

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДИССЕРТАЦИИ: КОЛИЧЕСТВО РАСТЕТ – КАЧЕСТВО ПАДАЕТ

За последние годы стремительно вырос интерес практических работников образования к проведению научных исследований. Достаточно привести такой факт: если в 1992 году по педагогическим наукам было защищено 25 докторских и около 150 кандидатских диссертаций, то в 2002 г. по тем же наукам было защищено более 300 докторских и 2300 кандидатских диссертаций. Таким образом, за десять лет рост составил более, чем в 10 раз! Рост чудовищный. Рост, которого во все предшествующие периоды истории вряд ли знала хоть одна отрасль научного знания хотя бы в одной стране. Причем, в подавляющем большинстве диссертации сегодня защищают именно практические работники образования: учителя и преподаватели, руководители образовательных учреждений и органов управления образованием.

Цель данной статьи заключается в том, чтобы, во-первых, попытаться объяснить это явление (в целом, безусловно, положительное). Во-вторых, попытаться представить – к каким последствиям оно приведет. В-третьих, наметить возможные пути повышения (точнее сказать, восстановления) качества диссертационных исследований в области педагогических наук.

Сначала о причинах. Где-то начиная с середины 80-х годов прошлого века в связи с демократическими преобразованиями, происходящими в стране, у практических работников образования появилась определенная свобода педагогического, образовательного творчества. Что, в том числе, отразилось в резко возросшем их интересе к научным исследованиям, научному осмыслению своей педагогической деятельности. В школах, гимназиях, училищах, лицеях и колледжах появились должности методистов, заместителей директоров по научной (научно-методической) работе, в них стали создаваться кафедры и факультеты и т.д. – а все это требует соответствующего обеспечения научными кадрами.

Кроме того, и материальный фактор играет не последнюю роль; ведь учитель, преподаватель, директор школы или колледжа, получив ученую степень, почти автоматически получает максимальный возможный разряд оплаты труда по ЕТС.

Существенную роль играют также и соображения престижа. Рост числа кандидатов и докторов наук в образовательной школе, в учреждениях базового профессионального образования необходим для выравнивания их научного потенциала по сравнению с другими подсистемами народного

образования – ВУЗами и ИПК. В этом отношении общеобразовательные школы, учреждения базового профессионального образования (начального и среднего) всегда оказывались как бы в положении «черной кости». Сейчас положение стало улучшаться. И, в том числе, когда директор школы, гимназии, лицея, колледжа – кандидат или доктор наук – отношение и к директору, и к самому образовательному учреждению совсем другое и со стороны местных властей, и со стороны других социальных партнеров.

Огромный рост числа педагогических исследований, естественно, не мог не вызвать ряда негативных явлений и перекосов. Во-первых, он отразился на качестве научных работ, в том числе диссертаций и, особенно, докторских. Ведь докторская диссертация, по сути, - это целостная теория решения какой-либо крупной проблемы. Пока что трудно себе представить, что ежегодно только в одной области научного знания создается 300 «полноценных» теорий(!?).

Во-вторых, по большей части защищают диссертации руководители образовательных учреждений и органов управления образованием, в значительно меньшей степени привлекаются к диссертационным исследованиям учителя, преподаватели, мастера производственного обучения, воспитатели и другие рядовые работники. Причины здесь, скорее всего, чисто финансовые. Директора школ, профессиональных училищ, техникумов, гимназий, лицеев и колледжей охотно оплачивают из средств своих образовательных учреждений свое обучение в аспирантуре, свои командировки в Москву, Петербург, Екатеринбург и т.д. Хуже – обучение своих заместителей. И пока что редко какой директор оплачивает учебу рядовых учителей и преподавателей. Проблему эту можно решать с двух сторон. С одной стороны – вводить более демократические порядки в самих образовательных учреждениях. С другой стороны – научным учреждениям и ВУЗам, имеющим аспирантуру и диссертационные советы, устанавливать более льготные условия для обучения и защиты диссертаций рядовым педагогическим работникам, в том числе, возможно, за счет повышения «тарифов» руководителям.

В-третьих, проблематика диссертационных исследований на сегодняшний день весьма неравномерна. Подавляющее большинство защищенных диссертаций по проблемам образования связано с вопросами управления и организации деятельности образовательных учреждений в новых социально-экономических условиях, вопросами организации методической работы в них и вопросами перестройки содержания обучения. Вполне понятно, что эти вопросы несколько лет назад оказались первоочередными. Но сейчас эти направления уже достаточно насыщены, диссертации по сути дела начинают дублировать друг друга. В то же время обращает на себя внимание малое количество диссертаций по проблемам воспитания, качества образования, форм, методов и средств обучения. Почему-то практически прекратились исследования по проблемам трудового

обучения в школе и практического (производственного) обучения студентов профессиональных училищ и техникумов.

Но вышеперечисленные недостатки и перекосы, очевидно, вполне устранимы – их можно рассматривать как временные явления. Для того, чтобы судить о более отдаленных последствиях резкого роста научных исследований в сфере образования необходимо проанализировать этот феномен с более общих позиций. А именно, с позиций общемировой тенденции сближения науки и практики. Ведь сейчас действительно во всем мире наука и практика стремительно движутся навстречу друг другу. И для этого есть серьезные объективные причины – как для науки, так и для практики.

Для науки. За последние десятилетия существенно изменилась роль науки (в самом широком смысле) по отношению к общественной практике (также понимаемой в самом широком смысле). Дело в том, что с XVIII века до середины прошлого XX века в науке открытия следовали за открытиями, а практика следовала за наукой, «подхватывая» эти открытия и реализуя их в общественном производстве – как материальном, так и духовном. Но затем этот этап резко оборвался – последним крупным научным открытием было создание лазера (СССР, 1956 г.). Постепенно, начиная с этого момента наука стала все больше «переключаться» на технологическое совершенствование практики: понятие «научно-техническая революция» сменилось понятием «технологическая революция», а также, вслед за этим появилось понятие «технологическая эпоха» и т.п. Основное внимание ученых переключилось на развитие технологий. Возьмем, к примеру, стремительное развитие компьютерной техники и компьютерных технологий. С точки зрения «большой науки» современный компьютер по сравнению с первыми компьютерами 40-х гг. XX века ничего принципиально нового не содержит. Но неизмеримо уменьшились их размеры, увеличилось быстродействие, появились языки непосредственного общения с человеком и т.д. – т.е. стремительно развиваются технологии. Таким образом, наука как бы переключилась больше на непосредственное обслуживание практики. Появилось даже понятие «практико-ориентированная наука».

Для практики. В общественной практике также примерно в то же время, может быть лет на 20 позже, произошли коренные изменения – к этому времени была, в основном, решена главная проблема, довлевшая над всем человечеством на протяжении всей истории – проблема голода. Человечество впервые за всю историю смогло накормить себя (в основном), а также создав для себя благоприятные бытовые условия (опять же – в основном). И тем самым был обусловлен переход человечества в совершенно новую эпоху своего развития. За это короткое время в Мире произошли огромные деформации – политические, экономические, общественные, культурные и т.д. И, в том числе, одним из признаков этой новой эпохи стали нестабильность, динамизм политических, экономических, общественных, правовых и других ситуаций. Все в мире стало постоянно и стремительно

изменяться. И, следовательно, практика, в том числе педагогическая, образовательная практика должны постоянно перестраиваться применительно к новым и новым условиям. И, таким образом, перманентная инновационность практики становится атрибутом времени.

Если раньше в условиях относительно длительной стабильности образа жизни практические работники, в том числе учителя, руководители образовательных учреждений могли спокойно ждать, пока ученые (а также, в былые времена, центральные органы власти) разработают новые рекомендации, а потом их апробируют в эксперименте, и лишь потом дело дойдет до массового внедрения, то такое ожидание сегодня стало бессмысленным. Пока все это произойдет, ситуация изменится коренным образом. Поэтому практические работники, в том числе, работники образования, вполне естественно и объективно устремились по другому пути – создавать инновационные модели педагогических (образовательных) систем самим: авторские модели школ и других образовательных учреждений, авторские методики и т.д. Но для того, чтобы эти авторские модели были эффективными, их необходимо тщательно спроектировать – т.е. необходимо заранее все спланировать, предусмотреть всевозможные нюансы организации, предусмотреть последствия и т.д.

Поэтому сегодня и стало широкой модой (в хорошем смысле) педагогическое, образовательное проектирование. Но для грамотного проектирования, для грамотного построения инновационных моделей практическим работникам понадобился научный стиль мышления, который включает такие необходимые в данном случае качества как диалектичность, системность, логичность, широту видения проблем и возможных последствий их решения. Вот в этом, очевидно, и заключается наиболее общая причина устремления практических работников к науке.

Теперь, когда мы рассмотрели основную, главную по нашему мнению причину огромного роста интереса практических работников образования к научным исследованиям, попробуем представить, к каким последствиям это явление приведет. Порознь: последствиям для образовательной практики и последствиям для педагогической науки.

Последствия для образовательной практики. Во-первых, количество кандидатов и докторов наук в образовательных учреждениях будет расти. Уже сегодня не редкость, когда в школе, лицее, колледже их насчитывается по 15-20 человек. Это, например, школа № 109 г. Москвы, возглавляемая членом-корреспондентом РАО, доктором педагогических наук Е.Ш. Ямбургом; Красногорский оптико-электронный колледж (директор - доктор педагогических наук В.М. Демин), Гжельский художественно-промышленный колледж (директор - доктор педагогических наук В.М. Логинов) и т.д. Скорее всего, в ближайшем будущем станет исключением ситуация, когда крупная школа, профессиональный лицей, колледж возглавляется директором, не имеющим ученой степени, а в составе педагогического коллектива нет остепененных учителей, преподавателей,

мастеров производственного обучения. В перспективе, очевидно, встанет вопрос о приравнивании зарплаты учителей и преподавателей этих образовательных учреждений к зарплате преподавателей ВУЗов.

Во-вторых, главное, это поведет к существенному повышению научного уровня учебно-воспитательного процесса в образовательных учреждениях. Наличие докторов и кандидатов наук в составе педагогических коллективов, в связи с перспективами перехода на лекционно-семинарскую систему организации учебных занятий в старшем звене общеобразовательной школы, в учреждениях базового (начального и среднего) профессионального образования позволят юридически узаконить их переход на факультетско-кафедральную структуру организации (как известно, традиционным требованием организации кафедр является наличие в их составе не менее двух преподавателей, имеющих ученые степени), а также введение в них штатных должностей преподавателей с учеными званиями – доцентов и профессоров.

В-третьих, наличие научных кадров в образовательных учреждениях превращает их в своеобразные научные центры, особенно в малых городах и поселках, где нет никаких других научных структур и ВУЗов. В этих условиях школы, профессиональные училища, лицеи, колледжи и т.д. становятся не только образовательными и культурными центрами в своих территориях, но и центрами научного обеспечения их экономического и социального развития. Ведь, как известно, занятия наукой вещь «заразная», единожды включившись в научную деятельность человек, в большинстве случаев, остановиться уже не может, он будет продолжать научные исследования и дальше. И эти возможности можно использовать не только на повышение уровня и качества учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении, но и использовать их для научного обоснования решения многих экономических и социальных проблем развития своих территорий. Что, во многих случаях, уже и происходит в настоящее время.

Таким образом, развитие научного потенциала системы народного образования – это, очевидно весьма позитивная тенденция, которую нужно поддерживать. Серьезные негативные последствия для образовательной практики здесь пока не просматриваются. Сложнее обстоит дело для педагогической науки.

Последствия для педагогической науки. Здесь ситуация гораздо сложнее. Охотно помогая практическим работникам образования в их научном росте (правда, к сожалению, не всегда бескорыстно), ученые-педагоги в некотором смысле «сами себе роют яму».

Действительно, с одной стороны, защищены сотни диссертаций по авторским моделям образовательных учреждений, профессиональных учебных заведений, сотни диссертаций по авторским моделям содержания и организации образовательного процесса и т.д. – они требуют теоретического осмысления, обобщения, систематизации и т.д., чтобы войти в единое русло

педагогической теории. К этому ученые-педагоги пока что практически не приступали. А объем информации растет и растет.

С другой стороны, как бы в значительной мере отставив в сторону проблемы развития образовательной практики в условиях демократизации общества, в условиях плюрализма мнений ученые-педагоги увлеклись созданием новых «педагогик»: появились «антропоцентрическая педагогика», «витагенная педагогика», «гендерная педагогика» и т.д. и т.п. – десятки новых «педагогик» вплоть до «педагогике любви». Естественно, исключать необходимость таких поисков вовсе нельзя. Но при этом размывается тело педагогической теории, педагогика стала расти «в куст», а не «в ствол».

С третьей стороны, этот фактор усугубляется еще тем обстоятельством, что за последние годы, опять же в связи со стремительным ростом числа защищаемых диссертаций, резко вырос научный потенциал кафедр педагогики педагогических ВУЗов, классических университетов, а также, особенно, институтов и академий повышения квалификации работников образования. Что, конечно же, явление в целом положительное. При этом разрастаются объемы научных исследований и спектр их направлений. Но при нарушенных научных коммуникациях – отсутствие средств на командировки, малые тиражи научных журналов, лишь эпизодическое проведение научных конференций и семинаров, а главное, при отсутствии какой-либо координации научных работ в сфере образования – поле проводимых педагогических исследований становится труднообозримым, а, точнее говоря, практически необозримым. И ориентироваться в нем становится крайне сложно.

С четвертой стороны, резкий рост количества научно-педагогических исследований приводит к «размыванию» научных школ. Ведь раньше при сравнительно небольших объемах научных работ и ограниченном числе научных школ практически каждое новое исследование можно было отнести к конкретной научной школе – эта диссертация, к примеру, из школы И.Я. Лернера, эта – из школы В.В. Давыдова и т.д. Теперь же каждый новый доктор педагогических наук (а то и кандидат!) зачастую набирает себе учеников, создавая как бы новую «научную школу», а впоследствии ученики, защитившись, также начинают создавать свои «научные школы». Процесс разрастается. Но при этом, помимо роста «необозримости» педагогики как науки, в связи со слишком быстрыми сроками подготовки научных кадров растет научно-методологическая некомпетентность новых ученых: за те короткие сроки, за которые сегодня в большинстве своем выполняются кандидатские и докторские диссертации, потенциальный ученый не успевает «врасти» в подлинно научную среду, впитать в себя методологическую культуру научной работы. А, быстро защитив диссертацию, новоиспеченный доктор или кандидат наук сам начинает «учить» новых аспирантов и соискателей. Происходит как бы игра «в испорченный телефон».

С пятой стороны, возникает весьма интересный парадокс. Раньше ученые и практические работники находились как бы на разных полюсах,

хотя и взаимосвязанных: на одном полюсе «теория», на другом – «практика». Практические работники зачастую «открыв рот» внимали – что вещает им «наука». Но сегодня ситуация стремительно меняется. Ведь большинство практических работников образования, защитив свои диссертации, остаются на своей практической работе. И возникает новый «тандем»: на одном полюсе ученый, профессионально занимающийся наукой – на другом полюсе практический работник, но тоже ученый, совмещающий свою практическую деятельность с научными исследованиями. Условно первого назовем «ученый-теоретик», второго – «ученый-практик». Но в такой ситуации «ученые теоретики», чтобы сохранить свой статус и статус науки должны будут подняться на гораздо более высокий уровень научных обобщений, на более высокий теоретический уровень. Но вряд ли на сегодняшний день большинство профессиональных ученых-педагогов способны на это.

Итак, можно констатировать, что стремление практических работников образования к научным исследованиям, в целом, положительно влияет на образовательную практику, но вызывает целый ряд «болезней роста» для самой педагогической науки. Как их «лечить» сказать пока трудно. Но ученым-педагогам надо всерьез задуматься над этой проблемой.

Теперь обратимся непосредственно к проблемам качества педагогических диссертаций. Бурный рост их количества не мог не привести к снижению их качества. Попробуем рассмотреть основные причины этого явления. Сначала о самих диссертациях.

Во-первых, происходит естественное в условиях количественного роста измельчение тематики диссертационных исследований, особенно докторских. Рассмотрим это явление на примере такого «модного» ныне направления как гуманитаризация образования. Это одна из ведущих идей развития современного российского образования, и, вполне естественно, может служить темой докторского исследования. Но дальше начинается «дробление» проблематики: второй уровень (вниз) составит проблематика гуманитаризации общего или профессионального образования. Третий уровень – допустим, гуманитаризация начальной школы или гуманитаризация высшего профессионального образования. Четвертый – гуманитаризация математики в начальной школе или гуманитаризация высшего сельскохозяйственного (инженерного, медицинского и т.п.) профессионального образования. Пятый, допустим, - гуманитаризация общетехнической подготовки студентов сельскохозяйственного ВУЗа. И так далее. Дробление проблематики может продолжаться достаточно долго. Спрашивается – какой уровень такого дробления еще отвечает требованиям к докторской диссертации? А какой уже нет? Как известно, докторская диссертация – это «новое крупное научное достижение, либо решение крупной научной проблемы...» (п.8 Положения). Учитывая это обстоятельство, по мнению автора, тематика докторских диссертаций должна

ограничиваться первым и вторым уровнем, этажом, от силы третьим. Но никак не ниже.

В то же время можно принять для экспертной оценки и другой условный, в определенном смысле аналогичный показатель - количество слов в названии темы диссертации (при условии, что тема точно отражает предмет исследования). Чем меньше слов в названии темы – тем шире проблема исследования. Напомним, к примеру, что тема диссертации М.Н. Скаткина состояла всего из двух слов: «Проблемы дидактики». Оптимальными для докторских диссертаций, по мнению автора, являются словосочетания в теме от 5 до 8 слов. В то же время сегодня встречаются докторские диссертации (защищенные и утвержденные!) с названиями до 18 слов: «Дидактические основы реализации принципов преемственности и развивающего обучения при формировании фундаментальных понятий в преподавании физики в педвузе (17 слов в названии темы!); «Лингвометодические основы обучения лексической стороне устной речи на английском языке как втором иностранном в педагогическом вузе»; «Формирование творческих способностей учащихся средней общеобразовательной школы средствами изобразительного искусства с учетом индивидуального подхода» и т.д. То есть такие «темы» - это слишком подробная детализация: что; где, когда, а также с кем, зачем и т.д. и т.п. Добавим к тому же, что для докторской диссертации широко распространившееся в последнее время наличие скобок в названии темы – на примере..., на материале... и т.п. вообще недопустимо.

Во-вторых, происходит разрастание модной «проблематики», которой на самом деле не существует. В частности, это связано с тем обстоятельством, что в условиях свободного доступа к зарубежным источникам в российскую педагогику стали интенсивно вводиться новые иностранные термины взамен хорошо известной российской традиционной терминологии. Так, например, в педагогической литературе, в том числе в диссертациях в последнее время широко распространился термин «когнитивная деятельность» - и его «обыгрывание» выдается за «новизну», хотя в русском языке его синонимом является давно всем известная «познавательная деятельность». Точно так же – «креативная деятельность» - понятие сегодня фигурирует в десятках диссертаций как «новое направление исследований», хотя фактически это синоним давным-давно известного в российской психологии и педагогике понятия продуктивной деятельности, понимаемой как деятельность, направленная на создание принципиально нового продукта – субъективно нового или объективно нового (в последнем случае продуктивная деятельность является по определению творчеством). То же относится к «философии образования» и многим другим понятийно-терминологическим «новациям», которым, очевидно, диссертационные советы должны поставить надежный заслон.

В-третьих, одной из основных причин низкого уровня педагогических диссертаций является сложившаяся за последнее десятилетие крайне негативная традиция скоротечной подготовки диссертационных

исследований. Что проявляется, в первую очередь, зачастую крайне поверхностной проработке проблемы исследования. По меткому выражению академика РАО В.С. Леднева, исследователь, прежде чем начнет заниматься своим предметом, обязан дойти «до края непознанного» - должен самым детальным образом изучить, проанализировать и систематизировать все, что было сделано его предшественниками в данном направлении. А этого как раз не происходит! В условиях, когда за диссертации взялись аспиранты и соискатели «из глубинки», в условиях резкого роста количества подготавливаемых и защищаемых диссертаций, а также в условиях отсутствия средств на командировки, на проживание в крупных научных центрах – Москве, Петербурге и т.д. для работы в крупных научных библиотеках во многих диссертационных советах сложилось попустительское отношение к крайне поверхностной проработке литературных источников, цитируемых и в кандидатских и в докторских диссертациях. Но сегодня этому можно довольно быстро и успешно положить конец – с развитием Интернета любому эксперту можно будет по ключевым словам быстро установить – насколько тот или иной диссертант разобрался в своей проблеме.

В-четвертых, и это, пожалуй, главный, наиболее распространенный недостаток подавляющего большинства и кандидатских, и докторских диссертаций по педагогическим наукам – слабое эмпирическое подтверждение получаемых результатов, а подчас и полное его отсутствие. Эмпирическое в широком смысле. Так, для исторических диссертаций, для диссертаций по сравнительной педагогике эмпирическим полем являются литературные источники, архивные материалы. Для других диссертационных исследований эмпирическое подтверждение результатов достигается экспериментом, опытно-экспериментальной работой. Но и в том, и в другом случае эмпирическая база исследований, мягко выражаясь, оставляет желать лучшего.

В частности, появилось множество докторских диссертаций по теоретическим проблемам педагогики, внешне вроде бы актуальных, к примеру, по культурологическим, антропологическим и т.п. основам тех или иных разделов педагогики, о роли семейного воспитания в современных условиях и т.д., не основанные вовсе ни на какой эмпирической базе, а просто представляющие собой чисто умозрительные логические конструкции. При этом «красиво» выстраиваются концептуальные модели, системы принципов, комплексы условий, классы механизмов и т.д. и т.п. – но все эти конструкции существуют лишь на бумаге и как к педагогической науке, так и к образовательной практике имеют отдаленное отношение. Или, сказать прямо, никакого. Конечно, вовсе отрицать необходимость крупных теоретических обобщающих исследований нельзя. Более того, современной педагогике их как раз не хватает. Но они должны строиться на основе многих десятков эмпирических исследований, результаты которых проверены в достаточно широкой практике, а не быть «замками на песке».

Далее, то, что касается опытно-экспериментальной части диссертационных исследований. Как известно, одно из важнейших требований, предъявляемых к научному знанию – это требование его достоверности. А диссертация является научной работой (научно-квалификационной). Получаемые в ней результаты должны быть достоверны. А вот это требование в настоящее время является самым слабым местом подавляющего большинства педагогических диссертаций – и кандидатских, и докторских. Сейчас появилось множество авторских моделей инновационных образовательных учреждений – лицеев, гимназий, академий и т.п., и по ним защищается большое количество диссертаций. Но чтобы результаты этих диссертационных работ были достоверны, эти модели должны доказать свою эффективность и жизнеспособность. А для этого новое образовательное учреждение – школа, гимназия, ВУЗ, колледж и т.п. должно сделать хотя бы несколько выпусков, необходимо проследить дальнейшую судьбу его выпускников.

А что же происходит на самом деле? Зачастую учебное заведение только организовано, а его директор, ректор или его заместитель уже защищают диссертацию! А таких случаев множество. Так, недавно была защищена докторская диссертация по весьма оригинальной модели регионального вуза, но в качестве критерия ее эффективности выступали лишь результаты социологического опроса студентов-первокурсников – как им нравится учиться в этом ВУЗе? Ничего другого диссертант предъявить не мог – ВУЗ работал только первый год - но диссертация была успешно защищена!

Самое же главное – в науке эмпирические результаты принято подтверждать математической статистикой – статистическими критериями достоверности результатов. В физике, химии, биологии, медицине и т.д. это требование является обязательным – без этого о научной работе никто и разговаривать не будет. В гуманитарных же науках одно время применение статистических критериев требовалось (60 – 70 гг.). Правда, требовалось зачастую формально и эти критерии нередко применялись неграмотно. Но впоследствии и от этой традиции постепенно отказались – очевидно, из-за роста количества диссертаций и, соответственно, адекватного понижения уровня методологической и математической культуры ученых-педагогов.

И напрасно! Педагогика только тогда займет достойное место в ряду других наук, когда будет пользоваться достоверным знанием. Но, во первых, в значительной части диссертационных работ приводятся данные по успеваемости учащихся, по показателям их выпуска – поступления в ВУЗы и т.п. – в абсолютном выражении без какого-либо сравнения со среднероссийскими, среднерегиональными или хотя бы среднемуниципальными показателями, или с показателями тех же классов, тех же образовательных учреждений за прошлые годы – и, таким образом, эти данные не с чем сравнивать, и что-то сказать о достоверности результатов невозможно. Во-вторых, в тех диссертациях, где такое сравнение делается, в подавляющем большинстве случаев статистическая

достоверность результатов, хотя она, как правило, самими диссертантами не просчитывается, крайне низка – на уровне не более 10-25% (автор данной статьи взял на себя труд ее просчитать, используя эмпирические данные, приводимые в авторефератах диссертаций, и применив статистические компьютерные программы). То есть вообще ни о какой достоверности результатов говорить не приходится. Для педагогики уровень статистической достоверности результатов должен быть не ниже 95,5% (в науках «сильной версии» принят еще более строгий порог – 99,5%). Объясняется такой низкий уровень достоверности эмпирических данных нынешних диссертаций тем обстоятельством, что для получения высокого уровня достоверности результатов необходимы большие объемы выборок – т.е. для большинства педагогических исследований – большое количество учащихся, студентов и т.д., участвующих в эксперименте (в более общем случае правильной было бы сказать – участвующих в опытно-экспериментальной работе).

Но в последние годы произошло резкое сужение экспериментальной базы педагогических исследований. Раньше аспирантов, докторантов и соискателей было сравнительно мало, учителя и руководители школ, работники других учебных заведений в условиях подавляющего единообразия охотно включались в «эксперимент», чтобы попробовать что-то новое. Поэтому каждый диссертант чаще всего проводил свою опытно-экспериментальную работу в нескольких учебных заведениях, а то еще и в разных регионах. Теперь же, когда все бросились в «эксперимент», диссертант чаще всего располагает лишь той экспериментальной базой, в которой он является хозяином положения: учитель – только теми классами, где он преподает, руководитель учебного заведения – только контингентом своего учреждения и т.д. Поэтому единственным способом увеличения объемов выборок является увеличение сроков опытно-экспериментальной работы, чтобы те или иные новации проверить на разных классах в разные годы, на нескольких выпусках учащихся и т.д. Но такого как правило не происходит – соискатели торопятся – ведь за последние годы широко распространилось ошибочное мнение, что «сделать» педагогическую диссертацию просто и на это много времени не требуется.

Подкрепим сказанное о слабом эмпирическом подтверждении результатов диссертационных исследований такими данными. Профессор Московского физико-технического института, доктор технических наук Д. А. Новиков проанализировал 118 диссертаций по педагогическим наукам – кандидатским и докторским, успешно защищенных в различных диссертационных советах. В 65 диссертациях (55% от общего числа!) вообще нет никаких упоминаний об обработке экспериментальных данных. В 16 из 53 оставшихся ($53 = 118 - 65$) диссертационных работ отсутствует сравнение начальных состояний контрольной и экспериментальной групп (при этом в 12 из упомянутых 16 работ контрольные группы отсутствовали вообще, то есть рассматривалась только динамика состояния «экспериментальной» группы) – и то, и другое, естественно, в научном плане некорректно.

Еще в 7 из 37 оставшихся ($37 = 53 - 16$) использовался «средний балл», т.е. процедура, как известно, совершенно неграмотная, поскольку усреднение предполагает суммирование данных, а операция суммы на шкале рангов (в т.ч. балльной шкале) не определена.

В 14 из 30 оставшихся ($30 = 37 - 7$) работах упоминались методы, используемые при обработке данных. И, в большинстве случаев, упоминались они «зря», так как, например, в 8 работах (из 14!) к шкале баллов применялся критерий Стьюдента, который применим только к шкалам физических величин.

Остаются 22 работы ($22 = 30 - 8$). Но при этом, судя по числу участников эксперимента, в этих 22 работах уровень достоверности результатов никак не мог даже близко достигать требуемого уровня 95%/.

Таким образом, из 118 диссертаций ни одна не соответствует требованиям достоверности научных результатов! А это значит, что, строго говоря, они не несут никакого научного знания – ведь одно из важнейших требований, предъявляемых к научному знанию, является требование достоверности.

Складывается довольно печальная картина. Как известно, любая диссертация является научно-квалификационной работой. Так вот, в подавляющем большинстве педагогических диссертаций все меньше науки, и они как бы становятся лишь квалификационными работами, где соискатель должен только продемонстрировать способность наукообразным языком написать наукоподобное сочинение.

В то же время, основные недостатки педагогических диссертаций вполне понятны, объяснимы, могут быть, по мнению автора данной статьи, достаточно четко структурированы и, соответственно, могут быть сформулированы критерии для экспертизы диссертационных работ – экспертизы на всех этапах их прохождения: в диссертационных советах, экспертизы оппонентов и т.д. Такими критериями, исходя из сказанного выше, являются:

1. Адекватное соответствие темы диссертации ее «рангу» - докторской или кандидатской.

2. Реальная, а не надуманная ее актуальность для развития педагогической науки или образовательной практики.

3. Глубокая проработка проблемы исследования – если эксперт, оппонент и т.д. знает какую-либо предшествующую работу, близкую по проблематике к данной диссертации, а ее анализа не дано, или хотя бы ссылки на нее не приводятся – диссертация должна быть возвращена на доработку.

4. Наличие эмпирического подтверждения основных положений диссертации и статистическая достоверность полученных результатов.

Как видим, критериев немного и они достаточно просты для применения экспертами. Если вся научно-педагогическая общественность, участвующая в экспертизе диссертационных работ станет им следовать, то, очевидно,

качество педагогических диссертаций может быть достаточно быстро восстановлено.

Теперь рассмотрим вопросы экспертизы диссертационных исследований. В первую очередь проблема качества диссертаций в этом аспекте упирается в состав диссертационных советов. За последние 12-13 лет было создано большое количество новых диссертационных советов, в том числе во многих отдаленных городах России. С одной стороны, эта мера правильная – наука должна развиваться не только в Центре, но и на местах. А создание в том или ином регионе диссертационного совета – это, конечно, мощный стимул развития научных исследований в нем. С другой стороны, слишком поспешное насыщение регионов наспех подготовленными кандидатами и докторами наук и столь же поспешное формирование из них состава новых диссертационных советов не могло не сказаться на качестве защищаемых диссертаций. Как уже говорилось, происходит как бы своеобразная игра в «испорченный телефон»: за те короткие сроки, за которые сегодня чаще всего выполняются кандидатские и докторские диссертации, исследователь не успевает и не может успеть освоить методологическую культуру научной работы, «врасти» в научно-педагогическую среду. Но, быстро защитив диссертацию, новоиспеченный доктор или кандидат наук сам начинает «учить» новых аспирантов и соискателей, его приглашают оппонировать новые диссертации, зачастую он становится членом диссертационного совета.

Очевидно, и в этом аспекте для повышения качества педагогических диссертаций тоже необходимо принимать определенные меры. Так, можно предложить, к примеру, следующий механизм «сдерживания»: кандидатов наук допускать к руководству аспирантами и соискателями только при наличии второго руководителя – научного консультанта – доктора наук. Для того, чтобы получить право оппонировать диссертации, кандидат или доктор наук должен подготовить хотя бы одного защищенного кандидата наук. Для того, чтобы иметь право войти в состав диссертационного совета – подготовить пять кандидатов наук. Для того, чтобы доктору наук войти в состав Экспертного совета ВАК – проработать в каком-либо диссертационном совете не менее пяти лет и подготовить в качестве научного консультанта хотя бы двух-трех докторов наук. Конечно, автор данной статьи вовсе не претендует именно на таком механизме – это лишь одна из возможных моделей повышения качества экспертизы диссертационных работ. Могут быть и другие варианты. Но какие-то конкретные шаги в этом направлении принимать необходимо.

Таким образом, подводя итог сказанному: рост числа педагогических диссертаций – явление положительное и для педагогической науки, и для образовательной практики. Но качество диссертационных работ требует значительного, коренного улучшения. И для этого необходимо предпринимать незамедлительные меры.