

ОТЗЫВ

официального оппонента на диссертационное исследование Рыбакиной Натальи Александровны «Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе», представленное на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования

Социокультурные изменения, происходящие в обществе в условиях перехода к постиндустриальной фазе его развития, становления сетевого общества, цифровой, а со стремительным распространением ИИ, интеллектуальной экономики, обнажили ряд противоречий, отражающих его проблемы: высокую динамику общественных, экономических, технологических и других процессов, открывающих большие возможности для человека. С другой стороны, мы отмечаем и нарастание рисков, стрессовых ситуаций. Развитие и внедрение технологий искусственного интеллекта поставило острый вопрос реализации этических принципов их использования в жизни и деятельности человека; распространение нелинейных способов взаимодействия людей не только между собой, но и опосредовано с помощью алгоритмов, и в целом неготовность человека к такому взаимодействию. В этих условиях особую роль приобретает образование как важнейший ресурс развития человека, обеспечивающий его готовность жить и действовать в условиях складывающегося интеллектуального общества и становления алгоритмической культуры. Ключевым фактором, определяющим формирование такой готовности выступает повышение качества образования, под которым понимается степень соответствия подготовки обучающихся удовлетворению быстроменяющихся запросов бизнеса, общества, семей, государства, отраженных в федеральных государственных образовательных стандартах и достижения ими планируемых результатов освоения основных образовательных программ, определяемых на основе компетентного подхода на каждом уровне системы непрерывного образования. Школе как ключевому звену системы непрерывного образования, обеспечивающему успешное вхождение человека в мир культуры, экономики, высоких технологий, социальных отношений, отводится приоритетное значение в обеспечении качества образования через формирование совокупности предметных, метапредметных и личностных результатов образования.

Вместе с тем переход от школы формирования человека «знающего» к школе, ориентированной на формирование человека «интеллектуального», компетентного, способного использовать знания, умения, навыки, компетенции в современном социокультурном контексте для решения разнообразных проблем с учетом социальных и морально-этических норм, принятых в обществе, представляется проблемным в силу сохраняющихся в практике общего образования проблем и противоречий, унаследованных от предыдущего этапа развития. Ключевыми проблемами на пути достижения поставленных целей образования выступает организация образовательной деятельности обучающихся без учета

принципов, обеспечивающих формирование совокупности предметных, метапредметных и личностных

результатов образования, в силу недостатка психолого-педагогических исследований, на основе которой построены используемые в практике общеобразовательной школы модели обучения и воспитания. К таким принципам можно отнести, во-первых, принцип контекстности, который реализуется посредством обеспечения единства знаний и навыков их применения в конкретных, быстроменяющихся социально-практических контекстах деятельности человека; во-вторых, принцип единства обучения и воспитания, нацеливающий деятельность учителя на организацию образовательной деятельности школьников на основе духовно-нравственных, и морально этических норм, принятых в российском обществе. Поэтому учитель, по-прежнему, организует учебную деятельность, нацеленную на овладение обучающимися «основами наук», и те же методы использует для формирования метапредметных и личностных результатов обучения. Это безусловно важно, но недостаточно для того, чтобы человек смог использовать полученные знания в качестве функциональных инструментов деятельности, осуществляемой на основе принятых социальных и моральных норм. Вводимые инновации, не опирающиеся на адекватную новым целям и результатами образования педагогическую теорию, не дают ожидаемых результатов, так как на практике поглощаются мощной многовековой традицией «передачи знаний» и проверки их усвоения.

В данном контексте важнейшей является проблема поиска и разработки концепций, обеспечивающих возможность проектирования моделей обучения и воспитания, которые строились бы с учетом рассмотренных выше принципов и обеспечивали последовательное моделирование в образовательной деятельности школьников предметно-технологическое, социальное и морально-этическое содержание деятельности, в совокупности обеспечивающее продуктивное решение обучающимся теоретических и практических задач и проблем. Важным в этой связи представляется и проблема поиска способов переноса таких моделей обучения и воспитания, обеспечивающих формирование способности продуктивно решать проблемы на основе единства предметных, социальных и морально-этических норм, на другие уровни системы непрерывного образования и самообразования, формирования и развития личности человека, включая дошкольное.

Все вышесказанное обуславливает актуальность рецензируемого исследования.

Научная новизна диссертации состоит в том, что в ней:

– выделены черты непрерывного образования, определяющие его сущность как неклассической парадигмы образования, отвечающей требованиям современного интеллектуального общества;

– обосновано, что в качестве инварианта непрерывного образования, обеспечивающего преемственное наращивание потенциала человека в процессе его движения по уровням системы непрерывного образования, является образовательная компетенция, структурными компонентами которой выступают инварианты опыта: когнитивный (основа выполнения любой деятельности), социаль-

ный (обеспечивающий регуляцию взаимодействия на основе социальных и моральных норм), рефлексивный (механизм развития деятельности);

- определены функции образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования (обеспечивать единство личностного развития, обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности и задавать «рамку» формирования заданных стандартами компетенций посредством наполнения конкретным содержанием инвариантов опыта);

– обосновано, что в качестве научно-педагогической основы проектирования процесса обучения и воспитания, формирование и развитие личности, обеспечивающего формирование компетентностных результатов с помощью сформированной образовательной компетенции в системе непрерывного образования, выступает теория контекстного образования, основные положения и принципы которой конкретизированы автором диссертационного исследования применительно к условиям общего образования;

– раскрыта суть компетентностно-контекстного обучения и воспитания на уровне общего образования, которая заключается в том, что учебная информация накладывается на социально-практическую деятельность обучающихся и усваивается в контексте предметного, социального и рефлексивного компонентов и в этом процессе осуществляется ее превращение из абстрактной знаковой системы в личностно значимые знания, навыки и компетенции как функциональные инструменты деятельности, что определяет деятельностную основу наращивания потенциала личности в процессе движения по уровням системы непрерывного образования;

– разработана компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания в общеобразовательной школе, представленная в контексте уровней методологии и базирующаяся 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;

– раскрыта сущность принципа системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному и принципа инвариантности, дополняющих систему принципов контекстного образования в условиях непрерывности образования. 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 компе-

тенция), 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;

– обосновано, что 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;

– обоснованы необходимость и возможность перехода учителя с позиции передатчика учебной информации на позицию сопровождения образовательной деятельности обучающихся через деятельность по проектированию образовательной среды компетентностно-контекстного типа, где каждый компонент деятельности обучения (информационный, инструментальный, стимульный) обеспечивает соответствующий компонент деятельности учения (предметный, социальный, рефлексивный) в конкретном образовательном контексте;

– разработана компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе, включающая целевой, содержательный, организационно-процессуальный и рефлексивно-диагностический элементы; определены цели, формы и методы реализации каждого этапа трансформации образовательной деятельности обучающихся (от деятельности академического типа в квазисамостоятельную и далее в самостоятельную образовательную деятельность) и их рефлексивной деятельности.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно открывает новое направление научных исследований, на современном технологическом и социально-экономическом этапе развития общества в условиях стремительных изменений, связанных с теоретико-методологическим обеспечением непрерывного образования как процесса наращивания потенциала личности и 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; с научно-педагогическим обеспечением процесса организации обучения и воспитания с помощью образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования. Предлагаемая в исследовании компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания в общеобразовательной школе может составить основу для новых научных представлений о способах организации процессов обучения и воспитания в школе как ключевом звене непрерывного образования. Конкретизация положений теории контекстного образования к условиям общеобразовательной школы и выявленные в работе принцип инвариантности процесса и результата непрерывного образования и принцип системности и систематичности развертывания содержания образования позволят на теоретической основе определить новые нормы деятельности учителя по организации образовательной деятельности школьников, обеспечивающей формирование компетентностных результатов образования.

Осуществлен вклад в развитие категориального аппарата педагогической науки введением в научный оборот понятий «образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа», «образовательная среда компетентностно-контекстного типа» и раскрытием структуры образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования.

Практическая значимость исследования обусловлена тем, что его материалы, а также разработанные автором методические пособия и рекомендации могут быть широко использованы в практике работы учителей общеобразовательных школ в целях организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа как динамически развивающейся – от деятельности академического типа к квазисамостоятельной и далее – к самостоятельной образовательной деятельности, предполагающей рефлекссию процесса и результатов каждого этапа движения деятельности в рамках усвоения содержания каждой учебной темы, в процессе которой обеспечивается формирование компетентностных результатов образования с помощью использования инварианта непрерывного образования. 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.

Обратимся еще к некоторым аспектам диссертации.

Особого внимания заслуживает анализ генезиса компетентностно-контекстного обучения и воспитания, в процессе которого автор обратился к сущности непрерывного образования с позиций диалектики понятий «прерывность» и «непрерывность», что позволило раскрыть парадокс непрерывности образования и обосновать проблему поиска способов обеспечения процесса непрерывного наращивания потенциала личности в условиях дискретности системы непрерывного образования. На основе тщательного анализа большого количества библиографических источников Н.А. Рыбакиной предложен способ решения данной проблемы с помощью инварианта непрерывного образования, позволяющего с единых позиций обеспечивать и отслеживать динамику наращивания потенциала человека в процессе его движения по уровням системы непрерывного образования. Такое глубокое осмысление генезиса объекта исследования свидетельствует о высоком научно-теоретическом уровне диссертационного исследования.

Важным в контексте понимания научного замысла работы представляется выявление автором структуры образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования с позиции достраивания природных способностей человека интеллектуальными операциями и постановки их под контроль личностно значимых ценностей и смыслов, что обуславливает человекоцентричную направленность предложенного автором инструмента разрешения парадокса непрерывности образования, затрагивающего не столько вопросы «стыковки» программ, результатов и методов обучения и воспитания, сколько, что крайне важно, проблемы преемственности получаемых при этом приращений в содержании когнитивного, социального и рефлексивного опыта обучающихся. Использование идей теории контекстного образования позволило автору обосновать струк-

туру образовательной деятельности школьников компетентностно-контекстного типа как совокупность видов деятельности, в контексте которых формируются соответствующие компоненты образовательной компетенции. Достаточно обоснованным в этой связи является обоснование автором структуры деятельности учителя по обеспечению каждого компонента деятельности обучающегося. Эти положения легли в основу разработанной автором компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, в которой предложены новые правила использования известных методов и форм для организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа обучающихся, осуществляемой на основе единства предметных, социальных и морально-этических норм.

Таким образом инвариант непрерывного образования как теоретический конструкт нашел свое воплощение в проектировании взаимосвязанной деятельности учителя и обучающихся в предложенной Н.А. Рыбакиной модели обучения и воспитания, результативность которой была подтверждена результатами экспериментальной работы.

Заслуживает внимания предложенная автором система оценки результатов образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа школьников, которая включает в себя как оценку приращений в содержании инвариантов формируемых компетенций (предметном и социальном опыте), формируемых с помощью использования образовательной компетенции, так и «оценочных ситуаций» как инструментов обеспечения учителем условий и качества самого образовательного процесса, которые не всегда поддаются количественному измерению, но обеспечивают движение «от данности к заданности».

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что рецензируемая диссертация представляет собой завершенное самостоятельное исследование, в котором решена важная научная проблема, имеющая большое социально-педагогическое значение для повышения качества образования, определяющего развитие и конкурентоспособность страны в условиях научно-образовательного общества.

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью многоуровневой методологии исследования, ее соответствием поставленной проблеме; адекватностью использованных исследовательских методов; личным опытом работы автора в качестве разработчика компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе и апробацией модели обучения и воспитания, спроектированной на ее основе; репрезентативностью объема выборки, значимостью эмпирических данных и их интерпретации.

Автореферат и опубликованные работы автора полностью отражают основное содержание диссертации.

Положительно оценивая рецензируемое исследование, считаем необходимым отметить имеющиеся недостатки, отсутствие которых, на наш взгляд, улучшило бы качество диссертационной работы.

1. Большого внимания заслуживает анализ современного социокультурного и технологического контекста развития человеческой цивилизации в

целом и российского общества в частности, что и определяет, в значительной степени изменения требований к целям и результатам образования, нашедшем отражение в диссертационном исследовании.

2. При глубоком рассмотрении автором сущности инварианта непрерывного образования и возможностей компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе, спроектированной в логике его использования для организации образовательной деятельности школьников, в исследовании, на наш взгляд, остался открытым вопрос о возможности переноса представленного в диссертации опыта на уровень дошкольного и профессионального образования.

3. Требуется пояснения, почему, в состав содержательного элемента компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе, автор не включил аксиологический компонент как основу содержания в обучении и воспитании, а ограничился предметным и метапредметным компонентами и приобретаемым опытом.

4. Требуется пояснения, почему, определяя предметом своего исследования принципы, технологии, методы и формы организации компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе, автор, достаточно подробно представил сущность принципов компетентностно-контекстного обучения и воспитания, описал методы и формы организации каждого этапа образовательной деятельности, однако, не указал используемые на этих этапах образовательных технологий, ограничившись представлением одной технологии организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа.

5. На наш взгляд, диссертационное исследование выиграло бы, если бы автор уделит внимание как в теоретической, так и в практической части работы внимание использованию различных форм контекста для формирования универсальных учебных действий школьников.

Представленное исследование является самостоятельной завершенной научно-квалификационной работой, в которой поставлена и решена актуальная для теории и практики отечественного образования научная проблема. Диссертационное исследование соответствует 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) и критериям, установленным «Положением о присуждении ученых степеней», утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от

24 сентября 2013 года, № 842 (пп. 9, 10, 11, 13, 14 «Положение о порядке присуждения ученых степеней»), а его автор, Рыбакина Наталья Александровна, заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования.

Официальный оппонент:

доктор педагогических наук, доцент,
член-корреспондент РАО,

генеральный директор
ООО «Мобильное электронное
образование»

07.05.2024



А.М. Кондаков

Подпись официального оппонента А.М. Кондакова подтверждаю:

Руководитель отдела персонала
ООО «МЭО»

Халмухамедова Е.В.

Сведения об оппоненте:

Фамилия, имя отчество: Кондаков Александр Михайлович

Ученая степень, звание: доктор педагогических наук, 5.8.1 - общая педагогика, история педагогики и образования, доцент, член-корреспондент РАО.

Адрес: 127018, г. Москва, ул. Суцёвский Вал, д.16, стр. 4.

Телефон: 8 (495) 249 90 11

Адрес электронной почты: a.kondakov@mob-edu.ru

Организация, должность в организации: Общество с ограниченной ответственностью «Мобильное электронное образование», генеральный директор.

Веб-сайт организации: <https://mob-edu.ru>

Публикации официального оппонента доктора педагогических наук, доцента, член-корреспондента РАО Александра Михайловича Кондакова по проблеме диссертации Рыбакиной Натальи Александровны на тему «Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе»:

1. Кондаков, А.М. Контекстное образование в условиях реализации обновленных ФГОС [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев, Л.Н. Феденко. – Электрон. текст. дан. (1,7 Мб) – Киров: МЦИТО, 2023. – ISBN 978-5-907623-74-3

2. Кондаков, А.М. Альманах инновационных практик / А.М. Кондаков, О.А. Карabanова, Н.В. Любомирская [и др.]. Том. Выпуск 1. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2023. – 244 с. – ISBN 978-5-907743-31-1

3. Кондаков, А.М. Образование в условиях конвергентной сетевой среды / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Проблемы развития дидактики в условиях цифровой трансформации образования: сборник научных трудов / Составители: В.Г. Мартынов, В.М. Жураковский. – Москва, 2022. – С.98-121.

4. Кондаков, А.М. Контрольно-измерительные материалы по определению уровня сформированности метапредметных результатов функциональной грамотности обучающихся на уровне начального общего образования [Электронный ресурс] : учебное пособие / А.М. Кондаков, М.Л. Беркович, О.А. Беркович [и др.]. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2022. – 239 с. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM) – ISBN 978-5-907541-53-5.

5. Кондаков, А.М. Концепция развития личности гражданина России: монография / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев. – Киров: Изд-во МЦИТО, 2021. – 65 с. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM) – 978-5-907419-74-2.

6. Кондаков, А.М. Методология проектирования общего образования в контексте цифровой трансформации / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2021. – Т.85. – №1. – С. 5-24.

7. Кондаков, А.М. Устойчивость к будущему. От дидактоцентризма – к человекоцентризму / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Образовательная политика. – 2021. – №4(88). – С. 20-41.

8. Кондаков, А.М. Базовые ценности Российской цивилизации и их трансформация на этапе перехода к цифровому обществу / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2020. – №6. – С. 5-23.

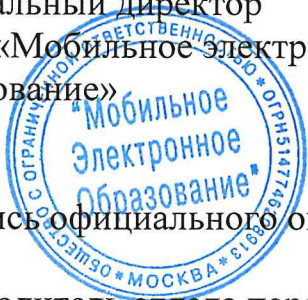
9. Кондаков, А.М. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования: монография // А.М. Кондаков, В.И. Блинов, П.Н. Биленко [и др.]. – Москва : Дело (РАНХиГС), 2020. – 112 с. – ISBN 978-5-00033-746-2.

10. Кондаков, А.М. Образование в конвергентной среде / А.М. Кондаков, И.С. Сергеев // Педагогика. – 2020. – Т.84. - №12. – С. 5-23.

11. Кондаков, А.М. Цифровая идентичность, цифровая самоидентификация, цифровой профиль: постановка проблемы / А.М. Кондаков, А.А. Костылева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т.16. – №3. – С. 207-218.

12. Кондаков, А.М. Цифровое образование: от школы для всех к школе для каждого / А.М. Кондаков, А.А. Костылева // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2019. – Т.16. – №4. – С. 295-307.

Официальный оппонент:
доктор педагогических наук, доцент,
член-корреспондент РАО,
генеральный директор
ООО «Мобильное электронное
образование»



А.М. Кондаков

Подпись официального оппонента А.М. Кондакова подтверждаю:

Руководитель отдела персонала
ООО «МЭО»
07.05.2024

Халмухамедова Е.В.