



УДК 378.2

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ В РОССИЙСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Двойнин А.М.

кандидат психологических наук,

доцент департамента психологии

Национального исследовательского университета

«Высшая школа экономики»

г. Москва

alexdvoinin@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу современного состояния научно-исследовательской культуры в российской педагогике и перспективам ее развития. Введение подчеркивает актуальность проблемы, вызванной изменениями в требованиях к научным исследованиям и публикационной активности. Обсуждаются как внутренние, так и внешние факторы, повлиявшие на культуру педагогических исследований, включая изменения в образовательной системе и научной политике после 1990-х годов. Автор отмечает, что с конца XX века российская педагогика пережила драматические изменения, когда фундаментальные научные исследования стали уступать место авторским педагогическим концепциям и проектированию, что в сочетании с другими факторами – социально-политическими, экономическими и др. – негативно повлияло на качество научных работ. Критически оценивается состояние педагогических исследований и диссертаций, отмечается их формализм и отсутствие методологической строгости. В статье также поднимается вопрос о научной этике, указывается на распространенные нарушения, такие как плагиат и фальсификации, а также утверждается

необходимость создания этических регуляторов. В заключение предлагаются пути повышения научно-исследовательской культуры, включая разработку исследовательских регламентов, развитие этико-методологической экспертизы, создание научно-исследовательских центров, улучшение коммуникации с международным научным сообществом и др. Автор считает, что восстановление высоких стандартов научной деятельности поможет повысить статус педагогики как науки¹.

Ключевые слова: педагогика, российская педагогика, научно-исследовательская культура, научные исследования, исследовательская педагогика, развитие педагогики, экспертиза, этический комитет

CURRENT STATE AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT OF RESEARCH
CULTURE IN RUSSIAN PEDAGOGY

Dvoinin A.M.

Candidate of psychological sciences

Associate Professor at the School of Psychology

HSE University

Moscow

alexdrvoinin@mail.ru

Annotation. The article is devoted to the analysis of the current state of research culture in Russian pedagogy and the prospects for its development. The introduction emphasizes the relevance of the problem caused by changes in the requirements to scientific research and publication activity. Both internal and external factors that have affected pedagogical research culture, including changes in the educational system and scientific policy after the 1990s, are discussed. The author notes that since the late 20th century, Russian pedagogy has experienced dramatic changes, when fundamental scientific research began to give way to author's pedagogical concepts and design, which in combination with other factors – socio-political, economic, etc. – negatively affected the quality of scientific works. The state of pedagogical research and

¹ Аннотация к статье сгенерирована чат-ботом <https://gpt-chatbot.ru/> и отредактирована автором. – Прим. автора.

dissertations is critically evaluated, highlighting their formalism and lack of methodological rigor. The article also addresses issues of research ethics, pointing out prevalent violations such as plagiarism and data falsification, and asserts the necessity for the establishment of ethical regulators. In conclusion, the article proposes ways to enhance the research culture, including the development of research regulations, the advancement of ethical and methodological expertise, the creation of research centers, and the improvement of communication with the international scientific community. The author believes that restoring high standards of scientific activity will contribute to elevating the status of pedagogy as a science².

Keywords: pedagogy, Russian pedagogy, research culture, scientific research, research pedagogy, pedagogy development, expertise, research ethics committee

Введение. Обращение к проблеме научно-исследовательской культуры в российской педагогике обусловлено обстоятельствами нынешнего времени. В научной литературе активно дискутируется проблема доказательности в педагогических исследованиях и в науках об образовании в целом (Бусыгина, Подушкина, Станилевский, 2021; Лазарев, Подуфалов, 2023; Переславцева, 2023; Подуфалов, 2024; Пузанова и др., 2024; Сериков, 2020). Министерством науки и высшего образования Российской Федерации пересмотрена номенклатура научных специальностей по педагогике: открыты новые направления, конкретизированы, обобщены или упразднены старые (Приказ Министерства науки и высшего образования..., 2021). Ужесточаются требования к публикационной активности соискателей; введена система категоризации научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций (Постановление Правительства Российской Федерации..., 2024). Усиливаются внутриорганизационные требования к научной составляющей педагогических исследований, выполняемых на уровне магистратур, аспирантур. В отдельных случаях в университетах и научных

² The annotation was created in Russian language and translated into English by <https://gpt-chatbot.ru/>, after which it was edited by the author. – *Author's note.*

организациях, в которых проводятся исследования в сфере образования, вводятся дополнительные «фильтры» в виде научных комитетов и комиссий по этике научных исследований (Геворкян, Савенков, Двойнин, 2018) и др. Все это призвано содействовать повышению качества научного «продукта» – диссертаций, публикаций, научных и методических разработок.

Вместе с тем эти же тенденции призваны повысить уровень научно-исследовательской культуры в современном российском педагогическом сообществе, состояние которой вызывает озабоченность. В педагогической литературе немало внимания уделяется разработкам различных форм, средств и методов развития исследовательской культуры педагога (Маркова, 2007; Николайчук, Федяй, Шрамкова, 2017; Савенков, 2025; Середенко, 2008; Таубаева, 2016; Ушакова, 2012), выпускается соответствующая учебная литература по организации и проведению педагогических исследований (Афанасьев, Грибкова, Уколова, 2025; Кочетов, 1996; Краевский, 1994; Старикова, Стариков, 2025; Юдина, 2019). Однако вопрос о современном состоянии и перспективах развития научно-исследовательской культуры в российской педагогике не теряет своей актуальности.

Постановка проблемы. Общее состояние культуры научных педагогических исследований в современной российской науке обусловлено, с одной стороны, внутренними особенностями развития научной педагогики в нашей стране, а с другой, – внешними социальными факторами, которые после радикальной трансформации российского общества в начале 1990-х гг., существенно изменили лицо отечественной гуманитарной науки по сравнению с ее обликом в советский период. В рамках настоящей статьи мы рассмотрим современное состояние и перспективы развития научно-исследовательской культуры в российской педагогике с данных позиций.

Результаты исследования. Развитие отечественной педагогики в конце XX века можно со всей уверенностью назвать драматичным. В советское время усилиями ведущих советских педагогов И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.В. Краевского и многих других были заложены основы научно обоснованной

дидактики и разработаны теория содержания образования, концепция проблемного обучения, классификация методов обучения и мн. др. Сам термин «советская педагогика» обозначает не просто конкретный исторический этап развития педагогической науки, но особый теоретически и практически значимый фундаментальный вклад в нее (Турбовской, 2015).

При этом несмотря на то, что идеи классиков находились в дискурсе марксистской методологии первичности социального и вторичности личностного, их взгляды не были откровенно идеологизированными (Джуринский, 2013). Я.С. Турбовской отмечает, что многими советскими педагогами-исследователями педагогика *«методологически понималась как прикладная философия»* (Турбовской, 2015, с. 197), а материалистическая диалектика служила реальной опорой для конкретных исследований, была методом познания.

Педагогические исследования вплоть до 1980-х гг. по многим признакам обладали достаточно высоким качеством и в большой мере соответствовали критериям научности. Научное исследование по педагогике предполагало определенную строгость методологического аппарата, понимание конкретной научной проблемы, решению которой посвящалось исследование, отстаивание позиций определенной теории в их конкурентной борьбе, а главное, в целом было направлено на выявление тенденций и закономерностей, на установление и концептуализацию педагогических фактов, проверку конкретной научной теории на эмпирическом материале.

Защиты кандидатских и, тем более, докторских диссертаций воспринимались как значимые события в карьере исследователя и расценивались как признание внесения существенного вклада в развитие научной педагогики.

Справедливости ради, надо отметить то, что и в советские годы выходило немало публикаций, в которых авторы критически оценивали состояние культуры педагогических исследований и призывали к повышению качества научных изысканий (См., напр.: Кондаков, 1976; Кузин, 1970; Лихачев, Тайчинов, 1972; Хвостов, 1969). Советскую исследовательскую педагогику,

безусловно, не следует идеализировать³.

Однако, примерно с 1980-х гг. с распространением большого количества авторских образовательных практик, педагогик практического мастерства, условно называемых «педагогикой сотрудничества» (представителями которой являлись Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и другие), научная педагогика стала утрачивать свое влияние, начав восприниматься как мешающее педагогическому творчеству догматизирование. Для этого, надо признать, были объективные основания – в отечественной педагогической науке стали нарастать негативные тенденции. По описанию Я.С. Турбовского, советская педагогика, состоявшая из идеологии, исследовательской деятельности и административной отчетности, стала трансформироваться: идеология превращалась в выхолащенное декларирование, исследовательская деятельность подвергалась расслоению, вбирая в себя административно-управленческий аппарат, значимость отчетности в ее текстуальных формулировках становилась едва ли не определяющей в оценке деятельности научного коллектива (Турбовской, 2015).

Помимо данных тенденций, для появления так называемого движения педагогов-новаторов, как стало принято обозначать практики «педагогики сотрудничества» (Гринева, 2022; Оборотова, 2010; Помелов, 2016), были свои предпосылки: переход к всеобщему среднему образованию в СССР и школьная реформа (1977-1984), в свете которых потребовался поиск новых путей работы с обучающимися школ (Помелов, 2016).

Данное движение внесло значимый позитивный вклад в образовательную практику советской и постсоветской школы, связанный с гуманизацией подхода к обучению и преодолением формализма, нацеленностью педагогического

³ Приведем критическое замечание Я.С. Турбовского: «Конечно, с позиций сегодняшнего дня нельзя не видеть методологически наивной веры многих педагогов в прикладную продуктивность общефилософских положений, напрямую отвечающих на все вопросы практики. И предлагаемые советскими дидактами пути совершенствования каждого конкретно проводимого урока на основе общих диалектических законов – одно из неопровержимых доказательств такой веры. И точно также нельзя не понимать методологической беспомощности господствующих установок, с позиции которых решалась вся совокупность проблем, определяющих соотношение теории и практики ... неустанно подгоняемая ... жесткой официальной критикой за “отрыв теории от практики”. И нетрудно продолжить перечисление подобных недостатков, характеризующих исследовательскую деятельность советских педагогов» (Турбовской, 2015, с. 199).

процесса на гармоничное развитие личности обучающихся, реализацию их творческого потенциала и т.п. На фоне этого научная педагогика с ее основой в *научном исследовании* и фокусировкой преимущественно на фундаментальных, а не прикладных проблемах образования, была в некоторой степени, если можно так выразиться, дискредитирована и в определенной мере деморализована.

На волне успеха движения педагогов-новаторов в систему образования где-то стихийно, где-то планомерно втягивались различного рода непроверенные, научно не обоснованные «авторские» педагогические инновации. Они громко именовались педагогическими «концепциями», «технологиями», «системами», однако не могли претендовать на такую квалификацию главным образом в виду того, что были завязаны на личности самих их авторов, их взглядах и индивидуальном мастерстве и не были отчуждаемы в форме научных моделей, концепций, теорий. Эти педагогические инновации передавались (и продолжают передаваться), как правило через личный опыт взаимодействия с «мастером» и педагогическую индоктринацию (Двойнин, 2018; Двойнин, Двойнин, 2020).

Описываемые «авторские» педагогические «концепции», которые преподносились как новаторские, всячески противопоставлялись так называемому традиционному обучению. Однако, что стоит за понятием «традиционное обучение»? А.И. Савенков пишет: «По мнению его бесчисленных противников, традиционное обучение характеризуется жестким авторитаризмом, сухим интеллектуализмом... Главная задача учащегося – повторять, запоминать и воспроизводить. Воспитание и образование в рамках *такого* традиционного обучения считаются длительными и систематическими процессами, однако они не должны связываться ни с потребностями, ни с интересами учеников. Целью воспитательно-образовательных усилий является не столько индивидуальное развитие способностей и познавательных интересов учеников, сколько передача им готовых знаний, формирование у них определенных умений и навыков. И эту “страшную сказку” можно продолжать долго...» (Савенков, 2009, с. 318).

Действительно, «традиционное обучение» выглядит не более, чем

фантазийной мыслительной конструкцией – страшилкой, тогда как реальная педагогическая практика достаточно разнообразна. А.И. Савенков справедливо утверждает, что «все, что приписано традиционному обучению, специально и некорректно придумано некоторыми специалистами в целях пропаганды своих собственных “инновационных”, часто весьма сумбурных идей» (Там же).

Еще одним важным внутренним по отношению к педагогике фактором, нанесшим удар по научно-исследовательской педагогике, стала появившаяся мода на педагогическое (образовательное) проектирование. Безусловно, этически ответственный подход требует от педагога осуществлять проектирование на научной основе. Однако в российской образовательной практике оголтелое проектирование, оторванное от исследовательского базиса, к сожалению, стало нередким явлением. Педагогическое проектирование фактически стало подменять собой научно-педагогическое исследование в диссертациях и других научных работах (Геворкян, Савенков, Двойнин, 2018).

Касаясь внешних по отношению к педагогике факторов, следует выделить описываемую А.М. Новиковым общемировую тенденцию перехода от «большой», фундаментальной науки – к практико-ориентированной (Новиков, 2004). Связывается это с цивилизационным переходом от «научно-технической» к «технологической» эпохе в развитии человечества. Отчасти данная тенденция может объяснить сосредоточенность профессионального сообщества на педагогических технологиях и моду на педагогическое проектирование в образовании.

Однако, по нашему мнению, наиболее действенным внешним фактором, способствовавшим разрушению научно-исследовательской педагогики, стали социально-исторические трансформации в России в 1990-х гг., которые привели к переходу науки от советской к постсоветской. И здесь важно понять их последствия не только для педагогики, но и для гуманитарных наук в целом.

В российской гуманитаристике до сих пор наблюдается эффект постсоветской науки. Связан он с падением идеологического диктата со стороны политической элиты, а также с инфляцией марксистской теории и методологии,

что привело к идейному обезглавливанию прежде сильных научных теорий, затуханию целых научных направлений, а также к неопределенности траектории дальнейшего движения в мировом научном пространстве. Своеобразный вакуум, возникший в гуманитаристике на месте прежних теорий и втянувший хаотическую массу сомнительных, с научной точки зрения, концептуальных построений, привел не только к идейной эклектике, но в ряде случаев и к выходу за пределы научного метода. Поэтому проблема научности в педагогике, антропологии, социологии, истории, психологии и др. науках до сих пор сохраняет свою остроту: «На сегодняшний день российская гуманитарная наука сталкивается с серьезным вызовом. ... ее вообще не считают за науку» (Сулакшин, 2012). Проблема усугубляется тем, что за прошедшую с момента разрушения СССР четверть века произошел большой отток квалифицированных кадров из сферы науки и образования, не восполненный в полной мере и поныне (Ключарев, Савенков, Балканов, 2016), а успевшие вырасти за это время в условиях девальвации научности новые кадры транслируют будущему поколению ученых искаженные представления о научности как норму.

Также важно принять во внимание то, что рыночные отношения, захватившие практически все сферы общественной жизни в современной России, стали во многом детерминировать сферу науки и образования. В целом нет ничего предосудительного в том, чтобы финансирование части исследований строилось на основе запросов рынка. Однако в условиях избыточного социального неравенства (Юревич, 2019) и практически общесоциального монетократического культа в России, это привело к определенным последствиям в научном сообществе: фокус мотивации немалого количества ученых сместился от стремления к истине и внесения вклада в науку – к заработку денежных средств посредством проведения исследований, многие из которых имеют имитационный характер и не обладают никакой эвристической ценностью.

Серьезным ударом по педагогической науке стала ликвидация Академии педагогических наук (АПН) СССР в 1991 году, которую до этого обвиняли в затеоретизированности, наличии «плановой тематики, изначально оторванной от

реальных потребностей школы и вуза», «декларируемой приверженности к познанию закономерностей развития образования» (Турбовской, 2015, с. 204). Возникшая на месте АПН СССР Российская академия образования несмотря на то, что рассматривалась в качестве преемницы первой, была нацелена, как провозглашалось не на «познание абстрактных закономерностей, а *служение образованию*» (Там же). Другими словами, она должна была ориентироваться на решение реальных потребностей образовательной практики, а не фундаментальных проблем педагогики.

Описанные обстоятельства вкуче объясняют наблюдаемую *эрозию научно-исследовательской культуры* в российской педагогической науке. На поддержание низкой научно-исследовательской культуры «работает» и, выражаясь метафорой М. Соколова и К. Титаева (2013), «туземный» характер отечественной педагогики – она замкнута сама на себе и достаточно изолирована от мировой педагогической науки.

Индикаторами состояния научно-исследовательской культуры служат, как правило, диссертации. Именно на их примере можно увидеть все «болевы точки» современных научных исследований. И, как отмечают многие ученые, качество диссертаций (и соответственно научных исследований) за постсоветский период значительно упало (Весна, Сериков, 2023; Лаптев, Писарева, Тряпицына, 2012; Новиков, 2004; Фельдштейн, 2008, 2011, 2013; Шадриков, Розов, Боровских, 2012). Отмечается мелкотемье, формальность теоретико-методологических основ, бессодержательная игра научными терминами, отсутствие методов математической обработки данных, контроля за побочными переменным в эксперименте и др. (Новиков, 2004).

Прав и А.Ф. Амиров, утверждающий, что «недостаточная методологическая обоснованность делает исследование изначально в значительной мере субъективным, ограниченным кругом представлений самого автора, что в дальнейшем, безусловно, сказывается на качестве педагогического исследования» (Амиров, 2012, с. 93).

Н.Г. Малошонок и И.Ф. Девятко отмечают низкую культуру

экспериментирования в педагогике: исследователи часто пренебрегают введением контрольной группы в эксперимент и вообще контролем побочных переменных (Малошонок, Девятко, 2013). И это при том, что есть замечательные руководства по научному эксперименту на материале психологических и педагогических исследований (См., напр.: Готтсданкер, 2005; Дружинин, 2000; Кэмпбелл, 1996).

Особенно остро в педагогических исследованиях стоит вопрос о продуктивности научной педагогики и преемственности научного знания. Некоторые появляющиеся новые исследования, как свидетельствует З.А. Багишаев, направлены на изучение уже достаточно проработанных проблем (Багишаев, 2003). В иных отсутствует преемственность с другими исследованиями. Огромное количество ссылок в тексте на другие работы и «братские могилы» из фамилий ученых отнюдь не говорят о содержательном корреспондировании полученных автором исследования результатов с имеющимися научными теориями и эмпирическими данными других исследований. Поэтому очень метким выглядит наблюдение А.Ф. Амирова: «Достаточно бурная, но беспорядочная активность диссертантов, их неадекватная методологическая подготовка, недооценка востребованности специальных знаний и умений выполнения научной работы – все это приводит к появлению диссертаций-«однодневок», результаты которых зачастую не находят применения на практике и не обеспечивают необходимой преемственности с предыдущими и последующими исследованиями. Если в естественных и математических науках, в медицине прогресс и прирост фонда научных знаний обусловлен именно такой преемственностью (заложенной в мощном общем фундаменте, на котором базируется здание науки), то в педагогике выстроен целый город, состоящий из индивидуальных строений, часто не связанных друг с другом» (Амиров, 2012, с. 93).

Осознание катастрофичности происходящего в педагогических исследованиях самими учеными, а также руководством российской науки и образования привело к постановке в качестве приоритетных задач

приостановление потока исследований низкого качества (Бухарова, 2011; Фельдштейн, 2008, 2011, 2013). Высшей аттестационной комиссией Российской Федерации, Министерством науки и высшего образования Российской Федерации были предприняты меры по исправлению сложившейся ситуации. За последние годы были сокращены и перерегистрированы диссертационные советы, присуждавшие ученые степени по педагогическим наукам; усилены формальные требования к кандидатским и докторским диссертациям. В 2021 году введена новая номенклатура научных специальностей по педагогике (Приказ Министерства науки и высшего образования..., 2021). В 2023 году создан и в 2024 году актуализирован «Перечень актуальных тематик диссертационных исследований в области наук об образовании» (2024); изданы методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» (2023). Все эти меры призваны повысить культуру педагогических исследований в современной российской науке.

Отдельная сторона культуры педагогических исследований – их этический аспект. Вероятно, что этические проблемы российской науки в целом должны проявляться и в отечественной педагогике. В современной российской научной среде наблюдается ряд серьезных этических проблем, включая плагиат, фальсификацию данных, использование научного стиля для маскировки отсутствия содержательной ценности исследований, покупка диссертаций и др. Помимо этого, в исследованиях встречается политическая или религиозная ангажированность. В то же время российские научные и образовательные организации стремятся соответствовать международным требованиям и стандартам, что создает необходимость поиска эффективных механизмов повышения качества исследований с этической точки зрения.

В отличие от многих зарубежных стран, где действует политика «нулевой терпимости» к нарушениям научной этики с жесткими санкциями, в России применяется более либеральный подход, который можно охарактеризовать как «избирательная терпимость». Это проявляется в том, что случаи таких

нарушений, как плагиат, фальсификация и предоставление недостоверных данных, редко приводят к лишению исследователей ученых степеней или утрате научного статуса и не всегда сопровождаются серьезными репутационными последствиями. Такой подход снижает эффективность борьбы с нарушениями и препятствует формированию устойчивой культуры научной добросовестности, что требует системных изменений в научной политике и практике. Для подтверждения данного тезиса можно обратиться к результатам деятельности такого общественного объединения как «Диссернет», участники которого обнаруживают плагиат и др. этические нарушения в диссертационных работах и регулярно пытаются (часто безрезультативно) инициировать процедуру лишения ученой степени в отношении авторов диссертаций.

В современной российской социальной структуре, включая научно-образовательные учреждения, наблюдается тенденция к инкапсуляции, проявляющаяся в приоритете внутренних корпоративных норм над универсальными этическими и моральными стандартами. В таких условиях репутационная ответственность исследователя утрачивает свою традиционную значимость, характерную для научных систем, ориентированных на прозрачность и общественный диалог. Это способствует тому, что при нарушениях этических норм ученый может и не нанести ущерб своей репутации, поскольку в российском обществе «поведение, основанное на моральном релятивизме, приобретает характер общественно-одобряемого» (Седова, 2004, с. 94). Отечественные психологи А.В. Юревич и Д.В. Ушаков (2009) отмечают недостаток нравственного контроля в обществе. Эта тенденция отмечена и другими учеными: в обществе отмечаются «моральные девиации» (Левашов, 2007), недостаток нравственных ориентиров, который связан с правовым нигилизмом и снисходительным отношением к нарушениям закона (Абросимова, 2001; Костина, 2012; Смоленский, 2003). Все это подчёркивает актуальность разработки и внедрения этических регуляторов в научную деятельность.

В мировом научном сообществе подобными внутренними этическими

регуляторами, как правило, являются профессиональные ассоциации и экспертные комиссии по этике научных исследований. В России, где количество таких регуляторов невелико, возникают внешние организации, которые берут на себя функции этической регуляции научной деятельности. Одним из таких регуляторов является объединение «Диссернет», которое определяет себя как «вольное сообщество экспертов, исследователей и репортеров, посвящающих свой труд разоблачениям мошенников, фальсификаторов и лжецов» (Диссернет, 2025). Его сотрудники фокусируются на махинациях и подлогах в научной и образовательной сферах.

Российское научное сообщество в то же время испытывает потребность не только в общественных механизмах контроля, но и в *профессиональных* институтах, регулирующих этические нормы научной деятельности. В этом контексте значимым событием стало учреждение в 2015 году Ассоциации научных редакторов и издателей (АНРИ), которая играет ключевую роль в очищении профессионального пространства научных публикаций от недобросовестных и псевдонаучных изданий, а также в формировании отраслевых стандартов качества. АНРИ активно внедряет как международные этические нормы, так и собственные принципы, регулирующие научные публикации, осуществляя при этом экспертизу научных журналов (Ассоциация научных редакторов и издателей, 2025).

Кроме того, одним из возможных путей решения проблемы является создание общественных этических комитетов на федеральном уровне, а также формирование подобных комитетов (комиссий) при профессиональных объединениях и в научно-образовательных организациях. Такие структуры могут обеспечить системное регулирование этических вопросов в научных исследованиях и повысить уровень ответственности в научной деятельности.

В педагогических исследованиях остро стоит вопрос этического сопровождения экспериментов, проводимых с участием людей. В биологических и медицинских дисциплинах, как известно, этические нормы строго соблюдаются и занимают одно из центральных мест в системе требований к

научному исследованию. В педагогике же регулирование этических аспектов выражено значительно слабее. Согласно существующим мнениям, уровень риска для участников педагогических экспериментов обычно ниже, чем в медицинских исследованиях, а получаемые результаты часто характеризуются меньшей точностью и надежностью по сравнению, к примеру, с нейробиологическими исследованиями. Однако, несмотря на обоснованность данного взгляда, нельзя полностью исключать возможность причинения реального вреда физическому и психическому состоянию испытуемых в педагогических исследованиях. Например, в процессе оценки эффективности определенных дидактических подходов, требующих продолжительных и интенсивных умственных и эмоциональных нагрузок, могут возникать негативные последствия, включая обострение хронических заболеваний, расстройства сна, эмоциональное выгорание и временные когнитивные нарушения. Кроме того, исследования, посвященные, например, проблеме школьного буллинга, могут представлять угрозу как для физического, так и для психологического благополучия детей. Особое значение имеет сфера физического воспитания, где обеспечение безопасности участников является ключевым требованием (Двойнин, Двойнин, 2018).

Многочисленные профессиональные ассоциации в области психологии и педагогики разрабатывают специализированные этические кодексы, регулирующие проведение исследований, в которых участвуют люди. К примеру, этический кодекс Американской психологической ассоциации подчеркивает важность предотвращения потенциального вреда со стороны психологов. В частности, исследования должны проводиться на основе принципа *информированного согласия*, который предполагает, что участники добровольно соглашаются на участие, обладая полной информацией о возможных рисках и выгодах. Информированность охватывает следующие аспекты:

1. Цели, предполагаемая длительность и методы исследования.
2. Право отказаться от участия в любой момент и последствия такого отказа.

3. Возможные риски, дискомфорт или негативные эффекты, которые могут повлиять на решение участвовать.

4. Ожидаемые преимущества от участия.

5. Гарантии конфиденциальности, включая кодирование данных, совместное использование, хранение и удаление информации, а также условия, при которых конфиденциальность может быть нарушена.

6. Мотивирующие факторы для участия.

7. Контактные лица для получения дополнительной информации (Smith, 2003).

Важно отметить, что в соответствии с данным кодексом информированное согласие требуется не всегда – есть исключения. К таким исключениям относятся случаи, когда исследование в принципе не предполагает каких бы то ни было негативных эффектов или причинение вреда. Например, это распространяется на изучение стандартных образовательных практик, учебных программ, методов школьного менеджмента. Кроме этого, информированное согласие можно не брать в случаях архивных исследований, полевых наблюдений и анонимных опросов (если при этом нет рисков раскрытия конфиденциальности или возможных негативных последствий). Также ученым разрешается проводить исследования без информированного согласия, если это оговорено специальными федеральными законами или институциональными нормами (Smith, 2003).

Некоторые аналогичные перечисленным нормы закреплены в этических кодексах многих зарубежных профессиональных сообществ как психологов, так и педагогов. Вместе с тем необходимо отметить, что в России на сегодняшний день практика этического регулирования научных исследований в педагогической сфере остается несовершенной и не полностью соответствует международным стандартам.

Заключение

В заключение наметим некоторые пути повышения научно-исследовательской культуры в современной российской педагогике, которые

задают возможные перспективы ее развития.

Во-первых, необходимо принятие научными и образовательными институциями регламентов, внутренних кодексов и иных документов, которые бы декларировали необходимость соблюдения принципов доказательности и этической корректности реализации исследования (от подготовки исследования до публикации его результатов).

Во-вторых, следует специфицировать общие требования доказательности и этической корректности применительно к конкретным составляющим педагогического исследования – выдвижению гипотез, определению цели, задач и дизайна исследования, выбору методов, разработке процедуры обследования и т.п. Например, каких формулировок гипотез следует избегать, чтобы предположения были верифицируемыми или как в реальных условиях школы спланировать дизайн педагогического эксперимента так, чтобы учесть возможные источники невалидности, или как выбрать валидные, надежные и этические корректные диагностические методы.

В-третьих, необходимо развитие практики и института этико-методологической экспертизы педагогических исследований, которая охватывала бы как этическую, так и технологическую (методологическую) стороны педагогического исследования. Такого рода экспертиза должна быть отделена от экспертизы *содержательной* стороны исследования (его актуальности, глубины проработки проблемы, научной новизны результатов, их теоретической и практической значимости). Организационно этико-методологическая экспертиза может быть реализована на базе научных комитетов или комиссий по этике научных исследований, создаваемых при академических организациях.

В-четвертых, задачу повышения научно-исследовательской культуры нужно решать также образовательными, консультативными, просветительскими средствами: внедрением специальных учебных курсов и исследовательских семинаров в подготовку студентов-педагогов и аспирантов; развитием программ дополнительного образования для действующих педагогов-исследователей, а

также созданием научно-исследовательских центров – средоточий передовых исследовательских тенденций и инноваций в области образования для реализации стажировок.

В-пятых, важно развивать коммуникацию с зарубежной наукой и преодолеть капсуляцию отечественной педагогики на внутренней российской практической и исследовательской повестке. Это позволит интернализировать ведущие исследовательские и экспертные практики, выработать ориентиры развития научно-исследовательской культуры.

В целом, мы убеждены в том, что возрождение высокой научно-исследовательской культуры в педагогике через восстановление внутринаучных норм, обеспечивающих доказательность результатов исследований и этическую регуляцию научной деятельности, даст педагогике возможность значимо повысить собственный статус как науки.

Литература

1. Абросимова, О.К. (2001) Взаимодействие права и морали в современном российском обществе: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Саратов.
2. Амиров, А.Ф. (2012) Эффективность и качество педагогического исследования как оценочные категории в системе подготовки научно-педагогических кадров. *Педагогический журнал Башкортостана*, 42(5), 91–97.
3. Ассоциация научных редакторов и издателей: [сайт]. Получено с <https://rassep.ru/>
4. Афанасьев, В.В., Грибкова, О.В., Уколова, Л.И. (2025) Методология и методы педагогического исследования: учебник для вузов. М.: Юрайт.
5. Багишаев, З.А. (2003) Стратегии развития российского образования. М.: Наука.
6. Бусыгина, Н.П., Подушкина, Т.Г., Станилевский, В.В. (2021) Доказательный подход в образовании: критический анализ актуальных дискуссий. *Психолого-педагогические исследования*, 13(4), 162–176.

7. Бухарова, Г.В. (2011) Вопросы повышения ответственности за качество диссертационных исследований по педагогическим наукам. *Педагогический журнал Башкортостана*, 35(4), 59–64.
8. Весна, Е.Б., Сериков, В.В. (2023) Диссертационные исследования по педагогике: состояние, проблемы, ресурсы. *Высшее образование в России*, 32(7), 67–77.
9. Геворкян, Е.Н., Савенков, А.И., Двойнин, А.М. (2018) Комитет по этике психолого-педагогических исследований как инструмент освоения профессионально приемлемых этических стандартов магистрантами. *Педагогика*, 11, 66–73.
10. Готтсданкер, Р. (2005) Основы психологического эксперимента. М.: Академия.
11. Гринева, Л.О. (2022) Движение педагогов-новаторов как отражение новых тенденций в школьном историческом образовании в 1980-90-х гг. XX века (на примере Ставрополя). *KANT*, 44(3), 234–239.
12. Двойнин, А.М. (2018) Индоктринация в педагогическом контексте. *Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 05-06 апреля 2018 года)*. М.: Известия ИППО, 42–47.
13. Двойнин, А.М., Двойнин М.Л. (2020) Индоктринационные эффекты в творческом взаимодействии учителя и ученика. *Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов II международной научно-практической онлайн-конференции. Москва, 27 ноября 2020 года*. М., 203–207.
14. Двойнин, М.Л., Двойнин, А.М. (2018) Безопасность занятий физической культурой со студентами вуза. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, 19(2), 110–113.
15. Джурицкий, А.Н. (2013) Сравнительная педагогика. Взгляд из России. М.: Прометей.
16. Диссернет. Получено с <https://www.dissernet.org>

17. Дружинин, В.Н. (2000) Экспериментальная психология. СПб: Питер.
18. Ключарев, Г.А., Савенков, А.И., Бакланов, П.А. (2016) Кадры российской науки: проблемы и методы их решения. *Социологические исследования*, 389(9), 117–125.
19. Кондаков, М.И. (1976) О повышении эффективности и качества научных исследований в области педагогических наук. *Советская педагогика*, 6, 15–29.
20. Костина, К.А. (2012) Правовой нигилизм как черта российской правовой культуры. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 114(10), 333–340.
21. Кочетов, А.И. (1996) Культура педагогического исследования. Минск: Редакция журнала “Адукацыя і выхаванне”
22. Краевский, В.В. (1994) Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: СамГПИ.
23. Кузин, Н.П. (1970) Повышать уровень научно-педагогических исследований. *Советская педагогика*, 5, 12–26.
24. Кэмпбелл, Д. (1996) Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. СПб.: Социально-психологический центр.
25. Лазарев, В.С., Подуфалов, Н.Д. (2023) Критерии доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании. *Педагогика*, 87(8), 30–41.
26. Лаптев, В.В., Писарева, С.А., Тряпицына, А.П. (2012) Дискуссии о путях повышения качества диссертационных исследований по педагогическим наукам: ищем согласие? *Педагогика*, 4, 116–126.
27. Левашов, В.К. (2007) Социополитическая динамика российского общества: 2000–2006. М.: Академия.
28. Лихачев, Б., Тайчинов, М. (1972) Повышение уровня диссертационных работ – актуальная задача. *Советская педагогика*, 5, 154–157.

29. Маркова, В.И. (2007) Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации. Дис. ... канд. пед. наук. Киров.
30. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» (2023). М.: РАО.
31. Малошенок, Н.Г., Девятко, И.Ф. (2013) Эксперимент как метод изучения эффективности практик и нововведений в высшем образовании. *Высшее образование в России*, 10, 141–151.
32. Николайчук, Д.Г., Федяй, Д.С., Шрамкова О.В. (2017) Специфика формирования исследовательской культуры современного педагога. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*, 50(5), 26–32.
33. Новиков, А.М. (2004) Педагогические диссертации: количество растет, качество падает. *Педагогика*, 6, 50–58.
34. Оборотова, И.С. (2010) Движение педагогов-новаторов 60-х – 80-х гг. XX века. *Альманах современной науки и образования*, 41(10), 37–39.
35. Переславцева, Л.И. (2023). О доказательности в педагогических диссертационных исследованиях. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*, 68(4), 101–107.
36. Перечень актуальных тематик в диссертационных исследованиях в области наук об образовании (2024). М. Получено с https://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2024/10/2_broshjura_aktualnye_tematiki_pedagogika.pdf
37. Подуфалов, Н.Д. (2024) О проблемах доказательности в науке, синтезе научных знаний и организации междисциплинарных научных исследований. *Педагогика*, 88(7), 5–20.
38. Помелов, В.Б. (2016) Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества. *Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки*, 32(4), 74–89.
39. Постановление Правительства Российской Федерации от 25 января 2024 г. № 62 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства

Российской Федерации». Получено с <http://static.government.ru/media/files/dJDAmaB6mtpBda2AeAJpszLVF9gtjigz.pdf>

40. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 24 февраля 2021 г. № 118 защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, утвержденное приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 ноября 2017 г. № 1093». Получено с <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400450248/?ysclid=m7o0f3fmg0950326801>

41. Пузанова, Ж.В., Филиппов, В.М., Симонова, М.А., Григорьева, Н.А. (2024) Доказательная педагогика: критерии экспериментальных исследований. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 21(1), 313–327.

42. Савенков, А.И. (2009) Педагогическая психология.. М.: Академия.

43. Савенков, А.И. (2025) Педагогика. Исследовательский подход: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт.

44. Седова, Н.Н. (2004) Морально-нравственные ориентации и социальная активность: (опыт социологического исследования). *Социологические исследования*, 8, 88–94.

45. Середенко, П.В. (2008) Подготовка учителя-исследователя в вузе. *Сибирский педагогический журнал*, 2, 181–189.

46. Сериков, В.В. (2020) Доказательность результатов педагогического исследования как методологическая проблема. *Инновационные проекты и программы в образовании*, 6, 13–18.

47. Смоленский, М.Б. (2003) Правовая культура как элемент социокультурного пространства: перспективы становления в современной России: Автореф. дис. ... докт. социол. наук. Ростов-на-Дону.

48. Соколов, М., Титаев, К. (2013) Провинциальная и туземная наука. *Антропологический форум*, 19, 239–275.

49. Старикова, Л.Д., Стариков, С.А. (2025) Методология педагогического исследования: учебник для вузов. М.: Юрайт.
50. Сулакшин, С.С. (2012) Проблема научности в гуманитаристике. *Гуманитарные и естественные науки: проблемы синтеза. Материалы Всеросс. науч. конф. (3 апреля 2012 г., г. Москва)*. М.: Научный эксперт, 19–30.
51. Таубаева, Ш. (2016) Исследовательская культура учителя: от теории к практике: монография. Алматы: Қазақ университеті.
52. Турбовской, Я.С. (2015) Педагогическая наука: на распутье. *Профессиональное образование в современном мире*, 19(4), 192–216.
53. Ушакова, Н.Н. (2012) Развитие исследовательской культуры педагога. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*, 3, 3–6.
54. Фельдштейн, Д.И. (2008) О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии. *Образование и наука: Известия Уро РАО*, 50(2), 3–19.
55. Фельдштейн, Д.И. (2011) Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний. *Проблемы современного образования*, 2, 11–27.
56. Фельдштейн, Д.И. (2013) Проблемы повышения качества диссертационных исследований по психологическим и педагогическим наукам. *Научные исследования в образовании*, 1, 3–17.
57. Хвостов, В. М. (1969) Повышать уровень педагогических исследований. *Советская педагогика*, 5, 3–13.
58. Шадриков, В.Д., Розов, Н.Х., Боровских, А.В. (2012) Автореферат полностью отражает... *Педагогика*, 4, 100–111.
59. Юдина, Н.П. (2019) Методология педагогического исследования: задачи и упражнения: учебное пособие. Хабаровск: ТОГУ.
60. Smith, D. (2003) Five principles for research ethics. *Monitor on Psychology*, 34(1), 56–60.