



ГРНТИ 14.01.07

<https://journal.ushinsky-iro.ru>

УДК 37.012.85

ВАК 5.8.1

*Оригинальная статья***М. А. Санников** 

Институт развития образования им. К. Д. Ушинского (Ижевск, Россия)

rector@ushinsky-iro.ru

**ЧЕК-ЛИСТ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ОТ
ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ОБОСНОВАНИЯ К ЭМПИРИЧЕСКОЙ
АПРОБАЦИИ**

Аннотация: Проблема методологического эклектизма в педагогических исследованиях, проявляющаяся в разрыве между декларируемыми гуманистическими ценностями и используемым эмпирическим инструментарием, остаётся нерешённой в современной методологии педагогики. Отсутствие операциональных средств диагностики аксиологической согласованности затрудняет экспертизу диссертационных работ и подготовку научно-педагогических кадров. Цель исследования – разработка, теоретическое обоснование и эмпирическая апробация чек-листа аксиологической экспертизы как инструмента диагностики согласованности между ценностным ядром педагогического исследования и его эмпирическими методами. Методология исследования базируется на аксиолого-антропологической реконструкции, теоретическом анализе литературы и экспертной валидации. В исследовании приняли участие 12 экспертов – докторов и кандидатов педагогических наук, оценивших 20 диссертационных работ по специальностям 5.8.1 и 5.8.2. В результате разработан чек-лист, включающий 12 критериев в шести блоках: экспликация аксиологического ядра, согласованность целеполагания, адекватность эмпирических методов, наличие аксиологической рефлексии, концептуальная связность аппарата, процедурная прозрачность. Коэффициент конкордации Кендалла для итоговых оценок составил $W = 0,71$ ($\chi^2 = 93,72$, $df = 11$, $p < 0,001$), что подтверждает высокую согласованность экспертных суждений и надёжность инструмента. Выявлены три типа аксиологических конфликтов:



«декларативный гуманизм» (50% выборки), «антропологический разрыв» (30%) и «методологическая инерция» (75%). Разработанный чек-лист может быть использован в работе диссертационных советов, при подготовке научно-педагогических кадров и в качестве средства методологической саморефлексии исследователя.

Ключевые слова: аксиологическая согласованность, аксиологическое ядро, чек-лист аксиологической экспертизы, методологический эклектизм, экспертиза диссертаций, педагогическое исследование, аксиологическая рефлексия, валидность методов, антропологическая модель, постнеклассическая методология.

Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

© Санников, М. А., 2026

*Для цитирования: Санников, М. А. Чек-лист аксиологической экспертизы педагогического исследования: от теоретического обоснования к эмпирической апробации / М. А. Санников // Траектория образования. – 2026. – Т. 5, № 1. – С. 41-80.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.20186180>*



Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.
The content is available under Creative Commons Attribution 4.0 License.

Original article

М. А. Санников 

*Ushinsky Institute for the Development of Education (Izhevsk, Russia)
rector@ushinsky-iro.ru*

CHECKLIST FOR AXIOLOGICAL EXPERTISE OF PEDAGOGICAL RESEARCH: FROM THEORETICAL JUSTIFICATION TO EMPIRICAL APPROBATION

Abstract. The problem of methodological eclecticism in pedagogical research, manifested in the gap between declared humanistic values and the empirical tools employed, remains unresolved in contemporary pedagogy methodology. The lack of operational means for diagnosing axiological consistency complicates the examination



of dissertations and the training of research and pedagogical personnel. The aim of the study is to develop, theoretically justify, and empirically test a checklist for axiological expertise as a tool for diagnosing the consistency between the value core of a pedagogical study and its empirical methods. The research methodology is based on axiological-anthropological reconstruction, theoretical literature analysis, and expert validation. The study involved 12 experts – Doctors and Candidates of Pedagogical Sciences – who evaluated 20 dissertations in specializations 5.8.1 and 5.8.2. As a result, a checklist comprising 12 criteria across six blocks was developed: explication of the axiological core, consistency of goal-setting, adequacy of empirical methods, presence of axiological reflection, conceptual coherence of the apparatus, and procedural transparency. Kendall's concordance coefficient for the final scores was $W = 0.71$ ($\chi^2 = 93.72$, $df = 11$, $p < 0.001$), confirming high consistency of expert judgments and the reliability of the tool. Three types of axiological conflicts were identified: "declarative humanism" (50% of the sample), "anthropological rupture" (30%), and "methodological inertia" (75%). The developed checklist can be used by dissertation committees, in the training of research and pedagogical personnel, and as a means of methodological self-reflection for researchers.

Keywords: axiological consistency, axiological core, axiological expertise checklist, methodological eclecticism, dissertation expertise, pedagogical research, axiological reflection, validity of methods, anthropological model, post-non-classical methodology.

The author declares no conflict of interest.

For citation: Sannikov M.A. Checklist for axiological expertise of pedagogical research: from theoretical justification to empirical approbation. Trajectory of Education. 2026; 5(1): 41-80.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.20186180>

* * *

Введение. В современной педагогической науке сохраняется устойчивое противоречие между декларируемой гуманистической парадигмой образования и реальной практикой выбора эмпирических методов в диссертационных исследованиях. Значительная часть диссертационных работ по педагогике, позиционирующих себя в русле лично ориентированного, антропо-



субъектного или аксиологического подходов, в эмпирической части опирается на инструментарий, заимствованный из деятельностно-дисциплинарной исследовательской традиции: стандартизированные тесты с жёсткими нормами, формализованные опросники, методы математической статистики, ориентированные на усреднение и сравнение с нормативными показателями. Этот разрыв между ценностными декларациями и методами их эмпирической верификации приводит к методологическому эклектизму и ставит под сомнение валидность получаемых результатов, поскольку исследователь оказывается в ситуации, когда используемый инструментарий работает против заявленных ценностных оснований.

Социальная актуальность данной проблемы определяется статусом диссертации как высшей формы научной квалификации, результаты которой влияют на образовательную политику, педагогическую практику и подготовку научно-педагогических кадров. Тиражирование методологически дефектных образцов формирует искажённое представление о природе педагогического знания, в котором ценности остаются риторическим украшением, не связанным с реальными исследовательскими процедурами. Научная актуальность обусловлена отсутствием в современной методологии педагогики операциональных инструментов диагностики аксиологической согласованности, то есть степени соответствия между заявленным ценностным ядром исследования и выбранными эмпирическими методами.

Объектом исследования выступает методологический аппарат педагогических исследований (диссертационных работ по специальности 5.8.1 «Общая педагогика, история педагогики и образования»). Предметом – аксиологическая согласованность между декларируемым ценностным ядром и эмпирическими методами, представленными в методологическом аппарате диссертации.

Исследовательский вопрос формулируется следующим образом: каковы критерии аксиологической согласованности педагогического исследования и как



на их основе может быть построен инструмент экспертной оценки, пригодный для диагностики ценностно-методологических конфликтов? Исследовательское ожидание состоит в том, что систематизация критериев аксиологической согласованности в форме чек-листа позволит операционализировать данное понятие и создать инструмент, применимый в экспертной практике, при подготовке научно-педагогических кадров, а также в качестве средства методологической саморефлексии исследователя.

Цель исследования заключается в разработке, теоретическом обосновании и эмпирической апробации чек-листа аксиологической экспертизы – инструмента диагностики согласованности между аксиологическим ядром педагогического исследования и его эмпирическими методами.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи. Первая задача – на основе анализа философской, психологической и педагогической литературы по проблеме ценностей и методологии педагогического исследования выявить и систематизировать критерии аксиологической согласованности. Вторая – разработать чек-лист аксиологической экспертизы, включающий систему критериев, шкалу оценки и процедуру подсчёта интегрального балла аксиологической согласованности. Третья – провести экспертную валидацию разработанного чек-листа с участием специалистов в области методологии педагогики. Четвёртая – определить границы применимости чек-листа и сформулировать рекомендации по его использованию в экспертной практике и подготовке научно-педагогических кадров.

Обзор литературы. Анализ современной научной литературы по проблеме соотношения ценностных оснований и методов педагогического исследования позволяет выделить несколько ключевых идей, определяющих методологический контекст разработки инструмента диагностики аксиологической согласованности.



Первая группа источников раскрывает методологические трудности операционализации ценностей в педагогических исследованиях. В работах, посвящённых педагогической аксиологии, фиксируется устойчивый разрыв между философским осмыслением природы ценностей и конкретными методами их изучения в образовательной практике. Исследователи сходятся во мнении, что аксиологический подход прочно утвердился в теоретическом дискурсе педагогики, однако его операционализация в эмпирических исследованиях остаётся проблемной областью. Авторы подчёркивают, что исследователи часто демонстрируют отсутствие понимания объёма и содержания понятий, связанных с ценностной проблематикой, неумение сосредоточиться на конкретизации ценностей и, как следствие, неспособность адекватно выстроить формирующий эксперимент [1, с. 12; 5, с. 18–19].

В ряде работ обосновывается необходимость различения таких понятий, как «ценности», «ценностные ориентации» и «ценностные представления» личности. При этом акцентируется, что в педагогических исследованиях, ограниченных временными рамками, целесообразно сосредоточиться на формировании ценностных представлений индивидов, а не на формировании устойчивых ценностных ориентаций, требующих длительного лонгитюдного наблюдения [1, с. 15–16]. Авторы также указывают на необходимость классификации ценностей, предлагая использовать различие между терминальными (ценности-цели) и инструментальными (ценности-средства) ценностями как методологическую основу для конкретизации исследовательских задач [1, с. 14; 4, с. 118].

Вторая группа источников посвящена критическому анализу применения количественных методов в педагогических исследованиях. Здесь исследователи сходятся во мнении, что тотальность использования методов математической статистики в педагогике является дискуссионной. Отталкиваясь от классического различия «наук о природе» и «наук о культуре», авторы подчёркивают, что педагогика относится к наукам о культуре, где значима



аксиология и индивидуализация, а потому методы естественных наук не всегда адекватны её предмету [3, с. 198].

Выявлен ряд системных проблем, связанных с использованием статистического аппарата в педагогических исследованиях. К ним относятся: неправильное использование мер центральной тенденции без проверки нормальности распределения, применение параметрических критериев (t-критерий Стьюдента) без проверки условий их применимости, использование авторских ранговых шкал без проверки доверительных интервалов, отсутствие проверки однородности выборок на начальном этапе эксперимента [1, с. 80]. Авторы этих работ предлагают альтернативные решения: использование непараметрических критериев, комплексное представление параметров выборки (медиана, квартили, процентиля), применение психофизического закона Вебера-Фехнера для обоснованного деления на уровни, использование критериев Уилкоксона и Манна-Уитни вместо критерия хи-квадрат [1, с. 86–87].

Особое внимание в этой группе источников уделяется онтологической несоразмерности количественных методов природе воспитательных процессов. Исследователи подчёркивают, что воспитание признаётся многофакторным полипроцессом, направленным не на «знание», а на «смысл», поэтому его результативность связывается прежде всего с качественными, а не количественными показателями [3, с. 206]. Результаты духовного, нравственного развития могут быть наблюдаемы лишь в деятельности, совершаемой в объективной реальности (отсроченные результаты), либо в субъективной реальности, что требует специфических методов, основанных на рефлексии и герменевтике [3, с. 206].

Третья группа источников раскрывает методологическую рефлексию как инструмент повышения качества педагогических исследований. В этих работах обосновывается, что рефлексия представляет собой форму развития самосознания науки, стремление к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания [12, с. 191]. Исследователи



выделяют несколько уровней и форм рефлексии, причём методологическая рефлексия признаётся наиболее важной в процессе формирования научной методологии, а её задачей является поиск, создание и обоснование новых научных нормативов [12, с. 192].

В рамках этого направления разрабатываются модели академического комментирования научных текстов, включающие оценку содержательной достаточности выводов, экспертизу логической корректности и отображение фигуры автора в тексте [9, с. 15]. Эти модели органично вписываются в формат методологической рефлексии, включающей процедуры остановки, фиксации, отстранения, объективации и оборачивания. При этом авторы выделяют «жёсткие» компоненты (логическая корректность, содержательная достаточность) и «мягкие» (научный образ автора), что может служить методологической основой для разработки экспертных инструментов [9, с. 26–27].

Особое значение для настоящего исследования имеет типология методологических ошибок гипотезирования, разработанная в рамках этого направления. Исследователи выделяют ошибки сущностного плана (потеря действенности и инструментальности гипотезы), содержательные ошибки (утрата педагогического предмета гипотезирования), структурные ошибки (разбалансированность методологического, теоретического и практико-методического компонентов), ошибки рассогласования парадигмальной установки, процессуальные ошибки (статичность гипотезы, её «забывание» в процессе исследования), ошибки функциональной ограниченности (потеря диагностической функции гипотезы) [7, с. 31–34]. Доказывается, что выявление и систематизация таких ошибок даёт возможность проводить регулирование рефлексивного научно-педагогического исследования, осуществлять обратную связь в процессе методологической подготовки и стимулировать выработку научно обоснованных эвристических решений.



Четвёртая группа источников посвящена критериям оценки качества диссертационных исследований. Здесь выявляется общая тенденция: существующие подходы ориентированы преимущественно на формально-технические критерии. Так, в методических рекомендациях Российской академии образования подробно прописаны требования к структурным элементам диссертации – теме, актуальности, степени разработанности, противоречиям, проблеме, объекту, предмету, цели, задачам, гипотезе, научной новизне, теоретической и практической значимости (всего 22 позиции), а также к организации опытно-экспериментальной работы [6, с. 154–155].

В рамках модульно-алгоритмического подхода к построению диссертации как исследовательского проекта выделяются пять основных модулей (концепция как замысел, теоретико-методологические основы, результаты эмпирического исследования, аналитика, концепция как результат), а также предлагаются универсальные критерии научности: доказательность, непротиворечивость, эмпирическая проверяемость, воспроизводимость, интерсубъективность, когерентность, эссенциальность, однозначность [8, с. 23–24]. Однако ни в одном из этих подходов аксиологическое измерение – соответствие между ценностными основаниями и методами – не входит в число критериев оценки качества диссертационной работы.

Пятая группа источников раскрывает онтологические основания различных методологических стратегий в педагогике. Здесь исследователи различают две фундаментальные методологические стратегии: «найти общее для частного» (взгляд на педагогическую действительность через объективно существующую логику, характерный для классической науки) и «целое по частям не ищется» (взгляд на педагогическую действительность через человека, характерный для постнеклассической науки) [10, с. 13]. В рамках первой стратегии методологический приоритет принадлежит элементам над связями и отношениями, реализуется принцип объектности. В рамках второй – методологический примат связей и отношений над элементами, принцип



условности разделения субъективного и объективного, а главным и конечным ориентиром исследования выступает человек как телесно-духовная целостность, а также ценности развития человеческой личности.

С позиции субъективизма, наиболее продуктивным методологическим ориентиром становится «человеческое измерение» явлений материальной и духовной культуры, сочетающее ценность как свойство (значимость) и ценность как отношение (между сознанием и действительностью) [14, с. 126]. Акцентируется, что ценности и индивидуальная иерархия ценностей представляют собой высший приоритет и внутреннюю потребность зрелого человека, а формирование ценностно-смысловых ориентаций является «краеугольным камнем в иерархической системе на пути от профессионального обучения к профессиональной культуре» [4, с. 123].

Анализ аксиологических аспектов профессионального развития педагога показывает, что аксиологический подход рассматривается как один из ключевых исследовательских подходов, обеспечивающих решение широкого круга актуальных проблем современного образования: анализ исторического развития педагогической теории и образовательной практики с позиции теории ценностей, определение ценностных оснований образования, разработка ценностных подходов к стратегии развития и содержания отечественного образования, определение критериев оценки и определения ценности педагогических и научно-педагогических явлений [2, с. 52].

А.В. Хуторской и соавторы, обсуждая ценностно-смысловой аспект педагогических исследований, подчёркивают, что ценности и смыслы влияют на определение проблемы исследования. Исследователи ставят перед соискателями ключевые вопросы для аксиологической рефлексии: «Зачем мне нужно делать исследование?», «Кому моя работа принесёт пользу и какую?», «Какие свои ценности я готов внести в исследование?», «Какие смыслы готов принимать и развивать и почему?» [13, с. 6, 13]. Эти вопросы могут служить прототипом



критериев аксиологической рефлексии при разработке экспертного инструментария.

Проведённый обзор литературы позволяет сформулировать следующие методологические трудности, актуальные для разработки инструмента диагностики аксиологической согласованности.

Первая трудность – разрыв между философским осмыслением ценностей и операциональными методами их изучения в педагогических исследованиях. Аксиологический подход прочно утвердился в теоретическом дискурсе, однако его эмпирическая операционализация остаётся проблемной областью. Исследователи фиксируют размытость понятийного аппарата, неумение конкретизировать ценности и выстроить адекватный формирующий эксперимент.

Вторая трудность – несоразмерность количественных методов онтологии педагогических, особенно воспитательных, феноменов. Воспитание как многофакторный полипроцесс, направленный на формирование смыслов, а не знаний, требует качественных методов, основанных на рефлексии и герменевтике. Однако существующие критерии оценки диссертационных работ не учитывают этой специфики.

Третья трудность – отсутствие в существующих подходах к оценке качества диссертационных исследований аксиологического измерения. Разработанные критерии (доказательность, непротиворечивость, эмпирическая проверяемость, воспроизводимость и др.) не включают требований к согласованности между ценностными основаниями и методами исследования.

Четвёртая трудность – недостаточная разработанность инструментов методологической рефлексии, применимых к экспертизе аксиологической согласованности. Существующие типологии методологических ошибок и модели академического комментирования не включают критериев, позволяющих диагностировать разрыв между декларируемыми ценностями и используемым эмпирическим инструментарием.



На основе выявленных трудностей можно выделить следующие нерешённые вопросы, определяющие научную нишу настоящего исследования.

Во-первых, отсутствует операциональное определение понятия «аксиологическая согласованность педагогического исследования», пригодное для экспертной оценки. Во-вторых, не разработана система критериев, позволяющих диагностировать степень соответствия между декларируемым ценностным ядром и выбранными эмпирическими методами. В-третьих, отсутствует инструмент экспертизы аксиологической согласованности, который мог бы быть использован в работе диссертационных советов, при подготовке научно-педагогических кадров и в качестве средства методологической саморефлексии исследователя. В-четвёртых, не определены границы применимости такого инструмента в зависимости от парадигмальной ориентации исследования (классическая, неклассическая, постнеклассическая методология).

Именно на восполнение этих лакун направлено настоящее исследование, в котором предлагается чек-лист аксиологической экспертизы как операциональный инструмент диагностики согласованности между ценностным ядром педагогического исследования и его эмпирическими методами.

Материалы и методы. Разработка чек-листа осуществлялась на основе теоретического анализа литературы и метода аксиолого-антропологической реконструкции. Эмпирическая апробация инструмента проводилась с привлечением экспертной группы из 12 специалистов в области методологии педагогики, которые оценили 20 диссертационных работ по специальностям 5.8.1 («Общая педагогика, история педагогики и образования») и 5.8.2 («Теория и методика обучения и воспитания»).

Состав экспертной группы. Экспертная группа сформирована по принципу целенаправленной выборки с учётом критериев компетентности: наличие учёной степени по специальностям 5.8.1 или 5.8.2, стаж научно-педагогической работы, наличие публикаций по методологии педагогических



исследований. В состав группы вошли 12 экспертов (табл. 1). Шесть экспертов имели учёную степень доктора педагогических наук со средним стажем 24 года (от 18 до 31 года), шесть экспертов – учёную степень кандидата педагогических наук со средним стажем 10 лет (от 6 до 16 лет). Географическая репрезентация: Москва, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Ростов-на-Дону, Казань, Новосибирск, Ижевск. Гендерный состав: 8 мужчин, 4 женщины. Все эксперты имеют опыт работы в диссертационных советах или рецензирования диссертационных исследований.

Таблица 1

Состав экспертной группы

Table 1

Composition of the Expert Group

№	Учёная степень	Специализация (шифр)	Стаж (лет)	Регион	Пол
1	Доктор пед. наук	5.8.1	31	Москва	М
2	Доктор пед. наук	5.8.1	28	Санкт-Петербург	М
3	Доктор пед. наук	5.8.2	25	Екатеринбург	Ж
4	Доктор пед. наук	5.8.1	24	Ростов-на-Дону	М
5	Доктор пед. наук	5.8.1	22	Казань	М
6	Доктор пед. наук	5.8.2	18	Новосибирск	М
7	Кандидат пед. наук	5.8.1	16	Москва	Ж
8	Кандидат пед. наук	5.8.1	12	Санкт-Петербург	М
9	Кандидат пед. наук	5.8.2	10	Екатеринбург	Ж
10	Кандидат пед. наук	5.8.1	8	Ижевск	М
11	Кандидат пед. наук	5.8.1	7	Казань	М
12	Кандидат пед. наук	5.8.2	6	Новосибирск	Ж

Источник: составлено автором.

Source: Compiled by the author.

Процедура включала три этапа. На первом этапе (пилотная экспертиза, калибровка инструмента) экспертам был направлен первый вариант чек-листа, содержащий 14 критериев. Каждый эксперт индивидуально оценил три



диссертации, отобранные для пилотной апробации. На основе анализа расхождений в экспертных оценках (коэффициент конкордации Кендалла на пилотном этапе составил $W = 0,58$) и письменных замечаний экспертов чек-лист был доработан: два критерия удалены как неоперациональные, формулировки пяти критериев уточнены, для каждого блока добавлены примеры «красных флагов» – типичных нарушений аксиологической согласованности. Финальная версия чек-листа содержит 12 критериев, сгруппированных в шесть содержательных блоков.

На втором этапе (основная экспертиза) доработанный чек-лист был применён к выборке из 20 диссертационных работ по специальностям 5.8.1 и 5.8.2, отобранных методом стратифицированной случайной выборки из числа защищённых диссертаций за период 2019–2024 годов. Выборка включала 10 кандидатских и 10 докторских диссертаций, распределённых по трём тематическим направлениям: методология педагогики (5.8.1), теория и методика воспитания (5.8.2), история педагогики и образования (5.8.1). Каждая диссертация оценена шестью экспертами (всего 120 экспертных заключений). Экспертиза проводилась в режиме двойного слепого оценивания: каждой диссертации присвоен уникальный код, метаданные известны только исследователю и не передавались экспертам.

На третьем этапе (расчёт надёжности) для оценки согласованности экспертных суждений использован коэффициент конкордации Кендалла (W). Коэффициент конкордации для итоговых оценок по чек-листу составил $W = 0,71$ ($\chi^2 = 93,72$, $df = 11$, $p < 0,001$), что свидетельствует о высокой согласованности экспертных суждений и надёжности разработанного инструмента.

Результаты исследования. В соответствии с поставленными задачами в данном разделе представлены: результаты теоретической разработки критериев аксиологической согласованности, полный текст чек-листа с описанием шкалы оценки и процедуры подсчёта интегрального балла, а также данные



эмпирической апробации инструмента, включая показатели согласованности экспертных суждений и распределение оценок по критериям.

Разработка критериев аксиологической согласованности

На основе теоретического анализа литературы и метода аксиолого-антропологической реконструкции были выделены шесть содержательных блоков, охватывающих ключевые аспекты аксиологической согласованности методологического аппарата педагогического исследования. Первый блок «Экспликация аксиологического ядра» фиксирует наличие и иерархическую структуру ценностных оснований исследования. Второй блок «Согласованность целеполагания» оценивает соответствие цели и гипотезы (или исследовательского ожидания) заявленному аксиологическому ядру. Третий блок «Адекватность эмпирических методов» диагностирует соответствие выбранных методов сбора данных ценностным основаниям исследования. Четвёртый блок «Наличие аксиологической рефлексии» фиксирует степень осознанности автором ценностных оснований собственного исследования и границ применимости полученных результатов. Пятый блок «Концептуальная связность аппарата» оценивает внутреннюю логическую непротиворечивость всех компонентов методологического аппарата. Шестой блок «Процедурная прозрачность» фиксирует полноту описания выборки и процедуры исследования, необходимую для воспроизведения. В рамках каждого блока выделены по два критерия, что обеспечивает операциональную наполненность каждого содержательного направления. Общее число критериев составило 12.

Чек-лист аксиологической экспертизы

Каждый критерий оценивается по трёхуровневой шкале: 2 балла – критерий выполнен полностью, методологическое решение соответствует заявленному



аксиологическому ядру; 1 балл – критерий выполнен частично, имеются отдельные нарушения согласованности; 0 баллов – критерий не выполнен, зафиксирован явный конфликт между ценностными основаниями и методами. Для обеспечения единства интерпретации к чек-листу прилагается инструкция с описанием каждого критерия и примерами его выполнения и невыполнения («красные флаги»). Интегральный балл аксиологической согласованности (ИБАС) вычисляется как средний балл по всем 12 критериям, переведённый в проценты по формуле: $ИБАС = (\text{средний балл} / 2) \times 100\%$. Фрагмент чек-листа (блок 1) представлен в табл. 2. Полный текст чек-листа, включая все 12 критериев с описанием уровней оценки и примерами «красных флагов», приведён в Приложении 1.

Таблица 2

Фрагмент чек-листа аксиологической экспертизы (блок 1)

Table 2

Fragment of the axiological expertise checklist (block 1)

№	Критерий / Criteria	0 баллов / 0 points	1 балл / 1 point	2 балла / 2 points
1	Экспликация высшей ценности (Summum Bonum) / Explication of the highest value (Summum Bonum)	Высшая ценность не названа или названа формально, без развёртывания / The highest value is not stated or is stated formally without elaboration	Высшая ценность названа, но не проведена через текст исследования / The highest value is stated but not traced throughout the research text	Высшая ценность явно сформулирована, развёрнута в цели и задачах, проведена через все разделы / The highest value is clearly formulated, elaborated in the goal and objectives, and traced throughout all sections



2	Иерархия ценностей (цели-ценности и производные ценности) / Hierarchy of values (goal-values and derived values)	Ценности перечислены как плоский список без иерархии / Values are listed as a flat list without hierarchy	Иерархия ценностей обозначена, но не операционализована / Hierarchy of values is indicated but not operationalised	Чётко выстроена иерархия: Summum Bonum → цели-ценности → производные ценности / A clear hierarchy is built: Summum Bonum → goal-values → derived values
---	--	---	--	---

Источник: составлено автором

Source: compiled by the author

Экспертная валидация чек-листа

Валидация разработанного чек-листа проведена с участием 12 экспертов – специалистов в области методологии педагогики (6 докторов и 6 кандидатов педагогических наук по специальностям 5.8.1 и 5.8.2). Состав экспертной группы представлен в табл. 1 (раздел 5). Процедура валидации включала три этапа: пилотная экспертиза (калибровка инструмента), основная экспертиза (оценка 20 диссертационных работ) и расчёт надёжности.

На пилотном этапе коэффициент конкордации Кендалла составил $W = 0,58$, что свидетельствовало о недостаточной согласованности экспертных суждений при использовании первого варианта чек-листа (14 критериев). На основе анализа расхождений и письменных замечаний экспертов чек-лист был доработан: удалены два неоперациональных критерия, уточнены формулировки пяти критериев, для каждого блока добавлены примеры «красных флагов». Финальная версия чек-листа содержит 12 критериев.

На основном этапе доработанный чек-лист применён к выборке из 20 диссертационных работ по специальностям 5.8.1 и 5.8.2. Каждая диссертация оценена шестью экспертами (всего 120 экспертных заключений). Коэффициент



конкордации Кендалла для итоговых оценок по чек-листу составил $W = 0,71$ ($\chi^2 = 93,72$, $df = 11$, $p < 0,001$), что свидетельствует о высокой согласованности экспертных суждений и надёжности разработанного инструмента (табл. 3).

Таблица 3

Показатели согласованности экспертных суждений

Table 3

Indicators of expert judgment consistency

Этап валидации / Validation stage	Количество критериев / Number of criteria	Коэффициент конкордации Кендалла (W) / Kendall's concordance coefficient (W)	χ^2	df	p-value
Пилотный (первая версия чек-листа) / Pilot (first version of checklist)	14	0,58	89,32	13	<0,001
Основной (финальная версия чек-листа) / Main (final version of checklist)	12	0,71	93,72	11	<0,001

Источник: составлено и рассчитано автором

Source: compiled and calculated by the author

Анализ распределения экспертных оценок по отдельным критериям (рис. 1) показал, что наиболее высокие средние баллы получены по критериям процедурной прозрачности (блок 6): критерий 11 «Процедурная прозрачность» – 1,38 балла из 2 ($SD = 0,49$), критерий 12 «Доступность описания выборки» – 1,32 балла ($SD = 0,52$). Наиболее низкие оценки зафиксированы по критериям, связанным с аксиологической рефлексией (блок 4): критерий 7 «Наличие аксиологической рефлексии в тексте работы» – 0,48 балла ($SD = 0,51$), критерий 8 «Рефлексия ограничений, накладываемых методологическими решениями» – 0,36 балла ($SD = 0,49$). Критерий 5 «Адекватность методов заявленному



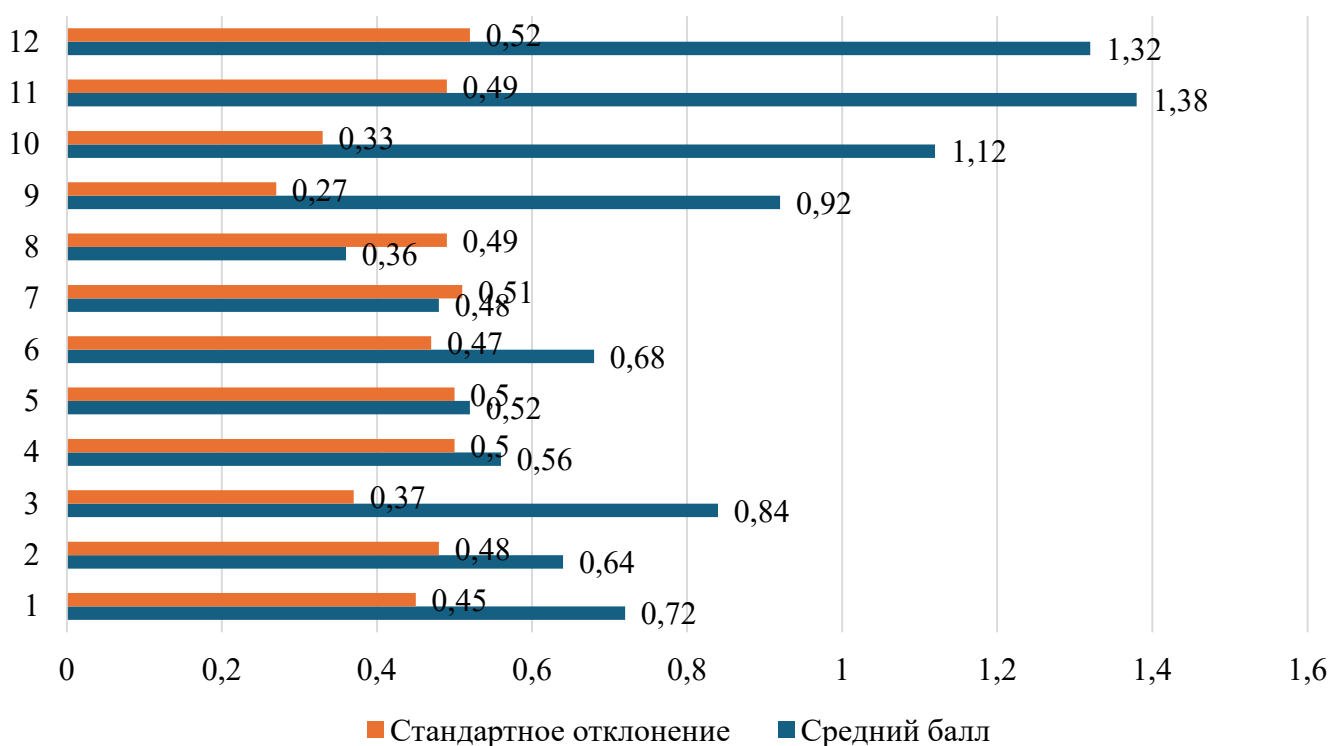
аксиологическому ядру» получил среднюю оценку 0,52 балла ($SD = 0,50$), критерий 6 «Обоснование выбора методов» – 0,68 балла ($SD = 0,47$). Средний интегральный балл аксиологической согласованности (ИБАС) по выборке из 20 диссертаций составил 46,3% ($SD = 14,2\%$). Распределение диссертаций по уровням согласованности: критический уровень (ИБАС < 40%) – 8 работ (40% выборки), низкий (40–60%) – 9 работ (45%), умеренный (60–80%) – 3 работы (15%), высокий (ИБАС > 80%) – 0 работ (0%).

Рисунок 1

Средние экспертные оценки по критериям чек-листа (в баллах, max=2)

Figure 1

Average expert scores by checklist criteria (in points, max=2)



Источник: составлено и рассчитано автором в Excel.

Source: Compiled and calculated by the author using Excel.



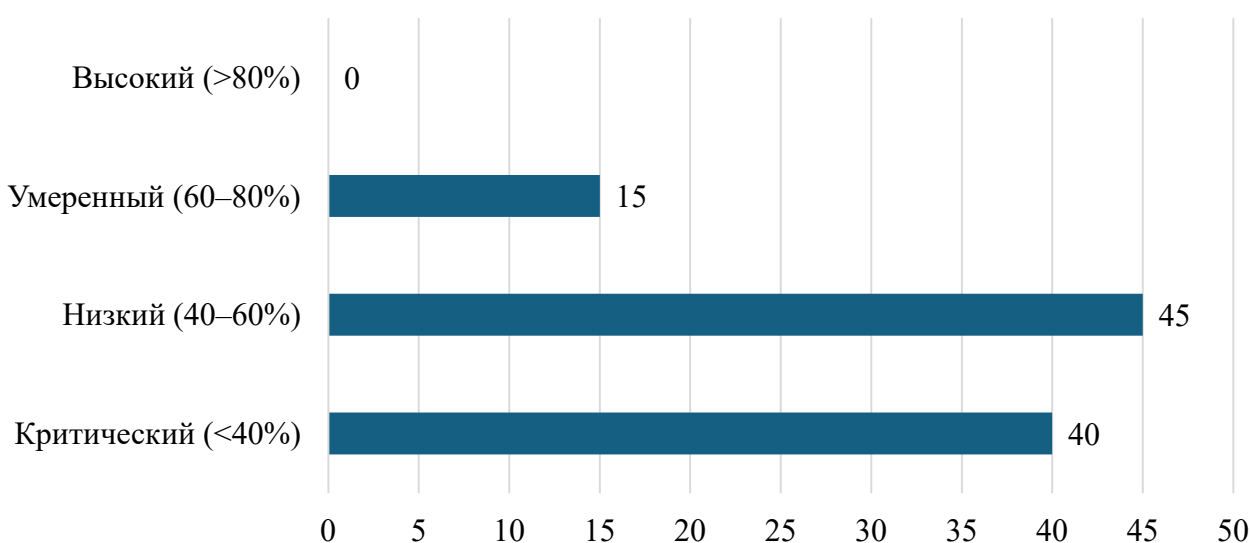
Анализ распределения диссертаций по уровням аксиологической согласованности (рис. 2) показал, что основная масса работ (85% выборки) находится в зоне критического и низкого уровней. Диссертаций с умеренным уровнем согласованности (ИБАС 60–80%) насчитывается 3 (15% выборки). Диссертаций с высоким уровнем согласованности (ИБАС > 80%) не выявлено. Наиболее проблемными критериями, как следует из рис. 1, являются критерии, связанные с аксиологической рефлексией (блок 4) и адекватностью методов заявленному аксиологическому ядру (блок 3, критерий 5).

Рисунок 2

**Распределение диссертаций по уровням аксиологической согласованности
(в %)**

Figure 2

Distribution of dissertations by levels of axiological consistency (in %)



Источник: составлено и рассчитано автором в Excel.

Source: Compiled and calculated by the author using Excel.

Типология выявленных аксиологических конфликтов. На основе качественного анализа протоколов экспертизы были выделены три типа



нарушений аксиологической согласованности, повторяющихся в различных диссертационных работах.

Первый тип – «декларативный гуманизм» – зафиксирован в 10 диссертациях (50% выборки). Данный тип характеризуется декларацией гуманистических, лично ориентированных ценностей во введении и теоретической части работы при одновременном использовании в эмпирической части инструментария, заимствованного из деятельностно-дисциплинарного аксиологического ядра (стандартизированные тесты с жёсткими нормами, формализованные опросники, статистическое усреднение без качественной интерпретации). Пример из протокола экспертизы (диссертация D-07): *«Во введении заявлен лично-ориентированный подход, однако в качестве основного метода диагностики используется стандартизированный тест, измеряющий уровень сформированности компетенций по шкале "низкий – средний – высокий" без какого-либо качественного анализа индивидуальных траекторий развития учащихся».*

Второй тип – «антропологический разрыв» – выявлен в 6 диссертациях (30% выборки). Данный тип характеризуется цитированием классиков культурно-исторической психологии и гуманистической педагогики в теоретической части при организации эмпирического исследования по схеме, противоречащей базовым принципам этих теорий. Пример из протокола экспертизы (диссертация D-14): *«Автор ссылается на Выготского и концепцию зоны ближайшего развития, однако в эмпирической части используется формирующий эксперимент, построенный по схеме "стимул-реакция", без анализа процесса деятельности и без учёта индивидуальных различий в темпах освоения материала».*

Третий тип – «методологическая инерция» – зафиксирован в 15 диссертациях (75% выборки). Поскольку одна диссертация могла демонстрировать признаки нескольких типов конфликта, сумма процентов превышает 100%. Данный тип характеризуется некритическим заимствованием



методов из психологии и естественных наук без учёта специфики педагогического исследования. Пример из протокола экспертизы (диссертация D-22): *«Автор использует комплекс психологических тестов (опросник Кеттелла, тест Люшера, методику диагностики мотивации), адаптируя их для оценки эффективности педагогической технологии, однако не обосновывает, каким образом психологические показатели соотносятся с заявленными педагогическими результатами»*. В протоколах экспертов также отмечено, что в подобных случаях исследователи нередко подменяют педагогический анализ психологической интерпретацией, что приводит к потере предмета педагогического исследования.

Распределение типов аксиологических конфликтов. Распределение выявленных типов конфликтов по выборке из 20 диссертаций представлено в табл. 4. Следует отметить, что 8 диссертаций (40% выборки) демонстрировали признаки двух типов конфликтов одновременно, что свидетельствует о комплексном характере нарушений аксиологической согласованности в значительной части проанализированных работ.

Таблица 4

Распределение типов аксиологических конфликтов по выборке диссертаций (в %)

Table 4

Distribution of axiological conflict types across the dissertation sample (in %)

Тип конфликта / Conflict type	Количество диссертаций (n=20)	Доля выборки
«Декларативный гуманизм» / "Declarative humanism"	10	50
«Антропологический разрыв» / "Anthropological rupture"	6	30
«Методологическая инерция» / "Methodological inertia"	15	75
Диссертации с единственным типом конфликта	12	60



Диссертации со смешанным типом (2 и более типа)	8	40
---	---	----

Источник: составлено автором на основе анализа протоколов экспертизы
Source: compiled by the author based on the analysis of expert protocols

Сравнительный анализ оценок по группам экспертов. Анализ экспертных оценок не выявил статистически значимых различий между группой докторов и кандидатов педагогических наук ($t = 0,84$, $p = 0,42$), а также между экспертами из разных регионов ($F = 1,36$, $p = 0,26$). Наибольшие расхождения в оценках (стандартное отклонение превышало 0,8 балла) зафиксированы по критериям 5 («Адекватность методов заявленному аксиологическому ядру») и 8 («Рефлексия ограничений»), что может свидетельствовать о различной степени методологической рефлексии у самих экспертов. В протоколах экспертизы отмечено, что данные критерии требуют наиболее высокой квалификации эксперта и опоры на эксплицированные методологические основания.

Обсуждение. Полученные результаты позволяют вернуться к исследовательскому вопросу, сформулированному во введении, и оценить, насколько разработанный чек-лист аксиологической экспертизы решает задачу диагностики согласованности между ценностным ядром педагогического исследования и его эмпирическими методами.

Вклад настоящего исследования в развитие методологии педагогики состоит, во-первых, в операционализации понятия «аксиологическая согласованность» через систему из 12 критериев, сгруппированных в шесть содержательных блоков. Как показано в обзоре литературы, существующие подходы к оценке качества диссертационных работ ориентированы преимущественно на формально-технические критерии и не включают аксиологического измерения [6, с. 154–155; 8, с. 23–24]. Предложенный чек-лист восполняет этот пробел, позволяя эксперту оценить не только формальное соответствие текста квалификационным требованиям, но и внутреннюю



согласованность его ценностных оснований и методов. Во-вторых, разработанный инструмент учитывает методологическую специфику педагогики как науки о культуре, где, как отмечают исследователи, «значима аксиология и индивидуализация, а потому методы естественных наук не всегда адекватны её предмету» [3, с. 198]. Включение в чек-лист блока «Адекватность эмпирических методов» с критериями, оценивающими соответствие методов ценностному ядру, позволяет диагностировать случаи, когда исследователь измеряет свободу инструментами, созданными для контроля дисциплины, – ситуация, которая фиксируется как наиболее проблемная в настоящем исследовании (средний балл по критерию 5 составил 0,52 из 2). В-третьих, введение блока «Аксиологическая рефлексия» (критерии 7 и 8) отвечает на запрос, сформулированный в работах по методологической рефлексии, где подчёркивается, что рефлексия представляет собой «форму развития самосознания науки, стремление к сознательному контролю за ходом, формами, условиями и основаниями процесса познания» [12, с. 191]. Низкие оценки по данному блоку (0,48 и 0,36 балла из 2) подтверждают наблюдения о том, что исследователи не рефлексиируют ценностные основания собственной работы [7, с. 35].

Научная новизна настоящего исследования заключается в следующем. Во-первых, впервые предложена и операционализирована система критериев аксиологической согласованности педагогического исследования, включающая 12 критериев в шести содержательных блоках. В отличие от существующих классификаций методологических ошибок [7, с. 31–34], которые фокусируются на логических и структурных нарушениях, предложенный чек-лист акцентирует ценностно-методологический аспект – соответствие методов заявленным ценностным основаниям. Во-вторых, разработан трёхуровневый инструмент экспертной оценки (0–1–2 балла) с процедурой расчёта интегрального балла аксиологической согласованности (ИБАС), что позволяет не только качественно, но и количественно оценивать степень аксиологической согласованности диссертационных работ. Как отмечает Р.Н. Абитов, количественные показатели



в педагогических исследованиях нуждаются в осторожной интерпретации [1, с. 87]; предложенный ИБАС не претендует на абсолютную точность измерения, но служит ранжирующим инструментом для сравнения работ. В-третьих, эмпирически верифицирована типология нарушений аксиологической согласованности, включающая три типа: «декларативный гуманизм» (50% выборки), «антропологический разрыв» (30%) и «методологическая инерция» (75%). Данная типология развивает наблюдения И.А. Лесковой о нерелевантности стратегии «найти общее для частного» для человекообразных задач [10, с. 20–21] и конкретизирует их применительно к практике диссертационных исследований. В-четвёртых, впервые представлен операциональный инструмент, который может быть использован не только для экспертизы уже выполненных работ, но и для проектирования новых исследований – как средство методологической самопроверки на этапе планирования эмпирической части.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования разработанного чек-листа тремя группами субъектов научно-образовательного процесса. Для диссертационных советов и экспертных комиссий чек-лист может служить инструментом предварительной экспертизы, позволяющим на ранних этапах выявить работы с высоким риском методологического эклектизма (ИБАС <40%) и направить их на доработку. Краткая версия чек-листа, включающая пять ключевых критериев (экспликация высшей ценности, соответствие цели и гипотезы ядру, адекватность методов, наличие аксиологической рефлексии, рефлексия ограничений), может быть использована для оперативного скрининга. Для руководителей магистерских и аспирантских программ чек-лист может быть включён в учебные курсы по методологии педагогического исследования в качестве дидактического материала. Как отмечает А.В. Блинова, аксиологический подход рассматривается как один из ключевых исследовательских подходов, обеспечивающих решение широкого круга актуальных проблем современного



образования [2, с. 52]. Чек-лист позволяет перевести этот подход из декларативной плоскости в инструментальную. Для индивидуальных исследователей чек-лист может служить средством методологической саморефлексии на всех этапах работы – от проектирования до завершения. Вопросы, предложенные А.В. Хуторским и соавторами для аксиологической рефлексии соискателя – «Зачем мне нужно делать исследование?», «Кому моя работа принесёт пользу и какую?», «Какие свои ценности я готов внести в исследование?» [13, с. 6] – могут быть дополнены практической проверкой по чек-листу.

Полученные результаты согласуются с выводами, представленными в проанализированной литературе. Низкие оценки по критерию 5 «Адекватность методов заявленному аксиологическому ядру» (0,52 балла) подтверждают наблюдения о том, что «аксиологический подход декларируется, но его инструменты в большинстве своём фактически не используются» [11, с. 52]. Высокие оценки по критериям процедурной прозрачности (1,38 и 1,32 балла) согласуются с данными о том, что диссертанты успешно осваивают формальные требования к описанию выборки и процедуры исследования [6, с. 155]. Контраст между высокими показателями процедурной прозрачности и низкими показателями аксиологической рефлексии подтверждает тезис о смещении акцентов в подготовке исследователей в сторону формальных требований при недооценке ценностно-методологической рефлексии.

Необходимо указать ограничения, определяющие границы применимости полученных результатов. Первое ограничение – парадигмальная обусловленность самого чек-листа. Предлагаемый инструмент не является универсальным «золотым стандартом» оценки качества диссертаций. Он нормативно ориентирован на постнеклассическую, гуманитарную методологию, где высшей ценностью признаётся внутренняя согласованность между ценностными основаниями и методами. В рамках иных парадигмальных подходов – например, позитивистской (ориентированной на объективное



измерение и статистическую значимость) или методологического анархизма (допускающего эклектику как сознательную стратегию) – критерии чек-листа могут быть нерелевантны или избыточны. Как подчёркивают исследователи, ценностный релятивизм культуры постмодерна детерминирует плюрализм многочисленных философских концептов [14, с. 126], и ни один инструмент не может претендовать на универсальную применимость. Второе ограничение – состав экспертной группы. Все 12 экспертов являются носителями российской академической традиции, что не позволяет экстраполировать выводы на зарубежные научные школы без дополнительной адаптации инструмента. Третье ограничение – выборка диссертационных работ (20 работ) является репрезентативной для целей валидации инструмента, но недостаточной для широких статистических обобщений о состоянии аксиологической согласованности в генеральной совокупности диссертаций. Четвёртое ограничение – область применения. Чек-лист разработан для экспертизы диссертационных работ по специальностям 5.8.1 и 5.8.2. Его применение к другим специальностям (например, 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования» или к психологическим диссертациям) требует дополнительной адаптации критериев. Пятое ограничение – ценностная нагруженность самого чек-листа. Инструмент исходит из приоритета внутренней согласованности как нормы, что может быть оспорено. Применение чек-листа предполагает предварительную экспликацию парадигмальной рамки самого эксперта и согласование её с рамкой автора диссертации. В протоколе экспертизы рекомендуется фиксировать не только итоговый балл, но и парадигмальную позицию эксперта. Шестое ограничение – отсутствие этапа обратной связи с авторами диссертаций. Валидация инструмента проводилась на основе экспертной оценки уже защищённых работ без обращения к авторам, что не позволяет выявить степень осознанности их методологических решений и сопоставить самооценку с внешней экспертной оценкой.



Заключение. Проведённое исследование позволяет сформулировать следующие научные выводы.

Первый вывод: понятие «аксиологическая согласованность педагогического исследования» может быть операционализировано через систему из двенадцати критериев, сгруппированных в шесть содержательных блоков, которые охватывают экспликацию ценностного ядра, согласованность целеполагания, адекватность эмпирических методов, наличие аксиологической рефлексии, концептуальную связность аппарата и процедурную прозрачность. Разработанный чек-лист представляет собой первый в методологии педагогики инструмент, позволяющий диагностировать соответствие между декларируемыми ценностными основаниями исследования и выбранными эмпирическими методами.

Второй вывод: эмпирическая апробация чек-листа на выборке из двадцати диссертационных работ по специальностям 5.8.1 и 5.8.2 подтвердила его надёжность: коэффициент конкордации Кендалла составил $W = 0,71$ ($\chi^2 = 93,72$, $df = 11$, $p < 0,001$), что свидетельствует о высокой согласованности экспертных суждений. Наиболее высокие оценки получены по критериям процедурной прозрачности (1,38 и 1,32 балла из 2), наиболее низкие – по критериям аксиологической рефлексии (0,48 и 0,36 балла) и адекватности методов заявленному аксиологическому ядру (0,52 балла). Контраст между формально-технической компетентностью диссертантов и дефицитом аксиологической рефлексии является устойчивой характеристикой современной практики диссертационных исследований.

Третий вывод: на основе качественного анализа протоколов экспертизы выделены три типа нарушений аксиологической согласованности, которые могут служить диагностическими маркерами при экспертной оценке. «Декларативный гуманизм» (выявлен в 50% выборки) характеризуется декларацией гуманистических ценностей при использовании инструментария деятельностно-дисциплинарного ядра. «Антропологический разрыв» (30%



выборки) проявляется в цитировании классиков культурно-исторической психологии при организации эмпирического исследования по схеме, противоречащей базовым принципам этих теорий. «Методологическая инерция» (75% выборки) выражается в некритическом заимствовании методов из психологии и естественных наук без учёта специфики педагогического исследования.

Практические рекомендации адресованы трём группам субъектов научно-образовательного процесса.

Для диссертационных советов и экспертных комиссий рекомендуется включить процедуру аксиологической экспертизы в систему предварительной оценки диссертационных работ. Конкретные шаги включают: обучение экспертов использованию чек-листа (2–4 часа методического семинара), апробацию инструмента на пилотной группе из 3–5 диссертаций для калибровки экспертных суждений, использование краткой версии чек-листа (пять ключевых критериев) для оперативного скрининга на этапе приёма работы к рассмотрению. Индикатором эффективности может служить снижение доли работ, направляемых на доработку после предварительной экспертизы, с текущих значений до 20–25% через один год после внедрения инструмента.

Для руководителей магистерских и аспирантских программ рекомендуется включить чек-лист в учебные курсы по методологии педагогического исследования. Конкретные шаги: разработка учебного модуля объёмом не менее 8 академических часов, включающего теоретическое знакомство с критериями аксиологической согласованности, практические занятия по оценке реальных диссертационных работ (в учебных целях) с использованием чек-листа, ведение студентами и аспирантами дневника методологической рефлексии с фиксацией выявленных в собственных работах нарушений. Индикатором эффективности может служить повышение среднего интегрального балла аксиологической согласованности в выпускных квалификационных работах магистрантов с ориентировочно 45–50% до 55–60% через два года после внедрения модуля.



Для индивидуальных исследователей рекомендуется использовать полную версию чек-листа (12 критериев) на всех этапах работы: при проектировании – для проверки экспликации аксиологического ядра и адекватности планируемых методов; при написании – для сквозной аксиологической рефлексии; перед предзащитой – для самооценки с приглашением независимого эксперта. При обнаружении признаков «декларативного гуманизма» необходимо либо пересмотреть декларируемые ценности, либо заменить инструментарий; при признаках «антропологического разрыва» – вернуться к исходным теоретическим текстам используемого подхода и реконструировать его методологическую логику; при признаках «методологической инерции» – критически пересмотреть целесообразность заимствования методов из смежных дисциплин и при необходимости адаптировать их с учётом педагогической специфики.

Направления дальнейших исследований определяются выявленными ограничениями и открытыми вопросами. Первое направление – кросс-культурная адаптация чек-листа: проведение сравнительного исследования с привлечением зарубежных экспертов и анализом диссертационных работ, выполненных в других образовательных системах, для выявления универсальных и культурно-специфических критериев аксиологической согласованности. Второе направление – разработка автоматизированного инструмента расчёта ИБАС на основе семантического анализа текстов диссертаций (с использованием методов обработки естественного языка) для снижения трудоёмкости экспертизы и обеспечения её масштабирования. Третье направление – экспериментальная проверка эффективности использования чек-листа в процессе подготовки научно-педагогических кадров в дизайне формирующего эксперимента с контрольной и экспериментальной группами, с последующей оценкой динамики методологической компетентности. Четвёртое направление – уточнение и возможная модификация чек-листа с учётом обратной связи от экспертов и апробации на расширенных выборках, включая



разработку альтернативных версий для разных парадигмальных ориентаций (позитивистской, феноменологической, критической). Пятое направление – включение в процедуру исследования этапа обратной связи с авторами диссертаций для выявления степени осознанности их методологических решений и сопоставления самооценки (по чек-листу) с внешней экспертной оценкой.

Приложение

ЧЕК-ЛИСТ АКСИОЛОГИЧЕСКОЙ ЭКСПЕРТИЗЫ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Пояснительная записка

Чек-лист предназначен для экспертной оценки степени согласованности между аксиологическим ядром диссертационного исследования и его эмпирическими методами. Каждый критерий оценивается по трёхуровневой шкале: 2 балла – критерий выполнен полностью, методологическое решение соответствует заявленному аксиологическому ядру; 1 балл – критерий выполнен частично, имеются отдельные нарушения согласованности; 0 баллов – критерий не выполнен, зафиксирован явный конфликт между ценностными основаниями и методами. Интегральный балл аксиологической согласованности (ИБАС) вычисляется как средний балл по всем 12 критериям, переведённый в проценты: $ИБАС = (\text{средний балл} / 2) \times 100\%$.

Чек-лист нормативно ориентирован на постнеклассическую, гуманитарную методологию, где высшей ценностью признаётся внутренняя согласованность между ценностными основаниями и методами. В рамках иных парадигмальных установок (позитивизм, методологический анархизм) критерии могут быть нерелевантны или требовать пересмотра пороговых значений.

Бланк экспертной оценки

Код диссертации: _____

Эксперт: _____ Дата: _____



Блок 1. Экспликация аксиологического ядра

№	Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	Оценка
1	Экспликация высшей ценности (Summum Bonum)	Высшая ценность не названа или названа формально, без развёртывания	Высшая ценность названа, но не проведена через текст исследования	Высшая ценность явно сформулирована, развёрнута в цели и задачах, проведена через все разделы	<input type="checkbox"/>
2	Иерархия ценностей (цели-ценности и производные ценности)	Ценности перечислены как плоский список без иерархии	Иерархия ценностей обозначена, но не операционализована	Чётко выстроена иерархия: Summum Bonum → цели-ценности → производные ценности	<input type="checkbox"/>

Комментарий эксперта (при наличии нарушений):

Блок 2. Согласованность целеполагания

№	Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	Оценка
3	Соответствие цели исследования аксиологическому ядру	Цель противоречит декларируемым ценностям	Цель нейтральна по отношению к ядру (не противоречит, но и не выражает его)	Цель прямо вытекает из аксиологического ядра и приближает к высшей ценности	<input type="checkbox"/>
4	Формулировка гипотезы / исследовательского ожидания	Гипотеза противоречит ядру (например, «измерить» свободу, «сформировать» субъектность)	Формулировка нейтральна, не отражает специфику ядра	Гипотеза или исследовательское ожидание адекватны ядру (для антропо-субъектного ядра – не гипотетико-дедуктивная, а «пред-понимание»)	<input type="checkbox"/>


Комментарий эксперта (при наличии нарушений):

Блок 3. Адекватность эмпирических методов

№	Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	Оценка
5	Адекватность методов заявленному аксиологическому ядру	Методы заимствованы из деятельностно-дисциплинарного ядра при декларации антропо-субъектного или созерцательного ядра	Методы смешанные, ведущий метод не выделен, есть риск эклектики	Методы полностью адекватны ядру (качественные – для антропо-субъектного, количественные – для деятельностно-дисциплинарного)	<input type="checkbox"/>
6	Обоснование выбора методов	Выбор методов не обоснован или обоснован формально («так принято», «это удобно»)	Обоснование есть, но не связывает методы с аксиологическим ядром	Выбор методов развёрнуто обоснован через связь с аксиологическим ядром и антропологической моделью	<input type="checkbox"/>

Комментарий эксперта (при наличии нарушений):

«Красные флаги» для критериев 5–6 (примеры нарушений):

- Декларация личностно-ориентированного подхода + использование стандартизированных тестов с жёсткими нормами
- Ссылка на деятельностную теорию Выготского + организация эксперимента по схеме «стимул-реакция» без анализа процесса деятельности



- Цель «понять становление субъектности» + гипотеза в формате «если внедрить А, то повысится Б»

Блок 4. Наличие аксиологической рефлексии

№	Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	Оценка
7	Наличие аксиологической рефлексии в тексте работы	Аксиологическая рефлексия отсутствует	Рефлексия присутствует только во введении (декларативно), но не проведена через текст	Аксиологическая рефлексия сквозная: во введении, в методологическом разделе, в интерпретации результатов, в заключении	<input type="checkbox"/>
8	Рефлексия ограничений, накладываемых методологическими решениями	Ограничения не указаны	Ограничения указаны формально (общие фразы о «недостатках выборки»)	Явно указано, какие аспекты феномена остались за рамками исследования в силу принятых методологических решений	<input type="checkbox"/>

Комментарий эксперта (при наличии нарушений):

Пример «красного флага» для критерия 8: отсутствие фраз типа «мы не изучали динамику во времени», «качественный анализ не позволяет делать статистические обобщения» и т.п.

Блок 5. Концептуальная связность аппарата

№	Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	Оценка
9	Концептуальная связность (компоненты аппарата логически вытекают друг из друга)	Компоненты аппарата не связаны (цель не вытекает из проблемы, задачи – из цели)	Связь есть, но нарушена иерархия или есть смысловые разрывы	Проблема → цель → гипотеза → задачи → методы выстроены как логически связанная цепочка	<input type="checkbox"/>



10	Логическая непротиворечивость (отсутствие внутренних конфликтов)	Зафиксировано явное противоречие между разделами работы (например, разные подходы в теории и эмпирике)	Отдельные противоречия есть, но они не носят системного характера	Работа внутренне непротиворечива, все разделы согласованы между собой	<input type="checkbox"/>
----	--	--	---	---	--------------------------

Комментарий эксперта (при наличии нарушений):

Блок 6. Процедурная прозрачность

№	Критерий	0 баллов	1 балл	2 балла	Оценка
11	Процедурная прозрачность (описание этапов, инструментов, условий проведения)	Процедура не описана или описана так, что воспроизведение невозможно	Процедура описана, но есть лакуны (не указаны условия, время, инструменты)	Процедура описана полно и воспроизводимо (есть все параметры: когда, где, как, с кем, с какими инструментами)	<input type="checkbox"/>
12	Доступность описания выборки (объём, критерии отбора, характеристики)	Выборка не описана или описана минимально (только n)	Указан объём, но нет критериев отбора и/или характеристик	Выборка описана полно: n, возраст, пол, регион, критерии включения/исключения, способ отбора	<input type="checkbox"/>

Комментарий эксперта (при наличии нарушений):

Итоговый лист оценки

Блок	Критерии	Сумма баллов (max=2 по каждому)
------	----------	------------------------------------



Блок 1	1, 2	___ / 4
Блок 2	3, 4	___ / 4
Блок 3	5, 6	___ / 4
Блок 4	7, 8	___ / 4
Блок 5	9, 10	___ / 4
Блок 6	11, 12	___ / 4
ИТОГО	1–12	___ / 24

Интегральный балл аксиологической согласованности (ИБАС):
 (сумма баллов / 24) × 100% = _____%

Уровень согласованности:

- ИБАС <40% – критический
- ИБАС 40–60% – низкий
- ИБАС 60–80% – умеренный
- ИБАС > 80% – высокий

Тип аксиологического конфликта (отметить доминирующий):

- «Декларативный гуманизм» (декларация гуманистических ценностей при использовании инструментария деятельностно-дисциплинарного ядра)
- «Антропологический разрыв» (цитирование классиков культурно-исторической психологии при организации эмпирического исследования по схеме, противоречащей базовым принципам)
- «Методологическая инерция» (некритическое заимствование методов из психологии и естественных наук без учёта специфики педагогического исследования)
- Смешанный тип (укажите комбинацию): _____

Общее заключение эксперта (кратко):



Список источников

1. Абитов Р. Н. Пути повышения валидности и повторяемости экспериментальных педагогических исследований // Казанский педагогический журнал. 2022. № 4(153). С. 79–90. <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.009>, <https://elibrary.ru/pdtenu>
2. Блинова А. В. Аксиологические аспекты профессионального развития педагога // Образование: Ресурсы развития. Вестник ЛОИРО. 2024. № 3. С. 48–52. <https://elibrary.ru/yzxfnf>
3. Гейжан Н. Ф., Илакавичус М. Р. Об измерении результатов педагогического исследования // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. 2021. № 4(92). С. 198–208. <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2021-4-198-208>, <https://elibrary.ru/dzhbea>
4. Долинина И. Г., Мехоношин И. А., Шапорев А. А. Ценностно-смысловая ориентация в методологии профессиональной педагогики // Ценности и смыслы. 2024. № 1(89). С. 112–126. <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-1-112-126>, <https://elibrary.ru/cqivtp>
5. Дроботенко Ю. Б. Современные проблемы педагогической аксиологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2023. № 4(240). С. 17–25. <https://doi.org/10.25198/1814-6457-240-17>, <https://elibrary.ru/lrapft>
6. Жарков А. Д. О критериях повышения качества диссертационных исследований по педагогике, разработанных РАО // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1(104). С. 153–155. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-153-155>, <https://elibrary.ru/dtsinh>
7. Закирова А. Ф. Ошибки гипотезирования как предмет методологической рефлексии педагога-исследователя // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 6. С. 11–42. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-11-42>, <https://elibrary.ru/usccwi>
8. Ковалев В. В., Дятлов А. В. Диссертация как исследовательский проект: квалификационные и научные критерии состоятельности // Caucasian Science Bridge. 2022. Т. 5, № 2(16). С. 12–29. <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2022.2.1>, <https://elibrary.ru/ftyhqi>
9. Коржуев А. В., Лесничук С. А., Контаров Н. А., Икренникова Ю. Б. Методологическая рефлексия в педагогическом исследовании: функции и возможности академического комментария // Образование и наука. 2026. Т. 28, № 1. С. 9–32. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-1-9-32>, <https://elibrary.ru/ttmkad>
10. Лескова И. А. О релевантности методологических стратегий педагогического исследования // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. С. 9–22. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-4-9-22>, <https://elibrary.ru/msrjgl>
11. Маликова М. Г. Аксиологический подход в педагогике: современность и перспективы // Nominum. 2022. № 2. С. 47–56. <https://elibrary.ru/rmyh> zq



12. Фролова Т. Н. Роль методологической рефлексии в развитии научного знания // Психология и педагогика служебной деятельности. 2025. № 3. С. 190–193. <https://doi.org/10.24412/2658-638X-2025-3-190-193>, <https://elibrary.ru/spwtch>
13. Хуторской А. В., Андрианова Г. А., Казданян С. Ш., Вдовина И. А. Ценностно-смысловой аспект педагогических исследований // Вестник Института образования человека. 2022. № 2. <https://elibrary.ru/nfxday>
14. Яковлева И. В., Черных С. И., Косенко Т. С. «Аксиологический разворот» в российском образовании: позиция субъективизма // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 4. С. 113–127. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127>, <https://elibrary.ru/bxpkgu>
15. Divnogortseva S. Yu., Atroshchenko S. A., Zabegaylova I. V. Axiological problematics in scientific and pedagogical research // Perspectives of Science and Education. 2021. No. 5(53). P. 10–20. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.1>, <https://elibrary.ru/kabsqg>

Информация об авторе

Максим Алексеевич Санников, ректор, доцент кафедры общегуманитарных дисциплин, Институт развития образования им. К. Д. Ушинского. E-mail: rector@ushinsky-iro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6155-0581>, spin-code: 9905-7120, ResearcherID: C-8399-2019 (г. Ижевск, Российская Федерация)

Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.

Поступила в редакцию: 10.12.2025

В окончательном варианте: 25.01.2026

References

1. Abitov R. N. (2022). Puti povysheniya validnosti i povtoryaemosti eksperimentalnykh pedagogicheskikh issledovaniy. Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal, no. 4(153), pp. 79–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.51379/KPJ.2022.154.4.009>, <https://elibrary.ru/pdtenu>
2. Blinova A. V. (2024). Aksiologicheskie aspekty professionalnogo razvitiya pedagoga. Obrazovanie: Resursy razvitiya. Vestnik LOIRO = Education: Development Resources. Bulletin of LOIRO, no. 3, pp. 48–52. (In Russ.) <https://elibrary.ru/yzxfnf>
3. Geizhan N. F., Ilakavichus M. R. (2021). Ob izmerenii rezultatov pedagogicheskogo issledovaniya. Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD



Rossii = Bulletin of Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia, no. 4(92), pp. 198–208. (In Russ.) <https://doi.org/10.35750/2071-8284-2021-4-198-208>, <https://elibrary.ru/dzhbea>

4. Dolinina I. G., Mekhonoshin I. A., Shaporev A. A. (2024). Tsennostno-smyslovaya orientatsiya v metodologii professionalnoi pedagogiki. Tsennosti i smysly = Values and Meanings, no. 1(89), pp. 112–126. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/2071-6427-2024-1-112-126>, <https://elibrary.ru/cqivtp>

5. Drobotenko Yu. B. (2023). Sovremennye problemy pedagogicheskoi aksiologii. Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Orenburg State University, no. 4(240), pp. 17–25. (In Russ.) <https://doi.org/10.25198/1814-6457-240-17>, <https://elibrary.ru/lrapft>

6. Zharkov A. D. (2024). O kriteriyakh povysheniya kachestva dissertatsionnykh issledovaniy po pedagogike, razrabotannykh RAO. Mir nauki, kultury, obrazovaniya = World of Science, Culture, Education, no. 1(104), pp. 153–155. (In Russ.) <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2024-1104-153-155>, <https://elibrary.ru/dtsinh>

7. Zakirova A. F. (2021). Oshibki gipotezirovaniya kak predmet metodologicheskoi refleksii pedagoga-issledovatelya. Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal, vol. 23, no. 6, pp. 11–42. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2021-6-11-42>, <https://elibrary.ru/usccwi>

8. Kovalev V. V., Dyatlov A. V. (2022). Dissertatsiya kak issledovatel'skii proekt: kvalifikatsionnye i nauchnye kriterii sostoyatel'nosti. Caucasian Science Bridge, vol. 5, no. 2(16), pp. 12–29. (In Russ.) <https://doi.org/10.18522/2658-5820.2022.2.1>, <https://elibrary.ru/ftyhqi>

9. Korzhuev A. V., Lesnichuk S. A., Kontarov N. A., Ikrennikova Yu. B. (2026). Metodologicheskaya refleksiya v pedagogicheskom issledovanii: funktsii i vozmozhnosti akademicheskogo kommentariya. Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal, vol. 28, no. 1, pp. 9–32. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2026-1-9-32>, <https://elibrary.ru/tmkad>

10. Leskova I. A. (2023). O relevantnosti metodologicheskikh strategii pedagogicheskogo issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education, no. 4, pp. 9–22. (In Russ.) <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-4-9-22>, <https://elibrary.ru/msrjgl>

11. Malikova M. G. (2022). Aksiologicheskii podkhod v pedagogike: sovremennost i perspektivy. Hominum, no. 2, pp. 47–56. (In Russ.) <https://elibrary.ru/rmyh> zq

12. Frolova T. N. (2025). Rol metodologicheskoi refleksii v razvitiy nauchnogo znaniya. Psikhologiya i pedagogika sluzhebnoi deyatel'nosti = Psychology



and Pedagogy of Service Activity, no. 3, pp. 190–193. (In Russ.)
<https://doi.org/10.24412/2658-638X-2025-3-190-193>, <https://elibrary.ru/spwtch>

13. Khutorskoi A. V., Andrianova G. A., Kazdanyan S. Sh., Vdovina I. A. (2022). Tsennostno-smyslovoi aspekt pedagogicheskikh issledovaniy. Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka = Bulletin of the Institute of Human Education, no. 2. (In Russ.) <https://elibrary.ru/nfxday>

14. Yakovleva I. V., Chernykh S. I., Kosenko T. S. (2022). «Aksiologicheskii razvorot» v rossiiskom obrazovanii: pozitsiya subyektivizma. Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia, vol. 31, no. 4, pp. 113–127. (In Russ.) <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-4-113-127>, <https://elibrary.ru/bxpkgu>

15. Divnogortseva S. Yu., Atroshchenko S. A., Zabegaylova I. V. (2021). Axiological problematics in scientific and pedagogical research. Perspectives of Science and Education, no. 5(53), pp. 10–20. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.5.1>, <https://elibrary.ru/kabsqq>

About the authors:

Maksim A. Sannikov, Rector, Associate Professor at the Department of General Humanities, Ushinsky Institute for the Development of Education. E-mail: rector@ushinsky-iro.ru, <https://orcid.org/0000-0001-6155-0581>, SPIN code: 9905-7120, ResearcherID: C-8399-2019 (Izhevsk, Russian Federation).

All authors have read and approved the final manuscript.

Received by the editorial office: 10.12.2025

In the final version: 25.01.2026