

С.Н. Северин

КАЧЕСТВО НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОБЪЕКТ УПРАВЛЕНИЯ

В статье раскрывается структура образовательной системы (взаимообусловленность практико-образовательной, управленческой и научно-исследовательской подсистем), функция управленческой подсистемы в контексте образовательной системы, сущность понятий «качество научных исследований в сфере образования», «управление качеством научных исследований», специфика методологического и собственно административного аспектов управления качеством научных исследований, сущность эвалюации (методологическая экспертиза, оценка, рефлексия) и структурно-иерархическая модель эвалюации качества научных исследований в Республике Беларусь, результаты эвалюации ВАК качества педагогических исследований в соответствии с методологическими нормами, компетенции структур, ответственных за качество подготовки соискателей, качество экспертизы диссертаций, качество научных исследований в целом, определены «рассогласования», противоречия между методологическими эталонами и существующими административными процедурами в сфере управления качеством научных исследований.

Введение

В Республике Беларусь в 2009 году по педагогическим наукам были утверждены 1 докторская и 20 кандидатских диссертаций, отклонено 7 кандидатских; в 2010 году утверждено 2 докторских и 22 кандидатских, отклонено соответственно 1 докторская и 13 кандидатских диссертаций. В аналитических материалах ВАК указаны основные недостатки диссертаций по педагогическим наукам (www.vak.org.by): выбор темы исследования зачастую субъективен; темы диссертаций не отражают научной и практической актуальности потенциальных результатов, не раскрывают суть проблемы исследования; зачастую формулируются псевдопроблемы; некорректно формулируются соискателями объект и предмет исследования; новизна результатов исследования подменяется его актуальностью; тривиальность, самоочевидность положений, выносимых на защиту; отсутствие методологической аргументации; выводы исследования не обоснованы; самоочевидность, псевдоновизна выводов; отсутствие авторской концепции; понятийно-терминологический аппарат исследований противоречив, не корректен, не соответствует логико-методологическим нормам; отсутствие корреляции между задачами исследования, положениями, выносимыми на защиту, и выводами (заключением); используемый исследовательский инструментарий не адекватен задачам исследования; отсутствие новизны и/или низкий уровень теоретической и практической значимости результатов исследований и другие.

Что есть качество научных исследований? В чем сущность управления качеством? Как функционирует система управления качеством научных исследований? Чем обусловлен некачественный научный продукт? Какова эффективность многоуровневой системы эвалюации процедуры и результатов научных исследований в Республике Беларусь?

Структура образовательной системы. С позиции системного подхода образование рассматриваем как системный объект, структурообразующими компонентами которого являются *практико-образовательная («педагогический процесс»), управленческая, научно-исследовательская* подсистемы. Основными функциями управленческой подсистемы в контексте образовательной системы являются:

- обеспечение качественного и эффективного функционирования образовательной системы в целом и подсистем в частности;
- обеспечение развития образовательной системы, подсистем на системной наукоёмкой основе, включая развитие персонала;

- обеспечение качества и управление качеством образования, управление качеством педагогического процесса, управление качеством научных исследований в сфере образования (например, в Институте управления образованием РАО создана лаборатория методологии управления качеством научных исследований в образовании). Автор разделяет позицию российских исследователей А.А. Арламова, Р.В. Почтера, которые отмечают: «Необходимо рассматривать управление качеством научных исследований в области образования в контексте управления образованием в целом» [1, С. 99].

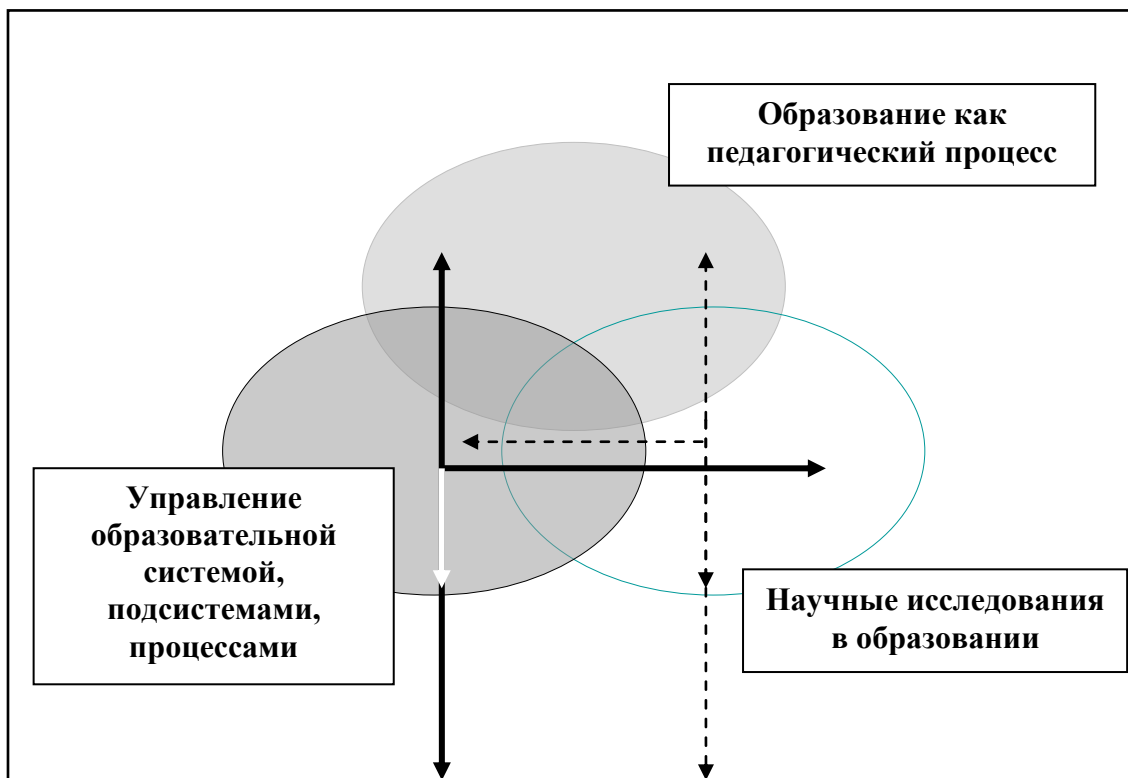


Рисунок 1 – Структура образовательной системы

Управление – функция организованных систем различной природы, заключающаяся в сохранении их определённой структуры, поддержании режима деятельности, реализации целевых программ развития. **Цель управления** заключается в обеспечении создания продукции оптимального качества в данных условиях, качества результатов любого процесса (управленческого, педагогического, научно-исследовательского).

Как отмечает М.М. Поташник, различают два основных аспекта качества любой продукции: *качество продукции как совокупность существенных свойств и их ценность с позиции потребителя* [14]. Целесообразно рассмотреть и другие понятия аксиологического характера, «созвучные» понятию «качество продукции»: «критерии качества продукции», «стандарты (эталон) качества», «оценка качества», «методы оценки качества результатов» и др.

Объектами управления могут выступать функционирование и развитие образовательной системы, подсистем, качество образования, качество педагогического процесса, качество научных исследований в сфере образования, качество управления образовательной системой и др. Как отмечает Е.В. Бережнова, в связи с тем, что научная деятельность стала массовой профессией, научное творчество рассматривается как объект управления, регулирования, руководства, администрирования [8].

Таким образом, в сфере образования не только практическая педагогическая (обучение и воспитание), но и научно-исследовательская деятельность являются объектами

управления (прогнозирования, нормирования, стратегического планирования, проектирования, организации, эвалюации).

В контексте заявленной проблемы управления качеством научных исследований в сфере образования понятие «качество» рассматриваем в аксиологическом аспекте как «качество научно-педагогических результатов» (результатами научно-педагогического исследования являются разноуровневые научные знания: теория, концепция, модель, метод, методика, технология и т.д.), которое определяется ценностью научных результатов для потенциальных потребителей как в сфере науки (научные сообщества, педагоги-исследователи), так и в сфере образовательной практики (педагоги-практики, методисты, менеджеры образования и др.). Целевым приоритетом управления научно-исследовательской подсистемой образования является обеспечение качества результатов научно-педагогических исследований, доминирующими критериями которого являются **новизна, теоретическая и практическая значимость**, т.е. ценность результатов, как для развития педагогической науки, так и для оптимального функционирования и развития образовательной практики. Качество научных исследований выступает как объект управления. По мнению В.М. Полонского, «качество научно-педагогических исследований – сущность потребительской стоимости продукта науки... Качество педагогических исследований детерминируется новизной, актуальностью, теоретической и практической значимостью в ней информации для всех заинтересованных лиц с учетом их квалификации и условий работы...» [13, С. 161].

С позиции Е.В. Бережновой, качество научной работы – «это соответствие конкретного исследования методологическому эталону по результату и по процессу осуществления исследовательских процедур. Управление качеством научной работы предполагает разработку способов деятельности, способных повлиять на качество процесса и результатов исследования» [8, С. 388].

Управление качеством научных исследований в сфере образования – функция управленческой подсистемы образования (возможно, специализированной управленческой подструктуры) заключающаяся в мониторинге, нормировании, планировании, проектировании, координации, организации и эвалюации их процедуры и результатов. Эвалюация как инварианта управления качеством есть системная экспертиза, оценка, рефлексия процедуры и результатов научных исследований, прежде всего, с позиции обще- и конкретно-научных, логических, методологических и аксиологических критериев в контексте естественнонаучной и социально-гуманитарной парадигм исследования, с обязательным учетом их специфики.

Основная цель разноуровневых субъектов управления качеством научных исследований (от Высшей аттестационной комиссии – до кафедр вузов) заключается в обеспечении качества научной продукции. В этой связи, как справедливо отмечает Е.В. Бережнова, главная проблема управления качеством научных исследований заключается в определении специфики и характера связи между методологическими и собственно управленческими аспектами. «Проблема вытекает из необходимости представить деятельность управления на каждом уровне как *методологическое регулирование и административное регулирование* научной работы и ее результатов» [8, С. 389].

Методология науки не есть наука об организации и управлении деятельности. Вместе с тем логика и методология науки, методология конкретно-научного исследования разрабатывают инвариантные и специфические логические и методологические нормы проектирования и осуществления научных исследований, критерии оценки качества их процедуры и результатов. Именно **методологические нормы, эталоны, критерии должны выступать основанием «административного регулирования», управления в сфере научных исследований.**

Для управления качеством научных исследований в сфере образования, технологизации управления, проектирования, эвалюации необходимо фокусировать сознание, мышление на следующих связях: «качество научного исследования – методологические нормы

как критерии качества – уровни экспертизы, методы управления, оценки качества»; «актуальность проблемы – цель и задачи исследования – новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования как критерии качества».

Субъекты, уровни управления, эвалюации качества научных исследований в Республике Беларусь. Субъект управления качеством научных исследований в Республике Беларусь автономный и многоуровневый. Иерархия управления, компетенции субъектов управления утверждены в «Положении о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь» (далее – Положение), в котором отражены правовые, организационно-регламентные, методологические (нормы, критерии) основы подготовки специалистов высшей научной квалификации [12].

В соответствии с Положением основным субъектом государственного регулирования в области аттестации научных и научно-педагогических работников, ответственным за качество научных исследований, выступает Высшая аттестационная комиссия Республики Беларусь (далее – ВАК), в компетенцию которой входит [26]:

- утверждение номенклатуры специальностей научных работников Республики Беларусь и паспортов этих специальностей;
- нострификация (приравнивание) документов о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий;
- утверждение решений советов по защите диссертации о присуждении степени кандидата наук;
- присуждение Президиумом ВАК Республики Беларусь ученой степени доктора наук на основании ходатайства совета по защите диссертаций по результатам экспертизы диссертации;
- присвоение Президиумом ВАК ученых званий доцента и профессора по ходатайству советов вузов;
- определение порядка экспертизы диссертации (предварительная экспертиза диссертации по месту выполнения исследования; экспертиза в совете по защите диссертаций: первичная экспертиза, экспертиза официальными оппонентами, экспертиза оппонировавшей организацией, публичная защита в совете по защите диссертаций; заключительная экспертиза в экспертном совете ВАК; дополнительная экспертиза по направлению ВАК);
- определение требований к соискателям ученых степеней и ученых званий;
- определение и систематизация методологических императивов к научным исследованиям, диссертациям;
- регламентация деятельности советов по защите диссертаций, которые создаются по решению ВАК на основании ходатайств научных организаций и вузов;
- регламентация деятельности экспертных советов ВАК и Президиума ВАК;
- переаттестация научных и научно-методических работников и др.

В Республике Беларусь создана централизованная многоуровневая система управления, эвалюации качества научных исследований (от кафедры – до Президиума ВАК). Однако качество, новизна, теоретическая и практическая значимость результатов научных исследований, по оценкам ВАК, низкая.

В частности, анализируя качество диссертаций 2007 года, председатель ВАК Республики Беларусь профессор Афанасьев А.А. определил основные проблемы (факторы их обусловившие), связанные с подготовкой и аттестацией научных работников высшей квалификации, а именно:

- возросло количество диссертаций, отклоняемых на разных этапах экспертизы (особенно экспертными советами и Президиумом ВАК);
- недостаточная степень ответственности советов по защите диссертаций и организаций, которые утверждают темы диссертаций, осуществляют аттестацию аспирантов и докторантов, проводят предварительную экспертизу диссертаций;

- низкое качество обучения в аспирантуре (около 5% аспирантов к окончанию аспирантуры завершают работу над диссертацией);
- неактуальность проблем (тем) диссертаций;
- низкий уровень методологической культуры соискателей;
- заимствования научных результатов (компиляция, плагиат);
- единичные защиты диссертаций по приоритетным направлениям фундаментальных и прикладных исследований в Республике Беларусь;
- отсутствие новизны результатов исследований по таким отраслям науки, как педагогика, психология, экономика;
- «старение» научных кадров высшей квалификации [2].

В электронном научно-теоретическом и информационно-методическом журнале ВАК Республики Беларусь «Атэстацыя» (№1 за 2010г.) представлен доклад ВАК «Об итогах работы Высшей аттестационной комиссии Республики Беларусь в 2009 году» (www.vak.org.by). В докладе, в частности, отмечается, что по количеству присужденных в 2009 году ученых степеней на первом месте технические науки (110 чел. – 17,6%), далее следуют медицинские (103 чел. – 16,5%), физико-математические (60 чел. – 9,6%), сельскохозяйственные (47 чел. – 7,5%), биологические (44 чел. – 7,1%) и исторические (41 чел. – 6,6%) науки.

В статистических таблицах ВАК представлена также информация о количестве присужденных ученых степеней по социально-гуманитарным наукам в 2009 году (таблица 1):

Таблица 1 – Присуждение ученых степеней в 2009 году по социально-гуманитарным наукам

Отрасль науки	Присуждено			Отклонено					
				всего			Из них Президиумом ВАК		
	Д	К	Всего	Д	К	Всего	Д	К	Всего
исторических	3	38	41	1	6	7	1	0	1
культурологии	0	2	2	0	1	1	0	0	0
педагогических	1	20	21	0	7	7	0	2	2
психологических	0	7	7	0	3	3	0	1	1
социологических	1	10	11	0	0	0	0	0	0

Примечание: *К* – кандидатские диссертации, *Д* – докторские

В 2009 году на разных этапах экспертизы отклонено 77 диссертаций, или 11% от общего числа всех рассмотренных диссертаций. В частности, Президиумом ВАК были отклонены 23 диссертации: 4 докторские и 19 кандидатских. Это означает, что диссертации, которые успешно защищены в советах по защите и прошли эвалюацию в специализированных экспертных советах ВАК, были отклонены Президиумом ВАК. Наибольший процент отклоненных диссертаций – по психологическим (3 из 10 рассмотренных, или 30%), педагогическим (8 из 29, или 27,6%) и филологическим (12 из 46, или 26,1%) наукам. Основные причины отклонений диссертаций Президиумом ВАК – неактуальность проблемы (темы) исследования; отсутствие новизны, теоретической и практической значимости результатов; некачественное оформление аттестационных дел. В этой связи данная проблема была предметом обсуждения на научных семинарах руководителей диссертационных и экспертных советов, расширенных заседаниях коллегии ВАК.

Однако, как отмечает ВАК, по-прежнему значительное количество диссертаций в области социально-гуманитарных наук характеризуется узостью тематик, их дублированием, разработкой малоактуальных научных направлений, не соответствующих приоритетным направлениям развития белорусской науки, отсутствием существенной практической значимости результатов.

В этой связи, по мнению ВАК, преимущественным направлением работы межведомственных советов по координации тематики диссертационных исследований в области педагогики, психологии, литературоведения и права, является определение приоритетных научных направлений фундаментальных и прикладных научных исследований, обсуждение с их учетом тематики диссертаций, формирование информационной базы о выполняемых исследованиях.

Эксперты ВАК отмечают также, что необходимо повысить *требования к уровню теоретической и методологической компетентности соискателей* (например, при сдаче ими экзаменов кандидатского минимума), в частности, требования к *уровню методологической культуры соискателей* (знания-понимания и адекватного применения методологических норм: актуальность проблемы исследования; соответствие темы диссертации заявленной специальности; жесткая корреляция между темой и содержанием диссертации; корреляция между компонентами методологического аппарата; понятийно-терминологического однозначность; концептуальность; непротиворечивость логики исследования; адекватность методологического инструментария задачам исследования и др.), а также обеспечить *качество разноуровневой экспертизы диссертаций* (на этапах предварительной экспертизы на кафедрах, научных семинарах, первичной экспертизы в советах по защите диссертаций, публичной защиты диссертаций в специализированных советах).

Созвучна с мнением экспертов ВАК Республики Беларусь и позиция российских экспертов – специалистов в области методологии науки. В частности, специалисты в области методологии педагогики отмечают, что для *многих* педагогических исследований характерны одни и те же недостатки: отсутствие или неактуальность проблемы, абстрактность рассуждений по поводу установленных наукой истин, тривиальность гипотез и защищаемых положений, нереальность практических рекомендаций и/или низкая практическая эффективность, необоснованность выводов и рекомендаций, их шаблонность и очевидность, отсутствие авторской концепции, некорректное определение методологических характеристик (объект, предмет исследования...), отсутствие корреляции между компонентами методологического аппарата, терминологическое псевдотворчество («здоровьесберегающие, здоровьесформирующие, здоровьесовосстанавливающие, здоровьесориентированные, здоровьесодерживающие и т.п. технологии») [16; 18]. Тенденцию регресса качества диссертаций академик Д.И. Фельдштейн обозначил термином *«разнаучивание»*. Основная причина недостатков социально-гуманитарных исследований, по мнению экспертов, – низкий уровень научного мышления, методологической культуры соискателей.

Противоречия между административным и методологическим аспектами управления качеством научных исследований в сфере образования. Безусловно, в Республике Беларусь создана централизованная многоуровневая система управления, экспертизы (эвалюации) качества научных исследований. Однако в целом качество, новизна, теоретическая и практическая значимость результатов научных исследований (особенно социально-гуманитарных) низкая. Почему? Возможно необходимо структурное преобразование самой системы подготовки кадров высшей научной квалификации, управления качеством научных исследований и новые технологии управления?

Очевидны рассогласования между уровнями управления, эвалюации, административным и методологическими аспектами управления качеством научных исследований, методологическими критериями качества диссертаций и реальным уровнем методологической компетентности аспирантов, соискателей и др., а именно:

- *Противоречие между уровнями эвалюации.* В экспертные советы ВАК включены наиболее авторитетные специалисты по всем специальностям, по которым в Республике Беларусь выполняются диссертации. Однако статистика свидетельствует: экспертный совет ВАК, т.е. ведущие специалисты, рекомендует диссертацию к утверждению, а Президиум ВАК отклоняет диссертацию и выносит отрицательный вердикт (часть диссертаций

отклоняется в связи некачественным оформлением аттестационных дел, часть – из-за несоответствия универсальным методологическим (логическим) нормам, часть – из-за отсутствия актуальности проблемы, новизны, теоретической и практической значимости результатов). Вместе с тем в Президиум ВАК не входят специалисты по всем отраслям науки. В этой связи возникают вопросы: как определяется научная и практическая актуальность проблемы (темы), например, исследования по нормативной методологии педагогики или педагогической психологии, как определяется эвристический потенциал гипотез, новизна, теоретическая и практическая значимость результатов конкретно-научных исследований? Кроме того, наблюдается тенденция к дифференциации и интеграции социально-гуманитарных наук, науки в целом. В этой связи, например, эксперт по нормативной методологии педагогики может дать адекватную оценку методологическому аппарату диссертации по методике обучения английскому языку, определить степень корреляции между методологическими характеристиками исследования (например, «актуальность проблемы – тема – объект – предмет – цель – задачи – выводы»). Однако специалист по методологии педагогики (кандидат или доктор педагогических наук) не сможет адекватно оценить научную и практическую актуальность проблемы (темы), новизну, теоретическую и практическую значимость результатов по методике обучения иностранным языкам, субъектом которого является потенциальный кандидат или доктор педагогических наук. Далее. ВАК констатирует низкое качество предварительной экспертизы диссертаций. Так это «качество» закономерно: например, на многих кафедрах социально-гуманитарного профиля (психологии, педагогики, методики обучения иностранным языкам) «кадровый голод»: отсутствие и / или «старение» кадров высшей научной квалификации. А ведь компетентного специалиста может подготовить только мотивированный компетентный специалист, обладающий высоким уровнем теоретической и методологической компетентности, культуры, систематически реализующий собственные научные проекты, осуществляющий перманентную рефлексию проблемных полей и результатов исследований в смежных областях науки.

- Следующее противоречие: *между универсальными критериями оценки качества процедуры и результатов научных исследований* (отражены в Положении о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий) *и спецификой видов научной деятельности*. Специфика видов научной деятельности и, как следствие, дифференциация наук обусловлена особенностями проблематики, предметов, методов, парадигм исследования. Парадигма естественнонаучного исследования и парадигма социально-гуманитарного исследования (несмотря на то, что они, безусловно, имеют инвариантные (универсальные) компоненты) – это разные научные парадигмы. Специфичны и результаты естественнонаучных и социально-гуманитарных исследований, а также критерии их эффективности и качества. Существующие нормы качества абстрактны. Необходимо в инструктивно-нормативных документах ВАК конкретизировать методологические критерии и показатели качества научных исследований с учетом специфики социально-гуманитарных и естественнонаучных исследований. Бережнова Е.В. отмечает, что ***специфика социально-гуманитарного научного познания обуславливает и способы управления качеством научных исследований в сфере образования*** [8]. Считаем, что, связи с дифференциацией и спецификой наук, необходимо разрабатывать (и руководствоваться) не только инвариантные (универсальные), но и специфическими критериями и показателя качества естественнонаучных и социально-гуманитарных исследований. Оценивать качество процедуры и результатов социально-гуманитарных и естественнонаучных исследований сквозь призму одних и тех же критериев невозможно: и результаты, и методологические нормы (принципы, критерии, методы), алгоритмы, парадигмы исследования различны.

- *Противоречие между административными алгоритмами, процедурами и методологическими нормами*. В частности, порядок утверждения тем диссертаций противоречит методологическому алгоритму научного исследования, дискредитирует такую методологическую характеристику, как «тема исследования» Кто обосновывает реально актуаль-

ность проблемы и формулирует тему исследования: соискатель или научный руководитель? Способен ли соискатель в первые месяцы обучения в аспирантуре самостоятельно определить *объектное поле, проблемное поле, обосновать научную и практическую актуальность проблемы своего исследования, корректно сформулировать тему исследования, определить важнейшие компоненты методологического аппарата: объект, предмет, цель, задачи, содержание диссертации* (данные компоненты отражены в индивидуальных планах аспирантов)? До формулирования темы исследования необходимо осуществить сложные мыследеятельностные логические и методологические процедуры: анализ, синтез, систематизация эмпирических данных, определение «границ научного знания и незнания», методологическая рефлексия, идентификация проблемы и др. Кто реально осуществляет данные методологические процедуры? Напомним, что в соответствии с п. 19 «Положения...»: «Диссертация должна быть самостоятельно выполненной квалификационной научной работой, имеющей внутреннее единство и свидетельствующей о личном вкладе автора в науку, посвящена решению научной задачи или изучению выбранной научной проблемы и содержать: обоснованную постановку научно задачи (проблемы); аналитический обзор литературы по теме...» [26, С. 4]. Зачем утверждать «темы» диссертаций соискателя в «первые часы» его обучения в аспирантуре? Возможно, ученые советы вузов утверждают не «темы», а «рабочие названия» диссертаций, которые будут многократно уточняться, прежде чем станут «темами научного исследования»? По этому поводу Р. Дэй образно выразился так: «Установить заглавие до написания работы – все равно, что дать имя ребенку до его рождения – Вы можете дать девичье имя мальчику» [23]. В своей фундаментальной монографии «Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы» профессор МГУ Ю.А. Петров отмечает «Возникает вопрос: как выбрать заглавие научной работы, адекватно отражающее ее содержание, а в конечном итоге – ее основной результат? Для этого надо достаточно ясно представить себе, о чем существенном идет речь в содержании работы, чем является ее основной результат» [23, С. 89].

- Определены актуальные направления «белорусской науки». В эти «направления» не вписывается проблематика социально-гуманитарных наук (психология; педагогика; литературоведение...). Существует ли «российская наука», «белорусская наука»? Возможно, более корректно говорить о «вкладе белорусских ученых в науку», т.к., наука это открытая система, имеющая наднациональный, надгосударственный статус, а не локальное «натуральное хозяйство». Если разработана «концепция», «система» и / или «технология» в России, Германии и др., то лучше осуществить цивилизованное «заимствование», а не изобретать белорусский вариант «велосипеда», а тем более присуждать за этот «велосипед» ученую степень, даже тогда, когда этот «велосипед» адекватен «приоритетным направлениям белорусской науки». Когда оценивается новизна, теоретическая и практическая значимость результатов научного исследования, то определяется теоретическая значимость его результатов применительно ко всей науке (конкретно-научной области), а не только «белорусской».

- *Противоречие между системой подготовки кадров высшей научной квалификации и качеством такой подготовки.* Система подготовки научных кадров высшей квалификации не обеспечивает качество подготовки соискателей (около 5% аспирантов к окончанию аспирантуры завершают работу над диссертацией). Доказали ли свою эффективность аспирантуры в региональных вузах? Какова их реальная кадровая обеспеченность? Безусловно, необходима новая модель системы «Аспирантура», обеспечивающая качество формирования общетеоретической и методологической компетентности аспирантов. В соответствии с «Положением о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий...» перечень общеобразовательных дисциплин, по которым сдаются кандидатские экзамены и зачеты, устанавливает ВАК [12]. Программы-минимумы кандидатских экзаменов и зачетов по этим дисциплинам разрабатывает и утверждает Министерство образования Республики Беларусь. Содержание подготовки аспирантов представлено в пакете кан-

дидатских программ-минимумов: «Программа-минимум кандидатского экзамена по философии и методологии науки», «Типовая программа-минимум кандидатского зачета по основам информационных технологий», «Типовая программа-минимум кандидатского экзамена по иностранному языку (английскому, немецкому, испанскому, итальянскому, французскому)», а также программы-минимумы кандидатского экзамена по специальностям, например, по специальности 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования (приказ ВАК от 23.08.2007 № 138) (www.vak.org.by). Возможно, необходимо включить в содержание подготовки аспирантов программу-минимум по методологии конкретно-научного исследования с акцентом на прескриптивный, нормативный, инструментально-технологический аспект (уровень методологической культуры аспирантов крайне низкий), а также такие дисциплины, как основы науковедения, логику, теорию аргументации, математическую статистику, психологию науки и др. Однако не только включить в план подготовки, но и обеспечить качество освоения содержательного поля.

Таким образом, основными **противоречиями** в системе управления качеством научных исследований являются:

- противоречия между методологическими и административными видами регулирования: рассогласования между процедурами планирования и экспертизы процесса и результатов и методологическими эталонами, между универсальными критериями оценки качества процедуры и результатов научных исследований и спецификой видов научной деятельности, предметов, методов, парадигм социально-гуманитарных и естественно-научных исследований (необходимо обеспечение связи, координации двух видов регулирования научной деятельности и ее результатов; основанием «административного регулирования», управленческих решений в сфере науки должны выступать логико-методологические нормы, критерии);
- противоречия между уровнями эвалюации, рассогласования в оценках субъектов эвалюации качества процесса и результатов научных исследований;
- противоречие между централизованной многоуровневой системой управления, эвалюации и невысоким качеством результатов научных исследований;
- противоречие между ресурсозатратной системой подготовки кадров высшей научной квалификации и качеством такой подготовки, качеством результатов социально-гуманитарных исследований в целом.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арламов, А.А. Проблемы методологии педагогики : постнеклассический период / А.А. Арламов, Р.В. Почтер // Педагогика. – 2008. – № 5. – С. 98–104.
2. Афанасьев, А.А. Национальной системе аттестации научных и научно-педагогических работников высшей квалификации – 15 лет / А.А. Афанасьев, Н.В. Гулько // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 4–15.
3. Бережнова, Е.В. Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Е.В. Бережнова. – Волгоград, 2003. – 321 л.
4. Бережнова, Е.В. Педагогическая наука и её методология в контексте современности / Е.В. Бережнова // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 101–105.
5. Бережнова, Е.В. Педагогическое исследование: социально-гуманитарный контекст / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 23–30.
6. Берков, В.Ф. Из опыта логической экспертизы диссертационных работ / В.Ф. Берков // Проблемы управления. – 2007. – № 3 (24). – С. 114–117.
7. Ивин, А.А. Теория аргументации : учеб. пособие / А.А. Ивин. – Москва : Гардарики, 2000. – 416 с.

8. Краевский, В.В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М. : Академия, 2008. – 400 с.
9. Микешина, Л.А. Методология научного познания в контексте культуры / Л.А. Микешина. – М. : Исслед. центр по пробл. управл. качеством подготовки специалистов, 1992. – 174 с.
10. Микешина, Л.А. Новые образы познания и реальности / Л.А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М. : РОССПЭН, 1997. – 240 с.
11. Петров, Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы / Ю. А. Петров. – Москва : Изд-во МГУ, 1990. – 115 с.
12. «Положении о присуждении ученых степеней и присвоении ученых званий в Республике Беларусь» (в редакции Указов Президента Республики Беларусь от 04.03.2005 N 116, от 24.08.2006 N 516, от 17.12.2007 N 655, от 28.05.2008 N 286, от 17.11.2009 N 556, от 13.08.2010 N 422) // www.vak.org.by.
13. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – Москва : Высшая школа, 2004. – 512 с.
14. Поташник, М.М. Качество образования : проблемы и технология управления (В вопросах и ответах) / М.М. Поташник. – Москва : Педагогическое общество России, 2002. – 352 с.
15. Розин, В. М. Специфика и формирование естественных, технических и гуманитарных наук / В. М. Розин. – Красноярск. : Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 200 с.
16. Слостенин, В.А. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании / В.А. Слостенин, П.В. Лепин, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 4. – С. 28–31.
17. Степин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – М. : Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
18. Фельдштейн, Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии / Д.И. Фельдштейн // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 3–14.
19. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 421 с.