

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Л. А. Косолапова, Н. А. Гангнус

# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

*Допущено методическим советом  
Пермского государственного национального  
исследовательского университета в качестве  
учебно-методического пособия для студентов,  
обучающихся по направлению подготовки магистров  
«Педагогическое образование»*



Пермь 2020

УДК 37(075.8)  
ББК 74.0  
К715

**Косолапова Л. А.**

К715 Актуальные вопросы педагогической науки и практики : учебно-методическое пособие / Л. А. Косолапова, Н. А. Гангнус ; под общ. ред. Л. А. Косолаповой ; Пермский государственный национальный исследовательский университет. – Пермь, 2020. – 104 с.

ISBN 978-5-7944-3573-3

В учебно-методическом пособии раскрываются основные направления стратегии и тактики современного образования, обусловленные изменениями культурно-исторической среды в аспекте «вызовов и угроз» XXI века в условиях глобализации и модернизации общества. Особое внимание уделяется актуальным проблемам исследований естественных, гуманитарных, социальных научных дисциплин и методики их преподавания, а также вопросам организации исследовательской деятельности педагога.

Издание адресовано *студентам магистратуры, преподавателям педагогики* высших и средних специальных педагогических учебных заведений; руководителям *системы методической работы* образовательных учреждений.

**УДК 37(075.8)**  
**ББК 74.0**

*Печатается по решению кафедры педагогики  
Пермского государственного национального исследовательского университета*

*Рецензенты:* кафедра педагогики и андрагогики Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования (рецензент – профессор кафедры, д-р пед. наук **О. Б. Даутова**);

доцент кафедры педагогики и психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, канд. пед. наук, доцент **Н. Г. Липкина**

ISBN 978-5-7944-3573-3

© ПГНИУ, 2020

© Косолапова Л. А., Гангнус Н. А., 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

ОТ АВТОРОВ .....	5
1. ПЕДАГОГИКА: СУЩНОСТЬ, ИСТОРИЯ, РАЗВИТИЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ.....	7
<i>Немного теории и исторический экскурс. А помните ли вы?.....</i>	7
<i>Ваше мнение?.....</i>	15
<i>Это важно .....</i>	16
<i>Исследовательское задание.....</i>	23
<i>Информационный поток.....</i>	24
<i>Итак!.....</i>	24
2. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ. СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА.....	25
<i>Ваше мнение?.....</i>	25
<i>Это важно .....</i>	25
<i>Исследовательское задание.....</i>	50
<i>Информационный поток .....</i>	51
<i>Итак!.....</i>	52
3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ, ГУМАНИТАРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН И МЕТОДИКИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ.....	53
<i>Ваше мнение?.....</i>	53
<i>Это важно .....</i>	53
<i>Исследовательское задание.....</i>	64
<i>Информационный поток .....</i>	64
<i>Итак!.....</i>	64

4. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ.....	65
<i>Ваше мнение?</i> .....	65
<i>Это важно</i> .....	65
<i>Исследовательское задание</i> .....	85
<i>Информационный поток</i> .....	86
<i>Итак!</i> .....	86
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	 88
 ПРИЛОЖЕНИЯ.....	 91
 Приложение 1. Учебники, учебные пособия по педагогическим дисциплинам (в хронологическом порядке).....	 91
Приложение 2. Анкета «Исследование в педагогической деятельности»...	102

## ОТ АВТОРОВ

Современность – это то, что важно *чувствовать, улавливать*, что необходимо уметь *зафиксировать* и *учитывать* в работе – особенно системы образования, плоды которого будут видны несколько позже.

Поэтому авторы данного издания предлагают *Вам лично* составить собственное учебное пособие по педагогике, исходя из *современных* (на момент изучения данного курса) *проблем науки* (главным образом – педагогических научных дисциплин) *и образования*.

С этой целью подготовлено *учебно-методическое пособие*, позволяющее самостоятельно фиксировать полученные Вами результаты после ознакомления с блоками текстовой информации, изучения предлагаемых статей и материалов, интернет-ресурсов. Структура его построения даёт возможность системно осуществлять рефлексию и делать исследовательские выводы.

Мы подобрали факты, которые могут стать отправной точкой для Ваших размышлений. Каждый раздел включает блок информации, исследовательские задания, вопросы, связанные с осмыслением информационного контента и определением собственной позиции.

Сегодня как никогда важно не только получить знания, уметь ими воспользоваться, владеть практическими навыками в своей области, но и быть способным, готовым к осуществлению профессиональной деятельности в условиях неопределённости, открытости мира, усиленного развития техносреды.

Особенно важно быть критически и творчески мыслящим, владеть ИТ-навыками, уметь проявлять эмпатию, быть гибким и адаптивным, способным разучиваться и переучиваться в течение всей жизни!

*В процессе изучения данного курса ВЫ:*

- познакомитесь с особенностями современного этапа развития образования в России и в мире;
- будете развивать способность проектировать педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний и результатов исследований (ОПК-8), а именно отработаете умение анализировать специальные научные знания и исследования в своей предметной области (ОПК-8.1), проводить под

руководством специалиста оригинальное научное исследование в своей предметной области (ОПК-8.2);

– приобретёте бесценный опыт осуществления теоретико-методологической рефлексии актуальных проблем в своей предметной области (ПК-2.2).

Надеемся, что полученный в ходе освоения данной учебной дисциплины опыт поможет Вам и в дальнейшем смело выявлять и профессионально решать актуальные проблемы педагогической науки и практики, всегда быть *на волне современности*.

С уважением,  
*Л.А. Косолапова,*  
*Н.А. Гангнус*

# 1. ПЕДАГОГИКА: СУЩНОСТЬ, ИСТОРИЯ, РАЗВИТИЕ НАУКИ. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

## *Немного теории и исторический экскурс. А помните ли вы?*

**Педагогическая наука** – наука о законах образования и воспитания детей и взрослых (В.И. Андреев). Свое название педагогика получила от греческих слов «*пайдос*» – дитя и «*аго*» – вести. Дословно «*пайдагос*» означает «детоводитель». Педагогом в древней Греции называли раба, который в буквальном смысле слова брал за руку ребенка своего господина и сопровождал его в школу, в которой учительствовал другой раб – ученый.

Постепенно слово «педагогика» стало употребляться в более общем смысле – для обозначения искусства «вести ребенка по жизни», т. е. воспитывать его и обучать, направлять духовное и телесное развитие, «образовывать».

Со временем накопление знаний привело к возникновению особой науки о воспитании детей. Теория очистилась от конкретных фактов, сделала необходимые обобщения, вычленила наиболее существенные отношения. Так педагогика стала наукой о воспитании и обучении детей.

Практика воспитания своими корнями уходит в глубинные пласты человеческой цивилизации. Появилась она вместе с первыми людьми. Детей воспитывали без всякой педагогики, даже не подозревая о ее существовании. Наука о воспитании сформировалась значительно позже, когда уже существовали такие науки, как геометрия, астрономия и мн. др. Педагогика принадлежит к числу молодых, развивающихся отраслей знания.

Уже в наиболее развитых государствах **Древнего мира** – Китае, Индии, Египте, Греции – были предприняты серьезные попытки обобщения опыта воспитания, вычленения теоретических начал. Все знания о природе, человеке, обществе аккумулировались тогда в философии, в ней же были сделаны первые педагогические обобщения.

Колыбелью европейских систем воспитания стала **Древнегреческая философия**. Её основоположники – *Демокрит* (460–370 гг. до н. э.), *Сократ* (469–399 гг. до н. э.), *Платон* (427–348 гг. до н. э.), *Аристотель* (384–321 гг. до н. э.) – глубоко разработали важные идеи и положения, связанные с образованием человека, формированием его личности. Итогом развития греко-римской педагогической мысли стало произведение «*Образование оратора*» древнеримского философа и педагога *Марка Квинтилиана* (460–370 гг. до н. э.).

В период **Средневековья** церковь монополизировала духовную жизнь общества, направляя образование в религиозное русло. Зажатое в тисках теологии и схоластики, оно во многом потеряло прогрессивную направленность античных времен. Распространялись принципы догматического обучения. И хотя среди деятелей церкви были образованные для своего времени философы (*Тертуллиан* (160–220), *Августин* (354–430)), создавшие обширные педагогические трактаты, педагогическая теория далеко вперед не продвинулась.

**Эпоха Возрождения** дала целый ряд ярких мыслителей, педагогов-гуманистов, провозгласивших своим лозунгом античное изречение: «Я – человек, и ничто человеческое мне не чуждо» (*Э. Роттердамский* (1466–1536), *Витторино де Фельтре* (1378–1446), *Франсуа Рабле* (1378–1446), *Мишель Монтень* (1533–1592)).

Только в **XVII в. педагогика выделилась в самостоятельную науку**. Это связано с именем великого чешского педагога *Я.А. Коменского* (1592–1670). Его главный труд – «*Великая дидактика*», вышедшая в *Амстердаме в 1654 г.* – одна из первых научно-педагогических книг. Предложенные Я.А. Коменским принципы, методы, формы обучения, направления классно-урочной системы стали основой педагогической теории, фундаментом образовательных систем.

Английский философ и педагог *Д. Локк* (1632–1704) сосредоточил главные усилия на теории воспитания. «*Мысли о воспитании*» – это взгляды на воспитание человека-джентльмена, уверенного в себе, сочетающего широкую образованность с деловыми качествами, изяществом манер, с твердостью нравственных убеждений.

Борьбу с догматизмом, схоластикой и вербализмом в педагогике вели **французские материалисты и просветители XVIII в.** – *Д. Дидро* (1713–1784), *К. Гельвеций* (1715–1771), *Г. Гольбах* (1723–1789), *Ж.-Ж. Руссо* (1378–1446). Их демократические идеи определили творчество великого швейцарского педагога *И.Г. Песталоцци* (1746–1827), который разработал прогрессивную теорию элементарного образования, которая стала фундаментом для актуальной сегодня технологии развивающего обучения.

*И.Ф. Герbart* (1715–1771), немецкий педагог, предложил значительные теоретические обобщения в области психологии обучения и дидактики (4-звенная модель урока, понятие воспитывающего обучения, система развивающих упражнений).



*Ф.А. Дистервег* (1776–1841) – «учитель учителей в Германии» – выдвинул концепцию преобразования школы на новых, демократических началах, предполагающих личностно-ориентированный и развивающий характер образования.

Широко известны труды выдающихся русских мыслителей, философов и писателей: *В.Г. Белинского* (1811–1848), *А.И. Герцена* (1812–1870), *Н.Г. Чернышевского* (1828–1889), *Н.А. Добролюбова* (1836–1861), *Л.Н. Толстого* (1828–1910), *Н.И. Пирогова* (1810–1881), *П.П. Блонского* (1884–1941). Они выступили с резкой критикой сословной школы и призывами коренного преобразования дела народного воспитания. **Мировую славу русской педагогике принес *К.Д. Ушинский* (1823–1871).**

В истории отечественной педагогической мысли именно этот великий русский педагог *выявил философско-антропологический* смысл образования. Он обосновал идею о том, что ***высшей целью и ценностью образования*** является *человек*. «Основной целью воспитания человека может быть только сам человек, так как всё остальное в этом мире (и государство, и народ, и человечество) существует только для человека». *К.Д. Ушинский* намного опередил своё время – высказанные им идеи и подходы к образованию оказались востребованными только в настоящее время.

Именно в современном постиндустриальном (информационном, инновационном, развивающемся) обществе начинает осуществляться завет *К.Д. Ушинского* о том, что основной целью образования человека должен быть сам человек.

**В конце XIX – начале XX в.** интенсивные исследования педагогических проблем были продолжены **в США**. Известные представители американской педагогики – *Д. Дьюи* (1859–1952) и *Э. Торндайк* (1874–1949), прославившиеся исследованием процесса обучения и созданием прагматических, но весьма действенных технологий, – оказали значительное влияние на формирование концептуальных подходов к образованию, имеющих сегодня особенно важный смысл и востребованность.

**Русская педагогика послеоктябрьского периода** пошла по пути разработки идеи воспитания человека в новом обществе. *С.Т. Шацкий* (1878–1934) руководил первой опытной станцией по народному образованию Наркомпроса РСФСР. Первыми авторами учебных пособий по педагогике, в которых ставились задачи и предлагались пути их решения в условиях новой школы, были *П.П. Блонский* (1884–1941) и *А.П. Пинкевич* (1884–1937).

Известность педагогике советского периода принесли работы *П.Ф. Лесгафта* (1837–1909), *П.Ф. Каптерева* (1849–1922), *А.С. Макаренко* (1888–1939), *В.А. Сухомлинского* (1918–1970).

*А.С. Макаренко* выдвинул и проверил на практике принципы создания и педагогического руководства детским коллективом, методики трудового воспитания, изучал проблемы формирования сознательной дисциплины и воспитания детей в семье. *В.А. Сухомлинский* исследовал нравственные проблемы воспитания молодежи.

Сегодня широко известны имена *Е.А. Ямбурга* (1951), *С. Казарновского* (1954), *Д. Зицера* (1966). Не теряют актуальности и подходы *В.Ф. Шаталова* (1927), *О.С. Газмана* (1936–1996), *Е.И. Ильина* (1929), *М.П. Щетинина* (1944–2019).

Историко-педагогический анализ даёт основания для выделения типичных «образов» образования, характерных для определённой исторической эпохи. Можно утверждать, что «в исторически Древнее время человечество пережило эпоху *Посвящения человека Божеству*. Будучи формой социального и духовного наследования, такое образование уже решало задачу сохранения общности людей во времени. В исторически Новое время человечество пережило эпоху *Просвещения греховной, тёмной природы человека* сначала – лучами Божественного Разума, а начиная с эпохи Возрождения – светом научного разума. В Новое время происходит выделение научного знания из систем философского и богословского познания, оформление и утверждение *парадигмы рационализма*. Ключевая идея рационализма – **научное объяснение мира, в основе которого лежит причинно-следственная логика** (если «а», то «б»), – становится доминирующим, более авторитетным, нежели другие формы познания и понимания. Сверхценность научного познания породила своеобразную идею фикс – *в культуре всё должно быть научным!* Хотя ещё в начале XX столетия *Н.А. Бердяев* (1874–1948) отмечал, что научной должна быть только наука, всё остальное имеет право, должно быть ненаучным»<sup>1</sup>.

И тем не менее именно **принцип научности** образования определял и продолжает определять его основное содержание.

Современное образование не может ограничиться только трансляцией подрастающим поколениям совокупности знаний (пусть и новейших), форми-

---

<sup>1</sup>*Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: учеб. пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 432 с. С.15.

рованием у них наисовременнейших компетенций, развитием совершенных познавательных способностей. Социально-политическая и мировоззренческая катастрофа, постигшая нашу страну в конце XX столетия, обернулась **антропологической катастрофой**, диссоциацией собственно человеческого в человеке – от полной потери смысла жизни у одних до полной потери облика человеческого у других.

По сути, именно перед образованием встала задача созидания человека в целостности его человеческих проявлений, человека в полноте его телесно-душевно-духовных измерений.

В основе данного подхода – **идея о свободе и достоинстве человека** и обоснование **субъектности** человека в качестве внутреннего, психологического основания его свободы и достоинства. Субъектность как способность человека к самодетерминируемому, самоуправляемому, самоконтролируемому поведению и действию, способность встать в практическое отношение к миру, сделать свою деятельность и самого себя предметом анализа и изменения составляет **родовую специфику человека**.

Сегодня общепризнанным стало утверждение об уникальности российской системы образования, её мировой значимости как культурного и общезивилизованного феномена. Опыт XX столетия показал, что наше образование неоднократно оказывалось источником беспрецедентных **социокультурных достижений и технологий** – ликвидации беспризорности, безграмотности, социально-педагогического проектирования новых форм воспитания и перевоспитания личности, создания целостной развивающей системы дошкольного воспитания, создания мощного естественно-научного и математического образования, обеспечив прорыв в космос и мн. др. В настоящее время востребованность подобных технологий, как и в прошлом столетии, очевидна.

В итоге в современном обществе отчётливо выделяются **три образа образования**, или три его фундаментальные интерпретации.

1. **Образование – это сфера общества, самостоятельная форма общественной практики** (система деятельностей, структур организации и механизмов управления), особая социальная инфраструктура, пронизывающая другие социальные сферы. Такая интерпретация образования определяет место образования *в пространстве социума*. Социально ориентированное образование, с одной стороны, обеспечивает целостность общественного организма, а с другой – является общим ресурсом его исторического развития.

**2. Образование – это универсальный способ трансляции культурно-исторического опыта,** дар одного поколения другому; общий механизм социального наследования. Данная интерпретация вписывает образование в *пространство культуры*. Культурно-историческая миссия образования заключается в передаче и сохранении норм и ценностей общей жизни во времени, в связывании нацело некоторой общности людей и способа их жизни, в обеспечении их духовной, культурной и этнической идентификации.

**3. Образование – это всеобщая культурно-историческая форма становления и развития сущностных сил человека,** обретения им образа человеческого во времени истории и в пространстве культуры. Данная интерпретация – это *образование в пространстве человеческой реальности*. Антропологическая миссия современного образования – становление у человека фундаментальных потребностей, главными из которых становятся потребности и способности к самообразованию, а тем самым и к саморазвитию.

В ситуации кризиса социальной и культурной жизни именно образование становится пространством личностного развития каждого человека. Исторические вызовы современному человечеству – глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий, высокий динамизм социальной жизни, высокая психоэмоциональная напряжённость – требуют актуализации и максимального *развития человеческого потенциала*. *Впервые перед образованием стоит проблема развития целостного человека*.

Вместе с тем выделяется приоритетная антропологическая цель и ценность современного образования – *обеспечить становление в каждом человеке его субъектности как потребности и способности к самодетерминируемому, самоорганизуемому, саморегулируемому и самоконтролируемому поведению*.

Автономия человека – приоритетная цель современного образования. Общественными, социально-педагогическими, психолого-педагогическими условиями становления субъектности человека являются свобода действия, возможность выбора, ответственность за последствия своих действий и поступков, умение выходить из ситуации выбора без стрессов.

В педагогике антропологический принцип наиболее полно был реализован *К.Д. Ушинским* («Человек как предмет воспитания»). Здесь он обсуждал вопросы статуса педагогической науки, средств достижения педагогических целей.

В советский период идеи К.Д. Ушинского были напрочь забыты. Педагогическая антропология в нашей стране – как особая система знаний о становлении человека в образовании – так и не сложилась. При этом данные идеи активно разрабатывались в зарубежной педагогике.

В 1928 г. вышел труд немецкого учёного Г. Ноля (1879–1960) «Педагогическое человековедение». Этот труд – попытка синтеза различных подходов к человеку. Его последователи, О. Больнов (1903–1991), В. Лох (1808–1960), Г. Рот (1906–1995), И. Дерболав (1912–1987), М. Бубер (1878–1965) и другие исследователи, обсуждали главный вопрос педагогической антропологии – вопрос об открытости и незавершённости сущности человека.

Мировоззренческое значение антропологических идей в образовании состояло в понимании человека как творческого, самосозидающего существа, в признании человеческой личности и индивидуальности как самоценности, в рассмотрении образования как атрибута человеческого бытия, а не как функции социума.

Из антропологического принципа берут начало различные концепции, в которых понятие «человек» полагается в качестве основной мировоззренческой категории. Среди них:

– *Христианская антропология* – учение о происхождении (создании) и назначении (эсхатологии) человека в свете Священного Писания и Святоотеческого Предания;

– *Философская антропология* – учение о сущности человека и смысле его жизни в мире, о его целостном образе в свете рационального человекознания;

– *Психологическая антропология* – психологическое учение о человеческой реальности во всей её полноте; о природе, условиях становления и развития субъективности; внутреннего мира человека в образовании и культуре;

– *Педагогическая антропология* – совокупность знаний разных наук (медико-биологических, психологических, философских, социологических и др.), обеспечивающих педагогическую деятельность по формированию человеческих способностей в образовательных процессах;

– *Культурная антропология* – целостное описание образа жизни конкретного сообщества людей в рамках определённой культуры;

– *Социальная антропология* – описание поведения и базовых установок людей в рамках определённой социальной системы;

– *Политическая антропология* – описание ценностных ориентаций и поведенческого выбора людей в совокупности систем (типов) власти.

**Антропологический принцип** как ценностная установка не имеет ничего общего с общечеловеческими ценностями или концепциями радикального гуманизма. Последние, по существу, отрицают приоритет индивидуальной человеческой реальности, скрывая «великую драму» человеческой жизни под абстрактными рассуждениями о «гуманности», «правах человека» и др.

**Антропологический принцип** настаивает на непреходящем приоритете субъективной реальности человека как над его «природной» составляющей, так и над его «социальной» функцией.

**Антропологический принцип** – базовое методологическое основание, предполагающее религиозно-философский аспект (назначение человека, базовые ценности его жизни, смыслы бытия); психологический (закономерности становления человеческого в человеке); педагогический (теория и практика выращивания, культивирования, обретения человеком совершенных форм человеческой культуры).

В таком аспекте отчётливо выявляется главный смысл образования – *развитие как ценностная основа и принцип существования образования.*

Таким образом, *«современное образование – это такое образование, которое способно к саморазвитию и которое создаёт условия для полноценного развития всех участников; современное образование – это развивающее и развивающееся образование»<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup>Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Указ. соч. С. 19.

## ***Ваше мнение?***

В какой мере взгляды Константина Дмитриевича Ушинского или Павла Петровича Блонского совпадают с Вашей позицией? Приведите ряд аргументов.

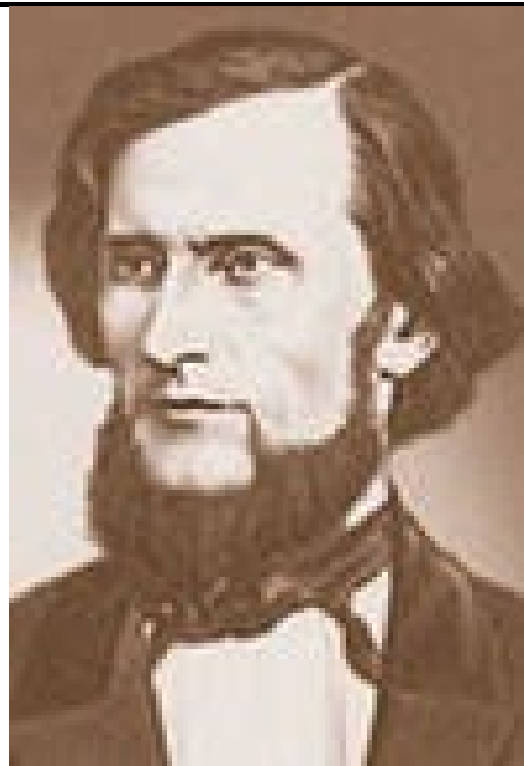
---

---

---



*Рис. 1. П.П. Блонский (1884–1941)*



*Рис. 2. К.Д. Ушинский (1824–1870)*

**«Лишь идея, а не техника и не талант, может быть сообщена одним лицом другому, и потому лишь в виде теоретической науки может существовать педагогика».**

Блонский П.П. Курс педагогики. М., 1916. С. 4.

**«Педагогика – не наука, а искусство: самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств. Искусство воспитания опирается на науку. ... Как искусство сложное и обширное, оно опирается на множество обширных и сложных наук; как искусство, оно кроме знаний требует способности и склонности, и, как искусство же, оно стремится к идеалу, вечно достигаемому и никогда вполне недостижимому: к идеалу совершенного человека».**

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии. Т.1. Спб., 1868. С. 25.

## Это важно

Как известно, в англоязычной традиции вместо термина «педагогика» используют понятие «науки об образовании» (Educational Studies).

Разделы разных наук, таких как: философия образования, педагогическая психология, антропология, социология образования, история образования, сравнительная педагогика, этнопедагогика, способствуют решению педагогом практических задач, выступают основанием для разработки педагогических технологий.

Поэтому отсутствие представления о педагогике как о самостоятельной научной дисциплине, например в США, Великобритании, Австралии, обуславливает отсутствие общетеоретических курсов в профессионально-педагогической подготовке учителей средней школы<sup>1</sup>.

Как отмечает Н.В. Малкова, сосуществуют следующие *подходы к исследованию проблем образования*:

- Прикладная педагогика как модель социально-психологического разума (Р. Стенберг).
- Психобиологическая модель (Г. Гарднер).
- Творческая модель применительно к прикладной педагогике (Э. Айснер).
- Психолого-развивающая модель (М. Ватсон).
- Общая конструктивистская модель (М. Кочран-Смит).
- Модель социального равенства (Г. Лэдсон-Биллингс).
- Мультикультурная модель (С. Нието).

Вместе с тем следует отметить, что в России педагогика оформилась в самостоятельную научную дисциплину в середине XIX в.: именно в этот период появились первые учебники «Педагогика»<sup>2</sup>. Напомним, что институализа-

---

<sup>1</sup> Малкова Н.В. Теоретико-методологические аспекты обоснования содержания педагогической подготовки будущих учителей в США :дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владимир, 2008.192 с.: ил. РГБ ОД, 61 09-13/62.

URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-obosnovaniya-soderzhaniya-pedagogicheskoy.html> (дата обращения: 10.06.2016).

<sup>2</sup> Учебники, учебные пособия по педагогике, XIX в.:

- Ободовский А. Руководство к педагогике, или науке воспитания / сост. по Нимейеру. Спб., 1835.
- Юркевич П. Курс общей педагогики. М., 1869.
- Николаевский. Руководство к изучению главных оснований педагогики. М., 1873.
- Чистяков М. Курс педагогики. М., 1875.
- Евстафьев П.В. Начальные основания педагогики, методики и дидактики. Спб., 1879.
- Гроссет А. Введение в научную педагогику. М., 1883.
- Завьялов Н. Теоретическая педагогика. Публичные лекции // Педагогический сборник. 1884.



цию науки обеспечивает, в частности, ее превращение в академическую (учебную) дисциплину.

Обоснование педагогики как научной дисциплины дано в трудах и публичных выступлениях Петра Федоровича Каптерева (рис. 3), в работах Сергея Иосифовича Гессена (рис. 4).



*Рис. 3. П.Ф. Каптерев (1849–1922)*



*Рис. 4. С.И. Гессен (1887–1950)*

- 
- *Олесницкий М.* Курс педагогики. Киев, 1885.
  - *Бобровский С.А.* Курс практической педагогики. М., 1896.
  - *Ельницкий К.* Общая педагогика. Спб., 1896.
  - *Тихомиров В.* Курс педагогики, дидактики и методики. Вильно, 1898.
  - *Тойшер.* Теоретическая педагогика. Мариуполь, 1899.
  - *Паульсен Ф.* Образование. 1900.
  - *Остерман и Вегенер.* Педагогика. Спб., 1900.

Таблица 1

Этапы развития педагогики как научной дисциплины на основе решения актуальных задач науки

Период	Этап развития педагогики	Задачи этапа		
		Дифференциация	Накопление знаний о педагогических закономерностях	Систематизация науки
Серед. XIX – первая треть XX в.	1. Дифференциация науки	Дифференциация педагогики как науки, отличной от педагогического искусства, от философии, психологии. Определение задач, объекта, предмета науки.		
Серед. – кон. XX в.	2. Накопление знаний о педагогических закономерностях	Уточнение предмета науки. Приобретение статуса теоретико-экспериментальной, за тем – исследовательской науки	Организация исследований (по схеме естественно-научного исследования, с использованием математических методов анализа данных), решенных как в одном методологическом ключе, так и на основе различных методологических ориентиров (конец 20 в.). Дифференциация научных педагогических исследований на фундаментальные, прикладные, разработки. Осознание (рефлексия) многообразия педагогических практик, теорий	

Задачи этапа			
Период	Этап развития педагогики	Дифференциация	Накопление знаний о педагогических закономерностях
Серед. 90-х гг. XX в. – нач. XXI в.	3. Систематизация науки	Дифференциация от философии и психологии в условиях вхождения в европейское общество. Уточнение предмета и объекта науки; конкретизация характера связей между теорией и практикой, научным и иным (образным, обыденным) педагогическим знанием. Осознание гуманитарного характера науки	<p>Организация исследований на разных методологических основаниях.</p> <p>Выявление диагностических методов, характерных для гуманитарных исследований.</p> <p>Систематизация методов педагогических исследований.</p> <p>Признание общего и специфического содержания в познавательных процедурах естественных и социально-гуманитарных наук</p>
			<p><b>Систематизация науки</b></p> <p>Выявление</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– парадигм педагогической реальности;</li> <li>– полипарадигмальной тенденции в развитии педагогической науки;</li> <li>– структуры науки;</li> <li>– единого тезауруса науки.</li> </ul> <p>Поиск</p> <p>единицы анализа развития педагогики как науки и научно-педагогического знания; механизмов развития науки; новых оснований для систематизации педагогических исследований.</p> <p>Встраивание педагогики в контекст культуры.</p> <p>Попытка спрогнозировать возникновение возможных направлений педагогики как целостной науки</p>

Анализ литературы позволяет выделить 3 этапа в развитии педагогики как науки (см. табл. 1), соотносимых, как представляется, с усилением актуальности одной из задач, встающих перед наукой: *дифференциации* педагогики в предметном поле наук о человеке, *накопления* знаний о педагогических закономерностях, *систематизации* науки <sup>1</sup>.

Так, целью преподавания педагогики, отраженной в учебниках на этапе *дифференциации науки* (табл. 1), было ознакомление с рекомендациями по использованию «наиболее целесообразных и естественных способов обучения и воспитания» (К.В. Ельницкий)<sup>2</sup>.

Информация о ребенке и советы по воспитанию у него социально одобряемых качеств и по организации процесса обучения составляла содержание учебного курса.

Как отмечают исследователи, задача дифференциации педагогики как научной дисциплины в нашей стране была решена к началу 30-х гг. XX в. Анализ 38 учебников педагогики, использовавшихся в процессе преподавания педагогики в период *накопления знаний о педагогических закономерностях* (табл. 1), показал, что цель освоения студентами учебной дисциплины формулировалась по-разному, в зависимости от взглядов авторов учебника на цель, объект, предмет, методологическое обеспечение науки. Так, курс педагогики был призван показать основы «нашей советской педагогики» (Н.К. Гончаров)<sup>3</sup>; отразить то новое, что появилось в педагогической теории и практике школы (Н.Н. Петухов, Г.И. Щукина, Е.Я. Голант) <sup>4</sup> ; (Ю.В. Шаров, Э.Н. Горюхина, Н.П. Аникеева)<sup>5</sup>; должен был обеспечить овладение информацией о сущности явления, о путях, условиях, этапах достижения искомого результата, а также *определение собственной позиции* (Г.И. Щукина, Е.Я. Голант, К.Д. Радина)<sup>6</sup>; был нацелен на глубокое усвоение закономерностей воспитания, *овладение арсеналом средств, используемых в передовой практике, и творческий подход* к

---

<sup>1</sup> Косолапова Л.А. Педагогика как контекст конструирования учебных педагогических дисциплин. М.: Флинта: Наука, 2010. 80 с.

<sup>2</sup> Ельницкий К.В. Основы начального школьного воспитания и обучения. 6-е изд. СПб.: Изд. М.М. Гутзаца, 1910; Педагогический процесс. СПб., 1905; Кантерев П.Ф. Дидактические очерки: Теория образования. 1885. Выступление // Труды 2 Всероссийского съезда по экспериментальной педагогике. Пб., 1913. С. 35; Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Берлин: СЛОВО, 1923; М.: Школа-Пресс, 1995.

<sup>3</sup> Гончаров Н.К. Основы педагогики. М.: Учпедгиз, 1947. 408 с.

<sup>4</sup> Вопросы воспитания и обучения. Лекции по педагогике / под ред. Н.Н. Петухова, Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта. М.: Учпедгиз, 1960. 358 с.

<sup>5</sup> Очерки практической педагогики / сост. Ю.В. Шаров, Э.Н. Горюхина, Н.П. Аникеева. Новосибирск, 1964. 205 с.

<sup>6</sup> Педагогика. Курс лекций / под общ. ред. Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта, К.Д. Радиной. М.: Просвещение, 1966. 648 с.

педагогическим явлениям (И.Е. Шварц)<sup>1</sup>; направлен на овладение методологией и методикой выбора *оптимальных вариантов* обучения и воспитания с учетом возрастных особенностей учеников, специфики классных коллективов и личностных данных самого учителя (Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин)<sup>2</sup>; должен был представить *системное изложение педагогических закономерностей*, необходимых для организации педагогического процесса в школе (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов)<sup>3</sup>.

Формулировки целей не только зависят от социального контекста, они различаются как по основанию «обобщенность – конкретность знаний», так и степенью предполагаемого участия студента в освоении курса педагогики, акцентом на воспитывающей или прикладной (практической) составляющей ожидаемого результата изучения педагогики. Различия можно обнаружить также в составе информационных единиц, в методическом обеспечении учебников.

Несмотря на изменение основной задачи науки в середине 90-х гг. XX в. – начале XXI в., анализ учебников позволяет констатировать сохранение и даже усиление проявления признаков, характерных для преподавания учебной дисциплины «Педагогика», выявленных при анализе предыдущего периода. Это свидетельствует об актуальности конструирования учебной дисциплины «Педагогика», адекватной *актуальному* состоянию педагогики как научной дисциплины.

Итак, развитие науки влияет на коррекцию всех компонентов учебной дисциплины «Педагогика»: целевого, содержательного, логико-методического (технологического), результативно-оценочного. Вместе с тем можно выделить общие черты, характерные для педагогики как учебной дисциплины.

Цель курса педагогики, при всем на разнообразии трактовок, определяется возможностью «сделать нашу безотчетную деятельность сознательной, безыскусную работу искусной, внести знание и искусство туда, где царят навык и рутина»<sup>4</sup>, что, по мнению С.И. Гессена, призвана обеспечить педагогика как наука «не о сущем, а о должном».

---

<sup>1</sup> Шварц И.Е. Педагогика школы: учеб. пособие. Ч. I. Общие основы. Дидактика. Пермь: Просвещение, 1968. 282 с.

<sup>2</sup> Бабанский Ю.К. Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин. М.: Просвещение, 1988. 479 с.

<sup>3</sup> Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений. 4-е изд. / под ред. В.А. Сластенина и др. М.: Школьная Пресса, 2004. 512 с.

<sup>4</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. С. 23.

С точки зрения *содержания* оформившееся многообразие научных направлений, способствующее усложнению структуры педагогической науки, приводит к расширению содержания учебного предмета «Педагогика»: введение новых разделов в учебный курс (социальная педагогика, коррекционная педагогика, педагогика межнационального общения), традиционно включавший базовые разделы «Теория воспитания» и «Дидактика»; появление новых учебных дисциплин (специальная педагогика, педагогика высшей школы и др.).

В *логико-методическом (технологическом)* компоненте учебной дисциплины «Педагогика» проявляются следующие особенности, позволяющие утверждать:

– педагогика – гуманитарная наука, обладающая рядом специфических черт, которые необходимо учитывать при организации её преподавания студентам;

– практико-ориентированная теория и наукоемкая практика представляют собой грани целостного педагогического знания/действия. Это очевидно предполагает *не чередование* этапов теории и практики в ходе целостного процесса преподавания/изучения педагогики, а *присутствие теории в момент практического действия педагога и потенциального (вероятностного) действия в момент выявления педагогической закономерности*, что и должно стать основой разработки технологии преподавания педагогики, адекватной ее сущности.

Это наука, накопившая достаточно информации о закономерностях особой социальной практики – процессах обучения, воспитания, обеспечивающих условия для природо-, культуро-, социосообразного развития и самореализации личности человека в онтогенезе и, следовательно, позволяющая в полной мере реализовывать функционально-прикладной аспект науки: адекватно оценивать педагогическую ситуацию, прогнозировать оптимальное педагогическое решение, системно проектировать педагогический процесс исходя из ожидаемого результата – и в связи с этим повышающая эффективность соответствующей социальной практики (практико-ориентированная наука).

## ***Исследовательское задание***

Предлагается выполнить **три** задания – **на выбор!**

1. Изучить 3 учебных пособия по педагогике (прил. 1), подготовить их аннотацию (1000-1500 знаков с пробелами); сравнить трактовки объекта и предмета педагогики, представленные в данных учебниках.

2. Выйти на сайт ВАК ФР (уточнить, что значит эта аббревиатура), найти объявления о защите докторских диссертаций; изучить тематику не менее 100 диссертаций; сгруппировать диссертации по тематическим блокам; обосновать **основания** для выделения групп.

3. Выяснить, что такое «журналы из списка ВАК», подготовить список (не менее 10 журналов), охарактеризовать 2 журнала на выбор (изначально определиться со схемой характеристики издания). Оформить в виде текста (1000-1500 знаков с пробелами).

4. Принять участие в интернет-форуме по проблемам образования (на выбор магистранта), свое участие в дискуссии *подтвердить ссылкой*.

5. Ознакомиться со статьёй И.А. Колесниковой «Проблемы развития современной педагогической науки» (*Колесникова И.А. Проблемы развития современной педагогической науки // Педагогика в современном мире: материалы всерос.науч.конф с междунар.участием. СПб., 2010*). Сравнить данную статью с любой другой (по сходной проблематике!). Оформить результат в виде текста (1000-1500 знаков с пробелами).

*Рис. 5.* Колесникова  
Ирина Апполоновна  
доктор педагогических наук,  
профессор, СПб.



URL: <http://kafedra-forum.narod2.ru>



## ***Информационный поток***

Сравнить два материала:

1. *Воронцов А.Б.* Развивающее обучение в эпоху коронавируса. URL: <https://www.facebook.com/blended.learning.russia/videos/616924818901497/>



2. *Курпатов А.* Трансформация человека в цифровую эпоху. URL: <https://www.facebook.com/sergey.smelov.12/videos/3333283736701606/>



– Как Вы думаете, какие темы научно-педагогического исследования могут стать актуальными исходя из вызовов времени?

## ***Итак!***

Завершая изучение данного раздела, вспомните:

– Какой факт произвел на Вас наибольшее впечатление?

---

– Удивило, что

---

– Оказывается,

---



## 2. СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ. СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА

### *Ваше мнение?*

– Пожалуйста, 1) запишите 1-3-5 наиболее важных проблем и вызовов, характерных для современного образования; 2) сделайте футуристический прогноз – каковы перспективы образования и каким оно станет/ должно стать в ближайшие 2-5-10-20 лет?; 3) после ознакомления с информационным блоком, представленным ниже, дополните свою точку зрения.

### *Это важно*

#### **«Угрозы и вызовы» в образовании в XXI в.:**

- обучение в насыщенном информационном пространстве;
- проблема «генетической усталости»;
- инклюзия;
- обучение русскому языку как иностранному;
- вопросы самоопределения;
- социальная адаптация;
- многонациональное (многоконфессиональное) общество.

В последней трети XX в. человечество вступило на новый этап развития, который современные исследователи *заманчиво* называют «обществом риска».

Концепцию «общества риска» разработал немецкий социолог *Ульрих Бек*<sup>1</sup>, который, анализируя процессы модернизации, пришёл к выводу, что чем сильнее модернизируется система, тем большее количество рисков для своих субъектов она порождает, тем самым уничтожая саму себя.

Модернизация стала сегодня ключевым термином дня, главным словом эпохи.

Социологический опрос ВЦИОМ представителей различных уровней власти и бизнес-сообщества (всего 900 респондентов) показал, что социальный потенциал, необходимый для успешной модернизации, в России накоплен:

---

<sup>1</sup> Бек У. Общество риска: на пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.

- 60% представителей власти считают, что «модернизация важнее, чем стабильность»;
- 23% – модернизация – главный приоритет;
- 66% – один из приоритетов политики государства,
- 53% уверены, что модернизацию нужно проводить быстро и энергично.

Россия может:

- производить замену морально устаревших систем общества;
- использовать потенциал производства, рабочей силы, интеллектуальных, информационных, природных ресурсов.

Эта статистика показывает позицию представителей власти. Тот же социологический опрос простого экономически активного населения в возрасте 20–45 лет (3800 респондентов) даёт иную картину.

Большинство россиян не верят в реальность осуществления модернизации в стране.

По данным ВЦИОМа:

- почти половина населения модернизации предпочитает стабильность;
- основные ожидания по реализации модернизации связаны с федеральной властью, а не с собственными усилиями;
- важнейший барьер на пути модернизации – коррупция.

Возможно ли в принципе осуществление модернизации, если социологи утверждают, что модернизация – это такой этап развития системы, на котором она начинает уничтожать сама себя?

К концу XX в. модернизацией оказалось охваченным всё человеческое сообщество: модернизация экономики, модернизация политических институтов власти, модернизация армии, модернизация **образования**.

Все эти институты переживают *интереснейшие* процессы, многие из них связаны с рисками.

В XXI в. риски не являются исключительным случаем, они воспроизводятся стабильно. И поскольку в условиях глобализации численность взаимозависимых событий растёт в геометрической прогрессии, одни риски неизменно влекут за собой десятки и сотни других.

Концепцию Ульриха Бека и его последователей нельзя назвать оптимистичной.

Для У. Бека, риск – это, в любом случае, вероятность физической угрозы, опасность.

Модернизация экономики, политических институтов власти, армии, образования влечет за собой риски в первую очередь для простого человека. От неверно или неудачно принятых решений зависят его судьба, психическое и физическое здоровье, благополучие и жизнь близких.

«Логика производства благ и богатства» уходит, уступая место не менее деструктивной «логике производства риска».

Риск – результат принятого решения в нестабильной ситуации.

Он заключается в опасности так называемого разрыва развития системы – нарушения сценария развития, резкого перехода на иной, неожиданный сценарий, нарушения преемственности. Такие разрывы истощают силы субъектов системы.

Сегодня система образования в России – это наглядный пример «метаний» от одного сценария развития к другому.

Результат – истощение психических и физических ресурсов участников образовательного процесса.

Следует относиться к риску просто как к вероятности чего-либо. По мнению ученых, «отказ от риска в современных условиях, означал бы отказ от рациональности и развития».

1. Риски существовали всегда: и в эпоху охоты на мамонтов, и во времена инквизиции... всегда были войны, эпидемии, природные катаклизмы.

2. Риск относится к сфере субъекта, активно относящегося к миру и принимающего решения.

3. Реальность меняется в XXI в. с головокружительной скоростью. Для активного человека рисковать – это предоставить себе шанс на большее и лучшее под этим солнцем. Недаром риск дифференцирует общество на тех, кто накапливает риски и погибает, и тех, кто может выставить защиту.

4. Наконец, риск «захватывает», с ним жизнь становится похожей на игру, захватывающую шахматную партию, в которой нужно просчитать шаги наперёд; на безграничный текст с гиперссылками – надо только угадать, по какой гиперссылке идти дальше.

Опасности сегодняшние принципиально *отличаются* от прежних тем, что они больше не имеют границ ни в пространстве, ни во времени. Для них не существует государственных границ. Какой бы выбор мы ни делали сегодня – это риск. Не только действие, но и отказ от принятия решений приводит

к возникновению рисков. «Общество риска» перестаёт ориентироваться на производство благ, потому что человеку не надо большего и лучшего, его забота – *оградить* себя и близких *от худшего*.

На сегодняшний день в **принципиально изменившемся мире изменилась и ситуация развития и функционирования самого человека**. С одной стороны, отмечается *рост его самосознания, самоопределения, критического мышления*, а с другой – *прослеживается неуверенность его и тревожность*.

«Возникшая неустойчивость социальной, экономической, идеологической обстановки, дискредитация многих нравственных ориентиров вызывают **массовый психологический стресс**, который сказывается на общем духовном и психическом здоровье»<sup>1</sup>.

Дети – особая категория граждан. До определённого возраста они защищены от принятия ответственных решений, а значит, о каких-либо особенных рисках XXI в. для ребёнка говорить несерьёзно.

За ребёнка решения принимают родители и учителя. Попытки представить учащегося в виде активного участника образовательного процесса – не что иное, как красивые слова из правительственных концепций. Ребёнок, по сути, ничего выбирает и не рискует ничем.

Да и сама школа сегодня загнана в такие жёсткие рамки стандартов, что – в глобальном плане – выбирать ей не приходится. На откуп школ и на уровень рисков выведены поиск источников финансирования, расходование части средств, обеспечение безопасности, позиционирование себя в сфере образовательных услуг, борьба за контингент и преподавательский состав. Решение этих более мелких задач строго нормировано, регламентировано, ограничено, контролируется.

Школа как часть «общества риска» переживает те же трудности, обусловленные инновационными процессами модернизации и глобализации, которыми охвачен весь мир. Прежде всего, это целая совокупность рисков: маркетизации, информатизации, социализации.

---

<sup>1</sup> *Фельдштейн Д.И.* Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. №3. С. 12–25.

## *Риски маркетинга*

МАРКЕТИЗАЦИЯ – распространение по всей экономике и обществу рыночных отношений – жизненно необходима в современном периоде социально-экономического развития страны.

Рыночные отношения подчиняются принципу состязательности: в судебном процессе, медицине, образовании.

Образование в условиях маркетинга становится социально значимым общественным благом.

1. Востребованность образования в инновационной экономике.
2. Разработка новых стандартов и направлений, воспитывающих будущих граждан способными конкурировать на рынке.
3. Государство продумывает новую систему финансирования образования.
4. Создание маркетинговых подходов к продвижению образовательных услуг.

Достоинства маркетинга образования (из докладов участников научно-практической конференции «Маркетинг образования», г. Москва, Государственный социально-гуманитарный университет):

– Бюджетное и внебюджетное финансирование всё чаще привязывается к фактическому контингенту, а следовательно, прямо зависит от возможности образовательного учреждения его формировать.

– В качестве вклада в общее процветание образовательного учреждения воспринимается работа по грантам, оказание дополнительных услуг, результативность научных центров и др. источники привлечения финансовых ресурсов.

– Взаимосвязь результатов труда с материальной заинтересованностью исполнителей.

– Конкурентная борьба за источники финансирования.

Риски:

– Невостребованности на рынке производства товаров или услуг.

Школа должна быть социально и экономически активной, иначе её услуги окажутся консервативными, устаревшими и приходить в неё будут, в основном, дети из соответствующих семей, асоциальных или социально пассивных.

– Проигрыша конкурентам.

В условиях острейшего дефицита времени, непомерной нагрузки, учителя «плывут по течению», устав от бесконечных инноваций. «Нам сегодня некогда учить и воспитывать детей. Школа превратилась в то место, где дети мешают

педагогам и администрации работать с документами». С утра до ночи люди заняты заполнением таблиц и отчётов как в письменном, так и в электронном виде.

Недавно было проведено исследование (автор: Давид Львович Константиновский, руководитель Центра социологии образования, науки и культуры Института социологии РАН) с целью выделить группы / кластеры школ по двум показателям:

- уровень накопленного капитала школы (квалификация учителей, уровень финансирования школы, наличие внебюджетных средств, состояние школьного здания и т.д.);

- качество образования – то, с чем человек выходит из школы, что может использовать в жизни, т.е. его шанс на социальную мобильность.

Выявлена корреляционная зависимость совокупного капитала школы (человеческого, социального, материального) и результативности учебного процесса (защита и способность адаптироваться к жизни по окончании школы).

Все школы можно разделить на 8 кластеров в зависимости от обеспечения процесса обучения и его результатов (далее – о 8-м и 1-м кластерах – классификация РАН).

Степень подверженности рискам становится важным фактором социальной дифференциации:

- высокоресурсные группы вырабатывают стратегии и практики социальной защиты;

- риски (в том числе и образовательные) накапливаются малоресурсными группами.

Сегодня для рисков характерна «ПРИВАТИЗАЦИЯ». Это означает, что процесс снижения риска и защиты становится делом лично каждого. НИКТО, кроме ТЕБЯ САМОГО, не предоставит тебе эту защиту.

Поэтому именно тактика приспособления является верной.

1. Родитель – среди работающего населения получили распространение различные формы нестандартной занятости: рабочие места непостоянной, временной, неполной занятости и т. п., позволяющие совмещать или чередовать учебу и работу, работу в нескольких структурах, подработку. Возможность заработать сегодня предоставляется каждому: после основного рабочего времени можно подработать таксистом, поставщиком, охранником, вахтёром... Врачи могут работать посменно в нескольких клиниках, станочника никто не гонит домой после смены, он может остаться на вторую, учителя начальных классов могут после занятий подработать в детских садах, а в выходные – в воскресных

школах. Существует работа на дому, её можно выполнять по вечерам или в выходные.

2. Учитель – давно уже не работает на одну ставку. Кроме того, каждое выполняемое поручение (участие в семинарах, конкурсах, вовлечение в реализацию доп. услуг) пересчитывается в баллах и составляет стимулирующую часть оплаты труда.

3. Ребёнок – уже к 9 классу (если не раньше) задумывается о стратегии заработка во взрослой жизни. Традиционная стратегия «сначала учеба – потом работа» уходит в прошлое. Все большее распространение получает выход на рынок труда и обретение первого трудового опыта (по профессии обучения или по иной) еще во время учебы в школе.

По степени ориентации на продолжение образования сегодня выделяют три типовые стратегии социального старта молодых:

30 % молодых людей твердо нацелены на высшее образование. Они руководствуются прежде всего прагматичными мотивами: получение диплома / отсрочка от армии;

60 % молодежи социальный старт связывает по возможности с дальнейшим образованием. Конкретные формы его получения пока не определены. Все зависит от сложившихся обстоятельств;

10 % не могут позволить себе продолжение учебы и стараются найти себе подходящую работу. Большая часть из них вынуждена руководствоваться лишь уровнем оплаты труда.

В пределах всех систем образования существуют моменты, когда молодые люди стоят перед выбором: пойти по более или менее рискованному пути.

Интересным является исследование западных психологов Ричарда Брина и Меира Яиша, которые задались вопросом, почему дети с одинаковыми способностями и достаточными финансовыми ресурсами семьи, но разного классового происхождения принимают разные решения в таковых ситуациях. Учёные пришли к выводу, что существует потребность человека в воспроизведении своего социального слоя:

– родители стремятся дать детям такое образование, чтобы они как минимум достигли такого же социального положения, как они сами;

– большинство детей хотят получить такое образование, чтобы как минимум достичь такого же социального статуса, что и их родители.

В то же время родители завышают требования / ожидания к своим детям: минимальным уровнем достижений ребенка они видят свои образовательные достижения.

### ***Риски информатизации***

Речь идёт не о компьютеризации, вернее, не только о ней.

К данной группе рисков, в первую очередь, относятся те, которые связаны с огромным потоком информации:

- новые промышленные технологии;
- новые реалии (мгновенно меняются расписание общественного транспорта, вывески на магазинах, учреждениях, кадровый состав собственной фирмы, появляются новые фильмы, песни, курсы...);
- пополнение словарного состава языка, неологизмы;
- реклама;
- объём вербальной коммуникации с коллегами, друзьями по сотовому телефону;
- оборот документации в соответствии с новыми нормативными требованиями;
- ассортимент товаров на прилавках магазинов;
- и тысячи других...

Иногда мы удивляемся, что время стало лететь всё быстрее, успеваем всё меньше.

Время уходит на секунды и минуты обработки потока информации: 20 секунд неощутимо здесь, полторы минуты неосознанно там – за сутки набегает часы, которые ещё 15 лет назад можно было бы щедро потратить на «настоящие» / осязаемые дела.

Нам кажется, что мы учили гораздо больше и глубже, успевали в детстве и юности всё, а наши дети и учат меньше, и успевают хуже, и постоянно жалуются на нехватку времени.

Изменилась эпоха. На переработку мельчайших сегментов информации в окружающем мире уходит колоссально много времени. И вот уже не успели пошить, повязать, посидеть с друзьями, съездить к родным, написать четверостишие, смастерить полочку, слепить с ребёнком хоть одного снеговика за зиму, выспаться...

Несмотря на очевидные достоинства информатизации, возникают существенные риски:



- дегуманизации,
- технико-машинной зависимости,
- отставания от информационного потока,
- замены реальности на суррогат виртуальности,
- иллюзии свободы выбора,
- снижения воображения и креативности мышления,
- новой языковой среды общения,
- обеднения эмоциональной сферы,
- проблем физического здоровья,
- акцента на интеллектуальном развитии.

На наш взгляд, большинство из них носят отношенческий / субъективный характер:

- К появлению новых слов в языке, новой речевой культуре (например, смс без точек, с сокращениями) можно относиться негативно, можно позитивно.
- Акцент на интеллектуальной активности можно оценивать и отрицательно, и положительно.

Специалисты по математической статистике считают, что в любой популяции общее число нормальных особей находится в пределах 68–70 %, существенные отклонения в обе стороны составляют по 15–16 %.

В среднем специалисты различных областей оценивают количество одарённых детей в России – около 7 %. Но есть ещё одна интересная цифра: «потенциально одаренных» – до 30 %. (Федер. гос. науч. учрежд. «Центр исследования проблем воспитания, формирования здорового образа жизни, профилактики наркомании, социально-педагогической поддержки детей и молодежи»).

Вот эта группа детей проявляет себя всё ярче и ярче год от года благодаря тем возможностям, которые предоставляются детям в раннем возрасте в семье, а чуть позже в школе.

В условиях усиленного развития техносреды, цифровизации, глобальности Интернета объём информации и знаний, накопленных человечеством, удваивается:

- в середине XX в. – каждые 10 лет;
- в начале XXI в. – каждые 2 года;
- сегодня – каждые полгода;
- к 2025 г. (прогноз) – каждую неделю.

Безусловно, сегодня информацию можно грамотно и достаточно быстро почерпнуть из тысяч источников, находящихся в свободном доступе. Не нужен даже персональный компьютер, вопросы решаются на экране смартфона, сетью Интернета окутана практически вся планета. Хочешь идти в ногу со временем, не отставать от конкурентов – находи время владеть и управлять информацией.

Если избыток информационного потока выматывает – необходимо научиться отключаться и переключаться. Способов множество, они зависят от возраста: просто не думать ни о чём, лечь спать, сесть за руль автомобиля и покататься по вечернему городу или за городом, пробежать по тихому лесу на лыжах километров 20, послушать лёгкую музыку, поработать на грядках, поболтать и пошутить с друзьями, поиграть.

Однако, если «...ещё три десятилетия назад ребёнок развивался в условиях малого или определённого конкретного социума – семьи, класса, ближайшего окружения, пионерской и комсомольской организаций, но всегда при **чёткой привязанности к конкретному взрослому**, то сегодня он поставлен в принципиально новую ситуацию – «**ситуацию разорванных связей**», когда уже с дошкольного, младшего школьного возраста находится в огромном развернутом социальном пространстве, где на его сознание буквально давит хаотичный поток информации, идущей из телевизора, Интернета, перекрывая знания, получаемые от родителей, воспитателей, учителей, и открывая бесконечное поле для разного рода форм отношений, связей, действий. Причем эта информация, не имеющая структурно-содержательной логической связи, подаваемая не системно, а бисерно, ломанно вписывается в жизнь ребенка, в процесс его развития»<sup>1</sup>.

Экранная зависимость приводит к неспособности обучающихся концентрироваться на каком-либо занятии, отсутствию интересов, гипоактивности, повышенной рассеянности. Таким детям необходима постоянная внешняя стимуляция, которую они привыкли получать с экрана, им трудно воспринимать слышимую речь и читать: понимая отдельные слова и короткие предложения, они не могут связывать их, в результате не понимают текста в целом. Дети теряют способность и желание чем-то занять себя. Им неинтересно общаться друг с другом. Они предпочитают нажать кнопку и ждать новых готовых развлечений.

Дети удивительно толерантны по отношению:

– к новым блокам информации;

---

<sup>1</sup> Фельдштейн Д.И. Указ. соч. С.14.

- к новым формам и явлениям в речи;
- новым продуктам киноиндустрии, эстрады;
- зависимостям окружающих...

Они перестают быть критичными. Порой они совсем не склонны к анализу. Переключаются и отдыхают в «бездумных» видах деятельности: сон, (компьютерные) игры, штриховка / рисование, рок, сериалы, спорт.

Занятие физической активностью по-прежнему крайне значимо для ребёнка, особенно в подростковом возрасте.

Ребёнок в школе учится игнорировать перегрузки. Нам кажется, он игнорирует наши требования – он регулирует своё психическое и физическое здоровье.

При этом в условиях превалирования когнитивной образовательной парадигмы всё усиливается «гонка за показателями»: акцент делается на интеллектуальное развитие в ущерб эмоциональному и нравственному. Многие родители вслед за учителями требуют от детей высоких результатов в обучении. В итоге у обучающихся снижается уровень здоровья, мотивации, познавательного интереса.

И, безусловно, нет прямой зависимости между личным счастьем и знанием всех формул по химии, физике, исторических дат, теорем и др.

«Я полагаю, что ребёнок внутренне мудр и реалистичен. Если его оставить в покое, без всяких внушений со стороны взрослых, он сам разовьётся настолько, насколько способен развиваться. ...имеющие способности и желание заниматься наукой станут учёными, а желающие мести улицы будут их мести. Мы, правда, до сих пор не вырастили ни одного дворника. Я пишу это без всякого снобизма, потому что мне приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят учёные-невротики» (А. Нейл)<sup>1</sup>.

### ***Риски социализации***

Каналы современной социализации огромны: семья, школа, СМИ, социальные сети, улица, группа сверстников, дополнительное образование и др.

Основным в этом списке является, конечно, *семья*. Значительное число современных родителей множественные неудачи в семейной, профессиональной и других сферах, проблемы переносят на ребёнка, который находится в ат-

---

<sup>1</sup> Нилл А. Воспитание свободой // Гиппенрейтер Ю.Б. Родителям: как быть ребёнком: хрестоматия / сост. и авт. коммент. Ю.Б. Гиппенрейтер; худож. М.К. Петрова. М.: АСТ: Астрель, 2010. 378с. С.343.

мосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности.

Возникает наследование опыта «семейных неудач» и родительской неэффективности.

А когда ребёнок с детства лишён ощущения успеха, это резко подрывает его уверенность в себе. В итоге сегодня дети, в том числе подросткового возраста (!), не хотят взрослеть, так как у них формируется подспудное недоверие к окружающему миру, особенно к миру взрослых.

А что нужно каждому из нас? «Чтобы его любили, понимали, признавали, уважали, чтобы он был кому-то нужен и близок; чтобы у него был успех – в делах, учёбе, на работе; чтобы он мог себя реализовывать, развиваться, уважать себя!

Если в стране нет экономического кризиса или тем более войны, то в среднем органические потребности более или менее удовлетворяются.

А базовые потребности – всегда в зоне риска!»<sup>1</sup>

Отмечается также недостаточная социальная компетентность 25 % детей младшего школьного возраста, их беспомощность в отношениях со сверстниками, неспособность разрешать простейшие конфликты.

При этом прослеживается опасная тенденция, когда более 30 % самостоятельных решений, предложенных детьми, имеют явно агрессивный характер.

Тревогу вызывают факты и факторы, связанные с приобщением детей к телеэкрану начиная с младенческого возраста. Так, по данным американских ученых, к началу школьного возраста время просмотра достигает 10–12 тысяч часов, а по данным Института социологии РАН, более 60 % родителей проводят досуг с ребенком перед телевизором, у каждого десятого ребенка ВСЁ свободное время проходит у телевизора.

В результате возникает особая потребность в экранной стимуляции, которая блокирует собственную деятельность ребенка.

На первый план у современных детей подросткового возраста выходят не развлечения, а свой особый поиск смысла жизни, возрастает их критичность по отношению к взрослым, т.е. фиксируются новые характеристики в их социальном развитии.

При этом наблюдаемый сейчас всплеск индивидуализма подростков, вернее, ярко выраженное их стремление к индивидуализации, к созданию и утвер-

---

<sup>1</sup> Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Изд. 8-е, испр.и доп. М.:АСТ, 2016. 240 с. С.53.

ждению своего уникального «Я», сам по себе совершенно не входит в противоречие с их развитием как социально ориентированных субъектов.

Отмечаются серьёзные изменения ценностных ориентаций детей, подростков, юношества по сравнению с таковыми не только середины 90-х гг., но и начала нового столетия.

Так, начиная с 2007 г., на первый план выдвигаются интеллектуальные (1-е место), волевые (2-е место) и соматические (3-е место) ценностные ориентации.

Образованность в их понимании, настойчивость, решительность, ориентация на высокий уровень достижения, а также хорошее здоровье, презентабельная внешность становятся особенно значимыми качествами для детей.

Но при этом весьма тревожно, что эмоциональные и нравственные ценности – чуткость, терпимость, умение сопереживать – занимают последние места в этой иерархии.

Наблюдается негативная динамика культурных и общественных ценностных ориентаций школьников, так называемая *адопция*.

«...Рано или поздно ни одна, даже самая благополучная, школа не избежит сползания в хаос. Не помогут ни профилактические беседы с родителями, ни экстренное введение в учебный план новых предметов с красивыми названиями «Гражданская зрелость», «Россия в современном мире», ни другие волшебные средства, призванные мгновенно переломить ситуацию.

... Гражданская зрелость – это мужественный трезвый взгляд на себя самого, наше общее прошлое и настоящее, готовность принимать решение и нести ответственность за будущее без оглядки на начальство и предрассудки, которые разделяет большинство. Последнее особенно трудно.

...Подлинная искренность предполагает не идеализацию России и российского народа, а, как мне представляется, наряду с законной гордостью за достижения отечества, включает в себя пронзительную боль за его несовершенство...

Стране, пережившей столько исторических травм, необходима длительная педагогическая терапия, суть которой – в консолидированных усилиях, направленных на сплочение людей.

Сегодня как никогда важно всеми доступными средствами, вопреки абсурду и хаосу окружающей жизни, бесконечно напоминать о том, что диалог –

это единственный достойный человека способ решения самых сложных и запутанных проблем»<sup>1</sup>.

В этом плане современное образование оказалось, безусловно, перед **комплексом проблем**.

### **1. Проблемы, связанные с экологией детства.**

Отсюда – необходимость отвечать на вызовы реально существующих условий, последовательно и квалифицированно противостоять натиску «контркультур», вовлекающих подрастающее поколение в разные группировки, культовые движения, негативную среду.

**2.** На фоне нарастающей педагогической экспансии в виде новых технологий и образовательных проектов, информатизации и компьютеризации образовательных процессов остро встаёт **проблема осуществления безопасного образования**, которому естественно присущи уважение к детству. Сегодня *школьная перегрузка* достигла катастрофических размеров. По данным *Института возрастной физиологии РАО*, сама школа является причиной до 40 % всех факторов, ухудшающих условия жизни детей. *За годы обучения в школе в пять раз возрастает количество нарушений зрения и осанки, в три раза увеличивается число детей с заболеваниями органов пищеварения, в четыре – количество нарушений психического здоровья детей.*

Суть безопасного образования – сохранение и обеспечение здоровья школьника на протяжении всех лет обучения. **Критерии благополучия и развития ребёнка должны стать исходной точкой и инвариантом любой педагогической системы.** Необходимо прогнозирование и выявление влияния педагогической практики на ребёнка, определение, какой «личностной ценой» достигаются результаты конкретного образовательного проекта, не вредят ли они психическому и личностному развитию ребёнка.

Но в педагогике и образовании инструментальные представления о норме и критериях патологических отклонений просто отсутствуют. Считается, что для педагогической деятельности достаточно внешних нормативных предписаний (Закон, СанПин). Педагогика мало и невнятно выражала свои представления об условиях, которые необходимы и обязательны для осуществления безопасного образования.

**3.** Сегодня утверждается, что одним из существенных критериев эффективности образовательных стратегий является *психологическое здоровье* детей.

---

<sup>1</sup> Ямбург Е.А. Школа и ее окрестности. М.: ООО «Центр книги Рудомино», 2011. 506 с. С. 312.

Это чрезвычайно важный шаг с учётом того, что образовательные учреждения посещает значительное число детей, чьё субъективное состояние можно характеризовать как *пограничное относительно нормы*. Эти состояния чаще всего имеют латентный характер и не дают оснований для лечения у психоневролога или психиатра. **Проблема именно психологического здоровья детей является своего рода *терраинкогнита*. Дети, чьё состояние можно квалифицировать как «психически не болен, но психологически уже не здоров», продолжают оставаться вне поля видения и позитивного вмешательства психологии, педагогики и медицины.**

«Для успешной реализации профессиональной деятельности педагога и практические психологи образования нуждаются в теории, удерживающей полноту душевной жизни человека. Необходим понятийный аппарат, который схватывает специфику сложных феноменов духовно-душевного неблагополучия, позволяет их фиксировать, «прочитывать» и проектировать эффективные контрмеры. И это ещё одна проблема»<sup>1</sup>.

В третьем тысячелетии система образования России должна претерпеть кардинальные изменения, которые касаются не только структуры его организации, методологии и технологии построения образовательных процессов во всех звеньях этой системы, но главным образом переопределить *цели образования, его стратегические ориентиры, место в общественной жизни*, позволяющие адекватно отвечать на вызовы XXI в. Образование XXI в. должно иметь:

- духовно-этическую доминанту;
- носить творческий и инновационный характер;
- должно строиться на научных основах;
- быть многообразным.

Одним из безусловных вызовов нашего времени является требование прямого и профессионально обеспеченного решения проблемы производства и воспроизводства *человеческого в человеке*.

В подавляющем большинстве современных концепций и программ развития образования появляется принципиально новое измерение – **гуманитарно-антропологическое**.

Центральной для гуманитарно-антропологического подхода как принципиально инновационной парадигмы в психологии и педагогике является идея возможности и необходимости *восхождения человека к полноте своей реально-*

---

<sup>1</sup> Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Указ. соч. С. 22.

сти. Её суть отражена в ключевых понятиях: «гуманитарный» («человечный», «почва») – пространство зарождения и вынашивания человеческих качеств и способностей; «антропологический» (с греч. – «всечеловек») – сущностные силы и надобыденная устремлённость человека.

Фактически речь идёт о постановке беспрецедентной задачи для образования: *оно должно стать универсальной формой становления и развития базовых, родовых способностей человека, позволяющих ему быть и отстаивать собственную человечность, не только быть материалом и ресурсом социального производства, но и стать подлинным субъектом культуры и исторического действия.*

В этом плане можно говорить о том, что сегодня идёт становление *идеологии инновационного образования, основанием которого выступает антропопрактика.*

**Антропопрактика – это особая работа в пространстве субъективной реальности человека: в пространстве совместно-распределённой деятельности, в пространстве со-бытийной общности, в пространстве рефлексивного осознания.**

*Такой образ образования требует пересмотра наших устоявшихся представлений о нём. Прежде всего, образование не есть социальный тренинг, натаскивание и «подготовка к жизни», окультуривание «сырой натуры» человека, не есть её усовершенствование для целей социально-производственного потребления и использования на благо общества.*

*Образование – это путь и форма становления целостного человека.*

Новый образ образования резко проблематизирует существующие представления о содержании образования и профессиональной компетентности современного педагога. До сих пор это содержание сводится к знаниям, к социально значимым компетенциям, к социально полезным качествам индивида, т.е. ко всему тому, что так легко утилизируется социальным производством. Соответственно и профессионализм педагога оценивается по степени его успешности при формировании этих самых знаний и полезных качеств.

Подобные техники работы с человеческим потенциалом присущи не только и не столько педагогической практике, сколько политике, управлению, системе производственных, иногда семейных отношений.

Сегодня важна переориентация с когнитивной на личностную парадигму, цель которой – *ориентирование учащихся не столько в сфере предметных знаний, сколько в собственной жизненной сфере, в области самоорганизации сво-*



ей личности. Это не просто одно из направлений трансформации педагогической деятельности, а её становление как таковой, своеобразное возвращение к её сущности.

Способности к самообразованию и саморазвитию нельзя сформировать путём прямого педагогического действия. Если ученик не знает чего-то или не умеет чего-то делать, педагог его научит. **Саморазвитию научить нельзя, прямым образом от педагога к ученику эта способность не передаётся.**

Педагог может лишь создать условия для развития самостоятельности, самобытности и др. *Данные человеческие ценности и способности могут появиться и быть только в развитии, и не просто в развитии, а в саморазвитии, в развитии собственной самости, в развитии самого себя.*

Исходя из вышесказанного центральным для образования сегодня становится **антропологический принцип** (в XIX в. был введён в философию Л. Фейербахом (1804–1872), далее – Н.Г. Чернышевский (1828–1889), М. Шелер (1874–1928)), суть которого – «рассмотрение человека в его целостности, равноположенности космосу и самоценности как творческой и свободной личности.

**Антропология** – это целостный взгляд на всю человеческую реальность с точки зрения определённой системы гуманитарного знания. Антропологический подход исходит из универсальности *родовых качеств человека*, их независимости от внешних обстоятельств»<sup>1</sup>.

Таким образом, «в ситуации кризиса социальной и культурной жизни именно образование становится пространством личностного развития каждого человека. Исторические вызовы современному человечеству – глобальные экологические проблемы, мировая угроза терроризма, лавинообразный рост информации и интенсивное обновление информационных технологий, высокий динамизм социальной жизни, высокая психоэмоциональная напряжённость – требуют актуализации и максимального развития человеческого потенциала. Впервые перед образованием стоит проблема развития целостного человека»<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Указ. соч. С.27.

<sup>2</sup> Исаев Е.И., Слободчиков В.И. Указ. соч. С.31.

## ***Интересные факты***

Современная система образования чрезвычайно многопланова и разнообразна. Она представлена образовательными учреждениями, разрабатывающими собственные пути развития в рамках государственных образовательных стандартов. Все образовательные учреждения объединяет между собой необходимость решения ряда важнейших образовательных проблем, к которым можно отнести и **проблему повышения качества образования.**

В России часто можно услышать такое мнение: ***зачем что-то менять в образовании — в нашей стране всегда хорошо учили, «лучшее – враг хорошего».*** Давайте задумаемся, **получают ли сегодня школьники навыки, которые позволяют им вести продуктивный и здоровый образ жизни и вносить вклад в развитие общества?** Какие меры должны быть приняты в системе образования, чтобы предоставить учащимся возможность получить те знания, которые позволят им **обеспечить себе активную и достойную жизнь в быстро изменяющемся мире?**

Очевидные связи между образованием и экономическим развитием, миром и безопасностью и устойчивым развитием выдвинули **проблему качества образования на арену дискуссий различного уровня.** Причиной для беспокойства стали в том числе и **результаты оценки качества образования в различных странах мира,** которые продемонстрировали, что существуют большие различия в том, чему и как учатся дети.

**Тестирование** учеников в возрасте 15 лет в более чем 40 странах мира, проведенное совместно Организацией экономического сотрудничества и развития и ЮНЕСКО в 2000, 2003 и 2006 гг. в рамках **Программы международной оценки образованности школьников,** показало, что ***школьники в Финляндии, Канаде, Новой Зеландии, Австралии, Ирландии, Гонконге (Китай), Японии и Республике Корея*** достигли наилучших результатов в чтении, математике и естественных науках. При этом эксперты считают, что образование не сводится только к чтению, письму и арифметике, необходимы умения использовать свои знания и умения для решения жизненных проблем (в чем, как показало названное исследование, ***российские школьники испытывают определенные трудности***).

**В связи с этим возникает вопрос: что же на сегодняшний день является качественным образованием?** Как определяется качество образования и что должно включать в себя качественное образование? Как образовательные учреждения, многие из которых испытывают недостаток ресурсов, могут инте-

гировать в школьные программы традиционный подход к образованию и новые требования нашего времени? Есть ли у современного учителя педагогические инструменты привлечения всех учащихся к процессу познания?

## **Качественное образование: мнение российских школьников и их родителей**

### ***Родители:***

**Школа в сознании родителей существует как бы в двух образах — школа реальная и школа идеальная.**

**Представление об «идеальной» школе у родителей** сформировано под влиянием *современной социальной ситуации* и основывается на их мнении о **предполагаемых результатах деятельности школы** («самое главное — высокий результат») и **условиях обучения детей** («главное, чтобы ребенку было хорошо в школе»).

По мнению всех родителей, школа должна давать детям прочные знания, умения и навыки по учебным предметам. При этом **четвертая часть** из них полагает, что только по тем предметам, которые необходимы для дальнейшего обучения. **Одна пятая** считает, что прочные знания должны быть получены по всем предметам независимо от дальнейших образовательных планов ребенка. Столько же родителей полагает, что их детям необходимы знания, позволяющие **успешно взаимодействовать с другими людьми**. **Примерно десятая часть** родителей голосует за знания, умения и навыки, обеспечивающие безопасность и сохранение здоровья их детей. Именно поэтому **выбор идеальной школы, при условии существования таковой, был бы сделан родителями исходя из двух оснований: первое** – из возможности углубленного изучения отдельных предметов, **второе** – из возможности подготовки к освоению какой-либо профессии.

Наряду с предметными знаниями, умениями и навыками **образ «идеальной» школы** в сознании родителей образован также и их **ожиданиями, связанными с воспитанием ребенка** и отраженными в виде жизненных правил, акцентирующих внимание на **самостоятельности в принятии решений и поступках** («Будь самостоятельным всегда и во всем», «Рассчитывай только на свои силы») или ориентирующих на усвоение **значимых моральных принципов** («Не желай другим того, чего не желаешь себе»).

В последние годы стало постепенно возрастать количество родителей, обращающих внимание, в первую очередь, на условия обучения детей, созданные в школе, на школьную атмосферу. Этот фактор становится более актуальным, чем качество подготовки. Родители начинают понимать, что издержки школьной атмосферы значительно труднее компенсировать, чем недостатки образовательной подготовки, их все больше волнует вопрос о «цене» знаний.

*Представления родителей о ситуации, сложившейся в школе, где учатся их дети, как правило, основываются на довольно длительном взаимодействии и сотрудничестве. Примерно половина родителей, живущих в крупных городах, и практически все, живущие в малых городах и сельской местности, приводят своего ребенка в школу, находящуюся недалеко от дома. Именно поэтому образ реальной школы, складывающийся у родителей, достаточно многогранен и чаще всего не оправдывает их ожиданий. Это связано с недостаточным уровнем знаний детей, с их нежеланием самостоятельно учиться и иногда вообще идти в школу; со снижением уровня здоровья детей и неумением школы учитывать образовательные запросы учащихся, особенно в старших классах.*

Позитивно современная школа оценивается родителями в той мере, в какой она обеспечивает высокое качество знаний. Причем родители менее склонны доверять школе выбор программы образования, видимо, беспокоясь, что таким образом дети могут не получить образования достаточно высокого качества.

Чаще всего родители не склонны забирать своего ребенка из школы и переводить его в другую. Складывается парадоксальная ситуация – родители, критикуя школу, в целом принимают ее такой, какая она есть. Подобная позиция, скорее всего, объясняется ограниченностью выбора, сложившейся практикой отбора детей в престижные школы, за которой, как правило, стоят финансовые возможности родителей.

## *Дети:*

**Школа в сознании учащихся** воспринимается как *здание, как коллектив, как жизненный мир*. Ожидания ребенка от школы связаны с удовлетворением его **потребностей**, в числе которых следующие:

– **соблюдение личных прав** (невмешательство учителей в личную жизнь учеников, возможность выбора учителей, предоставление права ученику говорить или не говорить родителям о своих неудачах);

– **потребность в успехе** (индивидуальный подход к учащимся, доходчивость обучения, помощь отстающим, поощрение за успехи);

– **уважение к обучающимся** (учитель не должен повышать голос на учащихся, должен доверять ученикам, отпускать их с занятий при плохом самочувствии, понимать учеников, не показывать им своего плохого настроения);

– **возможность самовыражения** (выбор предмета, участие в самоуправлении обучающего учреждения, проявление в досуговой деятельности);

– **физиологические потребности** (вкусное и здоровое питание, чистота и порядок в школе, занятия спортом, отдых на переменах).

**С возрастом учащиеся больше внимания уделяют осознанному выбору предметов, выстраивают свой дальнейший образовательный маршрут, поэтому предъявляют требования к качеству образования.**

Чаще всего звучат такие **мнения о хорошей школе:**

– «это, прежде всего, профессиональные преподаватели, которые могут и хотят передать свои знания ученикам»;

– «...где море интересных предметов...»;

– «в школе должны быть иностранные языки»;

– «это место, куда человек ходит, чтобы получить знания в разных науках»;

– «в моем понимании школа – это символ знаний»;

– «в хорошей школе, прежде всего, должно существовать взаимопонимание между учениками и учителями».

**Таким образом, для большинства российских школьников и их родителей** характерны представления о том, что **хорошая школа – это школа высоких предметных результатов, это школа, где дают прочные предметные знания, где хорошо учат**. Как правило, такие ожидания большинство родителей

лей и детей связывают со школами углубленного изучения отдельных предметов, гимназиями и лицеями. Общеобразовательные школы чаще всего в данную категорию не попадают.

Что касается педагогического сообщества, то сегодня в общемировом масштабе можно обнаружить *согласие* относительно того, что **образование должно быть «хорошего качества»**, однако *гораздо меньше согласия по поводу того, что именно означает хорошее качество на практике*.

Результаты образования, очевидно, должны оцениваться в контексте целей и задач образования. В наиболее общей формулировке целью школьного образования является содействие социализации учащихся. Именно поэтому цели образования меняются в связи с изменениями социокультурной ситуации.

**В современной России**, входящей в мировое образовательное пространство, находит понимание позиция, выражаемая международным сообществом и фиксируемая **в документах ООН и ЮНЕСКО**, поэтому мы сочли возможным представить наше понимание качества школьного образования именно через эту позицию.

В документах ЮНЕСКО *одно из первых определений качества образования* появилось в докладе Международной комиссии по развитию образования «*Учиться жить: мир образования сегодня и завтра*» (*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*). Комиссия определила **основную цель социального развития как искоренение неравенства и становление демократического общества на принципах справедливости**. В частности, в докладе сказано: «... *цель и содержание образования следует пересмотреть для обеспечения нового качества общества и нового качества демократии*». Новые на тот период понятия «*непрерывное образование*» (“lifelong learning”) и «*соответствие вызовам времени*» (“relevance”) рассматривались как особо значимые. В докладе делался **акцент на значение науки и технологии**. Утверждалось, что **улучшение качества образования** возможно лишь в таких системах образования, в которых созданы возможности для познания принципов научного развития и всеобщего прогресса в формате локального социокультурного контекста обучения.

Примерно через два десятилетия ЮНЕСКО был представлен доклад Международной комиссии по образованию для XXI века «*Образование: сокровитное сокровище*» (*Learning: The Treasure Within*). В докладе утверждалось, что ***непрерывное образование базируется на четырех основаниях:***

- *учиться узнавать*, что означает, что учащиеся ежедневно конструируют свое собственное знание из внешних (информация) и внутренних (опыт, мотивы, ценности) элементов;
- *учиться делать*, что означает практическое применение изученного;
- *учиться жить вместе*, что характеризует стремление к жизни, свободной от любой дискриминации, когда у каждого есть равная с другими возможность собственного развития, развития своей семьи и местного сообщества;
- *учиться быть*, что выделяет умения, необходимые каждому человеку для полного развития собственных возможностей.

Такое понимание образования обеспечивало интегрированный подход к школьному обучению и, соответственно, к пониманию качества образования.

Вопросам качества образования посвящена **крупная программа ЮНЕСКО «Образование для всех»**. До конца XX столетия основной задачей этой программы было обеспечение доступа к образованию и наблюдалась естественная ориентация на количественные аспекты образовательной политики в странах мира.

В 2000 г. в **декларации конференции «Образование для всех» в Дакаре** было четко определено, что качество образования является определяющим фактором вовлечения детей в образование. Был сделан вывод о том, что *проблем с посещением школы и проблем отсева не возникает, если детей хорошо учат и они делают успехи в обучении*.

**Таким образом**, высвечиваются новые аспекты качества образования, в частности, *значимым представляется не только результат образования, но и обеспечение качественного процесса обучения, создание адекватных условий для получения качественного результата*. Качественное образование было признано абсолютным приоритетом на «круглом столе» министров образования, организованном **ЮНЕСКО в Париже в 2003 г.**, когда речь шла о праве каждого человека на качественное образование. В рамках данного подхода требуемые изменения рассматривались **на двух уровнях**.

***На уровне учащегося:***

- от систем образования требуется ориентация на имеющиеся знания;
- признание формальных и неформальных способов обучения;
- гарантии равенства возможностей и обеспечение безопасной и поддерживающей образовательной среды.

***На уровне системы образования*** необходимо:

- выстраивание стратегий развития;
- нормативное обеспечение;
- распределение ресурсов и измерение результатов обучения.

Данные изменения окажут значимое влияние на повышение качества образования.

**Сегодня в мировом педагогическом сообществе можно обнаружить согласие относительно того, что образование должно быть «хорошего качества», однако гораздо меньше согласия по поводу того, что именно означает хорошее качество на практике.**

*Результаты образования, очевидно, должны оцениваться в контексте целей и задач образования. В наиболее общей формулировке целью школьного образования является содействие социализации учащихся. Именно поэтому цели образования меняются в связи с изменениями социокультурной ситуации.*

Современная социокультурная ситуация ставит перед общеобразовательной школой задачи формирования *новой системы универсальных знаний, умений, навыков, а также опыта самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся.*

То есть результаты современного образования могут быть сформулированы как **ключевые компетенции, что и определяет современное качество содержания образования.**

Школа должна эффективнее, чем это делается сегодня, *содействовать успешной социализации молодежи в обществе, ее активной адаптации на рынке труда, освоению молодыми поколениями базовых социальных способностей и умений, воспитанию гражданского сознания.*

В многочисленных международных, европейских и государственных **документах** фиксируется общее убеждение: **если мы хотим дать подрастающему поколению шанс на успех, важно точно определить ключевые компетенции, которыми должны обладать обучаемые, чтобы подготовиться к самостоятельной жизни, к продолжению образования:**

- умение сотрудничать;
- способности к общению, жизни в обществе и участию в нем;
- способность к решению проблем;
- способность самостоятельно организовывать свой труд;



- способность к сотрудничеству со своими коллегами различных национальностей и уровней культуры;
- способность к использованию новых информационных и иных технологий.

***Быть компетентным*** – значит уметь мобилизовать имеющиеся знания и опыт, свое настроение и волю для решения проблемы в конкретных жизненных обстоятельствах. Компетентность не сводится к знаниям и умениям в каком-то количественном соотношении, конкретном объеме. ***Вместе с тем вне знаний и опыта деятельности становление компетентности невозможно.*** Другими словами, чтобы научиться общению, надо общаться, осваивать язык и приемы разговора, приобретать свой собственный опыт объяснения, критики, понимания, рассказа, отстаивания позиции и т. д. Кроме того, **компетентность прямо пропорциональна активности, осознанному отношению человека к собственному образованию.**

Следовательно, если мы стремимся дать школьникам качественное образование, один из шагов в данном направлении — научить их решать реальные жизненные проблемы на основе предметных знаний и умений.

Таким образом, в понимании качества школьного образования постепенно произошло смещение акцентов: *если раньше низкие результаты образования можно было объяснить тем, что школьники не могут достичь хороших результатов в силу своих способностей или низкой мотивации к учению, то теперь акцентируются проблемы создания педагогических условий для поиска каждым ребенком своего, индивидуального пути в образовании.*

Специфика современного понимания качества такова, что **качество результатов образования** (как одной из составляющих его качества) рассматривается как **компетентность школьников в решении реальных проблем и задач, возникающих в жизненных ситуациях.** Сформирована такая компетентность может быть только в процессе решения проблем повседневной жизни.

## ***Исследовательское задание***

Выполнить задание применительно к **двум образовательным практикам** разных видов:

1) СОШ;

2) *на выбор магистранта (уточните значение аббревиатуры!)*: ДОУ, УДО, ВУЗ, СПО, коррекционные (специальные) исправительные образовательные учреждения, вечерние школы, музейная педагогика, детские движения, семейное образование.

Для этого:

– Изучить публикации в периодических изданиях, в т.ч. выложенные в Интернете, подобрать несколько статей, характеризующих проблемы и инновации в каждой из подсистем.

– Разработать анкету (вопросы интервью), которая позволит собрать мнения работников данного вида учреждений (или образовательной области) **о проблемах и инновациях** в учреждениях данного типа.

– Провести микроисследование (используя собственные социальные контакты или умение общаться с любыми людьми).

– Обработать результаты, подготовить текст (7500–10000 знаков с пробелами) по итогам проведенного теоретического и эмпирического исследования.

**Обменяйтесь текстами с коллегами.**

## ***Информационный поток***

1. Изучите:

- Материалы **ФГОС** для \*ДОО; *для СОШ*: \*НОО, \*ООО, \*С(П)ОО; \*СПО; *ВУЗа*: \*бакалавриат, \*магистратура, \*аспирантура (педобразование), \*специальное образование.
- Стратегические документы:\* Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025г.
- Профессиональный стандарт\* «Педагог (*учитель*)», \*«Педагог дополнительного образования» и др.

2. Подготовьте информацию об основном содержании документов.

3. Обобщите результаты проведенных в ходе изучения данного раздела исследований, сравните с собственными представлениями (зафиксированы перед изучением данного раздела).

4. Опираясь на результаты изучения *первого* раздела, сделайте вывод, какие проблемы практики нашли отражение в *тематике диссертационных исследований*, а какие – нет.

5. Изучите материалы:

- *Бермус А.* Большой маневр педагогического образования. URL:

[https://vogazeta.ru/articles/2020/4/15/teacher/12555-bolshoy\\_manevr\\_pedagogicheskogo\\_obrazovaniya](https://vogazeta.ru/articles/2020/4/15/teacher/12555-bolshoy_manevr_pedagogicheskogo_obrazovaniya)



- Чем отличаются современные подростки от советских. URL: [https://vogazeta.ru/articles/2020/7/15/science/13892-chem\\_otlichayutsya\\_sovremennye\\_podrostki\\_ot\\_sovetskih](https://vogazeta.ru/articles/2020/7/15/science/13892-chem_otlichayutsya_sovremennye_podrostki_ot_sovetskih)



– Ковалева Т.М. Инициатива 4.0. URL:  
[https://m.youtube.com/watch?v=1\\_17-dyGzk](https://m.youtube.com/watch?v=1_17-dyGzk)



– Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические проблемы построения новой школы в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогический журнал Башкортостана. 2010. №3. С. 12–25.

– Хуторской А.В. Педагогические предпосылки самореализации ученика в эвристическом обучении. URL: file:///C:/Users/1/Desktop/14.04.20/Eidos-Vestnik2020-101-Khutorskoy.pdf

**Вопрос:** Как влияют отмеченные в статьях обстоятельства на развитие системы образования в нашей стране?

### ***Итак!***

– Вернитесь к записанным Вами проблемам образования и перспективам его развития, сравните свою позицию с полученными в ходе изучения данного раздела данными.

– Укажите: Какие нюансы выявились? На что хотелось бы обратить внимание? Что учесть? Какой вывод Вы готовы сделать сейчас?

### 3. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЕСТЕСТВЕННЫХ, ГУМАНИТАРНЫХ, СОЦИАЛЬНЫХ НАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН И МЕТОДИКИ ИХ ПРЕПОДАВАНИЯ

#### *Ваше мнение?*

– На Ваш взгляд, влияют ли особенности содержания изучаемой дисциплины на методику её преподавания?

#### *Это важно*

Человек, вступающий на путь исследования, обращается к той обширной сфере человеческой деятельности, которая называется наукой.

**Наука** – явление многоплановое, многоуровневое, многостороннее. Существует более 250 определений науки. Их анализ позволяет говорить об отдельных аспектах этого понятия. То есть «наука» как понятие может быть рассмотрена с трёх сторон:

- 1) наука как сфера человеческой деятельности;
- 2) наука как знание;
- 3) наука как общественный институт.

1) **Наука** – сфера человеческой деятельности, в которой происходит накопление и теоретическая систематизация объективных знаний о действительности (деятельность учёных по производству объективного знания). То есть наука – это как деятельность по получению нового знания, так и её результат. То есть наука – это не просто система знаний, а именно деятельность, работа, имеющая целью получение знаний.

В этом плане мы можем говорить о том, что наука выступает как особый вид профессиональной деятельности (имеет свои приёмы, методы, средства, инструментарий).

Кроме того, любая деятельность в сфере науки представляет собой научное исследование. Всякое научное исследование – от творческого замысла до окончательного оформления научного труда – осуществляется весьма индивидуально. Но при этом существуют общие подходы к его проведению.

Таким образом, изучать в научном смысле – это значит:

– вести поисковые исследования, как бы заглядывая в будущее. Воображение, фантазия, мечта, опирающиеся на достижения науки и техники, – важнейшие **факторы** научного исследования;

– быть научно объективным. Нельзя отбрасывать факты в сторону только потому, что их трудно объяснить или найти им практическое применение, ибо сущность нового в науке не всегда видна даже самому исследователю. (Новые факты и даже открытия иногда могут долгое время оставаться в резерве науки.)

Таким образом, **научное исследование – это особая форма процесса познания, предполагающего систематическое и целенаправленное изучение объектов с использованием средств и методов науки.** Научное исследование завершается формированием знаний об изучаемых объектах, которые выступают в виде системы понятий, законов и теорий.

#### **Отличительные признаки научного исследования:**

1) это процесс, направленный на достижение осознанно поставленной цели, чётко сформулированных задач;

2) это процесс, направленный на поиск нового, на творчество, на открытие неизвестного, на новое освещение рассматриваемых вопросов;

3) оно характеризуется систематичностью;

4) ему присущи строгая доказательность (последовательное обоснование выводов).

**Цель, непосредственные задачи** научно-теоретического исследования состоят в том, чтобы *найти общее у ряда единичных явлений, вскрыть законы, по которым возникают, функционируют, развиваются такого рода явления.*

#### **Основные средства научного исследования:**

– совокупность научных методов, всесторонне обоснованных и сведённых в единую систему;

– совокупность понятий, строго определённых терминов, связанных между собой и образующих характерный язык науки.

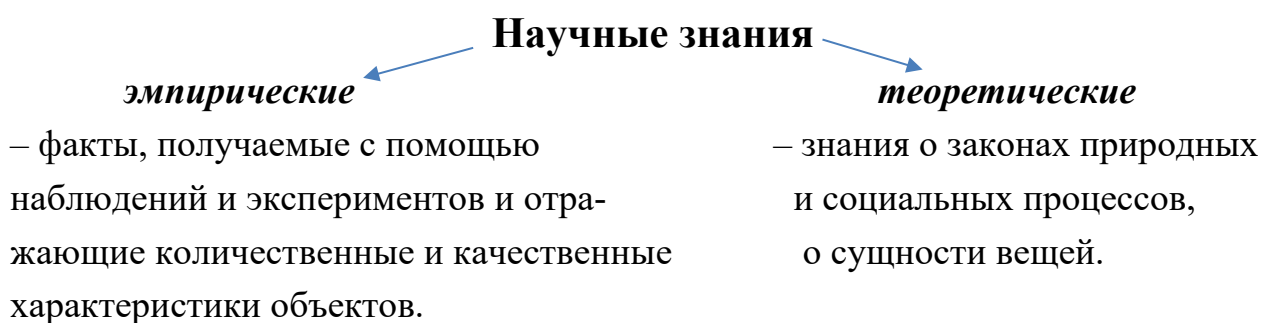
**Результаты** научных исследований воплощаются в научных трудах (статьях, монографиях, учебниках, курсовых, дипломных работах, диссертациях и т.д.) и лишь затем, после их всесторонней оценки, используются в практике и в обобщённом виде включаются в руководящие документы.

## 2) Наука как знание

**Научные знания** возникают в процессе целенаправленного изучения, обобщения и систематизации явлений окружающего мира и мира человека. К такого рода знаниям относятся *факты и представления*, которые

- **объективны** (т.е. такие характеристики явления или объекта, которые присущи ему на самом деле, а не приписываются человеком);
- **обоснованы** (т.е. доказываются в процессе экспериментов, различных процедур измерения и наблюдения, а также с помощью системы рационально-логических построений);
- **достоверны** (т.е. поддаются проверке и воспроизведению).

Таким образом, для получения **научного знания** в науке используются **специальные методы и средства**, основными из которых являются **эксперимент (опыт), наблюдение, теоретический анализ и моделирование**.



Например, фиксация с помощью прибора наличия тока в электрической цепи – *эмпирический факт*; описание явления электричества – *теоретический факт*.

В этом плане необходимо различать *научные и житейские знания*. **Житейские знания** основаны на обыденном сознании, служат основой повседневного поведения человека. Эти знания складываются **стихийно, под воздействием индивидуального опыта и опыта других людей**. Ядро этих знаний – *взгляды на окружающую действительность и самих себя*. Таким образом, житейские знания относятся к так называемому «миру повседневности».

Безусловно, в современном информационном обществе научное знание играет огромную роль во всех сферах жизнедеятельности. Наука превратилась в непосредственную производительную силу, поскольку благодаря ей разрабатываются промышленные, информационные, сельскохозяйственные, медицинские, сервисные, транспортные, социальные и другие технологии,

а также проектируются машины, оборудование и приборы. Именно приращение научного знания обеспечивает прогресс общества.

### 3) Наука как общественный институт

Отношение к науке как к общественному институту, безусловно, менялось на протяжении развития человеческого общества.

Так, например, в эпоху **Античности** уже возникают *научные школы*: *Мелецкая*, где работал знаменитый *Фалес*, предсказавший первое солнечное затмение ( $\approx 585$  г. до н.э.); *Пифагорейская школа*; *Лицей*, открытый *Аристотелем* – прообраз современной научной академии; знаменитый храм в *Александрии* (гос-во), посвящённый 9 музам (Клио – история, Терпсихора – танцы, Урания – анатомия и др.), куда приглашались самые известные учёные Греции – *Герон*, *Эвклид*, *Эратосфен*. Александрия славилась своей крупнейшей библиотекой ( $\approx 800\,000$  книг), их закупкой руководило само государство. Кроме того, был принят специальный закон, согласно которому все прибывавшие в Александрию суда должны были привозить книги (вне зависимости от характера грузов), которые также пополняли фонды библиотеки.

Эпоха **Средневековья** также богата событиями в плане развития науки. Так, в **12 веке** появляются знаменитые *университеты*, имеющие сегодня многовековую историю: в Падуе (Италия), Оксфорде, Кембридже, Париже, Варшаве. Всего их было открыто по миру – 14. Изначально в университетах было по 4 факультета: артистический, философский (богословский), юридический, медицинский.

В целом, как считают исследователи, университеты многое дали в плане просвещения, но мало в плане развития науки.

**В 18 веке** параллельно с возрастанием роли науки появляются первые *академии*: 1660 г. – Лондонское королевское общество (Бэкон: «Великое возрождение наук») – Бейль, Гук, Ньютон; 1666 – Париж; 1700 – Берлин; 1725 – Петербург.

**19 век** охарактеризовался появлением *специализированных институтов*: Л. Пастера в Париже, Бора в Копенгагене; открывается большое количество обсерваторий, ботанических садов, снаряжаются географические экспедиции.

Наконец, **20 век** – ярчайшее развитие науки, как прикладной, так и фундаментальной.



Таким образом, зародившись в Древнем мире, наука в ходе исторического развития превратилась в важнейший социальный институт, оказывающий значительное влияние на все сферы жизни общества и культуру в целом.

### **Объект и предмет науки**

Всеобщим **объектом** научного познания является внешний мир или его отдельные области. Таким образом, **объект** – это *область действительности, выделяемая из всего многообразия окружающего мира и представляющая собой совокупность качественно однородных явлений и процессов.*

Структура объекта: явление, выделение процесса, создание идеальной модели, открытие закона.

**Предмет** – это *воспроизведение объекта в виде системы абстракции и идеализации*, иными словами, *ракурс рассмотрения объекта, выделяемая в нём проблематика.*

Например, известный учёный *Карно* заинтересовался тепловыми процессами. Он выделяет для себя область (объект) для изучения, выбирает конкретное явление (предмет), создаёт идеальную модель, проверяет её действие и выводит законы. Результат – создание паровой машины.

Необходимо отметить, что *развитие науки может включать в себя видоизменение как объекта, так и предмета.* Например, *история математики* – речь идёт об изменении *предмета* исследования: создавая предмет, применяя его в дальнейшем в физике, технике, учёные расширили и *объект* математики, пополнив её область.

### **Функции науки**

**I – познавательная**, предполагающая *описание, объяснение, предсказание* процессов и явлений действительности на основе открываемых наукой законов.

**II – технологическая** («наука становится производительной силой общества», *К. Маркс*).

**III – мировоззренческая** (картина мира, которая становится основой для философских обобщений).

**IV – общекультурная** (влияние на материальную, духовную культуру, на военное дело, на ценности того или иного общества).

### **Классификация наук**

**Классификация** (от лат. *classis* – разряд, класс) – система соподчинённых понятий какой-либо области знания или деятельности человека, использу-

емая как средство установления связей между этими понятиями или классами объектов.

Любая классификация зависит от выбора *основания*, которое положено в её основу, а основание, в свою очередь, зависит от *цели*. На сегодняшний день существуют разные классификации наук, мы их перечислим.

**I. 19 век – линейная (Ф. Энгельс).** В основе классификации – *основные формы движения материи*:

- 1) механика (простейший вид движения);
- 2) физика («механика молекул» – теплота);
- 3) химия («физика атомов»);
- 4) биология («химизм белков»).

То есть имела место преобладание от одной науки к другой, как и форм движения. Этот подход сохраняет значение и поныне.

**II. В конце 19 века учёными Г. Риккертом<sup>1</sup> и В. Виндельбандом<sup>2</sup>** все науки были поделены *на 2 группы*:

А) *науки о природе (номотетические, «номо» – число, закон)* – науки, пользующиеся *обобщающим* методом. Их задача – открыть законы явлений (физика, астрономия, химия и др.).

Б) *науки о духе (науки о культуре)* – в основе – *идиографический* метод («идиос» – «особенный»). Их задача – выявить особенное в явлениях культуры, их различие.

### **III. Классификация наук по социальной роли**

- 1) фундаментальные (задача – изучать новые явления, их законы);
- 2) прикладные (их цель – указать способы технологического применения этого знания (сельскохозяйственные науки, радиотехника, агрономия).

Грань между ними условна.

### **IV. Классификация по методам познания:**

– индуктивные и дедуктивные (для наук, не достигших зрелости, либо таков их предмет).

### **V. Современный подход:**

- естественные,
- общественные,
- гуманитарные,
- технические.

---

<sup>1</sup> Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре // Культурология XX век. Антология. М., 1999., С.69–101.

<sup>2</sup> Виндельбанд В. История древней философии. Киев: «Тандем», 1995. 368 с.

## Основные этапы и модели развития науки

### I этап – зарождение науки, предыстория.

Накопление разрозненных фактов, обобщение их в разных культурах начиная с бронзового века; наблюдения за природой (ЗВ, составление календарей); складываются такие культурные навыки, как *счёт, меры веса, длины* → *зачатки арифметики, геометрии, астрономии.*

**Источники:** папирусы, дошедшие до нас со времён Древнего Востока, в частности, папирусы Райнда и Московия, которые выступали своего рода пособиями в школах писцов.

### II – античная наука.

Конечно же, прежде всего *древнегреческая наука (Птолемей, Гепарх, Аристотель, Пифагор)*, идеалом которой выступали *образованность и учёность*. Именно в Древней Греции происходит **формирование дисциплинарной структуры науки.**

Такая структура была предложена впервые *Пифагором*: арифметика, геометрия, астрономия, музыка (гармоника) → так называемый *квадривиум*. В VI в. в Аристотелевском Ликее добавляется биология.

Складываются одна из **первых моделей науки**, в которой главным методом выступал *метод наблюдения*, наука носила *созерцательный характер*.

**Задача науки – познать начала** («архэ»), ибо они есть первопричины всего. Выделяют 2 вида начал: *общие* – начала всего сущего (их даёт философия); *начала конкретных вещей* (их даёт физика – наука о природе). **Главная цель – поиск истины.** В соответствии с этим и построена, например, геометрия *Эвклида*:

- формулируются аксиомы;
- постулаты (высказывания геометрического характера);
- характеризуются явления;
- всё остальное логически развивается в виде теорем и доказательств.

В античности был открыт **единственный закон – закон Архимеда** (г. Сиракузы).

### III – эпоха Средневековья.

Оформляются так называемые *«семь свободных искусств»*, которые легли в основу обучения сначала в церковных, затем в городских школах и

в последующем в университетах. Заметим, обоснование «квадривиума» было дано ещё на переломе двух эпох великим мыслителем Боэцием<sup>1</sup>.

### *Семь свободных искусств*

#### ТРИВИУМ

- грамматика
- диалектика (логика)
- риторика

#### КВАДРИВИУМ

- арифметика
- геометрия
- астрономия
- музыка

Главной наукой в Средние века на Западе выступало *богословие*. Знания носили *догматический характер*. Важной целью было обоснование существования Бога. За научные открытия платили собственной жизнью (Д. Бруно, Н. Коперник).

**IV – наука Нового времени (17-19 вв.) – классическая наука (от Галилея до Гельмгольца).**

Научные открытия подтверждаются *экспериментально*, космические, идеалистические идеи античности вытесняет *природа, её законы*. **Главный метод – дедуктивный.** Ведущей отраслью становится *механика*, центральным научным понятием – «сила» (например, у химиков – «сила химического средства»; у физиков – «притягивающая и отталкивающая сила»; у биологов – «жизненная сила»; психология – «сила характера», «сила воли»).

**Центр тяжести в научных изысканиях переносится с неопределённой субстанции (как это было у греков) на субъекта (человека), на его познавательные способности.** Данное положение весьма чётко представлено в работах *И. Канта*, утверждавшего, что *познание возможно, если у человека есть чувства и разум как высшая инстанция*, способность человека *критиковать идеи*. Философ противопоставил разум вере, говоря о том, что *вера – это не способ познания, так как и доказать нельзя многие положения, принимаемые на веру, и опровергнуть*<sup>2</sup>.

Данные идеи легли в основу **философии науки позитивизма в 19 веке**. **И здесь мы можем говорить о следующей модели развития науки.** До сих пор позитивизм остаётся наиболее авторитетным для современной философии науки.

Основатель – **О. Конт**: **«в основу культуры должно быть положено положительное (научное) знание, то есть знание, непосредственно полу-**

<sup>1</sup> *Боэций* Утешение философией. М.: Изд-во Рипол Классик, 2017. 312 с.

<sup>2</sup> *Кант И.* Критика чистого разума. М.: Изд-во ЭКСМО, 2016. 736 с.

*ченное из опыта (наблюдения или эксперимента). Всякое другое знание – псевдознание»<sup>1</sup>.*

Позитивизм дал толчок (в противовес себе) развитию в конце 19 – начале 20 века эмпириокритицизму (махизм) (ещё одна модель – 3-я – по имени Э. Маха.

Это течение получило широкое распространение в среде естествоиспытателей. Для этого периода характерно возникновение множества противоречий между теориями и новыми фактами. В развитии физики наметился кризис. Так, говорили, что «материя исчезла и остались одни уравнения». Махизм стал выражением этого кризиса. Э. Мах так определяет задачи физики: «*физика изучает связи, законы между ощущениями, потому что вещи – не что иное, как устойчивый комплекс элементов (ощущений). Следовательно, научные истины не отражение объективных законов, а соглашение между специалистами»<sup>2</sup>.*

Кстати говоря, Мах, как физик-идеалист, так и не принял идеи существования атома.

#### **V – неклассическая наука 20 века.**

Происходит смена типа парадигмы, смена методологических требований, смена стандартов научной практики. Развитие *принципа относительности*. Вместо *динамического описания* классической физики приходит *вероятностное (статистическое) описание*.

В 1959 г. вышла в свет работа **К. Поппера «Логика и рост научного знания»<sup>3</sup>**, положившая начало ещё одному течению – **постпозитивизму (4-я модель)**.

К. Поппер в качестве главного критерия для проверки достоверности научных фактов берёт **принцип фальсификации**, т.е. считает, что *задача учёного не в том, чтобы подтвердить теорию, а подвергать теорию всё более строгим, принципиальным проверкам. И чем больше она их выдержит, тем больше будет соответствовать опыту*.

Ещё один представитель мира науки 20 в. – **Т. Кун<sup>4</sup>** – вводит термин **«парадигма»**. С его точки зрения, *история науки – возникновение и смена парадигм (5-я модель)*.

**Парадигма** (от греч. «пример, образец») – *это признанные всеми (научным сообществом) научные достижения, которые дают модель постановки*

---

<sup>1</sup> Конт О. Общий обзор позитивизма. М.: Изд-во Ленанд, 2019. 296 с. С. 156.

<sup>2</sup> Мах Э. Механика. Историко-критический очерк её развития. М.: КомКнига. 2018. 456 с. С.314.

<sup>3</sup> Поппер К. Логика научного исследования. М.: Прогресс. 2005. 447 с.

<sup>4</sup> Кун Т. Структура научных революций. М.: АСТ, 2015. 320 с.

*проблем и их решений. Это и теория, и правила, и стандарты научной практики, и стандартная система методов.*

Таким образом, по Куну, формируется в разные эпохи некое сообщество и, когда парадигма сформировалась, наступает эпоха *нормальной* науки. Когда возникают противоречия, начинается «научная революция» (смена парадигм), далее – новый этап и т.д.

В итоге, парадигмы несовместимы, одна вытесняет другую, они несоизмеримы.

К концу 20 в. происходит новый пересмотр оснований науки (экологический кризис, антисциентизм), что приводит к формулированию требования новой парадигмы науки. В этом плане можно говорить и о 6-м этапе, рабочее название которого – *постнеклассическая наука*.

#### **VI – постнеклассическая наука конца 20 – начала 21 века.**

Современная, *постнеклассическая наука* характеризуется следующими чертами:

- нелинейность;
- неопределённость (возрастает роль неявного знания, иррациональных форм мысли в соотнесении их с рациональными);
- принципиальная плюралистичность образовательных подходов;
- важнейшим критерием научности становится рефлексивность, «глубина понимания»;
- всё более возрастающая роль субъекта, учёного;
- его открытость для критики и самокритики;
- преобладание коллективного поиска, наличие групповых форм хранения и осмысления информации;
- интеграция знаний;
- эффективность в решении проблем.

*Главная тема* – наука должна обрести *человеческое измерение*, в качестве центра должен быть человек; К. Маркс считал, что *со временем наука о природе и человек должны будут стать одной наукой*.

В этом плане в современном отечественном образовании на новом уровне складывается *антропологическая парадигма*, происходит своеобразный парадигмальный сдвиг.

Речь идёт о новом типе научности – об *образовательном знании* как синтезированной совокупности религиозно-философских принципов, гуманитарных знаний, педагогического опыта, призванных преодолеть рассогласова-

ние и разнородность двух типов «производств»: «производства культурного человека» и «производства знания».

Образовательное знание отвечает на 4 вопроса:

- во имя Кого?
- во имя чего?
- для чего?
- почему?

В современной педагогике, психологии наблюдается своеобразная «понятийная катастрофа» – одни понятия потеряли свой категориальный статус, оказались простыми идеологическими штампами («всестороннее развитие», «гармоническая личность» и др.), иные стали аморфными (многие понятия из воспитания).

Главная причина – разрыв между образовательным знанием и практическим педагогическим действием.

Сегодня важно не открывать так называемые объективные истины в теоретической педагогике, а выходить на практико-ориентированную науку, проектно-исследовательскую деятельность в сфере образования.

**В целом**, необходимо отметить, что объём научной деятельности с 17 века удваивается примерно каждые 10–15 лет (рост открытий, научной информации, числа научных работников). В развитии науки чередуются экстенсивные и революционные периоды – научные революции, приводящие к изменению её структуры, принципов познания, категорий и методов, а также форм её организации.

Сегодня становится очевидным научно-технический прогресс, обусловленный процессами модернизации и глобализации, оказывающий воздействие на все стороны жизни общества, предъявляющий возрастающие требования к уровню образования, квалификации, культуры, организованности, ответственности специалистов, владению ими востребованными навыками, грамотностями 21 века и метакомпетенциями<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Доклад «Будущее образования: глобальная повестка». URL: <http://www.edu2035.org>

## ***Исследовательское задание***

Подготовьте текст (7500–10000 знаков с пробелами): 1) относительно актуальных направлений исследований выбранной Вами научной дисциплины и 2) в области методики её преподавания в образовательных организациях с учётом изменений позиции обучающегося в педагогическом процессе (см. доклад А.В. Хуторского).

Обменяйтесь текстами с коллегами.

## ***Информационный поток***

Изучите материалы:

Национальный проект «Образование» (01.01.2019 – 31.12.2024). URL: <https://edu.gov.ru/national-project>.

*Коровина А.* Учеба как игра и чат-бот вместо препода: главные тренды в образовании будущего. URL: <https://knife.media/edcrunch/>

Как изменилась методика преподавания в школах с переходом на дистант. URL: <https://yandex.ru/promo/education/specpro/mmso-2020-issledovanie-yandeks-uchebnika>



***Вопрос:*** Как Вы думаете, сохраняются ли обозначенные в материалах тенденции?

## ***Итак!***

- Совпадают ли тенденции развития различных научных областей?
- В чем специфика исследуемых вопросов в рамках методик преподавания различных учебных дисциплин?



## 4. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ОБРАЗОВАНИИ

### *Ваше мнение?*

Пожалуйста, самостоятельно ответьте на вопросы анкеты (прил. 2).

### *Это важно*

В современном динамично развивающемся мире меняются требования к педагогу-работнику отрасли образования, а также *характеристики выполняемой им профессиональной деятельности*.

Сущность профессионально-педагогической деятельности согласно позиции ряда авторов (Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластёнин, Л.С. Спирин, М.Л. Фрумкин и др.) предстает как последовательное решение ряда взаимосвязанных разнообразных задач (стратегических, тактических, оперативных). Через «способность (готовность) специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» определяется его компетентность<sup>1</sup>. Соотносимые с действиями в рамках педагогической деятельности задачи – в идеале – решаются педагогом в логике триады «мысль-действие-мысль» (В.А. Сластёнин). В реальности, практику достаточно сложно дифференцировать поток типовых ситуаций, ситуаций неопределенности и ситуаций выхода за свои пределы (И.А. Колесникова, Е.В. Титова) как педагогические задачи разного уровня, которые необходимо решать поэтапно: от постановки задачи на основе анализа ситуации к конструированию способа решения, к осуществлению плана решения, анализу результатов.

Вместе с тем анализ исследований показывает, что отсутствует научно обоснованная типология *уровней целостной профессионально-педагогической деятельности*, позволяющая эффективно охарактеризовать не действия, а *деятельность* конкретного педагога и продемонстрировать ему перспективы работы над собой.

Исследователями выделены *уровни продуктивности педагогической деятельности*: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-

---

<sup>1</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании / кол. авт.; под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005. 392 с. С.10.

моделирующий, системно-моделирующий деятельность и поведение учащихся (Н.В. Кузьмина).

Характеризуя профессиональное *поведение* как деятельность, осуществляемую в контексте сопутствующих ей отношений и условий, выделяют пять уровней, метафорически обозначенных как непрофессиональность (спонтанность, бессистемность действий), аморфность (ситуативность, неопределенность стиля), нормативность («рецептурное» поведение, по С.Л. Рубинштейну), стихийная креативность, концептуальность («ярко выраженный авторский «технологический почерк», устойчивость профессиональной позиции, теоретическая обоснованность действий, целостность педагогической деятельности»<sup>1</sup>).

Современного педагога характеризуют как носителя «методологической культуры», позволяющей творчески решать педагогические задачи<sup>2</sup>, инноватора<sup>3</sup>, педагога-исследователя<sup>4</sup>, включенного в диагностическую<sup>5</sup>, исследовательскую<sup>6</sup>, инновационную<sup>7</sup>, в научно-исследовательскую деятельность и научный поиск<sup>8</sup>.

*В полной ли мере данные понятия отражают особенности профессиональной деятельности современного эффективно работающего педагога?*

Постараемся доказать, что в настоящее время все более актуальной становится *качественно новая профессионально-исследовательская деятельность* современного педагога-практика.

---

<sup>1</sup> Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Изд. центр «Академия», 2005. С.176.

<sup>2</sup> Бордовская Н.В. Методология научного поиска педагога-исследователя: программа многоуровневой подготовки педагогов-исследователей. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И. Герцена, 2000. 45 с.

Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2006. 400 с.

<sup>3</sup> Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Изд-во «Магистр», 1997. 223 с. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.

<sup>4</sup> Бережнова Е.В., Краевский В.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: учебник для студ.сред.учеб.заведений. 2-е изд., стер. М.: Изд.центр «Академия», 2006. 128 с.

<sup>5</sup> Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/ под ред. В.А. Слостёнина, И.А. Колесниковой. 2-е изд., стер. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 288 с.

<sup>6</sup> Бордовская Н.В. Указ. соч.; Борытко Н.М. Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений; под ред. Н.М. Борытко. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 320 с.; Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2006. 176 с.

<sup>7</sup> Слостёнин В.А., Подымова Л.С. Указ. соч.; Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.

<sup>8</sup> Бордовская Н.В. Указ. соч.

В работах последних лет представлены общие и отличительные черты *научной и практической* деятельностей, которые «в конечном счете осуществляют одну и ту же функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества»<sup>1</sup>, но имеют разную цель, объект, предмет, средства деятельности и результат<sup>2</sup> и осуществляются обычно разными людьми (ученым и работником учреждения образования соответственно) или *одним человеком, выполняющим то одну, то другую роль, осознающим изменение выполняемых в конкретный момент функций*. В связи с последним обстоятельством возникает противоречивая ситуация.

С одной стороны, отмечается, что «к традиционным функциям учителя (обучение предмету, воспитание, развитие способностей и формирование жизненного самоопределения) добавилась (вернее, отчетливее проявилась) функция исследовательская. Возникла необходимость в формировании исследовательской деятельности педагога, способного осуществлять направленный поиск нового»<sup>3</sup>. С другой стороны, подчеркивается, что от практики к науке перейти непросто, что «переход к научной деятельности не может совершаться «сам собой», по мере накопления опыта в другой области деятельности – практической»<sup>4</sup>.

Очевидно, что деятельность педагога-практика меняется в сторону усиления наукоёмкости, но научной всё-таки она не становится, да и не может (не должна!) становиться. В чём же заключается это новое качество деятельности или эта *качественно новая педагогическая деятельность*, которая рассматривается как желаемая?

В упоминавшихся ранее работах встречаем описание характеристик этой «не научной» деятельности практика (далее в цитатах курсив наш. – Л.К.): «за исследование порой выдается просто *хорошая, добросовестная работа*»<sup>5</sup>; научное знание помогает *понять и описать* педагогическую действительность и *правильно планировать* работу; «наблюдения, которые учитель совершает, пользуясь уже имеющимся научным знанием, приводят к пополнению имеющихся у него знаний и к *повышению уровня его профессиональной компетент-*

---

<sup>1</sup> Бережнова Е.В., Краевский В.В. Указ. соч. С. 19.

<sup>2</sup> Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Указ. соч.

<sup>3</sup> Загвязинский В.И. Указ. соч. С. 4.

<sup>4</sup> Бережнова Е.В., Краевский В.В. Указ. соч. С.24.

<sup>5</sup> Загвязинский В.И. Указ. соч. С. 5.

ности»<sup>1</sup>; «в поисках лучших решений он вырабатывает собственную стратегию и тактику, проводит диагностику, оценку сделанного, корректирует ранее принятый тип деятельности. Таким образом, налицо почти все элементы исследовательского поиска»<sup>2</sup>; одним из существенных показателей *готовности к современной профессионально-педагогической деятельности*, в том числе и к научному поиску *более эффективных путей решения педагогических задач*, выступает «методологическая культура педагога исследователя»<sup>3</sup>. «Стремление человека к достижению профессионального и жизненного успеха требует постоянного изучения происходящих в окружающем мире изменений, выявления закономерностей в их динамике, умения прогнозировать и создавать на основе прогноза конкретные проекты. ... Становится необходимым осуществлять все то, что присуще исследовательской деятельности»<sup>4</sup>.

Как мы видим (см. табл.2), деятельность современного эффективного педагога обладает чертами, которые не сводимы ни к традиционной профессиональной, ни к научно-исследовательской деятельности в чистом виде. Это **профессионально-исследовательская деятельность**.

*Цель и результат профессионально-исследовательской деятельности соответствуют практическим задачам обучения, воспитания, развития личности, а методология и методы адекватны научно-педагогической деятельности.*

**Не является ли профессионально-исследовательская деятельность вариантом уже описанной в науке инновационной деятельности?**

Анализ характеристик последней показывает, что «инновационная деятельность – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам этот процесс»<sup>5</sup>.

Термин «инновация» вошёл в обиход ещё в 30-е гг. XX в. в качестве социологического внутри социологии культуры и культурной антропологии и был непосредственно связан с идеей диффузии культурных феноменов. Инновации в данном аспекте рассматриваются как основание изменений в культуре,

---

<sup>1</sup> Бережнова Е.В., Краевский В.В. Указ. соч. С.24.

<sup>2</sup> Загвязинский В.И. Указ. соч. С. 4.

<sup>3</sup> Бордовская Н.В. Указ. соч. С. 4.

<sup>4</sup> Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Указ. соч. С. 3.

<sup>5</sup> Хуторской А.В. Указ. соч. С. 58.

как распространение особенностей культуры или субкультуры за её собственные пределы<sup>1</sup>.

В 60–80-е гг. проводятся широкие исследования различных форм инноваций в педагогике и системе образования, осуществляется обобщение инноваций, предложенных авторскими школами, налаживается международное сотрудничество в разработке данного круга проблем.

**Под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования<sup>2</sup>.**

Иными словами, первоначально в социологии образования инновации продолжали противопоставляться традициям. «**Инновации и традиции**» – такова бинарная оппозиция. Очевидно, что инновационность современного общества абсолютизируется, переоценивается, завышается. Вне поля зрения остаётся то, что инновации осуществляются на базе определённых традиций, что социально признанная инновация формируется на основе определённых инвариантных характеристик.

Все сферы общественной практики охвачены сегодня инновациями. Инновации кардинально изменяют всю систему отношений человека с миром и чрезвычайно ускоряют темп социального развития, углубляют противоречие между темпами общественного и индивидуально-личностного развития.

Традиционная школа, ориентированная на трансляцию предметных знаний и умений, на подготовку людей к жизни в относительно стабильных общественно-экономических условиях, не способна адекватно ответить на вызовы времени.

В этом плане образование, которое исходит из приоритета инноваций, должно учитывать эти две стороны, чтобы не лишиться преемственной связи с культурой прошлого и вместе с этим не лишить их полнокровной связи с будущим, с той системой образования, которая складывается благодаря перманентному потоку инноваций.

**Это двуединая задача – осмысления как тех ценностей, которые уже отложились в традициях, так и тех ценностей, которые могут сложиться благодаря инновациям.**

---

<sup>1</sup> *Исаев Е.И., Слободчиков В.И.* Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2014. 432 с.

<sup>2</sup> Там же.

И здесь на первый план выходит способность массового образования культивировать такие индивидуальные способности, как *умение самостоятельно учиться, желание и способность учиться на протяжении всей жизни, умение решать задачи проблемного характера, нестандартно мыслить и т.п.* Большинство стран, осознавая происходящие изменения, предпринимают меры по модернизации национальных систем образования именно в направлении развития человеческого потенциала средствами образования.

В постиндустриальном мире изменилось главное – **предназначение школы**. Национальная система образования уже не может ограничиться воспроизводством элиты с помощью пирамидальной структуры селекции и отбора одарённых детей. Вместо этого стоит задача качественного и доступного массового образования. Только при условии создания по сути элитного образования для всех нация сможет занять достойное место в международной конкуренции.

Фундаментальной общемировой тенденцией развития, лежащей в основе многих других, является *рост значения человеческого капитала во всех сферах жизни общества*.

В развитых странах человеческий капитал составляет 70–80 % национального богатства. Во всех системах практики и типах профессий возрастает роль умений строить содержательное общение и взаимодействие, осуществлять *предварительно спроектированное действие*.

Резко возрастает роль личностной организации профессионала, его индивидуального видения, системы ценностей и др.

**Способности к личностному и профессиональному самоопределению, к самообразованию и саморазвитию становятся необходимыми качествами современного человека.**

В настоящее время деятельность человека всё в большей степени становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления *инновационной системы образования – системы, ориентированной на новые образовательные результаты*.

Сегодня именно с этих позиций общество подходит к задачам развития образования. Новые цивилизационные вызовы закономерно приводят многие страны к новому «образовательному буму», к волне глубоких реформ системы образования.

Известный американский учёный, лауреат Нобелевской премии **А. Тоффлер** в своей книге «*Футурошок*» называет происходящие в образовании изменения «*новой революцией в образовании*». Массовое образование, пишет А. Тоффлер, было гениальным изобретением, сконструированным индустриализмом для создания того типа взрослых, который ему требовался. Сама идея собирания масс учащихся (сырья) для воздействия на них учителей (работников) в централизованно расположенных школах (фабриках) была достижением индустриального гения (Я.А. Коменского). В итоге «*молодые люди, проходившие через эту образовательную машину, вливались в общество взрослых, структура которого в области работы, ролей и учреждений имела сходство со школой. Ученик не просто запоминал факты, которые он мог использовать позже, он жил, участь тому образу жизни, в котором ему предстояло жить в будущем*»<sup>1</sup>.

Таким образом, «*внутренняя жизнь школы становилась зеркалом, отражением индустриального общества*»<sup>2</sup>. И наиболее совершенным её инструментом были «*самые критикуемые черты сегодняшнего образования – строгая регламентация жизни, пренебрежение индивидуальностью, жёсткие схемы принадлежности к какому-то месту, группе, рангу или сорту, авторитарная роль учителя*»<sup>3</sup>.

В современном обществе происходит изменение статуса образования. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики – в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа просвещения индивида образование преобразуется в механизм развития культуры, общества, выступает пространством личностного развития каждого человека.

**Важнейшая социокультурная миссия современного образования – способствовать построению в России гражданского общества.** Школа, способная культивировать подобные общности, действительно становится школой продуктивной и солидарной социализации всех своих участников. Это будет возможным, если за основу будут взяты такие безусловные ценности, идеалы гражданского общества, как *патриотизм, развитие, самоуправление, ответственность*.

---

<sup>1</sup> Тоффлер А. Футурошок. М.: АСТ, 2008. 570 с. С. 312.

<sup>2</sup> Там же.

<sup>3</sup> Там же.

**В социальном плане основная функция образования – стабилизирующая. Это своеобразный «социальный лифт», позволяющий личности преодолеть социальное неравенство посредством своих усилий в достижении качественных образовательных результатов.**

Российское общество находится на том этапе социального расслоения, когда социальные группы уже дифференцировались и начали осознавать свои интересы, а система образования ещё не вполне адаптировалась к этому расслоению, и *общеобразовательная школа, как правило, продолжает оставаться единообразной для большинства социальных групп.*

Это состояние, с одной стороны, делает школу одним из наиболее эффективных инструментов воздействия на социальную реальность (через учащихся и в определённой степени родителей) и своеобразным плавильным тиглем, где может произойти выявление интересов, общих для различных социальных групп, и может завязаться **конструктивный диалог между их представителями в значимом для всех контексте воспитания детей.**

*В первую очередь* в школе должен происходить важнейший процесс **совместной социализации детей**, представляющих различные социальные группы (*погружение в ценностно-смысловые пласты родовой культуры, практика освоения норм общения как возможность конструктивного диалога между представителями социальных групп*).

*В то же время это ставит перед школой сложные проблемы, и в первую очередь – определение собственной идеологии.* После десятилетий господства директивной и единой государственной идеологии, а затем её краха, школы оказались в ситуации мировоззренческого вакуума, и некоторое время даже упоминание об идеологии в школе считалось неприемлемым. В это же время многие образовательные учреждения с удовольствием сняли с себя ответственность за воспитание детей, сосредоточившись на обучении.

Проблема инноваций непосредственно связана с процессами **модернизации** современного общества. Эти процессы обусловлены переходом от традиционного – средневекового – общества к обществу «модерна», т.е. к «современности». Особое – **политическое** – значение феномен «инновационности» приобрёл во второй половине прошлого столетия для характеристики постиндустриальной формации – её становления и развития. Одна из важнейших идеологем этой формации звучит заманчиво и просто по своей формулировке – *переход от производства товаров и услуг к производству нововведений в любой*



*сфере человеческой деятельности.* Считается, что введение новшеств в экономический оборот (с их последующей коммерциализацией) резко интенсифицирует экономические основы всех форм социального производства и так же резко повышает уровень и качество жизни людей. Ещё более краткая формула данной идеологемы – это **«инновационная экономика»**, в которой главным продуктом и соответственно товаром на мировом рынке должно стать **знание** в своей прежде всего инструментальной и технологической функции.

Так, США, Великобритания, Япония прямо провозгласили переход в новую фазу развития – *экономику, основанную на знаниях*. Сегодня эти страны наиболее активно решают задачи, связанные с проблемами глобализации, смещением приоритетов научно-технической политики в сторону повышения качества жизни людей, развития информационных технологий, решения проблем экологии, медицины.

**В России** интерес к модернизации был заложен Петром I, который осуществил радикальные реформы в экономике, науке и образовании. *С тех пор модернизация – это коренная проблема России*, прошедшей ряд этапов «догоняющей модернизации», кризисов модернизации, переходящих в демодернизацию.

*Современная Россия также переживает период модернизации, перехода от индустриального к постиндустриальному обществу, где основным механизмом функционирования и развития является инновационная деятельность во всех сферах социальной практики.* Переход страны на путь инновационного развития *прямо сегодня* объявляется и обсуждается в целом ряде государственных нормативных документов.

**«Инновации и традиции» – такова бинарная оппозиция.** Очевидно, что инновационность современного общества абсолютизируется, переоценивается, завышается. Вне поля зрения остаётся то, что инновации осуществляются на базе определённых традиций, что социально признанная инновация формируется на основе определённых инвариантных характеристик.

Образование, которое исходит из приоритета инноваций, должно учитывать эти две стороны, чтобы не лишиться преемственной связи с культурой прошлого и вместе с этим не лишиться себя полнокровной связи с будущим, с той системой образования, которая складывается благодаря перманентному потоку инноваций.

Это двуединая задача – осмысления как тех ценностей, которые уже отложились в традициях, так и тех ценностей, которые могут сложиться благодаря инновациям.

**Ключевые понятия, относящиеся к инновационному развитию:**

– **инновация** – конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, технологического процесса, используемого в определённой сфере социальной практики;

– **инновационная деятельность** – создание новой или усовершенствованной продукции, технологического процесса, реализуемых в определённой сфере социальной практики, с использованием научных исследований, разработок, опытно-конструкторских работ либо иных научных достижений;

– **инфраструктура научной деятельности** – организации, предоставляющие субъектам инновационной деятельности услуги, необходимые для осуществления инновационной деятельности.

Сегодня существует несколько мифов «инновационности»:

1 – инновация и новшество (новация) – это одно и то же;

2 – инновационная деятельность и производство, создание новшеств (новаций) – также одно и то же.

На самом деле **инновация (ин-нове)** появляется в латинском языке примерно в XVII в. и означает **вхождение нового в некоторую сферу, вживание в неё и порождение целого ряда изменений в этой сфере.**

Следовательно, инновация – это, с одной стороны, **процесс** вновления, реализации, внедрения, с другой – **деятельность** по вращиванию новации в определённую социальную практику.

*Ещё одно недоразумение.* Во многих нормативных документах речь идёт об инновационной экономике, ориентированной на материальное производство, на рынок и коммерциализацию новаций. *Не обсуждается вопрос о гуманитарных производствах, о «производстве», если можно так сказать, самого человека, его способности быть человеком. А соответственно не обсуждаются инновации в гуманитарной сфере и то, что с этим связано.*

Инновационную деятельность сегодня принято рассматривать в свете следующих аспектов:

– **инновационная деятельность должна рассматриваться в пространстве вполне определённой социальной практики** (с точки зрения конкретного субъекта этой практики инновационной можно считать любую де-

тельность, приводящую её к существенным изменениям по сравнению с существующей традицией);

– *инновационная деятельность – это деятельность, направленная на решение комплексной проблемы, порождаемой столкновением сложившихся и ещё только становящихся норм практики либо несоответствием традиционных норм новым социальным ожиданиям* (тогда инновация оправдана, необходима);

– *деятельность становится подлинно инновационной только тогда, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям. Это предполагает фиксацию инновационного опыта, его культурное оформление и механизм трансляции;*

– если инновационная деятельность отвечает трём предыдущим условиям, то её особый смысл заключается либо в направленном преобразовании существующей практики, либо в порождении принципиально новой практики. В этом случае в ней должен присутствовать *вектор «институционализации» – организационно-управленческое оформление нововведений и их нормативное закрепление в изменяющейся практике.*

Обозначенные аспекты – *критерии* инновационной деятельности научных и проектных учреждений. В большинстве случаев деятельность этих учреждений разворачивается по следующим направлениям:

– фундаментальные научные исследования и концептуальные (теоретические) разработки;

– прикладные научные исследования, связанные с реализацией научных разработок в практике;

– организационно-управленческая деятельность;

– образовательная деятельность;

– опытно-экспериментальная работа, которая может полностью исчерпываться деятельностью по внедрению научных разработок в практику, но может инициировать научные разработки в новых направлениях.

## Различие между смыслами понятий «новация» и «инновация»

Критерий	Новация	Инновация
Масштаб целей и задач	Частный	Системный
Методологическое обеспечение	В рамках существующих теорий	Выходит за рамки существующих теорий
Научный контекст	Относительно легко вписывается в существующие нормы понимания и объяснения	Может вызвать ситуацию непонимания, разрыва и конфликта, поскольку противоречит принятым нормам науки
Характер действия (качество)	Экспериментальный (апробирование частных нововведений)	Целенаправленный поиск и максимально полное стремление получить новый результат
Характер действий (количество)	Ограниченный по масштабу и времени	Целостный, продолжительный
Тип действий	Информирование субъектов практики, передача из «рук в руки» локального новшества	Проектирование новой системы деятельности в данной практике
Реализация	Апробация, внедрение как управленческое действие (сверху или по договорённости с администрацией)	Проращивание, культивирование (изнутри). Организация условий и пространства для соответствующей деятельности
Результат, продукт	Изменение отдельных элементов в существующей системе	Полное обновление позиции субъектов практики, преобразование связей в системе и самой системы
Новизна	Инициатива в действиях, рационализация, обновление методик, изобретение новой методики	Открытие новых направлений деятельности, создание новых технологий, обретение нового качества результатов деятельности
Последствия	Усовершенствование прежней системы, рационализация её функциональных связей	Возможно рождение новой практики или новой парадигмы исследований и разработок

**Инновационная деятельность** в своей наиболее полной развёртке предполагает *систему взаимосвязанных видов работ*, совокупность которых обеспечивает появление действительных инноваций. Это:

- 1) *научно-исследовательская деятельность;*
- 2) *проектная деятельность;*
- 3) *образовательная деятельность.*

Важно провести различие между понятиями «новация» и «инновация». Основанием такого различения должны служить конкретные формы, содержание и масштаб преобразовательной деятельности.

Если деятельность кратковременна, не носит целостного и системного характера, ставит своей задачей обновление (изменение) лишь *отдельных элементов некой системы*, то мы имеем дело с новацией (табл. 2).

Если деятельность осуществляется на основе некоторого *концептуального подхода* и её следствием становится развитие данной системы или её принципиальное преобразование, мы имеем дело с инновацией.

**Схема полного цикла возникновения и реализации инновации**

- ИСТОЧНИК ИННОВАЦИЙ (политика, производство, экономика, наука, образование);
- ИННОВАЦИОННОЕ ПРЕДЛОЖЕНИЕ (новация, изобретение, открытие, рационализация);
- ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ (ТЕХНОЛОГИЯ) ПО РЕАЛИЗАЦИИ НОВАЦИИ (обучение, внедрение, трансляция);
- ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС (формы и способы укоренения новации в практике);
- НОВЫЙ ТИП ИЛИ НОВАЯ ФОРМА ОБЩЕСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ.

**Пример:**

ИСТОЧНИК – уровень развития педагогической и возрастной психологии в СССР в 1950-х гг.

ИП – научный коллектив Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова доказывает возможность формирования основ теоретического мышления у младших школьников.

ТЕХНОЛОГИЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ – разрабатываются принципиально новые учебные программы по основным предметам в начальной школе.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС – открытие лабораторий и экспериментальных школ в разных регионах страны по формированию учебной деятельности в младшем школьном возрасте.

НОВАЯ ФОРМА ПРАКТИКИ – «система развивающего обучения (РО)» как новый тип образовательной практики.

*В настоящий момент* главный акцент научных исследований и комплексных инновационных разработок связан с кардинальным решением проблем *модернизации содержания и структуры образования, его управления, нового профессионализма современного педагога*. Важно, чтобы результаты исследовательской работы становились научным основанием для грамотно выстроенных и реализуемых образовательных проектов, а результаты проектных разработок оказывались источником новых научных идей и новых направлений исследования.

**В этом подлинный смысл современной практико-ориентированной науки.**

Среди многочисленных классификаций инновационных процессов для нас интереснее их рассмотрение с точки зрения «характера происхождения»: стихийный и научно организованный, высший по отношению к первому и не-

редко из него проистекающий. В ходе стихийной инновационной деятельности педагог идет к внедрению новшества от своего нетрадиционного опыта, организуемого зачастую стихийно. В состав инновационной деятельности второго типа входят научный поиск, создание новшества, реализация новшества, рефлексия нововведения.

Субъектом такой деятельности может быть инновационно ориентированный работник отрасли образования или коллектив, включающий автора инновации, методолога, организатора её внедрения, педагога. Таким образом, данный вид деятельности соотносим с *прикладным исследованием*, обеспечивающим в последующем разработку конкретных предписаний, алгоритмов, методических рекомендаций, а в ряде случаев – углубление до уровня фундаментального исследования для выявления закономерностей, обеспечивающих эффективность инновации. Внедрение *инновации* (нововведения) в существующий процесс – основной *результат инновационной* деятельности, тогда как для *профессионально-исследовательской* основным является *высокий результат педагогической деятельности* – обученность и воспитанность детей как качества личности<sup>1</sup>, становление человека субъектом собственной жизнедеятельности<sup>2</sup>, – достигаемый благодаря повышению *эффективности, оптимизации педагогического процесса*.

*В отличие от «инноватора», для педагога, осуществляющего профессионально-исследовательскую деятельность, инновация не является самоцелью.*

Для *достижения лучшего педагогического результата* в одном случае бывает достаточно использовать известные в науке и практике идеи и алгоритмы (их необходимо *самостоятельно* найти, *выбрать* подходящие к конкретной ситуации!), а в другом – необходимо разработать собственный алгоритм, правило, средство, например: «карту-схему» для организации самоанализа учащимся собственных проблем, возникающих при изучении математики<sup>3</sup>, «Справочник по написанию и оформлению реферативных и проектных работ учащихся», учебно-методическое пособие «Приправа» к учебнику, или 8 «если» для успешной работы с младшими школьниками»<sup>4</sup> и т.п.

---

<sup>1</sup> Краевский В.В., Бережнова Е.В. Указ. соч. С. 27.

<sup>2</sup> Борытко Н.М., Моложавенко А.В., Соловцова И.А. Указ. соч. С. 49.

<sup>3</sup> Лаврентьева Л.В., Власова И.Н. Использование личностно ориентированного подхода на уроках математики: учеб. пособие / под ред. Л.А. Косолаповой; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2007. 71 с.

<sup>4</sup> Должиков И.Ю., Нельзина Е.Н. «Приправа» к учебнику, или 8 «если» для успешной работы с младшими школьниками: учеб.-метод. пособие / под ред. Л.А. Косолаповой; Перм. гос. пед. ун-т. Пермь, 2008. 76 с.

**Характеристики видов деятельности, обеспечивающей функцию подготовки подрастающего поколения к участию в жизни общества**

<b>Субъект деятельности</b>	<b>Отличительная характеристика субъекта</b>	<b>Деятельность</b>	<b>Результат деятельности</b>
Ученый	Обладает знанием о педагогике. Носитель методологической культуры	Научная	<i>Знания</i> – законы, принципы, правила педагогической деятельности, новые знания об усовершенствовании педагогического процесса
Инновационно-ориентированный работник отрасли образования	Обладает методологической культурой	Инновационная	Внедрение <i>инновации</i> (нововведения) в существующий процесс: генерирование идеи (научное открытие), разработка идеи в прикладном аспекте, реализация нововведения в практике
Педагог-исследователь (инноватор подготовленный)	Обладает методологической культурой «вплоть до уровня готовности к научному поиску и научно-исследовательской деятельности»	Исследовательская	<i>Новации</i> и разумные изменения, экспериментально доказавшие свою эффективность
Современный работник отрасли образования	Обладает методологической культурой	<i>Профессионально-исследовательская педагогическая</i>	<i>Высокий результат педагогической деятельности</i> – обученность и воспитанность детей, становление человека субъектом собственной жизнедеятельности, – достигаемый благодаря повышению эффективности, оптимизации педагогического процесса
Работник отрасли образования	Обладает знанием педагогики	Практическая педагогическая	Становление человека субъектом собственной жизнедеятельности, обученность и воспитанность как качества личности

В определенном смысле это – новшество, инновационная разработка, *дополнительный* результат, без которого затруднено достижение *основного, наблюдаемого, фиксируемого в детях* изменения их личностных качеств. Чтобы выявить причины, «границы» решаемой проблемы, педагогу необходимо провести *исследование* (табл. 3).

**Может быть, профессионально-исследовательская деятельность представляет собой *разновидность исследовательской, уже описанной в научной литературе?***

Судя по описанной структуре *исследовательской* деятельности, её результатом являются выводы, «вводимые в систему научного знания»<sup>1</sup>, т.е. научное знание прикладного или даже фундаментального уровня. *Исследовательская* деятельность способствует реализации опытно-поисковой или поисково-исследовательской функции образовательных учреждений. Субъект исследовательской деятельности готов «не просто к интуитивному поиску нового в целях совершенствования образовательной практики», а на основе научного поиска и в ходе исследования предлагает «научно обоснованные *новации и разумные изменения*, экспериментально доказавшие свою эффективность»<sup>2</sup>. В данной трактовке перед нами участник инновационной деятельности, *подготовленный* к осуществлению её более эффективного – научно организованного варианта.

Отличительной характеристикой субъекта выступает сформированность методологической культуры, включающей «направленность на научный поиск в сфере своей профессионально-педагогической деятельности; профессионально-методологическую компетентность в ходе решения творческих, поисковых задач; методологическую рефлексию; стремление к творчеству и способность к научно-исследовательской деятельности»<sup>3</sup>. Её развитие «в процессе роста профессионализма у педагога-исследователя сопровождается обогащением философско-мировоззренческой, концептуально-логической и инструментально-технологической составляющих»<sup>4</sup>.

Поскольку, как уже отмечалось, для достижения высокого результата в профессиональной деятельности необходимо *осуществлять все то, что при-*

---

<sup>1</sup> Загвязинский В.И. Указ. соч. С. 8.

<sup>2</sup> Бордовская Н.В. Указ. соч. С. 3.

<sup>3</sup> Там же. С. 4.

<sup>4</sup> Бордовская Н.В. Указ. соч. С. 6.



*сущее исследовательской деятельности*, методологическая культура может быть признана значимой характеристикой **любого современного** педагога, осуществляющего профессионально-исследовательскую деятельность в современном динамично изменяющемся мире.

«Исследовательская деятельность» выступает в качестве наиболее *общей характеристики* научной, инновационной, а также интегрированной профессионально-исследовательской деятельности. *Профессионально-исследовательская* деятельность предполагает рассмотрение профессиональной деятельности как потока проблемных ситуаций, требующих осмысления, поиска новой теоретической информации *для эффективного решения возникшей практической проблемы*, где практика выступает стимулирующим фактором самообразования и самосовершенствования субъекта.

Разрабатывая и реализуя «технологический проект» учителя «проходят» следующие «шаги» алгоритмического цикла:

- выявление возникших проблем;
- определение вопросов для исследования и изучения с целью совершенствования педагогического процесса;
- актуализация имеющихся знаний, опыта, представлений, стереотипов по рассматриваемому вопросу, применение знаний для *анализа* фрагментов педагогического процесса;
- поэтапный переход от имеющихся знаний к новым, более системным (теоретическим), при этом овладение теорией рассматривается как освоение способа решения целого класса *практических* педагогических проблем;
- применение знаний для *проектирования* более эффективного варианта профессиональной деятельности и общения, собственного поведения в возможных вариантах развития педагогического процесса;
- совершенствование педагогического процесса и себя как субъекта педагогической деятельности;
- осмысление результатов в детях, в измененной ситуации профессиональной деятельности, в себе (см. рис. 6).

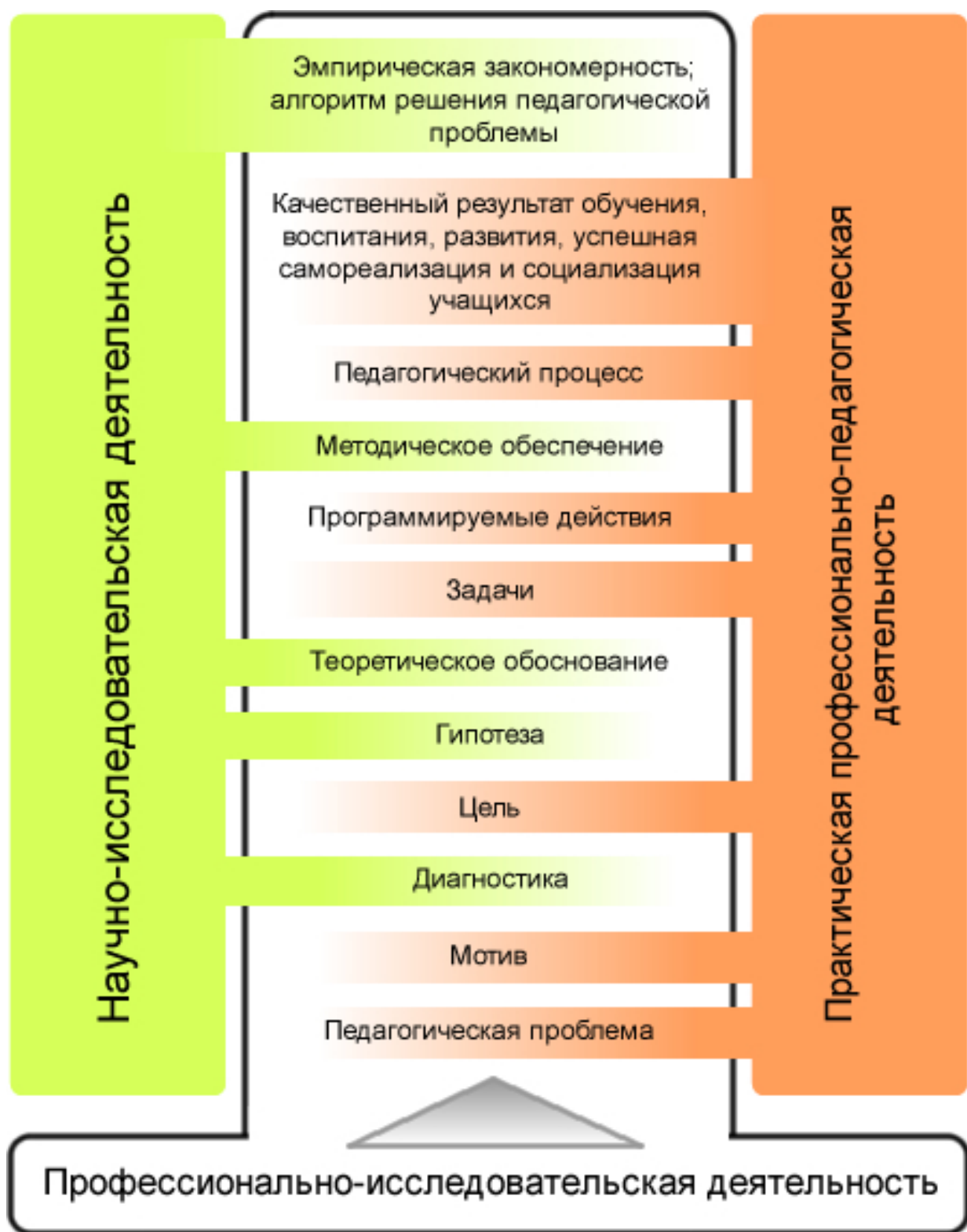


Рис. 6. Структура профессионально-исследовательской деятельности в контексте влияний научно-исследовательской и практической профессионально-педагогической деятельностей

Так отрабатывается механизм *взаимопереходов «теория – практика» и «практика – теория», важный для преобразования профессиональной деятельности в качество профессионально-исследовательской.*

Итак, *современный педагог* обладает качествами педагога-исследователя, осуществляет *«почти исследовательскую»* деятельность, ориентированную *не* на достижение научного результата (за исключением разработок, выступающих *дополнительным* итогом его усилий), а на повышение качественных показателей *профессиональной деятельности.*

Деятельность эта *интегрированная*, она может быть обозначена как *профессионально-исследовательская* и, соответственно, может быть охарактеризована и как *массовый вариант* исследовательской деятельности, и как *«науко-ориентированная»* практическая деятельность (рис. 6), которая в наибольшей мере соответствует практико-ориентированному характеру науки «педагогика».

**Можно ли экспериментально обнаружить характерные черты профессионально-исследовательской деятельности у педагогов-практиков?** Если смоделированный вид профессиональной деятельности действительно существует, то в какой мере он представлен у современного учителя?

В течение 6 лет (с 2010 по 2016 г., в 2011 г. диагностический срез не проводился) аспирантами и магистрантами Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета выполнялось учебно-исследовательское задание, позволившее зафиксировать качественные изменения профессиональной педагогической деятельности.

Учителям первой и высшей категорий предлагалась для заполнения анкета<sup>1</sup> (прил. 2). Анализ полученных эмпирических данных выявил увеличение от года к году доли исследовательской составляющей в работе учителя (табл. 3).

---

<sup>1</sup> Косолапова Л.А. Профессионально-исследовательская деятельность современного учителя // Наука и школа. 2011. №3. С. 49–55.

### Особенности профессиональной деятельности современного учителя

Преобладающий вид профессиональной деятельности (обобщенная характеристика педагога)	Кол-во педагогов, реализующих данный вид деятельности, по годам, %					
	2010	2012	2013	2014	2015	2016
Профессиональная педагогическая (учитель-практик)	72	42	61	39	38	32
Профессиональная педагогическая с элементами исследования (учитель-практик, участник инновационной работы)	15	16	0	14	26	24
Профессионально-исследовательская, немотивированная (вынужденный педагог-исследователь)	0	11	0	0	1	1,4
<b>Профессионально-исследовательская (педагог-исследователь)</b>	13	31	39	39	31	39
Профессионально-исследовательская с элементами научного исследования	0	0	0	0	3	2,9
Научно-исследовательская; руководство исследовательской деятельности детей (практикующий ученый)	0	0	0	8	1	0,7
<b>Всего опрошено (чел.)</b>	<b>46</b>	<b>71</b>	<b>36</b>	<b>49</b>	<b>84</b>	<b>138</b>

*Сохраняется ли эта тенденция в наши дни?*

## **Исследовательское задание**

Выполнить **одно задание на выбор магистранта.**

1. Изучив предложенную литературу, *выявить сущность и структуру понятий. Упорядочить понятия в виде схемы, быть готовым её обосновать.*

*Понятия:*

- исследовательская деятельность;
- инновационная деятельность;
- проектная деятельность;
- экспериментальная работа;
- опытно-поисковая работа;
- исследовательская культура педагога;
- методологическая культура учителя-практика;
- методологическая культура преподавателя-исследователя.

*Литература:*

1. *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений / под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. 2-е изд., стер. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 288с.

2. *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. М.: Изд.центр «Академия», 2006. 176 с. (Профессионализм педагога).

3. *Колесникова И.А., Горчакова-Сибирская М.П.* Педагогическое проектирование/ под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2007. 288с.

4. *Хуторской А.В.* Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

5. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ.вузов. М.: АСADEMIA 2008. 256с.

2. Провести анкетирование **трёх педагогов первой и высшей категорий**, проанализировать результаты, сделать выводы, опираясь на модель профессионально-исследовательской деятельности (рис. 6).

## **Информационный поток**

Изучите материалы:

– Доклад «Будущее образования: глобальная повестка». URL: <http://www.edu2035.org>



– От «Глобального будущего образования» к «Лабораториям Протопии»: развивая глобальную образовательную систему. URL: <http://www.edutainme.ru/post/global-education-futures-report/>



– *Клюева Е.В.* Основы исследовательской деятельности в образовании: учеб. пособие. Арзамас, 2014. 111 с.

– *Хуторской А.В.* Педагогические предпосылки самореализации ученика в эвристическом обучении. URL: <file:///C:/Users/1/Desktop/14.04.20/Eidos-Vestnik2020-101-Khutorskoy.pdf>

**Вопросы:** Как Вы думаете, 1) в чём состоят особенности исследовательской деятельности в образовании (начальный уровень, основная школа, СПО, ВО, магистратура, аспирантура)? 2) какие принципы должны быть положены в основу исследовательской деятельности в образовании в условиях изменений культурно-исторической среды и «отчуждения образования от человека» (А.В. Хуторской)? 3) можно ли учесть процессы глобализации и модернизации, происходящие в системе образования, в педагогическом исследовании? 4) можно ли найти баланс между «традициями» и «инновациями»?

Обоснуйте, пожалуйста, свою точку зрения.

## **Итак!**

– Представьте свою позицию по одному из следующих вопросов:

1. Какие ситуации, обстоятельства, **проблемы** приводят к необходимости проведения педагогического исследования? Вы можете предложить «типологию» проблем?

2. В чем **главный** результат педагогического исследования?

3. Выдвигаем и проверяем гипотезу или внедряем современную технологию – что эффективнее?
4. Педагог-исследователь  $\neq$  методист?
5. Проект и исследовательский проект: общее и различия.
6. Сколько педагогов-исследователей нужно одной образовательной организации?
7. Может ли педагог (не-исследователь) руководить исследовательской деятельностью ученика?
8. Может ли педагог внести вклад в науку?

– Подготовьте статью (не более двух соавторов) по одной из актуальных проблем образования.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Уважаемые магистранты! В ходе данного курса Вы погрузились в интереснейшие процессы, характеризующие сегодняшнюю систему образования, обусловленные изменениями культурно-исторической среды.

Безусловно, сущностной характеристикой современного общества является сегодня *инновация*. Все сферы общественной практики охвачены сегодня инновациями. *Инновации* кардинально меняют всю систему отношений человека с миром и чрезвычайно ускоряют темп социального развития, углубляют противоречие между темпами общественного и индивидуально-личностного развития.

Традиционная школа, ориентированная на трансляцию предметных знаний и умений, на подготовку людей к жизни в относительно стабильных общественно-экономических условиях, не способна сегодня адекватно ответить на вызовы времени. В этом смысле важно понимать любому думающему педагогу-профессионалу, что целью школы должна стать не только и не столько обученность, сколько сохранение и укрепление здоровья обучающихся, их личностный рост.

Ещё одна тенденция развития современного мира – *глобализация цивилизационных процессов*. Глобализация сделала рынок труда открытым и интернациональным, что привело к существенному изменению взглядов и на предназначение образования.

В XXI веке образование становится ключевым фактором выживания нации в конкурентной борьбе на мировом рынке. Постиндустриальное общество требует от каждого работника творческого подхода к своей деятельности.

*Поэтому современное образование должно быть и качественным и массовым одновременно.*

И здесь на первый план выходит способность массового образования культивировать такие индивидуальные способности, как *умение самостоятельно учиться, желание и способность учиться на протяжении всей жизни, умение решать задачи проблемного характера, нестандартно мыслить и т.п.*

В постиндустриальном мире изменилось главное – *предназначение школы*. Национальная система образования уже не может ограничиться воспроизводством элиты с помощью пирамидальной структуры селекции и отбора одарённых детей. Вместо этого стоит *задача качественного и доступного массово-*



го образования. Только при условии создания по сути элитного образования для всех нация может занять достойное место в международной конкуренции.

Следующая общемировая тенденция – *интеллектуализация всех сфер жизни современного человека*. Современный мир, включая и Россию, уже вступил в эпоху, когда большая часть экономического богатства создаётся вне среды материального производства. *Многokратно увеличивается значимость и стоимость интеллектуального труда, возрастает роль информации и информационных технологий, а экономика знаний становится важнейшей отраслью народного хозяйства*. Интеллект всё больше оказывается основным конкурентным преимуществом.

Фундаментальной общемировой тенденцией развития, лежащей в основе многих других, является *рост значения человеческого капитала во всех сферах жизни общества*.

В развитых странах человеческий капитал составляет 70–80 % национального богатства. *Во всех системах практики и типах профессий возрастает роль умений строить содержательное общение и взаимодействие, осуществлять предварительно спроектированное действие*.

Резко возрастает роль личностной организации профессионала, его индивидуальное видение, система ценностей и др.

*Способности к личностному и профессиональному самоопределению, к самообразованию и саморазвитию становятся необходимыми качествами современного человека*.

В настоящее время деятельность человека всё в большей степени становится принципиально инновационной. Существенно сокращается значимость и сужается круг репродуктивной деятельности. Эти процессы и тенденции могут получить дальнейшее эффективное развитие только в условиях становления ***инновационной системы образования – системы, ориентированной на новые образовательные результаты***.

В современном обществе происходит изменение статуса образования. Из ведомственной отрасли образование превращается в сферу общественной практики – в сферу развития личности, региона, страны в целом. Из способа просвещения индивида образование преобразуется в *механизм развития культуры, общества, выступает пространством личностного развития каждого человека*.

***В социальном плане основная функция образования – стабилизирующая. Это своеобразный «социальный лифт», позволяющий личности преодо-***

леть социальное неравенство посредством своих усилий в достижении качественных образовательных результатов.

***Общеобразовательная школа обретает возможность и способность успешно решать важнейшие жизненные задачи:***

1. Обеспечить освоение молодым поколением большей части норм и ценностей, принятых обществом на данный момент времени.

2. Осуществить на практике согласование интересов различных социальных групп в пространстве образования в рамках единого для всех культурно-исторического контекста. Сформировать практические навыки общения в многообразии форм совместной деятельности, что позволяет им в дальнейшем конструктивно взаимодействовать в жизни.

3. Предоставить каждому из учащихся возможность получения личного практического опыта социализации в ходе заинтересованного взаимодействия с государственными учреждениями и освоения их организационной культуры.

4. Участвовать в регулировании рынка труда, увеличивая масштаб и качество базового образования, обеспечивая молодым людям усвоение фундаментальных основ их будущей профессии, оттягивая тем самым момент поступления на рынок труда молодой рабочей силы.

Важнейшим ориентиром современного российского образования является его переход *к устойчивому инновационному развитию* и осмыслению того, что этот процесс сегодня *бесконечен во времени и пространстве* и направлен на подготовку профессионала, владеющего востребованными навыками, грамотностями и метакомпетенциями, к числу которых относятся гибкость и адаптивность, эмпатия и эмоциональный интеллект, способность разучиваться и переучиваться на протяжении всей жизни.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

### УЧЕБНИКИ, УЧЕБНЫЕ ПОСОБИЯ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ (в хронологическом порядке)<sup>1</sup>

1. *Ободовский А.* Руководство к педагогике, или науке воспитания. Составлено по Нимейеру. СПб., 1835.
2. *Диттес Ф.* Очерк практической педагогики. Спб., 1869.
3. *Юркевич П.* Курс общей педагогики. М., 1869.
4. *Николаевский* Руководство к изучению главных оснований педагогики. М., 1873.
5. *Чистяков М.* Курс педагогики. М., 1875.
6. *Гюнцибург.* Нравственная педагогика. 1876.
7. *Евстафьев П.В.* Начальные основания педагогики, методики и дидактики. Спб., 1879.
8. *Гюнцибург.* Основы умственного воспитания и обучения в связи с психологией и логикой, 1880.
9. *Гроссет А.* Введение в научную педагогику. М., 1883.
10. *Завьялов Н.* Теоретическая педагогика. Публичные лекции // Педагогический сборник. 1884. № 11, 12; 1885. № 2, 5, 6, 7, 10, 12; 1886. № 5, 6, 7.
11. *Олесницкий М.* Курс педагогики. Киев, 1885.
12. *Селли Дж.* Основные начала психологии и ее применение к воспитанию. Спб., 1887.
13. *Бобровский С.А.* Курс практической педагогики. М., 1896.
14. *Ельницкий К.* Общая педагогика. Спб., 1896.
15. *Тихомиров В.* Курс педагогики, дидактики и методики. Вильно, 1898.
16. *Тойшер.* Теоретическая педагогика. Мариуполь, 1899.
17. *Паульсен Ф.* Образование. Изд. 1900 г.
18. *Остерман и Вегенер.* Педагогика. Спб., 1900.
19. *Бауманн Ю.* Введение в педагогику. М., 1905.

---

<sup>1</sup> В список не включены учебники по истории педагогики, изданные позже 40-х гг. XX в., по социальной педагогике, по специальной (коррекционной) педагогике, по управлению образовательными системами, по педагогике высшей школы.

20. *Мальцев А.* Основания педагогики. Спб., 1907.
21. *Грушский Н.К.* Лекции по педагогике. Юрьев, 1908.
22. *Спасский А. и Спасская М.* Сборник мыслей педагогов, философов, поэтов, литераторов, проповедников, ученых и пословиц о воспитании детей. Ч. 1. Мелитополь, 1909.
23. *Ельницкий К.В.* Основы начального школьного воспитания и обучения. Шестое издание. Спб.: Изд. М.М. Гутзаца, 1910.
24. *Скворцов Н.В.* Записки по педагогике. Ч. 1 и 2. М., 1911.
25. *Соколов Л.* Общая дидактика. Киев, 1912.
26. *Чижев Б.* Педагогика как искусство и как наука. Юрьев, 1912.
27. *Паульсен Ф.* Педагогика. М.: Мир, 1913.
28. *Рейн.* Педагогика. Рига, 1913.
29. *Селиханович А.* Очерк общей педагогики для семьи, школы и самовоспитания. Киев, 1913.
30. *Соколов Л.* Общая педагогика. Киев, 1913.
31. *Ельницкий К.В.* Преподавание педагогики. 2-е изд. СПб., 1914. 90 с.
32. *Медведков А.* Педагогика для самообразования, школы и семьи М., 1914.
33. *Демков М.И.* Курс педагогики для учительских институтов. Ч. 1 и 2. М., 1914.
34. *Демков М.И.* Учебник педагогики для учительских семинарий, женских гимназий и для народных учителей. М.;Пг., Изд. т-ва «В.В.Думнов,наследн. Бр. Салаевых», 1917. 168 с.
35. *Блонский П.П.* Курс педагогики. М.: «Задруга», 1918.
36. *Смирнов К.* Курс педагогики. М., 1918.
37. *Блонский П.П.* Основы педагогики М., 1925.
38. *Пинкевич А.П.* Педагогика. Том второй: Трудовая школа. М.: Изд-во «Работник просвещения», 1925. 223 с.
39. *Медынский Е.Н.* История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: Учпедгиз, 1938.
40. Педагогика/ под ред. проф. И.А. Каирова. М.:Учпедгиз, 1939. 513 с.
41. *Жураковский Г.Е.* Очерки по истории античной педагогики. М.: Учпедгиз, 1940. 470 с.
42. *Шимбирев П.Н.* Педагогика: учеб. пособие для педучилищ. М.: Учпедгиз, 1940. 320 с.

43. Педагогика / под ред. проф. П.Н. Груздева. М., Учпедгиз, 1940. 624 с.
44. *Медынский Е.Н.* История педагогики. Ч. 1. Всеобщая история педагогики. М.: Учпедгиз, 1941.
45. *Есипов Б.П.* Педагогика: учебник для педучилищ / Б.П. Есипов, Е.Н. Гончаров. М.: Учпедгиз, 1946. 380 с.
46. *Гончаров Н.К.* Основы педагогики. М.: Учпедгиз, 1947. 408 с.
47. *Груздев П.Н.* Вопросы воспитания и обучения. М.: Изд-во Академии пед. наук РСФСР, 1949. 171 с.
48. *Огородников И.Т.* Педагогика / И.Т. Огородников, П.Н. Шимбирев. М.: Учпедгиз, 1954. 406 с.
49. Педагогика. Учебник для педагогических институтов/ под ред. А.И. Каирова, Н.К. Гончарова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова. М.: Учпедгиз, 1956. 480 с.
50. *Константинов Н.А.* Основные вопросы педагогики / Н.А. Константинов, А.Л. Савич, М.Т. Смирнов. М.: Учпедгиз. 1956/57. 342 с.
51. Вопросы воспитания и обучения. Лекции по педагогике/ под ред. Н.Н. Петухова, Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта. М.: Учпедгиз, 1960. 358 с.
52. Очерки педагогики/ отв.ред. А.Г. Ковалев, А.К. Бушля, Н.В. Кузьмина. Л.: Изд-во ЛГУ, 1963. 312 с.
53. Очерки практической педагогики/ сост. Ю.В. Шаров, Э.Н. Горюхина, Н.П. Аникеева. Новосибирск, 1964. 205 с.
54. Педагогика: курс лекций/ под общ.ред. Г.И. Щукиной, Е.Я. Голанта, К.Д. Радиной. М.: Просвещение, 1966. 648 с.
55. *Ильина Т.А.* Педагогика: учеб.пособие для студентов пед.ин-тов. М.: Просвещение, 1968. 370 с.
56. *Болдырев Н.И.* Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Н.И. Болдырев, Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, Ф.Ф. Королев. М.: Просвещение, 1968. 527 с.
57. *Огородников И.Т.* Педагогика: учеб. пособие для студ. пед.ин-тов. М.: Просвещение, 1968. 375 с.
58. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. Г.И. Щукиной. М., 1968. 506 с.
59. *Шварц И.Е.* Педагогика школы: учеб. пособие. Ч. I. Общие основы. Дидактика. Пермь: Просвещение, 1968. 282 с.

60. *Козлов И.Ф.* Методика воспитательного процесса. Лекции по педагогике / И.Ф. Козлов, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, Ю.Л. Гордин. М.: Просвещение, 1969. 336 с.
61. Лекции по педагогике / под общ.ред. С.А. Умрейко и др. Минск.: Изд-во БГУ, 1970. 280 с.
62. *Ковалев Н.Е.* Введение в педагогику / Н.Е. Ковалев, Б.Ф. Райский, Н.А. Сорокин. М.: Просвещение, 1975. 386 с.
63. Педагогическая этика: учеб.пособие / В.Н. Чернокозова, И.И. Чернокозов, Н.Е. Юшманова и др. / под ред. Э.А. Гришина. Владимир: ВГПИ, 1975. 220 с.
64. Педагогика школы: учеб. пособие для студ. пед.ин-тов/ под ред. Г.И. Щукиной. М.: Просвещение, 1977. 467 с.
65. Педагогика школы: учеб.пособие для студ. пед.ун-тов/ под ред. И.Т. Огородникова. М.: Просвещение, 1978. 320 с.
66. *Уфимцева М.А.* Общие основы педагогики. Для студ.-заочников пед.ин-тов / М.А. Уфимцева, Н.Е. Соколова, М.В. Гамезо и др.; под ред. Ю.В. Гербеева, М.А. Уфимцевой. М.: Просвещение, 1980. 270 с.
67. Педагогика/ под общ.ред. А.П. Кондратюка. Киев.: «Вища школа», 1982. 382 с.
68. Педагогика: пособие для студ. пед.ин-тов / под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
69. *Ильина Т.А.* Педагогика: курс лекций. М.: Просвещение, 1984. 496 с.
70. Педагогика/ под общ.ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. М.: Педагогика, 1984. 367 с.
71. *Бабанский Ю.К.* Педагогика / Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин. М.: Просвещение, 1988. 479 с.
72. *Чернокозов И.И.* Профессиональная этика учителя: кн. для учителя. Киев: Радянська школа, 1988. 223 с.
73. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. вузов / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 301 с.
74. *Подласый И.П.* Педагогика. М.: Просвещение: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 1996. 432 с.
75. Педагогика/ под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Роспедагентство, 1996. 604 с.

76. *Вульфов Б.З.* Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках: учеб. пособие / Б.З. Вульфов, В.Д. Иванов. М.: Изд-во УРАО, 1997. 288 с.
77. *Питюков В.Ю.* Основы педагогической технологии: учеб.-практ. пособие. М.: Ассоциация авт. и изд. «Тандем», 1997. 176 с.
78. *Сластёнин В.А.* и др. Педагогика. М.: Школа-Пресс, 1997. 386 с.
79. *Шевченко Л.Л.* Практическая педагогическая этика. Экспериментально-дидактический комплекс. М.: Соборъ, 1997. 506 с.
80. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
81. *Стефановская Т.А.* Педагогика: наука и искусство. М.: Изд-во «Совершенство», 1998. 368 с.
82. *Бондаревская Е.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. педвузов и слушателей ИПК / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. М.; Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. 560 с.
83. *Воронов В.В.* Педагогика школы в двух словах: (конспект-пособие). М.: Пед. о-во России, 1999. 192 с.
84. Педагогика: Педагогические теории, системы, технологии: учебник для студ. высш. и сред. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 1999. 512 с.
85. *Андреев В.И.* Педагогика: курс для творческого саморазвития. 2-е изд. Казань: Центр иннов. технологий, 2000. 608 с.
86. *Белкин А.С.* Основы возрастной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 192 с.
87. *Бордовская Н.В.* Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. СПб.: Питер, 2000. 304 с.
88. *Гребенюк О.С.* Основы педагогики индивидуальности / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк; Калинингр. гос. ун-т. Калининград, 2000. 572 с.
89. *Долганова О.В.* Шпаргалка по педагогике: Ответы на экзаменационные билеты / О.В. Долганова, О.О. Петрова, Е.В. Шарохина. М.: Аллель, 2000. 64 с.
90. *Ситаров В.А.* Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / В.А. Ситаров, В.Г. Маралов. М.: Академия, 2000. 216 с.

91. *Гусинский Э.Н.* Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. М.: Логос, 2001. 224 с.
92. *Загвязинский В.И.* Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2001. 192 с.
93. *Лихачев Б.Т.* Педагогика: курс лекций: учеб. пособие для студентов вузов. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2001. 607 с.
94. *Мудрик А.В.* Общение в процессе воспитания: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Пед. о-во России, 2001. 320 с.
95. *Подласый И.П.* Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Владос-Пресс, 2001. 368 с.
96. *Пуйман С.А.* Педагогика. Основные положения курса. Минск: ТетраСистем, 2001. 255 с.
97. *Харламов И.Ф.* Педагогика: компакт. учеб. курс: для студ. ун-тов и пед. ин-тов. Минск: Университетское, 2001. 272 с.
98. *Харламов И.Ф.* Педагогика в вопросах и ответах. М.: Гардарики, 2001. 256 с.
99. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
100. *Афонина Г.М.* Педагогика: курс лекций и семинарские занятия: учеб. пособие для студ. вузов. 2-е изд. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 512 с.
101. *Байкова Л.А.* Методика воспитательной работы / Л.А. Байкова, Л.К. Гребёнкина, О.В. Ерёмкина и др.; под ред. В.А. Сластёнина. М.: Академия, 2002. 144 с.
102. *Исаев И.Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. вузов/ Междунар. АН пед. образ. М.: Академия, 2002. 208 с.
103. *Кукушин В.С.* Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие. Ростов н/Д: Изд. центр «МарТ», 2002. 224 с.
104. *Кукушин В.С.* Общие основы педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов. Ростов н/Д: МарТ, 2002. 224 с.
105. *Мижериков В.А.* Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко М.: Пед. о-во России, 2002. 268 с.
106. *Селиванов В.С.* Основы общей педагогики: теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2002. 336 с.



107. *Ситаров В.А.* Дидактика/ под ред В.А. Сластенина. М.: Изд. центр «Академия», 2002. 368 с.
108. *Сластёнин В.А.* Общая педагогика: учеб. пособие: в 2 ч. М.: ВЛАДОС, 2002. Ч. 1. 288 с.; Ч. 2. 256 с.
109. Учитель и ученик: возможность диалога и понимания: учеб.-метод. Пособие / под общ. ред Л.И. Семиной. М.: Изд-во «Бонфи», 2002. Т. 2. 408 с.
110. *Шамова Т.И.* Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. вузов. М.: ВЛАДОС, 2001. 320 с.
111. *Краевский В.В.* Общие основы педагогики. М.: Изд. центр «Академия», 2003. 346 с.
112. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. вузов. М.: Гардарики, 2003. 269с.
113. *Мудрик А.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. завед. 4-е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2003. 200 с.
114. *Погребняк Л.П.* Управление образовательным учреждением: организационно-педагогические и правовые аспекты (новые вопросы и ответы): учеб.пособие. М.; Ставрополь: Народное образование; Сервисшкола, 2003. 208 с.
115. *Сластёнин В.А.* Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / Международ. акад. наук пед. образ. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2003. 576 с.
116. *Смирнов В.И.* Общая педагогика: учеб. пособие. М.: Логос, 2003. 304 с.
117. *Столяренко Л.Д.* Педагогика: 100 экзаменационных ответов / Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин. М.; Ростов н/Д: МарТ, 2003. 256 с.
118. Введение в педагогическую деятельность: учеб. пособие для студентов пед. вузов / А.С. Роботова, Т.В. Леонтьева, И.Г. Шапошникова и др. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2004. 208 с.
119. *Волохова Е.А.* Дидактика: конспект лекций/ Е.А. Волохова, И.В.Юкина. Ростов н/Д: «Феникс», 2004. 288 с.
120. *Мишаткина Т.В.* Педагогическая этика: учеб. пособие для студ. вузов. Ростов н/Д; Минск: Феникс; ТетраСистемс, 2004. 304 с.
121. *Никитина Н.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. М.: Академия, 2004. 224 с.

122. Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: учеб.-метод.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А.А. Орлов, А.С. Агафонова / под ред. А.А. Орлова. М., 2004. 256 с.
123. Педагогика: учебник для студ. пед. учеб. завед. / под ред. П.И. Пидкасистого. М.: Пед. о-во России, 2004. 608 с.
124. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. завед. 4-е изд./ под ред. В.А. Сластенина и др. М.: Школьная Пресса, 2004. 512 с.
125. Педагогика: учебник/ Л.П. Крившенко, М.Е Вайндорф-Сысоева и др.; под ред. Л.П. Крившенко. М.: ТК Велби; Изд-во Проспект, 2004. 432 с.
126. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: учебник для студ. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. пед. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. 576 с.; Кн. 2: Процесс воспитания. 256 с.
127. Рожков М.И. Теория и методика воспитания: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / М.И. Рожков, Л.В. Байбородова. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. 384 с.
128. Воспитательная деятельность педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ И.А. Колесникова, Н.М. Борытко, С.Д. Поляков, Н.Л. Селиванова; под общ.ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2005. 375 с.
129. Голованова Н.Ф. Общая педагогика: учеб.пособие для вузов. СПб.: Речь, 2005. 317 с.
130. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб.пособие для студ. высш. учеб. завед. / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 208 с.
131. Коджастирова Г.М. Педагогическая антропология: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Гардарики, 2005. 287 с.
132. Колесникова И.А. Педагогическая праксеология / И.А. Колесникова, Е.В. Титова. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 256 с.
133. Петрова В.Н. Дидактические материалы: Тесты, упражнения, творческие задания: учеб. пособие к учеб. «Педагогика» под ред. П.И. Пидкасистого / ред. П. И. Пидкасистый. М.: Пед. о-во России, 2005. 336 с.
134. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: учеб. пособие. СПб: Питер, 2005. 366 с.

135. *Анисимов В.В.* Общие основы педагогики: учеб. для вузов / В.В. Анисимов, О.Г. Грохольская, Н.Д. Никандров. М.: Просвещение, 2006. 574 с.
136. *Булатова О.С.* Искусство современного урока: учеб.пособ. для студ.высш.учеб.завед. М.: Изд.центр «Академия», 2006. 256 с.
137. *Григорович Л. А.* Педагогика и психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. М.: Гардарики, 2006. 480 с.
138. *Загвязинский В.И.* Исследовательская деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 176 с.
139. *Коджастирова Г.М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах. М.: Айрис-пресс, 2006. 256 с.
140. *Краевский В.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб.пособие для студ. вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. М.: Академия, 2006 (2007). 400 с.
141. *Осмоловская И.М.* Дидактика: учеб.пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд.центр «Академия», 2006. 240 с.
142. *Панфилова А.П.* Тренинг педагогического общения: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2006. 336 с.
143. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. вузов / под ред. Е.С. Полат. М.: Академия, 2006. 400 с.
144. Педагогическое консультирование: учеб. пособие для студ. вузов / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, С.Н. Горычева и др.; под ред. В. А. Сластёнина, И. А. Колесниковой. М.: АCADEMIA, 2006. 320 с.
145. *Каменская Е.Н.* Педагогика: учеб пособие. М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К», 2007. 316 с.
146. *Колесникова И.А.* Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2007. 288 с.
147. *Борытко Н.М.* Диагностическая деятельность педагога: учеб.пособие для студ.высш.учеб.завед. / под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. 2-е изд.,стер. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 288 с.
148. *Борытко Н.М.* Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. / Н.М. Борытко,

А.В. Моложавенко, И.А. Соловцова; под ред.Н.М. Борытко. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 320 с.

149. *Борытко Н.М.* Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб.заведений / Н.М. Борытко, И.А. Соловцова, А.М. Байбаков / под ред. Н.М. Борытко. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 496 с.

150. *Гриценко Л.И.* Теория и методика воспитания: личностно-социальный подход: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 240 с.

151. *Загвязинский В.И.* Общая педагогика: учеб. пособие / В.И. Загвязинский, И.Н. Емельянова. М.: Высш.шк., 2008. 391 с.

152. Кроль В.М. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. «Педагогика». М.: Высш. шк., 2008. 317 с.

153. *Никитина Н.Н.* Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособие для студ. вузов /Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. М.: АCADEMIA 2008. 224 с.

154. *Седова Н.Е.* Основы практической педагогики: учеб. пособие. М.: ТЦ Сфера, 2008. 192 с.

155. *Сериков В.В.* Обучение как вид педагогической деятельности: учеб. пособие для студ. высш.учеб.завед./ под ред. В.А. Сластёнина, И.А. Колесниковой. М.: Изд.центр «Академия», 2008. 256 с.

156. *Хуторской А.В.* Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. вузов. М.: АCADEMIA, 2008. 256 с.

157. *Хуторской А.В.* Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

158. *Нечаев М.П.* Рефлексивные технологии воспитания в современной школе: учеб.-метод.пособие. М.: 5 за знания, 2009. 176 с.

159. Педагогика: Шпаргалка (просто оторви). М.: РИОР, 2009. 106 с.

160. Психолого-педагогический практикум: учеб. пособие для студ.высш.учеб.завед. / Л.С. Подымова, Л.И. Духова, Е.А. Ларина, О.А. Шиян; под ред. В.А. Сластёнина. М.: Изд.центр «Академия», 2009. 224 с.

161. *Виненко В.Г.* Общие основы педагогики: учеб.пособие. М.: Изд.-торг. корпорация «Дашков и К», 2010. 300 с.

162. *Долганова О.В.* Педагогика: шпаргалки/ О.В. Долганова, О.О. Петрова, Е.В. Шарохина. М.: ООО «Изд-во Эксмо», 2010. 30 с.

163. *Ефремов О.Ю.* Педагогика: учеб.пособие. СПб.: Питер, 2010. 352с.

164. Педагогика: конспект лекций/ сост. М.Б. Кановская. М.: АСТ: Полиграфиздат; СПб.: Сова, 2010. 160 с.
165. *Плотникова Е.Б.* Воспитывающее обучение: учеб.пособие для студ.высш.учеб.завед. М.: Изд.центр «Академия», 2010. 176 с.
166. Современные образовательные технологии: учеб. пособие/ кол.авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.
167. *Ибрагимов Г.И.* Теория обучения: учеб. пособие/ Г.И. Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова, Т.М. Андрианова. М. :Владос, 2011. 383 с.
168. *Астафьева Л.С.* Педагогика: учеб. пособие для студ.-иностр. 2-е изд. М.: Росс. Ун-т дружбы народов, 2013.119 с.
169. *Качуровский В.И.* Педагогика высшей школы: учеб. пособие для студ., обучающихся по всем спец. и направл. подготовки магистров, а также для аспирантов. Пермь: ПГНИУ, 2015. 149 с.
170. *Столяренко А.М.* Общая педагогика: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по пед. спец. (030000). М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. 479 с.
171. *Хуторской А.В.* Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. СПб.: Питер, 2019. 608 с.

## Анкета «Исследование в педагогической деятельности»

Уважаемый коллега! Поскольку нам важно выявить черты современного педагога, просим Вас искренне ответить на следующие вопросы:

1. Как бы Вы себя охарактеризовали: а) начинающий педагог, б) педагог со стажем, в) педагог-новатор, г) педагог-исследователь, д) Ваш вариант?
2. Как Вы относитесь к выражению «Современный педагог-практик всегда является исследователем»: а) верно, б) не верно, в) Ваш вариант?
3. Применяете ли Вы диагностические методики? Как часто *используется Вами диагностика* (отметить значком в нужной графе)?

Цель диагностирования	Частотность		
	постоянно	иногда	никогда
Определение проблем класса			
Выявление динамики решения проблемы учащихся			
Выявление результативности воспитания, результативности обучения			
Анализ профессиональных затруднений, профессионального роста			

4. Какая педагогическая задача является наиболее актуальной для Вас в настоящий момент (в этом учебном году, четверти)?
5. Как Вы обычно решаете стоящие перед Вами педагогические задачи (опишите шаги, действия: 1..., 2..., 3..., 4..., 5... )?
6. Опишите Ваш собственный алгоритм решения типичной педагогической задачи (например: «дисциплина на уроке», «контроль за выполнением домашних заданий», «организация решения учебной исследовательской задачи», «организация внеклассного мероприятия», «работа с родителями»). Ваш вариант: *проблема ..; алгоритм её решения: 1..., 2..., 3..., 4..., 5... .*
7. В получении каких профессиональных знаний Вы испытываете необходимость в последнее время?
8. Из каких источников Вы получаете необходимую информацию: а) курсы повышения квалификации; б) читаю специализированную лите-

- ратуру; в) обсуждаю с опытным товарищем, коллегой; г) думаю, рефлексирую, делаю собственные выводы, разрабатываю собственный алгоритм; д) Ваш вариант?
9. Принимаете ли Вы участие в инновационной деятельности школы, в разработке исследовательских проектов (уточните, когда и в каких)?
10. Готовы ли Вы к внедрению инноваций в школе: а) да, потому что ...; б) нет, потому что ..?
11. Как Вы считаете, для чего Вам необходим результат проводимого исследования (*укажите один из вариантов*): а) для того, чтобы улучшить практическую деятельность; б) выявить закономерность; в) защитить диссертацию; г) получить премию; д) раскрыть потенциал детей; е) Ваш вариант?
12. Почему Вы включаетесь в исследовательскую деятельность?

Укажите, пожалуйста, общую информацию о себе:

Возраст:

Стаж:

Образование:

Спасибо!

*Учебное издание*

**Косолапова** Лариса Александровна  
**Гангнус** Наталия Андреевна

## **Актуальные вопросы педагогической науки и практики**

Учебно-методическое пособие

Редактор *Л. А. Богданова*  
Корректор *Л. И. Семицетова*  
Компьютерная вёрстка: *Л. А. Косолапова, А. В. Шихов*

---

Подписано в печать 07.12.2020. Формат 60×84/16.  
Усл. печ. л. 6,05. Тираж 100 экз. Заказ №206/2012

---

Издательский центр  
Пермского государственного  
национального исследовательского университета  
614990, г. Пермь, ул. Букирева, 15

Отпечатано в типографии «Новопринт».  
614000, г. Пермь, ул. Клименко, 1, оф. 13  
тел.: (342) 204 5 992