



Подготовка кадров



Д. И. Фельдштейн

О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии

Деятельность практического психолога таит в себе неисчерпаемые возможности для научного исследования. Психолог в своей работе с детьми и взрослыми не только реализует научные знания, но и видит психологические явления, психологические проблемы в особом ракурсе, позволяющем открывать новые грани, новые аспекты этих проблем и явлений. Л.С. Выготский, характеризуя развитие психологии, писал: «... психология, которая призвана практикой подтвердить истинность своего мышления, которая стремится не столько объяснить психику, сколько понять ее и овладеть ею, ставит в принципиально иное отношение практические дисциплины — во всем строе науки, чем прежняя психология. Там практика была колонией теории, во всем зависимой от метрополии; теория от практики не зависела нисколько, практика была выводом, приложением, вообще выходом за пределы науки... Теперь положение обратное; практика входит в глубочайшие основы научной операции и перестраивает ее с начала до конца; практика выдвигает постановку задач» (Собр. Соч.: В 6 т. 1982, Т. 1, с. 387).

Поэтому очень важно, чтобы практические психологи проводили научные исследования, защищали кандидатские и докторские диссертации. Однако следует обращать серьезное внимание на выбор и формулировку темы диссертационного исследования: оно должно отражать проблему, актуальную в научном и практическом отношении. Поэтому редакция считает полезным познакомиться практических психологов с докладом вице-президента Российской академии образования, доктора психологических наук, профессора, председателя экспертной комиссии ВАК РФ по педагогике и психологии Давида Иосифовича Фельдштейна, сделанного им на совместном заседании Президиума РАО и Бюро отраслевых отделений Академии с Экспертным советом по педагогике и психологии ВАК Минобрнауки РФ 23 января 2008 года.

Редколлегия журнала

Актуальность и острота рассматриваемой проблемы обуславливаются четко обозначившимися противоречиями между задачами, поставленными современной исторической ситуацией, объективно сформированными потребностями образования, развития подрастающих поколений и реальной готовностью, способностью, возможностью и степенью ответственности за их решение, в частности, их научного обеспечения.

Особый интерес вызывают те огромные, реально произошедшие изменения человека, живущего, действующего в этой новой ситуации, изменения, которые у всех на слуху и в то же время наименее осмыслены. Речь идет об изменениях восприятия, его структуры, содержания, ритмов и скорости приобретения информации, усиливающих правополушарную мозговую нагрузку, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер, пространства деятель-

ности, структуры отношений, в том числе разрушении многих норм и принципов поведения. И хотя эти изменения фиксируются в системе психологических и педагогических знаний, однако следует признать, что до сих пор не определен их объем и характер, не выявлены все тонкости и особенности развития именно современного человека, возможности оптимизации его образования.

Данное обстоятельство не просто резко повышает ответственность ученых-педагогов, психологов, но настоятельно требует разработки новых теоретических концепций, расширения исследований, выявляющих закономерности психического, психофизиологического, социального, личностного развития человека в ходе состоявшегося выхода его в открытое всемирное пространство, в том числе и через Интернет, что изменяет характер и общения, и деятельности, и сознания, и мышления, и речи, а также структуру педагогического



Подготовка кадров

взаимодействия, формы и содержание образования — обучения, воспитания, духовного развития как растущих, так и зрелых людей.

Обострилась насущная потребность постоянного взаимодействия педагогов и психологов в системной организации научного поиска по приоритетным проблемам, постановке и решению новых тем, новых задач, что предполагает проведение направленных в вышеотмеченном плане фундаментальных теоретических исследований, их сочетание с опытно-экспериментальными разработками, создание новых методик (диагностирующих, проектирующих, формирующих), структурирование на новом уровне категориального аппарата, при углубленном определении основных педагогических и психологических понятий.

При этом педагогическая и психологическая науки не могут игнорировать своеобразный вызов со стороны других научных направлений и дисциплин, изучающих человека и его развитие — экзистенциализма, социальной антропологии, феноменологии, когнитологии, культурологии, понимающей социологии, семиотики, информатики. Актуализировалась необходимость выработать определенное отношение к полученным в этих научных областях представлениям, более энергичной работы «на стыке» с ними. Важно учитывать и тот факт, что сегодня в самом состоянии научных знаний произошли глубинные изменения, связанные с расшатыванием устоявшихся позиций и принципов классического рационализма, в частности, монологичности подходов, окончательности истин и т. д. Наука, современное научное знание как таковое совершенствуется, расширяет возможности, впитывая наиболее конструктивные способы познания и действительности, и человека, его сознательного и бессознательного, что диктует новые подходы, выработку новых парадигм.

Между тем следует признать, что реальное состояние педагогических и психологических исследований, при разном, разумеется, уровне их проведения, не соответствует по многим параметрам требованиям, предъявляемым современной действительностью, характеризуясь заниженной планкой этих требований.

И хотя, как отметил пленум ВАК Минобрнауки России, состоявшийся 17 декабря 2007 г., несмотря на имевший место тяжелый кадровый кризис в научно-образовательной сфере (когда число исследователей в нашей стране сократилось в 1991 г. более чем в три раза), в настоящее время произошел резкий рост числа аспирантов (с 63317 человек в 1995 г. до 146111 человек в 2006 г.), причем более 50% аспирантов приходится на общественные и гуманитарные науки. Не случайно в последние несколько лет существенно возросло число диссертационных исследований по психолого-педагогическим специальностям, но одновременно уменьшается количество научных

работников, что связано с рядом обстоятельств, в том числе и экономических.

Показательны статистические данные по докторским диссертациям, утвержденным ВАК России в 1996–2007 гг.

Годы	Отрасли наук		Всего
	Педагогические	Психологические	
	Количество за год		
1996	126	27	153
1997	144	22	166
1998	189	35	224
1999	247	47	294
2000	257	64	321
2001	249	42	291
2002	221	43	264
2003	254	47	301
2004	231	50	281
2005	248	44	292
2006	196	54	250
2007	214	46	260

То есть число докторских работ по педагогике возросло со 126 в 1996 г. до 214 в 2007 г., а по психологии — с 27 в 1996 г. до 46 в 2007 г.

Еще более впечатляют статистические данные по кандидатским диссертациям, утвержденным ВАК России в 1996–2007 гг.

Годы	Отрасли наук		Всего
	Педагогические	Психологические	
	Количество за год		
1996	940	213	1153
1997	1063	213	1276
1998	1135	275	1410
1999	1662	416	2078
2000	2167	508	2675
2001	1938	349	2287
2002	2086	537	2623
2003	2295	490	2785
2004	2367	621	2988
2005	2794	730	3524
2006	2746	807	3553
2007	2654	784	3438

То есть число кандидатских работ по педагогике возросло с 940 в 1996 г. до 2654 в 2007 г., а по психологии — с 213 в 1996 г. до 784 в 2007 г.



Такое резкое увеличение числа диссертационных исследований по педагогике и психологии обусловлено комплексом причин. Среди них, во-первых, демократические преобразования, создавшие известную свободу для научного творчества практических работников системы образования, повысившие их интерес к научному осмыслению своей деятельности; во-вторых, введение в штаты школ, лицеев, гимназий, колледжей должности заместителя директора по научно-методической работе, а также методиста и организация во многих из этих учреждений специальных кафедр; в-третьих, материальные стимулы, ибо работник средней школы, защитив диссертацию и приобретя искомую ученую степень, по сути, автоматически получает максимально возможный разряд оплаты труда по единой тарифной сетке; в-четвертых, сама престижность ученой степени, получение которой и равняет педагогов средней школы с преподавателями вуза, и обеспечивает уважительное отношение к школе со стороны местных властей.

Но, к сожалению, наша образовательная система не получает в результате многочисленных психолого-педагогических исследований необходимого научного ориентирования, а главное, рост числа педагогических и психологических исследований сопровождается тревожным снижением научного потенциала диссертационных работ.

Это не значит, что нет значимых исследований. Разумеется, есть. Однако речь идет не просто о наличии при этом известного числа слабых работ. Многие педагогические и психологические исследования, выносимые на защиту сегодня, не выходят из десятилетия назад проложенной колеи традиционных подходов, выполняясь не на основе глубокого проникновения в сущность явления, не путем тонких и длительных экспериментов, кропотливой штучной работы. В итоге нередко исследование просто имитируется.

Никоим образом не ущемляя права научных работников на творческий поиск и самостоятельность в выборе темы исследования, нельзя мириться с созданным положением удручающего мелкотемья диссертационных работ. При этом многие важные проблемы не ставятся, не исследуются. Отсутствует иерархия проблем, тем, которые разорваны, не связаны с общей проблематикой, разрабатываемой НИИ и вузами, не составляя широкие исследовательские поля, при разрастании псевдомодной «проблематики».

Анализируя психологические и особенно педагогические исследования, эксперты сталкиваются с надуманностью и банальностью многих диссертационных тем, прикрываемых порой экстравагантностью их формулировок.

Показательны, например, следующие темы докторских диссертаций, которые по научно-теоретической значимости, емкости рассматриваемых проблем не соответствуют искомой ученой степени.

«Библиотечная реклама как компонент информационной культуры» (Московский институт культуры и

искусства). Это скорее название статьи, но не тема диссертационного исследования. Или «Теория и практика совершенствования содержания образования и пути повышения качества знаний учащихся». Что имеется в виду: всего образования и всех учащихся независимо от возраста? Перед нами возможная тема доклада на августовском совещании учителей, но не тема исследования, представляемого на соискание ученой степени. Другая тема: «Теория и практика подготовки студентов педагогического вуза к профессиональному самоопределению школьников» (непонятно, как можно готовить студентов к самоопределению детей?). А какое направление в науке могут открыть докторские диссертации на тему — «Образование как средообуславливающее пространство здорового образа жизни субъектов педагогического процесса» (Магнитогорский государственный университет) или «Развитие региональной психологии — на примере Тверского края» (Ставропольский государственный университет). В этом же университете выполнялось и защищалось диссертационное исследование «Специализированная психологическая помощь подросткам диапазона нормы — акцентуации с индивидуально-типологической органической предрасположенностью мозга». Во-первых, Экспертный совет определил, что данная работа и по направленности, и по содержанию не соответствует заявленной специальности 19.00.01 (общая психология, психология личности, история психологии), а должна была быть отнесена к специальности 19.00.04 — медицинская психология. Во-вторых, полученные автором на основе опросника данные не были подкреплены результатами клинико-психологического анализа. В-третьих, в работе содержатся сомнительные рекомендации, сделанные на основе материалов, носящих ситуативный характер и сделанных неспециалистом. Президиум ВАК отменил решение о присвоении данному соискателю искомой ученой степени. Докторская диссертация «Теоретические основы педагогического моделирования в соревновательной деятельности спортсменов в русской лапте» была защищена в Удмурдском государственном университете. Но практически вся эта диссертация свелась к разработке методических рекомендаций по организации тренировочного процесса в русской лапте. Не случайно Президиум ВАК отменил решение диссертационного совета.

Другая работа «Исследовательская деятельность студента колледжа как фактор его личностно-профессионального становления» (защищалась в Дальневосточном государственном гуманитарном университете) содержит общеочевидные, банальные положения, ничем не обоснованные выводы. В этом же диссертационном совете выполнена и докторская диссертация «Тестирование обученности как средство развития обучаемости». Показательно, что после обсуждения этой работы на Экспертном совете ВАК (кстати, научным консультантом данной диссертации выступал доктор химических наук) соискатель снял ее с дальнейшего рассмотрения («осознав», после того, как выслушал



вопросы экспертов и не нашел на них ответа, что еще не готов к получению искомой ученой степени).

Также «осознал» свою несостоятельность и автор докторской диссертации «Психологические механизмы и педагогические основы патриотического воспитания в системе профессионального образования» (Московский госуниверситет технологий и управления). Экспертам не удалось обнаружить в названном исследовании ни механизмов, ни основ.

Сняли с дальнейшего рассмотрения свои диссертации на тему «Этико-педагогическая система формирования социально-нравственной ориентации подростков» соискатель докторской степени из Адыгейского госуниверситета; на тему «Мотивационная основа развития общих умственных способностей» соискатель из Новосибирского государственного педагогического университета; «Концепция и технология развития обучающихся в вузе ГПС МЧС России», соискатель из Санкт-Петербургского университета государственной противопожарной службы МЧС России (позднее будут приведены данные о количестве отклоненных ВАК и «снятых» самими соискателями работ за последние два года).

Вызывает, по меньшей мере, недоумение тот факт, что огромное число диссертаций начинаются со слов «Теория и практика...» или, еще чаще — «Основы...» (педагогические основы, теоретические основы, теоретико-методологические основы, теоретико-методические основы, научно-методические основы, методологические основы — сплошные основы!). Например, «Теоретические основы педагогического проектирования лично-социально ориентированных электронных образовательных ресурсов и сред». Сотни основ — свыше 100 докторских с таким названием поступили в ВАК за два последние года.

Но если так много различных «основ», то как их можно считать таковыми? Производство «основ» не является поточным. Если это действительно основы, то их не может быть слишком много по определению.

Характерно, что некоторые темы кандидатских диссертаций, как ни странно, сформулированы значительно лучше, чем диссертаций докторских.

Известно, что в теме диссертации должна отражаться решаемая проблема, должен быть понятен всем ее научный смысл и значимость. Но как найти его в следующих темах диссертаций: «Современная концепция проектирования и реализации системы социального партнерства на основе программно-целевого педагогического менеджмента» (Тольяттинский государственный университет); «Системная ориентация проектно-творческой деятельности на саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов» (Казанский государственный университет); «Развитие педагогического кадрового потенциала современного инновационного университета в процессе диверсификации образования» (Институт образования взрослых РАО); «Практико-ориентированный подход в социально-экономической подготовке учащихся как

условие обучения предпринимательству» (Южный федеральный университет).

И хотя под «невнятным» названием может порой выступать и достойная работа, но подобные названия (их список может быть значительно дополнен) свидетельствуют о неумении диссертанта вычленив, сформулировать защищаемую проблему.

Однако тревогу вызывают не только и не столько названия диссертационных исследований.

Экспертиза показывает, что во многих работах отсутствует четко артикулированная авторская концепция. Соискатели не умеют определить предмет и объект исследования. Цель и задачи исследования, гипотеза и положения, выносимые на защиту, недостаточно согласуются. Сделанные по результатам исследования выводы слабо коррелируют с положениями гипотезы и не раскрываются содержательно.

Диссертанты нередко используют нетрадиционные термины и фразеологизмы, новые понятия, которые не считают нужным определять, их смысл и содержание не раскрываются. Например, вместо «методы», «средства» появляется «многомерный инструментальный педагога» и т.п. При переводе подобных формулировок «с русского на русский» становится очевидной их банальность по существу. Во многих работах используются громоздкие и при этом надуманные словосочетания: здоровьесберегающие, здоровьесформирующие, здоровьесовосстанавливающие, здоровьесориентированные, здоровьесуперформирующие и т.п. технологии.

На защиту зачастую выносятся тривиальные положения, которые вовсе не нуждаются в защите. Например, на защиту выносятся (под номерами): «комплекс педагогических условий», способствующих тому-то и тому-то; «методический комплекс» в контексте такой-то подготовки. Невозможно понять, что тут защищается. Какой комплекс? Какие условия? Или читаем: «в сознании субъекта сосуществуют в различной мере осознаваемые им представления» о том-то и о том-то. Кому не ясно, что представления в сознании могут сосуществовать и осознаваться неодинаково? Другой пример: «...типом взаимодействия, содействующего личностному развитию детей, является помогающее взаимодействие». Что тут защищать, что требует специального исследования? Никто же не станет возражать, что детям надо помогать.

Многие диссертационные работы характеризуют соединение разнородных, лишенных внутренней связи, плохо совмещаемых друг с другом идей и положений, небрежность изложения и цитирования, смысловые ошибки, ссылки на труды, которые не имеют никакого отношения к изучаемой проблематике. Полученные в исследовании факты зачастую не имеют содержательной интерпретации.

Несмотря на появление интересных и перспективных исследований по педагогике и психологии, расширение их теоретической и эмпирической базы, повышение внимания к эксперименту, имеют место:



узкий научный кругозор и наивный эмпиризм многих соискателей; неспособность последовательно и системно развернуть тему исследования; засилие беспредметного теоретизирования; низкий уровень идентификации выполняемой работы с существующими в науке подходами, традициями (что ведет к местечковости и клановости самосознания автора); подмена понятий, оторванность исследования и от теории науки, и от практики, порождающие уход от реальной науки в область манипуляций с языком (придумывание, как уже отмечалось, 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; дефицит собственно методологического опыта.

В целом, как ни тяжело это констатировать, наблюдается «разнаучивание» большого пласта психолого-педагогических диссертационных работ. Разрушаются сами основы диссертации с позиций культуры научного мышления и научного поиска. У немалого числа соискателей ученой степени потеряно и чувство видения проблемной ситуации, и чувство ответственности за собственную научную позицию.

Среди причин создавшегося положения и низкая культура научного труда, и низкий методологический уровень определенного числа исследователей.

В известной мере утеряны и критерии научной работы. Например, еще в недавнем прошлом написание и издание монографии, решающей определенную проблему, не означало однозначной возможности использования ее как диссертации. Ныне же нередко уже после подготовки книги из нее искусственно вытягивается гипотеза. А простой сбор большого материала преподносится порой не как лаборантский, а как исследовательский труд.

Непонимание сути научной деятельности и отсутствие ответственности за нее открывает путь к компиляции.

Это результат, помимо всего прочего, и того, что сейчас практически во многих вузах и НИИ отсутствует процесс специального обучения научной деятельности — умению сформулировать гипотезу, поставить задачи, определить методологические основы. Происходит путаница, например, комплексного метода с комплексным подходом, отсутствует мировоззренческая позиция, видение научного пространства.

Надо ли удивляться, что многие педагогические и психологические исследования страдают эклектикой, иррационализмом, схоластикой, неумением высказать свою точку зрения?

Другая группа причин снижения качества диссертационных исследований связана с ослаблением требовательности тех, кто обеспечивает подготовку

научных кадров — руководителей аспирантов, рецензентов, оппонентов.

В том, что выбор и утверждение темы немалого числа диссертаций не определяется актуальными базовыми задачами, носит случайный характер, представляет собой некий локальный вариант, который не подразумевает продолжительного исследования и связи его с другими, задела на будущее — серьезная вина не только соискателей, но и кафедр, лабораторий, ученых советов вузов, НИИ.

Нельзя снимать вины и с Экспертного совета ВАК, который все еще недостаточно четко выполняет требования, ясно записанные в Положении о присвоении ученых степеней, где однозначно указано, что докторская диссертация должна решать *крупную научную проблему, открывать новое направление в науке*, то есть это не просто обобщение каких-то материалов, а результат пролонгированного научного поиска, творческая постановка и решение важнейшей задачи. Поэтому имя нового доктора наук, как правило, должно быть знакомо научному миру по его многочисленным трудам, или этот исследователь должен совершить действительно научное открытие.

Между тем, на защиту докторских диссертаций, кроме людей, для которых такая работа — итог их научной деятельности, людей, глубоко понимающих и отстаивающих свои научные позиции, свои научные идеи, выходят, к сожалению, иногда и люди, не подготовленные к научной работе.

Остро назрела необходимость повысить ответственность диссертационных советов, принимающих к защите работы, авторы которых не умеют сформулировать проблему, структурно-содержательно оформить ее, показать результативность проведенного исследования. В итоге наблюдается массовое представление диссертационными советами заключений, где так формулируются научная новизна и теоретическая значимость защищаемых работ, что из них совершенно не видно, действительно ли решена в докторской диссертации крупная научная проблема, представлено реальное научное достижение.

Нередко диссертационный совет (понятно, с подачи соискателя) перечисляет объекты или проблемы, которые исследовались. Такое перечисление иногда занимает несколько страниц, но не говорит о результатах исследования, о том, какие новые научные положения, идеи выдвигаются, какие новые факты открыты и т.д. Другой типичный недостаток — завышение достоинств диссертации, которыми она на самом деле не обладает. Часто встречаются и такие бессодержательные шаблоны: «диссертация является первой специальной работой по такой-то тематике» (слово «первый» еще ничего не говорит о научном уровне), «в диссертации применен системный подход к проблеме...» (но в чем заключается эта системность, не говорится). Или «выявлен», «теоретически обоснован» и «экспериментально проверен» комплекс педагогических условий, реализация которых повышает эффективность подготовки



Подготовка кадров

человека в образовательной системе. Но ведь это не описание вполне определенного результата, а напоминание об общей схеме почти любого исследования (в любой диссертации «выявляют», «обосновывают», «проверяют» ради улучшения какого-то дела).

Рассмотрим несколько конкретных примеров:

Так, докторская работа «Психологические условия и средства развития пространственного мышления личности». В заключении утверждается, что *«на основе теоретического и экспериментального исследования разработана концепция непрерывного развития пространственного мышления»*. Но что за концепция, в чем ее суть, не указано. Далее: «выявлен комплекс психологических условий и средств, способствующих успешности развития пространственного мышления». *Какие условия, какие средства?* Далее: «разработаны методы активизации познавательной деятельности». *Какие методы* — остается неизвестным.

Другая докторская работа — «Теория и практика формирования профессиональной готовности учителя физической культуры». Каковы научная новизна и теоретическая значимость исследования? «Обоснованы сущность и критерии профессиональной готовности учителя физической культуры». Но в чем сущность, каковы критерии — остается тайной. Далее: «разработана модель профессиональной готовности» (а в чем она состоит — не известно). «Раскрыты содержательные стороны личностно-ориентированной деятельности будущих учителей физкультуры, определяющие технологию формирования их профессиональной готовности». В чем же они состоят — не раскрывается.

Не менее «впечатляет» научная новизна диссертации «Формирование методологической культуры учителя-исследователя». Здесь, оказывается: «разработана концепция формирования, основанная на синтезе культурологического, когнитивного и гуманистического подходов, взаимосвязи и взаимодействии профессиональных знаний, а также ценностей, мотивов, убеждений, идеалов учителя».

Очень хотелось узнать, в чем состоит эта новая концепция, но сделать это не удалось, в том числе и на Экспертном совете ВАК. В этой работе, оказывается, «обоснован: «компонентный состав методологической культуры»». Но в чем он заключается — не известно. Более того, здесь: «обогащено содержание формирования методологической культуры на четырех уровнях — философском, общенаучном, конкретно-научном, технологическом». И, наконец, «обосновано методологическое обеспечение инновационных преобразований школы». В результате анализа данного околонаучного творения Экспертный совет ВАК не рекомендовал присваивать соискателю ученую степень, и Президиум ВАК отменил решение диссертационного совета.

Возьмем другую работу — «Педагогические основы подготовки юношей-старшеклассников к военной службе». Безусловно, тема очень важная, актуальная

и нужная. Тем более что известно отношение небольшой части молодежи к военной службе. Так как же предлагается изменить эту ситуацию? Оказывается, диссертантом «разработаны пути обучения педагогов к решению актуальных задач воспитания в целом и подготовки к военной службе в частности». И это вся «новизна», которая указана в заключении диссертационного совета.

Или докторская диссертация «Теория и практика развития образования в сельском районе в новых социально-экономических условиях». В чем же состоит, по мнению диссертационного совета, теоретическая значимость данного нового крупного научного достижения: «определена теоретическая сущность концепции развития образования в сельском районе, составляющими которой являются — структурная модель методической службы, структурная модель технологии повышения педагогического мастерства и модель педагогического менеджмента». Но где эти модели? Может быть, действительно сделано открытие, а его скрывают? Читаем далее: *«теоретическая сущность концепции содействует (на каком языке это написано? Что не по-русски — точно!) углублению и обогащению современного понимания развития образования в сельской местности»*.

Можно ли требовать после таких заключений уважительного отношения к педагогической науке?!

Продолжение материала в следующем номере.