

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА 24.2.020.01,  
СОЗДАННОГО НА БАЗЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ  
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ», ПО ДИССЕРТАЦИИ  
НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА НАУК

аттестационное дело № \_\_\_\_\_  
решение диссертационного совета от 20 июня 2024 г. № 560

О присуждении Рыбакиной Наталье Александровне, гражданство РФ, ученой степени доктора педагогических наук.

Диссертация «Компетентностно-контекстная концепция и модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе» по специальности 5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования принята к защите 15 марта 2024 г. (протокол № 555) диссертационным советом 24.2.020.01, созданным на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ) (Министерство просвещения Российской Федерации); 443099, г. Самара, ул. М. Горького, 65/67 (приказ ВАК № 717/нк от 09 ноября 2012 г., №561/нк от 03.06.2021).

Соискатель, Рыбакина Наталья Александровна, 12 января 1966 года рождения, диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Дидактические условия формирования творческого потенциала учащихся в процессе обучения в школе» защитила в 2003 году в диссертационном совете Д. 212.261.01, созданном на базе Самарского государственного педагогического университета. Соискатель обучался в докторантуре при ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова» Министерство образования и науки Российской Федерации (109240, г. Москва, ул. Верхняя Радищевская, 16-18) с 2012 по 2015 гг. (Приказ № 93 от 03.09.2012 «О зачислении», Приказ №95 от 06.09.2015 «Об отчислении из докторантуры»).

Работает ведущим научным сотрудником научно-исследовательского центра Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара) (443081, г. Самара, ул. Стара Загора, 76).

Диссертация выполнена на кафедре педагогики Самарского филиала Государственного автономного образовательного учреждения высшего образования г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Департамент образования и науки города Москвы).

Официальные оппоненты:

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

2. Даутова Ольга Борисовна, доктор педагогических наук, профессор, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического



образования им. К.Д. Ушинского», директор института управления образованием СПб АППО, г. Санкт-Петербург.

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

– дали положительные отзывы на диссертацию.

Ведущая организация: ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск) в своем положительном отзыве, составленном Левитесом Дмитрием Григорьевичем, доктором педагогических наук, профессором, профессором кафедры педагогики и Кохичко Андреем Николаевичем, доктором педагогических наук, доцентом, профессором кафедры педагогики, подписанном кандидатом педагогических наук, доцентом, заведующим кафедрой педагогики Черником Валерием Эдуардовичем, указала, что диссертационное исследование Н.А. Рыбакиной является завершённым, самостоятельным исследованием, выполненным на достаточно высоком научном уровне. В нем решена научная задача разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования. Работа полностью соответствует критериям, установленным Положением о порядке присуждения ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 года, № 842 в последней редакции (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.

Соискатель имеет 116 опубликованных работ, в том числе по теме диссертации опубликовано **69** работ, из них в рецензируемых научных изданиях опубликовано **19 (девятнадцать)** работ. **4 (четыре)** монографии (Самара, 2010; Москва, Санкт-Петербург, 2018; Самара, 2020; Москва, 2021); **39 (тридцать девять)** научных статей опубликованы: в журналах (Научное обозрение: гуманитарные исследования, 2013; Европейский союз ученых, 2018; Тенденции развития науки и образования, 2018, 2019); в сборниках научных статей (Москва, 2017, 2018, 2019, 2021, 2022); в материалах международных (Самара, 2008, 2011; Алматы, 2010; Москва, 2013, 2014, 2015, 2016, 2018; Санкт-Петербург, 2013, 2014, 2015, 2016, 2019; Воронеж, 2014, 2016, 2017, 2018; Липецк, 2014, 2015; Мадейра-Воронеж, 2015; Астана, 2017; Ярославль, 2017, Орел, 2018; Курск, 2021);, Всероссийских (Казань, 2011) научно-практических конференций. Учебные пособия **6 (шесть)** (Самара, 2011, 2012). Методическая разработка **1 (одна)** (Самара, 2003). **12 (двенадцать)** работ выполнено в раздельном соавторстве. Объем публикаций по теме диссертации 108,52 п.л. (авторский текст **98,75 п.л.**).

В диссертации отсутствует заимствованный материал без ссылки на автора и (или) источник заимствования результатов научных работ, выполненных соискателем ученой степени без ссылки на соавторов. В диссертации отсутствуют недостоверные сведения об опубликованных соискателем работах, в которых изложены основные научные результаты.



В работах обосновывается актуальность разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в условиях социокультурной трансформации общества; осмысливаются идеи ученых о ключевых характеристиках непрерывного образования, показывается, что они отражают сущность непрерывного образования как парадигмы образования; раскрывается сущность институционального и личностного аспектов категории «непрерывное образование», выявляются факторы непрерывного образования; обосновывается сущность образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, предлагается ее определение и выделяются структурные компоненты образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования; обосновывается возможность рассмотрения теории контекстного образования в качестве научно-педагогической основы формирования компетентностных результатов образования с помощью использования образовательной компетенции; конкретизируются основные положения и принципы теории контекстного образования к условиям общего образования; раскрывается сущность и содержание принципа системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному и принципа инвариантности процесса и результата непрерывного образования, дополняющих систему принципов контекстного образования в условиях непрерывности образования; обосновывается, что 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; определяется состав действий школьников в структуре образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа; выделяются структурные компоненты образовательной среды компетентностно-контекстного типа, в рамках которых осуществляется сопровождение учителем образовательной деятельности обучающихся; раскрывается содержание взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе: целевого, содержательного, организационно-процессуального и результативно-диагностического; обосновывается, что в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания педагогически обеспечивается трансформация образовательной деятельности обучающихся компетентностно-контекстного типа от деятельности академического типа через квазисамостоятельную к самостоятельной и рефлексия каждого этапа развития деятельности; раскрываются содержание, формы и методы взаимосвязанной деятельности учителя и обучающихся на каждом этапе движения образовательной деятельности; на основе сравнительного анализа данных констатирующего этапа экспериментальной работы с результатами, полученными на контрольном этапе, оценивается результативность компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе.

Наиболее значимые научные работы по теме диссертации:

Научные статьи, опубликованные в ведущих российских периодических изданиях, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных положений докторской диссертации: 1. 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.). 2. 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.). 3. 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. 4. 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. 5. 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.). 6. 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. 7. 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. 8. 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. 9. 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. 10. 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. 11. 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.). 12. 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. 13. 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. 14. 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. **15.** 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. **16.** 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. **17.** 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. **18.** 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. **19.** 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.

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.

На диссертацию и автореферат поступили отзывы от: 1. Гаязова Альфиса Суфияновича, доктора педагогических наук, профессора, член-корреспондента РАО, ректора ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан». 2. Бударинной Анны Олеговны, доктора педагогических наук, профессора, руководителя ОНК «Институт образования и гуманитарных наук» ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта». 3. Кальней Валентины Алексеевны, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой педагогики и психологии ОЧУ ВО «Российская международная академия туризма». 4. Лукьяновой Маргариты Ивановны, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный



педагогический университет имени И.Н. Ульянова». 5. Овчинниковой Людмилы Павловны, доктора педагогических наук, доцента, профессора кафедры философии и истории науки ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения». 6. Пановой Оксаны Брониславовны, доктора педагогических наук, доцента, профессора кафедры юридической психологии и педагогики ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний». 7. Пустовойтова Виктора Николаевича, доктора педагогических наук, доцента, профессора кафедры социально-экономических и гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского». 8. Тамарской Нины Васильевны, доктора педагогических наук, профессора, заведующего кафедрой социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Все отзывы положительные. В них имеются замечания и вопросы: «Было бы целесообразно дать краткое обоснование тому, какой смысл автор вкладывает в словосочетание «компетентностно-контекстное», определяя разработанную концепцию и модель обучения и воспитания? Означает ли такое объединение интеграцию двух подходов? Тогда почему выбраны именно эти подходы, а не другие, например, деятельностный, системный и т.д.? Или за данным определением стоит другой смысл объединения компетентностного и контекстного образования?» (д. пед. н. А.С. Гаязов); «В связи с ограниченным объемом автореферата, не всегда удается уяснить некоторые аспекты диссертации, что порождает вопросы. В частности, неясно, насколько универсальна предложенная автором модель обучения и воспитания применительно к достижению компетентностных результатов освоения основных образовательных программ школьниками в рамках различных учебных дисциплин» (д. пед. н. А.О. Бударина); «Отмечая ценность и целостность проведенного исследования, считаем необходимым отметить следующий дискуссионный вопрос: «Рассматривая образовательную компетенцию как инвариант непрерывного образования, обеспечивающий формирование компетентностных результатов образования, автор не поясняет, в чем ее отличие от уже существующих понятий «умения учиться», «образовательная компетенция», «учебно-познавательная компетентность?»» (д. пед. н. Л.П. Овчинникова); «Положительно оценивая выполненное диссертационное исследование, хотелось бы высказать пожелание, которое не снижает значимости работы: с учетом того, что в качестве одной из функций образовательной компетенции автор выделяет обеспечение единства процессов обучения и воспитания, было бы целесообразно в автореферате раскрыть сущность принципа единства обучения и воспитания» (д. пед. н. В.А. Кальней); «Хотелось бы уточнить почему при разработке структуры образовательной компетенции (когнитивный, социальный, рефлексивный опыт), определяющей «рамку» формирования у школьников конкретных компетенций, автор не акцентирует внимания на метапредметном и нравственном опыте обучающихся, определяя компетентностные результаты образования в общеобразовательной школе как совокупность предметных, метапредметных и личностных результатов освоения основных образовательных программ?» (д. пед. н. М.И. Лукьянова); «В ходе знакомства с содержанием автореферата возник ряд вопросов, которые носят рекомендательный и



дискуссионный характер, не снижают общей положительной оценки представленной работы: формулировка автором диссертации предмета исследования представляется несколько "множественной", поскольку каждый из указанных компонентов учебного процесса может служить предметом отдельного исследования; автором предлагается для учебно-методического обеспечения реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания использовать такие формы проведения уроков, как лекция, семинар, практикум, проверочные работы. Автореферат только выиграл бы в своем содержании, если бы соискатель указала особенности реализации данных форм учебных занятий для старшей и основной школ, выделив специфику учебных предметов» (д. пед. н. В.Н. Пустовойтов); «Несмотря на очевидные достоинства диссертационного исследования Н.А. Рыбакиной, следует отметить некоторые дискуссионные моменты: 1. Предлагая достаточно сложную компетентностно-контекстную модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, диссертант незаслуженно мало уделяет внимания подготовке педагогов к ее реализации в образовательной практике. 2. Деятельность учителя по организации образовательной деятельности обучающихся, по мнению автора, предполагает реализацию информационного, инструментального и стимульного компонентов. Целесообразно обоснование предпочтения теории Т. Гилберта, а также более детальное описание стимульного компонента» (д. пед. н. Н.В. Тамарская).

В отзывах, поступивших на автореферат, подчеркнуты актуальность, научная новизна, теоретическая и практическая значимость проведенного диссертационного исследования. Во всех отзывах делается вывод о том, что работа Н.А. Рыбакиной соответствует критериям, установленным Положением о порядке присуждения ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 года, № 842 в последней редакции (пп. 9, 10, 11, 13), а его автор, Рыбакина Наталья Александровна, заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования.

Выбор официальных оппонентов и ведущей организации обосновывается тем, что оппоненты А.М. Кондаков (д. пед. н., член-корр. РАО, доцент), О.Б. Даутова (д. пед. н., профессор), С.Е. Шишов (д. пед. н., профессор) являются компетентными специалистами в области методологических основ обучения и воспитания в общеобразовательной школе; проектирования педагогических систем в условиях цифровой трансформации образования; обоснования педагогических основ достижения компетентностных результатов образования в условиях новых ФГОС; реализации аксиологического подхода в образовании, имеют публикации в соответствующей сфере исследования и дали на это свое согласие (п. 22 «Положения о порядке присуждения...»). Ведущая организация – ФГАОУ ВО «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск), известная своими достижениями в области методологии педагогики; дидактики общего образования; организации обучения и воспитания в условиях обновленного федерального государственного образовательного стандарта, дала свое согласие (п. 24 «Положения о порядке присуждения...»).

Диссертационный совет отмечает, что на основании выполненных



соискателем исследований:

– разработана компетентностно-контекстная концепция обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, теоретико-методологическое обоснование которой осуществлялось в логике определения: а) идеи концепции, «превращающейся» в идеал, к которому надо стремиться ; б) лежащей в основе идеи ценности, которая является звеном перехода к использованию инварианта непрерывного образования как основы преемственного развития человека в едином процессе обучения и воспитания в системе непрерывного образования; в) конкретизируемых на основе идеи принципов, ориентирующих учителя на реализацию адекватных их сущности подходов к формированию образовательной компетенции у школьников как инварианта непрерывного образования.

Элементами названной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, базирующейся на идее непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования «на протяжении всей жизни», являются: 1) идеал непрерывности развития человека через образование; 2) ценность образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры»; 3) инвариант непрерывного образования как психолого-педагогическая основа преемственного развития человека в едином процессе обучения и воспитания в системе непрерывного образования; 4) принципы контекстного образования, конкретизированные применительно к специфике общеобразовательной школы как научно-педагогическая основа реализации компетентностно-контекстного обучения и воспитания; 5) принципы инвариантности процесса и результата непрерывного образования и системности и систематичности, ориентирующие учителя на реализацию идеи непрерывности наращивания потенциала личности через образование; 6) компетентностный и аксиологический подходы к организации образовательной деятельности школьников.

Идея концепции «превращается» в идеал непрерывности развития человека через образование, к которому учитель общеобразовательной школы стремится совместно с обучающимися через формирование образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования; лежащая в основе идеи ценность понимания образования как процесса «созидания человеком образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры» является звеном перехода к использованию инварианта непрерывного образования как основы преемственного развития человека в едином процессе обучения и воспитания в системе непрерывного образования и систематизирующим ядром компетентностно-контекстного обучения и воспитания, в процессе которого 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; конкретизированные принципы контекстного образования применительно к специфике общеобразовательной школы и добавленные к ним



принципы (принцип системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному и принцип инвариантности процесса и результата непрерывного образования), отражающие сущность непрерывности образования, в совокупности ориентируют деятельность учителя на реализацию компетентностного и аксиологического подходов к организации образовательной деятельности школьников.

– создана компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе (Взаимосвязанными и взаимозависимыми структурными элементами компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания, базирующимися на компетентностном и аксиологическом подходах к организации образовательной деятельности школьников, выступают: 1) целевой – формирование компетентностных результатов образования посредством содержательного наполнения и обогащения инвариантных структурных компонентов образовательной компетенции (когнитивного, социального и рефлексивного опыта); 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 – цель, 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 этапе движения деятельности; 4) результативно-диагностический – оценка приращений в содержании структурных компонентов образовательной компетенции с использованием стандартизированных методов и организация «оценочных ситуаций», обеспечивающих поддержку образовательной деятельности школьников);

– 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);

– определен состав действий школьников в структуре образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа [Предметный компонент деятельности – 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; социальный компонент деятельности – совместная 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; рефлексивный компонент деятельности – рефлексия процесса и результата собственной



образовательной 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 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);

– 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 обучающимся 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 средствами 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 обоснована тем, что:

– приведены доказательства того, что 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»;

– изложены доказательства того, что 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»;

– приведены доказательства того, что 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;

– доказано, что 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 навыков анализа оснований 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;

– изложены доказательства того, что основные положения и принципы контекстного образования, конкретизированные применительно к специфике общего образования, определяют научно-педагогическую основу компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, 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;

– доказано, что 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. 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;

– приведены доказательства того, 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;

– применительно к проблематике диссертации использован комплекс адекватных предмету исследования 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  $\chi^2$ ).

Значение полученных соискателем результатов исследования для практики подтверждается тем, что

1) разработанные рекомендации по а) реализации разработанной компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания; б) выбору методов и форм организации каждого этапа трансформации образовательной деятельности школьников; в) организации взаимосвязанных действий обучающихся и обучающего на каждом этапе трансформации образовательной деятельности; г) оценке уровня сформированности индивидуальной и совокупной компетентности в предметной области; е) созданию «оценочных ситуаций» в процессе изучения учебной темы; ж) разработке сценарных планов изучения учебных тем на основе принципа системности и систематичности развертывания содержания от общего к частному; 2) предложенные и апробированные педагогические средства реализации компетентностно-контекстного обучения и воспитания, – используемые в деятельности [МБОУ гимназия № 4 г.о. Самара (443058, г. Самара, Физкультурная, 82), МБОУ Школа № 3 г.о. Самара (443081, г. Самара, Фадеева, 61), ГБОУ гимназия ОЦ «Гармония» г.о. Отрадный (446300, Самарская область, г. Отрадный, Отрадная, 7), ГБОУ гимназия им. С.В. Байменова (446450, Самарская область, г. Похвистнево, Революционная, 139), ГБОУ СОШ пос. Октябрьский г.о. Похвистнево (446459, Самарская область, г. Похвистнево, пос. Октябрьский, Кооперативная, 14), ГБОУ СОШ с. Большой Толкай (446483, Самарская область, Похвистневский р-он, с. Большой Толкай, Полевая, 140), ГБОУ СОШ №1 с. Приволжье (446560, Самарская область, Приволжский р-он, с. Приволжье, Парковая, 16а), ГБОУ СОШ им. В.С. Юдина с. Новый Буян (446390, Самарская область, Красноярский р-он, с. Новый Буян, Школьная, 14), ГБОУ СОШ с. Георгиевка (446416, Самарская область, Кинельский р-он, с. Георгиевка, Специалистов, 17)] – позволяют достаточно результативно обеспечивать приращения в содержании структурных компонентов образовательной компетенции (когнитивном,



социальном и рефлексивном опыте обучающихся) как инварианта непрерывного образования.

Оценка достоверности результатов исследования выявила:

– для практико-ориентированных исследований показана возможность повторения экспериментальной работы; объем выборки репрезентативен, экспериментальные данные значимы;

– теория построена на прочной методологической основе – философии образования, исследующей природу образования, его цели и проблемы, аксиологии как учении о ценностях, психологии как науке о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, педагогике как науке о закономерностях, принципах, методах и формах обучения и воспитания человека (Раскрытие сущности непрерывного образования как неклассической парадигмы образования осуществлено на основе положений философии образования о развитии научно-образовательного общества, его движущих силах, трансформации культуры в контексте социально-экономических изменений, роли образования в развитии общества. Определение идеи компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания о непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования «на протяжении всей жизни» базируется на положениях психологии о развитии человека через образование и аксиологического подхода к пониманию человеком ценности образования как процесса созидания «образа мира в себе самом посредством полагания себя в мир предметной, социальной и духовной культуры». Раскрытие сущности и содержания: а) принципа инвариантности процесса и результата непрерывного образования осуществлено на положениях философии образования об инвариантности и цикличности развития; б) принципа системности и систематичности развертывания содержания образования – на положениях психологии о развитии как процессе дифференциации целого. Раскрытие сущности и структуры инварианта «образовательная компетенция» осуществлено на положениях психологии о формировании способностей обучающегося как личности и как субъекта деятельности за счет достраивания природных способностей человека интеллектуальными операциями. Раскрытие сущности компетентностно-контекстного обучения и воспитания осуществлено на основе интеграции положений контекстного образования, с позиций которого разрешается основное противоречие традиционного 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 и компетентностного подхода, ориентирующего цели образования на овладение обучающимися компетенциями как результатами образования;

– идея исследования о непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования «на протяжении всей жизни», где образование как единство обучения и воспитания рассматривается как процесс творения человеком образа мира в себе и полагания себя в этом мире, базируется на анализе педагогической практики и осмыслении социокультурных аспектов



жизни общества;

– использованы сравнения авторских научных положений о компетенциях как результатах образования с научными положениями А.Л. Бусыгиной, И.А. Зимней, В.А. Кальней, О.Е. Лебедева, В.В. Серикова, А.И. Субетто, Л.И. Фишмана, А.В. Хуторского, Е.Е. Шишова и др.; о компетенции «умение учиться» – с научными положениями А.Г. Асмолова; об образовательной компетенции – с научными положениями А.В. Хуторского; об учебно-познавательной компетентности – с научными положениями С.Г. Воровщикова; об инварианте образования – с научными положениями М.Д. Ильязовой; об образовательной среде – с научными положениями Д.А. Иванова, О.Е. Ивановой, В.Г. Калашникова, И.М. Осмоловской, В.И. Панова, В.А. Ясвина, и др.; об организации и структуре учебной деятельности обучающихся – с научными положениями В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, В.В. Серикова и др.; конкретизированы положения и принципы контекстного образования, разработанные применительно к условиям профессионального образования А.А. Вербицким, М.Д. Ильязовой, О.Г. Ларионовой, В.Ф. Тенищевой и др., применительно к условиям общего образования, способы организации «оценочных образовательных ситуаций» В.В. Серикова применительно к компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания;

– использованы современные методики сбора и обработки исходной информации о а) сформированности когнитивного опыта у обучающихся посредством оценки уровня сформированности умений использовать знания в качестве инструмента решения задач как операционального аналога уровня сформированности предметных компетенций (на уровне совокупной и индивидуальной компетентности) (проверочная работа, наблюдение, анализ и интерпретация результатов, средние значения, критерий  $\chi^2$ ); б) сформированности социального опыта посредством оценки уровня сформированности познавательных мотивов и мотивации достижения как операциональных аналогов сформированности элементов социально-практической деятельности в процессе образовательной деятельности (анкетирование, наблюдение, беседа, средние значения, ранжирование, критерий  $\chi^2$ ); о сформированности рефлексивного опыта как способности к анализу оснований процесса и результатов уже выполненных действий, коммуникаций и поступков на основе положительной динамики сформированности когнитивного и социального опыта (качественный анализ и интерпретация результатов).

Личный вклад соискателя состоит 1) во включенном его участии в апробации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе; 2) в непосредственном участии автора в А) получении эмпирического знания до и после апробации названной модели, дающего представление о результативности компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания в общеобразовательной школе посредством изучения уровня сформированности структурных компонентов образовательной компетенции у обучающихся: когнитивного, социального и рефлексивного опыта; Б) разработке а) концепции и модели компетентностно-контекстного обучения и воспитания в общеобразовательной школе; б) структуры образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования и формируемой с помощью ее использования образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа школьников; в)



структуры компетентностно-контекстной образовательной среды, посредством проектирования и реализации которой учитель осуществляет сопровождение образовательной деятельности обучающихся соответствующего типа; В) разработке рекомендаций а) по реализации компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания на уровне цели, методов, форм образовательной деятельности обучающихся на каждом этапе движения деятельности, выбора форм организации занятий и единицы деятельности обучающихся; б) по организации взаимосвязанных действий обучающихся и обучающего на каждом этапе трансформации образовательной деятельности компетентностно-контекстного типа; в) по оценке уровня сформированности индивидуальной и совокупной компетентности школьников в предметной области и созданию «оценочных ситуаций» в процессе изучения учебной темы; г) по разработке учебно-тематического планирования и сценарных планов организации образовательной деятельности школьников в рамках компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания; Г) разработке модельных сценарных планов по математике; Д) подготовке публикаций по теме диссертации.

В ходе защиты диссертации были высказаны следующие критические замечания: 1) Как представлено воспитание в контексте проведенного исследования? (В.М. Минияров, д. пед. н.) 2) Почему выбрана именно такая структура образовательной компетенции, и причем тут теория В.Д. Шадрикова? (Т.И. Руднева) 3) Как в проведенном исследовании представлена идея непрерывности образования? (Л.И. Фишман, д. пед. н.) 4) Каким образом строится работа с детьми с разными способностями в рамках жестко обозначенных этапов организации образовательной деятельности? (Л.И. Фишман, д. пед. н.)

Соискатель Рыбакина Н.А. ответила на задаваемые ей в ходе заседания вопросы и привела собственную аргументацию: 1) Воспитание мы рассматриваем как процесс приобщения к ценностям, но в исследовании рассматриваем его в узком аспекте, в рамках организации образовательной деятельности школьников на уроке. С нашей точки зрения, обучение не существует без воспитания, а воспитание без обучения. Их единство – основа организации образовательной деятельности школьников. В рамках урока воспитание предполагает воспитание привычки следовать социальным и моральным нормам деятельности «здесь и сейчас» в процессе организации образовательной деятельности. Именно такие условия созданы в компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания. 2) Разрабатывая структуру образовательной компетенции как инварианта непрерывного образования, мы исходили из определения компетенции как способности устанавливать связь между знаниями и ситуацией, подходящую для решения проблемы (С.Е. Шишов, В.А. Кальней), компетентности как сложного синтеза когнитивного, предметно-практического и личностного опыта (В.В. Сериков) и идеи В.Д. Шадрикова о формировании способностей обучающегося как субъекта деятельности и как личности посредством «достраивания природных способностей интеллектуальными операциями». Интеллектуальные операции остаются инвариантными относительно осваиваемого содержания и определяют инвариант когнитивный опыт; социальный опыт как умение использовать когнитивный опыт для решения проблем собственной деятельности и поступка в соответствии



с моральными и социальными нормами, и рефлексивный опыт как умение осуществлять анализ оснований собственных действий (Г.П. Щедровицкий), ставить под контроль процесс осмысления интеллектуальных операций и личностных ценностей также инвариантны относительно осваиваемого содержания. 3) В работе осуществлена попытка преодоления парадокса непрерывности образования, состоящего в том, что система непрерывного образования (институциональный аспект понятия «непрерывное образование») дискретна, а непрерывное образование как процесс наращивания потенциала человека (личностный аспект понятия «непрерывное образование») должен быть непрерывным «на протяжении всей жизни». В основе компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания лежит идеи непрерывности процесса наращивания потенциала личности в системе непрерывного образования, которая конкретизируется в принцип инвариантности процесса и результата непрерывного образования и воплощается в создании модели с помощью теоретического конструкта «образовательная компетенция», имеющего инвариантную структуру. 4) В компетентностно-контекстной модели обучения и воспитания не используются технологии внешней дифференциации. Учитель строит свою деятельность в соответствии с принципом учета «встречного» смыслообразующего влияния на поступающую информацию индивидуальных особенностей обучающихся, сложившихся в его жизни и образовании, обеспечивая индивидуализацию образовательной деятельности школьников. Это позволяло учителям в процессе трансформации образовательной деятельности школьников обеспечить работу всех обучающихся на основе единого сценарного плана изучения учебной темы в рамках отведенного количества часов. В этом процессе обучающиеся в индивидуальном режиме с разной скоростью и с разной степенью помощи учителя и других обучающихся по мере готовности переходили к этапу самостоятельной деятельности, за счет чего каждый получал возможность двигаться по индивидуальному образовательному маршруту в рамках единых целей и овладевал различным уровнем умений применять представленные для всех одинаково знания для решения задач и проблем.

Диссертационным советом сделан вывод, что диссертация представляет собой научно-квалификационную работу, которая соответствует критериям, установленным Положением о порядке присуждения ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 года, № 842 в последней редакции (пп. 9, 10, 11, 13, 14).

На заседании 20 июня 2024 г. диссертационный совет принял решение за решение научной проблемы разработки компетентностно-контекстной концепции обучения и воспитания в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, имеющей важное значение для развития системы непрерывного образования, для развития научного педагогического знания в области обеспечения непрерывного образования как процесса наращивания потенциала личности «на протяжении всей жизни», формирования компетентностных результатов образования в общеобразовательной школе как звене непрерывного образования, присудить Рыбакиной Наталье Александровне ученую степень доктора педагогических наук.



При проведении тайного голосования диссертационный совет в количестве 17 человек, из них 10 докторов наук по специальности рассматриваемой диссертации (5.8.1 – общая педагогика, история педагогики и образования), участвовавших в заседании, из 19 человек, входящих в состав совета, проголосовали: за – 16 ; против – 1; недействительных бюллетеней – нет.

Председатель диссертационного совета  
доктор педагогических наук, профессор



Л.В. Вершинина

Ученый секретарь диссертационного совета  
доктор педагогических наук, профессор  
20 июня 2024 года

Т.А. Колышева