

«УТВЕРЖДАЮ»

Ректор федерального государственного
автономного образовательного учреждения
высшего образования «Мурманский
арктический университет» доктор
педагогических наук, доцент



И. М. Шадрина

«02» мая 2024 г.

ОТЗЫВ ВЕДУЩЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ

федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» на диссертацию **Рыбакиной Натальи Александровны** на тему «Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе», представленную на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования

Проблема обучения и воспитания человека компетентного, способного использовать знания как инструмент решения задач и проблем собственной деятельности «на протяжении всей жизни», является социально-педагогической проблемой. Социальная, потому что, во-первых, социально-культурные изменения общества обусловили парадигмальную трансформацию образования, в основе которой лежит идея непрерывности образования человека; во-вторых, непрерывность образования как процесс наращивания потенциала личности «на протяжении всей жизни» выступает фактором развития «общественного интеллекта» как движущей силы развития научно-образовательного общества. Проблема является педагогической, потому что, во-первых, непрерывность образования предполагает наличие инварианта, обеспечивающего преемственное наращивание потенциала человека в процессе его движения по уровням системы непрерывного образования; во-вторых, инвариант непрерывного образования должен обеспечивать единство обучения и воспитания в одном потоке образовательной деятельности; в-третьих, организация образовательной деятельности школьников с использованием инварианта непрерывного образования служит основой формирования компетенций, заданных стандартами образования, посредством наполнения его структурных компонентов конкретным содержанием.

Актуальность научного направления исследования, проведенного Рыбакиной Н.А., обусловлена, с одной стороны, стремлением преодолеть кризис образования, вызванный происходящими в обществе социокультурными изменениями, посредством разработки концепции и модели обучения и воспитания школьников, адекватных требованиям научно-образовательного общества и особенностям алгокогнитивной культуры. С другой стороны, необходимостью достижения социального эффекта – опережающего развития образования, обеспечивающего становление человека в культуре на основе формирования способности к творческому созиданию действительности на основе знания.

Практическая актуальность темы исследования внутри научного направления, отвечающая потребности педагогической практики в моделях организации обучения и воспитания человека компетентного, способного использовать знания в качестве инструмента деятельности, обусловлена запросами научно-образовательного общества на развитие «общественного интеллекта» как движущей силы его развития.

Научная актуальность темы исследования внутри научного направления обусловлена, во-первых, тем, что в исследованиях ученых продолжается поиск определений ключевых понятий компетентностного подхода. Чаще всего компетенция трактуется как социальная норма продуктивной деятельности, а владение ею определяется как компетентность. Но в чем состоит отличие социальной нормы (компетенция) от качества личности человека, специалиста (компетентность), остается неясным. Проблема реализации компетентностного подхода, как правило, исследуется учеными автономно на каждом уровне системы непрерывного образования, что обусловило различие в трактовке компетентностных результатов образования: на уровне общего образования – как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательных программ; на уровне профессионального образования – как общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Главное же заключается в том, что отсутствует обоснованное представление о том, что именно лежит в основе преемственного формирования компетентностных результатов образования и какова педагогическая основа содержания и процесса их формирования на всех уровнях системы непрерывного образования и самообразования человека.

Во-вторых, наличием противоречия между потенциальной возможностью теории контекстного образования, получившей широкое распространение на уровне профессионального 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.

Стремление Н.А. Рыбакиной найти пути разрешения указанного противоречия и определяет проблему исследования, суть которой в теоретическом плане заключается в разработке компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования. В практическом плане – проектирование компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе, включающей целевой, содержательный, организационно-процессуальный и результативно-диагностический элементы.

В работе четко определены объект, предмет, цель и задачи исследования, сформулирована гипотеза, обоснованы методологические основы и методы исследования, раскрыты новизна, теоретическая и практическая значимость, что свидетельствует об исследовательской культуре автора и ее готовности к выполнению работы заявленного уровня.

Следует отметить корректность сформулированного предмета исследования, раскрывающего аспекты рассмотрения объекта. С этих позиций предмет данного исследования дает представление о принципах, технологиях, методах и формах организации компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе, раскрывая новые аспекты процесса обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, выступающего в качестве объекта исследования.

Содержание диссертации, логика проведенного научного анализа, а также полученные результаты полностью соответствуют заявленной автором цели исследования.

Из диссертации видно, что качественное решение поставленных научно-исследовательских задач стало возможным вследствие высокого уровня культуры педагогического мышления Н.А. Рыбакиной, знания ею методологии педагогики и концептуальных положений теории и практики организации процесса обучения и воспитания в общеобразовательной школе, сущности теории контекстного образования и компетентностного подхода.

Анализ диссертационного исследования позволяет выделить ряд положений, свидетельствующих о его **научной новизне**.

Во-первых, в результате осмысления идей ученых о происходящих социокультурных изменениях в обществе, обусловивших кризис образования, автором обоснованы направления трансформации образования, отвечающие требованиям научно-образовательного общества и особенностям алгокогнитивной культуры: префигуративный тип взаимодействия поколений, нелинейный способ хранения и передачи информации и взаимодействия людей не только непосредственного, но и опосредованного при помощи алгоритмов, владение компетенцией умения учиться как ключевым фактором развития человеческого капитала. Следует отметить доказательность обоснования автором идеи о том, что ключевые характеристики непрерывного 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 культуры) отражают его сущность как неклассической парадигмы образования, в рамках которой обеспечиваются условия организации обучения и воспитания, адекватные требованиям научно-образовательного общества и особенностям алгокогнитивной культуры.

Во-вторых, в результате анализа двух аспектов непрерывности образования: институционального (система непрерывного образования) и личностного (непрерывное образование человека) автором раскрыта суть парадокса непрерывного образования, заключающегося в том, что система непрерывного образования дискретна для каждого человека в точках перехода с изучения одной образовательной программы на изучение другой, с одного уровня образования на другой, а его непрерывное образование как процесс наращивания потенциала личности может и должно быть непрерывным в процессе его движения по уровням системы непрерывного образования и самообразования. Опираясь на закон «инвариантности и цикличности развития» (А. И. Субетто), Н. А. Рыбакина обосновала, что разрешение рассмотренного противоречия предполагает выделение инварианта процесса и результата непрерывного образования, позволяющего с единых позиций обеспечивать и отслеживать качественные изменения в содержании приобретаемых обучающимися компетенций.

В-третьих, в результате анализа научной литературы, позволившего выявить сущность компетенций как определенного уровня инструментализации знаний, содержание компетенции умения учиться и образовательной компетенции автором диссертационного исследования обосновано, что образовательная компетенция выступает в качестве инварианта непрерывного образования. Выявив инварианты опыта, приобретаемого человеком в процессе образования, Н.А. Рыбакина обосновала сущность образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, представляющего как предмет теоретического знания. С рассматриваемых автором исследования позиций, образовательная компетенция – это теоретический конструкт, представляющий собой приобретаемую в образовательной деятельности человека систему когнитивного, социального и рефлексивного опыта, обладающую свойством инвариантности.

Следует отметить, что раскрытию сущности данного понятия предшествовало выявление методологической основы, в качестве которой выступила теория о формировании способностей субъекта деятельности и способностей личности за счет достраивания природных способностей интеллектуальными операциями и постановки их под контроль личностно значимых ценностей и смыслов (В. Д. Шадриков). Отметим, что автором убедительно обосновано, почему образующие образовательную компетенцию виды опыта остаются инвариантными по отношению к вариативному содержанию непрерывного образования, выделены функции образовательной

компетенции: задавать рамку формирования компетенций и обеспечивать единство обучения и воспитания в едином потоке образовательной деятельности. Соискателем также определены структурные компоненты образовательной деятельности школьников, в рамках которых они формируются как инварианты любых компетенций, заданных стандартами образования. Кроме того, на основе идей Т. Гилберта обосновано, 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 означает, что теоретические положения об образовательной компетенции как инварианте непрерывного образования не зависли в воздухе, а были воплощены в практическую педагогическую деятельность в процессе реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания. Это в равной мере относится и к другим теоретическим положениям данного диссертационного исследования.

В-четвертых, проведя анализ широко используемых на уровне общего образования педагогических теорий, определяющих способы трансляции социального опыта через образование, автор исследования обосновала, что в качестве научно-педагогической основы проектирования практики непрерывного образования на основе компетентностного подхода с использованием образовательной компетенции выступает теория контекстного образования А. А. Вербицкого, в рамках которой разрешается основное противоречие традиционного образования между «искусственным миром» учебной деятельности и реальным миром социально-практической и профессиональной деятельности человека. Н. А. Рыбакиной были конкретизированы основные положения и принципы теории контекстного образования к условиям общеобразовательной школы, что позволило сформулировать основную идею компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе и определить его как такое, в котором с помощью образовательной компетенции и всей системы педагогических технологий задается предметное, социальное и рефлексивное содержание образовательной и необходимых фрагментов социально-практической деятельности по формированию компетентностных результатов образования; раскрыть сущность принципов компетентностно-контекстного образования на уровне общего образования и дополнить систему принципов контекстного образования двумя принципами, реализация которых обеспечивает непрерывность образования: принцип системности и систематичности развертывания содержания образования от общего к частному и принцип инвариантности процесса и результата непрерывного образования.

В-пятых, обосновав теоретико-методологическую основу разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе – идеи непрерывного образования,

компетентностного подхода, концептуальные положения теории контекстного образования, Н. А. Рыбакина обосновала возможность их интеграции и представила разработанную в контексте уровней методологии компетентностно-контекстную концепцию.

Заслуживает внимания выявление ведущей идеи концепции, в качестве которой выступает 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».

Идея концепции 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). В исследовании убедительно раскрыта сущность принципа инвариантности процесса и результата непрерывного образования, который 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.

В-шестых, дополняя систему принципов контекстного образования в рамках непрерывности образования, автор раскрывает сущность принципа системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному. Этот принцип 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. Автором обосновано, что ориентация на принцип системности и систематичности развертывания содержания позволяет учителю обеспечить не только прямое взаимодействие субъектов образовательного процесса, но и опосредованное – через информационную модель содержания, что адекватно сущности алгокогнитивной культуры. Раскрывая генезис компетентностно-контекстного обучения и воспитания, автор исследования привела убедительные доказательства, почему философский уровень методологии его разработки представлен принципом инвариантности; общенаучный уровень методологии – принципом системности и систематичности; конкретно-научный уровень методологии – принципами контекстного образования, конкретизированными с учетом требований общего образования.

В-седьмых, исходя из того, что концепция задает направленность разработке соответствующей модели обучения и воспитания, Н. А. Рыбакина представила такую модель и показала, каким образом ее реализация приводит к прогнозируемому результату.

В-восьмых, научно обоснованным нам представляется раскрытие диссертантом сущности и содержания целевого, содержательного, организационно-процессуального и рефлексивно-диагностического элементов компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования. Следует отметить убедительное и корректное обоснование сути, цели, методов и форм организации образовательной деятельности на каждом этапе образовательной деятельности школьников.

Проведенное исследование имеет несомненную **теоретическую значимость**. По нашему мнению, она заключается в том, что представленная работа способствует решению имеющей важное социально-педагогическое значение научной задачи – задачи разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания обучающихся в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования; открывает направление научных исследований, связанных с теоретико-методологическим обеспечением непрерывного образования как процесса наращивания потенциала личности «на протяжении всей жизни». Изложены доказательства того, что преимущественное формирование компетентностных результатов образования в системе непрерывного образования осуществляется с помощью инварианта непрерывного образования.

Обоснование автором 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».

Приведены доказательства того, что сопровождение образовательной деятельности школьников посредством проектирования образовательной среды компетентностно-контекстного типа обеспечивает одновременно овладение школьниками предметными компетенциями как способностью использовать знания для решения задач и проблем и способами организации деятельности на основе социальных и моральных норм.

Разработанная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования расширит научные представления об организации образовательного процесса, обеспечивающего единство обучения и воспитания, формирование компетентностных результатов, заданных требованиями стандартов.

Соискателем Н. А. Рыбакиной предложена структура образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, обосновано содержание ее компонентов; в понятийно-терминологический аппарат педагогической науки введены новые понятия: «образовательная деятельность компетентностно-контекстного типа», «образовательная среда компетентностно-контекстного типа» и раскрыто их содержание.

Диссертантом получено новое знание, которое дополняет методологическое обеспечение исследований по проблеме организации процесса обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования. Результаты исследования расширят научные представления о нормах деятельности учителя по организации образовательной деятельности школьников.

Практическая значимость выполненного исследования усматривается в том, что оно направлено 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. Разработана технология организации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа как динамически развивающейся от деятельности академического типа к квазисамостоятельной и далее к самостоятельной образовательной деятельности школьников, предполагающей рефлекссию процесса и результатов каждого этапа движения деятельности в рамках усвоения содержания каждой учебной темы.

Монографии, дидактические разработки и методические рекомендации, в которых раскрываются содержательные и процессуальные аспекты организации компетентностно-контекстного обучения и воспитания школьников, являются реальной предпосылкой модернизации общего образования в контексте требований научно-образовательного общества по формированию человека компетентного, умеющего решать проблем на основе совокупности предметных, социальных и моральных норм деятельности.

Автором проявлена научная компетентность в выборе методов выявления приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции, в качестве обобщенных показателей оценки которых 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).

Следует подчеркнуть, что экспериментальная работа базировалась на реализации модели компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе. В частности, автором в результате внедрения этой модели в целом был достигнут предполагаемый результат: компетентностно-контекстная образовательная среда обеспечивает статистически значимые приращения в содержании когнитивного и социального опыта, что опосредовано свидетельствует о приращении в содержании рефлексивного опыта обучающихся.

Рекомендуется использовать в разработке нового содержания профессионального педагогического образования и повышения квалификации учителей в аспекте их ориентации на воспитание человека компетентного; в

научных исследованиях проблемы организации образовательной деятельности школьников на основе принципа единства обучения и воспитания; в научных исследованиях проблемы реализации непрерывного образования человека как процесса наращивания его интеллектуального, общекультурного, личностного и профессионального потенциала в системе непрерывного образования.

В анализируемой диссертации представлены достаточно обоснованные пути решения важной социально-педагогической проблемы разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания обучающихся в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, обеспечивающей формирование компетентностных результатов образования. По нашему мнению, задачи диссертационного исследования успешно решены Н. А. Рыбакиной. Структура представленной работы в полной мере отвечает поставленным цели и задачам. Положения, выносимые на защиту, обоснованы и достоверны, научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы не вызывает никаких сомнений.

Вместе с тем, считаем необходимым высказать **замечания и суждения, возможно, дискуссионного характера.**

1. Для нас остался дискуссионным вопрос об обоснованности применения термина «конечное образование» и его критике: непрерывное образование как социально-образовательный феномен был рожден в реалиях и в контексте стремительно и непредсказуемо развивающегося рынка труда и, по нашему мнению, больше относится к сфере экономика труда, нежели к области общего образования, которое (особенно в начальной и основной школе) решает свои задачи, связанные в большей степени с развитием и воспитанием ребенка нежели с подготовкой его к будущей профессиональной деятельности и задачами, связанными с развитием инновационной экономики. И это, на наш взгляд, определяет несколько иной смысл и ценность общего образования – развитие личностного потенциала, самоактуализация и создание образа собственного «Я», в отличие от декларируемой автором ценности образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры».

2. Хотелось бы уточнить, на чьи исследования опирается автор диссертации, делая вывод о том, что «Традиционно процесс обучения и воспитания в общеобразовательной школе строится вне понимания сущности непрерывного образования (выделено нами), что затрудняет преемственное формирование компетентностных результатов образования в системе непрерывного образования» (См.: Дис., с.10)?

3. Утверждение автора диссертационного исследования о том, что «В качестве основного подхода к определению целей и результатов непрерывного образования признан компетентностный подход (выделено нами), что зафиксировано в формулировке требований к компетентностным результатам образования в федеральных государственных образовательных стандартах

общего и профессионально образования. На каждом уровне образования эти результаты конкретизируются: на уровне общего образования – как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов освоения образовательных программ» (См.: Дис., с. 5-6), на наш взгляд, является не совсем точным, поскольку в обновленных федеральных государственных образовательных стандартах начального и основного общего образования «научно-методологической основой» «для разработки требований к личностным, метапредметным и предметным результатам обучающихся, освоивших программы общего образования, обеспечивающих системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для обучения на следующем уровне образования, а также в течение жизни» выступает системно-деятельностный подход» (См.: ФГОС НОО, с. 3-4; ФГОС ООО, с. 4].

4. Кроме того, поскольку «компетентностный подход в стандартах общего образования рассматривается в качестве одного из методологических подходов (выделено нами) к формированию универсальных учебных действий» (См.: Дис., с. 71), какие еще базовые (методологические, фундаментальные) и общие (метапредметные, надпредметные) подходы к содержанию образования нашли отражение в авторской компетентностно-контекстной концепции и модели обучения и воспитания на уровне основного общего образования?

5. Принимая во внимание утверждение Н. А. Рыбакиной, что «в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования <...> «понятия «компетенции» и «компетентность» в перечне конкретных результатов образования не используются» (См.: Дис., с. 70), тем не менее, отметим, что «функциональная грамотность обучающихся», выступающая одним из основных положений обновленных ФГОС НОО и ФГОС ООО, закрепленном в требованиях к условиям реализации программ начального общего и основного общего образования, трактуется как «способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающая овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [См.: ФГОС НОО, с. 20] «и ориентации в мире профессий» (выделено нами) [См.: ФГОС ООО, с. 29].

6. Констатируя, что «универсальные учебные действия не имеют однозначного определения и трактуются то, как «умение учиться», то как «компетентность по освоению новых компетенций», то как «компетенция уметь учиться» (См.: Дис., с. 72), автор диссертационного исследования ссылается на А. Г. Асмолова, по утверждению которого «В широком значении термин «универсальные учебные действия» означает «умение учиться, то есть

способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [135, с.27]. Отметим, что в этом же издании далее А. Г. Асмолов дает и «более узкое» значение этого термина, определяемого «как совокупность способов действий учащегося (а также связанных с ними навыков учебной работы), обеспечивающих самостоятельное усвоение новых знаний, формирование умений, включая организацию этого процесса» (*выделено нами*), что безусловно, является весьма значимым для научно-педагогического основания организации обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

Данные замечания и суждения носят, повторимся, дискуссионный характер и не снижают впечатления об общем высоком уровне проведенного Н. А. Рыбакиной исследования.

Анализ текста диссертации Н. А. Рыбакиной показал, что положения о научной новизне, теоретической и практической значимости исследования подкреплены содержанием работы. Положения, выносимые на защиту, коррелируют с гипотезой исследования, что обусловлено во многом общим логическим ходом исследовательского замысла. Диссертация вносит определенный вклад в понимание более широкой социально-педагогической проблемы – разработки концепции и модели обучения и воспитания школьников, обусловленной социокультурными изменениями общества.

Соответствие исследования Н. А. Рыбакиной требованиям, предъявляемым к докторским диссертациям, не вызывает сомнений. Материалы диссертационного исследования надлежащим образом оформлены в соответствии с требованиями ВАК, содержание автореферата отражает содержание диссертации. Автором опубликовано 69 научных работ, в том числе: 4 монографии, 3 из которых коллективные, и 19 научных статей, опубликованных в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений докторской диссертации.

Подтверждаем, что диссертационная работа Натальи Александровны Рыбакиной представляет собой исследование в области общей педагогики. Отметим высокий научно-педагогический уровень исследования, его структурно-логическую стройность, четкость решения поставленных задач, обоснованность выводов. Полученные автором теоретические и практические результаты имеют несомненную научную значимость для теории и практики общего образования.

Диссертационное исследование Натальи Александровны Рыбакиной «Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе» является завершенным, самостоятельным исследованием, выполненным на достаточно высоком научном уровне. В нем решена научная задача – задача разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования.

Диссертационное исследование соответствует критериям, установленным «Положением о порядке присуждения ученых степеней», утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 24.09.2013 г., № 842 (пп. 9, 10, 11, 13, 14), а его автор, Рыбакина Наталья Александровна, заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1. – общая педагогика, история педагогики и образования.

Отзыв составлен доктором педагогических наук, профессором, профессором кафедры педагогики Мурманского арктического университета Левитесом Дмитрием Григорьевичем, а также доктором педагогических наук, доцентом, профессором кафедры педагогики Мурманского арктического университета Кохичко Андреем Николаевичем. Он обсужден и утвержден единогласно на заседании кафедры педагогики федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет» 29 апреля 2024 года (протокол № 8).

Заведующий кафедрой педагогики
федерального государственного
автономного образовательного учреждения
высшего образования «Мурманский
арктический университет»

кандидат педагогических наук, доцент
(научная специальность – 13.00.01 –
общая педагогика, история педагогики
и образования)
«2» мая 2024 г.

Валерий Эдуардович Черник

Сведения о ведущей организации:
федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет»
183010, г. Мурманск, ул. Спортивная, 13.
тел.: 8 (815-2) 40-32-01
<http://www.mauniver.ru>
e-mail: office@mauniver.ru



**СВЕДЕНИЯ
о ведущей организации**

Полное наименование организации, сокращенное наименование организации	Место нахождения (страна, город)	Почтовый адрес (индекс, город, улица, дом), телефон (при наличии); адрес электронной почты (при наличии), адрес официального сайта в сети «Интернет» (при наличии)
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Мурманский арктический университет», ФГАОУ ВО «МАУ»	Россия, г. Мурманск	183010, г. Мурманск, ул. Спортивная, 13 тел. 8(815-2)40-32-01 http://www.mauniver.ru e-mail: office@mauniver.ru

Список основных публикаций работников ведущей организации по проблеме диссертации:

1. Гальченко, Н.А. Реализация потребностей и интересов молодежи в интегрированной образовательной системе / Н. А. Гальченко // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2023. – № 1-1. – С. 58-61. – DOI 10.37882/2223-2982.2023.1.13. – EDN HSOVHA.

2. Гальченко, Н.А. Формирование профессиональной компетенции студента посредством инновационных образовательных технологий преподавания гуманитарных дисциплин / Н. А. Гальченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 85-88. – EDN PPEZOB.

3. Ковцун, А.А. Научные подходы к понятию "функциональная грамотность" в педагогической теории и практике / А. А. Ковцун, А. Н. Кохичко // Наука и школа. – 2022. – № 6. – С. 99-109. – DOI 10.31862/1819-463X-2022-6-99-109. – EDN FIRQZG.

4. Ковцун, А.А. О формировании коммуникативной функциональной грамотности у младших школьников в условиях реализации обновленного федерального государственного образовательного стандарта / А. А. Ковцун, А. Н. Кохичко // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 5-1. – С. 198-205. – DOI 10.34670/AR.2023.51.60.111. – EDN UZNWWU.

5. Коробейников, И. А. Освоение профессиональных компетенций будущими педагогами и психологами в ходе совместной подготовки в вузе / И. А. Коробейников, Т. В. Кузьмичева // Высшее образование в России. –

2019. – Т. 28, № 6. – С. 97-106. – DOI 10.31992/0869-3617-2019-28-6-97-106. – EDN HVLKKD.

6. Левитес, Д. Г. Для чего нужна школа в XXI веке? / Д. Г. Левитес // Народное образование. – 2019. – № 4(1475). – С. 47-58. – EDN NHPRLI.

7. Левитес, Д.Г. Дорога к Дому (Заметки о том, как не вырастить манкурта в родной стране) / Д.Г. Левитес // Народное образование. – 2023. – № 1(1496). – С. 107-117. – DOI 10.52422/0130-6928_2023_1_107. – EDN RFWZLI.

8. Левитес, Д.Г. Педагогика здравого смысла / Д. Г. Левитес // Народное образование. – 2020. – № 2(1479). – С. 20-32. – EDN FJJEPO.

9. Левитес, Д.Г. Принцип дидактического кольца как регулятор целеполагания в обучении / Д. Г. Левитес // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 9. – С. 52-60. – EDN FFNIPU.

10. Левитес, Д.Г. Школа сегодня: декларации и реальность / Д. Г. Левитес, В. В. Левитес, В. Э. Черник // Педагогика. – 2019. – № 8. – С. 33-44. – EDN QDMYHL.

11. Левитес, Д. Г. Таксономия объектов теоретической педагогики как методологическое основание проектирования в сфере образования (дихотомический подход) / Д. Г. Левитес // Педагогика. – 2021. – Т. 85, № 2. – С. 24-34. – EDN KQTSGW.

12. Левитес, Д. Г. Введение в образовательную деятельность: Концепция учебного курса / Д. Г. Левитес, В. Э. Черник // Наука и школа. – 2024. – № 1. – С. 95-106. – DOI 10.31862/1819-463X-2024-1-95-106. – EDN BYUYTL.

13. Разумовская, А.А. Взаимодействие в образовательном процессе как предмет педагогической рефлексии / А. А. Разумовская // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2022. – № 2(59). – С. 97-108. – DOI 10.26456/vtspyped/2022.2.097. – EDN ITKLTJ.

14. Философия образования в современном мире : Учебник / О. А. Береговая, А. К. Ерохин, А. С. Колесников [и др.]. – 1-е изд.. – Москва : Издательство Юрайт, 2022. – 451 с. – (Высшее образование). – ISBN 978-5-534-14525-0. – EDN LLLNHO.

15. Черник, В.Э. О стилевой компетентности педагога как условия совершенствования математического образования / В. Э. Черник, Л. А. Чернюк // Наука и школа. – 2021. – № 2. – С. 153-161. – DOI 10.31862/1819-463X-2021-2-153-161. – EDN OEQPOI.

Ректор федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Мурманский арктический университет»
доктор педагогических наук, доцент



И. М. Шадрина

«02» мая 2024 г.