

# ПРОБЛЕМЫ МЕТОДОЛОГИИ

УДК 370.153

Д. И. Фельдштейн

## ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ И ИХ СООТВЕТСТВИЕ СОВРЕМЕННЫМ НАУЧНЫМ ЗНАНИЯМ И ПОТРЕБНОСТЯМ ОБЩЕСТВА<sup>1</sup>

*Аннотация.* Автором статьи, председателем Экспертного совета по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки России и вице-президентом РАО, поднимается острая проблема оценки качества диссертационных исследований. Рассматриваются объективные и субъективные причины снижения качества, подробно разбираются недостатки диссертационных работ: методологическая безграмотность многих соискателей ученой степени, неумение формулировать тему, проблему и гипотезу, отсутствие новизны, теоретической и практической значимости, перекося в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания и др. Предлагаются меры, с помощью которых можно исправить сложную ситуацию, создавшуюся в сфере апробации и оценки диссертационных исследований, которые определяют научный и общественно признаваемый статус ученых. Экспертное сообщество – от коллектива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного совета до экспертного совета ВАК – должно, прежде всего, четко определиться с критериями оценки готовности соискателя к научной деятельности, его реального вклада в науку и значимости решаемой им проблемы.

*Ключевые слова:* качество диссертационной работы, общественно-государственная оценка научной деятельности, требования к диссертационным исследованиям, методы исследования, методология образования, статус ученого.

*Abstract.* The author – the Chairman of the Expert Council in Pedagogy and Psychology (VAK) of the Russian Ministry of Education and Sciences, the Vice President of the Russian Academy of Sciences (RAN) – puts forward the problem of quality control concerning the thesis research. Both subjective and objective reasons for thesis quality deterioration are revealed, the shortcomings being enumerated as follows: methodological illiteracy of a great number of the candidates for a degree, their disability to properly formulate the thesis subject, the problem and hypothesis, their lack of innovation and theoretical and practical significance, application of scientific research

---

<sup>1</sup> Статья публикуется на основе текста доклада, сделанного автором на совместном расширенном заседании Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ и Президиума Российской академии образования 20 апреля 2011 г.

methods without their correlation with humanitarian methods of cognition. The author suggests the ways to improve the complicated situation concerning the approbation and assessment of the thesis research, which determines the scientific and socially recognized status of the scientist. The Expert Society – from the department and laboratory staff, Scientific and Dissertation Councils to the Expert Council of the Higher Attestation Commission (VAK) – should develop the assessment criteria for the candidates readiness for the scientific activities, their feasible scientific contribution and the significance of the research carried out.

*Index terms:* quality, social and state assessment of scientific research, requirements for scientific research, research methods, methodology of education, scientist status.

Специалисты, непосредственно связанные с организацией науки, взявшие на себя ответственность за сохранение ее высокого потенциала и уровневое состояние научной деятельности, озабочены сложной ситуацией, создавшейся в сфере апробации и оценки диссертационных исследований, которые определяют научный и общественно признаваемый статус ученых.

Вряд ли надо подробно говорить о роли и значении науки в современную эпоху, когда формирование новых исторических систем происходит в условиях хаотически структурируемого состояния некоей неопределенности, в условиях смены ценностей, норм, целей, оснований. В становлении так называемого информационного общества наука не только выступает реальной производительной силой, но и приобретает особо значимую «социальную силу», регулируя человеческую деятельность в поисках выхода из объективно создавшегося кризиса, в поисках путей активного и продуктивного развития общества, являясь в значительной степени *гарантом сохранения человечества*.

Научные исследования, предлагающие решения значимых проблем, открывающие новые направления, снимающие актуальные вопросы в научном познании мира и развитии общества, во все большей степени становятся необходимым условием прогресса. Именно поэтому практика специальной общественно-государственной оценки реальной научной деятельности, предполагающей широкую профессиональную подготовку в соответствующих сферах знаний и представленной определенным объемом работ, обретает особый смысл. В связи с этим значительно повышается ответственность специальной структуры – Высшей аттестационной комиссии (ВАК), ее членов и экспертов, призванных оценивать и определять уровневые характеристики как выполняемых научных исследований, так и самих исследователей.

Однако в рамках деятельности данной структуры сегодня сложилась острая ситуация. С одной стороны, в последнее время наблюдается натиск огромного потока диссертационных исследований, посвященных разным по

значимости, характеру и направленности проблемам. Так, только в области педагогических и психологических знаний сейчас функционирует 314 диссертационных советов – 230 по педагогике и 84 по психологии, что, естественно, увеличивает количество защищаемых работ. С другой стороны, уровень значительного числа диссертационных исследований крайне низок и не отвечает требованиям, предъявляемым к научным работам. Более того, как показывают беседы с вызываемыми в ВАК соискателями научной степени, они достаточно часто не только не подготовлены к научной деятельности вообще, но даже не владеют уже защищенной ими на диссертационных советах темой и не разбираются в проблеме, заявленной ими как решенная.

Такое положение дел не просто приводит к засорению науки псевдонаучными опусами, снижая ценность научных знаний, дискредитируя значение диссертационных работ как научных исследований, но и является прямой угрозой для процесса роста и развития научных кадров. Не случайно в обществе возникает весьма опасная тенденция скептического отношения к людям науки, хотя среди них все же большинство – самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний.

Естественно, поиск выхода из создавшегося положения нужно начинать с выявления причин, его обусловивших. Среди них можно выделить несколько наиболее значимых, разных по характеру и по степени действия.

К числу *объективных* причин относятся, прежде всего, особенности состояния и развития современной науки, в организации которой произошли коренные изменения. Активно осуществляется вычленение новых научных направлений, и одновременно значительно усиливаются интеграционные процессы. Все более заметна диалогичность в решении общезначимых глобальных проблем. Все полнее осмысливается многоплановость, многохарактерность, многовекторность путей развития природы и общества, глубже осознается связь и взаимозависимость технологических и социальных ценностей. Важный смысл в познании мира приобретают так называемые человекоразмерные системы.

Новый уровень, сущностно значимые особенности и характеристики современной науки требуют соответствующей подготовки к освоению, осмыслению ее позиций и норм. При этом серьезно усложняются и условия функционирования самой науки в современном знаниевом и общем информационном пространстве: происходит не только активное внедрение новых информационных технологий, но и непомерное расширение разноуровневой и разнохарактерной информации, в том числе познавательно значимой, хотя не всегда научно доказанной и проверенной. Сложное соотношение информации, познания, знания и научного знания, как отмечал В. С. Степин, порождает потребность экспликации связей

фундаментальных, внутринаучных ценностей с вненаучными общесоциальными ценностями.

Исключительно важную роль в осуществлении и развитии научной деятельности играют *изменения мировоззренческих позиций*. Утверждающийся постнеклассический рационализм, пришедший на смену неклассической рациональности, сменившей, вернее «снявшей», классическую, не только значительно расширил, но и усложнил миропонимание современного человека, обуславливая *необходимость выработки новых методологических принципов и ценностно целевых установок*.

Как особый уровень и тип рефлексии методология, по-разному представленная на философском, общенаучном уровнях и уровне частных наук, располагает соответствующими подходами и методами мышления, которые в настоящее время претерпели существенные изменения. Широко обсуждаемый общий методологический кризис, вызванный многими объективными, в том числе и вышеотмеченными, обстоятельствами, связан, в частности, и с тем, что прежняя логически выстроенная система, базирующаяся на фундаментальных философских завоеваниях, подверглась в нашей стране как заслуженной (из-за изменения и расширения сферы знаний), так и незаслуженной критике. Обоснованный отход от диалектической лексики, существовавшей в догматических и начетнических работах, вовсе не требует отказа от многих достижений диалектической логики, которые не только не утратили своего эвристического потенциала, но и хорошо вписываются в общий контекст современных знаний и новых научных подходов. Речь идет о таких, широко принятых, например, в синергетике явлениях, как скачки, неравномерность, разрыв непрерывности и др.

По сути, методология как тип проективно-контруктивного построения исследования, как своего рода практика интеллектуальной деятельности, предполагающая определенные общие требования к способу, структуре и характеру организации научной работы, регулирующая процесс познания, на основе выполнения ряда обязательных научных принципов (подтверждаемости, системности и др.), определяет рост научного потенциала и конкретных знаний, в которых все более четко выстраиваются собственные концепции и конструкции, демонстрируя переход от «методологии науки к методологии деятельности», к появлению своего рода «технологии мыслительной деятельности».

К сожалению, новые мировоззренческие позиции и методологические подходы, общезначимые и эффективные в различных сферах знаний, выступающие как крупные достижения научной мысли и реально действенные в качестве средств познания, зачастую плохо осваиваются мно-

гими диссертантами, которые путают положения принципиально разных концепций: постмодернизма, постнеклассической рациональности, постпозитивизма и т. д.; приводят их в несовместимом сочетании или не раскрывают и не используют их практически в самих исследованиях.

К объективным причинам следует отнести также характер выбора и формы применения методов, выступающих составной частью методологии исследования. В последнее время заметно вырос объем и количество используемых в педагогике и особенно в психологии естественных, физико-математических и собственно математических методов, позволивших значительно продвинуть исследования человека, открыть многие новые и значимые зависимости его состояний и свойств, соотнести поведенческие особенности и индивидуальные характеристики.

Так, наряду с традиционными методами в психолого-педагогических исследованиях активно осваиваются новые технологии обработки данных, регрессивный анализ, конфиматорный факторный анализ, нелинейное моделирование, вейвлет-анализ, нейросетевые модели. Обратной стороной доступности математических методов оказывается отсутствие у многих диссертантов понимания их сути. Расчеты нередко выполняются механически, по заученным схемам с использованием ограниченного репертуара статистических средств. Результаты, выданные компьютером, фетишизируются и принимаются безоговорочно даже в случае их противоречия здравому смыслу. Удивительно легко осуществляется и авторская интерпретация методов и подбор методик, которыми пользуются соискатели, без какой-либо психометрической проверки собственных данных. Все чаще фиксируются факты, когда за схемами, графиками, тестами исчезает живой человек, многие показатели по одним параметрам не совпадают с материалами, полученными с помощью других методов, а их корреляция не соответствует реальным, многообразным, ситуативно обусловленным состояниям и поведению человека.

Перекося в сторону естественнонаучных методов исследования без соотношения с гуманитарными методами познания, которые явно «просели», значительно занижает возможности изучения человека, функционирующего в сложной современной обстановке, где он подвергается воздействию множества факторов. Необходимо подчеркнуть, что уникальность, ценность, непредсказуемость человека на протяжении десятилетий крушили все попытки понять его по образу технических и биологических систем, диктуя необходимость опоры на методологию гуманитарных наук, отличную от методологии и естественных, и общественных наук. А психология и педагогика, главная цель которых – познание человека, являются по своей сути гуманитарными науками. Гуманитарный подход

предполагает свои методы и условия исследования, разработку четкой системы понятий и дифференцированных определений. При этом теоретические психолого-педагогические исследования требуют обращения к уровню философской методологии, а экспериментальные или методические – к ее эмпирическому уровню.

У значительного числа соискателей ученой степени отсутствуют навыки научной деятельности, что фиксируется как в постановке, так и в способах решения заявленных ими проблем. Это связано с резким ослаблением работы аспирантуры НИИ и вузов, прежде всего университетов, где в былые времена обучение способам и методам исследовательской деятельности было поставлено достаточно серьезно и входило в рамки университетского образования.

В ряду объективных причин слабого выполнения диссертационных работ выступает и сложившаяся практика формирования научных кадров. В науку, помимо людей, которые не мыслят без нее жизни, хлынул поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения социального статуса, расширения возможностей функционирования (не говоря об аспирантуре как о популярной попытке избежать службы в армии).

*Субъективные* причины связаны, в первую очередь, со слабой подготовленностью диссертантов, особенно общенаучной и философской: они не отличают неореализм от позитивизма, модернизма и постмодернизма и т. д. Опора на разные позиции, выработанные в разных схемах теории познания, свидетельствует о научной безграмотности людей, у которых доминирует отношение к научной работе не как к целостному исследованию проблемы, а как к совокупности отдельных действий по выполнению темы, без какой-либо смысловой нагрузки.

Субъективной причиной является и потеря ответственности как соискателей ученых степеней, так и тех, кто их «благословляет» на научную деятельность. Безразличное отношение к проведению исследований, их результатам и выводам крайне опасно, особенно для наук, изучающих человека.

Все перечисленные негативные явления, безусловно, снижают уровень диссертаций.

Многие соискатели пользуются теоретическими установками 20–30-летней давности, выстроенными в других условиях – при другом общественном укладе и другом человеке. Между тем поменявшийся вектор развития общества, в котором произошли серьезные подвижки в отношениях разных групп населения на макро- и микроуровнях, обуславливает постановку и решение новых задач и психолого-педагогических проблем. Качественно изменился и современный человек, прежде всего, человек растущий: поменялись его восприятие и мышление, сознание и речь, сис-

тема ценностных ориентаций, многие нормы и принципы поведения, потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы, пространство деятельности, структура отношений, возрастная стратификация – все это требует от педагогической и психологической наук ответа на многие вопросы, в том числе и связанные с развитием системы образования.

Мы находимся уже во втором десятилетии XXI в., и система, идущая от Яна Амоса Коменского, Дистервега, Песталоцци, Ушинского, нуждается не в модернизации, а в замене, в поиске новых форм и методов на основе разработки новых эвристических концепций. При этом педагогика и психология не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других изучающих человека и его развитие научных направлений и дисциплин: экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики. Сегодня как никогда актуально более энергично работать «на стыке» с этими научными областями.

Именно этим, если верить написанному в психолого-педагогических диссертациях, и занимается сегодня целая армия претендентов на высшую ученую степень доктора наук. Так, только за три последние года (2008–2010) Президиум ВАК (по рекомендации экспертного совета) утвердил 591 докторскую диссертацию по педагогике и психологии, отклонив 4 и возвратив 3, притом, правда, 39 соискателей сами сняли свои работы с дальнейшего рассмотрения, убедившись (скажу по секрету, не без помощи экспертного совета ВАК) в их непригодности.

Почти шестьсот докторских работ за три года, в которых, согласно Положению об ученой степени, открывается новое направление в науке или решается крупная научная проблема – это буквально тектонический сдвиг в области педагогики и психологии!

Однако реальность оказывается совсем иной.

Незаполненность огромных лакун нерешенных проблем и в построении процесса образования, и в познании современного человека связана в значительной степени с тем, что работы многих диссертантов выполняются не на должном уровне, при заниженных требованиях как самих исследователей, так и экспертного сообщества – членов кафедр, ученых, диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов, ведущих организаций. Анализ поступающих в ВАК диссертационных исследований по педагогике и психологии позволил выявить ряд недопустимых, но, увы, повторяющихся из года в год недостатков.

Прежде всего, это касается *выбора тем исследований*, служащих первоначальными ориентирами в широком пространстве осуществленной научной деятельности. Давайте взглянем на названия некоторых тем.

В Ставропольском госуниверситете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. В. И. Горовой была защищена отклоненная ВАКом докторская диссертация О. А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза». Во-первых, не очень понятно, где в данной, сугубо констатирующей теме заложена решаемая исследователем проблема? Во-вторых, разве можно сводить решение такой важной и сложной проблемы, как формирование экологического сознания, к локальным вопросам, не раскрывая, по сути, измененного понятия экологии и не решая ни одной научной задачи? Следуя логике этого автора, очередные диссертации, возможно, будут посвящены вопросам экологического сознания студентов аграрного вуза, затем предметом изучения станет экологическое сознание студентов педагогического, медицинского или военного вузов, и так далее будет плодиться мелкотемье работ вместо решения крупных, научно и общественно значимых проблем.

В Новгородском госуниверситете им. Ярослава Мудрого «не мудрствуя лукаво» Е. Ю. Игнатьева, при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. Г. А. Федотовой, защитила диссертацию «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы», также отклоненную ВАК. Обосновывая тему, соискатель заявила:

«Менеджмент знаний в общеобразовательном процессе вуза – целенаправленная организация образовательного процесса на основе принципов всеобщего менеджмента качества по созданию условий для становления профессионально-личностной компетентности выпускников, гарантирующей им конкурентоспособность на рынке труда» (с. 24 автореферата).

Нужны ли здесь комментарии?

Темой еще одной отклоненной ВАК докторской работы Л. В. Шелеховой, защищенной в Адыгейском госуниверситете, стало «Личностно ориентированное обучение будущего учителя начальных классов в вузе решению сюжетных математических задач». Не исключено, что вскоре появятся диссертации, посвященные обучению будущих учителей *других* учебных классов *другому* классу математических задач.

Уральский госпедуниверситет пытался «обогащать» нашу науку отклоненной ВАК докторской диссертацией В. А. Зебзеевой «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Конечно, проблема субкультуры детства очень важна, но именно поэтому она нуждается в серьезном рассмотрении, а не констатации общеизвестных положений. Если продолжить логическую цепочку, следующими вероятными темами исследований станут субкультура детства (которое, как известно, простирается до 18 лет) как источник экологического развития младших школьников, затем подростков и, наконец, старшеклассников.



В Московском государственном индустриальном университете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. М. М. Зиновкина защитила докторскую диссертацию «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов технических вузов» Л. Ф. Колокатова. На очереди, видимо, диссертации, предметом которых станут студенты других вузов, затем, возможно, появятся и техникумы.

Перечисление можно продолжать, к сожалению, долго. Это, например, «Методология формирования эколого-валеологической готовности будущих педагогов в условиях модернизации естественнонаучного образования». Чувствуете, как широко «завернута» эта тема, защищенная в Уральском государственном педагогическом университете? Между прочим, через год уже в Челябинском государственном педагогическом университете была защищена докторская диссертация «Эколого-валеологическая подготовка будущих педагогов к диверсифицированной оздоровительной деятельности в общеобразовательных учреждениях». А Московский государственный областной университет «порадовал» темой «Экологическое образование в интересах устойчивого развития как надпредметное направление модернизации школьного образования». В Московской академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования защищена диссертация, названная «Теория и практика подготовки учителя к сопровождению процесса гражданского становления школьников». Костромской же государственный университет представил работу «Педагогическое сопровождение жизненного самоопределения старшеклассников». Сплошные эскорты сопровождения – от становления до самоопределения.

Как охарактеризовать данное положение? Как официально одобряемую нашим экспертным сообществом деятельность сотен специалистов – психологов, педагогов, дидактов, методистов, труды которых не поднимают глобальных, общественно значимых проблем и не оказывают должного влияния на систему образования? Причем к этим сотням соискателей докторских степеней надо приплюсовать еще тысячи претендентов на ученую степень кандидата наук. Не хочу утверждать, что все они занимаются околонушной работой, имеющей целью вовсе не решение актуальных проблем. Но факт остается фактом – масса диссертационных исследований по педагогике и психологии весьма слабо (и это оптимистично сказано) влияет на познание человека и развитие современной системы образования.

Кстати, еще в 1939 г. вышла книга английского физика и общественного деятеля Джона Десмонда Бернала «Социальная функция науки», в которой он справедливо утверждал, что найти проблему значительно сложнее, чем ее решить. Ибо в выбранной для изучения проблеме долж-

на содержаться та идея исследования, которую и будет осуществлять соискатель ученой степени. Как ни горько, но мы должны признать, что во многих психолого-педагогических диссертационных исследованиях научная проблема, по сути, отсутствует. А ведь тема диссертации должна формулироваться именно исходя из проблемы. Однако во многих работах проблема часто подменяется темой, что фиксируется не только в заголовке, но и в содержании диссертации. В результате защищается не проблема, не ее теоретическое значение, на которое исследователь должен выходить, раскрывая заложенную концепцию, а некие общие авторские представления при искусственном подборе отдельных фактов.

Надо ли удивляться, что многие соискатели не умеют сформулировать и гипотезу исследования, т. е. те предположения, которые требуют доказательств. Когда отсутствует проблема, то и гипотеза будет банальной, свидетельствуя о том, что в защищаемой работе и доказывать-то ничего не требуется.

Таким образом, многие психолого-педагогические диссертационные работы реально не выходят за рамки изучения отдельных вопросов практической педагогической деятельности, зачастую уже решенных в науке, не определяют факторы влияния различных общественных процессов на образование и влияние образования на общественные, в том числе экономические, процессы.

Серьезную тревогу, как уже отмечалось, вызывает нечеткость теоретико-методологических основ многих психолого-педагогических диссертационных исследований, т. е., по сути, отсутствие в них логики познания изучаемого явления. Между тем в системе психологических и педагогических знаний существуют определенные значимые и общепризнанные концепции позиции, опираясь на которые соискатели могут и должны, с учетом новейших научных данных, вырабатывать, выстраивать свою собственную позицию при решении конкретных проблем. Однако, к сожалению, во множестве докторских диссертаций (о кандидатских и говорить не приходится) в качестве методологической базы исследования приводится «поминальник» фамилий известных авторов, нередко вкупе с именами членов диссертационного совета и оппонентов. Но методологическую основу не могут составлять труды отдельных ученых, списки их фамилий и изучавшихся направлений, при упоминании которых к тому же нередко наблюдается путаница теорий, концепций, отдельных положений и результатов.

Чтобы не быть голословным, приведу несколько конкретных примеров.

Рассмотрим отклоненную ВАК докторскую диссертацию «Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.)» Д. Р. Сабировой, защищенную при научном

консультировании д-ра пед. наук, проф. З. Г. Нигматова в Татарском государственном гуманитарно-педагогическом университете. В работе говорится:

«Методологической основой исследования явились системный подход и анализ, цивилизационный и культурологический подходы, принцип единства логического, исторического и культурологического в педагогическом познании, взаимосвязи экономики, политики, культуры и образования, позволяющие раскрыть закономерности его развития, социальные корни, перспективы развития в ближайшем будущем... Методологию исследования также определили философские законы единства и борьбы противоположностей, перехода количества в качество, причины и следствия, диалектика общего, особенного и единичного, национального и общечеловеческого».

Автор, по сути, цитирует старый учебник диамата. Далее утверждается:

«...исходные методологические позиции позволили представить концепцию исследования как единый, определяющий замысел работы; совокупность ведущих идей, раскрывающих сущность исследуемого педагогического явления».

Напомню, что речь идет о качестве непрерывного педобразования в Великобритании во второй половине XX в. Надо ли говорить, что процитированный фрагмент текста диссертации свидетельствует не только о полной методологической безграмотности, непонимании цели самой работы, но и о недопустимом отношении соискателя к проводимому исследованию. Однако продолжим далее просмотр этого диссертационного труда. Оказывается, фундаментом концепции обеспечения качества педагогического образования в Великобритании стали:

«...общая теория управления социальными системами (А. Г. Аганбегян, М. Альберт, В. Г. Афанасьев, М. И. Кондаков, И. Н. Макаров, Б. З. Мильнер, В. С. Рапопорт, В. Д. Рудашевский, В. Я. Семенов, Л. И. Уманский, Г. П. Щедровицкий, В. А. Якунин и др.)» (кстати, ни Щедровицкий, ни Кондаков никогда не занимались социальными системами. – Д. Ф.); «теории управления образовательными процессами и системами (Г. Г. Габдуллин, Б. С. Гершунский, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, А. А. Орлов, М. М. Поташник, Т. И. Шамова и др.); концепции профессионального образования (П. А. Атутов, С. Я. Батышев, А. П. Беляева, М. Н. Берулава, Л. А. Волович, Г. И. Железковская, Г. И. Ибрагимов, Г. В. Мухаметзянова и др.); концепции педагогического образования (Р. А. Валеева, Е. М. Ибрагимова, Б. Т. Лихачев, А. В. Мудрик, З. Г. Нигматов, В. А. Ситаров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); методология программно-целевого планирования в образовании (Е. Н. Голубков, Н. Т. Иванова, Л. Ф. Преснякова, В. А. Тамбовцев и др.); тео-

рии прогнозирования, моделирования и проектирования образовательных систем (В. П. Беспалько, И. В. Бестужев-Лада, Б. С. Гершунский, В. В. Кондратьев и др.); исследования проблем измерения и аттестации (В. С. Аванесов, Л. Арелини, Н. Е. Архангельский, Н. Н. Булынский, Б. Госсо, Д. Дьюк, П. Карстанье, Т. Е. Ковина, М. Х. Мескон, Г. А. Сериков, Р. С. Стеркина, А. И. Субетто, В. К. Тарасов, Н. О. Уваров, К. М. Ушаков, Ф. Хедоури, В. С. Черепанови и др.)».

И все это было необходимо для рассмотрения качества образования Великобритании в прошлом столетии (?!). Спрашивается – это самообман диссертанта или обман им научного сообщества?

Возьмем защищенную в Магнитогорском государственном университете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. В. А. Беликова докторскую диссертацию А. В. Гришина «Социально-педагогическая концепция развития конкурентоспособности специалистов средней профессиональной школы». Методологической базой выполненного исследования являются:

«...деятельностный подход к решению проблем образования, основу которого составляет теория деятельности (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.); системный подход, основывающийся на общей теории систем (В. Г. Афанасьев, В. П. Беспалько, И. В. Блауберг, В. Н. Садовский и др.); личностно-ориентированный подход в профессиональном образовании и в организации деятельности (В. А. Беликов, Э. Ф. Зеер, И. С. Якиманская и др.); технологический подход к решению проблем профессионального образования (В. П. Беспалько, В. И. Кондрух и др.); теория профессионального образования (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Е. А. Климов, А. Н. Сергеев и др.); педагогический менеджмент, основой которого является теория управления (Ю. А. Конаржевский, В. П. Симонов, Т. И. Шамова и др.); психологические основы теории профессиональной деятельности (А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, Г. В. Суходольский, В. Д. Шадриков и др.); методология и теория педагогических исследований и инноваций (В. П. Беспалько, Г. Г. Гранатов, В. И. Загвязинский, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, А. М. Кустов, А. Я. Найн, В. М. Полонский, Г. П. Щедровицкий и др.); теоретические основы управления профессиональным развитием кадров в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов (С. Я. Батышев, А. П. Беляева, Э. Ф. Зеер, Ф. Н. Ключев, Л. М. Кустов, К. М. Левитан, А. К. Маркова, Э. М. Никитин, А. М. Новиков, В. М. Распопов, Г. М. Романцев, А. Н. Сергеев, Г. Н. Сериков, И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко, В. В. Шапкин и др.); теоретические основы личностно-ориентированного общего и профессионального образования (Н. Г. Алексеев, А. С. Белкин, Е. В. Бондаревская, Н. Ф. Гейжан, А. Г. Гостев, Ю. М. Орлов, В. В. Сериков, И. С. Якиманская и др.); концепции про-

фессионального образования, опирающиеся на признание необходимости субъективного развития и саморазвития личности педагога (В. А. Беликов, Е. П. Белозерцев, В. Л. Бенин, С. А. Гильманов, М. Е. Дуранов, О. В. Лешер, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.); концепции самоактуализации зарубежных школ гуманистической психологии (Ш. Бюлер, К. Гольштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, Р. Мей, Э. Фромм, К. Хорни, В. Франкл, Э. Шостром и др.).»

К слову сказать, ни А. Н. Леонтьев, ни В. В. Давыдов никогда не занимались теорией профессиональной деятельности. А методолог Г. П. Щедровицкий никогда не изучал теорию инноваций. Перед нами типичная картина, когда соискатель просто-напросто переписывает из ряда других работ перечень авторов, подходов, направлений.

Ю. Ю. Бровкина, предоставив к защите в Государственном университете управления, при научном консультировании д-ра психол. наук, проф. В. Н. Воронина, докторскую диссертацию «Социальная психология бренд-коммуникации», указала:

«Теоретико-методологическую основу ... работы, определяемую мультипарадигмальностью исследования, составляют социально-психологическая парадигма (Г. М. Андреева, А. И. Донцов, Д. Майерс, Э. Аронсон); теория деятельности и концепции личности (заметим, что это не одно и то же. – Д. Ф.) (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев), мотивационные теории (А. Маслоу, Е. П. Ильин, В. И. Ковалев, Э. Лоулер, Х. Хекгаузен), теория установки (Д. Н. Узнадзе, А. Г. Асмолов), психология эмоций (К. Э. Изард, Г. М. Бреслав), психология коммуникации и общения (Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, А. Г. Журавлев), теория коммуникации, психология социального познания и концепция символического интеракционизма (Г. М. Андреева), психология межгрупповых отношений (В. С. Агеев, Г. М. Андреева, Н. П. Фетискин), теория «социальных представлений» С. Московичи, положения когнитивных теорий соответствия (Л. Фестингер), социальной антропологии (В. Г. Крысько, Ю. М. Резник); положения, позволяющие раскрыть сущность бренда как социального феномена: методология анализа дискурса в психологии (Р. Харре, Г. Андреева, А. П. Ситников, D. Edwards, J. Potter), риторический подход в социальной психологии (M. Billig), неориторика (А. А. Чувакин, Х. Перельман), медиапсихология (П. Винтерхофф-Шпурк, А. В. Матвеева и др.); психология смысла (Д. А. Леонтьев), работы по когнитивной психологии, среди которых основными являются труды по психологии общения (В. Н. Воронин, А. Н. Леонтьев) как направлении социальной психологии. Психология общения как междисциплинарное направление в системе психологических наук, интегрирует исследования общей психологии, психофизиологии, психологии личности, когнитивной психологии, психологии отношений, на

которых строится данная работа. Основы рассмотрения взаимодействия в психологическом аспекте базируются на работах Л. С. Выготского. Исследование строится также на базе трудов гештальтпсихологии (психология сознания; В. Келлер, К. Левин), т. к. изучается перцептивный образ бренда, а также теории поля: исследуются мотивы, являющиеся базовыми понятиями данной теории. В основе работы лежат принципы теории бихевиоризма (Б. Скиннер, Д. Уотсон), теории речевых актов (П. Ф. Стросон), психологии влияния (В. В. Козлов, Ф. Зимбардо, М. Ляйппе, Р. Чалдини), психолингвистики (А. А. Леонтьев, А. Р. Лурия, Н. И. Жинкин, Л. С. Выготский, И. Н. Горелов), психологии рекламы (В. Г. Зазыкин, А. Лебедев, Р. И. Мокшанцев, В. И. Шуванов и др.); психологии поведения потребителей и поведенческой экономики (А. Н. Чиликин, Г. Беккер, Д. Блэкуэлл, П. Минигард, Д. Энджел)».

Таким образом, в «одну кучу» сброшены различные научные направления и идеи, причем наблюдается путаница теоретических положений и конкретных подходов, методологии и методов, в большинстве своем не нашедших отражения в работе. Читаешь, и становится стыдно. Правда, теория стыда в нашей психологии разработана пока слабо.

А вот методологическую основу отклоненного ВАК докторского исследования А. М. Якупова, защищенного в Магнитогорском государственном университете, при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. Л. И. Савва на тему «Формирование транспортной культуры школьников» (как вам тема для докторской работы?) составили

«...важнейшие общеметодологические принципы и методы познания социальной действительности.

На философском уровне методологической базой исследования явились философские законы, категории, принципы, положения философии культуры (Б. А. Губман, Э. В. Ильенков, М. С. Каган, В. М. Межуев и др.), философии образования (Б. С. Гершунский, Н. А. Горбачев, Г. Г. Гранатов, М. Г. Заборская и др.)».

То есть в одно предложение включены все законы, принципы философии культуры, но не указано, на какие именно исследователь опирался. Далее приводятся фамилии людей, работавших в данном научном пространстве. Но каждый из них имел свой взгляд, свой подход. Так на какой из них ориентировался диссертант? Он, оказывается, опирался

«...на общенаучном уровне – на теории: систем (И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Ю. С. Ларин, Э. Г. Юдин, Ю. А. Урманцев и др.), обучения, воспитания, развития личности (Б. Г. Ананьев, В. В. Давыдов, Г. А. Давыдова, П. В. Занков, Л. П. Качалова, И. С. Кон, Т. В. Кружилина, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Л. И. Савва, Д. И. Фельдштейн

и др.), деятельности, отношений (Б. Г. Ананьев, П. А. Гальперин, В. И. Ковалев, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев и др.), культуры (Л. Н. Коган, А. И. Шендрик и др.).

На конкретно-научном уровне основными методологическими подходами явились подходы в образовании: системный (Ю. К. Бабанский, В. А. Беликов, К. Ю. Богачев, В. И. Загвязинский и др.), антропологический (Э. А. Орлова, Ю. И. Салов, Г. А. Соколова, Д. К. Танатова и др.), культурологический (А. Ю. Белогуров, В. С. Библер, М. Р. Битянова, Г. И. Гайсина, И. Ф. Исаев, С. Е. Карпова и др.) и рефлексивный (Г. А. Голицын, Т. М. Давыденко, А. А. Найн, Н. Я. Сайгушев, И. Н. Семенов и др.).»

Спрашивается, какое отношение имеют все перечисленные теории к транспортной культуре школьников?

А в докторской работе Г. А. Сикорской, защищенной в Оренбургском государственном университете при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. А. В. Кострюкова, на тему «Научно-педагогическое обеспечение профильного образования старшеклассников» теоретико-методологической базой исследования стали

«...основные идеи прогностической разработки научно-педагогического обеспечения процесса развития образовательных систем (В. А. Анищенко, З. А. Багишаев, А. В. Батаршев, И. Н. Батракова, А. П. Беляева, С. К. Бондырева, Д. М. Гвишиани, Б. С. Гершунский, Г. М. Добров, Е. С. Заир-Бек, М. В. Кларин, Т. Е. Климова, А. В. Коржуев, В. В. Краевский, В. А. Лисичкин, В. С. Лазарев, И. М. Осмоловская, В. А. Попков, Н. К. Сергеев, В. А. Ясвин); концептуальные основы профильного обучения как комплексной организационно-педагогической инновации (А. В. Баранников, В. В. Гузеев, А. Ж. Жафяров, С. С. Кравцов, Н. Б. Крылова, П. С. Лернер, Т. Г. Новикова, Ю. М. Орлов, А. А. Пинский, А. П. Тряпицына, И. Д. Чечель, С. Н. Чистякова, И. Д. Фрумин, Б. Д. Эльконин); идеи гуманистической трансформации образовательных моделей, порождающих инновационные технологии обучения (А. А. Бакушин, Б. Д. Бим-Бад, Е. В. Бондаревская, В. А. Бордовский, Н. М. Борытко, К. Я. Вазина, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Н. П. Капустин, А. В. Кирьякова, В. Г. Рындак, Г. К. Селевко, Ю. В. Сенько, П. И. Третьяков, А. В. Хуторской, М. А. Чошанов); психолого-педагогические теории деятельностного развития личности в пространстве направленной образовательно-профессиональной детерминации (А. Г. Асмолов, В. П. Бездухов, В. А. Беликов, К. Я. Вазина, Е. А. Климов, Ю. Н. Кулюткин, А. К. Маркова, Л. М. Митина, А. Н. Леонтьев, Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников, В. А. Сластенин), в том числе в условиях дифференциации и индивидуализации процесса обучения (Ю. К. Бабанский, П. Я. Гальперин, А. А. Кузнецов, М. Н. Скаткин, Е. В. Сковин, Н. Ф. Талызина, Т. И. Шамова, И. С. Якиманская)».

Во всем этом наспех собранном хаосе различных подходов, принципов, идей даже направления представлены безграмотно.

Методологическую основу уже упоминавшейся нами докторской диссертации Е. Ю. Игнатъевой «Менеджмент знаний в образовательном процессе высшей школы» составили

«...теоретические исследования по различным аспектам постиндустриального общества (далее в скобках дается перечень из 26 фамилий); философские исследования по проблеме знаний и теории познания (следуют 7 фамилий), теории обучающейся организации (5 фамилий); научные основы процесса управления сложными системами (5 фамилий), синергетики (7 фамилий), теории развития образовательных систем (идет перечень из 15 фамилий); теория менеджмента качества (22 фамилии); методологические основы менеджмента знаний в организациях (25! фамилий); исследования по современным проблемам высшего образования (уже 32 фамилии); работы в области информатизации образовательного процесса (17 фамилий); исследования по проблеме гуманизации образования (14 фамилий); работы в области теории и практики компетентностного подхода в образовании (13 фамилий); теоретические основы оценки качества образовательного процесса и его результатов (13 фамилий); работы по проблеме непрерывного образования (9 фамилий)».

Методологические основы отклоненной ВАК диссертации М. Е. Вайндорф-Сысоевой, защищенной в Московском государственном областном университете, на тему «Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности», представлены следующим образом:

«Для достижения цели и решения поставленных в исследовании задачи мы опирались на методологические основания, идеи и методы философии образования, синергетики, теории сложных систем, гуманистической педагогики, андрагогики, теории деятельности, образования педагогических кадров, постдипломного педагогического образования, управления территориальным образованием, общей и педагогической инноватики».

Автор не удосужился разделить идеи и методы. И совершенно непонятно, какое отношение к подготовке педкадров имеют синергетика и теория систем!

В уже упоминавшейся докторской диссертации О. А. Линенко «Формирование экологического сознания студентов технического вуза»

«общеметодологической основой... явились: философская трактовка тождества природы и человека и взаимообразного их влияния (И. Кант, Г. Гегель, Н. О. Лосский, Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Реймерс, В. В. Ро-



занов. В. С. Степин. П. Л. Флоренский, В. Хексе и др.); концепция ноосферы В. И. Вернадского; положения психологии и педагогики о сущности комплексного подхода к пониманию сознания личности как целостной системы; общая теория познания; принципы развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, взаимосвязи теории и практики и др. В качестве частной методологии исследования выступили: идеи системного подхода к анализу педагогических явлений и процессов (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.); теория функциональных систем (П. К. Анохин); принципы экологического образования (А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Б. Т. Лихачев, И. Т. Суравегина и др.); принципы гуманизации и гуманитаризации высшего образования (О. В. Долженко, И. А. Зимняя, В. П. Зинченко, Е. Н. Шиянов, В. А. Якунин и др.); диалектическое понимание противоречий как основы возникновения проблемы.

Теоретическую основу исследования составили: концепции экологизации науки, техники и образования (Э. В. Гирусов, В. И. Данилов-Данильян, И. Д. Зверев, Д. Н. Кавтарадзе, Н. Н. Моисеев, Н. Ф. Ремерс, И. Т. Суравегина, Н. М. Чернова и др.); результаты изучения проблемы личности как субъекта деятельности (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Г. Асмолов, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.); теория профессиональной деятельности (М. С. Каган, Е. А. Климов, Т. В. Кудрявцев, В. А. Сластенин и др.); теория учебной деятельности (Б. Г. Ананьев, С. И. Архангельский, П. Я. Гальперин, В. В. Давыдов, Л. Н. Ланда, И. Я. Лернер, Ю. А. Самарин, Н. Ф. Талызина и др.); теория развивающего обучения (Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, В. А. Крутецкий, М. А. Матюшкин и др.); концепция непрерывности образования (Г. А. Бордовский, В. И. Горовая, В. А. Козырев, В. С. Ямпольский и др.); концепции развития профессионализма личности (А. П. Беляева, А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Г. И. Хозяинов и др.), лично-относительно ориентированного образования (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, И. С. Якиманская и др.), проектирования педагогических систем и процессов (Ю. К. Бабанский, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, В. В. Краевский, И. Я. Лернер и др.).

Перед нами не просто перечисление фамилий разных авторов, но и серьезная путаница методологии и теории познания. Некорректно представлено соотношение принципов, подходов, методов и методологии.

Впечатляет методологическая основа исследования отклоненной ВАК докторской диссертации В. А. Зибзеевой на тему «Субкультура детства как источник экологического развития детей в дошкольном образовании». Ее, по утверждению соискателя, составили

«...философские положения о целостности мира, общих законах развития природы, общества, человеческого сознания и деятельности;

о самостоятельной, самоорганизующей роли сознания субъекта, о всеобщей связи и взаимоотношении общества и природы (В. И. Вернадский, Э. П. Гирусов, В. П. Казначеев, Н. Н. Моисеев, Н. М. Маметов); идеи о социальной обусловленности развития человека как личности, о решающей роли практической преобразующей деятельности ребенка в познании им свойств и связей окружающего мира (А. В. Брушлинский, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, И. А. Зимняя, А. Ф. Лазурский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, С. Л. Рубинштейн, А. А. Ухтомский); современные исследования о механизмах становления личности (Д. А. Леонтьев, В. И. Слободчиков, Б. Д. Эльконин); идеи экологической этики (С. Ф. Анисимов, А. А. Гусейнов, О. Г. Дробницкий, В. Г. Иванова, А. Швейцер), идеи экологического образования и воспитания как системообразующего фактора развития всей системы образования, о необходимости экологизации образовательной системы (С. Н. Глазачев, А. Н. Захлебный, И. Д. Зверев, Д. Н. Кавтарадзе, Б. Д. Комиссаров, А. В. Миронов, И. Н. Пономарева, И. Т. Суравегина, А. Г. Хрипкова); общенаучные положения философии гуманизма, ведущие положения гуманистической психологии (Э. Берн, С. Гроф, А. Маслоу, К. Роджерс, К. Рудестам); идеи, обосновывающие необходимость перехода от противопоставленности человека и природы к партнерскому взаимодействию с ней, необходимость гуманитарной парадигмы решения экологических проблем (Г. Д. Гачев, В. Е. Борейко, С. Келмерт, О. Леопольд, Д. Лукач, А. П. Семенов-Тянь-Шанский, В. И. Талиев, А. Д. Урсула, В. Хесле).

Вместо методологии исследования перед нами совокупность фамилий разных авторов, которые решали разные вопросы в разных пространствах, и решали по-разному.

Следующим серьезным пробелом в представляемых диссертационных исследованиях является слабое осмысление соискателями сущности, смысла своего научного труда, что отражается в формулировках теоретической значимости и научной новизны работы, т. е. в концептуальной доказательности полученных выводов, перспективности результатов исследования. В этом как раз и проявляются отсутствие у соискателя понимания проблемы, неумение показать противоречия, возможности ее решения и теоретическое значение полученных новых данных. При этом во многих работах повторяются уже известные в науке положения или формулировки решений в терминологии других наук, использованные диссертантом без их адаптации, не вычленяются новые проблемы, требующие дальнейших исследований.

Например, в возвращенной ВАК в диссертационный совет докторской диссертации Л. Ф. Колокатовой «Дидактическая система информационной поддержки психофизиологической подготовки студентов техни-

ческих вузов», защищенной, как уже упоминалось, в Московском государственном индустриальном университете, научная новизна работы, по утверждению автора,

«состоит в решении педагогической проблемы, заключающейся в инновационном исследовании психофизиологических характеристик личности».

Как научная новизна может заключаться в инновационном исследовании? И кто знает, что оно инновационно? А теоретическая значимость данной диссертации, оказывается, дополняет

«в своей совокупности решение научной проблемы, определяющей методологические основы использования современных информационных технологий... определена сущность... психофизиологической подготовленности студента».

При этом соискатель не указывает, в чем эта сущность заключается. По сути, перед нами набор наукообразных фраз. И совсем уже не плакать, а смеяться хочется (по известному анекдоту) при чтении научных выводов, в которых идет перечисление общеизвестных положений: автором, в частности, установлено, что наибольшее психофизиологическое напряжение студентов вызывают зачеты и экзамены. Это «инновационное» откровение подается аксиоматично, без сравнения с другими стрессовыми состояниями. При этом в диссертации отсутствуют данные о том, что же получено в результате исследования: нет обоснования системы, заявленной в теме работы, ее сущности и функциональной нагрузки. К великой нашей печали, данная диссертация не составляет исключения.

Так, в отклоненной ВАК диссертации А. С. Курылева «Проектирование информационно-образовательной среды открытого профессионального образования», защищенной в Балтийской госакадемии рыбопромыслового флота (видимо, решив все проблемы рыболовства, здесь решили содействовать развитию педагогической науки) при научном консультировании д-ра пед. наук, проф. Г. А. Бокаревой, так представлена теоретическая значимость исследования:

«...разработанные научные основы проектирования систем открытого непрерывного профессионального образования развивают новое научное направление в области содержания профессиональной непрерывной многоуровневой подготовки специалистов, ориентированной на потребности в современных профессиональных знаниях и компетенциях мирового уровня для использования инновационных технологий отраслей экономики, что вносит существенный вклад в разработку понятийного аппарата теории профессиональной подготовки

по программам высшего и дополнительного профессионального образования, развивает методологические основы педагогического моделирования реальных педагогических процессов и систем открытого образования с целью их результативного и стратегического проектирования».

В этом наукообразном тексте не сказано, какие же это основы. Более того, оказывается, что представленная автором теория, которую ничтоже сумняшеся он называет открытием мирового (!) уровня, внесла вклад в разработку понятийного аппарата теории профессиональной подготовки. Но скромно умалчивается, какой это вклад, в чем он заключается.

Одним словом, перед нами явный брак, который, к нашей общей беде, имеет место в немалом числе диссертационных исследований, в том числе не только в отклоненных ВАК. Порой экспертный совет рекомендует работу к утверждению, так как она хотя и грешит недостатками, но имеет серьезный доказательный материал в рамках проведенного конкретного исследования. Видимо, подобная либеральная позиция далее не может быть терпима. И, справедливо упрекая диссертационные советы, Экспертному совету ВАК пора «и на себя оборотиться». И мы повинны в том, что в результате педагогических и психологических диссертационных исследований редко появляются новые идеи, открытия, происходит опровержение устаревших позиций. Между тем в условиях все новых и новых «вызовов времени», появления непредсказуемых нестандартных ситуаций общество ждет от ученых поиска нестандартных решений реально возникающих проблем, прорыва в понимании новых реалий образования и развития растущего человека.

Разумеется, есть и серьезные, действительно интересные и перспективные исследования по педагогике и психологии. Но, несмотря на их появление, вызывает тревогу общее снижение уровня научной деятельности соискателей, узкий научных кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами и традициями; подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход в область манипуляций с языком (придумывание сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска); экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; некорректность применяемых методов и методик; элементарная безграмотность как в научном, так и в русском языке.

Среди причин создавшегося положения не только низкий методологический уровень определенного числа исследователей, снижение их ответственности, но и ослабление требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров – научных руководителей и консультантов, рецензентов, оппонентов, членов кафедр, ученых советов вузов и НИИ.

Экспертное сообщество недостаточно четко выполняет требование Положения о присвоении ученых степеней о том, что докторская диссертация призвана решать крупную научную проблему, открывать новое направление в науке, т. е. быть не просто обобщением каких-то материалов, а результатом пролонгированного научного поиска, творческой постановки и решения важнейшей задачи. Имя нового доктора наук должно быть знакомо научному миру по его многочисленным трудам, или же этот исследователь должен совершить действительно научное открытие. Другими словами, показателем для экспертного сообщества должен быть не один лишь текст диссертации, а «вписанность» соискателя в научное пространство, в частности количество и качество его публикаций.

А что происходит на самом деле?

Нередко отмечается несовпадение содержания и смысловой нагрузки большинства прилагаемых соискателем статей с решаемой в диссертации проблемой, а иногда – несоответствие названий самих статей их содержанию. У ряда будущих докторов наук из перечня публикаций, в том числе в так называемых «ваковских журналах», львиную долю составляют тезисы, зачастую опубликованные только в регионе проживания диссертанта, не заявляющие, кроме того, какую-то новую принципиальную позицию, а представляющие собой повествование на заданную тему.

Так, в упоминавшейся докторской Л. Ф. Колокатовой указано, что в журналах ВАК ею опубликовано 9 статей. Однако объем каждой из них не превышает одной-двух страниц, более того – все они выполнены в соавторстве. Иначе говоря, перед нами «парад» тезисов, напечатанных в материалах межвузовских конференций.

Именно в общем перечне публикаций соискателей находится та лазейка, через которую нивелируется не только ученая степень, но и научная деятельность. Нам предъявляются так называемые монографии, объемом в 3–4 печатных листа, набранные на домашнем компьютере и изданные тиражом в 100 экземпляров. Тревогу вызывают даже не объем монографии и ее тираж, а непонимание специфики данного типа научного издания. Монография исследователя, идущего на защиту, предполагает наличие развернутой концепции, обоснование научной позиции автора, а вовсе не объединение в одном томе его разных работ или констатацию полученных данных.

Невольно вспоминаются строки В. В. Маяковского «ужас из железа выжал стон», когда знакомишься с используемой многими соискателями литературой. Зачастую библиографические перечни кочуют из диссертации в диссертацию, поэтому сноски не соответствуют тексту, цитаты не совпадают с авторскими фразами, т. е. диссертант указывает источники, которые он никогда в руках-то не держал.

Перед нами встают два вечных российских вопроса: кто виноват и что делать? Виноваты мы, наше научное, в том числе экспертное сообщество, сделавшее возможным все вышеописанное. Причины кроются в безответственности кафедр вузов и лабораторий НИИ, их заведующих и рецензентов; равнодушии ученых советов, штампующих никчемные работы, и в формализме диссертационных советов, отказавшихся, по сути, от проведения научных дискуссий, сопоставления разных мнений, порождающих новые идеи, новые направления исследований. Это зримо отражается, кстати, в заформализованности заключений, представляемых в ВАК, где отсутствуют существенные характеристики новизны, теоретической и практической значимости диссертационной работы, идет повтор текста автореферата, причем нередко представленный псевдонаучным языком.

Содержащиеся в заключениях диссертационных советов оценочные суждения (о том, что исследование «глубокое», «разностороннее», «скрупулезное» и пр.) мало что сообщают по существу. Вот, например, заключение диссертационного совета Дальневосточного государственного гуманитарного университета по диссертации Е. Н. Леоновой на тему «Педагогическое сопровождение процесса адаптации первокурсников вуза». В качестве «наиболее существенных результатов, полученных лично соискателем, выявлена необходимость педагогического сопровождения процесса адаптации первокурсников в контексте их экзистенциальных проблем». Представляете, соискатель, оказывается, выявил в ходе целенаправленного исследования «необходимость сопровождения процесса адаптации...». И это подписано председателем диссертационного совета!

В заключении по диссертации необходимо давать конкретное содержательное описание результативного вклада соискателя в контекст науки: какое знание произведено, в отличие от имеющегося, в чем его новизна и полезность. Полезность произведенного научного продукта заключается в удовлетворении не только запросов практики, но и нужд внутринаучных, это могут быть, например, теоретическое упорядочение понятийного строя науки, разработка новых методов исследования и т. п.

Серьезные нарекания вызывает практика назначения и работы официальных оппонентов, нередко дающих необъективную, искаженную оценку диссертаций, ибо их кандидатуры подбираются по соображениям,

весьма далеким от научной принципиальности, по бессмертным грибоедовским рецептам: «Меня учил покойный мой отец...» и «ну как не порадовать родному человечку». То же самое касается и ведущих организаций, которые, уходя от «неудобных замечаний и вопросов», не рассматривают различные стороны диссертации, включая спорные ее положения.

Особый спрос пора предъявить к научным руководителям докторантов и аспирантов, подняв их личную ответственность и ликвидировав, наконец, институт научных консультантов, «готовящих» докторов и кандидатов наук. Зачем научному работнику решать крупную научную проблему, открывать новое направление в науке, если рядом есть технологически оснащенный потомок пушкинской Арины Родионовны? Наличие подобных научных «нянек», порожденное, как известно, стремлением к получению ими ученого звания профессора, является нонсенсом, зримым противоречием. Ведь если соискатель нуждается в научном консультанте, значит, он еще не дорос до решения крупной научной проблемы и не должен претендовать на высшую ученую степень доктора наук, т. е. мастера в своей области знаний. Ученая степень доктора присваивается как знак, как показатель научной зрелости человека. При этом представляемая диссертационная работа (при наличии (кого мы обманываем?) целой когорты «писателей» – смотри, например, объявления в Интернете) выступает важной, но лишь *одной из составляющих*, определяющих, что это лицо состоялось в науке.

Кстати, в недавней истории наших отраслей научного знания многие выдающиеся ученые с трудом соглашались на трату времени для написания текста докторской диссертации. Так, гордость отечественной дидактики Михаил Николаевич Скаткин только под настойчивым натиском академиков А. М. Арсеньева и Э. И. Монозона «отвлекся» на защиту ученой степени доктора наук. Петр Яковлевич Гальперин – «совесть» российской психологии, по определению А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконина и А. В. Запорожца, – лишь благодаря титаническим усилиям руководства МГУ им. Ломоносова вышел на защиту докторской диссертации, давно являясь ученым с мировым именем.

Так что же делать нам сегодня? Экспертное сообщество – от коллектива кафедры, лаборатории, ученого и диссертационного советов до экспертного совета ВАК – должно, прежде всего, четко определиться с *критериями оценки*. Притом оценки не просто научной работы, написанной на конкретную тему, которая может быть и удачной компиляцией, а оценки *готовности* соискателя к научной деятельности, его *реального вклада* в науку и *значимости* решаемой им проблемы:

- важно строго придерживаться установленных правил допуска диссертационного исследования к защите, включая число и объем публи-

каций, не допуская, в частности, путаницы научной монографии (где ставится и решается заявленная проблема) со сборником его статей или брошюрой. Для этого нужно, чтобы в ряду других документов соискателя докторской степени, представляемых в ВАК, были и изданные монографии, и тексты основных научных статей;

- следует точно, однозначно обозначить ответственность выпускающей соискателя кафедры за утверждение темы исследования, качество работы научного руководителя и экспертизу диссертации;

- необходимо определить в качестве критерия назначения официальных ведущих организаций обязательное наличие в них признанных специалистов в экспертируемой проблеме, отражая это в представляемых в ВАК документах;

- надо реально повысить ответственность диссертационных советов, научных руководителей, оппонентов и ведущих организаций, установив, что в случае отклонения рекомендованной ими одной докторской или двух кандидатских работ они лишаются права осуществлять деятельность, связанную с подготовкой научных кадров высшей квалификации, на срок от 3 до 5 лет;

- пора прекратить практику научного консультирования докторских диссертаций как абсурдную, прямо противоречащую Положению о присвоении ученой степени доктора наук за решение крупной научной проблемы или открытие нового научного направления. В качестве превентивной меры можно вывесить на сайте ВАК и опубликовать хотя бы в бюллетене ВАК и газете «Поиск» поименный список тех научных консультантов, чьи подопечные не были утверждены в искомым ученых степенях в 2006–2011 гг. Такого же поименного списка, на мой взгляд, требуют и те официальные оппоненты, которые дали положительные отзывы на диссертации, отклоненные ВАКом. Научное сообщество вправе знать тех, кто способствует появлению псевдонаучных творений;

- требуется включить в структуру кандидатского минимума экзамен по теории познания, поручив Институту философии РАН разработать программу данного курса.

И главное: следует создать, наконец, в научной среде обстановку, не допускающую профанации, нетерпимую к околонучной деятельности. Речь идет не о недоверии к армии соискателей ученой степени, а о том, что планку требований к ним необходимо поднять на принципиально новый уровень. Разумеется, работа оппонентов, членов диссертационных советов и экспертного совета ВАК связана с серьезной нагрузкой. В то же время это исключительно почетная работа, связанная с будущим науки, формированием нового научного плацдарма.



Никому нельзя позволять принижать науку, считая возможным отношение к защите диссертации, в том числе докторской, как к проходному моменту, необходимому для утверждения амбиций или получения определенных благ. В российской науке достаточно ученых, щепетильно относящихся к своей профессиональной деятельности. Она имеет славные традиции, и наше дело их защищать и приумножать.

## **ПОСТАНОВЛЕНИЕ**

**совместного расширенного заседания президиума высшей аттестационной комиссии министерства образования и науки рф и президиума российской академии образования, при участии ректоров и проректоров вузов, председателей диссертационных советов, заведующих кафедрами педагогики, психологии, дефектологии, методик преподавания**

г. Москва

20 апреля 2011 г.

Заслушав и обсудив аналитический доклад Д. И. Фельдштейна «Проблемы качества психолого-педагогических диссертационных исследований, их соответствие современным научным знаниям и потребностям общества», Президиум ВАК Минобрнауки России и Президиум Российской академии образования отмечают, что, несмотря на проводимые серьезные, перспективные исследования по педагогике и психологии, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту, вызывают тревогу общее снижение уровня диссертационных работ, узкий научных кругозор и наивный эмпиризм многих диссертантов; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями; подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход в область манипуляций с языком (придумывание сомнительной терминологии, не отвечающей смыслу научного поиска); экспериментальная слепота, состоящая в слабой прогнозируемости результатов опытных разработок, их уместности, обоснованности, глубине и эффективности воздействия; недостаточная корректность применяемых методов и методик; элементарная безграмотность как в научном языке, так и в русском языке.

Среди причин создавшегося положения не только низкий методологический уровень определенного числа исследователей и снижение их ответственности, но ослабление требовательности тех, кто обеспечивает подготовку научных кадров – научных руководителей и консультантов,