

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Рассматриваются аксиологические основания, проявившиеся в развитии науки от классического до современного постнеклассического периода. Делается акцент на аксиологических особенностях современных диссертационных исследований в области образования. Указывается на необходимость соблюдения определенных аксиологических требований к выполнению такого исследования и оцениванию качества его результатов. Обсуждаются вопросы научной этики. Делается вывод о целесообразности развития у исследователей научной ответственности исследователей за результаты своих научных поисков в сфере образования.*

**Ключевые слова:** диссертационное исследование, образование, аксиологические основания науки.

S. Pisareva

## AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF DOCTORAL RESEARCH IN THE SPHERE OF EDUCATION

*Axiological foundations underling the development of science from classical to modern postneonclassical period are regarde. The emphasis on axiological features of modern doctoral research in the sphere of education is made and the need in observing certain axiological requirements to conducting the research and to the estimation of its quality. The issues of scientific ethics are discussed. A conclusion is made concerning the development of scientific responsibility of researchers for the results of the scientific searches in the sphere of education.*

**Keywords:** doctoral research, education, axiological bases of science

Наука в своем развитии прошла несколько этапов — от классического через неклассический и к постнеклассическому. Каждому из этих этапов, как отмечает С. А. Лебедев [6], соответствуют свои ценностные ориентиры. Аксиология — это раздел философского знания об основных (универсальных) ценностях (целях, идеалах) человеческого бытия. С развитием индустрии научных исследований и в процессе становления профессии исследователя постепенно актуализировалась проблема аксиологических основ научного исследования.

**Аксиологические основания классической науки** — совокупность общих верований, общих представлений ученых XVIII — XIX веков о целях, возможностях и методах науки, об идеалах и нормах научного исследования. Главными аксиологическими основаниями классической науки являлись:

- вера в возможность достижения наукой абсолютно объективного и абсолютно истинного знания;
- вера в существование в науке универсального метода, ведущего к абсолютной истине;
- вера в безусловную социальную и практическую ценность любых результатов научной деятельности;
- представление о том, что наука развивается неуклонно прогрессивно, открывая все более глубокие истины;
- вера в то, что именно наука должна лежать в основе социального переустройства, социального прогресса и истинного мировоззрения человека.

Данная аксиология позволила классической науке в период ее

формирования (Возрождение и Новое время) резко демаркировать себя от средневековой науки, основанной на религиозной схоластике и философском умозрении, создать высокий позитивный образ науки в общественном сознании и направить творческую энергию целого ряда поколений исследователей в определенное научное русло.

**Аксиологические основания неклассической науки** — ценностные основания неклассической науки (науки начала XX в. — 70-х годов XX в.), пришедшей на смену классической науке (XVIII — XIX вв.) в результате глобальной научной революции, разразившейся в конце XIX — начале XX века. Наиболее остро и заметно для широкого общественного мнения эта научная революция затронула физику — парадигмальную дисциплину для всей классической науки. На смену классической (ньютоновской) физике пришли новые фундаментальные физические теории — теории относительности (частная и общая) и квантовая механика. В основе этих теорий лежали новые, несовместимые со старыми аксиологические основания физики:

- наука имеет дело в лучшем случае только с относительной истиной;
- научное знание имеет не чисто объективный, а субъективно-объективный характер;
- наука не развивается неуклонно прогрессивно, в ее развитии могут иметь место научные революции, ведущие к отказу от признания истинным того, что считалось таковым ранее;
- наука сама по себе не есть безусловное и абсолютное благо для развития общества, многие ее ре-

зультаты, особенно их применение, должны находиться под постоянным этическим, экологическим и гуманитарным контролем общества;

– наука является лишь одной из социальных и культурных подсистем общества и поэтому к ней применимы все характеристики функционирования и развития такого рода систем;

– наука не является абсолютно самодостаточной системой, и поэтому ее функционирование и развитие существенно зависят от взаимосвязи с другими подсистемами культуры и социума.

**Аксиологические основания постнеклассической науки** — совокупность общих ценностных представлений современного, постнеклассического этапа развития науки о целях науки, о ее когнитивных, практических и социальных возможностях, об идеалах и нормах научного исследования, о мировоззренческой значимости науки. Постнеклассический этап развития науки начался примерно в 70-х годах XX в. Он пришел на смену неклассической науке и эволюционировал в сторону дальнейшего смягчения и плюрализации ее ценностных оснований по сравнению с неклассической, а тем более, с классической наукой. Такой характер эволюции был вызван тремя главными факторами: 1) онтологическим — переход в постнеклассической науке к исследованию преимущественно сложных объектов и систем, как правило, включающих в себя человека или результаты его деятельности (технические, экономические, информационные, экологические, космические объекты и системы); 2) философским — высокой степенью зрелости философской рефлексии

над наукой, осознавшей явные слабости и недостатки классической и неклассической философии науки; 3) социальным — необходимостью, с одной стороны, более тщательного гуманитарного и экологического контроля за развитием и применением науки, а с другой — обеспечения многофакторного ее развития, плюрализма и свободы научного поиска. Среди основных аксиологических оснований постнеклассической науки можно назвать следующие:

– осознание принципиально человеческого (гуманитарного) характера науки и научного знания как по способам их бытия, так и по возможностям;

– осознание в качестве главной особенности научного типа познания его объектности со всеми вытекающими отсюда возможностями и границами такого способа познания;

– осознание фундаментальной роли случайности, вероятности и неопределенности как в самих объективных процессах, так и в их описании;

– осознание идеализированного характера любых (особенно строго однозначных) научных законов и теорий;

– осознание ценности плюрализма в науке как необходимого условия ее успешного развития;

– осознание в качестве главной ценности научного знания возможности его практического использования, расширения адаптивных возможностей человечества;

– осознание принципиально социального характера научного познания;

– осознание принципиального значения когнитивных коммуни-

каций между учеными в процессе научного познания как необходимого условия достижения ими научного консенсуса в вопросах утверждения научной истины и развития науки;

- признание огромной роли науки в качестве фактора (правда, далеко не единственного) выработки адекватного мировоззрения людей.

Эволюцию ценностных оснований науки от классического ее состояния к постнеклассическому можно охарактеризовать следующим образом: став «скромнее» в своих ценностных притязаниях, современная наука стала адекватнее в оценке своих реальных возможностей, а значит, — сильнее своих предшественниц [6, с. 303].

Как повлияли изменившиеся наука и общество на суть, смысл, механизм проведения диссертационных исследований в сфере образования? Можно выделить несколько групп изменений, задающих «вектор» аксиологической направленности этих исследований.

1. Стремительное развитие идей гуманизации привело к корреляции направленности педагогической мысли. В центре педагогической системы любого направления становится «Я-концепция» личности. Поэтому исследователи в области педагогики все чаще обращаются к проблемам сохранения и развития здоровья человека, диагностики и совершенствования возможностей и способностей личности, саморазвития, самосовершенствования, самотворчества.

2. Появление реальной возможности методологического самоопределения любого исследователя позволило отойти от господствующей в XX веке методологии отечественных исследований — маркси-

стско-ленинской философии. Как известно, решение одной и той же проблемы с разных методологических позиций приводит к разным результатам.

3. Время замкнутых педагогических исследований, ориентированных на решение одной проблемы, уступило место системному решению проблем. Системность проявляется в аппарате исследования и в обозначенном предмете, методологии и методах исследования, в содержании исследовательской деятельности и научной концепции, в совокупном результате и технологии его применения.

Думается, указанные изменения носят этический характер, что проявляется, по крайней мере, в следующем. Во-первых, в необходимости ориентации каждого исследователя на «необходимость понимания контекста жизненного пути человека» [9]. Именно контекст жизни человека, знание событий и жизненных итогов конкретного человека позволяют увидеть своеобразие индивидуально-личностной педагогики, направленной на «сотворение» самого себя, на самовосстановление себя в кризисные, подчас разрушительные и трагические эпохи развития. Этот опыт имеет бесценное познавательное педагогическое значение и должен стать предметом педагогического анализа.

Во-вторых, в выполнении в ходе исследования разноплановых ролей, отличных от традиционной роли субъекта опытно-экспериментальной работы, что обусловлено во многом изменением модели эксперимента. Например, современный исследователь может выступать в качестве соисполнителя исследовательских проектов, результаты

разработки которых затем использует в своей работе, что актуализирует проблему прав пользования результатами коллективного исследования. Нам удалось обнаружить ряд исследований, в которых эксперимент представляет совокупность самых разных видов опытной работы, причем не только самого автора, что подчеркивает коллективный характер современной науки, продуктивность решения проблем не в одиночку, а в исследовательской команде, но и актуализирует этическую проблему презентации результатов коллективного исследования в индивидуальной работе. Итак, примеры:

**Пример 1** [8]. Тема исследования — «Взаимосвязь образовательных результатов и педагогических целей в условиях трансформационных процессов в системе образования». Базой опытной проверки идей, концептуальных положений, сбора эмпирического материала в рамках данного исследования стали:

- анализ образовательных результатов, полученных 14 школами в рамках их участия в городских инновационных проектах развития образования («Школа равных возможностей» и «Двенадцатилетняя школа: возможности и перспективы»);

- апробация концептуальной идеи (возможности использования компетентностного подхода к анализу образовательных результатов) и методики, разработанной на ее основе, на базе трех школ — участниц федерального эксперимента по обновлению содержания и структуры общего среднего образования;

- опытная проверка продуктивности новых подходов к составлению рабочей учебной программы на основе анализа образовательных

результатов в рамках работы курсов по повышению квалификации работников образования, организованных через систему повышения квалификации (более 100 участников);

- моделирование новых результатов и диагностических заданий для их выявления проводилось в рамках разработки российско-британского проекта, объединившего девять образовательных учреждений.

**Пример 2** [2]. Тема исследования — «Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников». Экспериментальную базу исследования составили:

- обработанные анкеты (32 вопроса) 15-летних школьников в Санкт-Петербурге, Великобритании и США (3000 анкет);

- обработанные анкеты (28 вопросов) 10-летних школьников в Санкт-Петербурге, Великобритании и США (3000 анкет);

- расшифрованные интервью 15–16-летних школьников в трех странах (120 интервью);

- обработанные анкеты (31 вопрос) родителей учеников начальной и средней школы в трех странах;

- данные личного (в том числе «включенного») наблюдения школьной образовательной практики в трех странах;

- площадки четырех образовательных учреждений Санкт-Петербурга.

Сравнительный анализ научных источников, текстов диссертаций и статей в России и за рубежом, отмечает Л. С. Илюшин [3], показывает, что отношение к вопросам соответствия методов, объектов, субъектов исследования тем или иным этическим нормам весьма различается в отечественном и зарубежном научных сообществах. Кон-

тент-анализ современной отечественной научной литературы, посвященной психолого-педагогическим измерениям, наблюдениям, эксперименту и т. п., не выявил явных формулировок принятых тем или иным исследователем (группой таковых) этических принципов и положений научной морали. В то же время, уточняет Л. С. Илюшин, в таких энциклопедических авторитетных монографиях, как «Исследовательские методы в образовании» Л. Коэна и Л. Мэньона (1998) и «Фундаментальные основания педагогических исследований» Г. Андерсона (1996) вопросам исследовательской этики и научной морали посвящены целые разделы.

Этические нормы долгое время не учитывались в науке во имя истины, выраженной в категориях беспристрастности и объективности. С особенной остротой эта проблема, скорее всего, возникла в сфере биомедицинских исследований, проводимых с участием человека или животных. Однако в современном научном мире она активно распространяется и на другие области исследований, связанные с человеком, с его жизнедеятельностью. Поэтому, на наш взгляд, правомерна постановка вопроса об аксиологических основаниях исследований в сфере образования — в сфере, работающей на человека, в сфере, связанной с человеком.

Наука, как и любая другая сфера деятельности, включает человеческие отношения, характеризующиеся определенным нравственным, ценностным аспектом. В этом плане, на наш взгляд, иллюстративен *портрет современного ученого*, написанный П. Фейерабендом [5]. Современный ученый способен без угрызания совести защищать

самые избитые и наиболее вызывающие утверждения. Но не питает ни вечной любви, ни вечной ненависти ни к одному из учреждений и ни к одной из идеологий. Его цели могут быть устойчивы или могут изменяться под влиянием суждений, скуки, изменения опыта или желания произвести впечатление и т. п. Он может пытаться достичь цели либо в одиночку, либо с помощью организованной группы. При этом он может использовать разум, эмоции, насмешку, «позицию серьезной заинтересованности» и любые средства, изобретенные людьми. Он открыто и постоянно выступает против универсальных стандартов, универсальных идей. Он способен превзойти любого нобелевского лауреата в энергичной защите научной честности. У него нет возражений против того, чтобы картину мира, нарисованную наукой и открываемую его органами чувств, считать просто химерой, которая либо скрывает более глубокую и, быть может, духовную реальность, либо представляет собой призрачную ткань грез, за которой ничего нет. Он питает большой интерес к процедурам, феноменам, переживаниям, о которых рассказал К. Кастанеда, указывавший на то, что чувственные восприятия можно упорядочить в высшей степени необычным способом. Ученый добивается успеха именно потому, что не позволяет связать себя законами природы. В его уме в целостности слит разум и антиразум, смысл и бессмыслица, расчет и случай, сознание и бессознательное, гуманность и антигуманизм.

Плоды научных изысканий ученые могут передавать лишь подготовленным и сведущим в сфере науки людям. Ученые «разбросаны»

по всему миру и принадлежат всему человечеству. Они отыскивают друг друга, вступают друг с другом в контакты. Формы, которые обеспечивают встречи и общение, имеют разные названия — это семинары и конференции, симпозиумы и конгрессы. Однако самым верным и общепринятым путем, располагающим к общению, является путь научных публикаций.

Ученый, находящийся в ситуации постоянного подтверждения своей профессиональности посредством публикаций, выступлений, квалификационных дисциплинарных требований, часто вступает в сложные отношения как со своими оппонентами — коллегами, так и с общественным мнением. Признание деятельности ученого связано с градацией степеней и званий. Жизнь в науке — это постоянная борьба различных мнений, направлений, борьба за признание идей. «Наука — это драма, драма идей», — писал А. Эйнштейн. Для развития науки характерны противостояние различных направлений. Новые идеи и теории утверждаются в напряженной борьбе.

В научных кругах традиционно формировался моральный стандарт, своеобразный «моральный кодекс» — свод принципов, правил и норм, которыми должны руководствоваться ученые, т. е. исторически сложился этос науки. Нормы научной этики не сформулированы в виде каких-то официальных требований и документов, но эти нормы существуют.

Заметим, что такова ситуация пока в России. К сожалению, можно констатировать, что в отечественном исследовательском пространстве проблема этического аспекта науч-

ного исследования в настоящее время не разработана. Нормы оформления научных работ не могут рассматриваться как аналог этических положений, поскольку затрагивают скорее внешнюю (репрезентативную) стороны, нежели внутреннюю (субъектную) сущность исследования.

В развитых европейских странах уже существуют кодексы научной этики, подписываемые учеными. В документе «Руководство по этике Британской ассоциации исследователей образования, 1992» названы три главных этических принципа, которым должен следовать ученый, занимающийся исследованиями в социальной (образовательной) области:

1. «*Уважение к Личности*». «Исследователи, собирая и используя данные, касающиеся конкретных людей, должны делать это, опираясь на возможности безусловного предоставления этих данных испытуемым, отношение к которым, в свою очередь, должно строиться на признании их добровольно сотрудничающими с исследователем личностями, обладающими чувством собственного достоинства и правом на частную жизнь».

2. «*Уважение к Истине*». «Исследователи должны проявлять честность в процессе сбора, анализа и публикации данных».

3. «*Уважение к Демократическим Ценностям*». «В демократическом обществе исследователи вправе рассчитывать на следующие свободы: свобода исследовать и задавать вопросы, свобода предоставлять и собирать информацию, свобода формулировать собственные и критиковать чужие идеи, свобода публиковать данные исследования».

Эти свободы могут лимитироваться только соблюдением принципов уважения к личности и уважения к истине: соблюдая последние, исследователи должны быть гарантированы в использовании сформулированных выше свобод, не подвергая себя опасности» [3, с. 102–103].

В нормах научной этики находят своё воплощение общечеловеческие моральные требования и запреты, отмечает Ф. А. Кузин. Как нечто подобное краже оценивается в науке плагиат, ложью считается преднамеренное искажение (фальсификация) данных эксперимента. Этической оценке подвергается и информационное пространство научного исследования, когда «полное освоение и глубокое осмысление постоянно нарастающего массива информации становится для научного работника все более тяжким трудом» [4].

Упоминание диссертантом в аналитическом обзоре состояния проблемы использования доступной автору выборкой только в первом приближении кажется в этическом отношении неуязвимым. Достоверность суждений, основанных на такой урезанной информации, безусловно, весьма ограничена, так как в литературных источниках, оставшихся за пределами «доступного» для диссертанта круга, может быть предложено готовое решение выдвинутой проблемы.

В диссертациях не так редко встречается и совсем некорректный способ защиты от возможных упреков в недостаточной информационной эрудиции — составление длинного списка якобы использованной в исследовании литературы, в том числе на иностранном языке, большая часть которой на самом деле не была освоена, что достаточно точно

может быть установлено по анализу текста диссертации.

В этом же ряду можно назвать и длинные «поминальники», помещаемые в первой части автореферата и во введении к диссертации, в которые имена ученых вписываются в угоду самым разным мотивам — этот ученый входит в состав диссертационного совета, в котором будет проводиться защита диссертации, или этот ученый обязательно должен быть упомянут, чтобы не было каких-либо упреков в адрес диссертанта. Возможно, существуют и другие причины, когда в один ряд ставят имена ученых, теоретические взгляды которых далеко не всегда созвучны рассматриваемой проблеме.

В качестве иллюстрации можно привести одну из строк фрагмента текста, описывающего теоретико-методологическую базу исследования на тему «Контроль и оценка личностных достижений учащихся в современной развивающейся школе»: различные подходы к системе оценивания в образовании (Б. Г. Ананьев, О. Е. Лебедев, В. М. Полонский, Н. А. Селезнева, А. И. Субетто). Возникает справедливый вопрос — можно ли свести имена этих ученых в указанный содержательный ряд. Или другая строка из этого же исследования: концептуальные подходы к анализу истории отечественного образования (Ш. А. Амонашвили, М. В. Богуславский, Э. Д. Днепров, П. Ф. Каптерев, М. И. Кондаков, Е. Н. Медынский, З. И. Равкин, Ф. А. Фрадкин). Почему именно эти имена оказались в данной строке, остается неясным, так как сами концептуальные подходы никак не проявляются в тексте исследования, более того, — даются ссылки на ра-

боты других ученых, анализировавших исторический контекст становления оценочной деятельности в образовании России.

Возвращаясь к нормам научной этики, отметим вслед за А. Ф. Кузиным, что этические нормы научной деятельности служат для утверждения и защиты специфических, характерных именно для науки ценностей, связанных с критериями научности и критериями истинности, так как этические нормы охватывают все стороны научной деятельности — от планирования исследования до презентации его результатов научно-профессиональному сообществу.

Это рассуждение об этической стороне научного исследования было важно для нашего исследования, так как оно позволило нам актуализировать проблему соотношения субъективности и объективности в выполнении и оценивании исследования.

До сих пор достаточно распространенной в научно-педагогическом сообществе является позиция, которую можно кратко охарактеризовать так: добротность, полноценность диссертации «определяется не только полнотой информации, накопленной в науке к началу исследования, но и объективным научно-корректным анализом ее с точной оценкой, по возможности начисто свободной от личных пристрастий и эмоций исследователя» [7, с. 5–12]. Безусловно, важно оставить излишнее эмоциональное восприятие познающего субъекта за страницами основного текста исследования. Но как тогда быть с методологическим самоопределением автора, с его научным мировоззрением, отражающим совокупность принципов,

взглядов, убеждений, определяющих направление деятельности? Ни один автор не застрахован от того, что эксперты будут иметь другие методологические взгляды на эту проблему, будут занимать другую эмоциональную позицию. И ни один автор не застрахован от того, что выполненное им исследование будут оценивать не с избранных им позиций, а с собственных позиций эксперта, которые могут и не совпадать с авторскими. В этом случае возникает противоречие между ожиданиями автора, связанными с необходимостью понимания его точки зрения, избранного ракурса решения проблемы, и ожиданиями эксперта, связанными с поиском ответов на собственные вопросы в отношении исследуемой проблемы.

Во избежание обострения описанной ситуации необходимо акцентировать внимание на аксиологической стороне оценивания качества диссертационного исследования — процедуре ценностного проектирования процесса включения результатов диссертационного исследования в научную и практическую педагогическую практику, определения его целесообразности, значимости и эффективности в решении проблем. Какие ценности могут и должны служить ориентиром в процессе оценивания? Попробуем далее разбраться в этом вопросе.

Взаимодействие человека с миром в процессах его жизнедеятельности, включающее материально-практическое преобразование мира, составляет необходимую предпосылку для научного познания. Само научное познание немыслимо без постоянного взаимодействия субъекта с теми фрагментами мира, которые могут быть выделены

имеющимися в данное время средствами и методами науки и выступают в качестве объектов научного познания.

Реальный мир целесообразно рассматривать как единство потенциального и актуального, реализуемое взаимодействиями в самом бытии и в познавательной деятельности человека. Сегодня существование «чистого» теоретического познания окружающего мира, свободного от ценностных установок, весьма проблематично. Поэтому их развитие должно стать одной из особенностей подготовки современного исследователя. Особенную актуальность эта проблема приобретает, когда речь идет о педагогических исследованиях. Как указывает В. С. Степин, при изучении «человеко-размерных» объектов поиск истины оказывается связанным с определением стратегии и возможных направлений преобразования такого объекта, что непосредственно затрагивает гуманистические ценности. Иными словами, продолжает В. С. Швырев, надо достраивать человеко-размерную проблемную ситуацию, опираясь на ценностные представления.

Исследователь должен всегда иметь субъектную позицию, так как только в этом случае создаются необходимые условия для возможности познания, о которых писал еще М. М. Бахтин, выдвигая идею «участного сознания». Следует сказать, что в свое время И. Кант, также отмечая суть Просвещения, указывал: «Имей мужество пользоваться собственным умом!», т. е. имеется в виду умение принимать на себя всю полноту ответственности за собственную идейную позицию, умение, предполагающее и культуру этого пользования.

Проблеме характеристики сознания познающего субъекта уделяет значительное внимание В. С. Швырев. Так, характеризуя особенности научно-познавательной деятельности эпохи Нового времени (эпохи становления классической науки), ученый отмечает, что на всем сознании этой эпохи лежит отпечаток подростковой, «когда перед полными молодых сил и энтузиазма личностью открываются широкие заманчивые перспективы самостоятельного, без внешней опеки, существования в открывающемся перед нею мире, естественна известная переоценка своих возможностей, невнимание к всякого рода препятствиям и опасностям в достижении своих целей, пренебрежение к опыту и предостережениям старшего поколения, чрезмерная агрессивность в реализации своей самостоятельности и пр.» [10, с. 36].

Сознание современного исследователя, по мнению ученого, отличается от данной характеристики. Это определенный тип рационального сознания, который получает свое развитие в современной неклассической и постнеклассической философии. Рациональность предполагает соразмерность, адекватность, соответствие человеческих позиций реальному положению дел в этом мире, той реальной ситуации, связанной с этим положением дел, проблемной ситуации, «идеальным планом» действия в которой выступает соответствующая человеческая позиция. «Рациональное сознание в проблемных ситуациях, с которыми оно сталкивается, должно стремиться максимально реализовать идеалы и нормы свободного ответственного самосознющего мышления, отчетливо представляя границы своих

возможностей и рефлексивно выявляя те точки, в которых эта ограниченность проявляется» [10, с. 37]. Таким образом, рациональность сознания современного исследователя проявляется в адекватном постижении предмета познания, в самокритике и в рефлексивной оценке своих возможностей. Самокритичность, рефлексивность, осознание своих пределов, своих границ, отмечает ученый, предполагает развитие, обогащение, конкретизацию позиций рационального сознания, расширение возможностей его объективирующего моделирования отношений человека и мира.

Завершая рассуждения на тему аксиологических ориентиров диссертационного исследования в данном издании, необходимо отметить, что, осознавая свою ответствен-

ность перед обществом и грядущими поколениями, научное сообщество принимает экстренные меры по изучению этических проблем, связанных с научной деятельностью, и выработке своей позиции по данному кругу вопросов. Международный совет научных союзов (ICS11) на своей 25-й Генеральной Ассамблее в 1996 г. основал Постоянный комитет по ответственности и этике в науке (8SKE5), которому поручен поиск решений, касающихся этики ученых и ответственности в научной деятельности. Рекомендовано усилить этическую составляющую в научных исследованиях и создать независимые национальные органы по этике в науке. С подобными же целями ЮНЕСКО организована Всемирная комиссия по этике научного познания и техники (COMEST) [1].

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнов В. С., Стрекова Л. Н. Социологические основы научной деятельности. М.: Наука, 2003.
2. Илюшин Л. С. Методология и методика кросс-культурного исследования образовательной мотивации современных школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004.
3. Илюшин Л. С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования: Монография. СПб.: Изд-во БАН, 2002.
4. Кузин Ф. А. Диссертация: Методика написания. Правила оформления. Порядок защиты: Практическое пособие для докторантов, аспирантов и магистрантов. М.: Ось-89, 2001.
5. Кун. Т. Структура научных революций // Структура научных революций / Пер. с англ. Т. Кун; Сост. В. Ю. Кузнецов. М.: ООО «Изд-во АСТ», 2001.
6. Лебедев С. А. Философия науки: Краткая энциклопедия (основные направления, концепции, категории). Научное издание. М.: Академический проект, 2008.
7. Матвеев Л. П. Об этике и методологии диссертационного творчества // Теория и практика физической культуры. 1997. № 5. С. 5–12.
8. Неупокоева Н. И. Взаимосвязь образовательных результатов и педагогических целей в условиях трансформационных процессов в системе образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2004.
9. Роботова А. С. О взаимодействии различных методов в педагогических исследованиях / Северо-Запад России: педагогические исследования молодых ученых: Мат-лы региональной научной конференции «Исследовательская культура: методы, приемы, процедуры» 22 апреля 2005 г. / Под ред. А. Г. Козловой, Т. С. Буториной, А. П. Тряпицыной. Вып. 2. СПб.: ООО «Нестор», 2005. С. 21–28.
10. Швырев В. С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс–Традиция, 2003. С. 145.

### REFERENCES

1. *Arutjunov V. S., Strekova L. N.* Sociologicheskie osnovy nauchnoj dejatel'nosti. M.: Nauka, 2003.
2. *Iljushin L. S.* Metodologija i metodika kross-kul'turnogo issledovanija obrazovatel'noj motivacii sovremennyh shkol'nikov: Dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2004.
3. *Iljushin L. S.* Obrazovatel'naja motivacija: teorija i metodologija issledovanija: Monografija. SPb.: Izd-vo BAN, 2002.
4. *Kuzin F. A.* Dissertacija: Metodika napisanija. Pravila oformlenija. Porjadok zaschity: Prakticheskoe posobie dlja doktorantov, aspirantov i magistrantov. M.: Os'-89, 2001.
5. *Kun T.* Struktura nauchnyh revoljucij // Struktura nauchnyh revoljucij / Per. s angl. T. Kun; Sost. V. Ju. Kuznecov. M.: OOO «Izd-vo AST», 2001.
6. *Lebedev S. A.* Filosofija nauki: Kratkaja jenciklopedija (osnovnye napravlenija, koncepcii, kategorii). Nauchnoe izdanie. M.: Akademicheskij Proekt, 2008.
7. *Matveev L. P.* Ob jetike i metodologii dissertacionnogo tvorčestva // Teorija i praktika fizicheskoj kul'tury. 1997. № 5. S. 5–12.
8. *Neupokoeva N. I.* Vzaimosvjaz' obrazovatel'nyh rezul'tatov i pedagogičeskich celej v uslovijah transformacionnyh processov v sisteme obrazovanija: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2004.
9. *Robotova A. S.* O vzaimodejstvii razlichnyh metodov v pedagogičeskich issledovanijah / Severo-Zapad Rossii: pedagogičeskie issledovanija molodyh učenyyh: Mat-ly regional'noj nauchnoj konferencii «Issledovatel'skaja kul'tura: metody, priemy, procedury» 22 aprelja 2005 g. / Pod red. A. G. Kozlovoj, T. S. Butorinoj, A. P. Trjapicynoj. Vyp. 2. SPb.: OOO «Nestor», 2005. S. 21–128.
10. *Shvyrev V. S.* Racional'nost' kak cennost' kul'tury. Tradicija i sovremenost'. M.: Progress–Tradicija, 2003. S. 145.