

Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Весна Елена Борисовна – д-р психол. наук, профессор, председатель экспертного совета ВАК Минобрнауки РФ по педагогике и психологии, ebvesna@mephi.ru
Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», Москва, Россия
Адрес: 115409, Москва, Каширское шоссе, 31

Сериков Владислав Владиславович – д-р пед. наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования (РАО), член экспертного совета ВАК Минобрнауки РФ по педагогике и психологии, vladislav.cerikoff@yandex.ru
Институт стратегии развития образования РАО, Москва, Россия
Адрес: 101000, Москва, ул. Жуковского, 16

Аннотация. В статье анализируется состояние и тенденции развития диссертационных исследований по педагогике, указываются положительные тенденции и причины низкого качества отдельных диссертаций. В центре внимания авторов методологические «упущения», которые снижают научную ценность диссертационных работ. К таковым авторы относят построение диссертантами ключевых теоретико-методологических посылок исследования – исследовательского вопроса, гипотезы, концепции, новизны, модели изучаемого процесса, опытно-экспериментального обоснования выводов, в которых отражаются «дефициты» методологической культуры авторов, не учитывается специфика педагогического исследования. Авторы стремятся объяснить, почему эти «выводы» нередко вызывают недоверие у педагогов-практиков. В статье даются также конструктивные рекомендации по проведению диссертационного исследования.

Ключевые слова: диссертация, методология, научное обоснование, гипотеза, концепция, критерии качества педагогических исследований

Для цитирования: Весна Е.Б., Сериков В.В. Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 7. С. 67–77. DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Dissertation Research on Pedagogy: Situation, Problems, Resources

Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Elena B. Vesna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Chairman of the Expert Council in Pedagogy and Psychology of the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Education, ebvesna@mephi.ru

National Research Nuclear University “MEPhI”, Moscow, Russian Federation

Address: 31 Kashirskoe shosse, Moscow, 115409, Russian Federation

Vladislav V. Serikov – Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, the Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE), the Member of the Expert Council in Pedagogy and Psychology of the Higher Attestation Commission of the Russian Ministry of Science and Education, vladislav.cerikoff@yandex.ru

Institute for Education Development Strategy of the RAE, Moscow, Russian Federation

Address: 16 Zhukovskogo str., Moscow, 101000, Russian Federation

Abstract. In the article the situation and trends in the development of dissertations in pedagogy have being analyzed, positive trends and reasons for the low quality of individual dissertations is indicated. The authors focus on methodological “omissions” that reduce the scientific value of dissertations. Authors include to that the construction by dissertators of key theoretical and methodological premises of the study – a research question, a hypothesis, a concept, novelty, a model of the process under study, an experimental substantiation of the conclusions, which reflect the “deficiencies” of the methodological culture of authors, the specifics of pedagogical research are not taken into account. The authors try to explain why these “conclusions” often cause mistrust among practicing teachers. Constructive recommendations for conducting a dissertation research are also made in the article.

Keywords: dissertation, methodology, scientific substantiation, hypothesis, concept, criteria for the quality of pedagogical research

Cite as: Vesna, E.B., Serikov, V.V. (2023). Dissertation Research on Pedagogy: Situation, Problems, Resources. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 32, no. 7, pp. 67-77, doi: 10.31992/0869-3617-2023-32-7-67-77

Диссертации по педагогике – один из индикаторов состояния теории и практики образования в стране

В сфере ответственности экспертного совета Высшей аттестационной комиссии (ВАК) по педагогике и психологии в настоящее время входит восемь научных специальностей, относимых к области «педагогические науки». В своей аналитической статье мы коснёмся трёх наиболее представительных областей: «общая педагогика, история педагогики и образования» (5.8.1); «теория

и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)» (5.8.2); «методология и технология профессионального образования» (5.8.7). По специальности «общая педагогика, история педагогики и образования» в 2021–2022 гг. на рассмотрение в экспертный совет ВАК поступило 210 кандидатских и 25 докторских диссертаций. Положительную оценку экспертного совета получили, соответственно, 201 кандидатская и 21 докторская диссертации. По частным методикам (5.8.2) – 180 кандидатских

и 14 докторских. Поддержаны экспертным советом 176 кандидатских и 13 докторских исследований. И по проблематике профессионального образования рассмотрено 303 кандидатских и 23 докторских работы. Отклонены экспертным советом 16 кандидатских и 5 докторских диссертаций по данной специальности.

Прежде чем говорить о причинах отклонения почти сорока диссертаций за рассматриваемый период, отметим вначале то положительное, что наблюдается в работах состоявшихся докторов и кандидатов наук. Какие вопросы теории и практики образования вызывают интерес у современных диссертантов? Так, имеет место возрастающее внимание к проблемам социализации детей и молодёжи в современной социокультурной среде. Исследователи выделяют те контексты, в которых протекают сегодня педагогические процессы, различные социокультурные факторы, оказывающие как положительное, так и негативное влияние на образование, проектируют и апробируют на опыте педагогические системы, позволяющие достигать новые образовательные цели [1].

В проблемных полях современных диссертаций имеет место поиск подходов к обучению, в содержании которого появляются качественно новые виды опыта и достигаются метапредметные, личностные и компетентностные результаты. Определяются новые подходы к воспитанию детей и подростков, социализация которых протекает в среде, существенно отличающейся от той, в которой формировались их предшественники. Особое внимание сегодня уделяется, конечно, педагогическому взаимодействию в цифровой образовательной среде. Появились интересные работы с описаниями успешных педагогических практик, с обоснованием региональных моделей непрерывного образования. Неизменно приоритетной является сфера педагогического образования, подго-

товка педагогов к выполнению качественно новых образовательных функций¹.

Говоря о положительных аспектах диссертаций по профессиональному образованию, также можно отметить дальнейшее развитие деятельностного подхода как методологии профессионального образования, разработку критериев оценки владения профессиональной деятельностью как системой компетенций, возросший интерес исследователей к подготовке представителей различных профессий, применению цифровых технологий, использованию данных технологий в самом процессе профессионального обучения. Дальнейшее развитие в диссертациях по проблематике профессионального образования получили теоретические основы и опыт контекстного обучения, имитационного моделирования профессиональных ситуаций, междисциплинарных образовательных модулей и др.

Резко сократилось количество диссертаций по предметным методикам. Существенно уменьшилось число поступивших в экспертный совет диссертаций по естественнонаучным и точным предметам. К примеру, в 2022 г. не поступило ни одной диссертации по физике, число диссертаций по математике уменьшилось более чем в два раза. В этом году также не были представлены в экспертный совет работы по астрономии, естествознанию, технологии. Между тем повышение качества обучения по этим дисциплинам важно, поскольку наша страна взяла курс на достижение технологического суверенитета. Правда, в качестве положительного момента можно отметить появление работ по методикам преподавания робототехники и коммуникаций с искусственным интеллектом, углублённого изучения информатики, достижения образовательных результатов, предусмотренных новым образовательным стандартом [2]. Значительное место в проблематике выполненных исследований занимает разработка методик применения ИКТ в предметном обучении.

¹ Как написать диссертацию по педагогике. URL: <https://dissertatsia.com/poleznoe/pomosh-ponapisaniy/pishem-kandidatskuypedagogika/> (дата обращения: 19.06.2023).

Вместе с тем эксперты указывают на дефицит работ докторского уровня, посвящённых серьёзному исследованию эффективности современных технологий предметного обучения, а также работ, посвящённых оценке рисков использования цифровых технологий в обучении. Отмечается также однообразие представленных моделей методических систем, не отражающее специфику изучаемой предметной области и новых требований к подготовке обучаемых.

Недостатки диссертационных исследований по педагогике, обусловленные слабостью методологического базиса

Говоря о недостатках педагогических диссертационных исследований, связанных с их методологическим базисом, обратим внимание на практическое отсутствие работ по методологии педагогики. С уходом из жизни лидеров ведущих методологических школ В.И. Загвязинского, В.В. Краевского, А.М. Новикова и др. существенно сократилось число работ, посвящённых рефлексии педагогического исследования, природе и специфике педагогического знания, проблемам доказательности научных выводов в работах по педагогике, валидности методик исследования, понятийного аппарата, междисциплинарного подхода в процессе «добывания» педагогического знания [3]. В своём анализе мы хотели бы остановиться на тех исследованиях, которые обосновывают пути достижения актуальных педагогических целей, то есть не будем затрагивать историко-педагогические и сравнительно-педагогические исследования. Предметом нашего анализа будут диссертационные исследования, в которых рассматриваются реальные процессы обучения, воспитания, формирования каких-либо качеств и компетенций у обучаемых, воспитанников различных образовательных организаций. Работы такого рода составляют большинство из тех, что поступают в экспертный совет ВАК.

Говоря о недостатках методологического обеспечения диссертационных работ, прежде

всего отмечается, что рубрика, посвящённая «методологии», имеется во всех диссертациях, но указанные в этой рубрике «подходы» в самом диссертационном исследовании, за редким исключением, «не работают» [4]. Так, почти каждый диссертант в вводном разделе диссертации сообщает, что в работе был, к примеру, использован системный подход. Сообщает, а далее, похоже, забывает об этом, потому что ни трактовка этого подхода (их в науке множество), ни регулятивы, то есть специальные требования к процедурам исследования, задаваемые этим подходом, в работе не раскрываются. Словом, обращение к методологии во многих диссертациях носит формальный характер и, по сути, не оптимизирует исследование [5].

Сущность педагогического исследования в большинстве случаев представляет собой обоснование педагогических средств, ведущих к достижению педагогической цели. Последняя задаётся социальными запросами (например, требуется сформировать какую-то профессионально значимую компетенцию у специалиста), или ситуацией развития ребёнка (обнаруживается «проблема» в развитии каких-то нравственно-поведенческих качеств воспитанника), или предписанием нового образовательного стандарта, требующего обеспечить усвоение школьниками или студентами какого-то нового компонента содержания образования.

Традиционная схема исследования здесь такая: диссертант изучает характеристики формируемого личностного качества, строит модель (схему его формирования), предлагает педагогические средства его формирования, проводит апробацию указанных средств.

По сути, педагог-исследователь должен действовать так же, как педагог-практик, который ставит цель перед уроком, реализует какую-то методику на уроке, а если часть класса не усвоила материал (а это почти всегда бывает), он проводит в той или иной форме дополнительную работу. Заметим, что опытные учителя «доходят до каждого» и в конце концов добиваются своей цели.

У диссертанта же другая цель: ему нужно не обучить или привить полезный навык детям, а убедить экспертов в том, что предлагаемая им схема педагогической работы и, соответственно, педагогические средства адекватны этой цели. При этом он имеет дело не с живыми воспитанниками, а с абстрактными «школьниками» и «студентами». Эта ситуация открывает многочисленные лазейки для имитации, формализма и, как говорится, «подгонки под ответ» [6].

Во-первых, диссертант рассматривает только один вариант решения задач – одну стратегию или одно педагогическое средство, эффективность которого ему нужно доказать во что бы то ни стало, иначе, как ему кажется, диссертация «не получится» [7]. Во-вторых, он говорит об абстрактных «обучающихся», а они – разные, и методика, которая хороша для одного, может быть не эффективной для другого. В результате возникает иллюзия решения педагогической задачи. Описание педагогического процесса выглядит очень правдоподобно, однако при попытке реализовать его проект на практике обнаруживается масса нестыковок. Возникает это, скорее всего, потому что в описании опытной работы был представлен, вероятно, какой-то один удачный вариант методики (если вообще эта работа проводилась), а не являлась продуктом воображения автора.

К сожалению, очень характерная для диссертаций по педагогике имитация исследования в форме представления показного «правильного» текста обусловлена не только недобросовестностью диссертантов, но и общим состоянием методологии педагогических исследований. Так, традиционные критерии научности не всегда приложимы к педагогическому исследованию, поскольку результат этого исследования носит не описательный (дескриптивный), а нормативный (предписывающий) характер, а это неизбежно предполагает присутствие в педагогическом знании вненаучных элементов – учёта государственных интересов, ценностных

ориентаций, традиций, особенностей образования, которое получают педагоги [4].

Обоснование педагогической нормы нельзя выполнить, не выходя за пределы педагогики в сферу других наук, например психологии, в которой обосновываются механизмы и этапность развития личностных качеств, процессы смыслообразования и др. [8]. Диссертанты нередко пренебрегают этим, изобретая свои «этапы развития», «уровни сформированности», «шкалы измерения» и т. п.

Таким образом, для повышения качества диссертационных исследований по педагогике необходима серьёзная активизация методологических исследований в этой научной области и повышение методологической культуры самих исследователей [9].

Что в диссертациях по педагогике вызывает критику со стороны экспертов

В первую очередь – теоретические положения, понятийный аппарат, опытно-экспериментальное обоснование выводов, способы представления новизны результатов исследования.

В этой связи можно выделить несколько особенно «болезненных» мест в диссертациях по педагогике. На первое место среди таковых можно поставить представление авторами так называемой концепции.

Концепция, как свидетельствуют об этом философские словари, – это основная мысль теории, «ядро», «содержательная абстракция» (В.В. Давыдов), из которого можно вывести все элементы теоретической конструкции. Если это перевести на педагогический язык, то концепция должна содержать ключевую идею, проектный замысел, которые раскрывают способы построения педагогического процесса, который ведёт к достижению педагогической цели. Иными словами, концепция раскрывает «связку» цель–содержание–условие–метод–критерий [5], то есть даёт ответы на вопросы: какова цель проектируемого педагогического процесса? Каково его содержание (вид опыта, который обретают обучаемые или воспитуемые)? При каких условиях это возможно? Как

создать эти условия (методы и приёмы обучения и воспитания)? По каким критериям и показателям можно судить о достижении цели (эффективности процесса)?

У педагогов-исследователей на сегодня отсутствует единое понимание того, что представляет собой концепция. Поэтому наблюдается сильнейший разнобой в трактовках этого понятия. Вот пример «концепции», представленной в одной из диссертаций: «*Концептуальная идея исследования* заключается в систематизации взаимосвязанных представлений и взглядов о сущности... компетентности и её компонентов... в их смысловом единстве со спецификой и особенностями непрерывного образования в условиях социального партнёрства..., что в целом обеспечивает достижение целей, прогнозирует эффективность технологий...». Вероятно, читатели согласятся, что воспроизвести какой-либо педагогический процесс по данной «идее» невозможно [6]. Ещё пример: автор говорит о том, что им создана концепция формирования профессионально значимых ценностей педагога в процессе повышения квалификации, «ведущая идея которой предполагает отражение общей научной логики развития профессионально значимых ценностей педагога, предусматривающая: интеграцию методологических подходов (аксиологического, акмеологического, личностно ориентированного и компетентностного), принципов (контекстного обучения, актуализации профессионально значимых ценностей; индивидуализации траектории повышения квалификации педагогов; совместной деятельности; развития и обратной связи)...». Что мы на самом деле здесь имеем? Своего рода план, программу создания концепции, набор предположений о том, какой она должна быть. Что же касается «логики развития», содержательного наполнения «подходов» и «принципов», то это не показано. Идёт вот такая, к сожалению, характерная для многих диссертаций «игра в абстракции».

Вторым тоже «большим» местом диссертаций по педагогике можно считать так называемую *модель*. *Модель процесса*, кото-

рый интересует диссертанта, – это, по сути, схематическое, инструментальное представление концепции, своего рода, «дорожная карта», по которой можно осуществить формирование требуемой компетенции или личностного качества.

Какие рассуждения по поводу моделей мы встречаем в диссертациях? Авторы, чаще всего, утверждают, что модель «состоит из компонентов», «включает в себя» цели, содержание, методы, формы, принципы, этапы и даже мероприятия... Именно так пишут про «модель» диссертанты. Хочется напомнить авторам, что модель не может «включать» методы, формы, мероприятия. Она вообще ничего не может «включать», потому что модель – это абстракция, мысль в голове учёного. И к понятию «модель» приложимы только такие сказуемые, как «моделирует», «отображает», «описывает».

Что «происходит» в диссертации далее, после того как предложена такая многокомпонентная модель? А далее диссертанты достаточно часто начинают описывать «условия реализации модели». Это, естественно, вызывает вопросы у экспертов. Потому что, во-первых, модель в педагогическом исследовании, по своему назначению, *раскрывает условия*, при которых может быть достигнута поставленная педагогическая цель. Выходит, авторы ищут *условия реализации условий*. Нужно ли это делать? А, во-вторых, как можно говорить о реализации модели, эффективность которой ещё не обоснована и не проверена?

Третий момент, который вызывает достаточно много вопросов и сомнений у экспертов, это – *гипотеза исследования*. Что представляет собой гипотеза в исследовании по педагогике? Вероятно, это должно быть предположение о том, какие необходимо создать условия, какие педагогические средства применить, для того чтобы была достигнута поставленная педагогическая цель, или как должен быть структурирован процесс (или педагогическая система) её достижения.

Что на самом деле предлагают диссертанты? Приведём некоторые примеры гипотез,

не называя их авторов. Вот, к примеру, автор выдвигает гипотетические предположения о том, как у будущих педагогов сформировать позицию субъекта своего образования и своей будущей педагогической деятельности. Звучат они, если убрать подробности, так: формирование этого качества будет успешным, если:

- будет «конкретизировано содержание понятия «профессиональная субъектность будущего педагога»;

- разработана структурно-функциональная модель формирования субъектности будущих педагогов...;

- созданы психолого-педагогические условия, направленные на обеспечение следующих этапов её формирования: актуализация личностной рефлексии – развитие личностной субъектности – формирование профессиональной субъектности будущего педагога...».

Или ещё пример. Диссертант выдвигает гипотезу о том, при каких условиях может быть сформирована проектно-исследовательская культура студентов. Что предполагается в качестве таковых? Для этого, предполагает диссертант, должна быть «создана творческая атмосфера, способствующая устойчивой мотивации на процесс формирования проектно-исследовательской культуры; реализован практико-ориентированный характер процесса обучения; учтены индивидуальные особенности, способности и направленности будущих специалистов; разработано и внедрено необходимое научно-методическое обеспечение...». Вероятно, эти условия способствуют развитию любого полезного качества будущего учителя. Какой-то специфики механизмов развития проектно-исследовательской культуры педагога здесь не видно.

В формулировке гипотезы, «по идее», можно увидеть, что именно нужно проделать, чтобы будущий педагог стал творческим субъектом своей профессиональной деятельности. Однако указания на то, что именно нужно проделать, данная «гипотеза» не даёт.

Тем, кто будет проверять гипотезу, предлагается вначале «конкретизировать» клю-

чевое понятие исследования. Заметим, не исходить из какой-то предлагаемой диссертантом трактовки, а просто конкретизировать. Не важно как, не важно в каком контексте. Далее проверяющим гипотезу предлагается «разработать структурно-функциональную модель формирования субъектности...». Словом, автор диссертации не выносит на проверку разработанную им идею (модель), а просто предлагает самим проверяющим создать модель, какую-нибудь... При этом каких-то особых требований к ней автор не предъявляет. Затем в гипотезе всё же появляется авторский момент – это этапы процесса формирования какого-то личностного качества или вида опыта. К примеру, в процессе формирования субъектности нужно, как рекомендует диссертант, пройти три этапа: сначала «актуализировать» у студентов «личностную рефлексия», затем развить «личностную субъектность», а после этого «профессиональную»... Как это сделать, какие педагогические средства для этого нужно использовать, не сказано. Словом, диссертант сформулировал не гипотезу, а, скорее, программу исследования.

Часто бывает так, что далее в тексте автор всё же даёт ответы на вопросы, которые были поставлены во введении к работе, тогда зачем сказанное выше называть гипотезой, если она не содержит требуемой информации и в таком виде не верифицируема?

В разобранным примере видна характерная, по мнению авторов, методологическая ошибка: определение содержания понятий, раскрытие идей, принципов, условий и т. п. ещё не является решением педагогической задачи. Педагогика, при всём уважении к её теоретическому аппарату, является практико-ориентированной, прикладной наукой. И пока диссертант не показал, что должен сделать педагог для воплощения этой идеи в реальное достижение образовательных целей, то есть пока не указано конкретное средство (система средств), которые могут привести к желаемому результату, педаго-

гическое исследование не может считаться завершённым. Проверка гипотезы как раз и покажет, насколько предположения диссертанта оказались правильными.

Что, к примеру, можно сказать о гипотетическом предположении диссертанта, который полагает, что положительное отношение курсантов к будущей профессиональной деятельности сформируется, если «разработана структура и содержание программы управления профессионально-личностным развитием курсантов в системе высшего военно-профессионального образования»? А ведь программу ещё нужно реализовать, для чего потребуются методики, критерии эффективности, способы мотивирования и обучения преподавателей и т. п.

Рассмотрим ещё один пример «гипотезы». Диссертант пытается обосновать, при каких условиях цифровая трансформация педагогического образования может повысить качество подготовки педагогов, и, соответственно, в гипотезе он называет условия, при которых «цифровизация» может дать такой результат. Чтобы «цифровизация» была эффективна, пишет диссертант, необходимо «реализовать» основные направления цифровизации, принципы формирования цифровой среды, «модульную структуру процесса подготовки учителя», «условия использования учебно-методического комплекса цифровизации». Понятно, что проверить такую гипотезу нельзя, поскольку в ней приведены только названия блоков модели («направления», «принципы», «условия»). Само содержание их не раскрыто.

Низкая культура гипотезирования обуславливает и низкий уровень исследовательского потенциала диссертации, или, проще говоря, диссертация, в которой не апробировались гипотезы, не проверялись различные варианты решения педагогических задач, выглядит, скорее, как некое эссе, а не как научный текст, несмотря на то, что авторы диссертаций, главным образом, за

счёт необоснованно усложнённых речевых оборотов всячески стараются придать ему научность.

Часто задают вопрос, возможна ли диссертация по педагогике, в которой бы первоначальная гипотеза не подтвердилась, что выяснилось в процессе её корректной и достоверной проверки, и диссертанту пришлось бы выдвигать другую гипотезу? Эксперты были бы рады увидеть такую диссертацию. Однако, увы, умозрительно обоснованные в первых главах диссертаций предположения об «эффективных средствах» достижения педагогических целей, в следующих главах неизбежно «подтверждаются».

Такая особенность диссертаций вызывает обычно недоумение у практиков, поскольку любой школьный учитель или преподаватель вуза прекрасно знают, что задуманная методика, прежде чем она начнёт «эффективно работать», неоднократно корректируется, достраивается и даже видоизменяется. И поэтому у педагогов-практиков возникает вопрос, каким образом у диссертантов всё «срабатывает с первого захода»?

В этой связи необходимо также заметить, что из диссертаций, защищаемых в последние годы, куда-то пропала «пилотная», поисковая опытно-экспериментальная работа, которая обычно предшествовала корректно организованному «формирующему» разделу диссертации. Прямой и легко реализуемый переход от умозрительной «модели» к «эффективной практике» всегда вызывал сомнения у серьёзных методологов. В.И. Загвязинский относил это к разновидностям имитации научного исследования.

Неподтверждение гипотезы учёные всегда рассматривали как серьёзный научный успех, потому что это научное событие ведёт к «выбраковке» ошибочного пути к цели, развеивает иллюзию «единственно правильного» решения задачи.

Какие ещё недостатки педагогических диссертаций следует отметить?

Не всегда ясен исследовательский вопрос, на который ищет ответ диссертант.

Даже если диссертантом проводится анализ выполненных ранее работ, это тоже момент исследования, и экспертам должно быть понятно, с какой целью он обращается к работам своих предшественников. Общие рассуждения о том, что исследователь собирается «создать концепцию», «разработать модель», «найти подходы», не позволяют ясно представить, решение какой проблемы намерен предложить исследователь.

Нередко очень формально в диссертации выглядит описание так называемых *противоречий*. Они выглядят «непроблемно» и часто представляются как традиционные расхождения между востребованностью чего-то и «недостаточной разработанностью», между поставленной целью и «отсутствием условий» и т. п. От описания противоречий практики и теории в действительности ожидается обнаружение каких-то катаклизмов, а то и парадоксов современного образования, проявления авторского взгляда на состояние какой-то проблемы. Однако встречаются такие вот «обтекаемые» формулировки, например, о наличии противоречия «между социальной потребностью развития значимых для осуществления профессиональной деятельности ценностей педагога в ходе повышения квалификации и существующими теорией и практикой российского постдипломного образования, не предусматривающими в полной мере достижение указанной цели». Какие «изъяны» в «существующей теории и практике» надо устранить, не ясно.

Одним из «болезненных» моментов современных диссертаций по педагогике является отбор и применение методов исследования. Что, собственно говоря, должен представлять собой научный текст? Это – описание проблемы, методов исследования и обсуждение результатов. Что касается проблем и подходов к их решению, то в диссертациях по педагогике об этом говорится много и, подчас, излишне много. А вот с описанием процедур исследования, неред-

ко, – откровенный провал. Методы часто просто называются, а как они «работают», насколько они объективны, валидны – это не рассматривается. Причём, часто в диссертациях встречаются «самодельные» методики исследования, «шкалы» измерений, «скороспелые» опросники, тесты и т. п., в то время как в науке накоплен достаточный объём стандартизированных, проверенных методик.

Педагогическое исследование по своей природе междисциплинарно. В самом деле, как можно спроектировать процесс формирования какого-либо личностного качества, если не обращаться к психологическим закономерностям его развития? Или как можно говорить о рисках работы детей в цифровой образовательной среде, не обращаясь к возрастной физиологии? Однако имеется немало диссертаций, авторы которых пренебрегают результатами исследования в смежных науках.

Специального внимания требуют диссертационные исследования по предметным методикам, поскольку их результаты часто непосредственно влияют на практику обучения. Здесь явный дефицит фундаментальных (докторских) работ. Исследовательская позиция учёного-методиста отличается известным своеобразием: он, образно говоря, «одной ногой» стоит в конкретной науке и должен разбираться во всех её достижениях, а с другой стороны, он принадлежит педагогике, ориентируется в её концепциях и стратегиях развития. Им решается важнейшая по своей социальной значимости задача: он отбирает из представляемой им науки те её достижения, которые должны стать достоянием каждого школьника или войти в копилку, скажем, инженера или специалиста в гуманитарной области. Методист не только обосновывает образовательную значимость данного достижения науки, но и показывает способы его включения в содержание общего или профессионального образования, разрабатывает методику его усвоения. Сегодня, к сожалению, наблюдается снижение

количества методических диссертаций, что требует детального обсуждения со специалистами.

Выводы

Резюмируя сказанное, можно выделить положительные и нежелательные тенденции развития современных диссертационных исследований по педагогике. В качестве *позитивных тенденций* надо отметить возросшее внимание к современной ситуации социализации ребёнка, к особенностям обучения и воспитания в цифровом мире, к проектированию содержания образования, которое бы отражало изменчивость и динамичность современной социальной реальности. В центре внимания многих диссертационных исследований находится цифровая трансформация как новая образовательная среда, что активизирует поиск и нового «функционала» педагогов.

К *негативным моментам* современных диссертаций по педагогике можно было бы отнести попытки «сглаживания» острых проблем современного образования, связанных, в первую очередь, с недостаточной научной обоснованностью реализуемых нововведений, с проблемами эффективности систем оценки достижений обучаемых, поддержания одинаково высокого уровня качества образования во всём образовательном пространстве России. Как уже было отмечено выше, в диссертациях имеют место такие «пробелы», как тривиальность идей и гипотез, слабость прогностической функции, отсутствие надёжной фактуальной базы, перегруженность псевдонаучной фразеологией, отсутствие обоснования новизны, слабая представленность междисциплинарных исследований и др.

В завершение отметим, что нередко в экспертный совет ВАК поступают диссертации, содержащие такие методологические просчёты, которые вполне могли бы быть замечены и устранены на уровне выпускающих кафедр, лабораторий и диссертационных советов. Отсюда и ещё одно пожелание: по-

высить эффективность экспертизы диссертаций «на местах», чему может способствовать повышение внимания к институту научных руководителей, к методологической культуре той профессиональной среды, в которой готовятся диссертации.

Литература

1. *Борытко Н.М.* Качество научно-педагогического исследования: заметки о требованиях диссертации // *Artium Magister*. 2020. № 20. С. 52–57. EDN: DONHGB.
2. *Шиповская С.В.* Формирование физических представлений младших школьников при освоении конструкторской деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М.: 2021. 25 с. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2021/Шиповская.pdf (дата обращения: 19.06.2023).
3. *Загвязинский В.И.* Методология педагогического исследования: учеб. пособие для вузов; 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во Юрайт, 2023. 105 с. URL: <https://urait.ru/bcode/514079> (дата обращения: 09.06.2023).
4. *Иванова С.В.* Организационно-методологические основы подготовки диссертации: учебно-методическое пособие. Серия «Высшее образование – аспирантура». М.: Инфра-М, 2022. 137 с. EDN: SGFZXS.
5. *Сериков В.В.* Методология педагогики: состояние и направления развития // *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2020. Т. 70. № 4. С. 62–66. EDN: KPHQXO.
6. *Сергеев Н.К., Сериков В.В.* Диссертация по педагогике: проблемы науки и нравственности // *Педагогика*. 2014. № 4. С. 71–81. EDN: TFP1ZH.
7. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией. М.: Изд-во «Эгвес», 2003. 104 с. EDN: PFNTDJ.
8. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2006. 394 с. EDN: RFMCVR.
9. *Кузин Ф.А.* Диссертация. Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты. Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов: 2-е изд. доп. М.: «Ось-89», 2001. 320 с. ISBN: 5-86894-384-8.

Статья поступила в редакцию 18.05.2023

Принята к публикации 23.06.2023

References

1. Borytko, N.M. (2020). Features of a Scientific and Pedagogical Research: Notes on Dissertation Requirements. *Artium Magister*. No. 20, pp. 52-57. Available at: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_43153297_31780068.pdf (accessed 19.06.2023) (In Russ., abstract in Eng.).
2. Shipovskaya, S.V. (2021). *Formirovanie fizicheskikh predstavlenii mladshikh shkolnikov pri osvoenii konstruktorskoj deiatelnosti = Forming the Physical Appreciations of Junior School-childrens at Development of Design Activity*: Author's Abstract of Cand. Dissertation on Pedagogy: 13.00.02. Moscow, 25 p. Available at: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2021/Шиповская.pdf (accessed 19.06.2023). (In Russ.).
3. Zagviazinskii, V.I. (2023). *Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniia = Methodology for Pedagogical Research*: Textbook for higher schools; 2nd ed., corrected and revised. Moscow: Yurait Publ. House, 105 p. Available at: <https://urait.ru/bcode/514079> (accessed 09.06.2023). (In Russ.).
4. Ivanova, S.V. (2022). *Organizatsionno-metodicheskie osnovy podgotovki dissertatsii = Organizational-Methodological Basis for Dissertation Writing: Methodical textbook. Series: "Highest School – Doctoral Studies"*. Moscow, 137 p. Available at: <https://znanium.com/read?id=420538> (accessed 19.06.2023). (In Russ.).
5. Serikov, V.V. (2020). Methodology In Pedagogy: Current State And Development Trends. *Innovatsionnye proekty i programmy = Innovative Projects and Programmes in Education*. Vol. 70, no. 4, pp. 62-66. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_44045321_32825143.pdf (accessed 19.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
6. Sergeev, N.K., Serikov, V.V. (2014). The Thesis on Pedagogics: Science and Moral Problems. *Pedagogika = Pedagogy*. No. 4, pp. 71-81. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22830073> (accessed 19.06.2023). (In Russ., abstract in Eng.).
7. Novikov, A.M. (2003). *Kak rabotat' nad dissertatsiei = How to Work on the Theses*. Moscow: Egves Publ. House, 104 p. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_18074694_82302071.pdf (accessed 19.06.2023). (In Russ.).
8. Kraevskii, V.V., Berezhnova E.V. (2006). *Metodologiya pedagogiki: novyi etap = Methodology of Pedagogy: A New Stage*. Moscow, 394 p. ISBN: 5-7695-2876-1. (In Russ.).
9. Kuzin, F.A. (2001). *Dissertatsia. Metodika napisania. Pravila oformleniya. Poriadok zashchity. Prakticheskoe posobie dlia doktorantov, aspirantov i magistrantov = Dissertation. Methodology for writing. Requirements for a Design. Defence Procedure. Practical textbook for post-graduate students*: 2nd edition, add. Moscow: Os'-89, 320 p. ISBN: 5-86894-384-8. (In Russ.).

The paper was submitted 18.05.2023

Accepted for publication 23.06.2023