

УДК 374

Владимир Борисович Помелов
г. Киров

Доказательная педагогика: феномен педагогической науки и образовательной практики

Статья посвящена исследованию феномена современной науки и практики, ставшего заметным дидактическим явлением последних трех десятилетий зарубежного и, отчасти, российского образования – доказательной педагогики. Доказательное образование проявляет себя на двух уровнях. Первый уровень заключается в использовании педагогом существующих научных данных из области мировых исследований и литературы по образованию и смежным дисциплинам. Второй уровень состоит в способности педагога устанавливать достоверность самих доказательств в тех случаях, когда они носят сомнительный, неопределенный или слабо выраженный характер. Доказательная педагогика это практика, основанная на фактических научных данных; научно обоснованный подход к принятию профессиональных решений и действий, направленный на совершенствование образовательного процесса путем добросовестного, четкого и разумного использования наилучших имеющихся фактических данных. Это также более тесное соответствие между практикой и данными современных исследований улучшает профессиональные результаты в образовательной практике. Содержательное наполнение доказательной педагогики представляет собой особенно большую сложность для учителей-практиков. Исследования в этой области необходимо продолжать.

Ключевые слова: российское образование, доказательная педагогика, использование научных знаний в учительской практике, учительские эксперименты, проблема доступности научного знания для практических работников образования.

Vladimir Borisovich Pomelov
Kirov

Evidence-based pedagogy: phenomenon of pedagogical science and educational practice

The article is devoted to the study of the phenomenon of modern science and practice which has become a notable didactic phenomenon in the last three decades of foreign and Russian education – evidence-based pedagogy. Evidence-based education manifests itself at two levels. The first level involves the use of existing scientific data from global research and literature on education and related disciplines by educators. The second level is the ability of educators to establish the reliability of the evidence itself in cases where it is questionable, uncertain, or poorly defined. Evidence-based pedagogy is a practice based on factual scientific evidence; a scientifically based approach to making professional decisions and actions aimed at improving the educational process through the conscientious, clear, and reasonable use of the best available evidence. It also promotes a closer alignment between practice and contemporary research data, improving professional outcomes in educational practice. The content of evidence-based pedagogy presents a significant challenge for practicing teachers. Research in this area requires continued exploration.

Keywords: Russian education, evidence-based pedagogy, the use of scientific knowledge in teacher practice, teacher experiments, the problem of accessibility of scientific knowledge for practical educators.

Введение.

Важной характеристикой, присущей в наши дни развитым и развивающимся государствам выступает стремление предъявлять всё более высокие требования к развитию своего национального образования, прежде всего, на предмет его соответствия

международным стандартам, причём в условиях, как правило, достаточно ограниченных, – а то и уменьшающихся, – материальных, финансовых и педагогических ресурсов.

Образовательная «повестка дня» в мире всё чаще определяется главенствующей политической идеологией, доминирующими в данном социуме социальными и культурными тенденциями, принятыми в конкретной стране традициями, местными национальными особенностями и другими важными факторами и обстоятельствами. От общеобразовательной и профессиональной школы требуют удовлетворения потребностей и интересов экономики, бизнеса, работодателей, правопорядка, гражданского общества, выбора родителей, детей, а также тех лиц, которые и принимают обязывающие к исполнению работников образования решения, направленные на подъём уровня образовательного сообщества.

Вопросы образования занимают важное место в деятельности всех государств, важнейших международных институтов и организаций. Глава ООН Антонио Гутерриш предлагает предусмотреть новое концептуальное видение общества будущего, основанного на концепции обучения, центральное место в рамках которого уделялось бы следующим шести принципам: построение всеобъемлющей комплексной системы образования и обучения на протяжении всей жизни; обеспечение равенства и доступности в сфере образования; обеспечение актуальности учебных программ и педагогических методик; переориентация деятельности педагогов на то, чтобы они выступали в роли творческих наставников и посредников в процессе обучения; использование цифровых инструментов; расширение инвестиций в образование [2]. ООН призывает правительства всех стран мира вывести вопросы образования в центр своего внимания. Системы образования должны адаптироваться к меняющимся профессиональным навыкам, с тем, чтобы обучение было ориентированным на ученика; становилось более технологичным, динамичным, инклюзивным. Учебные ресурсы должны развиваться, чтобы отражать эти изменения в методах преподавания и обучения [4].

В Российской Федерации реформа образования осуществляется в рамках Национального проекта «Образование». Целью осуществления проекта выступает обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций; внедрение новых методов обучения и воспитания, образовательных технологий, обеспечивающих освоение обучающимися базовых навыков и умений, повышение их мотивации к обучению и вовлечённости в образовательный процесс, а также обновление содержания и совершенствование методов обучения предметной области; формирование эффективной системы выявления, поддержки и развития способностей у молодёжи, основанной на принципах справедливости, всеобщности, и направленной на самоопределение и профессиональную ориентацию обучающихся; создание условий для раннего развития детей, реализация программы психолого-педагогической, методической и консультативной помощи родителям детей, получающих дошкольное образование в семье.

Для решения поставленных задач предусмотрены создание современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования; внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников; модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ; формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков [3].

Изменения в образовательном мышлении и практике всё чаще направляются «сверху вниз» правительствами, аналитическими центрами, «лидерами общественного мнения», средствами массовой информации и академическими учреждениями (РАН, РАО и другие академии, центры и научно-исследовательские институты), чьи исследования зачастую носят

выборочный, бессистемный характер и (или) подвержены политической или научной предвзятости.

Важное место в реализации задач реформирования образования в любой стране и во все времена занимала проблема использования передовых дидактических подходов, методов и средств обучения. Данная тема включает в себя множество аспектов и выступает неотъемлемой частью содержания педагогических журналов. Исследователи предлагают альтернативные педагогические системы и школы [17]. Одним из таких типов школ выступают агро-семейные школы (*agricultural family schools*) [21].

В последние три десятилетия в педагогической печати все больше внимания уделяется такому новому явлению как доказательная педагогика (доказательное образование) [6]. Цель нашего исследования заключается в раскрытии сущности доказательной педагогики. Научная новизна работы заключается в том, что отечественными исследователями данная проблема фактически не изучается, поэтому практически все ссылки в предлагаемой статье относятся к работам зарубежных исследователей.

Материалы и методы.

В процессе исследовательской работы автор использовал методы сбора материала и критического анализа научной литературы, аксиологический подход к осмыслению полученных данных с целью выявления наиболее ценного содержания в трудах отечественных и зарубежных авторов. В работе использованы публикации таких исследователей, как J. Pintassilgo, M. Southwell, T. Cain, S. Briently, N. P. Busygina и др. Их работы опубликованы в таких журналах как *Espacio, Tiempo y Educación; British Educational Research Journal, European Journal of Teacher Education Psychological-Educational Studies* и др.

Результаты.

Доказательное образование (от англ. – *evidence-based education*, – образование, основанное на доказательствах) представляет собой такой подход ко всем аспектам образования, начиная с разработки государственной образовательной политики и вплоть до учебной практики, – в рамках которого используемые педагогами (теоретиками и практиками) методы основаны на значительных и надёжных доказательствах, полученных в результате тщательно проведенной экспериментальной работы. Доказательное образование имеет общую цель с доказательной медициной, поскольку именно в медицинской теории и практике впервые и возникло понятие «доказательная медицина». Сущность реализации на практике этого подхода заключается в том, чтобы использовать полученные с помощью теоретического метода наилучшие способы обучения (лечения) к принятию научно обоснованных образовательных (лечебных) решений.

В конце XX в. педагоги-исследователи в англоязычных странах появились первые публикации на тему доказательного образования [10]. Но, как утверждают современные исследователи этой проблемы, вплоть до настоящего времени очень часто бывает неясно, является ли применение доказательного образования в образовательном мышлении и практике лучше или хуже тех способов, которые они при этом заменяют. Отчасти такое сомнение объясняется тем очевидным обстоятельством, что образовательная деятельность нередко неадекватно оценивается с помощью не слишком тщательно разработанных и проведенных контролируемых испытаний, так называемых квазиэкспериментов, нехитрых опросов и исследований, в основе которых лежит незамысловатый принцип "до" и "после", а также "исследований", опирающихся разве что на пассивный по своей природе метод наблюдения. Более того, существующие научные исследования и оценки редко подвергаются систематическому поиску, извлечению и прочтению, а также критической оценке на предмет качества, достоверности и актуальности, не говоря уж о систематизации и оценке степени достоверности полученных в результате этих исследований результатов (доказательств).

Задача доказательной педагогики (доказательного образования), – феномена, базирующегося на научных *фактических* данных, – и состоит в том, чтобы сделать образование и педагогику, представляющую собой, как известно, его научно-теоретическое

воплощение, значительно более точными, доказательными, приближенными к объективной истине.

Естественно, встает вопрос, а что необходимо сделать для того, чтобы образование и педагогика стали, по возможности, более доказательными. Представляется очевидным то, что учителю в обычной педагогической практике и учёному при рассмотрении теоретических постулатов невозможно каждое своё действие, если можно так выразиться, подкреплять теми или иными ранее достигнутыми научными результатами. Да и что подразумевать под этими результатами? Некие научные истины, установленные великими педагогами, начиная с Конфуция и Сократа? Нам представляется очевидным то, что стремление к популяризации доказательной педагогики и доказательного образования есть не что иное как призыв определённой части теоретиков к практическим учителям активнее использовать научные достижения в данной профессиональной сфере. Иными словами, школьный учитель, и тем более вузовский преподаватель, должен в своей практической каждодневной работе неизменно придерживаться принципа доказательности, т.е. согласовывать каждое своё существенное по значимости и возможным последствиям действие с достижениями науки, прежде всего, педагогики, информатики и той науки, которая лежит в основании данного учебного предмета (биология, математика и т.д.).

По мнению ряда зарубежных исследователей, доказательное образование, основывающееся на фактических данных, проявляет себя на двух уровнях.

Первый уровень заключается в использовании педагогом существующих данных из области мировых исследований и литературы по образованию и смежным дисциплинам. Специалисты в области образования первого уровня должны обладать следующими умениями. Это умение задавать вопросы, на которые ученик может дать конкретный ответ. Он должен знать, где и как систематически и всесторонне находить доказательства, используя нормативные учебники (учебные пособия и т.п.), электронные (компьютерные) и неэлектронные (печатные) источники, а также разнообразные средства массовой информации. Обучающийся обязан компетентно извлекать (считывать) необходимые доказательства, проводить их критическую оценку и анализ в соответствии с согласованными профессиональными и научными стандартами. Естественно, он должен быть в состоянии систематизировать эти доказательства и быть способным оценивать силу этих доказательств, а также определять их соответствие образовательным потребностям.

Второй уровень заключается в способности педагога устанавливать достоверность самих доказательств в тех случаях, когда они носят сомнительный, неопределённый или слабо выраженный характер. Специалисты в области доказательного образования, работающие на этом уровне, должны уметь планировать, проводить и публиковать *собственные* исследования, соответствующие самым высоким стандартам, используя методы социальных и естественных наук, а также гуманитарных и смежных учебных (предметных) дисциплин. Задача второго уровня состоит в том, чтобы гарантировать соответствие исследований педагогов в области образования критериям научной обоснованности, высокого качества и практической значимости; всего этого часто не хватает учительским миниэкспериментам, проводящимся чуть ли не стихийно в процессе осуществления образовательной деятельности.

Необходимость обеих уровней научно обоснованной практики в образовании представляется очевидной, если ставится задача повысить уровень образования. В то же время, каждому очевидно, что призыв к массовому проведению научных исследований в области образования не даст ничего хорошего ни для теории педагогики, ни для практики образования, а просто приведёт к увеличению объёма второсортных «образовательных исследований», которые не способны внести серьёзный вклад в фундаментальную теорию или знания, и которые не имеют отношения к практике, и, разумеется, не согласуются с какими-либо предыдущими или последующими исследованиями. Очень часто они просто загромождают научные журналы, которые практически никто не читает.

Д. Дэвис считает не соответствующим действительности нередко высказываемое в научной литературе утверждение о том, что медицина и здравоохранение основываются на естественных науках, в то время как образование гораздо более прочно связано с социальными науками [10]. В действительности, исследования в области образования основаны на методологических принципах и практике как естественных, так и социальных наук. Другое дело, что исследователи, оценивающие образовательные методы, как правило, в большей степени полагаются на контролируемые сравнения соответствующих образовательных учреждений, а именно на наличие в них таких параметров, как соответствующее оборудование, оснащение, площадь помещений и т.п.

На протяжении длительного времени в странах, где функционируют влиятельные научные сообщества, разрабатывающие теоретическое и методическое содержание образования, – а это, как правило, педагогические университеты, НИИ педагогики, разного рода педагогические центры и т.п. – существует серьёзный разрыв между исследовательским и преподавательским сообществами. Нередко складывается впечатление, что сотрудники академических учреждений забывают о том, что исследования в области образования должны не только способствовать росту объёма дисциплинарных знаний, но, прежде всего, способствовать совершенствованию практики преподавания в образовательных учреждениях. Последние зачастую сомневаются в актуальности и качестве образовательных исследований, а самое главное, в необходимости, применимости и самой возможности их эффективного распространения в повседневно осуществляемом ими педагогическом процессе. Известно, что то, что представляется актуальным одним, может не казаться таковым другим; в значительной степени многое зависит от того, какие цели, задачи и вопросы ставятся в исследовании, в каком контексте они решаются и для каких практических целей. Требования практики в одном контексте могут сделать кажущуюся «узкой» и второстепенной часть исследования весьма актуальной и очень поучительной для тех, кто ею пользуется.

Для того, чтобы поддержать передачу знаний между исследовательской и преподавательской практикой, исследователи, политики и педагоги начали продвигать и применять два подхода. Первый подход представляет собой активное вовлечение преподавателей в исследовательский процесс, например, в исследовательские проекты, в "исследования, основанные на дизайне" (это разработка мероприятий для обеспечения обучения в реальных условиях).

Второй подход это ознакомление учителей с уже существующими научными данными в области обучения и воспитания. Предполагается, что эти профессиональные действия, основанные на фактических данных, – то есть на доказательной педагогике, – способны позитивно содействовать принятию учителями разумных профессиональных решений. Педагогическая работа станет более эффективной за счёт рассмотрения учителями результатов научных исследований в области преподавания и обучения в сфере образования.

Однако практика, основанная на фактических данных, не подразумевает просто нисходящий процесс (т.е. переход от исследований к практике), когда данные исследований являются единственным источником информации. Вместо этого, для улучшения преподавания и усвоения знаний, данные исследований должны сочетаться с профессиональным суждением учителей [5].

В этом смысле данные образовательных исследований представляют собой дополнительный источник информации для профессиональной педагогической практики, который дополняет знания учителей, их практический опыт, советы коллег-учителей и другие позитивные «авуары», которые учителя могут использовать для информирования о своих занятиях в классе. Такое информирование представляет собой фактический материал для формирования баз лучших педагогических практик. Предполагается, что их совокупность способна дать, в ряде случаев, синэргетический эффект, и способствовать более эффективному решению образовательных задач в ходе работы с обучающимися. Но чаще, всё-таки, складывается ситуация, при которой требования учительского сообщества

это одно, а навязываемый практикам теоретиками материал в форме глубокомысленных и далёких от насущных потребностей образования монографий, это совсем другое.

Нельзя не согласиться с мнением о том, что исследованиям в области образования действительно не хватает кумулятивного характера, и что им необходимо «перейти к ситуации, когда новые исследования более эффективно опираются на проведенные ранее научные работы, и когда больше внимания уделяется проверке конкурирующих интерпретаций данных, независимо от того, носят ли они описательный или объяснительный характер» [15, р. 144]. Но где конкретный учитель может ознакомиться с действительно лучшими практиками и результатами ранее проведённых исследований? Это не такая простая задача, ведь какого-то единого банка практик не существует. Чаще всего мы встречаемся с явлением, которое можно назвать «повторным первооткрытием», или квазиоткрытием. Мы имеем в виду принявшее массовый характер явление, когда выводы, содержащиеся в докторских, кандидатских, а то и в магистерских, диссертациях подаются авторами этих «научных опусов» как своего рода новаторство.

Проблема здесь не столько в том, что учителя не проводят исследований, или в том, что они часто отстранены от определения программы исследований, – и то, и другое вполне может быть правдой, – сколько в том, что зачастую отсутствует в достаточной степени научная культура учителей, проводящих, или даже хотя бы использующих исследования для обоснования своей повседневной школьной практики. Отсюда и второсортные «исследования».

Практика, основанная на фактических данных, может способствовать формированию основы для освоения профессиональных знаний, умений и навыков, а, следовательно, компетенций и действий в сфере образования. Такая зрелая практика также может гарантировать и то, что тех, кто проводит образовательные исследования, предварительно следует обучить методам исследования, и, следовательно, эти исследователи должны понимать лежащие в основе их экспериментальных исследований теоретические и методологические принципы, и всё то, что входит в само понятие «педагогическое исследование».

В СССР, как только появилась возможность критиковать финансируемые государством учреждения, т.е. со второй половины 1980-х гг., поднялась мощная волна критики Академии педагогических наук (далее – АПН) и входящих в её состав научно-исследовательских институтов. С критикой выступали даже совсем далёкие от проблем образования и педагогики люди, которые нередко позиционировали себя «лидерами общественного мнения». В результате, все НИИ были переименованы, руководителей заменили; причём некоторыми научными учреждениями стали руководить лица вообще без научной степени. Их главное «достоинство» заключалось в том, что они не имели отношения к прежней АПН.

С тех пор прошло практически четыре десятилетия, но приходится с досадой признавать, что в отношениях теоретиков и практиков если что-то и изменилось, то только к худшему. Под *худшим* мы понимаем то, что по сравнению с позднесоветскими годами в настоящее время совершенно в недостаточном объёме осуществляется выпуск теоретической педагогической литературы. Если что-то и печатается, то, как правило, крошечными тиражами. В каждом российском регионе, несомненно, что-то издаётся, причем нередко весьма ценное. Но это *ценное* малодоступно, – а чаще всего вообще неизвестно, – иногородним коллегам авторов. Эти печальные изменения касаются и педагогических журналов, печатный тираж которых сократился в сотни раз. Также многократно, в среднем в тысячу раз, выросла и их цена для конечного потребителя, т.е. для педагога-практика.

Казалось бы, в значительной степени эти «минусы» компенсируются распространением журналов через сеть интернет. Но и здесь незадача: подавляющее большинство столичных педагогических журналов, в отличие от журналов, издаваемых региональными учредителями, *не размещает* свой контент в открытом доступе, а предлагает своим потенциальным читателям, т.е. исключительно учителям, *покупать* отдельные статьи

или целый выпуск журнала. Стоимость приобретения всего лишь одной статьи обычно начинается от 500 рублей. Как можно при сложившемся положении рассчитывать на широкое распространение новаций в теории педагогики и образовательной практике?!

Подписка на педагогические журналы типа «География в школе», «История в школе» и др. (6-8 номеров в год) стоит десятки тысяч рублей! И это не опечатка! Например, годовая подписка журнала «Биология в школе» на 2026 год с доставкой бандеролью стоит 59810 р. за 8 номеров! Цена всего за один номер – 6156 р. Даже электронная годовая версия стоит 43800 р. Примерно то же самое и по другим «учительским» журналам. Не слабо! Беру слово «учительский» в кавычки, поскольку учителя их просто не читают. Это им не по карману. Даже вузы, педколледжи и школы выписывают крайне ограниченное количество изданий в силу их просто безумной дороговизны, причём именно методических и теоретических педагогических журналов. При этом сами-то авторы не только не получают ни копейки, а чаще всего ещё и платят журналу за право быть напечатанными. Как вариант, в некоторых журналах печатают статью при условии оформления её автором подписки; то есть опять же за деньги. Таким образом, мы приходим к неутешительному выводу о том, что утверждение о существовании разрыва между теоретическими исследованиями и преподавателями-практиками, несомненно, справедливо. Как же в таком случае учителю-практику опираться на доказательную педагогику?!

Преподаватели, как известно, это довольно-таки разнородная группа, члены которой различаются по уровню квалификации, предметной области знаний, опыту работы, имеющая множество должностных обязанностей. Преподаватели должны решить, какие доказательства являются высококачественными и актуальными для их учеников-преподавателей. Учитывая быстро расширяющуюся исследовательскую литературу, это непростая задача, и они, как мы уже отмечали, могут столкнуться с различными трудностями при продвижении практики, основанной на фактических данных [14, р. 256]. Таким образом, одним из способов поддержки научно обоснованной практики в области педагогического образования является поддержка учителя в продвижении научно обоснованной практики среди будущих учителей [11, р. 183].

Обсуждение. По мнению ряда ученых, доказательная педагогика приобретает особо важное значение в XXI в. [9]. Как уже отмечалось, доказательная педагогика, т.е. практика, основанная на достоверных, фактических научных данных, это особый подход к принятию профессиональных решений и действий. Он направлен на совершенствование образовательного процесса путём добросовестного, чёткого и разумного использования наилучших имеющихся фактических данных (например, эмпирических данных об эффективных стратегиях обучения) [20]. Также представляется достаточно очевидным то, что более тесное соответствие между практикой и данными современных исследований улучшает профессиональные результаты в образовательной практике [18]. В связи с растущей доступностью актуальных и надёжных научных данных в области образования уместно возникает настоятельный призыв к обучению будущих учителей пониманию и использованию этих научных данных в своей текущей и будущей практике [16].

С позиции популяризации научно обоснованной практики среди специалистов-практиков, высшее образование играет решающую роль. Программы подготовки учителей в университете это лучшее место для обучения и методического оснащения будущих учителей, формирования у них способности интегрировать знания из научных источников и применять их в своей практике. Проводящиеся исследования продемонстрировали трудности в продвижении научно обоснованной практики среди учителей без отрыва от производства, поскольку они часто сталкиваются с нехваткой времени, ограниченным доступом к исследованиям; к тому же, школьная среда не всегда обеспечивает поддержку и возможности для осуществления именно *научно обоснованной* практики [5].

Университетское педагогическое образование представляет собой, своего рода, вводный этап педагогического образования, который обеспечивает будущих учителей научной базой для их будущей учебной, а затем и профессиональной педагогической

практики, и характеризуется тесной связью между исследованиями и повседневной работой [13]. Это помогает заложить основу для успешного преподавания в классе, формируя профессиональное самосознание будущих учителей, их базу теоретических знаний и предоставляет им первый практический опыт [19]. В рамках университетского педагогического образования фактические данные, полученные в результате исследований в области образования, должны стать основой содержания профессионального образования будущих учителей. Эти научные данные могут включать в себя теории преподавания и обучения, эмпирические данные об образовательных процессах и вмешательствах, а также исследования в области дидактики и изучения учебных программ [7; 8].

Отечественные исследователи на основе анализа литературы по вопросу обоснования эффективности доказательной педагогики доказывают перспективность использования понятия «состояние здоровья обучающихся» в качестве основного компонента оценки успеха работы образовательных организаций, а также результативности используемых педагогических технологий [1]. Авторы выделяют несколько дискуссионных тем, связанных с доказательными исследованиями и доказательным процессом практической работы: принцип иерархии versus принципа плюрализма в понимании доказательств и методологий; проблему усвоения и распространения научного знания versus проблемы координации и сотрудничества науки и практики; необходимость включения в доказательства теоретических представлений и объяснительных механизмов работы практики; соотношение доказательств, полученных во внешних систематических исследованиях, и экспертизы специалиста-практика [6].

Усилия по повышению качества и доступности научных исследований в сфере образования в сочетании с возросшими ожиданиями в отношении использования результатов исследований на практике требуют новых подходов к пониманию связей между исследованиями и практикой. Концептуальная основа, представленная в этой статье, утверждает, что расширение исследований в области принятия решений в области образования не может быть сведена к проблеме распространения или мотивации практиков к доступу к научно обоснованным исследованиям, а, скорее, является двунаправленной проблемой, в которой необходимо понимать и учитывать особенности как исследовательского, так и практического педагогических сообществ для укрепления связей между исследованиями и практикой в образовании [12].

Заключение.

Таким образом, цель нашего исследования, заключающаяся в раскрытии сущности доказательной педагогики, достигнута. Доказательная педагогика, т.е. практика, основанная на фактических научных данных, это особый подход к принятию профессиональных решений и действий. Он направлен на совершенствование образовательного процесса путем добросовестного, чёткого и разумного использования имеющихся фактических данных

В то же время, несмотря на распространенность ссылок на доказательный подход в обучении и на доказательные практики, особенно в англоязычной научно-педагогической литературе, сами эти термины вплоть до настоящего времени остаются во многом чем-то вроде «пустых знаков», за содержательное наполнение которых идет научная борьба, приобретающая порой идеологическую направленность. В силу того, что феномен доказательной педагогики продолжает оставаться активно обсуждаемым в литературе явлением, потребность в его дальнейшем изучении и раскрытии его синэргетических возможностей очевидна. Несомненно, исследования в этой области будут продолжены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Войнов, В. Б. Место ребенка в концепциях доказательной педагогики / В. Б. Войнов. – Текст : непосредственный // Вестник МГУ. Серия 20. Педагогическое образование. – 2022. – № 3. – С. 65–81.
2. Глава ООН: Образование должно быть актуальным и соответствовать современным реалиям. – Текст : электронный // Организация объединенных наций : сайт. – URL:

<https://news.un.org/ru/story/2023/08/1443502?ysclid=ml0m73j3me752777150> (дата обращения: 07.10.2025).

3. Национальный проект «Образование». – Текст : электронный // Википедия : свобод. энциклопедия. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 08.10.2025).
4. Саммит «Трансформируя образование». – Текст : электронный // Организация объединенных наций : сайт. – URL: <https://www.un.org/ru/transforming-education-summit/about> (дата обращения: 12.10.2025).
5. Brown, C. and Zhang, D. (2016), ‘Is engaging in evidence-informed practice in education rational? What accounts for discrepancies in teachers’ attitudes towards evidence use and actual instances of evidence use in schools?’, *British Educational Research Journal*, no. 42 (5), pp. 780–801.
6. Busygina, N. P., Podushkina, T. G. and Stanilevsky, V. V. (2021), ‘Evidence-Based Education: Critical Analysis of Current Discussions’, *Psychological-Educational Studies*, vol. 13, no. 4, pp. 162–176.
7. Cain, T., Brindley, S., Brown, C., Jones, G. and Riga, F. (2019), ‘Bounded decision-making, teachers’ reflection and organisational learning: how research can inform teachers and teaching’, *British Educational Research Journal*, no. 57 (1), pp. 8–25.
8. Cain, T., Wieser, C., and Livingston, K. (2016), ‘Mobilising research knowledge for teaching and teacher education’, *European Journal of Teacher Education*, no. 39 (5), pp. 529–533.
9. Darling-Hammond, L. (2016), ‘Constructing 21-st century teacher education’, *Journal of Teacher Education*, no. 57 (3), pp. 300–314.
10. Davies, P. (1999), ‘What is evidence-based education?’, *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, no. 2, pp. 108–121.
11. Diery, A., Vogel, F., Knogler, M. and Seidel, T. (2020), ‘Evidence-Based Practice in Higher Education: Teacher Educators’ Attitudes, Challenges, and Uses’, *Frontiers in Education*, no. 5, pp. 180–186.
12. Farley-Ripple, E., May, H., Karpyn, A., Tilley, K. and McDonough, K. (2018), ‘Rethinking Connections Between Research and Practice in Education: A Conceptual Framework’, *Educational Researcher*, vol. XX, no. X, pp. 1–11.
13. Flores, M. A. (2018), ‘Linking teaching and research in initial teacher education: knowledge mobilisation and research-informed practice’, *Journal of Education for Teaching*, no. 44 (5), pp. 621–636.
14. Georgiou, D., Mok, S. Y., Fischer, F., Vermunt, J. D. and Seidel, T. (2020), ‘Evidence- Based Practice in Teacher Education: The Mediating Role of Self-Efficacy Beliefs and Practical Knowledge’, *Frontiers in Education*, no. 5, pp. 250–258.
15. Hammersley, M. (1997), ‘Educational research and a response to David Hargreaves’, *British Educational Research Journal*, no. 32(2), pp. 141–161.
16. Hedges, L. V. (2018), ‘Challenges in building usable knowledge in education’, *Journal of Research on Educational Effectiveness*, vol. 11, no. 1, pp. 1–21.
17. Pintassilgo, J. (2020), ‘Educating in other Ways: Alternative Pedagogies and Different Schools in The Second Half of the Twentieth Century’, *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 7, no. 1, pp. 1–6.
18. Rousseau, D. M. and Gunia, B. C. (2016), ‘Evidence-based practice: the psychology of EBP implementation’, *Annual Review of Psychology*, vol. 67, pp. 667–692.
19. Shagrir, L. (2015), ‘Working with students in higher education—professional conceptions of teacher educators’, *Teaching in Higher Education*, no. 20 (8), pp. 783–794.
20. Shavelson, R., Fu, A., Kurpius, A. and Wiley, E. (2013), ‘Evidence-based practice in science education’, *Encyclopedia of Science Education*, pp. 1–4.
21. Southwell, M. (2020), ‘Agricultural family schools in the «Pampa Gringa», historical traces between the particular and the universal’, *Espacio, Tiempo y Educación*, vol. 7, no. 1, pp. 147–161.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

В.Б. Помелов, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики института педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Вятский государственный университет», г. Киров, Россия, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

V.B. Pomelov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Pedagogy, Institute of Pedagogy and Psychology, Vyatka State University, Kirov, Russia, e-mail: vladimirpomelov@mail.ru.