде университетов Юго-Восточной Европы, вступивших в Болонский процесс.

Здесь нельзя не вспомнить о Всесоюзных научных летних школах по методам оптимизации и теории управления, которые регулярно проводил академик РАН Н.Н. Моисеев в 1965-1985 г.г.⁸⁶

Повышение качества диссертационного исследования в открытом европейском научно-образовательном пространстве сопровождается объединением усилий систем различных стран в деле подготовки научных кадров. Этот опыт, несомненно, интересен для выпускающих кафедр и научных руководителей. Ведущими тенденциями в этом направлении кроме программ работы летних школ являются разработка и реализация программы «Европейский докторант», а также построение глобальной системы образования (ГСО).

Сутью программы «Европейский докторант» является сотрудничество университетов различных стран в реализации совместных докторских исследований. В перспективе это явление рассматривается как модель для формирования некоего общеевропейского института докторантуры⁸⁷.

В европейском регионе создана международная программа по развитию единого информационного пространства – «Мост между Востоком и Западом» (Bridge between East and West). В рамках этой программы Европейская Академия Информатизации, в частности, академиком Э.В.Евреиновым была предложена концепция образования для подготовки высококвалифицированных специалистов, получившая название «Глобальная Система Образования» (ГСО). Эта система разработана для подготовки экспертов и экспертов высшего класса, а также для решения глобальных проблем с присуждением им степеней доктора философии и гранд доктора философии, соответственно⁸⁸.

В рамках ГСО создан *Всемирный Университет Развития Науки, Образования и Общества* (World University for Development of Science, Education and Society - WUDSES)⁸⁹, который осуществляет подготовку высококвалифицированных специалистов в области современных проблем здоровья человека. Международные докторские программы направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов в области образования и научных работников. Разрабатываются программы в соответствии с концепцией Глобальной образовательной системы и Европейской конвенции по высшему образованию. Совместно с World Information distributed University и международной ассоциацией комитетов по аттестации кадров высшей квалификации International Association of Higher attestation Comis-

⁸⁶ <http://nnmoiseev.narod.ru/photo.htm>

⁸⁷ Зарубежный опыт реформ в образовании: аналитический обзор (материалы к заседанию Государственного Совета Российской Федерации). М., 2001.

⁸⁸ <http://www.euroacademee.org>

⁸⁹ <http://www.euroacademee.org>

sions and Committees WUDSES предлагает разные виды мульти- и междисциплинарных программ для подготовки высококвалифицированных специалистов **в области решения глобальных проблем**. Докторские программы направлены на получение молодыми учеными высших академических степеней. Качество обучения по программам гарантируется, российским исследователям осуществляется перевод международных степеней званий к российским эквивалентам.

В России WUDSES существует с 2002 года, имеет статус юридического лица и осуществляет свою деятельность на территории Российской Федерации в соответствии с Гражданским Кодексом Российской Федерации, Законом РФ «О некоммерческих организациях», Законом РФ «Об образовании» и действующим в РФ законодательством.

Диссертационный совет – организация работы школ экспертов; персональная ответственность председателя и секретаря диссертационного совета за качество экспертизы диссертации.

ВАК – регулярное повышение квалификации экспертов путем проведения методологических семинаров и конференций по проблематике качества диссертаций; аттестация диссертационных советов; разработка предложений по стимулированию экспертной деятельности и механизма по управлению изменениями; совершенствование механизмов квалификационного роста научных кадров.

В целях учета особенностей организации подготовки специалистов высшего уровня - Ph.D., Grand Ph.D. в отдельных странах создана в рамках ГСО (глобальная система образования) Ассоциация Высших Аттестационных Комиссий и Высших Аттестационных Комитетов (International Association High Attestation Commissions and Committees – IAHACC), в которую входят негосударственные аттестационные комитеты и комиссии, хотя и допускается включение в состав Ассоциации и государственных комитетов и комиссий.



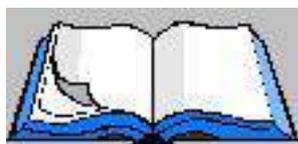
Совершенствование подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре и докторантуре предполагает анализ положительного опыта подготовки научных кадров в европейских университета и возможности его использования в отечественных университетах.

3.4. Возможности использования моделей развития науки для поиска резервов повышения качества диссертаций



Текст данного параграфа помещен в нашу книгу в качестве приглашения к дискуссии. Мы предполагаем, что использование разработанных в философии науки моделей ее развития (на основании анализа развития естественнонаучного знания, в основном физики, реже биологии) станет продуктивным направлением совершенствования подготовки, защиты и экспертизы диссертационных исследований по педагогике.

В философии науки представлен значительный объем знаний о моделях или механизмах развития современной науки, позволяющих анализировать и оценивать развитие науки:



- логическая. Наука рассматривается как логическое развитие идей. Соответственно оценке подвергаются собственно идеи.
- гносеологическая. Она изучает методологию научных исследований. В этой модели оцениванию подвергаются обоснование, гипотеза, экспериментальная программа и т.п.
- информационная. В ней наука рассматривается как самоорганизующаяся система, управляющаяся своими информационными потоками. Поэтому развитие науки оценивается по интенсивности, сущности и направленности этих информационных потоков.
- экономическая. В этой модели изучается взаимодействие науки с экономическим развитием страны и, соответственно оценивается экономическая эффективность научных исследований в сопоставлении с затратами на их проведение.
- политическая. В рамках этой модели рассматривается взаимодействие науки с политической идеологией, поэтому оценке подвергается

взаимосвязь между наукой и престижем государства в мировом сообществе, например, оборонный потенциал страны, лауреаты нобелевской премии и т.д.

- *социологическая.* В данной модели изучается множество научных работников как социальная группа. Оценке подвергается национальный и возрастной признаки, образовательный ценз, ученые степени и т.п.

- *демографическая.* Научный потенциал государства изучается как демографическая задача. Здесь существенной задачей является оценка возраста научного коллектива, возрастное соотношение его участников.

- *системотехническая.* Наука рассматривается как система, подлежащая управлению. Здесь существенны проблемы оценивания оптимальности организации научных исследований.

Каждая из существующих моделей рассматривает определенный аспект научно-исследовательской деятельности, и каждая из них может быть использована для оценивания качества диссертационных исследований в разных целях и на разных уровнях анализа.

Для диссертационных исследований, на наш взгляд, наиболее продуктивными являются гносеологическая, логическая, информационная и социологическая модели (прил. 6).

3.4.1. Гносеологические модели развития науки

Проиллюстрируем возможности гносеологических моделей развития науки на примере анализа трех концептуальных систем о развитии науки – К. Поппера, Т. Куна, И. Лакатоса – как моделей наиболее четко прописанных в современной философии науки для выполнения научного исследования.

Одной из моделей развития научного знания, в рамках которой вполне может быть выполнено исследование, является модель **Карла Поппера**, построенная на исходном утверждении о том, что теоретическое знание носит лишь предположительный гипотетический характер, оно подвержено ошибкам. Рост научного знания, который автор рассматривает как частный случай общего мирового эволюционного процесса, предполагает процесс выдвижения научных гипотез с последующим их опровержением. Научные теории в принципе ошибочны, их вероятность равна нулю, какие бы строгие проверки они не проходили. Иными словами, «нельзя ошибиться только в том, что все теории ошибочны». Любая хорошая теория является некоторым запрещением, и чем больше теория запрещает, тем она лучше, и тем более она рискует быть опровергнутой. «Критерием научного статуса теории является ее фальсифицируемость, опровержимость...». Поэтому научным оказывается не то, что дано как истина в последней инстанции, а

то, что может быть опровергнуто. Идея фальсификации выступает в роли критерия научности: то, что может быть опровержимо в принципе – научно, а то, что нет – догма.

Что же может быть подвергнуто экспертизе в исследовании, выполненном в логике идей К. Поппера?

Мы полагаем, что процесс исследования будет соответствовать формуле ученого:

$$P1 - TT - EE - P2,$$

где P1 – проблема;

TT – предположительная теория, которая может быть ошибочной;

EE – процесс устранения ошибок;

P2 – новая проблема.

Сам ученый сформулировал некоторые требования к росту знаний, т.е. по сути, к процессу исследования, соответствующему приведенной формуле:

- Во-первых, новая теория должна исходить из простой, новой, плодотворной и объединяющей идеи.

- Во-вторых, она должна быть независимо проверяемой, т.е. вести к представлению явлений, которые до сих пор не наблюдались. Иначе говоря, новая теория должна быть более плодотворной в качестве инструмента исследования.

- В-третьих, хорошая теория должна выдерживать некоторые новые и строгие проверки.

Исходя из указанной формулы исследования, могут быть спрогнозированы и его теоретические результаты. Скорее всего это будет описание проблемы, которая требует научного объяснения, смелая гипотеза (или их совокупность) ее объяснения, фальсифицируемая теория (или совокупность теории, в зависимости от степени сложности исследуемой проблемы), набор фальсификаторов, новая более глубокая исследовательская проблема (или совокупность проблем).

К. Поппер был одним из первых философов науки, который обратил свое и наше внимание на новую научную проблему (или их совокупность), как результат научного исследования. К сожалению, мы вынуждены констатировать сегодня тот факт, что все меньше исследователей определяют направления дальнейших исследований в логике заявленной проблемы, не говоря уже о формулировке этих проблем. Думается, что формулировка проблем для последующих исследований может рассматриваться как один из показателей качества любого проведенного исследования.

Итак, ученый рассматривает знание не только как готовую, стабильную систему, но и как систему изменяющуюся, развивающуюся. Рост научного знания состоит в выдвижении смелых гипотез и наилучших (из

возможных) теорий и осуществлении их опровержений, в результате чего и решаются научные проблемы.



Исследование, выполненное в русле идей К. Поппера, не решает какую либо проблему (как это принято современной традицией диссертационных исследований в области педагогики), а ищет ей разумное объяснение, построенное из совокупности объяснительных положений, и ставит новые проблемы.

Предметом экспертизы исследования, выполненного в логике модели развития научного знания К. Поппера, будет логика исследования, описываемая указанной выше формулой: $P1 - TT - EE - P2$. И, основным смысл исследования будет заключаться в постановке, объяснении проблемы, разработке теоретической конструкции, позволяющей предложить оправданный вариант решения проблемы и доказательстве существования новых исследовательских проблем.

Точка зрения **Томаса Куна** на научный прогресс основывается на том, что наука – это не система знаний, а, прежде всего, деятельность научных сообществ.

Научное сообщество составляют исследователи с определенной специализацией и сходной научной подготовкой. Представители научного сообщества, как правило, имеют идентичные профессиональные навыки и освоили определенный круг научной литературы. Обычно границы изученной научной литературы очерчивают круг интересов и сам предмет исследования научного сообщества. Научное сообщество может быть понято как сообщество всех ученых, как национальное научное сообщество, как сообщество специалистов той или иной области знания или просто группа исследователей, изучающих определенную научную проблему.

В качестве концептуального модуля науки Т. Кун предлагает взять не отдельную теорию, а совокупность теорий, составляющих некоторое метатеоретическое единство – парадигму, которая базируется на особых онтологических и гносеологических идеализациях и установках, распространенных в определенном научном сообществе.

Под «парадигмой» автор подразумевает «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель по-

становки проблем и их решения научному сообществу». Структура парадигмы⁹⁰ образована:

- Во-первых, *символическими обобщениями* – законами и определениями наиболее употребляемых терминов. Это те выражения, используемые членами научной группы без сомнений и разногласий, которые могут быть без особых усилий облечены в логическую форму. Они представляют собой компоненты, которые имеют формальный характер или легко формализуются. Мощь научной дисциплины должна возрастать по мере того, как увеличивается число символических обобщений, поступающих в распоряжение ученых-исследователей.

- Во-вторых, *совокупностью метафизических установок*, задающих ту или иную онтологию универсума. Под метафизическими установками понимаются общепринятые предписания.

- В-третьих, *совокупностью ценностей, принятых среди сообщества*. Наиболее глубоко укоренившиеся ценности касаются предсказаний: они должны быть точными; количественные предсказания должны быть предпочтительнее по сравнению с качественными; в любом случае следует постоянно заботиться в пределах данной области науки о соблюдении допустимого предела ошибки и т.д. Однако существуют и такие ценности, которые используются для вынесения решения в отношении целых теорий. По возможности эти ценности должны быть простыми, т.е. совместимыми с другими, параллельно и независимо развитыми теориями. Существуют также другие виды ценностей, например точка зрения, что наука должна (или не должна) быть полезной для общества.

- В-четвертых, *совокупностью общепринятых стандартов*, «образцов» - схем решения некоторых конкретных задач. Под этим видом элементов подразумевается прежде всего конкретное решение проблемы.

Куновская модель развития науки предполагает чередование эпизодов конкурентной борьбы между различными научными сообществами. Период господства принятой парадигмы, этап так называемой «нормальной науки», сменяется периодом распада парадигмы, что отражается в термине «научная революция». Победа одной из противоборствующих сторон восстанавливает стадию нормального развития науки, которая отличается накоплением научных результатов, найденных при решении очередных задач по стандартным образцам и методикам. Смена парадигм во-

⁹⁰ Основные признаки парадигмы Т. Кун охарактеризовал в работе «Структура научных революций», являющейся по праву его основной работой в области научного прогресса.

площает период научной революции, коренной ломки, трансформации, переинтерпретации научных результатов и достижений. Это этап принципиального видоизменения всех главных стратегий научного исследования и замещения их новыми.

Оценивая исследование, выполненное в логике развития научного знания Т. Куна, мы должны учитывать по крайней мере две группы факторов.

Первая группа связана с состоянием самой науки. Необходимо адекватно оценить период, в котором находится данная наука – период «нормальной науки» и господства определенной парадигмы, или период научной революции и смены парадигм. В период нормального развития науки исследование прочно опирается «на одно или несколько прошлых научных достижений – достижений, которые в течение некоторого времени признаются определенным научным сообществом как основа для дальнейшей практической деятельности». Таким образом, если наука находится в периоде нормального развития, то исследование будет заключаться в получении научных результатов, сборе фактов, разработке нового метода предсказания, решении научных задач стандартными (для господствующей парадигмы) методами, в логике господствующей парадигмы. Так как проблемы нормальной науки в очень малой степени ориентированы на крупные научные открытия, то и проблематика нормального научного исследования будет лежать в поле трех классов проблем – установление значительных фактов, сопоставление теории и фактов, разработка теории. В этом случае оценке подлежит соответствие полученных научных результатов этой парадигме.

Именно в период нормальной науки из совокупности практик различных исследований возникают конкретные традиции научного исследования, поскольку деятельность различных ученых в логике господствующей парадигмы строится на основе одних и тех же правил и стандартов научной практики. Вероятнее всего, диссертационное исследование может быть отнесено, скорее, к разряду нормальных исследований, выполняемых в кумулятивной стратегии развития научного знания, т.к. его особенность заключается не только в разрешении поставленной исследовательской проблемы и получении адекватного научного результата, но и в демонстрации исследовательской квалификации автора, поскольку по результатам автору присуждается (или не присуждается) искомая степень. На особый квалификационный характер диссертационного исследования хотелось бы обратить внимание читателя.

Характеризуя нормальные исследования (которые всегда являются кумулятивными) по накоплению научных фактов, Кун выстраивает три типа нормальной экспериментальной деятельности.

- Первый тип исследования связан с существованием класса фактов, которые особенно показательны для вскрытия сути вещей. Используя эти факты для решения проблем, парадигма порождает тенденцию к их уточнению и к их распознаванию во все более широком круге ситуаций.

- Второй, обычный, но более ограниченный класс фактических определений относится к тем фактам, которые часто, хотя и не представляют большого интереса сами по себе, могут непосредственно сопоставляться с предсказаниями парадигмальной теории. Этот тип зависит от парадигмы даже более явно, чем первый.

- Третий класс экспериментов и наблюдений представляет эмпирическую работу, которая предпринимается для разработки парадигмальной теории в целях разрешения некоторых оставшихся неясностей и улучшения решения проблем, которые ранее были затронуты лишь поверхностно. Этот класс является наиболее важным из всех других, и описание его требует аналитического подхода. Этот тип исследований преобладает в те периоды, когда в большей степени рассматриваются качественные аспекты природных закономерностей, притом в тех науках, которые интересуются в первую очередь качественными законами.

Если же наука находится в противоположном периоде – смены парадигм, периоде научной революции, то, вероятно, собственно исследование в общем виде будет состоять в доказательстве наличия революционной ситуации в науке и в обосновании новой парадигмы в логике заявленной Т. Куном структуры. Научные исследования, проведенные в период научной революции не столь часты, как нормальные исследования. Характеризуя кризисы в науке, Кун описывает три возможных варианта исхода, которые на наш взгляд, чрезвычайно созвучны с прогнозируемыми результатами исследования, проведенного в кризисный период:

I. Первый. Иногда нормальная наука доказывает свою способность разрешить проблему, порождающую кризис, несмотря на отчаяние тех, кто рассматривал ее как конец существующей парадигмы. Исследование решает поставленную кризисную проблему известными в логике нормальной науки методами.

II. Второй. Ситуации, когда не исправляют положение даже радикально новые подходы. Тогда ученые могут прийти к заключению, что при сложившемся в их области исследований положении вещей решения проблемы не предвидится. Проблема оставляется в наследство будущему поколению в надежде на ее решение с помощью более совершенных методов. В исследовании доказывается невозможность решения кризисной проблемы существующим арсеналом научных методов и технологий.

III. Третий. Кризис разрешается с возникновением нового претендента на место парадигмы и последующей борьбой за его принятие. В исследо-

вании предлагается принципиально революционная теория, претендующая на место парадигмы в данной области науки.

Доказывая развитие науки как смену парадигм и чередование периодов нормальной науки научных революций, Т. Кун упомянул и ещё один возможный вид исследования «без парадигм», так называемый эзотерический тип исследования, являющийся признаком зрелости развития любой научной дисциплины.

Вторая группа факторов связана с особенностями научного сообщества, к которому принадлежит исследователь. Ученые, включенные в научное сообщество, видят мир сквозь призму принятой парадигмы. Работая в различных мирах, две группы ученых видят вещи по-разному, хотя и наблюдают за ними с одной позиции и смотрят в одном и том же направлении. В то же время нельзя сказать, что они могут видеть то, что им хочется. Обе группы смотрят на мир, и то, на что они смотрят, не изменяется. Но в некоторых областях они видят различные вещи, и видят их в различных отношениях друг к другу. Вот почему закон, который одной группой ученых даже не может быть обнаружен, оказывается иногда интуитивно ясным для другой.

В зависимости от сочетания указанных двух групп факторов исследование может быть проведено:

- В логике нормальной экспериментальной деятельности. В этом случае смысл исследования заключается в уточнении, обосновании, расширении, углублении уже существующих научных результатов. Например, могут быть выявлены новые принципы, закономерности, установлены новые факты, подтверждающие и уточняющие теоретические положения и т.п.

- В доказательстве наличия революционной ситуации в науке. В этом случае смысл исследования заключается в поиске и обосновании новых фактов, подтверждающих реальное существование периода смены научных парадигм, и в построении прогноза дальнейшего развития научных исследований.

При проведении любого из этих видов исследований, ученый делает определенные шаги по проверке гипотезы. Если гипотеза выдерживает достаточно строгую проверку, то, следовательно, ученый сделал открытие или, по крайней мере, разрешил головоломку (под головоломкой Т. Кун понимает научную проблему), с которой он столкнулся. Если же нет, он должен либо оставить головоломку вовсе, либо попытаться разрешить ее с помощью другой гипотезы. Многие исследовательские проблемы, хотя далеко не все, приобретают именно такую форму. Проверки такого рода представляют собой стандартную составляющую часть того, что Т. Кун называет «нормальной наукой» или «нормальным исследованием», заня-

тием, к которому относится подавляющее большинство работ, выполняемых в науке как таковой.

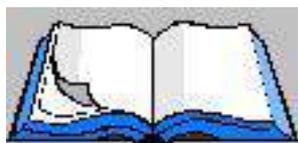
На этот тезис Т. Куна хотелось бы обратить внимание. К сожалению, в подавляющем большинстве диссертационных исследований по педагогике гипотезы сформулированы таким образом, что они, безусловно, подтверждаются. В. А. Сластенин пишет по этому поводу, что «в диссертациях идут нескончаемые «игры» в гипотезы, которые, как правило, банальны или уже изначально становятся своеобразными синонимами результатов исследования».

Завершая рассуждения относительно проведения научного исследования в логике философских представлений Т. Куна о развитии науки, следует отметить, что решение относительно выбора между альтернативными способами научного исследования «должно опираться больше на перспективы в будущем, чем на прошлые достижения».



Исследование, выполненное в логике этой модели, должно учитывать две группы факторов. Первая группа факторов связана с состоянием науки, с периодом, в котором она находится. Речь идет о периоде «нормальной науки» или периоде научной революции и смены парадигм. Исследователю необходимо обосновывать свое понимание периода развития науки. Особую актуальность это требование приобретает в диссертациях по педагогике, что связано с одновременным сосуществованием, по оценке современных исследователей, нескольких образовательных парадигм – технократической, гуманитарной, знаниевой и т.д. В зависимости от содержательной специфики исследования (историко-педагогическое или современное), выбранного угла зрения можно констатировать либо период нормального развития науки, либо период смены образовательных парадигм.

Нам удалось выявить докторское диссертационное исследование, значимость и новизна результатов которого определены исходя из модели развития научного знания Т.Куна.



Тема исследования: «Концепция системных изменений школьного процесса обучения в условиях перехода к информационному обществу» (2004

г.).

В качестве примера приведем фрагмент обоснования выбора модели: «Из всех моделей развития научного знания была выбрана модель Куна, которая обосновывает кумулятивное развитие научного знания. Результаты данного исследования обуславливают новое понимание дидактики построения теории образовательного процесса, что позволяет говорить о смене классической парадигмы обучения и осуществить переход к новой парадигме. Новая парадигма может быть названа образовательной, в которой образование является процессом, где личность сама выстраивает свой путь, используя все источники информации при сопровождающей роли учителя».

Основная идея **Имре Лакатоса** заключается в том, что наука развивается благодаря конкуренции научных исследовательских программ. Научная программа – основная единица развития научного знания. С точки зрения ученого, развитие науки представляет собой смену исследовательских программ. Даже наука как таковая может рассматриваться как гигантская исследовательская программа, подчиняющаяся основному эвристическому правилу Поппера: «выдвигай гипотезы, имеющие большее эмпирическое содержание, чем у предшествующих». И все таки, Лакатоса интересует не наука в целом, а отдельные исследовательские программы.

Исследовательская программа понимается ученым как совокупность и последовательность теорий, связанных непрерывно развивающимся основанием, общностью основополагающих идей и принципов. Исходная теория тянет вереницу последующих. Каждая из последующих теорий развивается на основе добавления дополнительной гипотезы к предыдущей.

Структура исследовательской программы включает в себя жесткое ядро, фундаментальные допущения, правила «положительной» эвристики (предписывающие, какими путями прокладывать дальнейших ход исследований) и правила «отрицательной» эвристики (говорящие о запрещениях, о том, каких путей следует избегать). Фундаментальные допущения носят специфический характер и принимаются условно неопровержимые. Жесткое ядро представляет собой совокупность конкретно-научных и онтологических допущений, сохраняющихся без изменения во всех теориях научной программы. «У всех исследовательских программ есть «твердое ядро». Ученый должен напрягать свою изобретательность, чтобы прояснить, развивать уже имеющиеся или выдвигать новые «вспомогательные» гипотезы, которые образуют защитный пояс вокруг ядра. Защитный пояс должен выдержать главный удар со стороны проверок; защищая таким образом окостеневшее ядро, он должен приспособливаться, переделываться или даже полностью заменяться, если того требуют интересы обороны. Ес-

ли все это дает прогрессивный сдвиг проблем, исследовательская программа может считаться успешной. Она неуспешна, если – это приводит к регрессивному сдвигу проблем. В том случае, если программа больше не позволяет предсказывать ранее неизвестные факты, необходимо отказаться от твердого ядра». Правила отрицательной эвристики запрещают переосмысливать жесткое ядро исследовательской программы даже в случае столкновения ее с контрпримерами или аномалиями, исследовательская программа обладает своего рода догматизмом. Эта догматическая верность однажды принятой теории имеет свое позитивное значение. Без нее ученые бы отказывались бы от теории раньше, чем поняли ее потенциал, силу и значение. Тем самым они способствуют более полному пониманию силы и преимуществ той или иной теории.

Исследовательским программам наряду с отрицательной, присуща и положительная эвристика. Правила положительной эвристики показывают, как видоизменять опровергаемые варианты, как модифицировать гипотезы защитного (в других переводах защитного) пояса, какие новые модели необходимо разработать для расширения области применения программы.

В том случае, если оцениваемое исследование выполнено в логике конкуренции научно-исследовательских программ И. Лакатоса, то вероятнее всего, оно будет заключаться в построении специальной исследовательской программы по структуре, предложенной ученым: жесткое ядро (неопровержимая теория или совокупность теорий), защитный пояс (совокупность гипотез, которые могут видоизменяться, адаптируясь к аномалиям), фундаментальные допущения, характеристику правил (положительной или отрицательной эвристики), по которым построена данная программа. Новая программа должна объяснить то, что не могла сделать старая.

Безусловно, выбор теории (или совокупности теорий) жесткого ядра носит не произвольный характер, очевидно, что этот выбор находится в прямой зависимости от исследуемой проблемы. Тогда и гипотезы защитного ядра в соответствии с правилами положительной эвристики расширяют сферу применения программы, ее эмпирическое и теоретическое содержание. Важно отметить, что развитие исследовательской программы не сводится к чередованию умозрительных догадок и эмпирических опровержений. Однако, в чем суть этого развития, не просто вычленив из работ самого ученого. Вероятнее всего автор выдвигает идею о некоем «решающем эксперименте», который явился толчком для создания исследовательской программы. Причем, если некоторое время спустя тот же самый эксперимент послужит основанием для нового объяснения, т.е. для создания новой исследовательской программы, то первая программа может быть опровергнута. Автор указывает, что «не следует отказываться от подающей надежды исследовательской программы только потому, что она не

смогла одолеть более сильную соперницу. Ее не следует отбрасывать, если она, при условии, что у нее нет соперницы, осуществляет прогрессивный сдвиг проблем... До тех пор, пока подвергнутая рациональной реконструкции исследовательская программа подает надежды на прогрессивный сдвиг проблем, ее следует оберегать от распада под ударами критики со стороны сильной и получившей признание соперницы». По утверждению самого ученого, следует оценивать эвристическую силу исследовательских программ «сколько новых фактов они дают, насколько велика их способность объяснить опровержения в процессе роста».

Завершая рассмотрение идей И. Лакатоса необходимо отметить, что «исследовательская программа» и «программа исследования» суть разные явления. Если программа исследования – это своеобразный план его проведения, последовательность этапов, логика решения задач исследования, то исследовательская программа – это некий теоретический конструкт, который исследователь выстраивает по определенным правилам – структуре программы, заявленной И. Лакатосом. Причем в программу исследования может входить исследовательская программа (в понимании И. Лакатоса) как самостоятельный этап исследования. Автор следующим образом характеризует методологию исследовательских программ: «согласно моей методологической концепции, исследовательские программы являются величайшими научными достижениями и их можно оценивать на основе прогрессивного или регрессивного сдвига проблем; при этом научные революции состоят в том, что одна исследовательская программа (прогрессивно) вытесняет другую». Эта методологическая концепция предлагает новый способ рациональной реконструкции.

Исследователь в процессе реализации такой исследовательской программы понимается как свободное существо, незапрограммированное в своих поступках и ответственное за них и вместе с тем как формирующееся в социальных взаимодействиях с другими людьми в рамках конкретной, существующей в пространстве и времени культуры. Важно при этом подчеркнуть, что процесс взаимодействия исследователя с другими субъектами исследования осуществляется с целью установления взаимопонимания и налаживания совместных действий; для возможного изменения позиции других людей, а также изменения или развития собственной позиции. Понимание и взаимопонимание с этой точки зрения не есть простое постижение того, что есть, а такое постижение, которое направлено на изменение другого и меня самого. Иными словами, человек и общество оказываются динамическими образованиями, изменяющимися в ходе деятельности, коммуникации и рефлексии⁹¹.

⁹¹ Лекторский В.А. Возможна ли интеграция естественных наук и наук о человеке? –

Подведем некоторые итоги. Каждый исследователь имеет право на самоопределение в отношении исследовательской программы. Совсем не обязательно, чтобы исследовательская программа конкретной диссертации была построена в точном соответствии с идеями И. Лакатоса. Но, если они разнятся, то исследователь должен четко обосновать свою позицию, во-первых, для того, чтобы получить в исследовании соответствующие научные результаты, а во-вторых, для того, чтобы можно было провести независимую экспертизу полученных результатов. Причем предметом экспертизы будет не установление соответствия логики исследования и его научных результатов научным взглядам и научной позиции эксперта, а установление соответствия логики исследования (в данном случае исследовательской программы) полученным результатам.

Что будет являться результатом такого исследования? Думается, что логика обоснования исследовательской программы; совокупность научных (и/или эмпирических) фактов, совместимых с жестким ядром; предсказание (прогноз возникновения или развития) новых ранее не известных фактов.

В таком исследовании, по утверждению И. Лакатоса, необходимо оценивать эвристическую силу исследовательских программ: «сколько новых фактов они дают, насколько велика их способность объяснить опровержения в процессе роста». Таким образом, эвристическая сила — это специальный термин (введенный ученым), обозначающий способность исследовательской программы теоретически предсказывать новые факты в своем росте. Необходимо обратить внимание на следующую ремарку Лакатоса: «Возможны ли какие-либо объективные причины (в отличие от социально-психологических), по которым программа может быть отвергнута, то есть, элиминировано ее твердое ядро и программа построения защитных поясов? Вкратце наш ответ состоит в том, что такая объективная причина заключена в действии соперничающей программы, которой удастся объяснить все предшествующие успехи ее соперницы, которую она к тому же превосходит по эвристической силе».

Трудность текста И. Лакатоса для понимания требует приглашения читателя к первоисточнику. Рассуждения о механизме развития исследовательских программ описаны в его обобщающей методологической работе «Фальсификация и методология научно-исследовательских программ». Первый вариант был опубликован в 1968 г. как доклад, представленный «Аристотелевскому обществу».

Вопросы философии, №3, 2004. с. 44-49; Лекторский В. А. Субъект, объект, познание. — М.: Наука, 1980.

Следует заметить, что мы не говорим здесь о традиционном предмете экспертизы – новизне и значимости (теоретической и практической) полученных результатов. Этот аспект экспертизы остается неизменным независимо от того, в какой модели развития научного знания работает исследователь.

Было бы неверно «поставить точку» на этих трех моделях. Безусловно, существуют и другие интересные подходы, например, такие как концепция неявного (личностного) знания М. Полани и др.

3.4.2. Информационная модель развития науки

Вопрос о представлении знаний является одной из серьезных проблем науковедения, а также логики и методологии науки. В науке специальным образом закрепляются формы человеческого опыта. Каждый содержательный фрагмент этой системы может быть представлен различным образом. Его принадлежность к научному знанию определяется его связями с системой в целом, благодаря которым он может быть опознан, развернут и интерпретирован как фрагмент знания той или иной научной дисциплины. Научное знание должно быть представлено в обозримой форме, фрагменты которой “человекообразны”, то есть, доступны одному человеку для продуктивного усвоения и работы. Это необходимо для того, чтобы в развитии знания мог принять участие каждый член научного сообщества. Основным условием эффективного функционирования науки является доступность сведений о состоянии знания и сообщества для всех его членов.

«Вместилищем» информации о состоянии знания, способах его обработки, группировке и отношениях участников работы со знанием в каждый момент времени выступает массив дисциплинарных публикаций. Именно публикация является в науке материальным носителем информации. «Для науковеда, философа, логика, методолога, специалиста по информатике ... той конечной реальностью, с которой он может согласовывать свои представления и черпать новые эмпирические данные, каждый раз выступает изображение науки в виде научной публикации: в иных формах наука этим исследователям просто не дана».⁹² Совокупность публикаций составляет публикационный архив науки. Он имеет свои характеристики, свою структуру и функции. Архив развивается, изменяет свою структуру, но в некоторых своих параметрах он устойчив – он един для всех участников дисциплины, открыт для каждого из них, из него ничего не вычеркивается.

⁹² Мирский Э.М. Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки. – М.: Наука, 1980. - С.115.

Научный документ является основной структурной единицей информационного архива. По мнению А.И. Михайлова, А.И. Черного, Р.С. Гиляревского, научным документом «называется исторически обусловленная разновидность материального носителя, на котором тем или иным способом закреплены (записаны) научные сведения (данные) или научная информация, причем, научный документ обязательно должен быть снабжен указанием кем, где и когда он был создан»⁹³.

Назначение научного документа заключается не только в том, чтобы служить средством распространения научной информации. В настоящее время роль научного документа в науке еще не изучена в должной мере. Однако уже сейчас ясно, что научный документ выполняет, по крайней мере, следующие функции:

1. Подготовка научного документа является *ключительным этапом всякого исследования*, так как в нем, и только в нем, результаты исследования излагаются (точнее, «кристаллизуются») в наиболее законченном виде.

2. Научный документ является *единственно возможным средством распространения научной информации* не только в пространстве, но и во времени.

3. Опубликованный научный документ — *основное средство утверждения приоритета исследователя* на то или иное открытие.

4. Опубликование научного документа для исследователя служит *важным стимулом в научной работе* как средство самовыражения и утверждения своей личности в науке.

5. Суммарное число опубликованных научных документов является *общепринятым показателем продуктивности* творческого труда исследователей.

6. Становясь составной частью научно-технической литературы, каждый научный документ приобретает новое качество и превращается в *частицу общечеловеческого фундамента науки*.

Для исследователя проблем педагогики важно иметь полное представление о тех публикациях, которые отражают результаты предшественников в решении сходных проблем, по ряду причин. Во-первых, это поможет избежать дублирования исследовательских задач, а зачастую и самой тематики диссертаций. Во-вторых, имея представление о степени изученности проблемы, ученый может точнее определить те «белые пятна», которые существуют в пространстве педагогических исследований и более адекватно оценить степень новизны собственного исследования. И, наконец, в-третьих, поскольку публикация - это определенный вклад в общий фундамент науки, исследователь может с ним не соглашаться, спорить, отвер-

⁹³ Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С. Информатика — новое название

гать, но игнорировать его нельзя. А поэтому необходимо как можно более тщательно подходить к этапу отбора научных документов для их дальнейшего анализа.

На сегодняшний день в науковедении существуют расхождения в классификации видов научных документов. Так А.И. Михайлов, А.И. Черный, Р.С. Гиляревский выделяют следующие типы научных документов:

- Научная книга как средство обобщения научной информации (монографии, сборники, материалы научных конференций, справочники, учебники и руководства, официальные издания).
- Периодические издания – журналы, продолжающиеся издания («Труды», «Ученые записки»).
- Депонированные рукописи.
- Научно-технические отчеты
- Информационные издания.

Такая классификация кажется нам недостаточно обоснованной, так как не ясен критерий для выделения именно таких типов научных документов. Благодаря этому некоторые документы могут быть отнесены к разным типам. Так, например, многие информационные издания носят периодический характер, являясь продолжающимися, также, впрочем, как и материалы многих научных конференций, ставших традиционными и т.п.

Подход к классификации, представленный в работах Э.М. Мирского, представляется более обоснованным, а потому более продуктивным. Признавая качественную и функциональную неоднородность информационного архива науки, автор выделяет в нем *эшелоны научных документов*. Главным объективным признаком для такого расчленения Э.М. Мирский предлагает считать жанровые характеристики публикаций. Каждый жанр публикации выполняет внутри дисциплины функции, свойственные только ему. Именно эти характеристики позволили автору расположить эшелоны дисциплинарного массива по их временной удаленности от переднего края исследования. Временным отрезком признается тот промежуток времени, который необходим для того, чтобы полученный на переднем крае результат мог быть опубликован в каждом из жанров. Предложенная последовательность включает в себя следующие жанры:

- Статьи – в журналах и сборниках научных собраний.
- Обзоры (реферативные журналы, экспресс информация) – об опубликованных работах или научных собраниях, произошедших за определенное время.
- Монографии - индивидуальные и коллективные.

- Учебники (учебные пособия, хрестоматии, научно-популярные изложения) – научное изложение содержания дисциплины.

Эшелоны отличаются друг от друга по ряду показателей:

1. По объему. Их величина убывает по мере удаления от переднего края (самый большой и быстрорастущий - массив статей и относительно небольшой - массив учебников). Данные, имеющиеся в ряде исследований, убеждают в том, что по мере обработки информации происходит отсев публикаций. Некоторые из них, минуя массив, сразу переходят в архив, то есть в более позднее время ни в обзорах, ни в статьях на эти публикации не встречаются ссылки.

2. По списку авторов. Информация в эшелонах редуцируется по списку авторов, их вкладов: в учебники попадают лишь фамилии тех исследователей, вклады которых бесспорно признаются всем научным сообществом данной научной дисциплины. Публикации каждого эшелона обеспечивают читателю ориентиры, помогающие отбирать наиболее релевантные публикации в массиве следующего эшелона, который по объему является более значительным.

Появление имени того или иного члена сообщества в нескольких эшелонах публикаций является признанием его статуса и оценкой его вклада в развитие дисциплины. В каждом эшелоне публикаций есть свои потребители научной информации.

Дадим краткую характеристику основных эшелонов публикаций в виде таблицы (табл. 14).

Благодаря архиву публикаций каждая научная дисциплина в каждый момент времени сохраняет свою целостность вопреки постоянному притоку новых исследовательских результатов и новых членов дисциплинарного сообщества. При этом Э.М. Мирский обращает внимание на следующие обстоятельства:

1. Являясь объединением, организованным по профессионально-предметному основанию, *научная дисциплина сохраняет свою целостность, несмотря на то, что процессы ее функционирования рассредоточены в пространстве* и протекают в различном институциональном окружении.

2. Несмотря на непрерывное пополнение фонда дисциплинарного знания новыми исследовательскими результатами, *научное содержание дисциплины в каждый момент времени может быть сформулировано и формулируется в виде некоторого компендиума, по своему объему доступного для освоения одному человеку*, причем полнота этого усвоения такова, что позволяет этому человеку самостоятельно включиться в исследование.

3. *Описание основных процессов, происходящих в научной дисциплине, должно учитывать открытый характер системы, ее постоянное взаимодействие с другими дисциплинами, а также возможности дифференциации и эволюции.*

4. Рассматривая организацию дисциплины как некоторую инвариантную во времени схему, при описании необходимо учитывать *исторически преходящий характер содержания всех ее компонентов*, идет ли речь о составе дисциплинарного знания, или о составе научного сообщества.

Таблица 14

Краткая характеристика основных эшелонов публикаций

Основные эшелоны	Статьи	Обзоры	Монографии	Учебники
Объем в массиве публикаций	Самый большой и быстрорастущий эшелон	В 30-40 раз меньше обзорных статей	Реальная величина в 20-50 раз меньше числа статей	Небольшой массив
Функции в массиве публикаций	Сообщения о структуре переднего края исследования в определенный момент, о проводимых на нем изысканиях и о полученных результатах	Средство текущего оповещения об всей публикуемой литературе. В сжатой форме сохраняет и позволяет использовать наиболее плодотворные статьи	Систематическое рассмотрение одной из основных содержательных проблем дисциплины. Многослойный теоретико-методологический анализ проблемы	Дать представление о дисциплине в целом, ее специфике и индивидуальности
Характер представленной информации	Представления о способах исследования, полученных результатах и именах исследователей	Представления о направлениях наиболее интенсивного исследования и подходах к изучению каждой проблемы, а также о персональном	Представления о наиболее крупных проблемах. Критический анализ предметного содержания	Систематически излагает содержание дисциплины в соответствии с будущей специализацией адресата

		составе активной части исследователей		
Потребители	Читатели, непосредственно связанные с передним краем дисциплины и хорошо сориентированные в его структуре	Читатели с высокоспециализированной подготовкой, знакомые с именами исследователей, действующих на переднем крае науки	Лица, уже обладающие обще дисциплинарной подготовкой, ведущие исследования по данной или близкой тематике	Потенциальное научное пополнение дисциплины: студенты, аспиранты. Сложившиеся исследователи, если им приходится после длительного перерыва заниматься преподаванием данной дисциплины
Временная удаленность от переднего края науки	1,5-2 года	3-4 года	5-7 лет	10 лет и более

Таким образом, когнитивная структура науки с одной стороны создается благодаря усилиям каждого члена научного сообщества, а с другой – сама является полем коммуникации ученых и полем подготовки нового поколения исследователей.

В каждой отрасли педагогических знаний складывается свой архив публикаций, который имеет некоторые отличия в представленности основных эшелонов. Покажем эти особенности на примере изучения массива научных публикаций по проблемам изобразительной деятельности дошкольников, который позволяет обнаружить ряд существенных характеристик в представленности основных эшелонов публикаций (табл. 15).

Полученные данные убеждают, что в публикационный архив изучаемой дисциплины, состоящий из 3192 источников, входят публикации не только научно-исследовательского характера, но и издания, имеющие практическую направленность и рекомендованные воспитателям.

**Массив научных публикаций по проблемам
изобразительной деятельности дошкольников**

всего	Основные эшелоны (%)				Пособия для воспитателей (%)	
	учебни- ки	моногра- фии	обзоры	статьи	практические рекомендации	программы
3192	1,6	1,3	1,0	86,9	7,77	1,5

Самым значительным в количественном отношении является *эшелон статей*. На протяжении всего века заметен только один период спада, который приходится на 20-30 годы. В остальном, данный эшелон публикаций характеризуется достаточной стабильностью (в среднем – 86,9% от общего публикационного архива), что и отражено на рисунке 6.

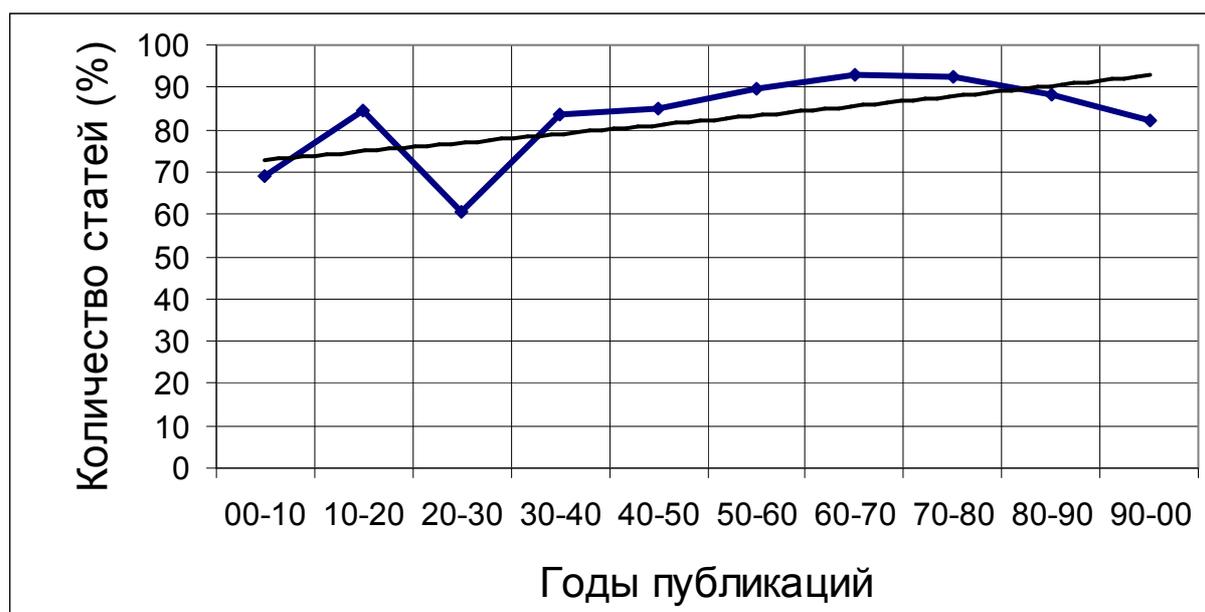


Рис. 6. Количество статей в общем объеме публикаций

Где же публикуются статьи по вопросам изобразительной деятельности детей? Воспользовавшись методикой изучения рассеяния публикаций (авторы: Зусьман О.М., Захарчук Т.В.), мы получили данные, представленные в таблице 16.

**Распределение статей в сборниках и журналах
по 10летиям XX века**

годы	всего	Статьи в сборниках					Статьи в журналах							
		Педагогических	По дошкольному воспитанию	По художественному воспитанию	По психологии	другие	Вестник воспитания	Вестник учителей рисования	Дошкольное воспитание	Вопросы психологии, Педагогический журнал	Педагогика	Начальная школа, Искусство	Обруч	другие
00-10	29				2		3	11		1				12
10-20	59	2	2				7		28	4				16
20-30	26		1	2	2	1				5		5		10
30-40	67	3	12	8		0			40					4
40-50	69	6	4	0		2			54		1			2
50-60	208	7	29	60		3			86	3	1			19
60-70	490	20	91	53	9	12			263	8		2		32
70-80	466	10	86	45	7	6			269	4	2	3		34
80-90	449	12	115	32	8	28			229	2		7		16
90-00	910	168	260	29	20	83			260			5	22	43
итого	2773	228	600	229	48	135	10	11	1249	27	4	22	22	188

Они позволяют распределить статьи по следующим зонам:

1. *Зона А* – статьи в узкопрофильных изданиях (сборники по художественному воспитанию, журналы «Вестник учителей рисования», «Искусство в школе») 9,6 % от всех публикаций. Рассеяние здесь значительно, что приводит к ситуации, когда специалист по проблемам изобразительной деятельности детей не в состоянии получить интересующую информацию через знакомство с узкопрофильными изданиями.

2. *Зона В* – общенаучные издания в сборниках междисциплинарного характера (чаще в сборниках молодых ученых региона или института, Вестниках университетов) – 8,4 %. В первой половине века такие публикации были единичным явлением (1-2 статьи), к концу 90-х годов таких статей 83. Таким образом, можно говорить об усиливающемся рассеянии именно в этой группе изданий, выходящей, как правило, небольшим тиражом в различных регионах страны.

3. *Зона С* – общепедагогические издания (педагогические сборники, журналы: «Вестник воспитания», «Педагогика», «Начальная школа») – 7,4%.

4. *Зона D* – издания по психологии (сборники по психологии, «Педагогический журнал», журнал «Вопросы психологии») – 1%.

5. *Зона E* – публикации в общественно-политических, массовых и литературно-художественных журналах – 4,9%

6. *Зона F* – публикации в изданиях, посвященных проблемам дошкольного образования (журналы «Дошкольное воспитание», «Обруч» и сборники по проблемам дошкольного воспитания). Рассеяние в этом виде изданий является наиболее заметным – 68,7%.

На представленном ниже рисунке 7 хорошо видно, что в распределении статей явным лидером является журнал «Дошкольное воспитание», почти половина публикаций - на страницах именно этого издания.

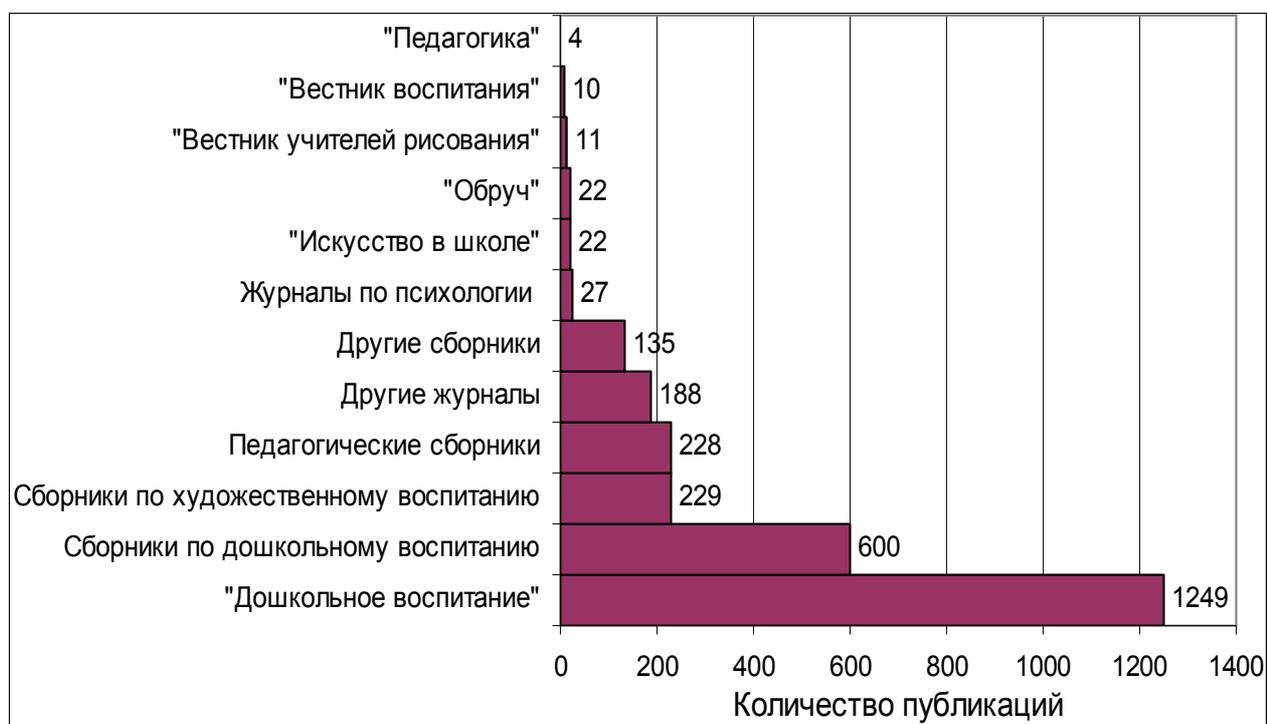


Рис. 7. Распределение статей по изобразительной деятельности дошкольников в сборниках и журналах

Большая часть материалов по изобразительной деятельности детей дошкольного возраста опубликована в журналах: 1533 против 1240 публикаций в сборниках. Причем выявлена интересная тенденция: если в начале века педагогическая периодика была бесспорным каналом получения ин-

тересующей информации, ближе к концу века сборники научных статей начинают составлять в этом серьезную конкуренцию и вот в последнее 10-летие века приоритетным становится публикация в различных сборниках. По большей части это сборники по дошкольному воспитанию, но достаточно много статей можно встретить и на страницах педагогических сборников, где вопросы изобразительной деятельности детей рассматриваются наряду с другими педагогическими проблемами.

Полагаем, эта представленная информация может стать основой для следующих выводов:

1. для исследователей (в том числе и проблем развития изобразительной деятельности дошкольников) определено то информационное пространство, в котором он может найти релевантную информацию;
2. для экспертов, анализирующих список публикаций соискателя, т.к. можно учесть, в каких изданиях представлены полученные в ходе исследования результаты⁹⁴.

Продолжим анализ эшелонов публикаций в массиве изданий по методике обучения дошкольников изобразительной деятельности.

На втором месте со значительным отрывом расположился *эшелон учебников*. Эшелон учебников, складывающийся в той или иной дисциплине, позволяет дать о ней целостное представление. В избранном примере этот эшелон составляет чуть более 2% от общего количества публикаций (рисунок 8).

В большинстве научных отраслей он является самым малочисленным, так как в учебники попадает лишь та информация, которая находится далеко от переднего края исследований, уже хорошо проанализированная и тщательно отобранная.

Первый учебник по методике «Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях: Пособие для высших пед. уч. заведений и пед. техникумов» Е.А. Флериной вышел в 1934 году, а последние пособия – в 2000 году. В течение века было создано несколько учебников и учебных пособий для педучилищ и пединститутов. Общим количеством – 51. Ниже в таблице указаны виды этих изданий.

⁹⁴ Это подтверждается и обязательным перечнем ведущих научных журналов и изданий, выпускаемых в Российской Федерации, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора наук.

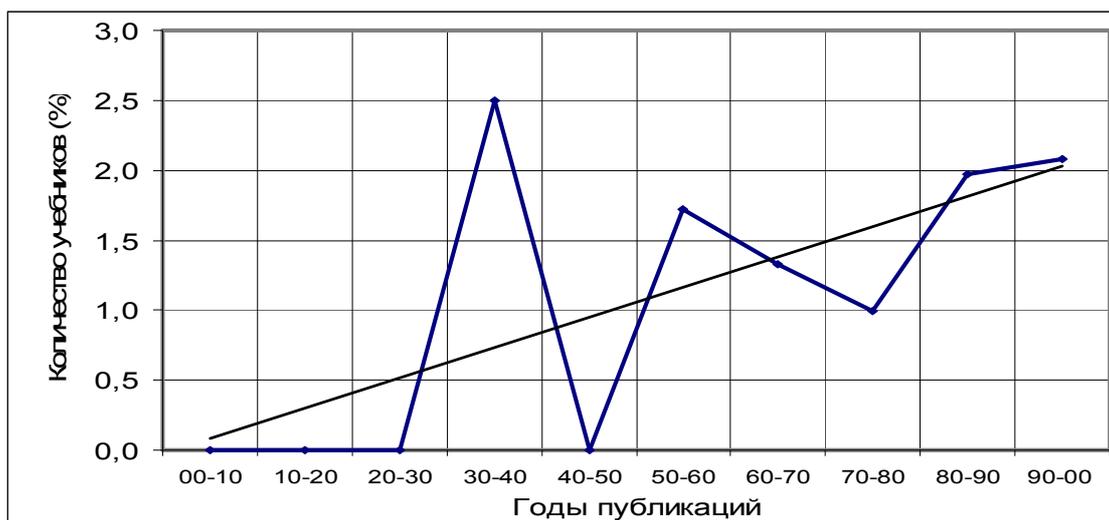


Рис. 8. Количество учебников в общем объеме публикаций

Анализ данного эшелона публикаций показал, что большинство изданий относятся к изданиям программ, методических рекомендаций и пособий. Как правило, они адресованы студентам заочных отделений⁹⁵. В эшелоне учебников 23,5 % составляют учебные пособия по отдельным темам⁹⁶. Достаточно большая группа изданий (29,4 %) представлена учебниками, комплексно рассматривающими вопросы изобразительной деятельности дошкольников.

Таблица 17

Виды учебных пособий для студентов и учащихся

Общее количество	Комплексные учебники и пособия	Учебные пособия по темам	Лекции для студентов	Программы и методические разработки
51	15	12	3	21
%	29,4	23,5	5,9	41,2

⁹⁵ Первым среди них являются «Методические указания для заочников к программам ...» Е.А. Флериной, вышедшие в 1935. В 2000 году вышло методическое пособие для студентов-заочников «Теория и методика развития детского изобразительного творчества» (Ред. Г.М. Киселева). В 1962-65 гг. И.Л. Гусарова подготовила три лекции для студентов-заочников дошкольных факультетов педагогических институтов на темы «Эстетическое воспитание в детском саду», «Лепка в детском саду», «Руководство рисованием по замыслу детей».

⁹⁶ Среди них следующие издания: Захарова В.М. Предметное рисование в детском саду (старшие группы): Пособие для студентов-заочников дошкольных факультетов пед. институтов. – М., 1963г.; Рогалева Е.С. Декоративные виды изобразительной деятельности в подготовительной группе детского сада: Пособие для учащихся и студентов дошк. учебных заведений, работников детского сада. – Л., 1974 г.; Гусакова М.А. Аппликация: Учебное пособие для учащихся педучилищ. – М, 1977г.

Необходимо подчеркнуть, что в дисциплинарном массиве учебники занимают особую роль: единственное упоминание в учебнике «стоит» в глазах сообщества десятков и сотен ссылок в журнальных статьях. В этом проявляется тот сложный переход, который осуществляет знание, полученное на переднем крае науки (в диссертационных исследованиях в первую очередь), в знание дисциплинарное. Важно подчеркнуть, что когнитивные характеристики науки приобретают различный облик на разных стадиях организации науки — институциональном и неинституциональном. Так, знание, полученное в рамках поискового исследования, существенно отличается от знания, получающего характер научной дисциплины и транслирующегося в культуру. Эти отличия касаются и методов изложения, и способов социального признания, и дальнейшего функционирования.

В своем исследовании А.П. Огурцов⁹⁷ выделяет два типа организованности научного знания - дисциплинарный (трансляция научных результатов в культуру) и проблемный (структуры переднего края научных исследований). Автор подчеркивает, что передний край науки организован проблемно. Это означает, что знание здесь существует и функционирует иным образом, чем там, где речь идет о передаче полученных результатов последующим поколениям. Здесь ядро когнитивной организации - проблема, а не решение, вопрос, а не ответ, деятельность, а не изложение уже найденного ответа в готовых формулах. Дисциплинарная организация науки оказывается тем каналом, который обеспечивает социализацию достигнутых результатов, превращение их в культурные и научные образцы, в соответствии с которыми составляются учебники, излагается и передается знание в системе образования. Этот процесс получил название институализация знаний. Дисциплинарно-организованное знание находит свое изложение в учебнике. Из состава учебника элиминируются заблуждения и ошибочные ходы мысли. Учебник должен изложить лишь истинное знание, научные результаты, признанные в качестве истинных. В учебнике не может быть места для изложения конкурирующих исследовательских программ, драматизма их конфронтации между собой. Истинное знание трактуется как система истинных высказываний различной степени общности - от фактуальных предложений до теоретического закона. Из состава дисциплинарного знания элиминируется всякая проблематичность. Знание должно предстать в своей аподиктической, всеобще-обязательной форме, Дисциплинарная организация знания связана с процессом когнитивной институализации результатов исследовательской деятельности, с превращением методики работы исследовательской группы и созданной теории в

парадигму научного сообщества, с выпуском учебника и учебно-методических пособий, с принятием определенных инструкций, регулирующих учебный процесс, в содержание преподавания и др. Когнитивная институционализации дополняется социальной институционализацией, которая предполагает создание кафедр, секторов, факультетов, отделов, обеспечивающих специализированную подготовку научных кадров.

Особо хотелось бы остановиться на *эшелоне обзоров*. По словам американского науковеда Д. Прайса⁹⁸ «когда в процессе естественного роста дисциплина начинает значительно превышать ... квоту в несколько сот коллег, ни один человек уже не может должным образом ориентироваться в такой дисциплине. На каждом этапе этого пути накопленный массив статей может быть более экономно упакован в обзорные статьи или учебники». В большинстве научных отраслей, особенно технической направленности он является вторым по численности после эшелона статей. В нашем случае – это весьма незначительное количество, всего 31 обзорное издание, что составляет 1,0% от общего публикационного архива (рисунок 9).

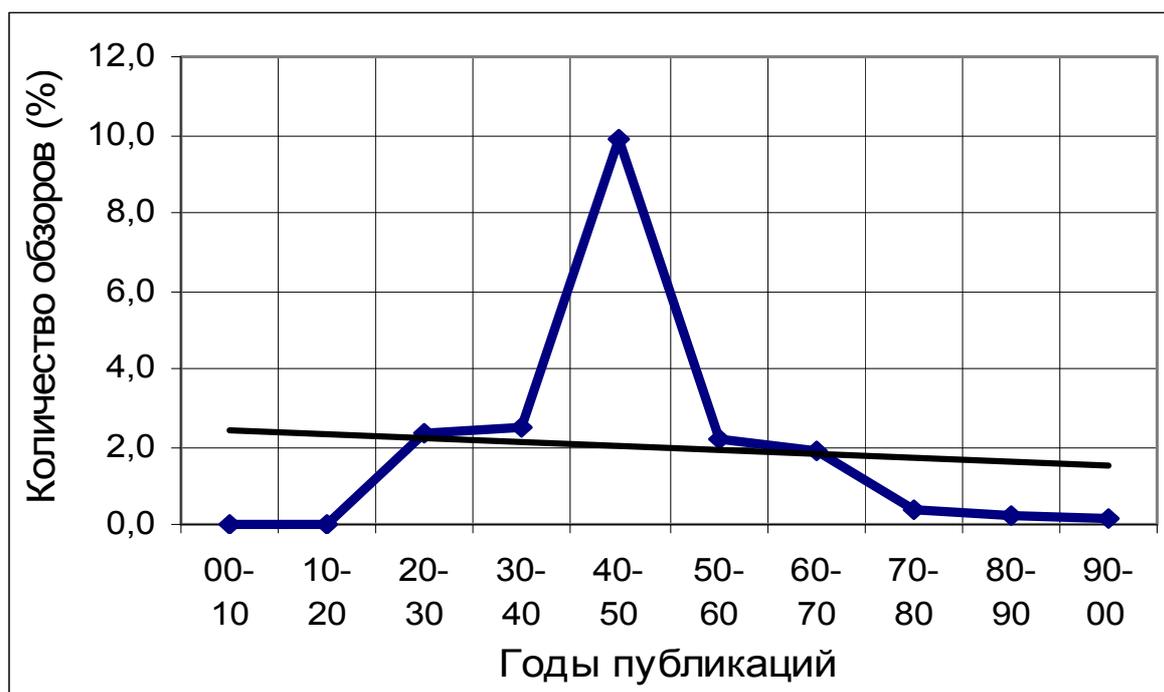


Рис. 9. Количество обзоров в общем объеме публикаций

⁹⁷ Огурцов А.П. Дисциплинарная структура науки: Ее генезис и обоснование. – М.: Наука, 1988.

⁹⁸ Прайс Д. Дж. де Солла. Малая наука, большая наука // Наука о науке: Сб. ст. – М.: Прогресс, 1966. – С.346.

Какие публикации относить к обзорным? Вопрос этот не праздный, так как в науковедении существует несколько, часто противоречивых позиций в ответах на него. Так, в пособии «Подготовка обзоров органами научно-технической информации» различается два типа обзоров — *реферативные и аналитические*. Основное различие между этими обзорами заключается в том, что составитель реферативного обзора лишь воспроизводит в сжатом и систематизированном виде информацию и суждения, приводимые авторами документов-первоисточников. При этом не дается никакой критической оценки этой информации, тогда как составитель аналитического обзора критически оценивает их и на основе логического анализа и синтеза информации, которая содержится в документах-первоисточниках, высказывает собственные суждения и делает выводы.

Словарь терминов по информатике на русском и английском языках добавляет еще один тип обзоров – *библиографический*. Это обзор, содержащий характеристику первичных документов как источников информации, появившихся за определенное время или объединенных по какому-либо общему признаку. Подготовка библиографических обзоров осуществляется главным образом в библиотеках, а не в органах научно-технической информации.

Общепринятой типологии научных обзоров пока не существует, хотя и предпринимаются попытки ее разработать. Приводим в виде таблицы типологию реферативных и аналитических обзоров, представленную в работе А.И. Михайлова, А.И. Черного, Р.С. Гиляревского.⁹⁹ (табл. 18).

При столь богатом разнообразии обзоров актуальным является вопрос, какую же публикацию можно отнести к этому виду изданий. В 1965 году Д. Прайс пришел к выводу, что обзорной статьёй можно считать любую журнальную статью, если в ней имеется 25 и более ссылок на другие работы. Речь, отметим, идет только о статьях. Но обзоры могут быть представлены и в других документах (например, монографиях). Если считать обзорным любой научный документ, в котором приведено не менее 40 библиографических ссылок, то по этому формальному признаку можно выявить от 75 до 85% всех обзорных научных документов. Данный вывод подтверждается количественным распределением библиографических ссылок по научным документам в двух выборках, которое было получено А. М. Вудведом.¹⁰⁰

⁹⁹ Михайлов А. И., Черный А. И., Гиляревский Р. С.. Информатика — новое название теории научной информации // Научно-техническая информация. - 1966. - № 12. - С.302.

¹⁰⁰ Woodward A. M. Review literature: characteristics, sources and output in 1972. «Aslib Proceedings», 1974, v. 26, № 9, P. 369—370.

Типология реферативных и аналитических обзоров

Основание для выделения	Типы обзоров
цели составления	<ul style="list-style-type: none"> • обзоры, суммирующие достижения науки или техники в какой-то области и за какой-то период времени • обзоры, необходимые для решения конкретных практических задач
назначение	<ul style="list-style-type: none"> • для узких специалистов • для руководителей • научно-популярные обзоры
вид охватываемых первоисточников	<ul style="list-style-type: none"> • периодических изданий • патентных описаний • рекламных сообщений • непубликуемых научных документов, • разных сочетаний этих видов документов
широта тематики	<ul style="list-style-type: none"> • узкотематические • комплексные (или политематические)
наличие сопоставлений	<ul style="list-style-type: none"> • сопоставительные, • не содержащие сопоставлений • охватывающие одну организацию (фирму, отрасль) • сходные организации (фирмы, отрасли), • в одной или в разных странах
наличие прогнозов	<ul style="list-style-type: none"> • содержащие краткосрочный прогноз • среднесрочный • долгосрочный • не содержащие такого прогноза
периодичность подготовки	<ul style="list-style-type: none"> • периодические • разовые
характер оформления	<ul style="list-style-type: none"> • опубликованные • непубликуемые

Однако А. М. Вудвед считает, что использование только одного формального признака — числа библиографических ссылок, содержащихся в научном документе, — не является достаточно эффективным для идентификации обзоров. Поэтому он предлагает использовать для этой цели следующие совокупности формальных показателей:

1. Документ должен быть обзорным, если:

- он содержит более 100 библиографических ссылок;
- в его заглавии содержится ключевое слово «обзор», «достижения» и т. п.;
- из его заглавия ясно, что документ является обзорным;
- он опубликован в каком-то обзорном периодическом или продолжающемся издании.

2. Документ *может быть обзорным*, если:

- он содержит от 40 до 100 библиографических ссылок (чем больше ссылок содержится в документе, тем выше вероятность того, что он является обзорным);
- он отмечен или индексирован как обзор;
- он имеет одного автора;
- из его заглавия следует, что это обзор (обычно в таком заглавии указывается лишь предмет документа).

3. Документ *не является обзорным*, если:

- в его заглавии указано, что речь идет об экспериментальной работе;
- он опубликован в периодическом издании, которое обычно не помещает обзоров.

Пользуясь этими критериями, мы отнесли в рассматриваемом примере к обзорам следующие виды изданий по вопросам изобразительной деятельности детей:

1. *Библиографические обзоры* – всего 11 публикаций. Это - статьи в журнале «Дошкольное воспитание» с характерным названием «Что читать по вопросам детского изобразительного творчества» (1941, 1942, 1957 и 1979 года). А также ряд указателей литературы, вышедших отдельными изданиями в 1924, 1935, 1964 и 1966 годах. Как видим, трудно говорить о какой-либо периодичности выхода данного вида обзоров.

2. *Обзоры итогов совещаний, семинаров, конференций*: 19 статей, в основном, в журнале «Дошкольное воспитание». В таблице представлено появление данных публикаций по десятилетиям¹⁰¹.

¹⁰¹ В первой обзорной статье (1925г.) ее автор Маркович М. рассказывает о работе секции художественного воспитания при педагогической студии НКП. Обзоры 40 годов были посвящены итогам: совещания по художественному воспитанию 1941 года; сессии по детскому рисунку 1946 год; педагогическим чтениям по художественному воспитанию дошкольников, прошедшим в 1950 году. В следующем десятилетии в обзорных статьях сообщается об итогах педагогических чтений в институте художественного воспитания (1951 и 1952 гг.), а также о научных конференциях по вопросам дошкольной педагогики (1954 и 1958 гг.), на которых рассматривались и вопросы изобразительной деятельности детей. В 60-70 годы появляется ряд статей с обзорами докладов, сделанных на семинаре «Художественное творчество детей дошкольного возраста», 1965. А также информация Ветлугиной Н.А. с научной конференции «Революция – прекрасное – человек» (1967 г.). В 1969 году дается обзор итогов конференции по проблеме «Обучение и детское творчество» и совещания дошкольных работников по итогам исследования умственного воспитания детей в процессе обучения изобразительной деятельности. В статье Шпикаловой Т. (1970 г.) обзревается вопросы эстетического воспитания детей, рассмотренные на Всесоюзных Ленинских юбилейных педагогических чтениях. Два десятилетия XX века (70-90гг.) характеризуются отсутствием данного вида обзорных публикаций. Это связано, во многом и с тем, что в силу изменений в экономике страны количество совещаний, семинаров, конференций резко снизилось, часто они стали носить региональный характер, а потому информация о них не стано-

3. *Реферативные обзоры.* Из научно-библиографических изданий, которые могут быть полезны специалистам рассматриваемой области научных знаний, стоит назвать издание, выходящее в нашей стране с 1982 года – это обзоры Российской национальной библиотеки по эстетическому воспитанию (четыре выпуска в год). Однако, многопрофильность данного вида издания (ориентированность на все возрастные категории, на все виды художественной деятельности, на все виды искусства и т.п.) создает значительные трудности для исследователя. Государственная научно-педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского также выпускает обзоры литературы по педагогике.

4. *Информационные сообщения о защитах диссертаций:* 2 сообщения в журнале «Дошкольное воспитание» о защите кандидатских диссертаций Н.П. Сакулиной в 1946 году и А.А. Волковой в 1950 году. К сожалению, данный вид информационных сообщений не нашел своего продолжения в более поздних изданиях журнала, хотя, без сомнения, информация о защищаемых диссертациях по проблемам дошкольной педагогики является весьма важной как для исследователей-теоретиков, так и для практиков.

5. *Информационные сообщения о новых книгах* представлен 8 статьями, помещенными в журнале «Дошкольное воспитание»¹⁰².

Таблица 19

Данные о публикациях обзоров по десятилетиям

Годы (XX век)	10 -20	20-30	30-40	40-50	50-60	60-70	70-80	80-90	90-00
Количество обзоров	нет	1	нет	5	5	7	нет	нет	1

Главная характеристика данного жанра публикаций состоит в том, что благодаря отбору и сворачиванию информации они представляют ее потребителю более компактно, а потому значительно экономят время на поиск

вилась достоянием широкой педагогической общественности. В последней обзорной статье 2000 года Комиссарова Л. освещает итоги Межрегиональной научно-практической конференции «Проблемы дошкольного образования XXI века», где наряду с другими рассматривались и проблемы изобразительной деятельности детей дошкольного возраста.

¹⁰² Это аннотация Сакулиной Н.П. на книгу Е. Флериной «Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях» (1935 г.), рецензия Гусаровой И.Л. на монографию Н.П. Сакулиной «Рисование в дошкольном детстве» (1966г.) и заметки Богатеевой З. к пособию Ю.В. Максимова и В.Н. Чураковой «Русское народное декоративно-прикладное искусство в детском саду» (1974.г.). Как правило, эти публикации написаны классиками-методистами, кроме уже перечисленных назовем еще Р.Г. Казакову, Л.В. Компанцеву.

ки нужной информации. Значение данного вида публикаций будет все время возрастать по мере роста общего публикационного архива. Речь идет о необходимости значительно усилить работу по подготовке обзоров, превратить такую работу из стихийной в систематическую и организованную. К. Херринг¹⁰³ пишет, что кризис информации в наши дни качественно отличается от того, что было когда-либо в прошлом. Он может привести к заметному замедлению прогресса науки. Чтобы устранить эту угрозу, необходимо творческий синтез и сведение воедино фактов и идей. Ни одно информационное средство не способно предоставить ученому полную информацию по интересующему его вопросу, если оно не предусматривает какие-либо способы классификации, оценки и, прежде всего, конденсации разбросанного там и тут ценного материала в последовательном и исчерпывающем виде. Концепции, как и факты, нужно искать. Эту функцию могут выполнить только монографии, обзорные статьи и критические компиляции.

Следовательно, **необходимо добиваться значительного увеличения публикаций обзорного характера по педагогике.** Вместе с тем, в науковедении подчеркивается, что подготовка обзорного издания может быть поручена лишь высококвалифицированному специалисту, обладающему большой научной эрудицией и хорошо знакомому с достижениями в данной области науки. Известный английский физик лауреат Нобелевской премии Дж. Займан утверждал: «Каждый исследователь просто обязан время от времени брать на себя роль составителя обзоров, охватывать взглядом весь свой предмет и выражать собственное его понимание; он не может нанять для этого важнейшего дела писателя, каким бы специалистом по грамматике и синтаксису тот ни был».¹⁰⁴ И все же в современных условиях лавинообразного роста информации вряд ли под силу одному специалисту заниматься такой работой. Поэтому все чаще различные отрасли наук создают всевозможные учреждения (центры, лаборатории и т.п.) для подготовки обзорной информации. Особенно эффективно поставлена эта работа в области научно-технической литературы. Полагаем, что и педагогическая литература должна стать материалом для подготовки изданий обзорного типа, что значительно повысит эффективность исследований в данной области.

Таким образом, анализ публикационного архива показал, что опубликованные исследователем результаты могут быть представлены в разных эшелонах публикаций. Вместе с тем классики науковедения (Г.М. Добров, И.В. Маршакова, Прайс де Солла и др.) подчеркивали, что судить

¹⁰³ Herring E.A. Critical reviews: the sponsor's point of view. "Journal of Chemical Documentation", 1968, v. 8, № 4. P.370.

¹⁰⁴ Ziman J.M. The light of knowledge. New lamps for old. The 4th Aslib annual lecture. "Aslib Proceedings", 1970, v.20, № 5., P.199.

о приросте нового научного знания в той или иной научной области можно только анализируя те документы, в которых это новое научное знание присутствует. Поэтому публикации, в которых представлено обобщение опыта работы педагогов, в которых даются практические рекомендации на основе проведенных ранее исследований, должны быть исключены из анализа, так как в этих публикациях не представлено новое научное знание, способствующее развитию изучаемой научной отрасли. Г.М. Добров, определяя принципы информационного подхода к анализу развития науки, подчеркивал, что для выявления тенденций в развитии необходима надлежащая обработка, анализ значительных массивов исходного материала. Это лучше, считал автор, чем информация, содержащаяся в отдельно взятых фактах-примерах.

Знание выявленных особенностей весьма существенно для дальнейшего анализа публикационного архива дисциплины. Полагаем, что для анализа прироста нового научного знания в изучаемой научной области можно использовать только научно-исследовательские документы, в которых это новое научное знание присутствует. К таким документам мы относим: монографии, статьи научно-исследовательского характера, учебники, обзоры результатов научных исследований. Именно эти документы будут анализироваться далее.

Как отмечалось ранее, в использовании метода оценки роста количества публикаций важным является выбор шкалы для оценки полученных данных. За основу дальнейшего анализа мы выбрали *не суммарное число публикаций по отдельной рубрике, а удельный вес работ данной рубрики в общем массиве обрабатываемой информации*. Полагаем, что данный критерий дает более объективный показатель динамики в развитии информационных потоков. Докажем это на примере общего количества научных публикаций по рисованию (рисунок 10) и удельного веса публикаций по рисованию в общем массиве (рисунок 11).

Общее количество публикаций по рисованию, вышедших в течение века, демонстрирует рост по кривой, близкой к экспоненте, хотя на протяжении 100 лет ярко видны периоды спада и подъема. Но в целом, количество работ может являться примером *восходящего потока публикаций*, что характеризует достаточно высокие темпы развития данной тематической рубрики. Подсчет удельного веса работ данной рубрики в общем массиве обрабатываемой информации убеждает в совершенно противоположном. Количество работ по рисованию резко снижается на протяжении всех десятилетий XX века. То есть данный массив публикаций – пример *нисходящего информационного потока*. Учитывая большую скорость уменьшения удельного веса данного вида работ, можно признать, что данное направление исследований вышло на логистическую кривую. А потому исследова-

ния в этом направлении не являются для методики столь актуальными, как в других тематических группах.

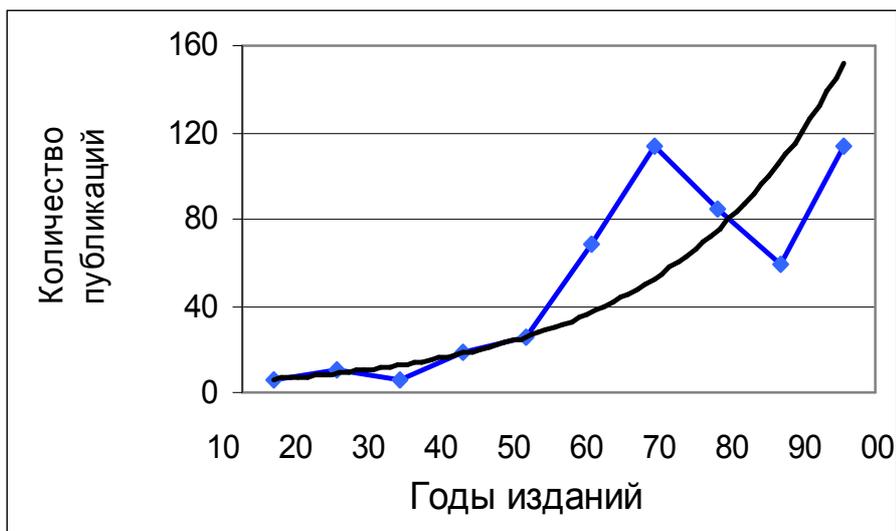


Рис. 10. Общее количество научных публикаций по рисованию

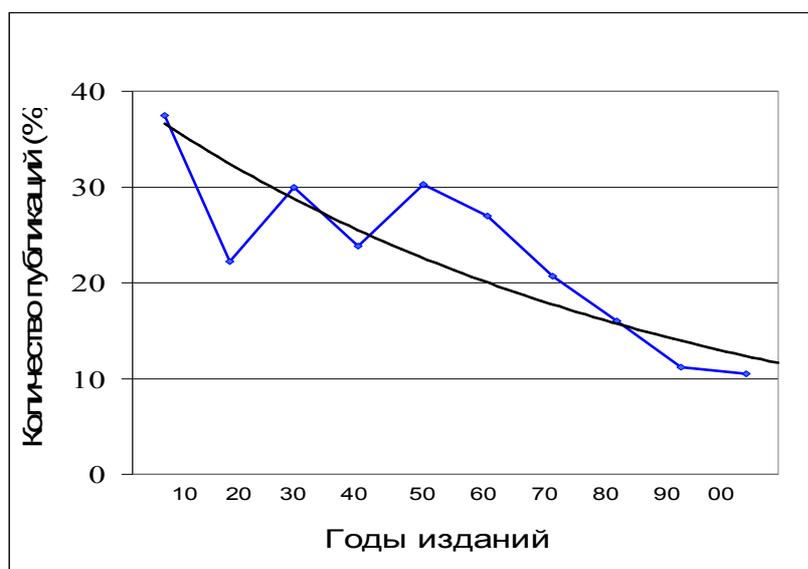


Рис. 11. Удельный вес публикаций по рисованию в общем массиве

Включение полученного знания в дисциплинарный архив публикаций является признанием научным сообществом его новизны, но вместе с тем это предъявляет к автору диссертационного исследователя повышенные требования с точки зрения глубокого изучения проблемы исследования. Не менее серьезные требования предъявляются и к эксперту. А.М.

Новиков сформулировал это требование в достаточно категоричной форме – если эксперт, оппонент и т.д. знает какую-либо предшествующую работу, близкую по проблематике к данной диссертации, но она диссертантом не проведена, — диссертация должна быть возвращена на доработку.

3.4.3. Социологическая модель развития науки

Важным требованием анализа данных по кадрам педагогического сообщества является необходимость видения научного сообщества как целостного образования. В подобном видении должны быть отчетливо и достаточно подробно представлены не только отдельные члены научного сообщества, но и сообщество в целом.

Первым компонентом в социальной структуре науки является ***состав научного педагогического сообщества***, занятого производством, обработкой и трансляцией знаний. Анализ этого сообщества может проводиться по нескольким показателям (возрасту, полу, принадлежности к определенному региону, институту и др.). Остановимся лишь на одной из возможных характеристик, которые в рамках данного исследования кажутся нам весьма значимой: соотношение количества докторов и кандидатов наук по педагогике. На фоне общего снижения в России количества исследователей, имеющих ученую степень, связанного с общим кризисом отечественной науки (по данным И.В. Маршаковой-Майкевич¹⁰⁵), количество кандидатов наук растет значительными темпами. Хотя наука растет, ее «научность» все время «разбавляется», т.к. количество кандидатов увеличивается, а количество докторов – прежнее. Это явление было зафиксировано в работах В.С. Арутюнова и Л.Н. Стрековой, как явление, характерное для всех отраслей науки. Представленные в таблице материалы убеждают, что закономерность о «разбавлении научности» не характерна для последних десяти лет развития педагогики.

Несмотря на быстрый рост количества кандидатов наук, такими же быстрыми темпами увеличивается и количество докторов, поэтому соотношение докторских и кандидатских диссертаций меняется незначительно, то есть демонстрирует достаточную стабильность.

Вторым параметром, характеризующим социальный компонент научного сообщества, являются ***социально-организационные структуры***, принятые в данном сообществе. Через эти организации ученые решают следующие задачи:

¹⁰⁵ Маршаковой-Майкевич И.В. Исследовательская активность стран мира в конце XX века (статистическая оценка) // Вопросы философии. – 2002. - № 12.

- ознакомление с новейшими достижениями науки в данной области;
- проведение научных исследований;
- разработка вопросов дидактики и методики преподавания соответствующего профилю предмета;
- разбор, рецензирование и разработка учебной, методической и популярной литературы;
- распространение передового педагогического опыта, помощь и содействие преподавателям учебных заведений;
- организация научных выставок, публичных лекций;
- организация опытно-экспериментальной работы в показательных учреждениях;
- подготовка образованных кадров для работы в учебных учреждениях.

Таблица 20

Статистические данные по кандидатским и докторским диссертациям, утвержденным Высшей аттестационной комиссией в 1993-2003 гг. (педагогические науки)*

Год	Число утвержденных докторских диссертаций	Число утвержденных кандидатских диссертаций	Соотношение докторских и кандидатских диссертаций
1993	107	816	1:7,6
1994	99	793	1:8
1995	103	734	1:7
1996	126	940	1:7,5
1997	144	1063	1:7,4
1998	189	1135	1:6
1999	247	1662	1:6,7
2000	257	2167	1:8,4
2001	249	1938	1:7,8
2002	221	2086	1:9,4
2003	301	2259	1:7,5

* Статистические данные приведены по материалам, опубликованным в Бюллетене ВАКа МО РФ (№5, 2005 г., С. 4-5).

Основными социально-организационными структурами, в рамках которых проводятся исследования, являются *лаборатории в НИИ* и *кафедры в институтах*, имеющих аспирантуры. География основных центров подготовки ученых (кандидатов и докторов наук) связана с теми учреждениями, в которых выполнялись и защищались диссертации. Основными

аргументами для создания советов по защите диссертации обычно являются следующие:

- известность высшего учебного заведения или научно-исследовательского учреждения своими научными достижениями в России за ее пределами, наличие в них не менее двух штатных докторов наук по каждой из специальностей, которые планируется открыть;
- успешная работа аспирантуры или докторантуры;
- отсутствие диссертационных советов в том или ином регионе России или большая загрузка имеющихся советов.

Особый рост числа диссертационных советов по педагогике приходится на 1992-1994 годы. К этому периоду многие высшие учебные заведения и научно-исследовательские учреждения стали обладать большим потенциалом научных кадров (докторов наук), что стимулировало создание в них аспирантур и докторантур. Это вызывало необходимость создания советов по защите диссертаций не только в Москве и Ленинграде (Санкт-Петербурге), но и в других регионах России: Западной Сибири, Северо-Западном, Центральном, Волго-Вятском, Центрально-Черноземном, Северо-Кавказском, Восточно-Сибирском и Дальневосточном регионах. Такое увеличение числа советов способствовало увеличению количества защит диссертаций и этим содействовало развитию педагогической науки в регионах. В каждом регионе сложилась своя структура и конкретные формы функционирования региональной педагогической науки, которые позволяют:

- определять цели региональных педагогических исследований в условиях нового типа государственности;
- изучать развитие региональных педагогических исследований как системы знаний;
- изучать региональные, социально-политические, экономические условия, изменяющие исследовательскую ситуацию в конкретный период времени;
- изменение информационных потоков, роста числа исследователей через такие формы подготовки исследователей, как магистратура, аспирантура, докторантура.

Исходя из этого, перед экспертом появляется ряд новых аспектов, которые целесообразно учитывать в ходе проведения экспертизы. Важным становится учет преемственности данного исследования с другими аналогичными работами, выполненными в логике идей того региона, к которому принадлежит диссертант, видеть связь темы исследования с планами научно-исследовательской работы организации, где выполнена диссертация. Это ни в коем случае не проповедует некий местнический подход к разви-

тию педагогики. Наука не знает границ, она поистине интернациональна, но каждый регион может внести свой вклад в развитие общего дисциплинарного знания.

Общей целью научного сообщества и каждого входящего в него профессионала считается увеличение массива удостоверенного научным сообществом научного знания. Для этого у научного сообщества существуют особые механизмы, жестко направленные на максимальную интенсификацию этого процесса.

Особого внимания заслуживает вопрос об одной из важнейших структур, обеспечивающих развитие педагогики. Такой структурой являются *научные школы*. И эмпирическая и теоретическая составляющие науки развиваются любознательностью исследователей в рамках определенных, не связанных друг с другом парадигм (программ, образцов, задающих характер исследования), принятых в различных научных сообществах. Как отмечают современные исследователи, «научное сообщество представляет собой не единую структуру», а «гранулированную среду». Все существенное для развития научного знания происходит внутри «гранулы» - сплоченной научной группы, коллективно создающей новый элемент знания, а затем в борьбе и компромиссах с другими аналогичными группами его утверждающими. Вырабатывается специфический научный сленг, набор стереотипов и интерпретаций. В результате этого процесса научная группа самоидентифицируется и утверждается в научном сообществе. Каждая научная организация, даже если она была создана под вполне определенную цель, начинает все в большей степени работать на себя. Предмет и цель исследования выбираются под наличные организационные, технические и интеллектуальные средства, независимо от того, насколько это оправдано в целостном контексте научной и социальной жизни. При этом, как правило, отмечает В.Н. Сагатовский¹⁰⁶, даже не ставится вопрос, какие задачи могут (а какие не могут) решаться с помощью данного описания, и в каком интервале (в какой части) может быть объяснено явление именно данной теоретической моделью.

Феномен научной школы рассматривается многими авторами в совершенно различных контекстах. Это приводит к обозначению термином «школа» феноменов из различных классов объектов. В.Б. Гасилов¹⁰⁷ приводит следующие контексты употребления понятия «школа» (табл. 21).

Развитой научной школе присуща следующая совокупность

¹⁰⁶ Сагатовский В.Н. Есть ли выход у человечества? (Критика образа жизни). – СПб., ООО «Издательство “Петрополис”», 2000.

¹⁰⁷ Гасилов В.Б. Научные школы – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского. – М., 1977.

свойств:

- *генетические связи*, генератором которых является учитель: все члены, независимо от их статуса - ученики лидера, его единомышленники и своими научными вкладами продолжают и развивают школу;
- *субординационные связи*, определяемые реальными вкладами лидера и членов школы в реализацию определенной программы;
- *управленческий механизм* в форме здорового внутригруппового дружеского соперничества, регулируемого и контролируемого лидером с целью установления нормальных межличностных отношений;
- *взаимозависимость научных вкладов*, их обезличенность в общем результате работы;
- *примат программы школы* над индивидуальными проектами, самостоятельность в разработке общей программы либо подавляется, либо включается в общую программу по согласованию с лидером;
- *ассимиляция неопитов* – новый член независимо от статуса (студент, аспирант, стажер, ученый высокого класса) в течение какого-то времени проходит стадию ученичества;
- *динамика школы* – смена ролей и кадрового состава в связи с динамикой развития программы;
- *относительная стохастичность функционирования* как школы, так и ее подсистем: внутри программы могут быть относительно самостоятельные группы исследователей, которые решают части общей программы;
- *длительность существования*, определяемая реализацией или изменением программы, исчерпываемостью результатов и публикаций, сменой лидера, распадом школы и перерастанием ее в научное направление с приобретением международного статуса;
- *функциональная определенность элементов*: не все сотрудники и не все участники процесса научного исследования могут рассматриваться в качестве членов школы, а лишь те, которые вносят значимый вклад в совокупную систему знаний, представляют программу вовне, вступают в полемику с оппонентами, распространяют и внедряют результаты (В.Б. Гасилов, В.А. Извозчиков)¹⁰⁸.

Исследователи, занимающиеся проблемой научных школ (В.Б. Гасилов, В.А. Извозчиков, М.П. Потемкин, Н.И. Родный, Г. Штейнер, М.Г. Ярошевский и др)., подчеркивают ее главную функцию - передачу «эс-

¹⁰⁸ Извозчиков В.А., Потемкин М.П. Научные школы и стиль научного мышления. – СПб: Образование, 1997.

Гасилов В.Б. Научные школы – феномен и исследовательская программа науковедения // Школы в науке / Под ред. С.Р. Микулинского. – М., 1977.

тафеты знаний», обеспечивающую специализированную подготовку научных кадров, определяющую устойчивые формы деятельности научного сообщества, ответственного за подготовку будущих ученых, социализацию новых поколений, передачу идеалов и норм, признанных научным сообществом.

Таблица 21

Контексты употребления понятия «школа»

Школа в контексте обучения	способ или система обучения, образования, распространения знания, передачи знания от учителя к ученику
Школа в контексте совокупности людей, занятых обучением	совокупность учеников крупного ученого — распространителя знания, продуцированного им самим
Школа в контексте системы знания	фиксированная система знаний, представлений, доктрин, объяснительных принципов
Школа в контексте неинституализированной совокупности единомышленников	совокупность единомышленников, восприимчивых общего учения, последователей общего интеллектуального метода, придерживающихся общей доктрины
Школа в контексте научно-исследовательского сообщества	совокупность ученых различных статусов, объединившихся с целью развития и реализации научной программы, предложенной лидером-генератором программы (идеи, концепции), переформируемой как по мере усвоения последователями (учениками) основных идей генератора (учителя), так и по мере получения нового знания, а также рефлексии на данные и критику оппонентов
Школа в контексте научно-исследовательской локализации	совокупность ученых, каким-либо образом изолированная от остального научного сообщества, характеризующаяся усиленным внутригрупповым общением (например, взаимоцитированием, особенно цитированием лидера — организатора данного изолята) и жестким ограничением внешних коммуникаций

Проблема воспроизводства научного знания тесно связана с развитием и функционированием научных школ, так как эти научные сообщества играют важнейшую роль в личностном, нравственном и научном становлении исследователей. Именно первые самостоятельные научные исследования, выполненные в рамках научной школы, оказывают значительное влияние на всю научно-исследовательскую деятельность человека. Постоянно увеличивающееся число докторских диссертационных исследований является количественным показателем воспроизводства личностей в науке, что относится к ведущей функции научно-педагогической школы. Очевид-

ным является и тот факт, что число самих научно-педагогических школ растет. Следовательно, необходимо получение достоверной информации о направлениях деятельности (о научных разработках, о защищаемых диссертациях, о публикациях и т.д.) школ с целью интеграции усилий (а возможно и разделения труда, например, в совместных научных проектах) в решении актуальных научно-практических проблем современной системы образования, в развитии как фундаментальных, так и модернистских исследований.

На наш взгляд, чрезвычайно важно, чтобы исследователь сам понимал, к какой именно научной школе он принадлежит, и мог четко охарактеризовать особенности ее подходов к решению научных проблем. Подробная информированность важна и для эксперта, чтобы он мог выразить свое отношение к проблеме взаимодействия личности соискателя (ученика) и личности его руководителя (учителя), увидеть связь научных интересов руководителя, самого соискателя с областью знаний, в которой проведено исследование, мог оценить конкретное личное участие соискателя ученой степени в получении новых научных результатов, в проведении опытно-экспериментальной работы или педагогического эксперимента, изложенных в диссертации.

Сегодня вряд ли можно говорить о том, что научное педагогическое сообщество располагает полной информацией о тех научных школах, которые сложились в нашей области научных знаний, вероятно, для педагогики – это задача будущего.

Третьим параметром, характеризующим социальный компонент педагогического сообщества, являются **единые механизмы коммуникаций** между учеными-педагогами, каналы формальной и неформальной коммуникации, принятые в данном сообществе. Ученые «разбросаны» по всему миру и принадлежат всему человечеству. Они отыскивают друг друга, вступают друг с другом в контакты. Формы, которые обеспечивают встречи и общение, имеют разные названия – это семинары и конференции, симпозиумы и конгрессы, появился новый канал общения – Интернет. Однако самым верным и общепринятым путем, располагающим к общению, является путь научных публикаций. Традиция систематических ссылок на работы предшественников сформировалась в европейской науке в середине XIX века, как показатель структурной интеграции научного знания и профессионализации научной деятельности.

Путь общения через научные публикации предполагает *наличие единого публикационного архива*, которым пользуются все члены научного сообщества. Благодаря архиву публикаций каждая научная дисциплина в каждый момент времени сохраняет свою целостность вопреки постоянному притоку новых исследовательских результатов и новых членов дисцип-

линарного сообщества. Одним из каналов коммуникации в научном сообществе, по мнению многих ученых, является *наличие специальных журналов* для опубликования в них результатов исследований.

Единое научное пространство невозможно без единого средства коммуникации – общего языка, выработанного в научном сообществе. Принятый в данной научной среде язык общения накладывает существенный отпечаток и на процесс развития социального компонента науки. Одна из функций научного сленга – квалификационная, которая выражается в умении продемонстрировать принадлежность к корпорации, свою осведомленность в степени изученности проблем дисциплины, свое уважение к предшественникам и результатам их научного труда (В.С. Арутюнов, Л.Н.Стрелкова). Эту роль в сообществе выполняют ссылки. Кроме того, именно через ссылочный аппарат ученый может продемонстрировать свое понимание и принятие одного из принципов научной деятельности: «публикация позволяет обменять знание на признание», а признание в кругу научного сообщества дисциплины – один из самых мощных мотивов к исследовательской деятельности. Использование анализа ссылок в диссертациях, подсчет критерия цитируемости и коэффициента информационного влияния выявляет статус данного ученого, результатов его исследований в общей информационной сети, что позволяет выявить ученого «лидера», оказавшего наибольшее влияние на решение той или иной педагогической проблемы. Это демонстрирует также тип и плотность коммуникации внутри дисциплины.

Характер ссылок как языка общения на протяжении всего времени развития претерпевал в педагогике большие изменения. Анализ ссылок в авторефератах позволяет увидеть, как постепенно складывается некий язык общения, принятый в педагогическом сообществе.

Выявление этих особенностей осуществлялось в рамках данного издания с помощью анализа авторефератов диссертаций по одной из отраслей педагогического знания – методике обучения дошкольников изобразительной деятельностью. Для этой цели было классифицировано более 6 тысяч ссылок на фамилии исследователей, концепции, научные факты и методы, зафиксированные в массиве авторефератов диссертационных работ, защищенных в течение XX века. Полученные данные представлены в таблице.

Анализ представленных в таблице данных показывает, что в каждом десятилетии число ссылок в среднем на одну работу постоянно увеличивается. Следуя логике развития данного явления, можно ожидать, что в первом десятилетии XXI века количество ссылок в каждой работе может увеличиться в среднем до 75. Наличие многих ссылок в более поздних работах можно объяснить необходимостью дать обзор предшествующих иссле-

дований представляемой проблемы. Примечателен и такой факт: разброс суммарного количества ссылок весьма значителен и колеблется от 1-3 в 50-е годы до 90-100 и более в конце века.

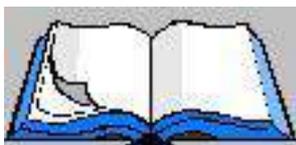
Таблица 22

**Количество ссылок в работах по изучению
изобразительной деятельности детей**

Этап исследования, годы	Общее число ссылок	Число ссылок в среднем на одну работу
1940-1950	36	6
1950-1960	107	10,7
1960-1970	638	22,8
1970-1980	725	32,8
1980-1990	1090	33
1990-2000	3621	48,9
Итого	6181	35,7

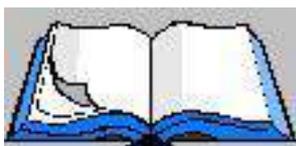
В ряде работ такое большое количество ссылок мы считаем оправданным. К таким работам, в первую очередь стоит отнести авторефераты диссертаций, посвященных истории развития педагогики и образования. К таким работам относятся и докторские диссертации, которые, как правило, обобщая материал по проблеме, дают широкий обзор литературы. Вместе с тем, в докторских работах, посвященных проблемам изобразительной деятельности детей, нам удалось зафиксировать в среднем чуть более 60 ссылок.

Как показывает анализ остальных работ с большим количеством ссылок, увеличение их числа чаще всего неоправданно. С одной стороны, автор таким образом стремится продемонстрировать свой научный кругозор, осведомленность в рассматриваемой проблеме. Вместе с тем простое перечисление фамилий исследователей (иногда занимающее 3-4 строки автореферата) не позволяет глубоко осветить подходы этих исследователей к решению того или иного вопроса. Часто в этот перечень попадают авторы, лишь косвенно занимавшиеся данной проблемой. Кроме того, это, как правило, затрудняет понимание собственной исследовательской позиции автора диссертации. Подобные ссылки приобретают характер *ссылки-упоминания*, реже – *обзора, сравнения*. Чаще всего они встречаются в авторефератах последних десятилетий века. Довольно часто авторы используют и *ссылки-подтверждения*.



Примером может служить следующая цитата: «Наши наблюдения показали, что эффективность образования орудийных навыков у детей существенным образом зависела от качественных особенностей их ориентировочной деятельности, что подтверждает выводы, сделанные А.В. Запорожцем и его сотрудниками (Я.З.Неверович, О.В. Овчинниковой, Т.В. Ендовицкой и др.)».

Достаточно редко в авторефератах нам удавалось встретить следующие типы ссылок: *совершенствование или изменение, противопоставление, изменение точности и области применения, оспаривание, сомнение*. В качестве примера приведем несколько выдержек из авторефератов с подобными типами ссылок.



- *Оспаривание: «В период конца 30-х и начала 40-х годов ...был поднят... вопрос отношения системы руководства детским творчеством к его развитию. В дошкольной педагогике он был представлен точкой зрения Е.А. Флериной и нашей точкой зрения. Корень разногласий заключался в понимании обучения в отношении к возрастным особенностям развития детской деятельности. Е.А. Флериная рассматривала возрастное развитие как некий монолитный процесс... Нами выдвигалась точка зрения, что возрастные закономерности развития изобразительной деятельности являются подвижными...».*

- *Ссылка-опровержение: «К.М. Лепилов считал, что связь детского сада со школой устанавливается уже тем, что в детском саду и I классе школы основным видом рисования является тематическое рисование. Мы склонны считать такое механическое согласование неправильным решением вопроса, так как тематическое рисование в тот период оказывалось не руководимым, а потому не разрешало никаких учебных и творческих задач в порядке их усложнения от детского сада к школе. Поэтому не могло быть и речи ни о каком согласовании»*

- *Ссылка-противопоставление и указание различия: «Сравнивая взгляды В.С. Мурзаева и У.Ш. Ибрагимова, мы выявили противоречие в том, что признается более важным в подготовке воспитателя. В начале*

века приоритетным считали формирование у воспитателя изобразительных умений, а общепедагогическая и методическая подготовка являлась второстепенной. По-другому решена эта проблема у У.Ш. Ибрагимова: им подтверждено методологическое положение педагогики о том, что воспитатель должен быть сначала педагогом, а затем предметником».

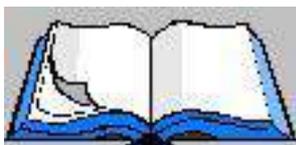
- Преемственные ссылки составили самую малочисленную группу, хотя и они используются авторами работ, например: «При разработке занятий мы использовали положительный опыт, накопленный в исследованиях Н.А. Ветлугиной, Н.П. Сакулиной, Е.Г. Ковальской, Т.С. Комаровой, Т.Я. Шпикаловой, Н.Б. Халезовой, З.А. Богатеевой и других».

Тип ссылки можно определить также в зависимости от причин цитирования. По этому показателю подавляющее большинство ссылок относятся к нейтрально-информационным. Однако встречаются и критические ссылки, чаще всего они относятся к первым работам, представленным к защите в 50-60-е годы. Резкой критике подвергались подходы буржуазных исследователей изобразительной деятельности детей, а также взгляды отечественных педагогов – представителей биогенетической теории и теории свободного воспитания.



Так в автореферате 1964 года находим такую ссылку: «Сторонники биогенетической теории отрицали возможность обучения ребенка изобразительной деятельностью...Такая точка зрения принадлежала Бакушинскому А.В. и Шмиту Ф.И., стоящих в центре руководства детской изобразительной деятельностью в нашей стране. Подобные воззрения в психологии детской изобразительной деятельности мешали не только разработке теории вопроса, но и наносили большой вред постановке воспитательной работы». Постепенно этот тип ссылок исчезает со страниц авторефератов.

Примечателен и такой факт: связь между цитируемым и цитирующим документом в разные периоды исследования носит разный характер. Так в авторефератах 50-70 годов концепции, на которые ссылается автор, рассматриваются очень подробно, с вычленением особо значимых для данного исследования моментов. В более поздних работах преобладают ссылки-упоминание и ссылки-подтверждение. Для примера приведем цитаты из двух работ разных периодов:



«Теоретическим обоснованием аппликации ... является материалистическое учение физиологов Сеченова, Павлова и их последователей, которые вскрывают закономерные связи двигательного и зрительного анализаторов, раскрывают особенности развития зрительного восприятия и отсюда, на определенном этапе, закономерность плоскостного и контурного изображения окружающего. И.М. Сеченов считает контур предмета, как линию его раздела от окружающей среды, самой резкой чертой всякого видимого образа. Значит, контурное изображение служит познавательной деятельности: вычленению предмета реального мира, через его форму в процессе восприятия» (1957 год). «Многие исследователи (Ж. Агамирян, В.М. Бехтерев, Н.Н. Волков, К.М. Лепилов ...) считают детское художественное восприятие значительно отличающимся от восприятия взрослого человека» (1999 год).

Эти примеры не единичны, они иллюстрируют некую тенденцию в типе ссылок, наличествующих в авторефератах.

«Если я прав, что каждая научная революция меняет историческую перспективу сообщества, которое переживает эту революцию, то такое изменение перспективы должно влиять на структуры учебников и исследовательских публикаций после этой научной революции. Одно такое следствие, – а именно изменение в цитировании специальной литературы в научно-исследовательских публикациях, - вероятно, необходимо рассматривать как возможный симптом научных революций» - пишет Т. Кун в работе «Структура научных революций». Полагаем, что не все тенденции, выявленные в ходе исследования, можно оценить как позитивные (думается, чрезмерное увеличение количества ссылок, отсутствие критических ссылок, ссылок сравнения, совершенствования, изменения, противопоставления, изменения точности и области применения, оспаривания, сомнения – не позволяют автору точно выразить свое отношение к наследию предшественников и ярко высветить свою исследовательскую позицию). Учет этого компонента анализа важен при проведении экспертизы представляемого исследования и с точки зрения отсутствия в работе плагиата, преднамеренного искажения (фальсификации) данных эксперимента.

Четвертым параметром социального компонента педагогического сообщества являются характеристики **форм сотрудничества, совместной деятельности научных работников**. Выработываемые образцы такого взаимодействия позволяют добиться высокой степени кооперации внут-

ри дисциплины относительно различных исследовательских задач (И. Шпигель-Резинг). При этом в экспертизе важно оценить отношения, направленные на поддержание и сохранение *статуса каждого исследователя*, востребованность соискателя в педагогическом сообществе. Этот порядок выражается не только в профессиональном образовании, полученном соискателем, но и в защите диссертаций, присуждении научных степеней, присвоении научных званий и наград, избрании в научные академии и общества и т.д. Поэтому столь важно в процессе экспертизы установить точное соответствие полученных исследователем результатов паспорту научной специальности, присваиваемой квалификации.



Научная дисциплина, по словам Э.Мирского, объединяет и конституирует в виде целостного образования некоторую предметно-содержательную область и одновременно с этим объединяет в сообщество работающих с данным предметным содержанием профессионалов, обеспечивая эффективные виды регуляции, средства и каналы коммуникации внутри сообщества, а также удостоверяя квалификацию его членов и их профессиональный статус в социальном окружении.

Основным механизмом научного образования, как уже было отмечено выше, в первую очередь научной школы. Это ставит перед исследователем определенные нравственно-этические задачи. Он должен учиться отстаивать только научно обоснованные и экспериментально подтвержденные результаты; понимать, какой вклад в науку и практику он вносит своим результатом; понимать, чем отличается его результат от результатов других исследователей. В ходе экспертизы, очевидно, выявляется: соответствие методов, объектов, субъектов исследования нормам исследовательской этики и научной морали, принятым в научном педагогическом сообществе. Мы посчитали эту проблему настолько важной и, к сожалению, пока малоизученной, что вынесли ее в отдельный параграф.



Сопоставление наук об обществе и человеке и наук о природе приводит к необходимости признания в их познавательных процедурах, как общего, так и специфического содержания. Методологические схемы, развитые в одной области, могут выразить некоторые общие черты строения и динамики познания в другой области. Она может переносить модели, разработанные в одной сфере познания, на другую и затем корректировать их, адапти-

руя к специфике нового предмета.

В данной работе мы выдвигаем идею о возможности оценивания качества диссертационных исследований в контексте определенной модели развития научного знания и, соответственно, о возможности построения проблемного поля педагогических исследований на основе моделей развития науки. Подчеркнём, что на наш взгляд, возможно использовать предложенный подход и к оценке отдельного диссертационного исследования, которая может осуществляться как самим автором, так и в рамках конкретной научной школы

3.5. Ценностные ресурсы экспертизы качества диссертационных исследований



Наука, как и любая другая сфера деятельности, включает человеческие отношения, характеризующиеся определенным нравственным аспектом. В научных кругах традиционно формировался моральный стандарт, своеобразный «моральный кодекс» - свод принципов, правил и норм, которыми должны руководствоваться ученые, т.е. исторически сложился этос науки. Нормы научной этики не сформулированы в виде каких-то официальных требований и документов, но эти нормы существуют.

Можно констатировать, что в отечественном исследовательском пространстве проблема этического аспекта научного исследования рассматривается не часто. Нормы оформления научных работ не могут рассматриваться как аналог этических положений, поскольку затрагивают, скорее, внешнюю (репрезентативную) стороны, нежели внутреннюю (субъектную) сущность исследования.

В развитых европейских странах уже существуют кодексы научной этики, подписываемые учеными. Пример такого кодекса приведен в приложении. В документе «Руководство по этике Британской Ассоциации Исследователей Образования, 1992» названы три главных этических принци-

па, которым должен следовать ученый, занимающийся исследованиями в социальной (образовательной) области. Это:

«Уважение к Личности». «Исследователи, собирая и используя данные, касающиеся конкретных людей, должны делать это, основываясь на возможности безусловного предоставления этих данных испытуемым, отношение к которым, в свою очередь, должно строиться на признании их добровольно сотрудничающими с исследователем личностями, обладающими чувством собственного достоинства и правом на частную жизнь».

«Уважение к Истине». «Исследователи должны проявлять честность в процессе сбора, анализа и публикации данных».

«Уважение к Демократическим Ценностям». «В демократическом обществе исследователи вправе рассчитывать на следующие свободы: свобода исследовать и задавать вопросы, свобода предоставлять и собирать информацию, свобода формулировать собственные и критиковать чужие идеи, свобода публиковать данные исследования. Эти свободы могут лимитироваться только соблюдением принципов уважения к личности и уважения к истине: соблюдая последние, исследователи должны быть гарантированы в использовании сформулированных выше свобод, не подвергая себя опасности»¹⁰⁹.

В нормах научной этики находят своё воплощение общечеловеческие моральные требования и запреты, отмечает Ф.А. Кузин. Как нечто подобное краже оценивается в науке плагиат, ложью считается преднамеренное искажение (фальсификация) данных эксперимента. Этической оценке подвергается и информационное пространство научного исследования, когда «полное освоение и глубокое осмысление постоянно нарастающего массива информации становится для научного работника все более тяжким трудом»¹¹⁰.

Упоминание диссертантом в аналитическом обзоре состояния проблемы использования доступной автору выборкой только в первом приближении кажется в этическом отношении неуязвимым. Достоверность суждений, основанных на такой урезанной информации, безусловно, весьма ограничена, т.к. в литературных источниках, оставшихся за пределами «доступного» для диссертанта круга, может быть предложено готовое решение выдвинутой проблемы.

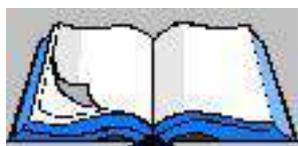
В диссертациях не так редко встречается и совсем некорректный способ защиты от возможных упреков в недостаточной информационной

¹⁰⁹ Илюшин Л.С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования. Монография. – СПб.: Изд-во БАН, 2002. С. 102-103.

¹¹⁰ Матвеев Л.П. Об этике и методологии диссертационного творчества. – Теория и практика физической культуры, № 5, 1997.

эрудиции – составление длинного списка якобы использованной в исследовании литературы, в том числе на иностранном языке, большая часть которой на самом деле не была освоена, что достаточно точно может быть установлено по анализу текста диссертации.

В этом же ряду можно назвать и длинные «поминальники», помещаемые в первой части автореферата и во введении к диссертации, в которые имена ученых вписываются в угоду самым разным мотивам: этот ученый входит в состав диссертационного совета, в котором будет проводиться защита диссертации, или этот ученый обязательно должен быть упомянут иначе могут возникнуть упреки в адрес диссертанта. Возможно, существуют и другие причины помещения в один ряд имен ученых, теоретические взгляды которых далеко не всегда созвучны рассматриваемой проблеме.



В качестве иллюстрации можно привести одну из строк фрагмента текста, описывающего теоретико-методологическую базу исследования на тему «Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе»: различные подходы к системе оценивания в образовании (Б.Г. Ананьев, О.Е. Лебедев, В.М. Полонский, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто). Возникает справедливый вопрос – можно ли свести имена этих ученых в указанный содержательный ряд. Или другая строка из этого же исследования: концептуальные подходы к анализу истории отечественного образования (Ш.А. Амонашвили, М.В. Богуславский, Э.Д. Днепров, П.Ф. Каптерев, М.И. Кондаков, Е.Н. Медынский, З.И. Равкин, Ф.А. Фрадкин). Почему именно эти имена оказались в данной строке, остается неясным, т.к. сами концептуальные подходы никак не проявляются в тексте исследования, более того – даются ссылки на работы других ученых, анализировавших исторический контекст становления оценочной деятельности в образовании России.

Возвращаясь к нормам научной этики, отметим вслед за А.Ф. Кузиным, что этические нормы научной деятельности служат для утверждения и защиты специфических, характерных именно для науки ценностей, связанных с критериями научности и критериями истинности, т.к. этические нормы охватывают все стороны научной деятельности – от планирования исследования, до презентации его результатов научно-профессиональному сообществу.

Это рассуждение об этической стороне научного исследования было важно для данного издания, т.к. оно позволило нам актуализировать проблему *соотношения субъективности и объективности в выполнении и оценивании исследования*.

До сих пор достаточно распространенной в научно-педагогическом сообществе является позиция, которую можно кратко охарактеризовать так: добротность, полноценность диссертации «определяется не только полнотой информации, накопленной в науке к началу исследования, но и объективным научно-корректным анализом ее с точной оценкой, по возможности начисто свободной от личных пристрастий и эмоций исследователя»¹¹¹. Безусловно, важно оставить излишнее эмоциональное восприятие познающего субъекта за страницами основного текста исследования. Но как тогда быть с методологическим самоопределением автора, его научным мировоззрением, отражающим совокупность принципов, взглядов, убеждений, определяющих направление деятельности? Ни один автор не застрахован от того, что эксперты будут иметь другие методологические взгляды на эту проблему, будут занимать другую эмоциональную позицию. И ни один автор не застрахован от того, что выполненное им исследование, будут оценивать не с избранных им позиций, а с собственных позиций эксперта, которые могут и не совпадать с авторскими. В этом случае возникает противоречие между ожиданиями автора, связанными с необходимостью понимания его точки зрения, избранного ракурса решения проблемы, и ожиданиями эксперта, связанные с поиском ответов на собственные вопросы, возникающие в отношении исследуемой проблемы.

Во избежание обострения описанной ситуации необходимо акцентировать внимание на аксиологической стороне оценивания качества диссертационного исследования – процедуре ценностного проектирования процесса включения результатов диссертационного исследования в научную и практическую педагогическую практику, определения его целесообразности, значимости и эффективности в решении проблем. Какие ценности могут и должны служить ориентиром в процессе оценивания? Попытаемся далее разобраться в этом вопросе.

Взаимодействие человека с миром в процессах его жизнедеятельности, включающее материально-практическое преобразование мира, составляет необходимую предпосылку для научного познания. Само научное познание немислимо без постоянного взаимодействия субъекта с теми фрагментами мира, которые могут быть выделены имеющимися в данное время средствами и методами науки и выступают в качестве объектов научного познания.

Реальный мир целесообразно рассматривать как единство потенциального и актуального, реализуемое взаимодействиями в самом бытии и познавательной деятельности человека. Сегодня существование «чистого» теоретического познания окружающего мира, свободного от ценностных установок, весьма проблематично. Поэтому, их развитие должно стать одной из особенностей подготовки современного исследователя. Особенную актуальность эта проблема приобретает, когда речь идет о педагогических исследованиях. Как указывает В.С. Степин, при изучении «человекоразмерных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением стратегии и возможных направлений преобразования такого объекта, что непосредственно затрагивает гуманистические ценности. Иными словами, продолжает В.С. Швырев, надо достраивать человекоразмерную проблемную ситуацию, опираясь на ценностные представления.

Исследователь должен всегда иметь субъектную позицию, т.к. только в этом случае создаются необходимые условия для возможности познания, о которых писал еще М.М. Бахтин, выдвигая идею «участного сознания». Следует отметить, что в свое время И. Кант также, отмечая суть Просвещения, указывал: «Имей мужество пользоваться собственным умом!», т.е. умение принимать на себя всю полноту ответственности за собственную идейную позицию, предполагающее и культуру этого пользования.

Проблеме характеристики сознания познающего субъекта уделяет значительное внимание В.С. Швырев. Так, характеризуя особенности научно-познавательной деятельности эпохи Нового времени (эпохи становления классической науки), ученый отмечает, что на всем сознании этой эпохи лежит отпечаток подростковости, «когда перед полной молодых сил и энтузиазма личностью открываются широкие заманчивые перспективы самостоятельного, без внешней опеки, существования в открывающемся перед нею мире, естественна известная переоценка своих возможностей, невнимание к всякого рода препятствиям и опасностям в достижении своих целей, пренебрежение к опыту и предостережениям старшего поколения, чрезмерная агрессивность в реализации своей самостоятельности и пр.»¹¹².

Сознание современного исследователя, по мнению ученого, отличается от данной характеристики. Это определенный тип рационального сознания, который получает свое развитие в современной неклассической и постнеклассической философии. Рациональность предполагает соразмер-

¹¹¹ Матвеев Л.П. Об этике и методологии диссертационного творчества. – Теория и практика физической культуры, № 5, 1997.

¹¹² Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 36.

ность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, той реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальным планом» действия в которой выступает соответствующая человеческая позиция. «Рациональное сознание в проблемных ситуациях, с которыми оно сталкивается, должно стремиться максимально реализовать идеалы и нормы свободного ответственного самосознающего мышления, отчетливо представляя границы своих возможностей и рефлексивно выявляя те точки, в которых эта ограниченность проявляется»¹¹³. Таким образом, рациональность сознания современного исследователя проявляется в адекватном постижении предмета познания, самокритике и рефлексивной оценке своих возможностей. Самокритичность, рефлексивность, осознание своих пределов, своих границ, отмечает ученый, предполагает развитие, обогащение, конкретизацию позиций рационального сознания, расширение возможностей его объективирующего моделирования отношений человека и мира.

Во второй главе мы подробно представили свое понимание и отношение к необходимости четкого осознания автором исследования своей мировоззренческой позиции, избранной парадигмы исследования. Здесь хотим особо подчеркнуть, что эксперт может иметь другую точку зрения, но если автор убедителен в своих доказательствах, то эксперт должен, возможно и не принимая авторский взгляд на проблему, объективно оценить результаты проведенной работы.

Обратимся непосредственно к фигуре эксперта, который в процессе оценивания также занимает субъектную исследовательскую позицию по отношению к анализируемой работе. «Экспертное знание» отличается от других видов знаний, но отличие это зачастую преувеличивается¹¹⁴. Важнейшая отличительная черта экспертизы состоит в том, что она необходима именно там, где не срабатывают известные алгоритмы, или где их вовсе не существует. Поэтому, экспертиза – это всегда творчество, всегда поиск нового пути и потому главная определяющая роль в ней отводится не готовым методам и процедурам, а творческому поиску самого эксперта.

Эксперт – это, во-первых, специалист, компетентный в экспертируемых вопросах, а во-вторых, исследователь, владеющий экспертной методологией и обладающий соответствующими способностями. Он может использовать определенные методики, а может их переработать, создать новые или вовсе от них отказаться и опереться лишь на свой опыт и интуицию, но в любом случае *решающим оказывается его личное мнение, субъективное суждение, за которое ответственность несет сам эксперт.*

¹¹³ Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. С. 37.

¹¹⁴ Ионин Л.Г. Понимание и экспертиза // Вопросы философии. - 1991. - № 10.

Субъективно-личностное основание экспертизы – это ее сила и слабость. Сила – в том, что опыт, интуиция, творческий поиск эксперта позволяют «уловить неуловимое» для строго объективных процедур, проникнуть в сущность явлений. При этом личностный характер знания эксперта придает особую ответственность за высказываемые им суждения и принимаемые решения. Слабость – в том, что каждое субъективное мнение обязательно несет отпечаток его автора и потому всегда специфично и, как правило, соответствует одной точке зрения. Эта неизбежная особенность экспертизы компенсируется (по крайней мере – частично) путем привлечения нескольких экспертов, использования соответствующих способов обработки «субъективного материала» и т.д. естественно, полностью «объективировать субъективное» нельзя, а значит – значительная степень вероятности и субъективизма всегда присуща результатам экспертизы.

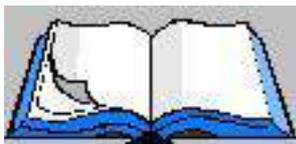
Как отмечалось выше, экспертиза диссертационного исследования проводится на нескольких уровнях, и на каждом из уровней решающее значение имеют не методы или технологические приемы, а личность эксперта.

Эксперт каждый раз оказывается в сложной ситуации, так как должен понять то, что оппонирует¹¹⁵, уметь стать на точку зрения автора, а не рассматривать исследование только со своей теоретической позиции. Важно и знание современной ситуации в соответствующих дисциплинах, ведь полноценное научное исследование должно быть современным, принадлежать переднему краю науки, входить в зону ее ближайшего развития. Высокий профессионализм экспертов – необходимое условие и основание для объективности экспертного заключения. Авторитет и добросовестность эксперта не могут подлежать сомнению. Сам статус эксперта предполагает высокий уровень профессионализма¹¹⁶.

В этом плане достаточно иллюстративен следующий пример из сферы оценки социальных программ, т.к. в рамках такой оценки особое значение придается деятельности эксперта.

¹¹⁵ Зачастую это непонимание связано с необходимостью расшифровки текста диссертации, о чем в главе 2 мы уже писали.

¹¹⁶ Резолюция научно-практической конференции «Методология психологического и педагогического исследования» (г. Москва, 4 октября 2002 г.) // Вестник диссертационного совета. – СПб. – Тюмень, 2003. - №1.



Интеллектуальные истоки оценки социальных программ – значительной области оценки как отрасли знаний – обычно возводят к 1960-м гг., эпохе «великого общества» и к тому, что в этой отрасли назвали «экспериментирующим обществом Дональда Кэмпбелла». В 1971 г. известный экономист Элис Ривлин (Alice Rivlin), старший научный сотрудник Института им. Брукингса, провела оценку работы самих экспертов по оценке, составив, по сути дела, «табель успеваемости» аналитиков в усовершенствовании основ для принятия государством решений по социальным программам. Возникли вопросы о полезности профессии эксперта по оценке: какой вклад внесла оценка? Были ли получены данные о том, какие потребности удовлетворили социальные программы? В принятии решений каких видов оценка оказалась полезной? Ривлин обнаружила следующее: значительные успехи были достигнуты при выявлении социальных проблем и установлении лиц, которые выиграют от успешного выполнения социальных программ; сравнение же пользы от разных социальных программ практически не дало результатов (например, «аналитики не могут сказать, будет ли полезнее израсходовать еще один миллион долларов на лечение раковых заболеваний или на обучение чтению детей из бедных семей»).

С.Л. Братченко, суммируя мнения многих авторов по этому вопросу (Белановский С.А., Бешелев С.Д., Бухвалов В.А., Гуревич Ф.Г., Ионин Г.Л., Кургин Е.А., Кэмпбелл Д., Моисеев А.М., Тубельский А., Хараш А.У. и др.), предпринял попытку составить нечто вроде «обобщенного портрета идеального эксперта».

Сам автор обращает внимание читателя на то, что необходимо иметь в виду два момента. Во-первых, представленный «портрет» никак нельзя считать завершенным. Д. Кэмпбелл, обобщая многолетнюю практику проведения «оценочных исследований» в США, приходит к выводу о невозможности дать «полный перечень профессиональных умений, гарантирующих успех». Во-вторых, хотя в реальности составляющие этого «идеала» обычно «распределены» между разными людьми, но все же – чем большему числу требований соответствует каждый эксперт, тем эффективнее он сможет выполнить экспертные функции. Итак, автор условно

подразделяет характеристики «идеального эксперта» на 5 групп¹¹⁷:

1. Личные качества.

- Личностная зрелость.
- Порядочность, нравственная зрелость.
- Креативность и эвристичность, готовность к открытиям и работе в новых для себя ситуациях.
- Толерантность.
- Способность к децентрации, видению ситуации с разных точек зрения.
- Наблюдательность и восприимчивость.
- Интуиция, «чутье» на гуманитарные проблемы.
- Корректность, деликатность, тактичность.
- Независимость, принципиальность, способность не поддаваться давлению других людей, группы.

2. Коммуникативная компетентность:

- Уважение и внимательность к собеседнику, «беспристрастная заинтересованность».
- Способность устанавливать контакт.
- Способность слушать и слышать.
- Эмпатия.
- Искусство помощи собеседнику в высказывании своего мнения.
- Способность адекватно выражать собственную позицию.
- Коммуникативная гибкость и конструктивность, готовность разрешать межличностные проблемы.
- Способность работать в «команде».

3. Методологическая и методическая грамотность:

- Знание методологии экспертирования.
- Понимание специфики гуманитарной парадигмы.
- Владение методами гуманитарного познания, готовность к их адекватному использованию.
- Способность подбирать, модифицировать и развивать методы исследования с учетом конкретных задач и условий экспертизы.
- Способность проводить экспертное исследование (выдвигать и проверять гипотезы, интерпретировать полученные данные, делать выводы и т.д.).

4. Профессиональная подготовка:

- Гуманитарное образование (не обязательно, но желательно, хотя бы как

¹¹⁷ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.

«вторая специальность»).

- Знание актуальной педагогической реальности, основных современных подходов, тенденций и инноваций в сфере образования.
- Психологическая грамотность (знание основ психологии личности, личностного роста и психического развития, психологии общения, педагогической психологии и т.д.).
- Знание основных подходов к экспертизе образования и практики их применения.
- Знание правовых основ и законов, относящихся к проведению экспертизы в образовании.

5. Практический опыт.

- Опыт работы в сфере образования.
- Опыт проведения реальных (не только лабораторных) психолого-педагогических исследований, применения гуманитарных методов.
- Опыт участия в экспертизах в гуманитарной сфере (желательно в сфере образования).

На наш взгляд, последние три группы качеств носят вариативный характер и могут изменяться в зависимости от цели экспертизы, но есть определенный набор характеристик, присущий экспертам по любым вопросам. К таким вариативным характеристикам в отношении экспертов диссертационных исследований, мы отнесли бы следующие: готовность к работе с принципиально новым; способность к анализу теоретического материала с разных позиций, разных точек зрения; независимость и принципиальность; потребность в постоянном обновлении собственных знаний в сфере науки.

Оформление экспертных заключений. В существующей системе экспертизы диссертационных исследований на каждом из ее уровней готовится соответствующее экспертное заключение в виде письменной рецензии или отзыва, высказывания суждения или мнения и т.п.

Письменные заключения на диссертацию и автореферат готовятся рецензентами на этапе первичной оценки качества диссертации, ведущей организацией, оппонентами, а также только на автореферат ведущими специалистами по проблеме исследования и всеми заинтересовавшимися результатами работы учеными и практическими работниками на этапе защиты результатов исследования. Рассмотрим требования, предъявляемые к письменным отзывам экспертов диссертационного исследования по педагогике.

Отзывы рецензентов представляются по месту выполнения диссертационного исследования и в соответствии с существующими требованиями должны содержать экспертную оценку:

- актуальности проблемы исследования, связи темы исследования с планами научно-исследовательской работы организации, где выполнена диссертация;
- степени обоснованности научных положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации;
- научной и практической значимости полученных результатов исследования, социального эффекта от внедрения этих результатов в практику;
- конкретного личного участия автора в получении новых научных результатов, в проведении опытно-экспериментальной работы или педагогического эксперимента;
- текста диссертации и автореферата, языка и стиля изложения проведенного исследования и его результатов;
- соответствие представленной диссертации и автореферата научной специальности и профилю диссертационного совета, в который рекомендуется ее представление.

В том случае, если диссертация представлена в виде научного доклада, то в отзыве рецензента представляется также оценка целесообразности и обоснованности защиты диссертации именно в виде научного доклада.

На рецензентах лежит большая личная ответственность за качество экспертизы, т.к. именно на этом уровне целостной системы экспертизы принимается решение о степени готовности диссертации и автореферата к защите. Рецензирование проведенного исследования имеет также большое значение в плане выявления его результатов, особенно для соискателей ученой степени кандидата наук. Иногда у диссертанта и его научного руководителя наступает «вживание» в исследование, «привыкание» к тексту, некоторые называют это состояние так: «глаз замыливается». Это вполне объяснимое состояние, не имеющее ничего общего с квалификацией и самого исследователя и его научного руководителя. На этом этапе зачастую только с внешней стороны, посторонними по отношению к исследованию людьми могут быть реально охарактеризованы полученные результаты, даны рекомендации по их более удачному представлению, презентации в окончательном тексте работы, т.к. «большое видится на расстоянии».

Письменные отзывы ведущей организации и оппонентов по диссертации представляются в диссертационный Совет до защиты диссертации. Общие требования, предъявляемые к этим документам такие же, как и требования, предъявляемые к отзывам рецензентов. Так, официальный оппонент на основе изучения диссертации и работ соискателя, опубликованных по теме диссертации, представляет Совету отзыв, в котором оцениваются актуальность избранной темы, степень обоснованности научных положений

ний, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации, их достоверность и новизна, а также дается заключение о соответствии диссертации требованиям Положения ВАК РФ пункту 8. В отзыве ведущей организации на основе изучения диссертации и работ соискателя, опубликованных по теме диссертации, отражаются значимость для науки и производства полученных автором диссертации результатов. В отзыве должны также содержаться конкретные рекомендации по использованию результатов и выводов диссертации.

Неслучайно эти документы обязательно помещаются в дело соискателя и наряду с диссертацией и авторефератом представляются в ВАК РФ. Дело в том, что оппоненты и ведущая организация несут не только индивидуальную (личную, персональную), но в определенной степени и общественную ответственность за результаты экспертизы диссертационного исследования. Современная наука включает в себя человеческие и социальные взаимодействия, в которые вступают люди по поводу научных знаний. В последнее время социальная ответственность ученого является неотъемлемым компонентом научной деятельности. Эта ответственность оказывается одним из факторов, определяющих тенденции развития науки, отдельных дисциплин и исследовательских направлений. Именно на этом уровне чаще всего проявляются сложные отношения научного мира, связанные с разрешением проблем интеллектуальной и социальной ответственности, морального и нравственного выбора, личностных аспектов принятия решений. Выбор оппонентов чаще всего обусловлен не только их научной квалификацией и спектром научных интересов, но и их умением «увидеть» исследование, понять позицию автора, выявить научный потенциал работы.

Устные заключения экспертов в виде высказываний, мнений, суждений – это прерогатива членов диссертационного Совета. Устное выступление диссертанта, его ответы на вопросы членов Совета и присутствующих на защите коллег, отзывы оппонентов, ведущей организации, отзывы на автореферат диссертации – все это создает атмосферу экспертизы.

О смысле обсуждения диссертации на этом уровне очень точно, на наш взгляд, написала А.С. Роботова: «Доклад соискателя, воспринимаемый в форме устной речи (с ее интонациями, акцентами, экспрессией и пр.), обостряет восприятие идей, высвечивает ранее смутные сомнения, побуждает к диалогическому слушанию, актуализирует вопросные ситуации. Вопросы коллег по совету создают цепную реакцию новых мыслей, вопросов, вызывают желание полемизировать, соглашаться, опровергать, подтверждать. Эта часть заседания бывает наиболее интересной и ценной в научном отношении. Она создает особую атмосферу, которая, кажется, материализует методологию гуманитарных наук, о которой писал М.М.Бахтин,

и о которой мы часто говорим, но которая далеко не в полной мере реализуется в исследованиях, посвященных самым-самым гуманитарным проблемам. Вопросы-ответы-новые вопросы создают все новые контексты, в которые погружается мысль. Невербальные реакции говорящих (интонации, жесты, улыбки и т.п.) усиливают эмоционально-ценностный смысл возникающих контекстов, в которых воспринимается обсуждаемая работа. Рождаются все новые и новые смысловые и научные ассоциации, сопоставления, оппозиции. Именно поэтому обсуждение любой, даже, может быть, не вполне удачной работы всегда полезно и интересно»¹¹⁸.

Таким образом, заседание диссертационного совета – это не только экспертиза защищаемой диссертации, это еще и «бесценная форма научного общения»¹¹⁹, позволяющая высказать свои взгляды, проявить свою позицию. Смысл экспертизы на заседании Совета не изменяется – это оценивание исследования, его результатов и квалификации исследователя – но форма высказывания принимает другой оборот. Это уже не официальный документ (как отзыв оппонента или ведущей организации), составленный по законам жанра, это зачастую эмоциональное выступление, являющееся результатом «проживания» экспертом защищаемой работы, проявлением своей научной позиции, личностного отношения к обсуждаемым проблемам. Иногда от члена Совета требуется и определенное мужество, чтобы открыто высказать свое несогласие с диссертантом или коллегами, свою отрицательную позицию. Зачастую на заседании Совета учеными достигается консенсус относительно сущности, смысла и результатов защищаемого исследования. Именно в ходе защиты своих идей диссертант может убедить членов Совета в правомерности предлагаемых идей.



В заключение данной главы хотелось бы отметить, что в период изменения политической и экономической формации, который мы наблюдаем последние десять лет в России, управление системой во многом зависит от умелого формирования информационных потоков о современном состоянии и возможных изменениях внешней среды по отношению к самой системе.

Опыт организации таких потоков для крупных компаний в экономике показывает, что они должны быть направлены не только высшему управленческому персоналу предприятия, но и дифференцировано менеджерам более низких уровней. Подобное явление наблюдается и в области научных исследований по педагогике. Вся информация о диссертационных исследованиях стекается в ВАК, а затем дифференцированно направляется в на-

¹¹⁸ Роботова А.С. Ненаучные заметки // Вестник диссертационного совета: Диссертационный Совет Д.212.199.19 по присуждению ученой степени доктора наук. - Санкт-Петербург – Новокузнецк: Изд. ИПК, 2003.

¹¹⁹ Там же.

учно-исследовательские институты, диссертационные советы, научные журналы и т.д. Проблема заключается в увеличении объема перерабатываемой информации и соответственно в увеличении числа потенциальных потребителей этой информации. Для решения этой проблемы и обеспечения оперативного информирования исследователей о научных разработках, выполняемых в рамках кандидатских и докторских диссертаций, а также управления рассмотренными выше информационными потоками назрела необходимость создания в сети Internet под эгидой Высшего аттестационного комитета системы оперативного информирования. В систему могут войти: информационно-аналитический центр ВАКа; диссертационный фонд (имеются в виду электронные варианты диссертаций) Российской государственной библиотеки; Центр научной и технической информации; информационные системы аттестационных комитетов государств СНГ. Разумное управление информационными потоками позволит увеличить степень их организованности, ясности и наглядности, что существенно повлияет в конечном итоге на развитие научного педагогического знания в целом и создаст оптимальные условия для внедрения результатов научных разработок в практику. Функционирование системы оперативного информирования, в свою очередь, позволит: исключить дублирование в научных разработках по педагогическим специальностям; оказать помощь начинающим исследователям в определении наиболее приоритетных направлений диссертационных исследований на современном этапе; повысить качество экспертизы самих исследований; регулировать информационные потоки и избежать возникновения «белого информационного шума» (А.Носик), т.е. несортированного потока информации с некритическим отбором, не имеющим логики и иерархии.

В России за последние шесть лет уже сложился рынок информации (Минаев С.О.), который сегодня интегрирован в мировую информационную систему. И если в современном мире наука – это специальная профессиональная деятельность, дело, которому человек посвящает всю свою жизнь, то и продукт – научная информация – может являться объектом, представляющим интерес для потенциального покупателя этой информации.

Библиографический список

1. Ахаян Т.К. Исследования аксиологических проблем воспитания учащихся: научная школа: Материалы к спецкурсу. СПб., 1996.
2. Бондаревская Е.В. Воспитание как встреча с личностью: В 2 т. Ростов н/Д, 2006.
3. Бордовская Н.В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы. - СПб.: Изд-во РХГИ, 2001.
4. Васильева З.И. Авторские педагогические исследования по проблемам воспитания (1973 – 2000 гг.). СПб., 2002.
5. Васильева З.И. На пути к обновлению теории и методики нравственного воспитания учащихся (60-70-е годы XX века): Педагогическое исследование. СПб., 2002.
6. Васильева З.И. Становление научно-педагогической школы (на материале кафедры педагогики ЛГПИ им А.И. Герцена. 60-е гг. 20 в.). / В сб.: Научно-

исследовательская деятельность Российского государственного педагогического университета им А.И. Герцена (вчера, сегодня, завтра). Ч 2. – СПб.: Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 1997.

7. Галина Ивановна Щукина: труды и дни /Сост. М.А. Верб, И.Г. Шапошникова. Отв. ред. А.П. Тряпицына. – СПб., 1997.

8. Загузов Н.И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937-1999 годы). Справочник. 3-е изд. испр. и доп. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000.

9. Зимняя И.А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации и проведения. - М.: МНПИ, 1999.

10. Кириллова Г.Д. Процесс развивающего обучения как целостная система: Учебное пособие. – СПб.: Образование, 1996.

11. Кун Т. Объективные, ценностные суждения и выбор теории // В сб. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: Учебная хрестоматия. 2-е изд. М.: Издат. корпорация «Логос», 1996.

12. Кун Т. Логика открытия или психология исследования? // В сб. Структура научных революций: Пер.с англ./ Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.

13. Кун. Т. Структура научных революций // В сб. Структура научных революций: Пер.с англ./ Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.

14. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – М., 1980.

15. Лакатос И. История науки и ее рациональные реконструкции // В сб. Структура научных революций: Пер.с англ./ Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.

16. Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // В сб. Структура научных революций: Пер.с англ./ Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.

17. Леднев В.С. Научное образование: развитие способности к научному творчеству. М.: МГАУ, 2001.

18. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ. М.: Изд-во «Наука», 1983.

19. Методология и методы педагогического исследования / Скалкова Я. и коллектив. - М., 1989.

20. Методы педагогических исследований / Под ред. А.И. Пискунова, Г.В. Воробьева. - М., 1979.

21. Методы педагогического исследования / Под ред. В.И. Журавлева. - М.: Просвещение, 1972.

22. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В. Кузьминой. - Л., 1980.

23. Научная школа З.И. Васильевой. Гуманистические ценности образования и воспитания (90-е годы XX в. Россия): Педагогическое исследование. – СПб., 2003.

24. Новиков А.М. Методология образования. – М.: «Эгвес», 2002.

25. Педагогическая теория: идеи и проблемы: Сб. науч. тр. / Отв. ред. В.С. Шубинский. - М.: ИТП и МИО, 1992.

26. Петров Ю.А., Захаров А.А. Общая методология мышления (для тех, кто хочет качественно написать диссертацию). – М., 2004.

27. Полонский В.М. Критерии оценки качества диссертаций по педагогическим наукам: Методические рекомендации. - М., 1989.

28. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. М.: Педагогика, 1987.
29. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.
30. Поппер К. Логика научного исследования: Пер. с англ. / Под общ. ред. В.Н. Садовского. – М., 2004.
31. Поппер К. Нормальная наука и опасности, связанные с ней // В сб. Структура научных революций: Пер.с англ./ Т. Кун; Сост. В.Ю. Кузнецов. – М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.
32. Поппер К. Предположения и опровержения: Рост научного знания: Пер.с англ./ К.Р. Поппер. – М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004.
33. Поппер К. Реализм и цель науки // В сб. Современная философия науки: знание, рациональность, ценности в трудах мыслителей Запада: Учебная хрестоматия. 2-е изд. М.: Издат. корпорация «Логос», 1996.
34. Проблемы методологии педагогики и методики исследований / Под ред. М.А. Данилова, Н.И.Болдырева. - М.: Педагогика, 1971.
35. Проблемы методологии: социально-гуманитарное познание и особенности его методологии. - М., 1985.
36. Радина К.Д. Эмоциональные ориентиры как психолого-педагогические основания теории и практики воспитания: Монография. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
37. Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. – М.: Добросвет, 1998.
38. Фельдштейн Д.И. Актуальные направления психолого-педагогических исследований // Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы). - М., 2002.
39. Шилова М.И. Теория и методика воспитания: традиции и новации. Красноярск, 2003.

ГЛАВА 4. ПРОБЛЕМНОЕ ПРОСТРАНСТВО ЭКСПЕРТИЗЫ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

*Если бы он (алгоритм) был под
руками, все дисциплинированные уче-
ные приходили бы к одному и тому
же решению в одно и то же времен
Т. Кун*

Сегодня в развитых странах экспертиза стала неотъемлемой частью исследований во многих сферах жизни, особенно в социальной. Это связано, по мнению С.Л. Братченко¹²⁰, с развенчанием иллюзий относительно возможностей всеобщей алгоритмизации и автоматизации в области измерений (оценивания) и принятия решений, а также с постоянным ростом сложности во всех сферах человеческой жизни, увеличением зон неопределенности, неоднозначности. В вузах зарубежных стран до 20 % расходов, выделяемых на науку, отпускается на экспертизу проводимых научных исследований. Ее цель - не столько установить истину, сколько получить дополнительные аргументы «за» и «против», подтвердить новые концептуальные положения ученых, определить сферу приложения научных идей и технологий. В будущем нас ожидает, видимо, усиление неопределенности, а соответственно – усиление значимости экспертиз.

4.1. Пространство педагогических исследований



Любая выполняемая диссертация является элементом целостной системы научно-исследовательской деятельности в определенной области науки. Она связана с другими исследованиями невидимыми нитями ссы-

¹²⁰ Братченко С.Л. Введение в гуманитарную экспертизу образования (психологические аспекты). – М.: Смысл, 1999.

лок, цитирования, опоры на теоретические рассуждения и выводы и т.д. Таким образом, каждая диссертация, несмотря на ее ярко выраженный индивидуальный характер, является частью большого организма, называемого НАУКА. Современная наука развивается в рамках деятельности множества научно-профессиональных сообществ, реализации исследовательских программ разного уровня (международных, федеральных, региональных, вузовских). Соответственно, и оценивать качество проводимых исследований в контексте существующих взаимосвязей.

Любое диссертационное исследование вписано в определенную проблематику, развивает определенный круг идей, имеет определенные историко-педагогические корни и вызывает определенные социальные эффекты. Оценивать его качество в отрыве от этих взаимосвязей просто нереально. Так же нереально, как нереально понять какой вы человек, если вам об этом не сказали окружающие.

Мы предполагаем, что процедуры оценивания качества диссертации могут быть оптимизированы путем «вписывания» выполненного исследования в пространство ведущихся педагогических исследований и в пространство востребованности квалификации ученого. Предлагаемая точка зрения определенно является дискуссионной и не претендующей на истину в последней инстанции.

Исследовательское пространство педагогической науки – реально существующие исследовательские задачи, их структурирование, сопоставление. Реальные возможности их решения и виды подачи исследовательского материала. Исследовательское пространство – это реальное поле тех проблем, которые могут быть подвергнуты научному исследованию. Изменилось ли это пространство с изменением общества, с развитием самой науки? Очевидно, да.

В 70-90-е годы XX века целью ученого являлось исследование объективных закономерностей учебно-воспитательного процесса, а прогнозируемым результатом – раскрытая сущность, научная классификация, закономерные связи педагогических явлений¹²¹, то и исследовательское пространство лежало в плоскости выявления закономерных связей между педагогическими явлениями. Поиск объективных причинных связей (закономерностей) субъективных действий учителя и учеников являлся, по сути, «направлением развития» исследовательского пространства педагогической науки. Описывая область действительности, которую изучает педагогика, - обучение и воспитание, - М.Н. Скаткин определил ее как «особый специфический вид общественной целенаправленной деятельности людей,

¹²¹ Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований: (В помощь начинающему исследователю). – М.: Педагогика, 1986.

предназначенный для того, чтобы организованно передавать накопленный обществом опыт новым поколениям, чтобы в результате усвоения этого опыта у детей развивались способности, необходимые для успешного выполнения различных деятельностей в сфере материального и духовного производства, чтобы ученики не только овладевали накопленным богатством культуры, но и были подготовлены к тому, чтобы в дальнейшем могли приумножить это богатство, прибавить к нему что-то новое». Ученый выделил несколько важнейших областей объективных связей, которые, по его мнению, должна исследовать педагогика:

- связи между развитием материальной и духовной жизни общества, с одной стороны, и целями и содержанием воспитания с другой;
- связь между деятельностью педагога, деятельностью воспитуемых и обучаемых и результатами этой деятельности;
- связи между наследственностью, воздействиями среды (семьи, общественных организаций, кино, театра, радио, телевидения, печати, общения со сверстниками и т.д.) и организованными воздействиями школы.

Зная области связей, в которых педагогическая наука призвана открывать объективные закономерности – связи, лежащие в основе субъективной деятельности педагогов и учащихся, исследователь должен был определить, куда он приложит свои силы, какого рода связи (между какими явлениями) будет выявлять, т.е. определить предмет исследования.

Таким было исследовательское пространство педагогики на протяжении нескольких десятилетий в России.

В ходе современного поиска ученых и практиков, началом которого можно считать *90-е годы XX века*, выяснилось, что «локальные» преобразования, инновации в какой-либо одной области (содержания образования, технологий, системы внеурочной работы и т.п.) или в сфере субъективной деятельности не дают искомого решения, зафиксированного на уровне объявленных ценностей и ожидаемых социальных результатов. Искомое решение требует от специалиста в конкретной области педагогического знания целостного, системного видения задач образования и выстраивания взаимосвязанных шагов, позволяющих решить поставленную проблему в целом.

Именно поэтому *тезис данного параграфа может быть скорее обозначен как проблема, к решению которой пока только приступает профессиональное научно-педагогическое сообщество.*

Действительно, в условиях увеличения числа выполняемых исследований оценивание качества конкретной диссертации может быть проведе-

но более продуктивно в том случае, если она выполнена в рамках исследовательской программы, рассчитанной на среднесрочную или долгосрочную перспективу. К сожалению, таких действующих программ в области педагогики в России пока нет. Но первичный опыт их разработки постепенно складывается.

Так, в аналитической записке, подготовленной РАО в 2002 году, теоретически обоснованы направления фундаментальных педагогических исследований по научному обеспечению реализации концепции модернизации образования¹²². В ней также систематизированы приоритетные направлений исследований институтов (теории образования и педагогики, педагогических инноваций, общего и среднего образования, информатизации образования, педагогики социальной работы, дошкольного образования и семейного воспитания, среднего профессионального образования, образования взрослых, художественного образования) и региональных отделений РАО (сибирского, южного, уральского). Исходя из задач модернизации российского образования, авторы аналитической записки отмечают сложность проблематики современного образования и указывают на необходимость выбора тем исследований в рамках различных программ и подпрограмм в аспекте взаимодействия науки и практики для решения задач научно-методического обеспечения модернизации образования. В 2003 году в РАО был подготовлен еще один документ¹²³, регламентирующий направления исследовательского поиска в русле следующих генеральных направлений:

- цели и ценности современного российского образования в условиях его модернизации;
- новые модели и содержание образования;
- образование и развитие личности;
- физическое, психическое и духовное здоровье человека и образование;
- воспитание как социокультурный процесс и объект междисциплинарного исследования;
- информатизация общего и профессионального образования;
- образование как средство развития региональных систем российского социума;
- образовательная политика и управление образованием;
- педагогические кадры;

¹²² Мясников В.А., Ермолаенко В.А. Обоснование приоритетных направлений фундаментальных педагогических исследований Российской Академии Образования по научному обеспечению реализации концепции модернизации образования. - М., 2002.

¹²³ Приоритетные направления фундаментальных и прикладных исследований РАО на период до 2010 года. - М., 2003.

- интеграция науки и образования;
- экспертиза, диагностика и коррекция образовательных процессов.

Ежегодно РАО разрабатывает программы исследований на ближнюю перспективу (от 1 года до 5 лет).

Существуют программы НИР выпускающих кафедр, но чаще всего они составляют основные направления деятельности научно-педагогических школ или совокупность исследований в рамках НИР, финансируемой из бюджета. И хотя в заключение диссертационного совета указывается, что данное диссертационное исследование выполнено в рамках НИР такой-то (выпускающей) кафедры, зачастую это не более чем дань традиции. Как правило, специально программы НИР для кафедр не разрабатываются, не проводится экспертиза этих программ на их востребованность, рациональность, экономическую целесообразность и т.д., как это происходит в настоящее время с социальными программами на федеральном уровне.

И, тем не менее, ряд реализующихся программ целесообразно учитывать в современных педагогических исследованиях. Рассмотрим данный тезис на примере диссертаций по проблемам школьного образования, которые и для России и для Европы являются чрезвычайно актуальными.

На разных уровнях функционирования современного общества могут быть выделены разные по уровню, характеру и тематике программы исследования и развития школьного образования.

На международном уровне реализуются крупномасштабные научные программы, такие как *Крупная программа I «Образование»*, реализуемая ЮНЕСКО и посвященная обеспечению активного и эффективного выполнения решений Всемирного форума по образованию (Дакар, Сенегал, апрель 2000г.); *международные научные исследования в области социальных наук*, объединенные в единую программу, содержащую генеральные направления эволюции современного социального знания¹²⁴; *мониторинговые исследования качества школьного образования*, организуемые по инициативе Международной ассоциации по оценке учебных достижений (IEA International Association for the Evaluation of Educational Achievement) и Организацией экономического сотрудничества и развития – **ОЕСД** (Organisation for Economic Cooperation and Development)¹²⁵.

¹²⁴ Всемирный доклад по социальным наукам (ред. Али Касанжигил, Дэвид Мэкинсон). – М.: ООО «Издательский Дом МАГИСТР – ПРЕСС», 2002. – 376с.

¹²⁵ Речь идет о таких международных исследованиях, как: исследование достижений в области образования – IАЕР-II; исследование по оценке качества математического и естественнонаучного образования TIMSS; исследование по иностранным языкам LES; исследование по обществоведческому образованию CIVIC; исследование по информационным технологиям в обучении – SITES; программа по оценке учебных достижений – ОЕСД-PISA; исследование PIRLS «Изучение качества чтения и понимания текста».

На государственном уровне, во многих странах в зависимости от ориентиров его развития реализуются собственные программы, направленные на изучение и преобразование школьной практики. Научные исследования ведутся, как правило, в национальных научных центрах. Прежде всего, это – педагогические университеты, университетские кафедры и департаменты. Кроме того, как отмечает А.Н. Джуринский¹²⁶, существуют специальные научные педагогические исследовательские центры: Национальная академия образования (США), Национальный педагогический институт и Центр педагогической документации (Франция), Национальный институт педагогических исследований (Япония) и т.д.

Систематические научные исследования школьного образования в России ведутся не только в академиях, университетах и исследовательских институтах, но и в специально созданных научных центрах (например, Центр оценки качества образования РАО), в рамках разработки конкурсных проектов и программ, инициированных Министерством образования и науки РФ, а также Национальным фондом подготовки кадров.

Проблемы школьного образования современной России отражены в национальных документах развития образования «Стратегия модернизации структуры и содержания общего образования» и «Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования». Средства массовой информации реализуют программы изучения общественного мнения о школьном образовании.

На региональном уровне проводится большое число исследований школьного образования в рамках кафедральных исследований, деятельности научных центров, экспериментальных площадок и т.д. Так, например, в Майкопе, Учебно-исследовательская лаборатория «Физиология развития ребенка»¹²⁷ проводит валеологический мониторинг с широким использованием физиологических, гигиенических и психолого-педагогических методик на базе учебных заведений г. Майкопа и районов Республики Адыгея. Работа лаборатории ориентирована на получение своевременной объективной информации о состоянии здоровья учащихся, что, по мнению исследователей, позволит с позиций физиологических знаний обосновать новые технологии и методики обучения, успешно решить проблемы охраны и укрепления здоровья, физического воспитания детей и подростков в условиях модернизации современного школьного образования.

Все реализуемые в современном научно-образовательном пространстве *исследования школьного образования* можно условно разделить на две большие группы. *Первую группу* составят **программы научных исследова-**

¹²⁶ Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. Пособие. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 200с.

¹²⁷ http://gitlab.adygnet.ru/kaf_est/uchllab.htm

ний школьного образования, к которым можно отнести крупные международные исследовательские программы, программы деятельности исследовательских коллективов (научных школ университетских и институтских кафедр, временных творческих коллективов, научных центров и т.п.). Вторую группу образуют **программы преобразования** школьного образования, созданные деятельностью экспериментальных площадок разного уровня (федеральные, региональные, локальные).

Таким образом, существуют реальные условия если не выполнения диссертации в рамках какой-либо исследовательской программы, то хотя бы учета направлений действующих программ, анализа результатов полученных другими исследователями по сходной проблематике.

Необходимо отметить, что тенденция выполнения диссертации в рамках комплексной программы (или ее аналога) складывается во многих зарубежных университетах. В частности, в Нидерландах тема диссертации и, следовательно, прием на обучение по докторской программе¹²⁸ возможен только в том случае, если университет (факультет) ведет научную работу по конкретной теме, т.е. *докторанта берут под проект*. Таким образом, докторант должен внести свой вклад в разработку научной программы, со «своей» темой он прийти не может.

Во Франции докторские школы строят свою работу на представлении о том, что подготовка диссертации – это *исследовательская работа в рамках исследовательской команды*. В целях гарантии качества необходимо, чтобы диссертация была выполнена в признанной исследовательской команде, с которой подписан договор на подготовку докторов по результатам проведения экспертизы ее деятельности государственными органами. Во Франции такая экспертиза проводится 1 раз в 4 года Министерством исследований.

В Швеции создан Совет по исследованиям, который рассматривает вопросы финансирования и экспертизы исследований и тем самым поддерживает высокий уровень качества исследований, поэтому диссертационное *исследование выполняется в рамках специального заказа* на его проведение. Заказ может быть инициирован не только государством, но и коммерческими организациями.

¹²⁸ Докторская программа – это программа подготовки докторов философии в европейских университетах. Данная программа имеет некоторое сходство с образовательной программой подготовки аспирантов в отечественных вузах.



Выше мы уже отмечали, что число защищаемых диссертационных исследований по педагогике велико и с каждым годом растет достаточно равномерно. Этот поток научных исследований в настоящее время практически не регулируется в рамках каких-либо программ. В связи со сложившейся ситуацией представляется возможным обсудить ряд предложений по обновлению аналитической функции ВАКа, которая заключается в анализе защищенных диссертаций и представлении в установленном порядке для заинтересованных организаций соответствующей информации. Суть предложений сводится к следующему:

- Аналитическое обобщение выполняемых исследований с целью проектирования пространства исследований и на этом основании, утверждение исследовательских программ кафедр (как правило, все диссертации выполняются в рамках НИР кафедры) для того, чтобы кафедры могли принимать аспирантов под определенную тематику; а также утверждение тем докторских диссертаций.
- Аналитическое обобщение выполненных докторских исследований (а также сходных по тематике кандидатских исследований) с целью определения пространства внедрения полученных результатов.
- Разработка примерной тематики исследований, рассчитанных на среднесрочную перспективу, выполнение которых в итоге привело бы к решению какой-либо крупной научной и/или научно-практической проблемы.
- Аналитическое обобщение выполненных диссертаций с целью определения основных ориентиров повышения их качества и на этой основе разработка методических рекомендаций для диссертационных советов, выпускающих кафедр и научных руководителей.

4.2. Пространство квалификации научно-педагогических кадров



Анализ представленных выше характеристик качества диссертации позволил нам выдвинуть предположение о целесообразности включения в процедуру оценивания качества диссертации периода так называемого последействия, позволяющего с одной стороны, оценить полезность результатов исследования для педагогической практики, а с другой, выявить научно-практический потенциал, востребованность квалификации автора в научно-профессиональном сообществе. Последействие может иметь две плоскости: горизонтальную – востребованность результатов исследования в научной среде, повышение личностного престижа ученого в общественно-профессиональном сообществе; вертикальную – в институциональной организации научно-педагогического сообщества, называемую карьерой.

Так же системно, как и качество диссертационного исследования, может быть оценена и квалификация научно-педагогических кадров. Это обусловлено *потребностью* современной системы подготовки кадров высшей квалификации в притоке молодых перспективных преподавателей и научных руководителей, в развитии и поддержке мотивации действующего профессорско-преподавательского состава, и *реальной возможностью* введения разных вариантов дифференцированного оценивания. Примерами могут служить построение рейтинга преподавателей или создание ранжированной системы ученых званий или их аналога наряду (или в ее рамках) с действующей системой конкурсного отбора профессорско-преподавательского состава. В общем, любой системы, позволяющей с *большой долей дифференциации* аттестовывать научно-педагогические кадры с учетом сложившихся научных и социокультурных традиций.

В контексте данного издания думается, что было бы интересно обсудить разные варианты, представленные и в отечественном опыте и в зарубежном. Представляем один из подходов к этой проблеме.

Общей целью научного сообщества и каждого входящего в него профессионала считается увеличение массива достоверного научным

сообществом научного знания. Для этого у научного сообщества существуют особые механизмы, жестко направленные на максимальную интенсификацию этого процесса (рис. 12). Эти механизмы действуют параллельно по двум линиям, обеспечивающим конкретному ученому определенное научное признание.

Ученый, находящийся в ситуации постоянного подтверждения своей профессиональности посредством публикаций, выступлений, квалификационных дисциплинарных требований часто вступает в сложные отношения как со своими оппонентами – коллегами, так и с общественным мнением. Признание деятельности ученого связано с градацией степеней и званий. Жизнь в науке - это постоянная борьба различных мнений, направлений, борьба за признание идей. «Наука – это драма, драма идей», - писал А. Эйнштейн. Для развития науки характерны противостояние различных направлений. Новые идеи и теории утверждаются в напряженной борьбе.

В современных условиях реализации задач достижения нового качества образования, повышения продуктивности педагогических исследований возникает необходимость поиска новых форм, средств, методов повышения и оценки квалификации профессорско-преподавательского состава. Думается, что этот поиск связан с *рефлексивной, оценочной и экспертной составляющими профессиональной деятельности преподавателя.*



Рис. 12. Механизмы увеличения массива удостоверенного научным сообществом научного знания

Такой оценочной составляющей является, скорее всего, построение *рейтинга* (другой вариант – индекса популярности) преподавателей. Из-

вестно, что рейтинг существовал негласно всегда, а гласно впервые появился в связи с выявлением *соросовских доцентов и профессоров* по двум критериям:

1) успешность научных исследований, результаты которых цитируются мировым научным сообществом в научных периодических изданиях;

2) оценка педагогических качеств преподавателей студентами.

Сегодня рейтинг становится делом довольно обыденным. В частности, проводится ежегодный рейтинг вузов Благотворительного фонда В. Потанина, позволяющий выявить наиболее талантливую молодежь как среди студентов и аспирантов, так и среди молодых преподавателей. По заказу журнала «Обучение и карьера» в 2004 году был проведен рейтинг негосударственных юридических вузов г. Москвы¹²⁹.

В ряде вузов уже показали свою жизнеспособность такие варианты критериев как:

1 вариант - *ученая степень, должность, звание, различного рода публикации и ссылки в отечественных и зарубежных источниках*¹³⁰. Такой рейтинг может быть составлен по данным, предоставленным преподавателями о своем образовании (наличие ученой степени, год защиты диссертации), публикациях, конференциях и т.п.

2 вариант – *степень доверия вуза к преподавателям, читающим дисциплины профессиональной подготовки*¹³¹. Данный рейтинг позволяет констатировать, что общественная значимость и известность преподавателя является существенным фактором, влияющим на образовательный имидж вуза.

3 вариант – *популярность преподавателя в вузе*. В частности, ежегодно студенты Рижской международной высшей школы экономики и управления по инициативе ректора анализируют, как расходуется внесенная ими плата за обучение. По инициативе студентов разработана система зависимости ставки преподавателя от коэффициента его популярности в вузе. Взаимный контроль учителя и ученика - обязательный элемент управления качеством образования, признанный во всем мире. Заплатив деньги за приобретение знаний, студент вправе рассчитывать на качественный интеллектуальный товар. Он требователен к себе и взыскателен к преподавателю.

¹²⁹ Доверие к бренду: рейтинг негосударственных юридических вузов // Обучение и карьера. – 2004. - № 35.

¹³⁰ Такой рейтинг составляется по данным, предоставленным преподавателями в Уральском государственном университете, размещается в интернете.

¹³¹ Данный рейтинг был построен по заказу журнала «Обучение и карьера» и опубликован в № 35 за 2004 г.

Построение рейтинга не является интересной забавой. Это сложный процесс, задающий определенные направления развития вуза. Поэтому правомерен вопрос – *когда и при каких условиях целесообразен рейтинг?*

Очевидно, он может сыграть важную роль в системном управлении качеством образования в вузе на разных уровнях системы. Безусловно, при прохождении преподавателями конкурсного отбора. Конкурс - это особый порядок подбора кадров, отражающий повышенные требования к лицам, как состоящим в трудовых отношениях, так и претендующим на замещение определенных должностей. Как известно, в соответствии с трудовым законодательством, объектом выбора является лучший работник. Но как определить какой работник лучше, максимально объективизировав эту процедуру?

Думается, что критерии и показатели для рейтинга преподавателей могут быть почерпнуты из практики создания *профессиональных портфолио*, которые могут, в свою очередь, создать условия для решения и других задач – например, подготовки *неформальных отчетов о работе*, подтверждения *реализации индивидуального плана* в части научно-исследовательской, воспитательной и общественной деятельности, *анализа собственной деятельности* с целью повышения ее качества.

При построении любого рейтинга, составлении профессионального портфолио или любой аналогичной деятельности, направленной на дифференцированную оценку квалификации профессорско-преподавательского состава, актуализируется серьезная глубинная проблема взаимосвязи собственно преподавательской и научно-исследовательской деятельности. Современный преподаватель вуза оказывается в довольно сложной ситуации, когда по контракту с вузом он получает основную зарплату за преподавание, а научную работу ведет либо в рамках действующих договоров, заказ-нарядов, конкурсов, либо инициативно (т.е. зачастую за свой счет). Кроме этого, мобильный и перспективный современный преподаватель, как правило, задействован во множестве иных видов деятельности, напрямую связанных с его профессией. Это приводит к увеличению уровня загруженности и соответственно, снижению качества выполняемой работы.

Западная высшая школа также во многом опирается на множественную занятость преподавателей. Однако по структуре своей параллельная занятость типичного западного преподавателя качественно отличается от вторичной занятости его российского коллеги. Для первого – это обычно прикладные исследования в рамках частных контрактов, работа в экспертных советах или консалтинговая деятельность, для второго – типичным является преподавание в коммерческих вузах, репетиторская деятельность (объемы которых как минимум сопоставимы с обязательной, зачастую

превышая последнюю довольно значительно) и существенно реже – консалтинг или участие в научных проектах.

Подобное положение не может не сказываться негативно на вовлеченности преподавателей в научные исследования, традиционно рассматриваемых как приоритетное направление деятельности вузов. Тем самым возникает типичная проблема неэффективного распределения усилий преподавателя между различными направлениями его деятельности называемая некоторыми исследователями проблемой *многоцелевого морального риска*¹³².

Академическая практика давно является классическим примером многоцелевой деятельности: усилия преподавателей могут распределяться в пользу исследовательской деятельности или преподавания как такового, акцент может делаться как на количественные, так и на качественные аспекты преподавания, вложения в человеческий капитал могут быть ориентированы на долгосрочные или краткосрочные цели. С этой, самой общей, позиции академическая практика в России ничем не отличается от европейской или американской, порождая те же проблемы стимулов к эффективному распределению усилий преподавателей вузов.

И все же существует несколько важных внутрисистемных отличий. Если говорить о соотношении преподавательской и научной работы, то одной из широко известных проблем европейских и американских университетов является необходимость перераспределения усилий преподавателей с исследовательской деятельности на преподавание¹³³. Дело в том, что в Европе, и особенно в Соединенных Штатах Америки престиж университета традиционно базируется на репутации его профессоров как специалистов в преподаваемой ими дисциплине; однако, имя профессорам создает их научная деятельность. В результате традиционно вузы подбирают профессорско-преподавательский состав для преподавания, однако принимают решение о найме и затем платят ему за исследовательскую работу. Это во многом объясняется тем фактом, что на Западе дать качественную

¹³² Holmstrom B., Milgrom P. 1991. Multitask Principal-Agent Analysis: Incentive Contracts, Asset Ownership, and Job Design. *The Journal of Law, Economics, and Organization*, 7. pp. 24-52. Здесь и ниже в данном параграфе ссылки на иноязычные работы даны по: Дзагурова Н.Б., Смирнова М.В. Проблемы мотивации профессорско-преподавательского состава в контексте построения сканирующих контрактов // <http://ecsocman.edu.ru/db/msg/156589.html>

¹³³ Fox M.F. 1992. Research, Teaching, and Publication Productivity: Mutuality Versus Competition in Academia. *Sociology of Education*, vol. 65, no. 4, pp. 293-305.

Brickley J.A., Zimmerman J.L. 2001. Changing Incentives in a Multitask Environment: The Case of Teaching at a Top-Tier Business School. *Journal of Corporate Finance*, vol. 7.

оценку научной деятельности профессора легче, чем его преподавательской работе. Научные достижения оцениваются по числу публикаций в международных и национальных научных журналах, чей рейтинг является общепринятым критерием оценки качества публикуемой работы (рейтинг журнала, в свою очередь, годами складывается из репутации его научно-рецензионного отдела). То же можно сказать о докладах, представляемых на национальных и международных конференциях, чья сравнительная значимость в заданной области также общеизвестна.

В России же ситуация прямо противоположная, как с точки зрения желательного для вуза направления перераспределения усилий преподавателей, так и с точки зрения сравнительной измеримости этих задач.

Проблема с вторичной занятостью российского преподавателя состоит в том, что она преимущественно принимает формы преподавания курсов относительно невысокого уровня сложности. При этом на рынке вторичной занятости создаются весьма сильные стимулы, сплошь и рядом неподконтрольные основному работодателю-вузу. В результате, прямые результаты контрактной политики университетов неизбежным образом искажаются под влиянием контрактной политики прочих работодателей.

В сочетании со слабой измеримостью результатов научной работы (препятствующей включению соответствующих требований в условия контракта), это приводит к нежелательному для вузов ослаблению внимания преподавателей к ведению научной работы. Попытки решить эти проблемы за счет сокращения сроков найма, предполагающих продление контракта только при достижении определенных научных результатов, также не могут не иметь негативных побочных последствий. Более того, естественной реакцией на подобные меры, предпринимаемые администрацией вузов, может стать и имитация научной или публикационной активности («публикация ради публикации»).

Одним из возможных путей решения этой проблемы, обладающим, кстати, лучшими сканирующими свойствами, чем прямое стимулирование научных исследований (связанное с опасностью возможного вытеснения внутренних стимулов создаваемыми внешними стимулами¹³⁴, а также осложняемое упоминавшимися проблемами оценки научных проектов) может являться пересмотр параметров базового контракта. Но это проблема скорее управленческого, юридического и экономического свойства, нежели аттестационного.

Как известно, в России существует только два звания – доцент и профессор – дифференцированный подход к оценке квалификации кандидата или доктора затруднен. В этом плане нам может быть интересен опыт Ев-

ропы и США, где карьерная лестница является наиболее вариативной и востребованностью научных кадров более разнопланова.

В западных странах соискатели осваивают докторские программы и стремятся к получению докторской степени только для того, чтобы иметь право преподавать в университетах. Для сравнения, в России мотивация к получению ученой степени более разнообразна. В частности Б.А. Райзберг¹³⁵ отмечает следующие:

- безопасность, которая у ученого выше, чем у рядового гражданина (хотя с этим можно поспорить!);
- возможность расширения контактов, в том числе и с зарубежными коллегами, путем вхождения в «клуб ученых»;
- уважение к ученым, являющееся российской традицией (которое в последнее время несколько поблекло на фоне развития рыночной экономики);
- удовлетворение потребности в самоуважении и самореализации («сам не замечаешь, как начинаешь себя по-настоящему уважать, с достоинством относиться к себе»).

Докторская степень на Западе считается элитной¹³⁶. Профессиональная деятельность докторов философии может лежать в пространстве преподавания, занятий научными изысканиями или работы в бизнесе (консультировать или сотрудничать в аналитических отделах компаний). В англоязычном мире движение от PhD к "Professor" можно зафиксировать в рамках следующих этапов: assistant professor; associated professor; professor (количество ставок в университетах строго ограничено).

Исходя из этапности, разработаны и требования, предъявляемые к аттестации кадров:

1. Стаж, опыт.
2. Исследовательская компетентность (количество и качество публикаций, монография в среднем 1 в 3 года).
3. Стажировки (1 раз в 5 лет предоставляется свободный год, причем о месте, времени и финансировании стажировки преподаватель беспокоится сам, все это предоставлено личной инициативе), а также отзывы.
4. Финансовая поддержка проектов и результаты их внедрения.
5. Подготовленные студенты и докторанты.

¹³⁴ Benabou R.J-M., Tirole J. 2003. Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Review of Economic Studies*, vol. 70, no. 3, pp. 489-520.

¹³⁵ Райзберг Б.А. Диссертация и ученая степень: пособие для соискателей. М.: ИФРА-М, 2003.

¹³⁶ Дойти до степеней известных. <http://www.votpusk.ru>

Все это учитывается, когда встает вопрос о присвоении ученого звания профессора.

Чаще всего PhD преподают не в родном университете, ведь спрос на PhD растет, превышая предложение вдвое даже в США. Если выпускник остается в стенах *alma mater*, считается, что его не принял никакой другой вуз. Это чрезвычайно важный момент, отражающий культурные традиции стран. В России все происходит наоборот. Если выпускника приглашают на работу в свой вуз, это является признаком доверия к нему, его квалификации, а для самого учреждения – показателем качества образования и стабильности трудового коллектива. Такую традицию необходимо учитывать.

Говоря о востребованности научных кадров нельзя не анализировать дальнейшее продвижение в преподавательской профессии. И здесь имеет смысл посмотреть на «табель о рангах» профессоров в университетах США¹³⁷. Этот перечень квалификаций довольно устоявшийся, позволяющий выявить плюсы и минусы, а также возможности использования в российской системе образования.

Выбор США в данной работе обусловлен несколькими обстоятельствами. Во-первых, обеспокоенностью европейских государств переходом ученых в США, так называемой «утечкой умов», которая является проблемой не только в России. Поэтому США для целого ряда стран является ориентиром обновления не только системы образования, но и организации научно-исследовательской деятельности. Во-вторых, США является в современном мире лидером среди стран, получающих значительный доход от образования, т.е. в США образование является действительно отраслью экономики. В-третьих, именно в США функционирует многоуровневая система званий и должностей, позволяющая более точно определить вклад каждого преподавателя, исследователя в общее дело, т.е. созданы условия для максимально дифференцированного учета заслуг каждого.

Рассмотрим карьерную лестницу преподавателя университета.

Университетский профессор (university professor). Научное светило, гений или почти гений, высококомпетентный универсал, который может преподавать на любом факультете данного вуза. Университетский профессор сам решает, о чем ему читать лекции; он подчиняется непосредственно ректору вуза, а не руководству факультета, и получает зарплату примерно вдвое большую, чем обычный профессор.

Профессор-исследователь (research professor). Ученый, получающий зарплату, но не обязанный преподавать (иногда ему предлагают проконсультировать студента или поучаствовать в диссертационном совете). По существу, университет просто оплачивает его научную работу.

¹³⁷ Профессор в разрезе. Американский университет как орудие эксплуатации.
<http://www.zagran.kiev.ua/pages/147/statia6.php>

Почетный профессор (professor emeritus). Как правило, знаменитый ученый, который долго преподавал в университете и делает ему честь, оставаясь в списках профессуры и соглашаясь получать за это зарплату. Звание не вполне эквивалентно званию почетного пенсионера, поскольку многие «почетные профессора» продолжают активную творческую и (или) исследовательскую деятельность.

Tenure professor. Можно было бы перевести как «штатный профессор», но tenure - это больше чем ставка. Tenure – это высокий научный статус, высокая для небогатых университетов зарплата (\$60.000), гарантия пожизненного найма, медицинские и прочие льготы.

Приглашенный профессор (visiting professor). Преподаватель, которого приглашают обычно на полгода-год без всяких последующих обязательств по трудоустройству.

Лектор (lecturer). Приглашенный преподаватель, контракт которого может бесконечно продлеваться. Его заработки сравнимы с заработками tenure-профессора, но у такого лектора меньше академических обязательств.

Ассоциированный профессор (associate professor). Преподаватель, ожидающий повышения по службе.

Adjunct (буквально - «примкнувший»). Приглашенный преподаватель, получающий маленькую зарплату и лишенный социальных льгот. Повышение по службе для этой категории не обязательно. Преподавателям в этом статусе рекомендуют считать свою работу хобби и искать более надежные источники заработка. Adjuncts представляют самую незащищенную прослойку профессуры.

При всем разнообразии чинов и званий, часть которых в этот список не вошла, лекции студентам читают главным образом «штатные» и «примкнувшие» к ним профессора.

Таким образом, ориентация дальнейшей карьеры соискателя ученой степени на преподавание в вузе и ведение научной работы, неминуемо отражается на содержании самой подготовки и, соответственно, на качестве диссертационного исследования.



Качество отдельного диссертационного исследования не может быть объективно оценено без учета многочисленных линий его взаимосвязей с исследовательским пространством современной науки, влияния полученных в данном исследовании результатов на развитие этого пространства.

Кроме этого, осознание соискателем ученой степени того факта, что он выполняет это исследование и защищает работу не только и не столько для себя лично, т.е. знание им возможных перспектив научно-профессионального роста после получения искомой степени также оказывает значительное влияние на качество диссертации.

4.3. Системное оценивание качества педагогических диссертационных исследований и квалификации научно-педагогических кадров



В данной книге мы пытались обосновать идею о необходимости обновления существующей системы экспертизы качества диссертационных исследований по педагогике в направлении ее системных изменений. В основание этих изменений может быть положена оценочная система, позволяющая сделать процесс экспертизы пролонгированным во времени, более объективным и прозрачным. Этот заключительный параграф нашей книги является обобщением изложенных идей.

В чем заключается причина нефункциональности целого ряда работ? Почему возрастает количество ошибок в диссертационных исследованиях, причем ошибок методологического характера? Каким образом «попадают» в педагогическую науку авторы, которые никогда в ней не останутся? Это далеко неполный перечень вопросов, который все чаще в последние годы звучит в среде экспертов. Ответы на поставленные и созвучные с ними вопросы каждый из читателей этой книги наверняка предложит свои.

Большое число защищаемых диссертаций по педагогике и, одновременно с этим, нарастание проблем образовательной практики свидетельствуют о необходимости обновления существующих систем подготовки и экспертизы исследований. Девальвация педагогических диссертаций в современном научном мире ставит задачу разработки методологии экспертизы на основании современных взглядов в отношении роста научного знания и его влияния на развитие общественных процессов. В соответствии с «человеческим» критерием социального прогресса, отмечает С.А. Емелья-

нов¹³⁸, любые изменения мира и социума всегда ассоциируются с *улучшением качества жизни*. Сегодня аксиоматичным является представление о влиянии результатов научных исследований на качество жизни, т.к. это обусловлено развивающейся в современном обществе философией качества жизни и пониманием пагубности поступательного характера прогресса. В данном контексте назначение, а точнее миссия научных педагогических исследований, к каковым относятся и диссертации, представляется не в непрерывном процессе получения нового знания, а в получении знания, улучшающего качество жизни в первую очередь.

Учитывая традиции отечественной системы оценки диссертаций и аттестации научных кадров, возможно построение варианта *оценочной системы*, как инструмента, формата экспертизы, помогающего эксперту, особенно начинающему, составлять объективизированное мнение о качестве той или иной диссертационной работы.

Оценочная система диссертаций по педагогике строится на основании существующих в философии взглядов на суть данного феномена и сохраняет все присущие ей качественные характеристики: объект, субъект, аксиологические основания, система внешних усилителей. Выше в параграфе 1.2 мы уже изложили концепцию оценочной системы. Подведем некоторые итоги всех рассуждений, представленных в книге.

Основание оценочной системы – аксиологическое отношение субъекта оценки к диссертации. В большей степени выявление ресурсов повышения качества, нежели поиск недостатков.

Субъекты оценивания. Данный круг субъектов достаточно широк. По отношению к диссертации мы можем определить внешних и внутренних субъектов оценки. К внутренним, безусловно, могут быть отнесены: сам автор и его руководитель или консультант, исследовательский коллектив и научно-педагогическая школа. Остальные возможные эксперты образуют внешний круг. Причем в качестве внешних экспертов должны выступать как представители науки, так и представители практики. Чрезвычайно важно, чтобы круг внешних экспертов был как можно более широким. В этом случае, как уже было отмечено в главе 2, разворачивается логика реализации спиральной модели «выращивания» нового знания. Когда процесс выработки нового знания проводится в условиях постепенного расширения круга субъектов оценивания, сопровождается обсуждением и при этом участники обсуждения «движутся» в одном теоретическом направлении, а на каждом витке происходит взаимообогащение и разработка (т.е. «выращивание») нового знания. Использование данной модели позво-

¹³⁸ Философские и социологические проблемы модернизации России / С.А. Емельянов; Санкт-Петербург. гос. ун-т; Самар. техн. ун-т, Сызран. фил. – СПб.: Филологический факультете СПбГУ, 2005.

ляет автору исследования на каждом условном витке спирали обсуждения получать пищу для «внутреннего диалога-дискуссии теоретического мышления»¹³⁹, позволяющего на основе различных взглядов и своего видения искать способы решения проблемы.

Объект оценки. Это, в первую очередь, исследование, оформленное в текстах диссертации, автореферата и публикаций. Предметом оценки является – соответствие выполненной работы уровню развития науки и практики, принадлежность к жанру научных исследований, квалификация соискателя.

Внешние усилители. Соответствие уровню развития науки выполненного диссертационного исследования эксперт всегда оценивает исходя из существующих научных представлений. Здесь немало важным является личная научная эрудиция эксперта, его осведомленность в анализируемой проблеме. Для повышения эффективности экспертизы, возможно, имеет смысл возродить существовавшее некогда требование к оппонентам – указание нескольких работ по теме оппонируемой диссертации в соответствующих документах, например, в выписке из заседания диссертационного совета об утверждении оппонентов и ведущей организации.

Формат внешних усилителей оценки принадлежности исследования к работам научного характера и квалификации соискателя, может быть задан матрицами, описанными в главе 2, и выступающими в качестве инструментов, объективирующих оценку при:

- а) проверке диссертации на этику цитирования;
- б) выявлении обоснованности выбора методологической и теоретической основ;
- в) анализе внутренней согласованности исследования;
- г) выявлении новизны и значимости полученных результатов.

По мнению авторов данной книги, эти матрицы могут быть использованы на любом этапе целостной процедуры экспертизы, но наиболее продуктивным будет их использованием на этапе рецензирования диссертационной работы выпускающей кафедрой. Именно на этом этапе экспертизы возможна существенная корректировка текстов диссертации и автореферата с целью наиболее полного представления результатов исследования.

Ориентиры оценивания квалификации соискателей сегодня задаются «Положением о порядке присуждения ученых степеней», где в разделе II «Критерии, которым должны отвечать диссертации, представленные на соискание ученой степени» представлена совокупность требований,

¹³⁹ Чернякова Н.С. Наука как феномен культуры: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001.

предъявляемых прямо или косвенно к квалификации соискателей ученых степеней. Ниже в таблице 23 мы попытались выделить эти требования:

Таблица 23

**Совокупность критериев оценивания соответствия диссертации
заявленному уровню**

Пункт «Положения...»	Требования к соискателям ученой степени	
	доктора наук	кандидата наук
п. 5	наличие ученой степени кандидата наук	наличие высшего образования
п. 8	в диссертации «разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как <i>новое крупное научное достижение</i> , либо решена <i>крупная научная проблема</i> , имеющая важное социально-культурное или хозяйственное значение, либо изложены научно <i>обоснованные технические, экономические или технологические решения...</i> »	в диссертации «содержится решение <i>задачи</i> , имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные <i>технические, экономические или технологические разработки...</i> »
п. 9	«Диссертация должна быть <i>написана единолично</i> , содержать совокупность <i>новых научных результатов</i> и положений, выдвигаемых автором для <i>публичной защиты</i> , иметь <i>внутреннее единство</i> и свидетельствовать о <i>личном вкладе автора в науку</i> . Предложенные автором новые <i>решения должны быть строго аргументированы и критически оценены</i> по сравнению с другими известными решениями. В диссертации, имеющей прикладное значение, должны приводиться сведения о практическом использовании полученных автором научных результатов, а в диссертации, имеющей теоретическое значение, - <i>рекомендации по использованию научных выводов</i> »	
п.11	«Основные научные результаты должны быть опубликованы в <i>ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях</i> »	«Результаты должны быть опубликованы <i>хотя бы в одном ведущем рецензируемом журнале или издании</i> »
п. 12	«...соискатель обязан давать <i>ссылки</i> на автора и источник, откуда он заимствует материалы или отдельные результаты»	

Организационная сторона. Организационные требования регулируются «Положением о порядке присуждения ученых степеней и ученых званий», однако, рассматриваемая оценочная система предполагает совершенствование процедуры оценивания на всех этапах выполнения исследования, в том числе и в рамках реализуемых образовательных программ ас-

пирантской подготовки. Одним из резервов совершенствования подготовки кадров высшей квалификации и, соответственно, повышения качества диссертационных исследований, является привнесение в это поле деятельности процедур оценивания качества социальной сферы. Основные направления использования данных процедур в плане совершенствования организационной стороны следующие:

- Согласование в научно-профессиональной среде стандартов качества как требований, которые предъявляемых к диссертациям и квалификации соискателей ученых степеней.
- Разработка и использование рекрининговых показателей в сфере подготовки кадров высшей квалификации.
- Разработка и использование методик сравнительной оценки эффективности подготовки и аттестации кадров высшей квалификации.
- Проектирование системы управления качеством диссертационных исследований по педагогике.
- Внедрение в систему подготовки кадров высшей квалификации методик педагогического аудита.

Процедура оценивания. Данная процедура, как уже было отмечено выше, пролонгирована во времени и охватывает весь процесс проведения исследования от его замысла до защиты диссертации и востребованности ее в научно-образовательном профессиональном сообществе. Возможный формат данной процедуры, ориентированной на выявление ресурсов повышения качества исследования, на основных этапах его выполнения может быть обозначен следующим образом.

На начальном этапе, когда формируется замысел исследования, а сам соискатель оформляет документально свои притязания на ученую степень (готовится к поступлению в аспирантуру или докторантуру, оформляет соискательство), большое значение имеет научный задел по теме предполагаемой диссертации. Сегодня существует требование представления соискателем ученой степени кандидата наук реферата по предполагаемой теме, а доктора наук – проспекта диссертации. Однако, как показывает практика, этот документ зачастую не характеризует имеющийся научный задел. Данный вывод, возможно и косвенно, подтверждается информацией Высшего аттестационного комитета о результатах оценки эффективности деятельности института аспирантуры и докторантуры.

Официальная статистическая информация об итогах подготовки через аспирантуру выражается в виде двух показателей: число лиц, окончивших аспирантуру в текущем году; в том числе, защитивших кандидатские диссертации в течение срока обучения в аспирантуре. В соответствии с новыми аккредитационными показателями деятельность аспирантуры оценива-

ется по показателю «число выпускников, защитивших диссертации не позднее года после окончания от приема». В качестве иллюстрации неутешительных результатов по данным показателям приведена следующая таблица:

Таблица 24

Число выпускников, защитивших диссертации не позднее года после окончания, от приема в аспирантуру*

год	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002**
% защит от выпуска	25,6	24,2	25,2	26,1	27,1	30,2	25,1	27,5
% защит от приема	10,9	9,9	10,9	13,7	15,8	17,4	14	16

* Источники: Наука в России. Статистический сборник. М., 2001; Статистический сборник о работе сферы послевузовского профессионального образования в 2002 году. Аспирантура и докторантура в системе Минобразования России. – М., 2003.

** Данные после 2002 года в полном объеме широкой профессионально-педагогической общественности через доступные публикации и Интернет не представлены.

Сложившаяся ситуация диктует необходимость обновления требований к поступающим в институт аспирантуры и докторантуры. Очевидно, это должны быть требования:

- *к уровню образования* – данное требование актуально для соискателей ученых степеней кандидата наук, например, необходимый уровень подготовки – не ниже степени магистра или квалификации специалиста;
- *к научному реферату или проспекту диссертации* в отношении – объема текста, глубины научного обзора, количества использованных источников, замысла программы исследования и т.п.;
- *к публикациям соискателей*, которые должны быть у соискателей и кандидатских и докторских степеней, а для будущих докторов наук возможно требование наличия публикаций в реферируемых журналах, определенных ВАКом для обязательной публикации результатов докторских исследований;
- *к опыту исследовательской деятельности* – данное требование, скорее всего, актуально для соискателей ученой степени доктора наук, например, участие в коллективных исследованиях, подтвержденное отчетами, публикациями, сертификатами.

В процессе выполнения исследования в зависимости от ученой степени могут быть предложены разные сценарии оптимизации процедур оценивания (табл. 25).

**Сценарии оптимизации процедур
оценивания качества диссертационного исследования
в процессе его подготовки в ВУЗе**

<i>Для соискателей ученой степени</i>	
кандидата педагогических наук	доктора педагогических наук
Содержательное наполнение образовательной программы аспирантской подготовки <i>курсами, поддерживающими диссертационное исследование</i> , например, такими как «Исторические методы в педагогическом исследовании», «Современные формы и методы представления результатов исследования», «Психологические методы и методики педагогического исследования»	Проведение <i>методологического семинара</i> с целью взаимообогащения и обмена информацией о проводимых исследованиях, согласования позиций.
Систематическое проведение <i>диссертационного семинара</i> , на котором аспиранты выступают с обсуждением результатов, полученных на различных этапах своего исследования	Систематические отчеты о полученных результатах на заседаниях <i>научных советов</i> , например, советов по научным направлениям, с последующим обсуждением
Проведение межрегиональных и международных <i>летних школ</i> исследователей в области педагогики и образования	
Формализация обязательных <i>аттестационных процедур</i> для обучающихся в аспирантуре	Формализация обязательных <i>аттестационных процедур</i> для обучающихся в докторантуре

Этап завершения исследования, т.е. представления его на обсуждение выпускающей кафедры с последующим представлением в диссертационный совет, является наиболее систематизированным в существующей процедуре экспертизы. Однако, и на этом этапе есть свои резервы. Введение требований к основной образовательной программе аспирантской подготовки упорядочило процесс подготовки научных кадров высшей квалификации, сблизило его с существующим европейским опытом и ориентирами Болонского процесса, но не решило проблемы документального оформления этапа аспирантской подготовки и проблемы содержательного наполнения требований к выпускникам аспирантуры. Если предположить, что целью обучения в аспирантуре является развитие исследовательской компетентности, то каким образом она может быть конкретизирована? Пока это остается только вопросом, хотя и можно было бы подумать над тем, какими характеристиками должен обладать выпускник аспирантуры, т.е. что он должен уметь делать, к чему должен быть готов. Так, например, в качестве требований, предъявляемых к квалификации соискателя ученой степени – выпускника образовательной программы аспирантской подго-

товки, могут быть предъявлены требования, которые необходимы для успешной исследовательской деятельности:

- умение вести самостоятельные исследования при минимально необходимых знаниях;
- постоянная активность, нацеленность на изыскание, на получение новых результатов;
- нестандартность мышления, умение подвергать сомнению общепринятое;
- способность видеть проблему там, где другие ее не замечают;
- умение делать неожиданные сопоставления и находить оригинальные связи между явлениями;
- способность к комбинированию и синтезу идей;
- компетентность и гибкость в восприятии новой информации;
- сочетание сильной внутренней мотивации к исследованиям с эмоциональной увлеченностью.

Этап последствий характеризуется востребованностью как квалификации самого соискателя ученой степени, так и выполненного им исследования. На этом этапе также происходит оценка качества диссертации, хотя она не оказывает влияния уже на саму диссертацию, но в значительной степени влияет на проблематику последующих исследований ее автора, на развитие его горизонтальной и вертикальной карьеры. Думается, что об этом этапе не должен забывать каждый исследователь, приступающий к работе над диссертацией.



Качество каждого диссертационного исследования оценивается целым рядом экспертов на разных этапах целостной процедуры экспертизы. Восприятие одной и той же работы может быть, естественно, разным у разных людей. Но когда речь идет о научном исследовании, о диссертации, необходимо достижение определенной степени объективности. В современных социокультурных условиях, когда стандарты как выполнения исследования, так и его представления научному сообществу модифицируются, возникает потребность в разработке оценочной системы, задающей некоторую рамку оценивания качества каждой диссертации.

Библиографический список

1. Вестник Диссертационного совета (сборник) /Сост. Тряпицына А.П., Писарева С.А. - Изд-во ИПК. Санкт-Петербург – Новокузнецк, 2003.
2. Вестник диссертационного совета. Выпуск 2. / Сост. Тряпицына А.П., Писарева

- С.А. - СПб: РГПУ – Тюмень: ТОГИРРО, 2004.
3. Вестник диссертационного совета. Выпуск 3. / Сост. Тряпицына А.П., Писарева С.А. - СПб: РГПУ – Тюмень: ТОГИРРО, 2005.
 4. Диссертационный совет: вопросы оформления документов и аттестации: Метод. рекомендации / Отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000.
 5. Загузов Н.И. Докторские диссертации по педагогике и психологии (1937-1999 годы). Справочник. 3-е изд. испр. и доп. – М.: «Издательство ГНОМ и Д», 2000.
 6. Загузов Н.И., Загузова Е.Н. Докторские диссертации по педагогике и психологии. 2000 – 2003 гг./ отв. ред. Н.И. Загузов. Справочник. – М.: ИРПО, 2004.
 7. Загузов Н.И. Становление и развитие квалификационных научно-педагогических исследований в России (1934 – 1997 гг.). Монография. - СПб. – Волгоград: Перемена, 1998.
 8. Сборник материалов Всероссийского научно-практического семинара «Современное состояние и перспективы совершенствования подготовки и аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации» - М.: МГУ, 15 июня 2000г.
 9. Сборник нормативных документов по аттестации научных и научно-педагогических кадров /Под ред. В.Н. Неволлина. – М., 2002.
 10. Тряпицына А.П., Загузов Н.И., Писарева С.А. Современные проблемы работы диссертационных советов по педагогике / Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы). М.2002.
 11. Тряпицына А.П., Загузов Н.И., Писарева С.А. Некоторые проблемы работы диссертационных советов (на примере исследований, выполненных на соискание ученой степени в области педагогических наук). - Alma mater: Вестник высшей школы. - 2002. - N 7
 12. Фельдштейн Д.И. Актуальные направления психолого-педагогических исследований // Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы). М.2002.
 13. Фельдштейн Д.И. Тенденции и потенциальные возможности развития современного человека. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Складывающаяся ситуация предъявляет новые требования к качеству подготовки кадров высшей квалификации и, соответственно, к качеству представляемых на соискание соответствующих ученых степеней диссертационных исследований.

Мы попытались в данной книге изложить свою позицию относительно сущности качества диссертаций по педагогике и направлениях его оценивания. К сожалению, не все вопросы мы смогли рассмотреть. Часть из них осталась за рамками данного издания для продолжения начатой работы. Вполне вероятно, что не все идеи, изложенные в книге, будут приняты однозначно научно-педагогическим профессиональным сообществом. Приглашаем к дискуссии!

Эту книгу нам хотелось бы завершить словами Дмитрия Сергеевича Лихачева:

«Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться – не сможешь и учить. Ибо знания растут и усложняются».

Предложения по совершенствованию, отклики на данное издание авторы ждут по адресу:

191186, Санкт - Петербург, наб. р. Мойки, 48;
телефон (812) 314-75-68; факс– (812) 312-22-28;

Тряпицыной Алле Прокофьевне.

Или по адресу электронной почты:

spisareva@yandex.ru

Писаревой Светлане Анатольевне

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Паспорта научных специальностей по педагогическим наукам

Паспорт специальности

13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (по педагогическим наукам)

Формула специальности

Содержанием специальности 13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования являются исследование проблем философии образования, педагогической антропологии, методологии педагогики, теории педагогики и образования этнопедагогики, сравнительной педагогики и педагогического прогнозирования.

Области исследования

- Философия образования (исследование мировоззренческих и парадигмальных оснований теории и практики образования).
- Педагогическая антропология (исследование антропологических оснований образования (воспитания и обучения), человека как предмета образования, как образующегося и образующего).
- Методология педагогики (исследование места и роли педагогики в системе духовной жизни общества и научного знания; объекты и предметы педагогики; методы педагогических исследований).
- Теория педагогики (исследование подходов и направлений, направленных на обоснование и реализацию педагогических концепций, систем: создание условий для развития личности).
- История педагогики и образования (исследование исторического развития институализированной и неинституализированной практики образования, политики в области образования, педагогической мысли на уровнях общественного и теоретического сознания в различных сферах духовной жизни общества).
- Этнопедагогика (исследование становления, современного состояния, особенностей взаимодействия, перспектив развития и возможностей использования этнических традиций образования).
- Сравнительная педагогика (исследование истоков и сравнительный анализ современного состояния педагогики и образования в зарубежных странах, различных регионах Мира, а также перспектив их развития).
- Педагогическое прогнозирование (исследование методологии, методики, теории прогнозирования развития педагогики и образования и определения на их основе перспектив их эволюции в нашей стране и за рубежом).

Отрасли наук: педагогические науки.

Паспорт специальности

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Формула специальности

Содержанием специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) является разработка теоретико–методологических основ теории, методики и технологий предметного образования (обучения, воспитания, развития) в разных образовательных областях, на всех уровнях системы образования в контексте отечественной и зарубежной образовательной практики. Области исследований и разработок отражают основные структурные компоненты научной отрасли «Теория и методика предметного образования», определяют перспективы ее развития, ориентированы на разрешение актуальных проблем предметного образования. Области знания: математика, физика, химия, литература, биология, социология, политология, русский язык, родной язык, русский язык как иностранный, иностранные языки, информатика, изобразительное искусство, история, обществознание, культурология, экология, география, музыка, гуманитарные и общественные науки (уровень начального образования), естественно-математические науки (уровень начального образования), менеджмент. Уровни образования: общее образование, профессиональное образование.

Области исследования

- **Методология предметного образования.** История становления и развития теории и методики обучения и воспитания по областям знания и уровням образования. Вопросы взаимодействия теории, методики и практики обучения и воспитания с отраслями науки, культуры, производства. Тенденции развития различных методологических подходов к построению предметного образования. Проблемы разработки теории предметного обучения и воспитания, в том числе на междисциплинарном уровне. Возможности и ограничения применения общенаучных методов познания в методических системах предметного обучения. Специфика познания при усвоении содержания образовательных областей, дисциплин, предметов, курсов. Прогнозирование развития методических систем по различным образовательным областям, дисциплинам, предметам, курсам. Анализ инновационной и опытно-экспериментальной деятельности учителей-предметников как источник развития методологии, теории и методики обучения и воспитания по областям знаний и уровням образования. Анализ зарубежного опыта предметного образования и разработка путей его использования в отечественном опыте обучения.
- **Цели и ценности предметного образования.** Разработка целей предметного образования в соответствии с изменениями современной социокультурной и экономической ситуации развития общества. Развивающие и воспитательные возможности учебных дисциплин. Проблемы формирования положительной мотивации учения, мировоззрения, научной картины мира, соотношений научной и религиозной картин мира у субъектов образовательного процесса. Профориентационные возможности различных образовательных областей в общеобразовательной школе. Аксиологическое обоснование учебных предметов в структуре образования в разных областях и на разных уровнях.

- **Технологии оценки качества предметного образования.** Проблемы мониторинга оценки качества обучения по разным предметам. Теоретические основы создания и использования новых педагогических технологий и методических систем обучения, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования. Теоретическое обобщение передового опыта предметного обучения и воспитания. Сравнительные исследования теории и методики предметного образования в различных педагогических системах. Оценка профессиональной компетентности учителя-предметника. Различные подходы к разработке постдипломного образования учителя-предметника. Разработка содержания предметного образования. Теория и практика разработки государственных образовательных стандартов различных уровней и областей предметного образования. Разработка методических концепций содержания и процесса освоения образовательных областей. Взаимосвязь, преемственность и интеграция учебных предметов в структуре общего и профессионального образования. Проблемы моделирования структур и отбора содержания учебных курсов. Теория, методика и практика разработки учебных программ разных типов и уровней. Разработка учебных программ по предметам для образовательных учреждений разного вида. Анализ эффективности реализации учебных программ различного уровня и содержания. Технология создания учебных программ в системе основного и дополнительного образования. Методическая эвальвация учебных программ. Методы, средства, формы и технологии предметного обучения, воспитания и самообразования. История становления, анализ эффективности, классификация, оптимизация, разработка, практическое внедрение методов и технологий предметного обучения, воспитания и самообразования. Проблемы разработки новых методических систем обучения и воспитания в соответствии со стратегическими направлениями обновления отечественного образования. Теория и методика использования технических средств обучения в различных областях знания. Проблемы теории и практики создания учебно-методических комплексов. Разработка методических требований к новому поколению учебной литературы по предмету. Проектирование предметной среды образовательных учреждений разного типа. Теория и методика разработки виртуальных систем предметного образования. Теория, методология и практика создания и использования компьютерных, обучающих, тестирующих, диагностических систем и методик, в том числе электронных средств образовательного назначения. Разработка средств и систем автоматизации процессов обработки результатов учебного исследовательского эксперимента. Теоретико-методологические основы разработки и применения научно-методического обеспечения жизнедеятельности «виртуальных» систем педагогического образования. Проблемы конструирования содержания, методов и организационных форм предметного обучения и воспитания в современных условиях информационного общества и глобальных коммуникаций. Анализ положительных и отрицательных последствий (в образовательном аспекте) использования новых информационных технологий в предметном обучении. Разработка средств и систем автоматизации процессов обработки результатов учебного исследовательского эксперимента.

- **Теория и методика внеурочной, внеклассной, внешкольной учебной и воспитательной работы по предметам.** Теория и практика руководства самостоятельным творчеством. Теория и методика дополнительного образования по предмету. Методика организации предметных олимпиад, конкурсов, общественных инициатив. Разработка вариативных форм взаимодействия общего и дополнительного образования по предмету. Подготовка учителя-предметника к работе в системе дополнительного образования.

Отрасль наук: педагогические науки.

Паспорт специальности

13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, адаптивной и оздоровительной физической культуры

Формула специальности

Специальность «13.00.04 – теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, адаптивной и оздоровительной физической культуры» определяет основные направления теоретических, фундаментальных и прикладных исследований по научному обоснованию методологических подходов, средств, методов, нормативных требований, способов управления и организации, а также направленности таких компонентов системы физической культуры, как физическое воспитание, спорт, профессионально-прикладная оздоровительная и адаптивная физическая культура.

1. Фундаментальные проблемы общей теории физической культуры.

1.1. Общие закономерности развития, функционирования и совершенствования системы физической культуры:

- факторы, условия и закономерности направленного физического развития и совершенствования людей, входящих в различные социально-демографические и нозологические группы;
- пути усиления действенности физической культуры в современном обществе;
- научное обоснование структуры и содержания базовых компонентов системы физической культуры;
- физическая культура как часть общей культуры;
- физическая культура как социальное явление;
- историко-логические и теоретические исследования эволюции научных знаний в области физической культуры;
- прогнозирование развития системы физической культуры в государстве и международном сообществе;
- дидактические проблемы физической культуры.

1.2. Управление в системе физической культуры:

- менеджмент в системе физической культуры;
- маркетинг в системе физической культуры;
- управление физкультурным движением;
- управление физкультурной организацией;
- управление физической культурой в государстве, регионе, районе, республике, городе, области, районе, отдельном населенном пункте;
- планирование, организация, координация, мотивация и обеспечение физической культуры.

1.3. Общие закономерности развития, функционирования и совершенствования двигательных (физических) качеств (способностей):

- содержание, направленность и методика развития, функционирования и совершенствования силовых, скоростных и координационных качеств (способностей) - гибкости, общей физической и аэробной выносливости; взаимосвязь, взаимовлияние и взаимодействие двигательных (физических) качеств (способностей);

- общие и специфические закономерности переноса физических качеств; динамика развития двигательных (физических) качеств (способностей); общие закономерности формирования двигательных навыков и умений: содержание и методика формирования простых и сложных двигательных навыков и умений;
- взаимосвязь и интерференция двигательных навыков; общие и специфические закономерности переноса двигательных навыков;
- последовательность формирования простых и сложных двигательных навыков;
- закономерности функционирования простых и сложных двигательных навыков в различные периоды жизнедеятельности человека.

1.4. Средства и методы физической культуры в целях профилактики вредных привычек, укрепления здоровья, закаливания организма, повышения устойчивости человека к неблагоприятным факторам природной среды и экстремальным условиям жизнедеятельности.

2. Теория и методика физического воспитания.

2.1. Теоретико-методологические и историко-логические проблемы физического воспитания:

- дидактические проблемы базового физического воспитания;
- педагогические технологии в системе физического воспитания;
- нормативно-критериальные основы физического воспитания;
- научное обоснование структуры и содержания базовых компонентов системы физического воспитания;
- управление системой физического воспитания;
- прогнозирование системы физического воспитания.

2.2. Физическое воспитание в системе дошкольного, среднего, среднеспециального и высшего образования:

- направленность, содержание и методика физического воспитания в системе дошкольного, среднего, среднеспециального и высшего образования;
- организация и обеспечение физического воспитания в системе дошкольного, среднего, среднеспециального и высшего образования, особенности развития, функционирования и совершенствования двигательных (физических) качеств (способностей), формирование двигательных навыков и умений в системе дошкольного воспитания, среднего, среднеспециального и высшего профессионального образования;
- нормативные основы физического воспитания в системе дошкольного, среднего, среднеспециального и высшего профессионального образования;
- оптимизация физкультурной деятельности в дошкольных, средних, среднеспециальных и высших образовательных учреждениях;
- физическое воспитание как средство становления личности.

3. Теория и методика спорта.

3.1. Спорт как социальное и педагогическое явление:

- социальные, воспитательные и педагогические функции спорта;
- историко-логическое и теоретическое исследование тенденций формирования эволюции и преобразования научных знаний в области спорта;
- международное олимпийское движение (исследование закономерностей его развития, функционирования и управления);

- история развития отдельного вида спорта.
- 3.2. Общая теория спортивной тренировки:
- общие закономерности спортивной тренировки;
 - функции спортивной тренировки;
 - принципы спортивной тренировки;
 - закономерности построения многолетнего процесса спортивной тренировки в отдельном виде спорта;
 - системные исследования в области спортивной тренировки;
 - управление процессом спортивной тренировки.
- 3.3. Теория и методика подготовки юных спортсменов:
- научные и организационно-методические основы юношеского спорта;
 - научные и организационно-методические основы управления процессом подготовки юных спортсменов;
 - прогнозирование, программирование и организация процесса спортивной тренировки детей различных возрастов;
 - содержание, методика и направленность многолетнего тренировочного процесса юных спортсменов;
 - нормативно-критериальные основы детско-юношеского спорта;
 - теоретические и прикладные аспекты построения учебного и тренировочного процесса в спортивных школах олимпийского резерва и общеобразовательных школах-интернатах спортивного профиля.
- 3.4. Теория и методика подготовки спортсменов высшей квалификации:
- организационно-методические основы спорта высших достижений;
 - методология и технология управления подготовкой спортсменов высшей квалификации;
 - основы прогнозирования и программирования спортивных результатов;
 - содержание, методы, организация и технология подготовки спортсменов высшей квалификации по видам спорта.
- 3.5. Теория и организация массового спорта:
- содержание, методы и организация массового спорта;
 - управление системой массового спорта;
 - факторы, принципы и пути усиления действенности массового спорта в обществе.
4. Теория и методика профессионально-прикладной физической культуры.
- 4.1. Общие закономерности развития, функционирования и совершенствования системы профессионально-прикладной физической культуры:
- средства и методы профессионально-прикладной физической культуры для повышения устойчивости организма человека к неблагоприятным и отрицательным факторам профессиональной деятельности;
 - педагогические технологии в системе профессионально-прикладной физической культуры;
 - история развития и становления профессионально-прикладной физической культуры и ее видов;
 - научное обоснование структуры и содержания базовых компонентов системы профессионально-прикладной физической культуры.

4.2. Содержательная и нормативно-критериальная основа системы профессионально-прикладной физической культуры:

- средства и методы развития, функционирования и совершенствования профессионально важных физических качеств и формирования прикладных двигательных навыков представителей различных профессий;
- взаимосвязь общефизических и профессионально важных физических качеств;
- перенос специальной физической тренированности;
- этапность и периодизация развития, функционирования и совершенствования профессионально важных физических качеств и прикладных двигательных навыков;
- периодизация профессионально-прикладной физической культуры;
- управление процессом профессионально-прикладной физической культуры.

5. Теория и методика оздоровительной физической культуры.

5.1. Методологические проблемы оздоровительной физической культуры:

- дидактические основы оздоровительной физической культуры;
- организационно-методические основы физической культуры;
- управление системой оздоровительной физической культуры.

5.2. Оздоровительная физическая культура в процессе жизнедеятельности человека:

средства, формы и методы оздоровительной физической культуры;

содержание и методика оздоровительной физической культуры различных слоев населения и возрастных групп;

оздоровительная физическая культура в профилактике различных заболеваний.

6. Теория и методика адаптивной физической культуры.

6.1. Теоретико-методологические и методические проблемы адаптивной физической культуры:

- цель, задачи, принципы и функции адаптивной физической культуры;
- средства, методы и организационные формы адаптивной физической культуры;
- программно-нормативные основы адаптивной физической культуры;
- национально-этнические и религиозные особенности адаптивной физической культуры.

6.2. Проблемы физического образования и воспитания инвалидов и лиц с отклонением состояния здоровья всех социально-демографических и нозологических групп.

6.3. Виды адаптивного спорта, входящие в программы Олимпийских игр, игр специальной олимпиады и Всемирных игр глухих («тихих игр»), а также научное обоснование содержания и направленности новых видов спорта инвалидов.

6.4. Двигательная реакция, интегрированные программы, объединяющие определенный вид адаптивной физической культуры с искусством и творческой деятельностью инвалидов и лиц с отклонением состояния здоровья всех социально-демографических и нозологических групп.

6.5. Адаптивная физическая реабилитация, восстановление и совершенствование физического, психологического и социального здоровья инвалидов.

7. Психология физической культуры.

7.1. Психологические закономерности физического воспитания молодежи.

7.2. Психология личности и деятельность учителя физической культуры.

- 7.3. Психологические аспекты ориентации и отбора в различные виды спорта.
- 7.4. Психология детского и юношеского спорта.
- 7.5. Психологические закономерности психического и физического совершенствования в процессе занятий массовым спортом (мотивация, формирование навыков, развитие физических, психических и нравственных качеств).
- 7.6. Психология соревнования в спорте высших достижений.
- 7.7. Психология личности и деятельности тренера.
- 7.8. Социально-психологические аспекты физической культуры.

Отрасль наук: педагогические науки, психологические науки.

Паспорт специальности

13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности

Формула специальности

Содержание специальности 13.00.05 – «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» является изучение педагогических основ становления, развития и функционирования социально-культурных систем. Исследования социально-культурной деятельности направлены на осмысление сущности, закономерностей, принципов развития, а также педагогических технологий развития личности и социальных общностей в условиях досуга, в контексте тех или иных социальных, культурно-исторических и национально-культурных ценностей. Научная специальность «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» возникла и развивается на стыке с общей педагогикой, социологией и этнической психологией, культурологией, культурной антропологией, теорией организаций и другими отраслями науки. Социальная значимость данной специальности состоит в повышении роли культуры, культурного наследия и культурных ценностей в регуляции массового сознания, оптимизации социального взаимодействия и процессов социализации личности. Решение этих задач достигается посредством теоретико-методологической рефлексии реальных процессов и тенденций развития социокультурной сферы, проведения педагогических экспериментов, широкого внедрения результатов исследований в деятельность различных учреждений культуры и образования, общественных объединений и движений, а также управленческих структур.

Область исследования

1. Разработка теоретико-методологических основ социально-культурной деятельности, в том числе ее сущности, структуры, функций, принципов, закономерностей и тенденций развития.
2. Изучение и обобщение исторического опыта возникновения и развития социально-культурной деятельности, построение и характеристика ее хронологии, анализ социокультурных особенностей исторической динамики отдельных российских регионов.
3. Разработка педагогических методов и методик социально-культурной деятельности в учреждениях культуры и образования (культурно-досуговых, социально-

педагогических и национально-культурных центрах, в учреждениях дополнительного образования и др.).

Отрасль наук: педагогические науки.

Паспорт специальности

13.00.07 – теория и методика дошкольного образования

Формула специальности

Содержанием специальности «13.00.07 – теория и методика дошкольного образования» является разработка проблем содержания, форм, методов и средств воспитания, обучения и развития (психического, физического, интеллектуального и нравственно-эстетического) детей дошкольного возраста от рождения до перехода в школу в условиях деятельности разных видов дошкольных учреждений и управление этим процессом.

Области исследований

1. Теория и методология исследования проблем воспитания, обучения и развития детей дошкольного возраста.
2. Психолого-педагогические основы и специфика формирования личности ребенка от рождения до перехода в школу.
3. Факторы, определяющие развитие ребенка-дошкольника, и формирование его личности на всем протяжении дошкольного возраста. Специфика их влияния на процесс развития и формирования личности на каждом этапе возрастного развития.
4. Особенности взаимодействия всех институтов воспитания и образования детей дошкольного возраста (семья, детский сад, «детский сад – начальная школа», учреждения дополнительного образования).
5. Искусство как основа формирования личности ребенка, педагогические условия его эффективного использования с учетом специфики каждого его вида, доступности и особенностей восприятия и понимания его детьми на разных этапах дошкольного возраста.
6. Воспитание и развитие детей в процессе различных видов деятельности (разнообразных игр: сюжетно-ролевых, подвижных, дидактических, драматизации; художественной деятельности: изобразительной, музыкальной, конструктивной и других; трудовой и учебной деятельности).
7. Методология и методика подготовки детей к школе.
8. Преемственность воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста.
9. Индивидуальные особенности усвоения детьми содержания образования и воспитания, овладения навыками и умениями в различных видах деятельности.
10. Индивидуальный подход к детям в процессе их воспитания, обучения и формирования личности.
11. Разработка научно-обоснованных программ воспитания и обучения детей по всем направлениям содержания педагогической деятельности и для разных возрастных этапов:
 - физическое воспитание и развитие;

- сенсорное и интеллектуальное воспитание и развитие;
- формирование нравственных качеств личности и привычек;
- художественно-эстетическое воспитание;
- этнокультурное образование, воспитание и развитие личности дошкольников;
- ознакомление детей с природой и экологическое воспитание.

12. Управление дошкольным учреждением на современном этапе развития общества (проблемы подбора, подготовки, расстановки, повышения квалификации педагогических кадров; планирование деятельности дошкольных образовательных учреждений и др.).

13. История возникновения и развития идей дошкольного воспитания и образования в мировой и отечественной науке и практике.

Отрасль наук: педагогические науки.

Паспорт специальности

**13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)**

Формула специальности

Содержанием специальности 13.00.08 - «Теория и методика профессионального образования» является область педагогической науки, которая рассматривает вопросы профессионального обучения, подготовки, переподготовки и повышения квалификации во всех видах и уровнях образовательных учреждений, предметных и отраслевых областях, включая вопросы управления и организации учебно-воспитательного процесса, прогнозирования и определения структуры подготовки кадров с учетом потребностей личности и рынка труда, общества и государства.

Область исследования

Области исследования определены с учетом дифференциации по отраслям и видам профессиональной деятельности.

- Генезис и теоретико-методологические основы педагогики профессионального образования.
- Последипломное образование.
- Подготовка специалистов в высших учебных заведениях.
- Подготовка специалистов в учреждениях среднего профессионального образования.
- Подготовка квалифицированных рабочих в учреждениях начального профессионального образования.
- Внутрифирменная подготовка рабочих; дополнительное профессиональное образование.
- Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов.
- Непрерывное профессиональное образование.
- Подготовка специалистов в системе многоуровневого образования.
- Методология и методика профессионального образования.

- Образовательный менеджмент и маркетинг.
- Учебно-воспитательный процесс в учреждениях профессионального образования.
- Профессиональное обучение безработных и незанятого населения.
- Сравнительно-сопоставительный анализ образования в различных странах мира.
- Взаимодействие профессионального образования с рынком труда и социальными партнерами.
- Профессиональная ориентация, культура и проблемы воспитания.
- Проектирование и оптимизация систем профессионального образования.
- Создание инновационных форм профессионального образования.
- Гуманизация профессионального образования.
- Педагогические проблемы управления, финансирования и социально-экономического развития системы профессионального образования.
- Диагностика качества в профессиональном образовании.
- Регионализация профессионального образования в условиях единого образовательного пространства.
- Проектирование локальных систем профессионального образования.
- Понятийный аппарат профессионального образования.
- Интеграционный потенциал профессионального образования.
- Проблемы изучения и реализации опыта профессионального образования.
- Профессиональный консалтинг и консультационные услуги.
- Система материального и морального стимулирования в области профессионального образования и профессиональной деятельности.

Отрасль наук: педагогические науки.

Приложение 2.

Функции и задачи основных структурных элементов системы аттестации научных и научно-педагогических кадров

Таблица

Структурные элементы системы аттестации	Функции структурных элементов	Задачи структурных элементов
Высшая аттестационная комиссия (ВАК России)	Высшая аттестационная комиссия осуществляет свою деятельность на основе Конституции Российской Федерации, федеральных законов, указов и распоряжений Правительства Российской Федерации, Положения Министерства образования РФ, Положения о Высшей аттестационной комиссии. По сути – создает условия для защиты диссертаций оценки их качества и выдачи государственного диплома доктора или кандидата наук.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Обеспечение единой государственной политики, осуществление контроля и координации деятельности в области аттестации научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации. 2) Содействие улучшению качественного состава научных и научно-педагогических кадров, повышение эффективности их подготовки и использования с учетом потребности общества и государства, перспектив развития науки, образования, техники и культуры. 3) Разработка порядка формирования и организации работы диссертационных советов. 4) Контроль деятельности диссертационных советов. 5) Разработка порядка оформления и выдачи дипломов доктора и кандидата науки и др. 6) Издание Бюллетеня Высшей аттестационной комиссии.
Пленум ВАК России	Является высшим коллегиальным общественно-научным органом, которому дано право пересматривать решения Президиума ВАК России о присуждении ученых степеней и ученых званий и отменять в необходимых случаях его решения, а также рассматривать проблемы, связанные с дополнительной экспертизой диссертаций по педагогическим специальностям. Определяет перечень ведущих научных журналов.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Рассмотрение отчетов о работе Президиума ВАК России. 2) Рассмотрение апелляций, предложений, заявлений и жалоб, поступающих в ВАК России. 3) Подготовка рекомендаций по организации Президиуму ВАК России, связанные с присуждением ученых степеней и присвоением ученых званий. 4) Подготовка рекомендаций по организации сети диссертационных советов. 5) Организация аналитической работы ВАК России. 6) Рассмотрение предложений по совершенствованию аттестации научных и научно-педагогических кадров.
Президиум ВАК России	Президиум Высшей аттестационной комиссии создается из числа членов ВАК России. Персональный состав президиума утверждается Министерством образования РФ по представлению Председателя высшей аттестационной комиссии.	<ol style="list-style-type: none"> 1) Создание экспертных советов. 2) Создание действующих на общественных началах диссертационных советов, утверждение персонального состава советов, установление перечня научных специальностей, по которым предоставляется право приема диссертаций к защите, лишение в необходимых случаях права приема диссертаций к защите. 3) Контроль деятельности диссертационных советов и пересмотр их сети по каждой научной спе-

		<p>циальности.</p> <p>4) Принятие решений по вопросу о присуждении ученой степени доктора наук на основании ходатайства диссертационного совета и присвоение ученого звания профессора по специальности.</p> <p>5) Снятие с контроля аттестационных дел соискателей ученой степени кандидата наук и принятие решения о выдаче им дипломов кандидатов наук; отмена решений диссертационных советов о присуждении ученой степени кандидата наук в случае грубого нарушения установленного порядка защиты диссертаций.</p> <p>6) Лишение в соответствии со своей компетенцией в установленном порядке ученых степеней.</p> <p>7) Проведение в пределах своей компетенции но-стрификации (приравнивания) документов о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий, полученных гражданами РФ в других государствах.</p>
Экспертный совет по педагогике и психологии	Экспертный совет высшей аттестационной комиссии является общественным научным органом по выработке рекомендаций по важнейшим направлениям работы системы аттестации и по вопросам присуждения научным и научно-педагогическим работникам ученых степеней и присвоения научным работникам ученых званий.	<p>1) Осуществление научной экспертизы представленных диссертаций и ходатайств о присвоении ученых званий; обеспечение единства требований к соискателям ученых степеней и ученых званий.</p> <p>2) Экспертиза материалов по формированию диссертационных советов в вузах, НИИ и НПО с учетом их рационального и ведомственного распределения; контроль за деятельностью диссертационных советов в части присвоения ученого звания профессора по специальности.</p> <p>3) Анализ результатов диссертационных работ и оценка соответствия приоритетным направлениям научно-технического и социального прогресса.</p> <p>4) Участие в совершенствовании аттестации научных и научно- педагогических кадров высшей квалификации и номенклатуры специальностей научных работников с учетом тенденций и перспектив развития науки, техники, образования и культуры.</p>
Диссертационный совет	Является основным звеном системы аттестации научных и научно- педагогических кадров; выполняет функцию первичной экспертизы диссертационных работ.	Оценивание качества результатов диссертационных исследований, их новизны и значимости для развития науки и практики; присуждение ученой степени кандидата наук, ходатайство перед ВАК России о присуждении ученой степени доктора наук.

Приложение 3.

Учебный план образовательной программы подготовки аспирантов по специальности 13.00.01

Пояснительная записка

Учебный план подготовки аспирантов по специальности *13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования* в рамках реализуемой основной образовательной программы послевузовского профессионального образования определяет полный перечень образовательно-профессиональных дисциплин и последовательность их изучения, обеспечивающую эффективную работу аспиранта; регулирует соотношение между аудиторными и внеаудиторными занятиями и создает возможности для проектирования аспирантом, под руководством научного руководителя, индивидуального образовательного маршрута.

Учебный план состоит из следующих **циклов дисциплин**, объединенных в две части: инвариантную и вариативную:

- ОПД.АФ.00 – образовательно-профессиональные дисциплины;
- ФД.А.00 – факультативные дисциплины;
- П.П.А.00 – педагогическая практика;
- НИР.А.00 – научно-исследовательская работа аспиранта;
- ИА.А – итоговая аттестация аспиранта;
- ПД.А.00 – подготовка диссертационной работы и представление ее в Ученый или Диссертационный советы.

В инвариантной части учебного плана реализуются Временные требования к содержанию подготовки аспирантов по основной образовательной программе послевузовского профессионального образования, конкретизированные в соответствии с требованиями научной специальности *13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования*. Эта часть образована следующими циклами дисциплин: ОПД.АФ.; П.П.А.00; НИР.А.00; ИА.А; ПД.А.00. Дисциплины этих циклов являются обязательными для изучения всеми аспирантами, осваивающими основную образовательную программу послевузовского профессионального.

В цикле образовательно-профессиональных дисциплин аспиранты изучают дисциплины, необходимые для сдачи кандидатского минимума по философии, иностранному языку и научной специальности. Изучение дисциплин научной специальности распределено таким образом, чтобы аспиранты имели возможность в течение первых двух курсов подготовиться к сдаче кандидатского экзамена по общей педагогике в 4 семестре.

В том случае, если аспирант уже сдал кандидатские экзамены по иностранному языку и /или философии, то часы, предусмотренные для изучения этих дисциплин перераспределяются аспирантом по согласованию с научным руководителем на факультативные дисциплины или на НИР.

Цикл «Педагогическая практика» представлен традиционно двумя видами практик - ассистентской (проведение семинарских занятий) и доцентской (чтение лекционного курса). Общее количество часов, отведенное на каждый вид практики (по 50 часов) делится на две равные части: подготовку к занятиям со студентами и собственно на аудиторные занятия со студентами.

Вариативная часть учебного плана представлена циклом факультативных дисциплин ФД.А.00. Факультативные дисциплины предназначены для освоения аспирантом дисциплин дополнительных образовательных профессиональных программ, предусмотренных для изучения на уровне послевузовского профессионального образования. Факультативные дисциплины не являются обязательными для изучения аспирантом, но в том случае, если аспирант не выбирает факультативные дисциплины, то часы учебного плана, отведенные на их изучение (500 часов), перераспределяются на научно-исследовательскую работу по согласованию с научным руководителем.

. Цикл факультативных дисциплин может реализовываться в зависимости от выбора аспирантом индивидуального образовательного маршрута в одном из следующих направлений:

1. Для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы»;
2. Для изучения трех факультативных дисциплин общепедагогической направленности: «Педагогические исследования за рубежом», «Педагогика дистантного образования», «Развитие научных исследований в отечественной педагогике XX века».
3. Для проведения научно-исследовательской работы аспиранта (дополнительно к циклу НИР.А.00).

Учебные часы по всем дисциплинам распределены таким образом, чтобы не менее половины учебного времени отводилось на самостоятельную работу аспиранта по данной дисциплине.

Учебные программы дисциплин, представленных в учебном плане предназначены для аспирантов, осваивающих образовательные программы по специальностям 13.00.01 и 13.00.08. Отличие образовательных программ подготовки по этим специальностям заключается только в содержании вариативного блока дисциплины «Теория педагогики (общая и профессиональная)», что указано в программе данной дисциплины.

Учебный план

	Циклы и наименования дисциплин	Всего часов	из них аудиторная нагрузка			из них внеаудит. нагрузка	Форма аттестации	Распределение по курсам и семестрам					
			Лекции	Практич. занятия	Лаборат. занятия			Самостоят. работа	1 курс		2 курс		3 курс
						1 семестр			2 семестр	3 семестр	4 семестр	5 семестр	6 семестр
ОПД. АФ.00	Образовательно-профессиональные дисциплины подготовки аспиранта	480											
ОПД. АФ.01	Иностранный язык	100											
ОПД. АФ.02	Философия	100											
ОПД. АФ.03	Специальные дисциплины научной специальности	280											
031	Методология современного педагогического исследования	100	20	20		60	зачет	10/10	10/10				
032	История педагогики и образования	60	20	10		30	экзамен	10/5	10/5				
033	Теория педагогики (общая)	120	20	20		80	экзамен			10/10	10/10		
ФД.А.00	Факультативные дисциплины (циклы по выбору аспиранта) научной специальности	500											
ФД.А.01	Цикл дисциплин ОПД квалификации «Преподаватель высшей школы»	[500]											
ФД.А.02	Цикл дисциплин ОПД по научной специальности	[500]											
021	Педагогические исследования за рубежом	150	30	20		100	зачет			10/-	10/10	10/10	
022	Педагогика дистанционного образования	150	20		48	82	зачет				10/24	10/24	

023	Развитие научных исследований в отечественной педагогике XX века	200	50	30	20	100 (25+25+50)	зачет		20/-	20/20	10/10 /20		
ФД.А. 03	НИР	[500]											
ПП.А. .00	Педагогическая практика	100											
01	Ассистентская практика	50		25		25	зачет		25				
02	Доцентская практика	50		25		25	зачет				25		
Итого времени на освоение образовательной компоненты программы:		1080 часов (20 недель)											
НИР. А.00	Научно-исследовательская работа и выполнение кандидатской диссертации	112 недель						*	*	*	*	*	*
ИА.А. .00	Итоговая аттестация***												
ИА.А. .01	Кандидатский экзамен по иностранному языку						экзамен		*				
ИА.А. .02	Кандидатский экзамен по философии						экзамен		*				
ИА.А. .03	Кандидатский экзамен по специальным дисциплинам						экзамен					*	
ПД.А. .00	Подготовка к защите диссертации на соискание ученой степени кандидата наук	8 недель											подготовка
Итого времени на научно-исследовательскую работу и подготовку диссертации:		120 недель (6480 час.)											

Примечание. В таблице дробь показывает количество следующих видов занятий: лекции/ практические занятия/ лабораторные занятия
Зав. кафедрой педагогики

Образовательные ресурсы Интернет-библиотек

Обзор сайтов, где исследователи и эксперты могут найти интересующую информацию по проблемам педагогики.

№	Ресурс	Аннотация	Адрес
1	<u>Образование: исследовано в мире</u>	Международный научный педагогический Интернет-журнал с библиотекой-депозитарием под патронажем Государственной научной педагогической библиотеки им. К.Д. Ушинского Российской академии образования. Публикует в открытом доступе статьи, рефераты, диссертации и пр., связанные с темами педагогики и образования.	www.oim.ru
2	<u>Российская Государственная Библиотека</u>	Электронная библиотека диссертаций.	www.rsl.ru
3	<u>Российская национальная библиотека</u>	Электронная библиотека Российская национальная библиотека	www.nlr.ru
4	<u>Государственная научная педагогическая библиотека им. К.Д. Ушинского</u>		www.gnpbu.ru
5	<u>Центральная городская публичная библиотека им. В.В. Маяковского, Санкт-Петербург</u>	Крупнейшая общедоступная библиотека в Санкт-Петербурге	www.pl.spb.ru
6	<u>БАН - Библиотека Российской Академии наук</u>	Российские цифровые библиотеки. Интеграция информационных ресурсов библиотек. Распределенные информационные системы.	www.csa.ru/BAN/
7	<u>Главная ПОУБ им.М.Горького</u>	Доступ к Базе данных диссертаций Российской государственной библиотеки и к полнотекстовой базе данных "Интегрум".	www.lib.permregion.ru
8	<u>Научная библиотека Санкт-Петербургского государственного университета</u>		www.lib.pu.ru
9	<u>Институт общего среднего образования РАО</u>	Статьи по актуальным проблемам образования в России. Списки публикаций.	www.ioso.ru
10	<u>"Педагогический энциклопедический словарь"</u>	Статьи о педагогике и работниках образования.	www.dictionary.fio.ru

11	<u>"Ярославский педагогический вестник"</u>	Подборка статей по проблемам образования, материалов по психологии и педагогике. Ссылки на сайты, содержащие электронные версии педагогических журналов.	www.yspu.yar.ru/vestnik
12	<u>"Лаборатория образовательных технологий"</u>	Статьи, книги, планы семинаров, решение творческих задач, новости по педагогике, ТРИЗ-педагогике и методам обучения.	www.trizway.com
13	<u>"Новые ценности образования" - научный сборник</u>	Анализ актуальных вопросов современной педагогики и культурологии образования.	www.nev.h1.ru
14	<u>"Педагогическая библиотека"</u>	Литература по педагогике и ее прикладным отраслям (логопедия, психология, психиатрия, дефектология, правовые материалы).	www.pedlib.by.ru
15	<u>"Материалы по педагогике С.В. Кульневича"</u>	Статьи по методологии педагогической деятельности и науки, теоретическому и прикладному применению в образовании открытий аксиологии, синергетики и феноменологии.	www.uchebauchenyh.narod.ru
16	<u>Учительская газета" - электронная версия</u>	Материалы текущего номера по рубрикам: школа, высшая школа, воспитание детей, социальная защита и др. Архив номеров с 1995г. Подборка материалов по образованию.	www.ug.ru
17	<u>"Первое сентября" - издательский дом</u>	Информация об изданиях (педагогическая периодика и пр.), ссылки на их электронные версии.	www.1september.ru
18	<u>"Учитель.ру" - интернет-проект для учителей</u>	Ежедневные подборки новостей из мира образования (хроника, анонсы мероприятий и др.) Банк данных методических разработок. Материалы о дистанционном обучении. Ссылки, ответы на вопросы по теме.	www.teacher.fio.ru
19	<u>"В помощь учителю"- сборник методических материалов</u>	Архив полезных материалов (классифицирован по школьным предметам): статьи, планы, интернет-ссылки по теме, - от СОМ (Сетевое объединение методистов).	www.som.fio.ru
20	<u>"Институт новых технологий образования"</u>	Информация о развивающих и интенсивных методах обучения, пособиях, информационных технологиях в сфере обучения. Анонсы профильных продуктов и ПО. Информация о приобретении.	www.int-edu.ru
21	<u>Банк педагогического опыта</u>	Подборка методических материалов (проведение занятий и мероприятий), разработанных педагогами школ Ярославской области.	www.edu.yar.ru/russian/pedbank
22	<u>"Первое сентября" - учительская газета</u>	Архив статей по школьному образованию и педагогике с 1999 года.	www.ps.1september.ru
23	<u>"Ресурсный центр менеджмента образования, науки"</u>	Образовательная среда для обучения инновационно-технологическому менеджменту работников сферы образования.	www.nrc.edu.ru
24	<u>"Профильное обучение в старшей школе" - материалы</u>	Документы. Содержание и методическое обеспечение профильного обучения. Материалы по предпрофильной подготовке: для экспериментальных школ, акты и договоры, к курсам по выбору.	www.profile-edu.ru

25	<u>"Портал Учеба"</u>	Информационные разделы, посвященные разным сферам процесса образования: учебно-материальная база школ, проведение учебных занятий, методики.	www.uroki.ru
26	<u>"Интернет-государство учителей (ИнтерГУ)"</u>	Коллекция образовательных ресурсов. Обсуждение проблем образования, взаимоотношений между участниками образовательного процесса. Возможность пройти и создать тесты, задать вопрос специалисту.	www.intergu.ru
27	<u>"Учитель" - педагогический журнал</u>	Анонс свежего номера и выборочные статьи. Архив выпусков с 2001 года (оглавление и некоторые материалы). Документы об образовании.	www.ychitel.com
28	<u>"Центр кадрового обеспечения образования"</u>	Координация деятельности по реализации программы модернизации педагогического образования. Стандарты школы, высшего педагогического образования. Информация о грантах и конкурсах. Справка о вузах. Документы.	www.teacher-edu.ru
29	<u>"Новые ценности образования"</u>	Общая информация о серии сборников "Новые ценности образования" (теория и практика образования в разных странах). Развернутые аннотации к выпускам.	www.come.to/nev
30	<u>Московская система вариативного образования</u>	Сборник "Программное и учебно-методическое обеспечение для общеобразовательных школ" (1998-1999г.). Краткие описания курсов базового и школьного компонентов для ступеней общеобразовательной школы.	www.textbook.keldysh.ru/space
31	<u>"Вестник образования России" - журнал</u>	Архив кратких содержаний номеров журнала с 2002 года. Указатель документов, опубликованных в журнале с 1998 года.	www.vestniknews.ru
32	<u>"Школа 2100" - образовательная система</u>	Учебные программы для дошкольников, школы, педагогов. Научно-методические сборники, периодика. Сведения о курсах повышения квалификации. Информация об учебниках и методических пособиях.	www.school2100.ru
33	<u>"Педагогическая библиотека" - книги и статьи</u>	Литература по педагогике и ее прикладным отраслям.	www.pedlib.ru
34	<u>"Педагогические вести" - газета</u>	Материалы свежего номера (сведения о деятельности системы образования ЮВАО, помощь педагогическим работникам в повышении профессионального уровня, постановка и решение проблем в образовательном пространстве округа). Архив.	www.pedvesti.uvuo.ru
35	<u>"Методические материалы в интернете"</u>	Подборка ссылок на методические материалы, нормативные документы и образовательные программы для средней школы.	www.edu.irk.ru/metod

Приложение 5

Хартия диссертаций (типовая хартия) (выдержки)

Цель Хартии – гарантия высокого научного качества.

1. Диссертация – этап персонального и профессионального проекта

Диссертация должна вписываться в рамки персонального и профессионального проекта четко определенного в целях, а также в требованиях. Должна быть определена ясность задач и средств для их достижения.

Кандидат должен быть осведомлен о возможностях в академии и вне академии в своей области. Докторская школа должна располагать национальной статистикой о профессиональном будущем молодых докторов. Профессиональные пожелания докторантов должны быть уточнены как можно раньше. Каждый докторант должен информировать о своей будущей профессии во время 4-х летнего периода в докторантуре.

Задача научного руководителя и директора школы – получить финансирование для наибольшего числа неработающих докторантов. Кандидат должен знать о возможных ресурсах (стипендии министерства исследований, региональные, промышленные стипендии, стипендии ассоциаций...).

Докторант должен посещать курс подготовки, конференции и семинары. В целях расширения научной компетенции может предлагаться научным руководителем дополнительная подготовка. Эти формы подготовки являются предметом аттестации директора докторской школы. Важны контакты школы с будущими работодателями (лабораториями, предприятием, во Франции и за рубежом). Возможна организация дней докторантов, практики на предприятиях¹⁴⁰.

Обучение к диплому DEA может быть организовано несколькими докторскими школами, и включать знания предприятия, введение в проблемы повышения значимости исследований, интеллектуальной и промышленной собственности, построения проекта, создание предприятия и некоторых курсов Центра введения в Высшее образование.

2. Тема и осуществимость диссертации

Тема исследования ведет к реализации оригинальной и созидательной работы, осуществимость которой вписывается в конкретный срок. Выбор темы основывается на соглашении докторанта и руководителя диссертации и осуществляется при записи в школу. Руководитель, зная поле исследования, должен помочь докторанту определить новаторский характер в научном контексте и актуальность темы; Он должен также удостовериться, что докторант проявляет инновационный дух.

Руководитель исследования должен определить средства для достижения результатов работы. Докторант полностью интегрируется в исследовательскую группу или в лабораторию, где есть доступ к оборудованию для своего исследования, включая информационные средства, документацию, возможности присутствовать на семинарах и конференциях, и представлять свою работу на научных собраниях (речь идет о «конгрессах докторантов» или более широких собраниях). Члены лаборатории, куда попа-

¹⁴⁰ Например, Университет им. Луи Пастера (Страсбург) доверяет докторским школам заботу об определении дополнительного обучения, которое имеет культурный, научный, технический, юридический характер или введение в будущий проект и знакомство с жизнью предприятия, социально-экономического окружения, которое предлагается как помощь при начале профессиональной деятельности.

дает докторант, должны требовать уважения докторантом сложившихся требованиях коллективной жизни, а также разделение научной деонтологии.

Докторант сообщает руководителю о препятствиях и о продвижении своей работы.

Пример Университета Луи Пастера (Страсбург). Докторская школа предоставляет информацию о темах, открытых для исследования. Согласовав тему, докторант создает структурированный проект. В начале работы создается описание проекта на 1-2 страницы по теме исследования, где уточняется проблематика, современное состояние проблемы на основе библиографических данных, первоначальная программа работы, необходимые средства для исследования. Этот текст дает возможность руководителю работы и учебного заведения понять оригинальный и новаторский характер исследователя, его адекватность политике научной лаборатории и докторской подготовке.

3. Окружение и написание диссертации

Будущий докторант должен быть информирован о числе диссертаций, которыми руководил его руководитель. Руководитель должен иметь ограниченное число докторантов, если он хочет внимательно руководить их работой. Принципы регулярных встреч с руководителем должны быть оговорены в Хартии.

Докторант обязуется представлять руководителю поэтапные записи и представлять свои работы на семинарах в лабораториях. Руководитель обязуется регулярно следить за состоянием работы и обсуждать новые ориентиры, и возможные результаты. Он должен информировать докторанта о позитивных оценках или о критических замечаниях по работе, которые могут быть высказаны во время защиты.

Руководитель диссертации в соглашении с докторантом, а также с руководителем учебного заведения через посредничество руководителя школы, устанавливает состав жюри на защите диссертации и сроки защиты. В состав жюри входит 1/3 внешних лиц по отношению к учебному заведению. Жюри не должно превышать 6 человек. Они не должны принимать активное участие в исследовании кандидата.

4. Продолжительность написания диссертации – 3 года.

В конце второго года должна быть предварительная защита в целях продвижения исследовательской работы. Продление сроков возможно согласно мотивированной просьбе кандидата, это имеет исключительный характер. Ежегодно происходит возобновление приема кандидата в докторскую школу.

Главное- уважение сроков написания работы, установленных в Хартии.

5. Публикация диссертации

Качество диссертации может измеряться через публикации или краткие отчеты о своей работе, статьи и монографию.

6. Процедуры посредничества

Если есть конфликт между руководителем и докторантом, можно прибегнуть к посреднику, которые выслушает стороны и предложит способ решения проблемы для того, чтобы окончить исследование.

Приложение 6

Предмет экспертизы качества диссертации в контексте разных моделей развития науки

Модель развития науки	Предметы экспертизы
<p>Гносеологическая</p> <p>Она изучает методологию научных исследований.</p>	<p>В этой модели оцениваются объекты исследовательской работы, основные направления научного поиска, исходные позиции исследования, вытекающие из состояния науки, требований науковедения и уже сложившихся современных научных концепций. Экспертизе подвергаются:</p> <ul style="list-style-type: none"> • формулировки (представления) проблемы и доказательства ее актуальности автором диссертации, экспертная оценка противоречий, на разрешение которых направлено исследование. • обоснование, гипотеза, экспериментальная программа и т.п. • общий замысел, ориентир исследования и правомерность определенных автором исходных позиций для решения избранной проблемы. • степень реализации задач исследования, авторская позиция, проявившаяся в ходе решения поставленных задач. • четкость методологических оснований, адекватность теоретико-методологической базы и методов исследования, избранных автором для достижения поставленной цели • степень новизны идеи исследования и связанных с ней научных результатов; • обоснованность теоретических суждений, высказанных автором, и теоретическое значение научных результатов; • правомерность предлагаемой программы педагогического эксперимента и практическая значимость полученных результатов • программа научного поиска, культура эксперимента, условия его проведения, теоретическое, диагностическое и финансовое обеспечение. • непротиворечивость идей, положений, концепций, категорий, терминов, технологий, процедур и методик. • характеристика достоверности и надежности научных результатов, адекватность методов исследования его задачам и логике, учитывающих природу изучаемого объекта. • методологическое самоопределение автора, его научное мировоззрение, отражающееся в совокупности принципов, взглядов, убеждений, определяющих направление его исследовательской деятельности. • соответствие проведенного исследования канонам, установкам, требованиям избранной концепции развития научного знания, методологическим позициям, заявленным автором. Отдельной оценке в исследовании может подвергаться принятый исследователем механизм развития научного знания и полученные в соответствии с ним научные результаты. • текст диссертации и автореферата, язык и стиль изложения проведенного исследования и его результатов <p style="text-align: center;"><i>Оценке подвергаются собственно идеи и способы их презен-</i></p>

<p>Логическая</p> <p>Наука рассматривается как логическое развитие идей. В рамках этой модели исследуется содержательная сторона науки, ее структура: научные факты, законы, принципы, гипотезы, теории.</p>	<p style="text-align: center;"><i>талии:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • выбор темы исследования, научная новизна, теоретическая и прикладная значимость • новизна научной идеи, закладывающая новую научную концепцию или обогащающая известную научную концепцию • оригинальность научной гипотезы, предлагающей новый научный взгляд, новую трактовку проблемы • использование всех методов научного мышления при формулировке теории: анализ, синтез, обобщение и т.д. • изложение идеи, аргументов, доказательства, опровержения их подтверждающие или отрицающие • описание всех элементов изложения теории: аксиомы, гипотезы, научные факты, выводы, тенденции, этапы, стадии, факторы и условия • формулировки законов или закономерностей, общей концепции и системы информации в целом • степень раскрытия существенных проявлений теории: противоречия, несоответствия, возможности, трудности, опасности, • вычленение новых проблем, подлежащих дальнейшему исследованию • построение теории на достаточно достоверных, проверяемых данных и фактах • методологическое и фактологическое обоснование концепции, аргументация с позиции результатов научного поиска (эксперимента) и анализа фактического материала • подтверждение идеи использованием различных методов исследования и четкой методологической основой • использование сравнения авторских данных с предшествующими работами по сходной, родственной тематике • глубина анализа отношений между фактами, условиями их возникновения и функционирования, причинно-следственными связями, между условиями обучения (воспитания) и его результатами. • точность и адекватность использования педагогических понятий, выявление новых существенных признаков известных научных понятий, раскрытие содержания новых понятий, отражающих ранее неизученные явления • соответствие полученного в исследовании результата господствующим представлениям о структуре подобного вида результатов, границы его применения (использования), которые должны быть установлены исследователем • степень обоснованности концепций, создающих теоретическую основу для решения важных практических задач; • обоснованность теории, позволяющей объяснить сущность и прогнозировать развитие сложных процессов в сфере образования (воспитания). • соблюдение «академического этикета», требующего исчерпывающей доказательности выдвинутых соискателем положений, смысловой законченности, логической целостности и связности частей текста диссертации
---	---

<p>Информационная</p> <p>В ней наука рассматривается как самоорганизующаяся система, управляющаяся своими информационными потоками.</p>	<p>Развитие науки оценивается по интенсивности, сущности и направленности информационных потоков. Оценке подвергается:</p> <ul style="list-style-type: none"> • информационное пространство научного исследования, полнота аналитического обзора состояния проблемы исследования. • соответствие составленного списка использованной в исследовании литературы (в том числе на иностранном языке) тексту диссертации. • при формулировке положений, выносимых на защиту, предметом оценки выступают мера формулировки (т.е. степень развернутости), информационная насыщенность, целесообразность использования второстепенной информации, охват результатов исследования. • количество научных публикаций соискателя, полнота изложения материалов диссертации в работах, опубликованных автором; издания, в которых опубликованы работы • способ встраивания полученных результатов в пространство науки. • соответствие нормам оформления научных работ для включения в систему научных коммуникаций.
<p>Социологическая</p> <p>В данной модели изучается множество научных работников как социальная группа и место в ней конкретного ученого.</p>	<p><i>В ходе экспертизы выявляется:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • конкретное личное участие соискателя ученой степени в получении новых научных результатов, в проведении опытно-экспериментальной работы или педагогического эксперимента, изложенных в диссертации. • преемственность данного исследования с другими аналогичными работами, выполненными в логике идей научно-педагогической школы, к которой принадлежит диссертант, • связь темы исследования с планами научно-исследовательской работы организации, где выполнена диссертация; • взаимодействие личности соискателя (ученика) и личности его руководителя (учителя) • связь научных интересов руководителя, самого соискателя с областью знаний, в которой проведено исследование • востребованность соискателя в педагогическом сообществе • соответствие методов, объектов, субъектов исследования нормам исследовательской этики и научной морали, принятым в научном педагогическом сообществе. • отсутствие в работе плагиата, преднамеренного искажения (фальсификации) данных эксперимента. • установление соответствия полученных исследователем результатов паспорту научной специальности, присваиваемой квалификации
<p>Политическая</p> <p>В рамках этой модели рассматривается взаимодействие науки с</p>	<ul style="list-style-type: none"> • оценке подвергается взаимосвязь между наукой и престижем государства в мировом сообществе, например, востребованность результатов за рубежом, цитируемость автора в зарубежных изданиях, эффективность участия в международных проектах и т.п.

политической идеологией,	
<p>Экономическая</p> <p>В этой модели изучается взаимодействие науки с экономическим развитием страны</p>	<p style="text-align: center;"><i>В ходе экспертизы:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • оценивается экономическая эффективность научных исследований в сопоставлении с затратами на их проведение. • социальный эффект от внедрения результатов исследования в практику; • социокультурный эффект (педагогический вред или педагогическая польза), • процесс включения результатов диссертационного исследования в научную и практическую педагогическую практику, • определение целесообразности, значимости и эффективности исследования в решении проблем. • определение степени готовности результатов к внедрению в практику

Порядок действий, применяемый при подозрении в нарушении научной этики

одобрен Сенатом Общества Макса Планка 14 ноября 1997 г. и исправлен 24 ноября 2000 г.

I. Предварительное расследование

1. Директор-распорядитель института должен быть извещен о любом значительном признаке нарушения научной этики, подпадающем под определение из перечня нарушений этики (Приложение 1). Он должен незамедлительно проинформировать вице-президента секции, к которой относится институт. Извещение производится в письменной форме; в случае получения устного извещения директор-распорядитель должен зафиксировать его письменно. В исключительных случаях, которые должны быть хорошо обоснованы, соответствующий вице-президент извещается непосредственно и самостоятельно принимает решение о предварительном расследовании, если это расследование затрагивает самого директора-распорядителя.

2. Если директор-распорядитель и соответствующий вице-президент, исходя из доступной им информации, делают вывод о наличии явных признаков нарушения научной этики, они должны проинформировать начальника отдела кадров и юридического отдела административного управления и держать его/ее в курсе расследования. Дирекция института также должна быть извещена в надлежащее время.

3. Директор-распорядитель или вице-президент знакомит подозреваемого с инкриминируемыми ему фактами и доказательствами, соблюдая требования к передаче письменной и устной информации, указанные в третьем предложении пункта 1 (см. выше), которые применимы *mutatis mutandis* (с соответствующими изменениями). Подозреваемому дается срок, не превышающий двух недель, в течение которого он может ответить на обвинение. Без согласия информанта на этом этапе его/ее имя подозреваемому не раскрывается.

4. После получения ответа от подозреваемого или по истечении установленного срока директор-распорядитель института и соответствующий вице-президент незамедлительно решают, необходимо ли дополнительное расследование на стадии предварительного расследования и если да, какие меры следует предпринять.

5. Когда процедура дополнительного расследования завершена или в том случае, когда в ней нет необходимости, директор-распорядитель и соответствующий вице-президент должны незамедлительно принять решение о завершении предварительного расследования или превращении его в формальное расследование.

а) Предварительное расследование завершается, и подозреваемого уведомляют о причине, если основания для подозрения были недостаточно обоснованы или опровергнуты.

б) Если на этапе предварительного расследования обнаружены доказательства нарушения научной этики, директор-распорядитель и соответствующий вице-президент должны без промедления рекомендовать санкции или меры (Приложение 2), которые они считают необходимыми, и закрыть предварительное расследование. При выполнении данных рекомендаций применяются соответствующие разделы Устава Общества Макса Планка.

с) Если предварительное расследование подтвердило наличие достаточных оснований для подозрений по данному вопросу, но в то же время не подтвердило факта нарушения научной этики, директор-распорядитель и соответствующий вице-президент должны без промедления принять решение о начале формального расследования по данному делу.

6. На любом этапе предварительного расследования подозреваемому должна быть дана возможность изложить свою версию дела, если считается, что это не мешает процедуре расследования. В последний раз такая возможность предоставляется перед принятием итогового решения предварительного расследования.

7. Направления и результаты каждого этапа предварительного расследования, а также заключение предварительного расследования и основные причины этого решения следует письменно зафиксировать. Письменное заключение об окончательных результатах предварительного расследования и его обоснование следует направить подозреваемому, начальнику отдела кадров и юридического отдела административного управления, совету директоров института и, по требованию, информанту.

8. До тех пор пока преступное поведение не доказано, следует соблюдать строжайшую конфиденциальность информации об участниках расследования и промежуточных результатах предварительного расследования. Информация о текущем состоянии или результатах предварительного расследования должна быть совместно санкционирована директором-распорядителем института и вице-президентом, курирующим данную секцию.

9. Если директор-распорядитель и вице-президент не могут прийти к соглашению относительно заключения предварительного расследования, вице-президент должен принять решение самостоятельно.

II. Формальное расследование

1. Юрисдикция.

Формальное расследование проводится специальным комитетом, состоящим из постоянного председателя, вице-президента, представляющего соответствующую секцию, трех консультантов из различных секций, начальника отдела кадров и юридического отдела административного управления. Ни постоянный председатель комитета, ни заместитель председателя, избираемые Сенатом на трехлетний срок с возможностью переизбрания, не должны являться членами Общества Макса Планка. Остальные члены назначаются Президентом с согласия постоянного председателя специально для каждого разбирательства. В отдельных случаях комитет по расследованиям может кооптировать, в качестве консультантов без права голоса, экспертов из соответствующей научной области, а также лиц, являющихся экспертами по данному вопросу.

2. Процедура

а) Комитет по расследованиям проводит устные разбирательства, закрытые для публики. Путем свободной оценки доказательств он стремится установить, имело ли место нарушение научной этики. Институт, интересы которого будут затронуты в случае установления факта нарушения научной этики, должен соответствующим образом получить возможность высказать свое мнение. Подозреваемому дается право высказаться, если он/она этого пожелает, а также прибегнуть к помощи доверенного лица. Другие лица, которые должны быть заслушаны, также могут рассчитывать на подобную поддержку.

- b) Раскрытие имени информанта может стать необходимым, если подозреваемый не может иначе защитить себя должным образом, в частности, если надежность информанта имеет важное значение для обнаружения факта нарушения научной этики.
- c) Если комитет по расследованию большинством голосов решает, что нарушение научной этики доказано, он представляет результаты расследования, а также рекомендации по дальнейшему проведению разбирательства Президенту для принятия решения. В противном случае разбирательство считается законченным.
- d) Основные причины прекращения разбирательства или передачи дела Президенту должны безотлагательно быть сообщены в письменной форме заинтересованному лицу и институту, а также информанту, если он/она запросит эту информацию.
- e) Внутренней процедуры рассмотрения жалоб, касающихся данного решения, не существует.

Приложение I

Перечень поступков, квалифицируемых как нарушение научной этики

1. Нарушение научной этики имеет место, когда в научно значимом контексте намеренно или в результате крайней небрежности делается ложное заявление, в случае нарушения прав интеллектуальной собственности или нанесения иного ущерба научной работе других лиц. В частности, как нарушение научной этики может рассматриваться следующее:

Ложные заявления

- 1. Фабрикация данных.
- 2. Фальсификация данных, например:
 - a) путем тайного отбора данных и отказа от нежелательных результатов;
 - b) путем манипуляции изображениями или иллюстрациями.
- 3. Некорректные заявления в письме-заявке или заявке на получение поддержки (в том числе ложные заявления относительно публикаций, в которых, как сообщается, появилась работа, а также работ, принятых к публикации);
- 4. Нарушение прав интеллектуальной собственности в отношении работ другого автора, охраняемых авторским правом, значительных научных открытий, гипотез, теорий или методов исследования:
 - a) несанкционированное использование, в том числе узурпация авторства (плагиат);
 - b) незаконное присвоение, по мнению экспертов, методов исследования и идей (кража идей);
 - c) узурпация научного авторства или соавторства, или необоснованное их присвоение;
 - d) фальсификация содержания;
 - e) несанкционированная публикация и предоставление третьим лицам доступа к еще не опубликованным работам, находкам, гипотезам, теориям или научным методам;
 - f) притязание на (со)авторство с другим лицом без его/ее согласия.
- 5. Вред, наносимый чужой научной работе
Саботаж исследовательской работы (в том числе нанесение ущерба, разрушение или подделка экспериментальных установок, оборудования, документации, аппаратуры, программного обеспечения, химикатов или других предметов, необходимых для проведения эксперимента).

Совместная ответственность

Совместная ответственность может, *inter alia* (между прочим), являться результатом:

- 1) активного участия в нарушении научной этики, совершаемом другими лицами;
- 2) осведомленности о фальсификации, совершаемой другими;
- 3) соавторства в фальсифицированных публикациях;
- 4) явного пренебрежения обязанностями контроля.

Окончательные решения должны приниматься с учетом обстоятельств каждого конкретного случая. ..

Перевод В.Тереховой

ОГЛАВЛЕНИЕ

		Стр.
	Введение	3
Глава 1	Диссертационное исследование по педагогике в современном научном пространстве	8
1.1	Становление и развитие диссертационных исследований по педагогике	8
1.2	Социокультурный контекст оценивания качества диссертационного исследования	27
1.3	Ориентиры оценки качества диссертационных исследований по педагогике	37
	Библиографический список	48
Глава 2	Инструментарий оценки качества диссертационного исследования по педагогике	50
2.1	Экспертиза диссертационных исследований по педагогике в системе аттестации научных и научно-педагогических кадров	50
2.2	Оценивание актуальности исследования	62
2.3	Определение научных результатов исследования	70
2.4	Оценивание новизны и значимости научных результатов	90
2.5	Анализ достоверности и обоснованности научных результатов	98
2.6	Анализ текста диссертации и автореферата	114
	Библиографический список	126
Глава 3	Резервы повышения качества диссертационных исследований по педагогике	128
3.1	Образовательная программа подготовки аспирантов в области педагогики	129
3.2	Информационное сопровождение экспертизы диссертационного исследования	143
3.3	Организационный механизм совершенствования подготовки научных кадров	160
3.4	Возможности использования моделей развития науки для поиска резервов повышения качества диссертаций	166
3.4.1	Гносеологические модели развития науки	167
3.4.2	Информационная модель развития науки	179
3.4.3	Социологическая модель развития науки	199
3.5	Ценностные ресурсы экспертизы качества диссертаци-	226

	онных исследований	
	Библиографический список	226
Глава 4	Проблемное пространство экспертизы диссертационных исследований по педагогике	228
4.1	Пространство педагогических исследований	228
4.2	Пространство квалификации научно-педагогических кадров	236
4.3	Системное оценивание качества педагогических диссертационных исследований и квалификации научно-педагогических кадров	245
	Библиографический список	252
	Заключение	254
	Приложения	255

