

На правах рукописи



Рыбакина Наталья Александровна

**КОМПЕТЕНТНОСТНО-КОНТЕКСТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ
И МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

Специальность 5.8.1. –
общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Самара – 2024

Работа выполнена на кафедре педагогики самарского филиала государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет»

Официальные оппоненты:

Кондаков Александр Михайлович,
доктор педагогических наук, доцент,
член-корреспондент РАО,
ООО «Мобильное электронное образование»,
генеральный директор;

Даутова Ольга Борисовна,
доктор педагогических наук, профессор,
ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия
постдипломного педагогического образования
имени К.Д. Ушинского»,
директор института управления
образованием СПб АППО;

Шишов Сергей Евгеньевич,
доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Московский государственный
университет технологий и управления
имени К.Г. Разумовского
(Первый казачий университет)»,
заведующий кафедрой педагогики и психологии
профессионального образования

Ведущая организация – **ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет»**

Защита диссертации состоится 20 июня 2024 г. в 13.00 часов на заседании диссертационного совета 24.2.020.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора / кандидата педагогических / психологических наук при федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» по адресу: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» и на официальном сайте www.sgspu.ru.

Автореферат разослан « _____ » _____ 2024 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор



Т.А. Колышева

Общая характеристика работы

В современном обществе особую тревогу вызывает затянувшийся кризис образования, обусловленный социокультурными изменениями, в том числе – стремительным развитием медиасреды. В настоящее время школа выполняет свою миссию в условиях становления научно-образовательного общества, главной движущей силой развития которого выступает «общественный интеллект» (А.И. Субетто), в условиях эволюции культуры от традиционного ее типа (взаимодействие людей посредством «обмена мыслями») к алгокогнитивному («взаимодействие не только людей, но и людей и алгоритмов» посредством использования следов интеллектуальной деятельности в развитой медиасреде) (С.В. Карелов).

Закон опережающего развития образования, определяющий «механизм восходящего воспроизводства качества человека и качества общественного интеллекта» (А.И. Субетто) в научно-образовательном обществе, гипертекстовая форма хранения и распространения информации, характерная для алгокогнитивной культуры, обуславливают становление принципиально новой модели образования, отвечающей вызовам меняющегося мира.

Подобно тому, как когда-то изобретение книгопечатания привело к становлению классической модели образования, адекватной требованиям индустриального общества и традиционной культуры, техническая революция настоящего времени, создавшая особое медиaprостранство как средоточие общественного интеллекта, сделала актуальным поиск путей неклассической модели образования, отвечающей запросам общества и алгокогнитивной культуры.

«Развитие будет определяться не столько тем, что человек имеет, сколько тем, что он есть, что он может сделать с тем, что имеет» (Э. Фромм). Мысли философа сегодня находят свое продолжение в осмыслении роли знания в структуре человеческого капитала. Появилось понимание того, что наряду с содержательной составляющей знания все более значимое место получает его функциональная составляющая, выступающая основой компетентного действия, то есть умения решать проблемы на основе знания как в контексте собственной деятельности и поступка, так и в более широком контексте глобальных проблем развития общества. Задача современного образования состоит в том, чтобы создать условия для формирования у обучающихся готовности к использованию знаний как инструментов деятельности в условиях научно-образовательного общества. Сохраняющийся в школе подход к организации учебной деятельности школьников в логике получения знаний как конечного результата урока и их накопления «на всю жизнь» препятствует решению указанной задачи.

В ситуации глобального развития способов нелинейного хранения информации и цифровых средств ее распространения востребованными становятся такие подходы к организации образовательного процесса, которые определяют «навигацию» обучающегося в информационном образовательном пространстве. Механическое встраивание цифровых средств обучения в линейный образовательный процесс, построенный в логике традиционной культуры, «только усиливает недостатки обоих» (А.А. Вербицкий).

Осмысление особенностей современного образовательного пространства требует средового подхода к описанию существующих в нем объектов и процессов,

в рамках которого среда рассматривается как способ включения человека в образовательную деятельность «открытого нелинейного типа» (Т.В. Менг). Взаимодействие учителя и обучающихся в этом случае предполагает переход от кофигуративного типа связи как прямой передачи опыта от старшего к младшему в процессе образования к нелинейной модели «префигуративного типа связи между поколениями» (М. Мид), в которой особое значение приобретает опыт, полученный в процессе горизонтальных связей представителей молодого поколения между собой.

Стремительное развитие медиатехнологий обусловило одновременное существование двух противоположных процессов: роста информации и ее устаревания, – что привело к сокращению жизненного цикла усвоенных человеком знаний, компетенций, профессий и актуализировало формирование способности к обучению «на протяжении всей жизни» (Ж. Делор).

«Конечная» модель обучения оказалась оппозиционной по отношению к объективно происходящим изменениям в условиях жизни человека, что выразилось в разрыве между целью (человек, умеющий действовать на основе знаний) и результатом (человек знающий) образовательной деятельности, ставшем очевидным не только педагогическому сообществу, но и широкой общественности. В новых социально-экономических и культурных условиях «человек, еще вчера считавшийся образованным, по сегодняшним меркам уже не образован и плохо приспособлен к жизни, а завтра будет абсолютно непригоден вследствие безграмотности с точки зрения новой культуры» (С.Г. Вершловский).

Стремление общества и наук об образовании найти пути выхода из кризиса «конечного» образования обусловило актуальность реализации идеи образования «через всю жизнь», или непрерывного образования. В 60–70 гг. XX в. непрерывное образование рассматривалось как совокупность структур профессионального и дополнительного профессионального образования. На рубеже XX–XXI вв. идея «учебы через всю жизнь» расширила границы непрерывного образования на «территорию» общеобразовательной школы и людей «третьего» возраста. Образование стало рассматриваться не только как подготовка и развитие профессионала, но и как способ удовлетворения потребности человека в самореализации в условиях культурного многообразия, как «процесс созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» (А.А. Вербицкий) «на протяжении всей жизни».

Следует отметить исследования ученых, пришедших к осознанию важности различия понятий «система непрерывного образования» и «непрерывное образование»: «Система непрерывного образования – это совокупность образовательных программ разного уровня и направленности вместе с реализующими их образовательными учреждениями и органами управления ими. А непрерывное образование (и самообразование) человека – это процесс наращивания его личностного, общекультурного и профессионального потенциала “на протяжении всей жизни”» (А.А. Вербицкий).

В качестве основного подхода к определению целей и результатов непрерывного образования признан компетентностный подход, что зафиксировано в формулировке требований к компетентностным результатам образования в федеральных

государственных образовательных стандартах общего и профессионального образования. На каждом уровне образования эти результаты конкретизируются: на уровне общего образования – как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательных программ; на уровне профессионального образования – как общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

В силу указанных различий в трактовке компетентностных результатов образования исследование проблем реализации компетентностного подхода ведется автономно на каждом уровне системы непрерывного образования. На уровне профессионального образования исследователями обсуждаются проблемы реализации компетентностной модели подготовки специалиста (А.Г. Асмолов, В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, А.М. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, Дж. Равен, А.И. Субетто, Л.И. Фишман, И.С. Фишман, В.Д. Шадриков и др.); применительно к общему образованию предложены наборы компетенций, включающие ключевые компетенции, часть из которых по содержанию и структуре совпадает с универсальными учебными действиями (Г.Б. Голуб, А.Н. Дахин, В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, О.П. Мерзлякова, Г.К. Селевко, Г.А. Сергеев, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.).

В педагогической науке ведется поиск определения компетенции как системообразующего понятия компетентностного подхода в ее отличии от компетентности. Компетенция трактуется как социальная норма продуктивной деятельности, а владение ею – как компетентность (Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур, А.В. Хуторской и др.); осмысливается взаимосвязь между понятиями «знание» и «компетенция»: «Знания пронизывают весь процесс образования <...> Умения, навыки, компетенции есть разные уровни (или степени) инструментализации знаний» (А.И. Субетто).

Значительный объем исследований по проблеме формирования компетентностных результатов образования на разных уровнях современной системы непрерывного образования создает теоретические предпосылки для разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

Непосредственное значение при разработке такой концепции имеют исследования, в которых:

- выявляются основные характеристики неклассической парадигмы образования (А.А. Вербицкий, О.Б. Даутова), анализируются факторы и условия перехода к новой парадигме образования (А.А. Вербицкий, В.В. Краевский, О.Г. Ларионова);

- раскрывается сущность взаимосвязи естественного и культурного развития в системе «социум – культура – мозг» (В.А. Бажанов);

- определяется сущность непрерывного образования (В.Л. Аношкина, А.А. Вербицкий, С.Г. Вершловский), формулируются его принципы (Ж. Делор) и законы (А.И. Субетто);

– обосновывается, что образование есть реализация жизненного проекта (Г.Л. Ильин), развитие способности «полагать себя в будущее» (В.Л. Аношкина), «способ становления человека в культуре» (Ю.В. Сенько);

– предлагаются интерпретации категории «знание» в контексте понимания структуры человеческого капитала (В.В. Рябов, Ю.В. Фролов), роли и места знаний в развитии общества (Г.А. Ключарев, В.С. Никольский, А.И. Субетто);

– раскрываются значение и смысл категории «контекст» в осмыслении структуры образовательной деятельности (А.А. Вербицкий, Т.Д. Дубовицкая) и когнитивных процессов (В.Г. Калашников);

– характеризуются принципы и технологии контекстного образования, реализуемые на уровне системы профессионального образования (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, Э.П. Комарова, О.Г. Ларионова, Е.Г. Трунова и др.);

– обозначаются способы интеграции фундаментальной и гуманистической составляющих образования (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, А.И. Субетто);

– выявляется сущность средового подхода к организации образовательной деятельности (А.А. Вербицкий, Д.А. Иванов, О.Е. Иванова, В.Г. Калашников И.М. Осмоловская, В.И. Панов, В.А. Ясвин);

– компетенция трактуется как новый уровень инструментализации знаний в условиях научно-образовательного общества (А.И. Субетто) и как способность устанавливать связь между знанием и ситуацией (В.А. Кальней, С.Е. Шишов);

– доказывается, что рефлексия есть механизм развития деятельности на основе анализа оснований выполненных действий (В.А. Лекторский, Г.П. Щедровицкий).

Особо следует отметить работы М.Д. Ильязовой, в которых с позиций теории контекстного образования разработана технология формирования инвариантов профессиональных компетентностей, каждая из которых представляет собой систему компетенций (ценностно-смысловой, мотивационной, инструментальной, индивидуально-психологической, конативной), которые наполняются конкретным содержанием в зависимости от вида осваиваемой студентом профессиональной деятельности.

Несомненное значение для решения проблемы поиска способов формирования компетентностных результатов образования в системе непрерывного образования представляют работы В.Д. Шадрикова, предложившего подходы к формированию способностей обучающегося как субъекта деятельности посредством «дотраивания природных способностей интеллектуальными операциями», как личности – путем постановки основных интеллектуальных операций под контроль личностно значимых ценностей и смыслов.

Концептуальное значение при осмыслении способов формирования компетентностных результатов образования имеют работы ученых о компетенции «умение учиться» как способности «субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» (А.Г. Асмолов); об «образовательной компетенции» как требовании к образовательной подготовке обучающегося, необходимой ему «для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» (А.В. Хуторской),

и «учебно-познавательной компетентности» (С.Г. Воровщиков), обеспечивающей усвоение обучающимися комплексной совокупности навыков, необходимых для осуществления деятельности.

Особое значение для разработки концепции компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе имеет теория контекстного образования, получившая широкое распространение в исследованиях по профессиональному и дополнительному профессиональному образованию, в которой обучающийся рассматривается как субъект образовательной и будущей профессиональной деятельности, движущийся по уровням системы непрерывного образования. В теории контекстного образования преодолевается основное противоречие образования – между усваиваемыми знаниями и готовностью их использовать в реальных условиях социально-практической и профессиональной деятельности посредством согласования учебной информации с внешним и внутренним жизненным контекстом обучающегося, а также обеспечивается единство обучения и воспитания через рассмотрение в качестве «единицы деятельности обучающегося поступка, несущего в себе два взаимосвязанных свойства – предметности и социальности» (А.А. Вербицкий).

Отмечая теоретическую значимость работ названных авторов, следует признать, что в педагогической науке проблема организации обучения и воспитания в общеобразовательной школе в контексте непрерывности образования не была предметом специального научного исследования. Для ее разработки требуется предварительное решение ряда теоретических вопросов, а именно: 1) раскрытие сущности непрерывного образования как неклассической парадигмы образования; 2) выявление парадокса непрерывности образования в контексте диалектики «прерывности-непрерывности»; 3) обоснование возможности рассмотрения в качестве инварианта непрерывного образования образовательной компетенции; 4) выделение структуры образовательной компетенции и раскрытие содержания ее компонентов; 5) конкретизация основных положений и принципов контекстного образования применительно к условиям общеобразовательной школы как звена системы непрерывного образования; 6) выделение компонентов образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа и определение последовательности действий обучающихся в процессе ее реализации; 7) раскрытие сути деятельности учителя по проектированию образовательной среды компетентностно-контекстного типа, обеспечивающей нелинейное взаимодействие учителя и обучающихся в условиях алгокогнитивной культуры; 8) разработка компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования; 8) обоснование сущности и содержания целевого, содержательного, организационно-процессуального и результативно-диагностического элементов компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания.

Традиционно процесс обучения и воспитания в общеобразовательной школе строится вне понимания сущности непрерывного образования, что затрудняет преемственное формирование компетентностных результатов образования в системе непрерывного образования.

Налицо следующие противоречия:

– между пониманием того, что непрерывность образования как процесса преемственного наращивания потенциала личности при движении обучающегося по уровням системы непрерывного образования предполагает наличие инварианта непрерывного образования, определяющего возможность такого наращивания и отслеживания результатов образования, адекватных требованиям научно-образовательного общества во всей системе непрерывного образования, и недостаточной представленностью в науке доказательств того, что в качестве такого инварианта может выступать образовательная компетенция, структурные компоненты которой определяют общую рамку формирования компетенций как нового уровня инструментализации знаний;

– между потенциальной возможностью теории контекстного образования служить концептуальной основой формирования компетентностных результатов образования в системе непрерывного образования и отсутствием в науке обоснованных доказательств продуктивности использования основных положений и принципов контекстного образования в условиях общего образования;

– между потребностью общества в организации образовательной деятельности, адекватной требованиям общества к преемственным компетентностным результатам образования в системе непрерывного образования, объективно сложившимся способам распространения и хранения информации и организации взаимодействия в условиях алгокогнитивной культуры, и недостаточной представленностью в педагогической науке теоретических оснований для разработки компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, обеспечивающей организацию такой деятельности в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

Поиск путей разрешения отмеченных противоречий обусловил **проблему исследования. В теоретическом плане** это проблема разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования. **В практическом плане** – проблема проектирования компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе, включающей целевой, содержательный, организационно-процессуальный и результативно-диагностический элементы.

Объект исследования – процесс обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

Предмет исследования – принципы, технологии, методы и формы организации компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

Цель исследования – теоретико-методологическое обоснование компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования и ее разработка.

Гипотеза исследования.

Компетентностно-контекстное обучение и воспитание в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, обеспечивающее формирование компетентностных результатов образования с помощью инварианта непрерывного

образования, определяющего преемственное наращивание потенциала личности в системе непрерывного образования, будет успешным при соблюдении следующих педагогических условий:

– ведущей идеей разработанной компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования является идея непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования «на протяжении всей жизни», в основе которой лежит понимание ценности образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры»;

– названная идея конкретизируется в принцип инвариантности процесса и результата непрерывного образования, обеспечивающий преемственное формирование компетентностных результатов образования на уровне общего и последующих уровней системы непрерывного образования, и воплощается в создании модели посредством использования теоретического конструкта «образовательная компетенция», имеющего инвариантную структуру (когнитивный, социальный и рефлексивный опыт);

– образовательная компетенция обуславливает включение обучающихся в образовательную деятельность компетентностно-контекстного типа, конструируемую в нелинейном пространстве предметной, социальной и рефлексивной ее составляющих, в котором обеспечивается единство процессов обучения и воспитания;

– деятельность учителя по обучению и воспитанию обучающихся осуществляется посредством проектирования образовательной среды компетентностно-контекстного типа как совокупности информационного, инструментального и стимульного компонентов, обеспечивающих педагогическое сопровождение предметного, социального и рефлексивного компонентов образовательной деятельности обучающихся;

– целевой и содержательный элементы разработанной компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания имеют инвариантную структуру: на уровне цели – обеспечение содержательного наполнения и обогащения структурных компонентов образовательной компетенции как составляющих любых формируемых компетенций; на уровне содержания – обеспечение предметного и метапредметного компонентов осваиваемой деятельности и совокупности приобретаемого в этом процессе опыта;

– организационно-процессуальный элемент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания обеспечивает трансформацию образовательной деятельности обучающихся из академической в квазисамостоятельную, а затем в самостоятельную и рефлексию процесса и результатов каждого этапа движения деятельности;

– результативно-диагностический элемент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания обеспечивает оценку ее результативности с помощью стандартизированных методов оценки приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции и создание «оценочных ситуаций» как условий их формирования;

– учебно-методическое обеспечение компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания включает разработку учебно-тематических и сценарных планов совместной деятельности учителя и обучающихся по изучению учебной темы как единицы организации образовательного процесса, которая (разработка) осуществляется в логике трансформации образовательной деятельности из академической в самостоятельную.

Задачи исследования:

1. Раскрыть сущность непрерывного образования как неклассической парадигмы образования, базирующейся на фундаментальных представлениях о человеке и его развитии через образование.

2. Выявить суть инварианта «образовательная компетенция» как педагогического механизма формирования компетентностных результатов в системе непрерывного образования.

3. Конкретизировать основные положения и принципы теории контекстного образования как научно-педагогической основы реализации компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

4. Раскрыть сущность принципов компетентностно-контекстного обучения и воспитания, дополняющих систему принципов контекстного образования в условиях непрерывного образования.

5. Выделить структуру образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа школьников и определить последовательность действий обучающихся в процессе ее реализации.

6. Обосновать сущность и структуру деятельности учителя по сопровождению образовательной деятельности обучающихся посредством проектирования компетентностно-контекстной образовательной среды.

7. Разработать компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

8. Оценить результативность экспериментальной работы по реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

Положения, выносимые на защиту:

1. Достижение компетентностных результатов образования в условиях быстрого роста и устаревания информации, технологий и компетенций не может быть обеспечено средствами «конечного» образования. В условиях научно-образовательного общества приобрела актуальность идея непрерывного образования как процесса наращивания личностного, интеллектуального, общекультурного и профессионального потенциала человека «на протяжении всей жизни». В контексте парадигмы непрерывного образования цель образования переориентируется с усвоения знаний как образцов прошлого опыта на овладение человеком умением использовать знания в качестве инструмента решения проблем, формирование которого (умения) осуществляется в процессе диалогического взаимодействия обучающего и обучающихся как субъект-субъектных отношений; стимулом включения обучающегося в образовательную деятельность выступает внутренняя потребность в самореализации, а инструментом осуществления образовательной

деятельности является умение учиться, образовываться, что обеспечивает творческую деятельность обучающихся по созиданию «образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» «на протяжении всей жизни».

2. Диалектика непрерывности-прерывности применительно к проблеме непрерывного образования состоит в следующем: любой уровень образования есть совокупность образовательных программ, подлежащих усвоению, и в этом смысле система непрерывного образования дискретна; процесс непрерывного образования как преемственное наращивание потенциала личности для каждого конкретного человека непрерывен и может обеспечиваться инвариантом «образовательная компетенция», сохраняющим свою структуру, компоненты которой наполняются конкретным содержанием осваиваемых образовательных программ в процессе движения обучающихся по уровням системы непрерывного образования. Структурными компонентами образовательной компетенции являются инварианты опыта: когнитивный (предметно-технологический), который выступает основой выполнения любой деятельности школьников, студентов или слушателей курсов повышения квалификации в системе непрерывного образования; социальный, обеспечивающий регуляцию совместной учебно-познавательной деятельности и поведения в соответствии с моральными и социальными нормами, принятыми в обществе, конкретном производственном или учебном коллективе; рефлексивный, выступающий в качестве механизма развития деятельности посредством формирования умений анализировать основания деятельности, поступка и коммуникации. Функциями образовательной компетенции являются: 1) определение инвариантной «рамки» усвоения предметного, социального и рефлексивного компонентов образовательной деятельности, обеспечивающего формирование каждой конкретной компетенции как нового уровня инструментализации знаний на любом уровне системы непрерывного образования; 2) обеспечение единства процессов обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности. Важным качеством образовательной компетенции является ее самоформируемость с самого начала включения школьника в образовательную деятельность.

3. Обучение и воспитание школьников в контексте непрерывного образования должно базироваться на компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, теоретико-методологическое обоснование которой осуществляется в логике: а) определения идеи концепции (идеи непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования «на протяжении всей жизни», базирующейся на понимании ценности образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры»); б) конкретизации положений теории контекстного образования (на уровне общего образования образовательный процесс организован таким образом, что учебная информация накладывается на социально-практическую деятельность школьника и усваивается в контексте ее предметного, социального и рефлексивного компонентов и в этом процессе осуществляется ее превращение из абстрактной знаковой системы в личностно значимые знания как инструменты деятельности, что определяет деятельностьную основу наращивания

потенциала личности в процессе движения по уровням системы непрерывного образования); в) конкретизации принципов контекстного образования применительно к специфике общеобразовательной школы и добавленных к ним двух принципов (согласно принципу системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному, получение школьниками научных представлений об изучаемых явлениях осуществляется в контексте их использования как средств решения практических задач и проблем, для чего содержание каждой учебной темы представляется в форме совокупности текстов, содержащих смысловую и функциональную составляющую изучаемого содержания и модельные ситуации его использования для решения задач и проблем; принцип инвариантности реализуется через использование инварианта «образовательная компетенция» в качестве инструмента, обеспечивающего непрерывность наращивания потенциала личности и учет инвариантности процесса овладения компетентными результатами образования на различных уровнях системы непрерывного образования).

4. В компетентностно-контекстном обучении и воспитании учебно-познавательная деятельность школьника приобретает черты образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа, основанной на возникающей потребности в развитии себя как личности и субъекта деятельности. Структуру и содержание образовательной деятельности обучающихся определяют компоненты образовательной компетенции: посредством предметного (предметно-технологического) компонента формируется когнитивный (знаниевый) опыт; социального – опыт продуктивной индивидуальной и совместной деятельности на основе социальных и моральных норм; рефлексивного – опыт анализа оснований уже совершенных школьником действий, поступков и осуществленных коммуникаций. В «трехмерном» пространстве образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа осуществляется преобразование информации в знание как инструмент деятельности и присвоение ценностных ориентиров деятельности. Образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа предполагает следующую последовательность действий школьника: выделение способов постижения «чужой» мысли, заключенной в содержании конкретного учебного материала; порождение собственной мысли на основе алгоритмов обобщенных способов деятельности; построение плана решения задач и проблем в совместной или индивидуальной деятельности; рефлексия процесса и результата собственных действий и поступков.

5. Организация учителем образовательной деятельности обучающихся компетентностно-контекстного типа предполагает проектирование образовательной среды компетентностно-контекстного типа. Содержание информационного (информирование о предмете деятельности и способах ее организации), инструментального (способы конструирования и преобразования предметной деятельности и социального взаимодействия) и стимульного (индивидуальный подход и создание ситуации успеха) компонентов образовательной среды компетентностно-контекстного типа, с одной стороны, обеспечивает наполнение предметного, социального и рефлексивного компонентов деятельности обучающихся, задаваемых образовательной компетенцией. С другой стороны, сама эта среда развивается благодаря взаимодействию субъектов, явлений и предметов, осуществляющемуся

в подпространствах пересечения деятельности обучения и учения: информационного и предметного на основе содержательной и функциональной составляющих осваиваемой информации как инструмента действия; инструментального и социального на основе взаимодействия и сотрудничества; стимульного и рефлексивного на основе рефлексии как механизма развития деятельности.

6. Целью обучения и воспитания, согласно компетентностно-контекстной модели, является формирование у школьников компетентностных результатов образования посредством формирования образовательной компетенции, развитие способностей обучающегося как субъекта деятельности и как личности. Достижение цели содержательного наполнения и обогащения структурных компонентов образовательной компетенции (когнитивного, социального и рефлексивного опыта) предполагает овладение обучающимися предметными знаниями как средством решения проблем собственной деятельности, умениями организовывать свою деятельность на основе предметных, социальных и моральных норм, анализировать основания собственной деятельности и коммуникации и корректировать их в соответствии с полученными результатами. Содержание компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе включает в себя совокупность инвариантных компонентов: предметного – элементы научных знаний изучаемых учебных дисциплин, метапредметного – моральные и социальные требования к действиям и поступкам и модели деятельности (последние представлены в описаниях жизненных ситуаций, разрешаемых человеком, отражающих предметно-технологическое содержание осваиваемых компетенций), а также совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, приобретаемого обучающимися в процессе освоения предметного и метапредметного компонентов содержания образования.

7. В рамках организационно-процессуального элемента компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания педагогически обеспечивается трансформация образовательной деятельности обучающихся компетентностно-контекстного типа от академической через квазисамостоятельную к самостоятельной и рефлексия каждого этапа развития деятельности. Под педагогической технологией понимается совместный проект взаимосвязанной деятельности обучающихся и обучающего; под формами – индивидуальные, парные, групповые и совместные формы взаимодействия субъектов образовательной деятельности; под методами – способы организации деятельности обучающего и обучающихся, обеспечивающие достижение планируемых компетентностных результатов образования; под средствами – вербальные и невербальные средства взаимодействия участников образовательного процесса. В качестве единицы организации образовательного процесса рассматривается учебная тема, освоение которой осуществляется в четыре этапа, каждый из которых имеет конкретную цель, достижение которой обеспечивается соответствующими методами и формами образования. Этап организации образовательной деятельности академического типа нацелен на осознание обучающимися предметно-технологических норм деятельности (единица деятельности обучающегося – речевое действие; метод – проблемное изложение; форма – групповая). Этап организации квазисамостоятельной образовательной деятельности обеспечивает

овладение обучающимися умениями выделять критерии выбора способов деятельности в различных модельных ситуациях (единица деятельности обучающегося – предметное действие; метод – тренинг умения связывать условия модельной ситуации со знанием; форма – совместная). Этап организации самостоятельной образовательной деятельности обеспечивает овладение умениями по организации индивидуальной и совместной самостоятельной деятельности по решению задач и проблем на основе знаний (единица деятельности обучающегося – поступок; метод – тьюторское сопровождение самореализации обучающегося; форма – совместная и индивидуальная). Этап организации рефлексивной образовательной деятельности направлен на овладение умениями анализировать процесс и результат образовательной деятельности (единица деятельности обучающегося – рефлексивное действие; метод – само- и взаимоконтроль, анализ процесса и результатов деятельности; форма – индивидуальная).

8. Результативно-диагностический элемент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания предполагает оценку результативности ее реализации посредством создания «оценочных ситуаций», обеспечивающих поддержку индивидуальной и совместной образовательной деятельности обучающихся на основе открытости результатов и способов их достижения посредством представления номенклатуры планируемых результатов, обобщенных алгоритмов деятельности, системы заданий, обеспечивающих усвоение знаний как инструментов деятельности, плана контрольных и промежуточных измерений и оценки приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции: когнитивного опыта (знания, умения, навыки, опыт их использования как инструментов деятельности); социального опыта (мотивы деятельности, способность к саморегуляции, навыки коммуникации с соблюдением моральных норм); рефлексивного опыта (положительная динамика уровня сформированности когнитивного и социального опыта).

9. Учебно-методическое обеспечение реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания предполагает разработку: 1) учебно-тематического плана изучения учебной темы как единицы организации образовательного процесса в логике трансформации образовательной деятельности обучающихся – деятельность академического типа (лекция – 20% времени), квазисамостоятельная деятельность (семинар – 10% времени), самостоятельная деятельность (практикум – 40% времени), рефлексивная деятельность (проверочные и контрольные работы – 30 % времени); 2) сценарных планов изучения темы, представляющих собой совокупность связанных несплошных текстов, включающих содержание учебного материала, на основе которого осуществляется взаимодействие учителя и обучающихся на каждом этапе трансформации деятельности – содержание изучаемого материала в знаковой форме (академическая деятельность), модельные ситуации использования осваиваемого знания (квазисамостоятельная деятельность), система заданий, решение которых предполагает использование усвоенного содержания в различных ситуациях (самостоятельная деятельность), контрольно-измерительные материалы (рефлексивная деятельность).

Результаты, полученные соискателем, и их научная новизна:

– выделены черты непрерывного образования, определяющие его сущность как неклассической парадигмы образования (Наращивание потенциала личности

«на протяжении всей жизни»; внутренняя потребность в самореализации как движущая сила образовательной деятельности; знания – инструмент решения проблем; обучающийся – субъект образовательной, социально-практической, будущей или реальной профессиональной деятельности; диалогическое взаимодействие обучающего и обучающихся на основе субъект-субъектных отношений; творческая деятельность обучающегося; созидание «человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» «на протяжении всей жизни»);

– выявлена суть инварианта «образовательная компетенция» в системе непрерывного образования (В качестве инварианта непрерывного образования выступает теоретический конструкт «образовательная компетенция», представляющий собой трехмерную интегральную совокупность, по сути систему обретения в процессе образовательной деятельности совокупного когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обеспечивающую способность обучающегося к познанию и преобразованию действительности на основе умения устанавливать связи между знаниями и ситуациями действия и поступка. Образовательная компетенция – инструмент познавательной деятельности, обеспечивающий овладение обучающимся конкретными компетенциями как на уровне школьного, так и на других уровнях непрерывного образования и позволяющий без трудностей переходить с одного уровня образования на следующий);

– обосновано, что ключевые положения и принципы теории контекстного образования при проецировании на систему обучения и воспитания в общеобразовательной школе конкретизируются в контексте требований общего образования (Образовательная деятельность школьников предполагает учет смыслообразующего влияния предметного (предметно-технологического), социального (включая моральный) и рефлексивного контекстов деятельности человека. Деятельностная позиция обучающихся обеспечивается трансформацией образовательной деятельности (от образовательной деятельности академического типа к квазисамостоятельной, а затем к самостоятельной образовательной деятельности) и рефлексией каждого этапа развития деятельности. Единицей проектирования и усвоения содержания выступает проблемная ситуация, единицей деятельности школьников – поступок). Система принципов контекстного образования для непрерывного образования дополнена двумя принципами (Принцип системности и систематичности развертывания содержания обучения от общего к частному; принцип инвариантности процесса и результата непрерывного образования);

– раскрыта сущность принципа системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному и принципа инвариантности (Сущность принципа системности и систематичности заключается в том, что он ориентирует учителя на развертывание содержания учебной темы от общего к частному, представляя его в виде информационной модели, имеющей гипертекстовую структуру, включающую ключевые понятия изучаемой темы, обобщенные алгоритмы их использования, систему задач и проблем, решение которых предполагает использование изучаемого содержания. Сущность принципа инвариантности заключается в том, что он ориентирует учителя на использование инварианта непрерывного образования (образовательная компетенция), обеспечивающего включение

обучающихся в образовательную деятельность компетентностно-контекстного типа на основе инвариантности содержания и инвариантности процесса овладения компетенциями как результатами компетентностно-контекстного обучения и воспитания);

– разработана компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования (Концепция базируется на идее непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования «на протяжении всей жизни», которая основывается на понимании ценности образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» и реализуется через формирование у обучающихся образовательной компетенции, обеспечивающей преемственное достижение компетентностных результатов образования в едином процессе обучения и воспитания в системе непрерывного образования. Концепция на философском уровне методологии представлена принципом инвариантности; на общенаучном уровне методологии – принципом системности и систематичности; на конкретно-научном уровне методологии – принципами контекстного образования, конкретизированными с учетом требований общего образования);

– определен состав действий школьников в структуре образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа [Выделение способов постижения «чужой» мысли на основе представления педагогом укрупненной дидактической единицы, содержащей ключевые понятия, обобщенные способы деятельности, и порождение обучающимся собственной мысли в процессе решения системы ключевых задач на основе воспринятой информации (предметный компонент деятельности); совместная и индивидуальная деятельность обучающихся по решению задач и проблем на основе выделения в них существенных данных и признаков и обоснования возможности применения соответствующих способов действий в конкретной ситуации (социальный компонент деятельности); рефлексия процесса и результата собственной образовательной деятельности (рефлексивный компонент деятельности)];

– обоснованы необходимость и возможность перехода учителя с позиции передатчика учебной информации на позицию сопровождения образовательной деятельности школьников через деятельность по проектированию образовательной среды компетентностно-контекстного типа (Образовательная среда компетентностно-контекстного типа имеет следующую структуру: информационный компонент обеспечивает предметный компонент образовательной деятельности обучающихся посредством представления гипертекстовой информационной модели изучаемого содержания, созданной на основе принципа системности и систематичности; инструментальный компонент обеспечивает социальный компонент образовательной деятельности обучающихся посредством организации совместной и индивидуальной деятельности по освоению способов использования знаний как инструментов деятельности, а также моделей взаимодействия, соответствующих социальным и моральным нормам согласно принципу единства обучения и воспитания; стимульный компонент обеспечивает рефлексивный компонент образовательной деятельности обучающихся – анализ ими оснований уже свершенных действий, поступков и коммуникаций, полученных в них результатов и будущих намерений);

– разработана компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе (Взаимосвязанными и взаимозависимыми структурными элементами компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания выступают: 1) целевой – формирование компетентностных результатов образования посредством содержательного наполнения и обогащения инвариантных структурных компонентов образовательной компетенции; 2) содержательный – предметное и метапредметное содержание образования, а также совокупность приобретаемого в процессе образовательной деятельности когнитивного, социального и рефлексивного опыта как «опыта быть личностью»; 3) организационно-процессуальный – цели, технологии, методы, формы реализации каждого этапа трансформации образовательной деятельности обучающихся (от деятельности академического типа в квазисамостоятельную и далее в самостоятельную образовательную деятельность) и их рефлексивной деятельности, выступающей механизмом развития образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа на каждом из этих этапов; 4) результативно-диагностический – оценка приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции с использованием стандартизированных методов и организация «оценочных ситуаций», обеспечивающих поддержку образовательной деятельности школьников);

– обосновано, что в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе в качестве единицы организации образовательного процесса выступает учебная тема, изучение которой осуществляется в четыре этапа, и на каждом определены цель, методы и формы организации различных видов единой образовательной деятельности обучающихся (Этап организации образовательной деятельности академического типа: цель – обеспечить осознание обучающимися содержательного и функционального компонентов изучаемого содержания как ориентировочной основы деятельности; метод – метод проблемного изложения; форма организации образовательной деятельности – групповая; формы организации занятий – лекции контекстного типа, «перевернутый класс»; единица деятельности обучающегося – речевое действие. Этап организации квазисамостоятельной образовательной деятельности: цель – обеспечить овладение обучающимися умениями выделять критерии выбора способов деятельности в различных модельных ситуациях как новым уровнем инструментализации знаний, обеспечивающим их использование в качестве инструмента решения проблем; метод – тренинг по выработке умения связывать условия модельной ситуации со знанием, обуславливающим развитие способности выполнять компетентное действие; форма организации образовательной деятельности – совместная; форма организации занятий – семинар, на котором осуществляется деятельность по анализу способов использования изучаемого знания в различных модельных ситуациях, что обеспечивает усвоение знаний в контексте их использования; единица деятельности обучающегося – предметное действие. Этап организации самостоятельной образовательной деятельности: цель – обеспечить овладение обучающимися умениями осуществлять самостоятельную деятельность как способами реализации собственного потенциала и саморазвития на основе предметных, моральных и социальных норм; метод – тьюторское сопровождение самореализации обучающегося; форма

организации образовательной деятельности – совместная, индивидуальная; формы организации занятий – практикум, дискуссия, конференция, лабораторная работа, разработка и защита проектов и т.д.; единица деятельности обучающегося – поступок. Этап организации рефлексивной образовательной деятельности: цель – анализ процесса и результата образовательной деятельности; методы – само- и взаимоконтроль; форма организации деятельности – индивидуальная; формы организации занятий – самостоятельные, проверочные, контрольные работы, зачеты, опросы и т.д.; единица деятельности обучающегося – рефлексирующее действие, обеспечивающее управление собственной деятельностью, коммуникацией и мышлением и их развитие).

Теоретическая значимость исследования заключается в решении имеющей важное социально-педагогическое значение научной задачи – задачи разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания обучающихся в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, открывающей направление научных исследований, связанных с теоретико-методологическим обеспечением непрерывного образования как процесса наращивания потенциала личности «на протяжении всей жизни». Доказано, что преемственное формирование компетентностных результатов образования в системе непрерывного образования осуществляется с помощью инварианта непрерывного образования. Выявление сути образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, выделение ее структурных компонентов как инструмента познавательной деятельности школьника составит основу для новых научных представлений об организации образования как «процесса созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» «на протяжении всей жизни». Разработанная компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания в общеобразовательной школе составит основу для новых научных представлений о способах организации образовательного процесса в школе как звене непрерывного образования. Конкретизация основных положений и принципов контекстного образования применительно к условиям общеобразовательной школы, раскрытие сущности принципа инвариантности процесса и результата непрерывного образования и принципа системности и систематичности развертывания содержания образования позволит на теоретической основе определить новые нормы деятельности учителя по организации образовательной деятельности школьников. Раскрытие сущности и содержания деятельности учителя по сопровождению образовательной деятельности школьников посредством проектирования образовательной среды компетентностно-контекстного типа, в рамках которой одновременно осуществляется овладение предметными компетенциями как способностью использовать знания для решения задач и проблем и способами организации деятельности на основе социальных и моральных норм составит основу для новых представлений о реализации принципа единства обучения и воспитания. Результаты исследования будут способствовать разработке вопросов формирования компетентностных результатов образования в контексте непрерывного образования, совершенствованию процесса повышения квалификации учителей в той ее части, которая относится к организации образовательного процесса,

обеспечивающего единство обучения и воспитания, формирование компетенций, заданных требованиями стандартов, развитие у обучающихся способностей субъекта деятельности и способностей личности, способности к саморазвитию.

Проведенное исследование вносит вклад в развитие категориального аппарата педагогической науки. Предложена структура образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, обосновано содержание ее компонентов.

Введены в научный оборот и содержательно обоснованы понятия, позволяющие исследовать проблемы организации компетентностно-контекстного обучения и воспитания в школе как звене непрерывного образования: «образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа», «образовательная среда компетентностно-контекстного типа».

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты направлены на совершенствование педагогической деятельности учителя общеобразовательной школы в аспекте формирования компетентностных результатов образования школьников, развития у школьников способностей субъекта деятельности и способностей личности, на обеспечение преемственного перехода подрастающего поколения на уровень профессионального образования; в разработке технологии организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа как динамически развивающейся – от деятельности академического типа к квазисамостоятельной и далее – к самостоятельной образовательной деятельности, предполагающей рефлексивность процесса и результатов каждого этапа движения деятельности в рамках усвоения содержания каждой учебной темы; в определении цели, методов и форм организации образовательной деятельности школьников и учебных занятий на каждом этапе трансформации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа; в разработке рекомендаций по организации взаимодействия обучающихся и обучающего в процессе образовательной деятельности; в разработке педагогического инструментария оценки уровня сформированности индивидуальной и совокупной компетентности обучающихся в предметной области и рекомендаций по созданию «оценочных ситуаций» в процессе изучения учебной темы; требований к учебно-методическому обеспечению компетентностно-контекстного обучения и воспитания; в разработке дидактических материалов по математике для организации обучения обучающихся 2-4 классов в рамках компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания; в разработке совместно с учителями-экспериментаторами примеров сценарных планов изучения учебных тем в рамках компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания по математике, русскому языку, физике, химии, немецкому языку, английскому языку, истории, биологии в 5–11 классах. Материалы монографий автора могут быть использованы в реализации программ профессионального образования в педагогических вузах по направлению «Образование и педагогические науки», в системе повышения квалификации учителей общеобразовательных школ, в практической деятельности учителей общеобразовательных школ.

Методологической основой исследования являются философия образования, исследующая природу, цели и проблемы образования, психология как наука о закономерностях развития и функционирования психики, теория контекстного образования, аксиологический и компетентностный подходы к образованию.

Источниками исследования являются научно-теоретические положения:

– философии образования – о непрерывности образования (В.Л. Аношкина, С.Г. Вершловский, М.К. Горшков, М.В. Кларин, Г.А. Ключарев, И.Д. Лельчицкий, Н.А. Лобанов, А.М. Новиков, В.С. Никольский, А.И. Субетто и др.);

– психологии – о развитии человека через образование (Л.И. Божович, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, В.Д. Шадриков и др.);

– теории контекстного образования (А.А. Вербицкий, М.Д. Ильязова, В.Г. Калашников, Э.П. Комарова, О.Г. Ларионова, В.Ф. Тенищева и др.);

– компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, В.А. Болотов, А.Л. Бусыгина, Г.Б. Голуб, Ю.В. Варданян, С.Г. Воровщиков, И.А. Зимняя, В.А. Кальней, О.Е. Лебедев, Л.И. Фишман, А.В. Хуторской, Е.Е. Шишов и др.).

В концептуальном плане существенное значение имеют:

– идеи биокультурного со-конструктивизма о взаимодействии естественного и культурного развития (В.А. Бажанов, М. Коул и др.);

– положения системного подхода к образованию (Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, Е.А. Климов, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, А.И. Субетто, Н.И. Чуприкова и др.);

– положения аксиологического подхода к организации учебно-воспитательного процесса (В.П. Бездухов, Б.М. Бим-Бад, Л.В. Вершинина, А.В. Кирьякова, А.М. Кондаков, Н.Д. Никандров, О.К. Позднякова, В.М. Розин, И.С. Сергеев и др.);

– идеи ученых о моделировании как общенаучном методе исследования (Н.В. Бордовская, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.Н. Нечаев, А.М. Новиков, В.А. Попков, Г.К. Селевко, Т.Ш. Шихнабиева, В.А. Ясвин и др.);

– положения деятельностного подхода к усвоению социального опыта (К.А. Альбуханова-Славская, А.А. Вербицкий, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.А. Леонтьев, Н.Н. Нечаев, П.Г. Щедровицкий, Д.Б. Эльконин и др.);

– идеи ученых о психолого-педагогических основах понимания (И.В. Абакумова, Г.С. Батищев, М.М. Бахтин, Дж. Брунер, В.П. Зинченко, Ю.В. Сенько, А.М. Сохор, Г. Фреге и др.);

– идеи ученых о рефлексивной природе сознания и мышления человека (Е.П. Варламова, А.В. Карпов, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Лекторский, В.А. Лефевр, И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов, Г.П. Щедровицкий и др.);

– идеи ученых о творчестве как процессе самоактуализации личности (Г.С. Батищев, Д.Б. Богоявленская, А. Маслоу, А.А. Мелик-Пашаев и др.);

– теории и концепции личностно ориентированного образования (Д.Б. Богоявленская, Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, П.Ф. Кубрушко, Д.Г. Левитес, А.М. Новиков, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.);

– теории и концепции развивающего обучения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.А. Холодная, Д.Б. Эльконин и др.).

Методы исследования. Для решения поставленных задач в исследовании использован комплекс адекватных его предмету методов: теоретических (индуктивный и дедуктивный анализ, синтез, обобщение и абстрагирование, сравнение и сопоставление, теоретическое моделирование инварианта непрерывного образования, образовательной деятельности и образовательной среды компетентностно-контекстного типа; прогнозирование и анализ результатов апробации компетентностно-

контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе); социологических (наблюдение, анкетирование, контент-анализ федеральных государственных образовательных стандартов и основных образовательных программ общего образования и бесед с учителями и обучающимися); экспериментальных (констатирующий, формирующий и контрольный этапы экспериментальной работы; методы изучения результатов сформированности индивидуальной и совокупной компетентности обучающихся в предметной области: контрольные работы, тесты, зачеты; модифицированная методика «Что нам интересно?» (Л.М. Фридман); опросник для измерения потребности в достижениях (Ю.М. Орлов); ранжирование; качественный анализ количественных данных); статистических (средние значения, критерий χ^2).

Исследование проводилось в несколько **этапов**.

Первый этап (2008–2011 гг.). Осмысление социокультурных изменений в обществе, в структуре человеческого капитала, в роли знаний в научно-образовательном обществе, обусловивших кризис традиционной модели образования, нацеленной на получение знаний «на всю жизнь», показало значимость непрерывного образования как процесса наращивания потенциала личности «на протяжении всей жизни». В ходе осмысления исследований, тематически близких нашему, были обоснованы актуальность направления исследования и его темы, определены проблема (в теоретическом и практическом планах), объект, предмет и цель исследования, обоснована программа исследования на теоретическом и практическом уровнях.

Второй этап (2012–2021 гг.). Теоретико-методологическое обоснование компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования и ее разработка, создание обусловленной ею модели обучения и воспитания и ее внедрение в образовательный процесс общеобразовательных школ Самарской области. В ходе экспериментальной работы, дополняемой осмыслением опыта организации образовательной деятельности школьников, разрабатывались педагогические средства реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, определялись цель, методы, формы, конкретизировались способы взаимодействия обучающихся и обучающего на каждом этапе трансформации образовательной деятельности школьников, проверялась и уточнялась гипотеза исследования, анализировались и систематизировались полученные эмпирические данные, оценивалась результативность реализации разработанной модели обучения и воспитания.

Третий этап (2022–2023 гг.). Теоретическое осмысление эмпирического знания, оценка результатов внедрения компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, оформление текста диссертации.

Работа выполнялась на **базе** СФ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». В экспериментальной работе на разных ее этапах приняли участие 2500 обучающихся общеобразовательных школ с 1-го по 11 класс и 82 педагога, реализующих компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания. Из них 1246 обучающихся и 63 педагога являлись участниками формирующего этапа экспериментальной работы.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Отраженные в диссертации научные положения соответствуют паспорту специальности 5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования: п.10. Теории и концепции

образования. Социокультурная обусловленность и динамика образования на различных этапах жизненного пути человека, социокультурные эффекты образования, п.18. Теории и концепции обучения. Преемственность дидактических систем всех уровней и видов образования, п. 19. Трансформация дидактических систем, в том числе цифровая трансформация. 25. Теории и концепции воспитания и социализации. Социокультурная обусловленность воспитания; антропология детства.

Достоверность и надежность результатов исследования обеспечивается построением теории на методологической основе философских представлений о взаимодействии естественного и культурного развития, базирующемся на целостности системы «социум – культура – мозг», о развитии человека как непрерывном процессе, а также на основе компетентностного подхода и теории контекстного образования; комплексом адекватных цели, предмету и задачам исследования методов; положительным опытом работы автора в качестве разработчика компетентностно-контекстной концепции и обусловленной ею модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе, педагогических средств ее реализации; надежностью и валидностью применяемых методик; значимой репрезентативной выборкой участников и длительностью проводимой экспериментальной работы, корректностью математико-статистической обработки полученных данных и их качественной интерпретацией.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования нашли отражение в монографиях, научных статьях и материалах научно-практических конференций – международных (Самара, 2008, 2011; Алматы, 2010; Астрахань, 2009; Москва, 2012–2023; Смоленск, 2017; Санкт-Петербург, 2013–2019; Воронеж, 2013–2018; Курск, 2021, Липецк, 2014, 2015; Орел, 2018; Мадейра (Португалия), 2015; Астана, 2017; Ярославль, 2017), всероссийских (Казань, 2011), региональных (Самара, 2008), в учебных и методических изданиях.

Материалы исследования апробировались автором в процессе педагогической деятельности в МБОУ ОДПО «Центр развития образования» г.о. Самара, в СФ ГАОУ ВО МГПУ. Результаты исследования внедрены в образовательный процесс 12-ти школ Самарской области: МБОУ Гимназия № 4 г.о. Самара, МБОУ Школа № 3 г.о. Самара, МБОУ Школа №32 г.о. Самара, МБУ «Гимназия № 35» г.о. Тольятти, ГБОУ гимназия ОЦ «Гармония» г.о. Отрадный, ГБОУ гимназия им. С.В. Байменова г.о. Похвистнево, ГБОУ СОШ пос. Октябрьский г.о. Похвистнево, ГБОУ СОШ с. Большой Толкай, ГБОУ СОШ №1 с. Приволжье, ГБОУ СОШ им. В.С. Юдина с. Новый Буян, ГБОУ СОШ с. Георгиевка, ГБОУ СОШ № 21 г.о. Сызрань.

Структура диссертации соответствует логике исследования. Работа включает введение, четыре главы, заключение, список литературы, приложения.

В первой главе «Генезис компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе как составляющей системы непрерывного образования» обосновывается, что ключевые характеристики непрерывного образования отражают его сущность как неклассической парадигмы образования; с позиций диалектики понятий «непрерывность» и «прерывность» раскрывается сущность непрерывности образования, выявляются сущность, структура и функции инварианта

непрерывного образования «образовательная компетенция» как теоретического конструкта системы обретения в процессе образовательной деятельности совокупного когнитивного, социального и рефлексивного опыта.

Во второй главе «Научно-педагогические основы организации обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования» осмысливается проблема поиска педагогической основы организации обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования; обосновывается, что такой основой является теория контекстного образования; конкретизируется сущность основных положений контекстного образования как основы компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе; обосновывается система принципов компетентностно-контекстного обучения и воспитания, в основе которой лежат принципы контекстного образования, конкретизированные к условиям общего образования и дополненные принципом системности и систематичности развертывания содержания образования от общего к частному и принципом инвариантности результата и процесса непрерывного образования, отражающими сущность непрерывности образования.

В третьей главе «Компетентностно-контекстное обучение и воспитание в общеобразовательной школе» раскрываются сущность и структура образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа; обосновывается, что деятельность учителя по сопровождению образовательной деятельности обучающегося есть проектирование образовательной среды компетентностно-контекстного типа, в которой каждый компонент деятельности обучающегося (информационный, инструментальный, стимульный) обеспечивает реализацию компонентов деятельности обучающегося (предметного, социального, рефлексивного); раскрывается сущность структурных элементов компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе: целевого, содержательного, организационного-процессуального и результативно-диагностического; дается характеристика цели, методов, форм организации каждого этапа образовательной деятельности школьников: деятельности академического типа, квазисамостоятельной, самостоятельной и рефлексивной деятельности.

В четвертой главе «Экспериментальная работа по реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе» описывается деятельность учителя и обучающихся на каждом этапе организации образовательной деятельности; представляется опыт разработки и апробации сценарных планов изучения учебных тем в рамках компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания; на основе сравнительного анализа данных констатирующего и контрольного этапов экспериментальной работы оценивается результативность реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

В заключении обобщаются результаты исследования, излагаются основные выводы, подтверждающие гипотезу и состоятельность положений, выносимых на защиту.

В приложениях приводятся опросники, расчеты статистической обработки результатов исследования, тезаурус.

Основное содержание работы

Педагогическое обеспечение процесса обучения и воспитания в общеобразовательной школе, направленного на формирование у обучающихся готовности к использованию знаний как инструментов деятельности – это важная социально-педагогическая проблема, решение которой содействует удовлетворению потребности научно-образовательного общества в опережающем развитии образования. Такого образования, которое открывает человеку возможность становления в культуре на основе реализации «родовой сущности человека – восходящего формирования его способностей как Творца, “Человека-Созидателя”» (А.И. Субетто) и полагания себя в будущее как личности и профессионала «на протяжении всей жизни».

Осмысление проблемы потребовало выявить социокультурные изменения в обществе, обусловившие кризис традиционной парадигмы образования, раскрыв при этом направления трансформации образования, отвечающие требованиям научно-образовательного общества и алгокогнитивной культуры. В результате анализа философской (С.В. Карелов, М. Мид, И.А. Субетто) и педагогической (В.Л. Аношкина, М.К. Горшков, Г.А. Ключарев, А.М. Новиков, В.С. Никольский, В.В. Рябов, Ю.В. Фролов и др.) литературы было выявлено, что образование должно строиться с учетом особенностей префигуративного типа взаимодействия поколений, нелинейного способа хранения и передачи информации на основе гипертекстов, определяющих высокий уровень ее концентрации, наукоёмкости технологических процессов и деятельности человека, взаимодействия не только людей, но также людей и алгоритмов, востребованности умения учиться и самообразовываться «на протяжении всей жизни» как ключевого фактора развития «общественного интеллекта», выступающего главной движущей силой развития научно-образовательного общества.

Поиск путей реализации указанных направлений трансформации образования определил актуальность рассмотрения непрерывного образования, стратегия развития которого «сливается со стратегией становления научно-образовательного общества в России» (А.И. Субетто), как парадигмы образования. Непрерывное образование обеспечивает многовекторное движение обучающегося «по горизонтали» (направлениям образования), «по вертикали» (уровни образования), «вперед» (наращивание потенциала личности) (А.М. Новиков). В этом движении творчество рассматривается как самоактуализация личности «здесь и сейчас» (А. Маслоу) в контексте межсубъектных отношений (Г.С. Батищев), обеспечивающих встречу «горизонтального» повседневного «я» обучающегося с «вертикальным» высшим его «я», что выступает условием достижения человеком своего акме (А.А. Мелик-Пашаев). Ведущим мотивом творчества выступает мотив познания (Д.Б. Богоявленская). В исследовании было обосновано, что ключевые характеристики непрерывного образования отражают фундаментальные представления о развитии человека через образование и определяют его сущность как неклассической парадигмы образования: наращивание потенциала личности «на протяжении всей жизни»; внутренняя потребность в самореализации; знания – инструмент решения проблем деятельности и поступка; субъект-субъектные отношения и диалогическое взаимодействие участников образовательной деятельности; субъектная позиция и творческая деятельность обучающегося; активное полагание обучающимся себя «в мир

предметной, социальной и духовной культуры» и на этой основе созидание «образа мира в себе самом».

В ходе исследования потребовалось раскрыть парадокс непрерывности образования. В результате осмысления двух «измерений» непрерывности образования: институционального и личностного – было выявлено, что парные философские категории «прерывность» и «непрерывность» характеризуют разные аспекты непрерывного образования. Прерывность – характеристика институционального «измерения» непрерывного образования как совокупности образовательных программ и институтов, их реализующих. Для конкретного индивида система непрерывного образования прерывна в точках перехода от одной программы к другой, от одного уровня образования к последующему. Непрерывность – характеристика личностного «измерения», а именно непрерывного образования как процесса наращивания личностного, интеллектуального, профессионального и общекультурного потенциала человека в результате его образовательной деятельности в дискретной системе непрерывного образования.

Поиск путей разрешения этого парадокса позволил выявить ключевые факторы непрерывности образования. Было обосновано, что таким фактором выступает системность, которая в парадигме непрерывного образования диалектически отрицает систематичность и последовательность, перенося акцент с последовательного усвоения учебной информации «от частного к общему» на понимание сущности изучаемого материала в контексте его структурных и функциональных связей, способов использования для решения задач и проблем. Целостное структурное представление материала, изучаемого «от общего к частному», обеспечивающее высокий уровень концентрации информации, выступает сетевой нелинейной основой организации образовательной деятельности обучающегося. В качестве еще одного фактора непрерывности образования и самообразования, согласно закону «инвариантности и цикличности развития» (А.И. Субетто), выступает инвариант процесса и результата непрерывного образования, обеспечивающий наращивание потенциала личности в системе непрерывного образования на основе диалектического закона отрицания отрицания.

Контент-анализ образовательных стандартов общего и профессионального образования показал, что поиск инвариантных результатов образования во всей системе непрерывного образования осуществляется на основе компетентностного подхода. На каждом уровне образования выделены группы компетентностных результатов освоения основных образовательных программ, достижение которых рассматривается в качестве основы формирования у обучающихся способности действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни на основе знаний. Однако автономность поиска путей формирования таких результатов привела к тому, что они трактуются по-разному: как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов – для общеобразовательной школы и как система общекультурных и профессиональных компетенций – на уровне профессионального образования.

В результате проведенного науковедческого анализа понятия «компетенция» было установлено, что в условиях научно-образовательного общества компетенции как результат образования не противопоставляются знаниям, а определяют новый

«уровень инструментализации знаний» (А.И. Субетто), уровень умения использовать знания как инструмент решения проблем на основе развития «способности устанавливать связь между знаниями и ситуацией» (С.Е. Шишов, В.А. Кальней). Компетенции – это результат образования иного порядка, нежели традиционные знания, умения и навыки, – метапредметного; это «синтез деятельностного и личностного опыта» (В.В. Сериков) использования обучающимся знаний как инструментов решения задач и проблем в процессе образовательной деятельности. Особое место в обретении такого опыта отводится компетенции «умение учиться» (А.Г. Асмолов), «образовательной компетенции» (А.В. Хуторской), «учебно-познавательной компетентности» (С.Г. Ворощиков, А.В. Хуторской).

В исследовании приведены доказательства того, что в качестве инварианта непрерывного образования, который обеспечивает формирование компетентностных результатов на любом уровне системы непрерывного образования, выступает компетенция «умение учиться, образовываться» – «образовательная компетенция» как теоретический конструкт, определяющий сущность познавательного «инструмента» общего и профессионального развития человека, движущегося по уровням системы непрерывного образования. Опираясь на идеи В.Д. Шадрикова о формировании способностей человека была обоснована структура образовательной компетенции, включающая инвариантные компоненты: когнитивный (предметный, предметно-технологический), социальный (включая нравственный) и рефлексивный опыт (рис. 1.), совокупностью которых овладевает обучающийся в едином процессе обучения и воспитания за счет достраивания природных способностей человека до способностей субъекта деятельности и способностей личности с помощью интеллектуальных операций «мышление в понятиях» и «метакогнитивные процессы».

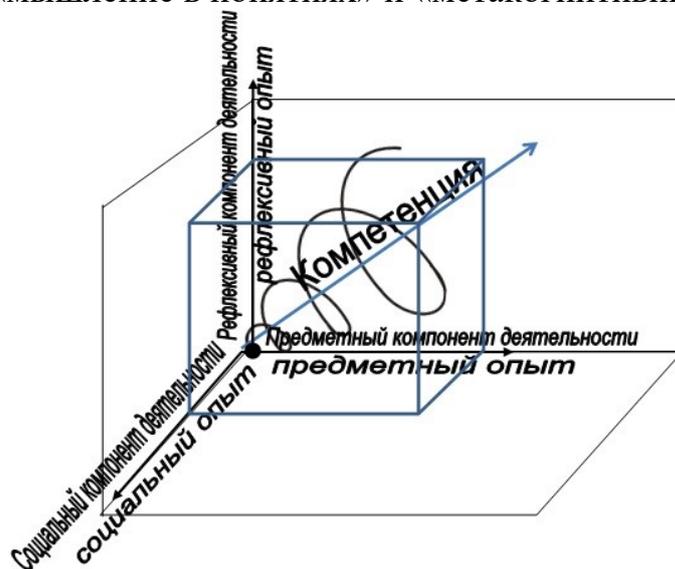


Рис. 1. Модель образовательной компетенции

Образовательная компетенция представляет собой трехмерную интегральную совокупность, по сути обретаемую в процессе образовательной деятельности (посредством интеллектуальных операций, практических действий или поступков и действий самоконтроля личностных ценностей и смыслов) систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, систему, обладающую свойством

инвариантности и обеспечивающую способность человека к познанию и сознательному преобразованию действительности на основе умения устанавливать связи между знаниями и ситуациями практического действия и поступка.

Функции образовательной компетенции состоят в том, чтобы задавать инвариантную «рамку», объединяющую интеллектуальные, социо-практические (школа) или профессиональные (колледж, вуз, структура повышения квалификации) и рефлексивные действия обучающихся в процессе формирования каждой конкретной компетенции и всей их системы на различных уровнях системы непрерывного образования, и обеспечивать единство процессов обучения и воспитания в едином потоке образовательной деятельности. Одно из важных достоинств образовательной компетенции состоит в том, что ее не нужно специально формировать при переходе от одного уровня непрерывного образования к последующему, поскольку она представляет собой универсальный инструмент познавательной деятельности, складывающийся еще в школе в самом начале получения предметно-технологического, социально-нравственного и рефлексивного опыта.

Согласно идеям биокультурного со-конструктивизма о взаимодействии естественного и культурного развития, складывающаяся в обществе организационная культура выступает в качестве «призмы, которая задает ракурс видения мира и модусы его оценки, фильтра, который отсеивает не вписывающиеся в “категориальную сетку” культуры фрагменты реальности» (В.А. Бажанов) и определяет способы трансляции социального опыта через образование.

Проведенный в ходе исследования анализ широко используемых на уровне общего образования педагогических (психолого-педагогических) теорий (ассоциативно-рефлексивной (традиционной), бихевиористической (технологической), развивающего обучения, личностно ориентированного образования, цифрового обучения) показал, что они построены в логике когнитивной культуры обмена мыслями на основе текстов как «кладовых» прошлого опыта, усвоение которых выступает целью обучения. Ни одна из них не аккумулирует в себе все характерные черты алгокогнитивной культуры. Причем традиционная и технологическая модели обучения их вообще не содержат, а остальные включают частично. Развивающее обучение строится на принципе «от общего к частному», цифровое предполагает нелинейное взаимодействие с использованием гипертекстов, личностно ориентированное включает метапредметное содержание и ориентируется на субъектный опыт обучающегося. Ни одна из рассмотренных теории обучения не ориентирует педагога на формирование совокупного когнитивного, социального и рефлексивного опыта как взаимосвязанных структурных составляющих образовательной компетенции в одном процессе образовательной деятельности.

В качестве научно-педагогической основы проектирования практики непрерывного образования на основе компетентностного подхода выступает теория контекстного образования А.А. Вербицкого, получившая широкое распространение на уровнях профессионального и постпрофессионального образования. В рамках этой теории разрешается основное противоречие традиционного образования между «искусственным миром» учебной деятельности и реальным миром социально-практической и профессиональной деятельности человека, а целью образования выступает формирование общекультурных, социально-практических (у школьника) и профес-

сиональных (у студента) компетенций как результатов непрерывного образования, а также преемственное развитие у обучающихся способностей личности и способностей субъекта деятельности.

В процессе исследования были конкретизированы основные положения и принципы теории контекстного образования применительно к условиям общеобразовательной школы как звена непрерывного образования, что позволило сформулировать основную идею компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе. Идея заключается в необходимости наложить усваиваемое обучающимся содержание образования на «канву» его образовательной и элементов социально-практической деятельности. Это позволило определить компетентностно-контекстное обучение и воспитание в общеобразовательной школе как такое, в котором посредством использования образовательной компетенции и с помощью всей системы педагогических технологий, традиционных и инновационных, при изучении учебных предметов задается предметное (предметно-технологическое), социальное (в том числе моральное) и рефлексивное содержание образовательной и необходимых фрагментов социально-практической деятельности, соответствующее требованиям образовательных стандартов по формированию компетентностных результатов образования.

Система принципов компетентностно-контекстного обучения и воспитания, построенная на основе принципов контекстного образования, была дополнена двумя принципами, реализация которых обеспечивает непрерывность образования.

Принцип системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному нацеливает учителя на организацию образовательной деятельности, в процессе которой обучающиеся получают системное представление об изучаемом на основе гипертекстовой формы представления информации как нелинейной информационной модели, отражающей сущность, структуру и функции изучаемого объекта, включающей необходимые алгоритмы деятельности и систему обучающих заданий, идущих «от простого к сложному». Такое представление учебного материала отличают сжатость, простота и логичность, что способствует его понятности и позволяет учителю обеспечить его усвоение обучающимися посредством организации совместной и индивидуальной самостоятельной деятельности. Обучающиеся получают возможность работать в комфортном для них темпе, определять уровень своих достижений, искать ответы на вопросы в теоретической части информационной модели содержания и в процессе межличностной коммуникации. Фактически осуществляется не только прямое взаимодействие между учителем и обучающимися и обучающихся между собой, но и опосредованное – через информационную модель содержания, что адекватно сущности алкокогнитивной культуры.

Принцип инвариантности ориентирует учителя на использование в процессе обучения и воспитания инварианта непрерывного образования и учет инвариантности процесса овладения компетенциями как результатами компетентностно-контекстного обучения и воспитания. Свойством инвариантности обладают ключевые идеи компетентностно-контекстного обучения и воспитания: наложение учебной информации на канву осваиваемой деятельности; наполнение конкретным предметным и метапредметным содержанием каждого звена образовательной деятельности; трансформация образовательной деятельности от акаде-

мического типа через квазисамостоятельную к самостоятельной образовательной деятельности и рефлексия каждого этапа движения деятельности, – которые конкретизируются на каждом уровне системы непрерывного образования, в рамках каждого изучаемого учебного предмета и конкретной учебной темы.

В результате анализа понятия «учебная деятельность» было выявлено, что представители разных теорий обучения едины в определении структуры этого явления. Она включает потребность, мотив, цель, поступки, действия и операции, средства, предмет и результат, а также логику преобразования предмета деятельности (социального опыта) в продукт (индивидуальный опыт) через интериоризацию как переход из интерпсихического в интрапсихическое. Однако представления о способах и средствах осуществления этого перехода из внешнего во внутреннее различны: они основываются на ключевых положениях педагогической теории, в рамках которой проектируется учебная деятельность школьников, и определяют различный характер приобретаемых личностных приращений.

В ассоциативно-рефлексивной и бихевиористической теориях обучения интериоризация мыслится осуществляемой преимущественно за счет использования психических функции (внимание, восприятие, память) и психофизиологических возможностей человека, которые обеспечивают когнитивные приращения по большей части механического и эмпирического типов; согласно теории развивающего обучения, решение учебных задач обеспечивает когнитивные приращения теоретического типа.

В исследовании обосновано, что в компетентностно-контекстном обучении и воспитании преобразование социального опыта в индивидуальный осуществляется с помощью образовательной компетенции. Структурные компоненты образовательной компетенции определяют предметно-технологический, социальный и рефлексивный компоненты образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа, которые формируют соответствующие виды опыта обучающихся: когнитивный – совокупность когнитивных схем, содержащих понятийные и функциональные характеристики изучаемого содержания, отражающих структуру опыта человека, к которому он обращается в процессе собственной деятельности «на протяжении всей жизни»; социальный – опыт взаимодействия в процессе решения задач и проблем на основе моральных требований общества и социальных норм деятельности конкретного коллектива; рефлексивный – опыт анализа оснований принимаемых или принятых собственных и совместных с другими решений, совершенных или совершаемых действий и поступков. Таким образом, предметный, социальный и рефлексивный контексты образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа определяют координаты многомерного образовательного пространства, интегрирующего процессы обучения и воспитания и обеспечивающего превращение осваиваемой информации в знание как инструмент деятельности с учетом социальных и нравственных норм деятельности.

Образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа включает следующие действия обучающегося:

- 1) выделение обучающимся способов постижения «чужой» мысли на основе представления педагогом укрупненной дидактической единицы, содержащей ключевые понятия и обобщенные способы деятельности (предметный компонент деятельности);

2) порождение обучающимся собственной мысли на основе обобщенного алгоритма способов деятельности в процессе решения системы ключевых задач и проблем (предметный компонент деятельности);

3) построение плана решения задач и проблем на основе выделения в них существенных данных и признаков и обоснования возможности применения соответствующих способов действий в процессе совместной и индивидуальной деятельности обучающихся (социальный (в том числе моральный) компоненты деятельности);

4) рефлексия процесса решения задач, проблем, коммуникации и собственно процесса и результата образовательной деятельности (рефлексивный компонент деятельности).

Обращение к идеям Т. Гилберта о том, что повышение «эффективности трудовой (учебной) деятельности следует осуществлять в следующей последовательности: коррективировка информации (1), инструментов (2), стимулов (3) и увеличение уровня знаний (4)», позволило обосновать, что деятельность учителя (обучение) осуществляется посредством проектирования образовательной среды компетентностно-контекстного типа как совокупности информационного, инструментального и стимульного компонентов, обеспечивающих педагогическое сопровождение предметного, социального и рефлексивного компонентов образовательной деятельности обучающихся (учения). Это обуславливает нелинейный характер взаимодействия учителя и обучающихся как посредством обмена мыслями, так и с помощью алгоритмов организации учебной информации и совместной деятельности. Такое взаимодействие обучающихся и обучающего осуществляется в подпространствах пересечения соответствующих компонентов деятельности учения и деятельности обучения (рис. 2).



Рис. 2. Образовательная среда компетентностно-контекстного типа

Информационный компонент деятельности обучения обеспечивает реализацию предметного компонента деятельности учения на основе принципа системности и систематичности. Подпространством пересечения этих двух компонентов учения и обучения служит знание как ориентировочная основа деятельности, представляемое в контексте его использования.

Инструментальный компонент деятельности обучающего обеспечивает социальный компонент образовательной деятельности обучающихся на основе

принципа единства обучения и воспитания посредством организации совместной и индивидуальной деятельности по освоению способов использования знаний как инструментов деятельности, а также моделей отношений на основе социальных и моральных норм деятельности. Подпространством пересечения рассматриваемых компонентов учения и обучения служит взаимодействие и сотрудничество.

Стимульный компонент деятельности обучающего обеспечивает рефлексивный компонент образовательной деятельности обучающихся посредством анализа оснований уже совершенных действий, поступков и коммуникаций, полученных в них результатов и будущих намерений. Подпространством пересечения стимульного компонента деятельности учителя и рефлексивного компонента деятельности обучающегося служит рефлексия в качестве механизма развития деятельности.

Приступая к экспериментальной работе, мы разработали компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования (рис. 3), целью которой является педагогическое и научно-методическое обеспечение формирования компетентностных результатов образования на основе развития у обучающихся способностей субъекта деятельности и способностей личности, способности к саморазвитию.

Достижение цели компетентностно-контекстного обучения и воспитания осуществляется посредством содержательного наполнения и обогащения структурных компонентов образовательной компетенции:

- когнитивного опыта как результата усвоения знаний в качестве инструментов решения задач и проблем собственной деятельности и поступка;
- социального опыта как результата овладения умениями организовывать собственную деятельность на основе предметных, социальных и моральных норм деятельности;
- рефлексивного опыта как результата овладения умениями анализировать основания собственных действий.

Содержательный элемент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания включает в себя совокупность предметных и метапредметных составляющих, обеспечивающих освоение обучающимися в едином потоке образовательной деятельности способов компетентного действия и нравственного поступка. В качестве предметного компонента содержания выступают элементы научных знаний изучаемых учебных дисциплин. Метапредметное содержание представлено моральными и социальными требованиями к деятельности и поступкам человека и содержанием социально-практической деятельности в виде моделей такой деятельности – описания жизненных ситуаций, решаемых человеком проблем и задач, отражающих предметно-технологическое содержание осваиваемых компетенций. Совокупность когнитивного, социального и рефлексивного опыта, приобретаемого обучающимися в процессе освоения предметного и метапредметного компонентов содержания компетентностно-контекстного обучения и воспитания посредством образовательной компетенции, определяет еще один компонент содержания, который можно определить как «образ жизни и взаимодействия между людьми» (П.Г. Щедровицкий), как «опыт быть личностью» (В.В. Сериков).

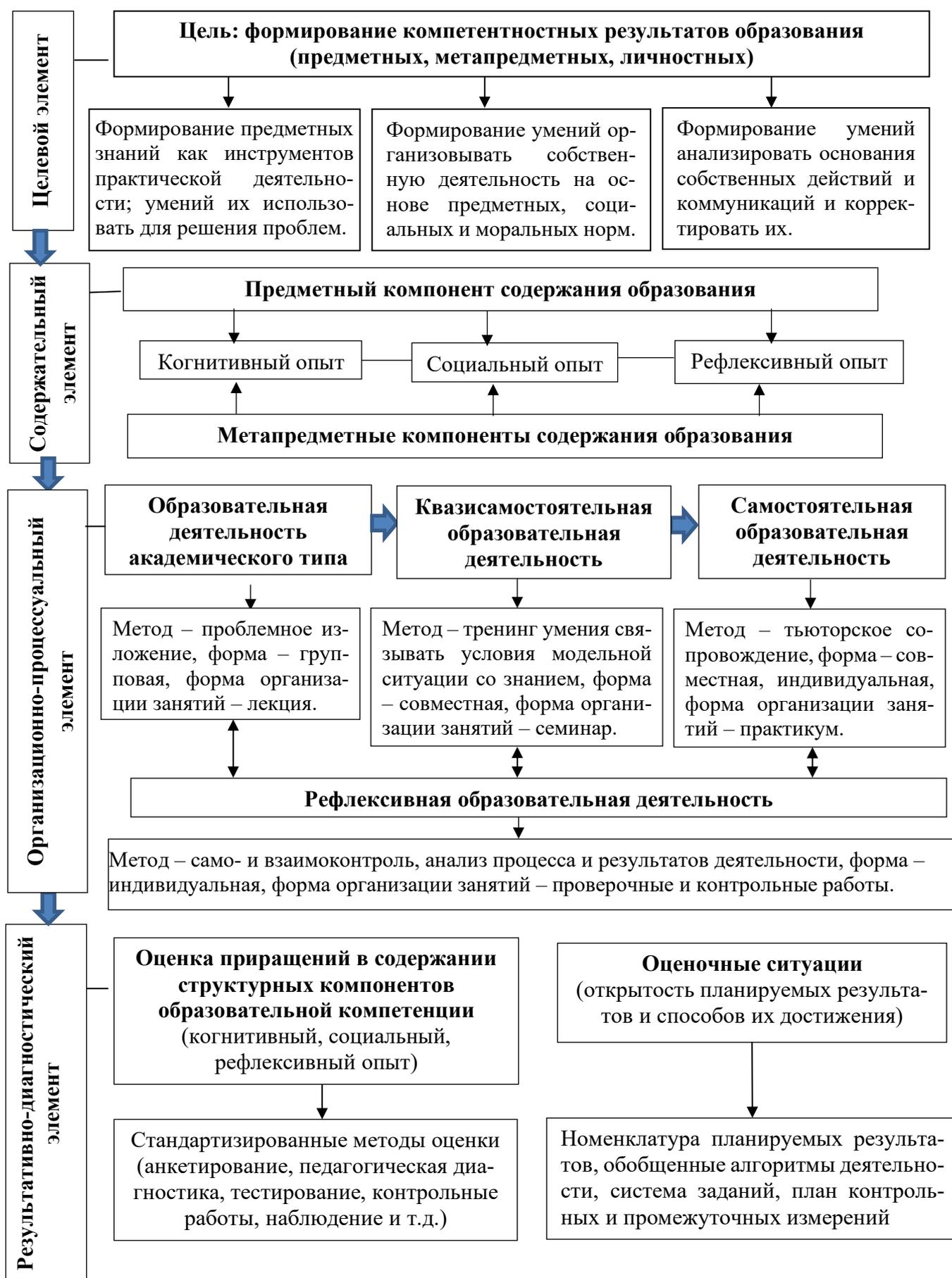


Рисунок 3. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе

Единицей содержания в компетентностно-контекстном обучении и воспитании выступает проблемная ситуация предметного и социально-коммуникативного характера, интегрирующая в себе научную информацию, а также информацию о социальных нормах деятельности и нормах морали. Полученный обучающимся интегральный опыт разрешения проблемных ситуаций в индивидуальной и совместной деятельности в процессе практического использования этой информации превращает ее в личное знание обучающихся. А в процессе диалогического общения и взаимодействия формируется мышление обучающихся.

Организационно-процессуальный элемент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания обеспечивает цикличную трансформацию образовательной деятельности обучающихся от академической к квазисамостоятельной, а затем и к самостоятельной образовательной деятельности школьников, и рефлекссию каждого этапа движения деятельности. Период трансформации образовательной деятельности определяется временем изучения конкретной учебной темы, которая выступает единицей организации образовательного процесса в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания. Организация образовательной деятельности по изучению каждой учебной темы осуществляется на основе сценарных планов, включающих в себя следующие материалы: 1) информационную модель (структуру) изучаемой темы для организации образовательной деятельности обучающихся академического типа; 2) набор заданий (модельных ситуаций) для организации квазисамостоятельной образовательной деятельности обучающихся; 3) систему заданий для организации самостоятельной образовательной деятельности обучающихся; 4) демонстрационный вариант тематической контрольной работы, конкретизирующий планируемые результаты изучения темы.

Каждый этап трансформации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа характеризуется своей целью, формами, методами образования, которые предполагают соответствующие формы организации занятий и совокупность взаимосвязанных действий и поступков обучающегося и обучающихся. Реализованный на практике проект взаимосвязанной деятельности субъектов образовательного процесса в компетентностно-контекстном обучении и воспитании определяет педагогическую технологию. Формы этого взаимодействия (индивидуальная, парная, групповая, совместная) есть формы образования, методы образования – конкретные способы организации в этих формах совместной деятельности обучающегося и обучающихся, обеспечивающие достижение поставленных целей, а средства образования – вербальные и невербальные средства общения.

Этап организации образовательной деятельности академического типа предполагает деятельность учителя по передаче информации двух видов:

- о сущности изучаемого материала, который представляется на основе принципа системности и систематичности в форме семиотической (знаковой) модели, содержащей пояснения значения и смысла входящих в нее элементов и их функций;
- об организации деятельности в процессе изучения темы: количество отведенных на нее учебных часов, виды работ по ее освоению, виды контроля, планируемые результаты обучения, возможные уровни их достижения, критерии оценки и условия совместной деятельности, обеспечивающие достижение компетентностных результатов.

Образовательная деятельность академического типа по восприятию и осознанию информации предполагает следующие действия обучающегося: активное слушание, понимание и конспектирование; постановка устных вопросов учителю или другим обучающимся; участие в дискуссии по поводу изучаемого материала в процессе решения ключевых задач, отражающих способы его использования в стандартных ситуациях.

Целью образовательной деятельности академического типа является осознание каждым обучающимся содержательного и функционального компонентов изучаемого материала как контекста деятельности. Единица деятельности обучающихся – речевое действие; метод образования – проблемное изложение; форма образования – групповая; занятия данного этапа могут быть организованы в форме лекций контекстного типа (информационная, проблемная, лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция пресс-конференция и др.) либо на основе модели «перевернутый класс».

Этап организации квазисамостоятельной образовательной деятельности предполагает деятельность учителя по моделированию деятельности обучающихся, направленной на овладение ими способами использования знаний, усвоенных на предыдущем этапе, как инструментов решения задач и проблем собственной деятельности. Для этого учитель подбирает и предъявляет модельные ситуации, разрешение которых позволяет обучающимся освоить совокупность вариантов использования изучаемого материала как средств решения задач и проблем; организует деятельность обучающихся, предполагающую объяснение оснований выбора способов действий; осуществляет пошаговый контроль за деятельностью обучающихся, коррекцию их действий, направленных на успешное и обоснованное разрешение той или иной модельной ситуации.

Квазисамостоятельная деятельность обучающихся предполагает комплекс действий по объяснению оснований выбора способов деятельности в заданных модельных ситуациях: предлагать и обосновывать способы использования знаний в совместной деятельности; объяснять себе или друг другу в парах способ эффективного действия, аргументируя свои шаги усваиваемыми теоретическими положениями; задавать вопросы учителю, другим школьникам относительно рациональности и эффективности использования того или иного способа действия; записывать и правильно оформлять решение.

Целью квазисамостоятельной деятельности школьника является осознание генезиса способов деятельности, то есть понимание критериев выбора способов деятельности в различных учебных ситуациях и овладение механизмами использования знаний для решения задач и проблем. Единица деятельности обучающихся – предметное действие. Метод образования – тренинг умения связывать условия учебной ситуации со знанием, позволяющего успешно действовать в заданных условиях деятельности. Форма образования – совместная. Занятия на этапе квазисамостоятельной деятельности могут быть организованы в форме семинара, в рамках которого осуществляется анализ и обсуждение способов использования изучаемого содержания в различных модельных ситуациях, что обеспечивает освоение знаний в контексте их использования.

Этап организации самостоятельной образовательной деятельности предполагает сопровождение обучающим совместной и индивидуальной деятельности обучающихся по достижению планируемых результатов обучения на личностно значимом уровне. Для этого учитель составляет набор заданий, расположенных по принципу «от простого к сложному», на весь период самостоятельной деятельности обучающихся; организует совместную деятельность по осознанию генезиса способов деятельности в заданиях повышенного уровня сложности; организует самостоятельное решение обучающимися предложенных заданий; проводит промежуточные проверочные работы и обсуждение их результатов; обеспечивает индивидуальную работу школьников по корректировке собственной деятельности по достижению компетентностных результатов образования.

Самостоятельная деятельность школьников предполагает следующие действия по достижению личностно значимых результатов образования: самостоятельное выполнение предложенных заданий (от заданий, требующих прямого применения известных способов деятельности, до решения исследовательских и проектных проблем); взаимодействие по вопросам способов выполнения заданий на основе знания (изучаемого и усвоенного ранее); совместное обсуждение хода выполнения заданий повышенной сложности или тех, решение которых вызывает затруднения; сверка результатов выполнения заданий и анализ причин их неэффективного выполнения; обращение к структуре изучаемого явления для объяснения собственных действий в процессе разрешения проблемных ситуаций; обращение к дополнительным источникам информации в случаях невозможности выполнения задания известными способами и различными их комбинациями; разработка и представление проектов различных видов (информационных, исследовательских, прикладных) в зависимости от специфики предмета и изучаемой темы; рефлексия уровня полученных результатов, самостоятельное планирование и коррекция собственной деятельности по их достижению.

Цель организации самостоятельной деятельности обучающихся – формирование способностей каждого обучающегося к такой деятельности, индивидуальной или совместной, реализация обучающимся собственного потенциала и саморазвитие. Единица деятельности – поступок. Метод образования – тьюторское сопровождение образовательной деятельности школьников, предполагающей самоопределение на основе предметно-технологических, социальных и моральных норм деятельности, что требует от обучающего совмещения роли учителя и роли воспитателя. Форма образования – совместная, индивидуальная. Занятия на этапе самостоятельной деятельности могут быть организованы в различных конкретных формах: практикум, дискуссия, анализ и решение конкретных задач и проблем, конференция, лабораторная работа, разработка и защита проектов и т.д., – требующих от обучающихся реализации целостной деятельности на основе предметных, моральных и социальных норм.

На всех этапах общего движения деятельности представлен рефлексивный компонент образовательной деятельности как анализ оснований выполненных действий и полученных результатов. Для организации рефлексивной деятельности учитель создает условия для анализа результатов деятельности обучающихся: пошагово на этапах деятельности академического типа и квазисамостоятельной

деятельности; по результатам выполнения отдельных заданий на этапе самостоятельной деятельности; составляет набор контрольно-измерительных материалов для каждого этапа трансформации деятельности и контрольной работы по результатам освоения темы; организует работу по выполнению обучающимися контрольных заданий на каждом этапе трансформации деятельности; организует анализ и обсуждение достигнутых промежуточных и итоговых результатов образовательной деятельности; по результатам проверочных работ подбирает и рекомендует задания для выполнения обучающимися на каждом этапе трансформации образовательной деятельности.

Соответствующая деятельность обучающихся по оценке и анализу уровня достижения лично значимых результатов образования предполагает: самоконтроль деятельности, в случае затруднений – анализ оснований собственных действий, точности использования изученных теоретических положений; выполнение проверочных и контрольных заданий на всех этапах трансформации образовательной деятельности, анализ их результатов, проектирование дальнейшей деятельности с учетом полученных результатов.

Цель организации рефлексивной деятельности обучающихся – анализ процесса и результата образовательной деятельности. Единица деятельности – рефлексивное действие, обеспечивающее управление собственной деятельностью, коммуникацией и мышлением, их развитие. Методы образования – само- и взаимоконтроль, анализ процесса и результатов деятельности. Форма образования – индивидуальная. Рефлексивные занятия могут быть организованы в форме самостоятельных, проверочных, контрольных работ, зачетов, опросов и т.д.

Рефлексивно-диагностический элемент компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания обеспечивает оценку результативности ее реализации в общеобразовательной школе посредством:

– оценки приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции (когнитивный, социальный и рефлексивный опыт) с помощью стандартизированных методов исследования (анкетирование, педагогическая диагностика, тестирование, проверочные работы и т.д.);

– создания учителем «оценочных ситуаций», обеспечивающих открытость результатов и способов их достижения посредством представления номенклатуры планируемых результатов, обобщенных алгоритмов деятельности, системы заданий, выполнение которых позволяет обучающимся усваивать знания как инструменты деятельности, и плана контрольных и промежуточных измерений.

Обобщенными показателями оценки приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции как инвариантов результата непрерывного образования в общеобразовательной школе выступают: знания, умения, навыки, опыт их использования как инструментов деятельности (когнитивный опыт); мотивы деятельности, способность к саморегуляции, навыки коммуникации с соблюдением моральных норм (социальный опыт); положительная динамика приращений в содержании когнитивного и социального опыта (рефлексивный опыт), на основе которых (показателей) и определялась результативность экспериментальной работы.

Изучение приращений в содержании когнитивного опыта проводилось с помощью контрольных работ. Полученные результаты обрабатывались с двух позиций: совокупная и индивидуальная компетентность обучающихся в конкретной предметной области. Путем подсчета доли обучающихся (в процентах), справившихся с каждым предложенным в проверочной работе заданием, определялся уровень сформированности совокупной компетентности обучающихся по учебному предмету. Подсчитывая долю заданий (в процентах), с которыми справился каждый обучающийся, определялся уровень сформированности индивидуальной компетентности обучающихся.

Полученные результаты распределялись по пяти уровням: катастрофический: 0% – 20%; критический: 21% – 40%; тревожный: 41% – 60%; допустимый: 61% – 80%; оптимальный: 81% – 100%.

Достоверность эмпирических данных, полученных в ходе исследования, проверялась с помощью критерия χ^2 ($p \leq 0,05$).

На констатирующем этапе экспериментальной работы данный критерий позволил проверить нулевую гипотезу о том, что уровень подготовки обучающихся контрольной и экспериментальной групп по математике, русскому языку, физике, химии и немецкому языку одинаков. Полученные значения χ^2 по всем учебным предметам и по всем уровням сформированности совокупной и индивидуальной компетентности оказались ниже $\chi_{кр}^2 = 3,84$ ($p \leq 0,05$), следовательно, различия в подготовке обучающихся контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе экспериментальной работы статистически не значимы. Это свидетельствует о том, что рассматриваемые группы обучающихся имели равные стартовые возможности.

На контрольном этапе экспериментальной работы также проводилось изучение уровня сформированности совокупной и индивидуальной компетентности обучающихся контрольной и экспериментальной групп, сравнительные результаты которого представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Распределение уровней сформированности совокупной компетентности (%) в экспериментальной и контрольной группах по результатам контрольного этапа экспериментальной работы

Уровень \ Группа	Математика		Русский язык		Физика		Химия		Немецкий язык	
	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.
Катастрофический	2	7	2	6	2	10	0	6	0	6
Критический	11	18	6	14	7	14	4	13	0	14
Тревожный	12	30	12	30	8	19	9	26	10	28
Допустимый	31	23	34	26	33	25	36	21	38	19
Оптимальный	44	22	46	24	50	32	51	34	52	33

Распределение уровней сформированности индивидуальной компетентности (%) в экспериментальной и контрольной группах по результатам контрольного этапа экспериментальной работы

Уровень \ Группа	Математика		Русский язык		Физика		Химия		Немецкий язык	
	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.	Экспер.	Контр.
Катастрофический	2	6	0	6	0	7	0	7	0	8
Критический	7	18	4	17	3	14	0	11	5	21
Тревожный	20	27	20	27	12	26	18	33	16	32
Допустимый	34	25	36	26	38	22	38	23	35	18
Оптимальный	38	24	40	24	47	31	44	26	44	21

Сравнительный анализ полученных результатов показывает, что доля обучающихся экспериментальной группы, показывающих допустимый и оптимальный уровни сформированности совокупной и индивидуальной компетентности, выше, чем доля обучающихся контрольной группы, достигших этих же уровней сформированности изучаемых видов компетентности. И наоборот, доля обучающихся экспериментальной группы, демонстрирующих на контрольном этапе экспериментальной работы тревожный, критический и катастрофический уровни их сформированности, ниже, чем доля обучающихся контрольной группы, показывающих указанные уровни компетентности.

Уровень значимости наблюдаемых различий оценивался с помощью проверки гипотезы об отсутствии различий в уровне подготовки обучающихся контрольной и экспериментальной групп после проведения формирующего этапа экспериментальной работы.

Анализ результатов показал, что полученные значения $\chi^2 > \chi_{кр}^2$ по всем предметным областям и уровням компетентности, как совокупной, так и индивидуальной, следовательно, нулевая гипотеза о том, что уровень подготовки обучающихся экспериментальной и контрольной групп одинаков, отвергается и принимается альтернативная – о существующем различии в уровне подготовки обучающихся исследуемых групп.

Статистический анализ полученных эмпирических результатов позволил сделать вывод о том, что компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания обеспечивает более значимые по сравнению с традиционным обучением приращение в уровне сформированности предметных компетенций, составляющих содержание когнитивного опыта обучающихся.

Организованная в процессе формирующего этапа экспериментальной работы компетентностно-контекстная образовательная среда кардинально отличается от традиционной, при которой школьники смотрят на уроке в затылок друг другу, не общаются и проявляют активность, только когда учитель задает вопрос или вызывает к доске. В условиях компетентностно-контекстного обучения и воспитания

школьники приобретают навыки организации и регуляции собственной и совместной деятельности на основе социальных и моральных норм. Приращения в содержании социального опыта выявлялись опосредовано на основе изучения направленности, организованности и устойчивости целостной образовательной деятельности (методика Л.М. Фрийдмана «Что нам интересно?») и уровня развития у обучающихся навыков поиска ситуаций достижения и информации о своих успехах, умений проявлять настойчивость и упорство при столкновении с проблемами, готовность брать на себя ответственность (опросник для измерения потребности в достижениях Ю.М. Орлова).

Анализ полученных результатов показал следующее:

1. Мотивы познавательной деятельности у обучающихся экспериментальной группы «Процесс учения» и «Самостоятельная работа» по результатам контрольного этапа экспериментальной работы заняли 3 и 5 место соответственно, в то время как по результатам констатирующего этапа эксперимента они занимали 4 и 6 места. В контрольной группе результаты не изменились.

2. Любой учебный предмет, изучавшийся в рамках компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, реже выбирается обучающимися в качестве трудного (снижение в среднем на 18%) и чаще в качестве интересного (увеличение в среднем на 14%). Причем с переходом в более старшие классы интерес к таким предметам возрастает, а «трудность» снижается. В группах традиционного обучения наблюдается обратная тенденция.

3. В экспериментальной группе снизилось количество обучающихся, имеющих катастрофический (на 10%) и критический (на 12%) уровни сформированности потребности в достижениях, несколько повысился допустимый (на 8%) и оптимальный (на 6%) уровни ее сформированности по сравнению с констатирующим этапом экспериментальной работы. В контрольных группах наблюдалось увеличение на 2–3% числа обучающихся, показавших катастрофический и критический уровни сформированности потребности в достижениях, на других уровнях результаты остались прежними. Оценка значимости изменений в уровнях сформированности потребности в достижениях с помощью критерия χ^2 показала, что все изменения в экспериментальной группе статистически значимы ($\chi^2 > \chi_{кр}^2$), в контрольной группе статистически значимых изменений не произошло ($\chi^2 < \chi_{кр}^2$). Таким образом, в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания обеспечиваются более значимые по сравнению с традиционным обучением приращения в содержании когнитивного опыта обучающихся.

Положительная динамика приращений в содержании когнитивного опыта (умений отбирать необходимые знания в контексте заданной ситуации, осуществлять анализ процесса ее разрешения, контролировать этапы получения результатов, устанавливать границы своих знаний, определять пути их расширения) и социального опыта (способность осуществлять индивидуальную и совместную деятельность на основе предметно-технологических, социальных и моральных норм) обуславливают способность обучающихся к анализу и осознанию уже выполненных деятельностей, коммуникаций и полученных в них результатов, то есть обеспечивает приращение в содержании рефлексивного опыта у обучающихся.

Выводы:

1. В основе компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования лежит идея непрерывности наращивания потенциала личности «на протяжении всей жизни», базирующейся на понимании ценности образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры». Ключевыми факторами реализации данной идеи выступают системность, обеспечивающая усвоение изучаемого объекта в контексте структурных и функциональных связей, способов использования для решения задач и проблем, и инвариантность процесса и результата непрерывного образования.

2. В качестве инварианта непрерывного образования выступает образовательная компетенция как теоретический конструкт, способный обеспечить формирование компетентностных результатов образования школьников, сформировать у них способность преемственного перехода к овладению компетенциями на уровне профессионального образования и обеспечить единство обучения и воспитания в едином процессе образовательной деятельности. Образовательная компетенция задает «рамку» формирования каждой конкретной компетенции и всей системы компетентностных результатов образования на любом уровне системы непрерывного образования, выступает в качестве инструмента осуществления образовательной деятельности и формируется с самого начала включения обучающегося в эту деятельность. Структуру образовательной компетенции составляют инвариантные компоненты: когнитивный (предметный, предметно-технологический), социальный (включая нравственный) и рефлексивный опыт, совокупностью которых овладевает обучающийся в едином процессе обучения и воспитания за счет достраивания природных способностей индивида до способностей субъекта деятельности и способностей личности с помощью интеллектуальных операций «мышление в понятиях» и «метакогнитивные процессы».

3. Научно-педагогической основой реализации компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе выступает теория контекстного образования. Основная идея компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования заключается в необходимости наложить усваиваемое обучающимися содержание образования на «канву» их учебной и элементов социально-практической деятельности. В компетентностно-контекстном обучении и воспитании посредством формирования и развития образовательной компетенции и использования всей системы педагогических технологий, традиционных и инновационных, на языке наук (учебных предметов) задается и усваивается предметное (предметно-технологическое), социальное (в том числе моральное) и рефлексивное содержание учебной и необходимых фрагментов социально-практической деятельности в едином процессе обучения и воспитания.

4. Структурные компоненты образовательной компетенции формируют нелинейную структуру образовательной деятельности школьника компетентностно-контекстного типа, включающую предметную, социальную и рефлексивную составляющие, которые определяют координаты диалогического взаимодействия

обучающего и обучающихся и пространство творческого развития как процесса самоактуализации на основе мотива познания. Образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа предполагает определенную последовательность действий школьников: выделение способов постижения «чужой» мысли, порождение собственной мысли на основе обобщенных алгоритмов способов деятельности, построение плана решения задач и проблем в процессе совместной и индивидуальной деятельности, рефлексия процесса и результата собственной деятельности и поступка.

5. Деятельность учителя по организации образовательной деятельности обучающихся компетентностно-контекстного типа также приобретает черты опосредованного, нелинейного характера; ее структуру составляют информационный, инструментальный и стимульный компоненты. Пересечение нелинейных пространств деятельности учения и деятельности обучения становится источником и результатом порождения образовательной среды компетентностно-контекстного типа, в которой каждый компонент образовательной деятельности обучающегося (предметный, социальный, рефлексивный) педагогически обеспечивается соответствующими компонентами деятельности обучающего (информационным, инструментальным, стимульным), в которой осуществляется не только прямое взаимодействие обучающегося и обучающихся и обучающихся между собой, но и опосредованное – через информационную модель содержания, что адекватно сущности алгокогнитивной культуры.

6. Разработанная компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе представляет собой систему взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. Целевой элемент предполагает создание условий для содержательного наполнения и обогащения структурных компонентов образовательной компетенции, совокупность которых выступает необходимым условием формирования каждой конкретной компетенции в контексте осваиваемого содержания. Содержательный элемент включает в себя предметную (элементы научных знаний) и метапредметную составляющие (социальные и моральные нормы деятельности и модели проблемных ситуаций) и приобретаемый когнитивный, социальный и рефлексивный опыт решения задач и проблем. Организационно-процессуальный элемент определяет формы, методы и средства обучения и воспитания, обеспечивающие трансформацию образовательной деятельности академического типа в квазисамостоятельную, а затем в самостоятельную образовательную деятельность обучающихся; рефлексивная деятельность выступает механизмом развития образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа на каждом ее этапе. Результативно-диагностический элемент позволяет оценивать результативность компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания и управлять процессом взаимодействия деятельностей учения и обучения в целях повышения качества непрерывного образования.

7. В качестве единицы организации учебно-воспитательного процесса в рамках компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания рассматривается не урок, а учебная тема, изучение которой осуществляется в четыре этапа, на каждом из которых предполагается организация различных видов единой

образовательной деятельности обучающихся (академической, квазисамостоятельной, самостоятельной и рефлексивной), имеющих определенные цель, методы, формы образования и организации учебных занятий и определяющих совокупность взаимосвязанных действий обучающихся и обучающего.

8. Предполагаемый результат реализации компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания, каковым является формирование у школьников компетентностных результатов освоения основных образовательных программ на основе формирования и развития у обучающихся образовательной компетенции, в целом достигнут: 1) обеспечены статистически значимые приращения в содержании когнитивного опыта обучающихся – более высокий уровень сформированности совокупной и индивидуальной компетентности в предметной области обучающихся экспериментальной группы по сравнению с обучающимися контрольной группы; 2) приращения в содержании социального опыта у обучающихся экспериментальной группы зафиксированы на уровне положительной динамики в рейтинге мотивов познавательной деятельности (процесс учения и самостоятельная работа), снижения частоты определения учебных предметов как трудных для усвоения и повышения интереса к ним (в традиционной модели обучения наблюдается противоположная тенденция), статистически значимой положительной динамики уровня сформированности потребности в достижениях в экспериментальных группах; 3) положительная динамика приращений в содержании когнитивного и социального опыта у обучающихся экспериментальной группы опосредовано свидетельствует о приращениях в содержании рефлексивного опыта как способности к анализу оснований уже выполненных действий, коммуникации и поступков.

Выполненное нами исследование вносит определенный вклад в решение научной проблемы, имеющей важное социально-педагогическое значение, – проблемы разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания обучающихся в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, обеспечивающей опережающее развитие образования посредством создания условий для формирования компетентностных результатов образования и развития у обучающихся способностей субъекта деятельности и способностей личности, способности к саморазвитию. Вместе с тем проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемной области. Перспективными направлениями дальнейших исследований могут стать: разработка теоретических и методических основ подготовки учителей к организации образовательной деятельности в общеобразовательной школе на основе компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания; разработка методики реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в школе в процессе изучения учебных предметов; анализ позитивных результатов и трудностей перехода выпускников школы, обучавшихся согласно компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания, на уровень профессионального образования; особенности реализации образовательной компетенции на других уровнях системы непрерывного образования.

Материалы исследования отражены в следующих публикациях:

I. Монографии

1. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная концепция школьного обучения и воспитания : монография / Н.А. Рыбакина ; МБОУ ОДПО г.о. Самара. – Самара : Инсома-пресс, 2020. – 176 с. – ISBN 978-5-4317-0400-0. – Текст : непосредственный.– 11 п.л.

2. Рыбакина, Н.А. Проектирование компетентностно-ориентированной образовательной среды : монография / Н.А. Рыбакина, Т.Н. Биркалова, М.А. Бурдаева и др. / под ред. Н.А. Рыбакиной. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2010. – 262 с. – ISBN 978-5-7174-0393-1. – Текст : непосредственный. – 16,44 п.л. (авторский текст – 11 п.л.).

3. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в школе как звене системы непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Психология и педагогика контекстного образования : коллективная монография / А.А. Вербицкий [и др.] ; под научн. ред. А.А. Вербицкого ; РФФИ. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2018. – 416 с. – С. 281-307 – 2,2 п.л.

4. Рыбакина, Н.А. Теория контекстного образования как концептуальная основа непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Инновационные процессы в высшем и профессиональном образовании и профессиональном обучении : коллективная монография / В.И. Блинов [и др.] ; гл. ред. Н.Д. Подуфалов ; РАО ; МГПУ. – М. : Эко-информ, 2021. – 343 с. – С. 336–343. – 0,5 п.л.

II. Научные статьи

а) опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений докторской диссертации

5. Рыбакина, Н.А. Методологические основы реализации новой образовательной парадигмы / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : непосредственный // Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 3–14. – 1,4 п.л. (авторский текст – 0,7 п.л.).

6. Рыбакина, Н.А. Концепция школьного обучения и воспитания в контексте непрерывности образования / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2021. – №2. – С. 3–16. – 1,2 п.л. (авторский текст – 0,8 п.л.).

7. Рыбакина, Н.А. Трансформация школьного образования в контексте эволюции организационной культуры общества / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Мир психологии. – 2023. – №2 (113). – С. 181–189. – 0,8 п.л.

8. Рыбакина, Н.А. Интеграция общего и профессионального образования в контексте парадигмы непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9, № 5.2. – С. 106–108. – 0,5 п.л.

9. Рыбакина, Н.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : непосредственный // Высшее образование в России. – 2016. – № 6. – С. 47–54. – 0,9 п.л. (авторский текст – 0,45 п.л.).

10. Рыбакина, Н.А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2018. – Т. 20, №5. – С. 32–55. – 1,63 п.л.
11. Рыбакина, Н.А. Проблема поиска педагогической теории, адекватной идее непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2014. – Т. 3, №2. – С. 73–79. – 0,63 п.л.
12. Рыбакина, Н.А. Компетентностный подход как основа реализации непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9, № 3.2. – С. 109–112. – 0,6 п.л.
13. Рыбакина, Н.А. Теория контекстного обучения как концептуальная основа проектирования модели непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Серия: Педагогика и психология. – 2014. – №2. – С. 22–28. – 0,63 п.л.
14. Рыбакина, Н.А. Интеграция идей компетентностного подхода и теории контекстного обучения как условие становления и развития непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2014. – Т. 10, № 3.2. – С. 208–211. – 0,5 п.л.
15. Рыбакина, Н.А. Проблемы реализации компетентностно-контекстного образования в школе / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : непосредственный // Инициативы XXI века. – 2015. – №1–2. – С. 64–67. – 0,8 п.л. (авторский текст – 0,4 п.л.).
16. Рыбакина, Н.А. Проблемы проектирования учебной деятельности в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2016. – №1. – С. 62–71. – 0,8 п.л.
17. Рыбакина, Н.А. Учебная деятельность контекстно-компетентностного типа в системе непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 3(27). – С. 54–58. – 0,75 п.л.
18. Рыбакина, Н.А. Образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2019. – №3–4. – С. 67–79. – 1,1 п.л.
19. Рыбакина, Н.А. Организация образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Профессиональное образование. Столица. – 2017. – № 1. – С. 40–42. – 0,43 п.л.
20. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2010. – №4(20). – С. 62–68. – 0,63 п.л.
21. Рыбакина, Н.А. Формирование метапредметных результатов образования в условиях компетентностно-ориентированной модели образовательного процесса / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование и саморазвитие. – 2012. – №1(29). – С. 81–87. – 0,63 п.л.

22. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование и наука. – 2017. – Т. 19, №2. – С. 31–50. – 1,8 п.л.

23. Рыбакина, Н.А. Единство обучения и воспитания в компетентностно-контекстной модели школьного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2017. – №2. – С. 66–74. – 0,9 п.л.

б) опубликованные в российских и региональных периодических изданиях, журналах, сборниках статей и материалов научно-практических конференций

24. Рыбакина, Н.А. Компетенция как педагогическая инновация / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Педагогический процесс как культурная деятельность : материалы VI международной научно-практической конференции. В 2 т. Т. 1 / сост. и отв. ред. Н.В. Цицилина, Л.Н. Разина. – Самара : ГАОУ СИПКРО, 2008. – С. 168–176. – 0,5 п.л.

25. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-ориентированная модель образовательного процесса: основы концептуального проектирования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Психолого-педагогические аспекты управления качеством образования в условиях модернизации системы образования РК : материалы международных интернет-педагогических чтений. – Алматы : АОМКДИ, 2010. – С. 40–46. – 0,4 п.л.

26. Рыбакина, Н.А. Формирование «моральных инстанций» в процессе обучения / Н.А. Рыбакина, В.И. Рыбакин – Текст : непосредственный // Русский мир и духовное развитие народов Поволжья : материалы международной научно-практической конференции, посв. 160-летию со дня образования Самарской губернии и Самарской и Сызранской епархии. – Самара : ООО «Книга», 2011. – С. 81–89. – 0,5 п.л. (авторский текст – 0,4 п.л.).

27. Рыбакина, Н.А. Образовательные технологии формирования ментального пространства личности / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Проблемы инновационности, конкурентоспособности и саморазвития личности в условиях модернизации педагогического образования : материалы XXI всероссийской научной конференции. – Казань : Центр инновационных технологий, 2011. – С. 373–379. – 0,4 п.л.

28. Рыбакина, Н.А. Программа повышения квалификации педагогов по проблеме «Проектирование компетентностно-ориентированной модели образовательного процесса в рамках требований ФГОС» / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Педагогический процесс как культурная деятельность : материалы VII международной научно-практической конференции. В 2 т. Т.2 / научн. ред. Р.Н. Горячева. – Самара : ГАОУ СИПКРО, 2011. – С.111–118. – 0,5 п.л.

29. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : материалы III международной научно-практической конференции. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 290–296. – 0,4 п.л.

30. Рыбакина, Н.А. Непрерывное образование как новая образовательная парадигма / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2013. – №3. – С. 14–22. – 0,9 п.л.

31. Рыбакина, Н.А. Понятие непрерывности в контексте образования как сферы общественных отношений / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й международной конференции. В 2 ч. Ч. 1. / под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2013. – С. 121–123. – 0,3 п.л.

32. Рыбакина, Н.А. Теория контекстного обучения как концептуальная основа реализации компетентностного подхода в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : сборник трудов IV международной научно-практической конференции. – М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2013. – С. 217–223. – 0,5 п.л.

33. Рыбакина, Н.А. Непрерывное образование в контексте развития психолого-педагогической науки / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 12-й международной конференции. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. – С. 415–418. – 0,3 п.л.

34. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстный подход к проектированию модели непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие человека : материалы I международной научно-практической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2014. – С. 348–351. – 0,3 п.л.

35. Рыбакина, Н.А. Методологические основы становления парадигмы непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование : материалы XII международной научно-практической конференции. – Липецк : ЛГПУ, 2014. – С. 30–34. – 0,3 п.л.

36. Рыбакина, Н.А. Инвариант результата непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : сборник трудов V международной научно-практической конференции. – М. : РИЦ МГГУ им. М.А. Шолохова, 2014. – С. 255–260. – 0,4 п.л.

37. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 13-й международной конференции. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 420–423. – 0,4 п.л.

38. Рыбакина, Н.А. Проектирование компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Социально-гуманитарное развитие и современность : материалы IV международной научной конференции. – М. : МИИ, 2015. – С. 105–109. – 0,4 п.л.

39. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования : материалы XI международной научно-практической конференции. – М. ; СПб. : Нестор-История, 2015. – С. 250–254. – 0,3 п.л.

40. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстный подход к разработке педагогической модели непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование : материалы XIII международной научно-практической конференции. – Липецк : ЛГПУ, 2015. – С. 49–51. – 0,3 п.л.

41. Рыбакина, Н.А. Контекст как интеграционная характеристика организации учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие человека : материалы III международной научно-практической конференции. – Мадейра ; Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2015. – С. 135–137. – 0,3 п.л.

42. Рыбакина, Н.А. Обучение в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Развитие личности как стратегия современной системы образования : материалы международной конференции. В 2 ч. Ч. 2 / Э.П. Комарова (отв. ред). – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 149–152. – 0,3 п.л.

43. Рыбакина, Н.А. Проблемы инварианта процесса и результатов непрерывного образования / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : непосредственный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 14-й международной конференции. В 2 ч. Ч. 1 / под ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 94–98. – 0,4 п.л. (авторский текст – 0,2 п.л.).

44. Рыбакина, Н.А. Личностно-профессиональное развитие человека в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Психология личностного и профессионального развития субъектов непрерывного образования : материалы XII международной научно-практической конференции / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Изд-во «Перо», 2016. – С. 328–332. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,3 п.л.

45. Рыбакина, Н. А. Непрерывность, прерывность и инвариант результатов образования / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : непосредственный // Методология профессионального образования : материалы международной научно-практической конференции, посв. А.М. Новикову / под ред. Т.Ю. Ломакиной. – М. : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – С. 62-67. – 0,3 п.л. (авторский текст – 0,15 п.л.).

46. Рыбакина, Н.А. Реализация идеи непрерывного образования в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы V международной научно-практической конференции / Э.П. Комарова (отв. ред) [и др.]. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2017. – С. 156–159. – 0,3 п.л.

47. Рыбакина, Н.А. Технология формирования и развития инварианта непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 15-й международной конференции: в 2 ч. Ч. 2 / под ред. Ж.О. Жилбаева, Н.А. Лобанова. – Астана : НАО им. И. Алтынсарина, 2017. – С. 427–433. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,63 п.л.

48. Рыбакина, Н.А. Личностно-профессиональное развитие человека в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения : сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. – М.: Изд-во «Перо», 2017. – С.132-136. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,3 п.л.

49. Рыбакина, Н.А. «Образовательная компетенция» как инвариантная основа формирования общих и профессиональных компетенций в системе непрерывного образования / Н.А. Рыбакина, А.А. Вербицкий – Текст : электронный // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 15-й международной конференции. – Ярославль : ЯГПУ, 2017. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,44 п.л. (авторский текст – 0,22 п.л.).

50. Рыбакина, Н.А. Образовательная компетенция как средство овладения учебной и профессиональной деятельностью / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Методология профессионального образования : сборник научных статей международной научно-практической конференции, посв. научному вкладу академика РАО А.М. Новикова / под науч. ред. М.В. Никитина., Т.Ю. Ломакиной. – М. : ФГБУ РАО, 2018. – С. 307–312. – 0,3 п.л.

51. Рыбакина, Н.А. Образовательная компетенция как механизм развития обучающегося в системе непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы VI международной научно-практической конференции. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2018. – С. 124–127. – 0,5 п.л.

52. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания как основа формирования образовательной компетенции / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : сборник научных трудов участников V международной научно-практической конференции / под ред. О.В. Тарасовой. – Орел : ОГУ, 2018. – С. 229–232. – 0,44 п.л.

53. Рыбакина, Н.А. Образовательная компетенция как инструмент личностно-профессионального развития человека / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Личностно-профессиональное развитие: актуальные исследования и форсайт-проекты : сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Изд-во «Перо», 2018. – С. 236–239. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,44 п.л.

54. Рыбакина, Н.А. Образовательная среда компетентностно-контекстного типа как основа проектирования педагогической модели непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Европейский союз ученых. – 2018. – № 5 (50). – С. 44–47. – 0,56 п.л.

55. Рыбакина, Н.А. Образовательная компетенция обучающегося как условие непрерывности его развития / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2018. – №45, Ч. 4. – С. 64-68. – 0,5 п.л.

56. Рыбакина, Н.А. Принцип «системности и систематичности» как фактор развития человека в системе непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход : сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Изд-во «Перо», 2019. – С. 509–512. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM)– 0,44 п.л.

57. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстный подход к проектированию технологии непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы XVII международной конференции. – СПб. : СПбГЭУ, 2019. – С. 481–486. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,63 п.л.

58. Рыбакина, Н.А. Проблемы организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа в общеобразовательной школе / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – №55, Ч. 7. – С. 82–87. – 0,75 п.л.

59. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-контекстная концепция школьного обучения и воспитания / Н.А. Рыбакина – Текст : непосредственный // Актуальные вопросы контекстного образования : материалы круглого стола, посвященного памяти академика РАО, доктора педагогических наук, профессора А.А. Вербицкого / под ред. Е.Б. Пучковой, Е.А. Сорокоумовой. – М. : МПГУ, 2021. – С. 88–104. – 0,88 п.л.

60. Рыбакина, Н.А. Сопровождение профессиональной самореализации педагогов: компетентностно-контекстный подход / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию : сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Психологический институт РАО, 2021. – С. 148–152. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,5 п.л.

61. Рыбакина, Н.А. Проблема «образовательной компетенции» в контексте непрерывного образования / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : сборник научных статей XVIII международной конференции. – Курск : ЗАО «Университетская книга», 2021. – С. 193–199. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM) – 0,63 п.л.

62. Рыбакина, Н.А. Единство обучения и воспитания: компетентностно-контекстный подход / Н.А. Рыбакина – Текст : электронный // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика : сборник статей / под ред. Л.М. Митиной. – М. : Психологический институт РАО, 2022. – С. 55–59. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM). – 0,5 п.л.

III. Учебные пособия и методические разработки

63. Рыбакина, Н.А. Компетентностно-ориентированное образование : учебно-методические материалы / Н.А. Рыбакина, О.Н. Огай, Е.А. Самойлов. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2003. – 52 с. – ISBN 5-7174-0197-3. – Текст : непосредственный. – 3,25 п.л. (авторский текст - 1,5 п.л.).

64. Рыбакина, Н.А. Математика. Тетрадь-спутник для 2 кл. : учебное пособие. В 2 ч. Ч.1. / Н.А. Рыбакина. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2011. – 64 с. – Текст : непосредственный. – 8 п.л.

65. Рыбакина, Н.А. Математика. Тетрадь-спутник для 2 кл. : учебное пособие. В 2 ч. Ч.2. / Н.А. Рыбакина. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2011. – 48 с. – Текст : непосредственный. – 6 п.л.

66. Рыбакина, Н.А. Математика. Тетрадь-спутник для 3 кл. : учебное пособие. В 2 ч. Ч. 1. / Н.А. Рыбакина. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2011. – 62 с. – Текст : непосредственный. – 7,6 п.л.

67. Рыбакина, Н.А. Математика. Тетрадь-спутник для 3 кл. : учеб. пособие. В 2 ч. Ч. 2. / Н.А. Рыбакина. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2011. – 52 с. – Текст : непосредственный. – 6,5 п.л.

68. Рыбакина, Н.А. Математика. Тетрадь-спутник для 4 кл. : учебное пособие. В 2 ч. Ч. 1. / Н.А. Рыбакина. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2012. – 54 с. – Текст : непосредственный. – 6,75 п.л.

69. Рыбакина, Н.А. Математика. Тетрадь-спутник для 4 кл. : учебное пособие. В 2 ч. Ч. 2. / Н.А. Рыбакина. – Самара : ГОУ СИПКРО, 2012. – 50 с. – Текст : непосредственный. – 6,25 п.л.

Подписано к печати 19.03.2024
Бумага типографская. Печать оперативная. Заказ №
Формат 60x84 1/16. Объем 3,0 п.л. Тираж 100 экз.
Отпечатано в типографии
ООО «Порто-принт»
443041, г. Самара, ул. Садовая, 156

