

2

ЗАКЛЮЧЕНИЕ
ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА 33.2.028.04,
СОЗДАННОГО НА БАЗЕ ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «ЯРОСЛАВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. К.Д. УШИНСКОГО»
МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ПО ДИССЕРТАЦИИ НА СОИСКАНИЕ УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ ДОКТОРА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК

аттестационное дело № _____
решение диссертационного совета от 6 июля 2023 года № 16

о присуждении Райхельгаузу Леониду Борисовичу, гражданину Российской Федерации, ученой степени доктора педагогических наук.

Диссертация **«Дидактические основы формирования академической резильентности старшеклассников»** по специальности **5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)** принята к защите **04 апреля 2023 г., протокол № 5**, диссертационным советом 33.2.028.04, созданным на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (Министерство просвещения Российской Федерации, 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1), утвержденным приказом Минобрнауки России № 136/нк от 6 февраля 2023 года.

Соискатель Райхельгауз Леонид Борисович, 08 июля 1985 года рождения, гражданин Российской Федерации, в 2008 году окончил Воронежский государственный университет по направлению подготовки «Математика». В 2011 году окончил аспирантуру Воронежского государственного университета.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата физико-математических наук защищена в 2011 году по специальности 01.01.02 – «Дифференциальные уравнения, динамические системы и оптимальное управление» в диссертационном совете Д 212.038.22, созданном на базе Воронежского государственного университета (решение о присуждении ученой степени от 08 апреля 2011 года №15к/168; диплом кандидата наук ДКН №132592). Ученое звание доцента по кафедре уравнений в частных производных и теории вероятностей присвоено 12 октября 2016 года (приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1236/нк-2; аттестат доцента ЗДЦ №006152).

Работает в федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования «Воронежский государственный университет» в должности доцента на кафедре уравнений в частных производных и теории вероятностей.

Диссертация выполнена на кафедре теории и истории педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (Министерство просвещения РФ).

Научный консультант – **Тарханова Ирина Юрьевна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодёжью федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» (Министерство просвещения Российской Федерации).

Официальные оппоненты:

Суртаева Надежда Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Министерство просвещения Российской Федерации);

Галактионова Татьяна Гелиевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики Института педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» (Министерство образования и науки Российской Федерации);

Дворяткина Светлана Николаевна, доктор педагогических наук, доцент, проректор по научной и инновационной деятельности федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Министерство образования и науки Российской Федерации);

– дали **положительные отзывы** на диссертацию.

Ведущая организация – федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет», г. Омск – дала положительный отзыв о диссертации (отзыв подготовлен Натальей Станиславовной Макаровой, доктором педагогических наук, доцентом, профессором кафедры педагогики, подписан Юлией Борисовной Дроботенко, доктором педагогических наук, доцентом, заведующей кафедрой педагогики, обсужден и единогласно утвержден на заседании кафедры педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (протокол № 16 от 19 мая 2023 г)).

В отзыве ведущей организации отмечается, что диссертация Леонида Борисовича Райхельгауза на тему «Дидактические основы формирования академической резильентности старшеклассников» освещает весьма актуальную научную проблему, характеризуется научной новизной, теоретической и практической значимостью. Отмечены наиболее значимые

результаты, обладающие **научной новизной**: уточнение сущности и содержания академической резильентности как дидактического феномена; определение академической резильентности старшеклассников как способности сохранять устойчивый образовательный результат несмотря на внешние и внутренние барьеры учебной деятельности; разработка авторской модели формирования академической резильентности старшеклассников, учитывающей влияние внешних и внутренних факторов; разработка критериев отбора предметного содержания, способствующего формированию академической резильентности; обоснование, характеристика и эмпирическая проверка закономерностей формирования академической резильентности; отбор и адаптация к целевой аудитории образовательных технологий, имеющих резильентный эффект; выявление и обоснование педагогических условий формирования академической резильентности старшеклассников. В отзыве отмечается, что исследование имеет **теоретическую значимость**: междисциплинарная категория «резильентность» получила авторское развитие и значимое содержательное обогащение с позиций дидактики; обоснована совокупность положений философии постмодернизма, синергетического подхода, постулатов позитивной педагогики и метаобразования, составляющих теоретико-методологические основы изучения вопросов формирования академической резильентности старшеклассников; с современных методологических позиций сформированы модельные представления об исследуемом процессе; обогащены представления об особенностях процесса обучения в цифровую эпоху, выявлены эффективные средства формирования академической резильентности старшеклассников в процессе реализации общеразвивающих дополнительных программ. **Практическая значимость** результатов исследования определяется их воспроизводимостью, возможностью использования для дальнейшего развития научного поиска в обозначенном направлении, полезностью для практических работников, реализующих образовательные программы для обучающихся юношеского возраста. Также результаты исследования Л.Б. Райхельгауза могут быть использованы при модернизации содержания и технологий освоения учебных дисциплин направления «Педагогическое образование» на уровнях бакалавриата и магистратуры.

В отзыве ведущей организации содержатся *следующие вопросы и замечания*:

1. Решая первую задачу исследования, диссертант параллельно опирается на две философские концепции, которые основаны на принципиально разных методологических позициях. В частности, концепт «постнеклассическая рациональность», раскрытый в трудах В.С. Степина, содержит авторский взгляд на развитие науки, а философия «постмодернизма» (Ж. Деррида, Ж.Делез, Ж.Бодрийар и др.) описывает процессы, происходящие в культуре. На наш взгляд, их одновременное применение дает возможность иллюстрировать, описывать изменения, происходящие в дидактике». При этом постмодернизм упоминается в

5

гипотезе, теоретической значимости и положениях, выносимых на защиту, а постнеклассическая рациональность в проблемном поле, задачах и методологических основах исследования. Что в этих методологических основаниях общего и особенного? От чего появилась необходимость их совместного применения?

2. Значимым результатом исследования является рассмотрение АР как нового дидактического принципа. В тексте диссертации и автореферата приведены аргументы в пользу данного положения. В работе содержательно раскрыты его отдельные характеристики, при этом целостного представления принципа АР в выводах и положениях, выносимых на защиту, обнаружить не удалось. Как связан этот принцип с зафиксированными в четвертом положении, выносимом на защиту закономерностями формирования АР старшекласников?

3. Учитывая, что содержание, методические материалы и особенности формирования АР старшекласников автором разрабатывались на материале математического образования, опытно-экспериментальная проверка также осуществлялась в рамках преподавания предметной области «математика» возникает вопрос: каковы границы применимости, разработанных автором концепции и модели формирования АР старшекласников? Может ли разработанная с их учетом субъектно-ориентированная технология сопровождения обучающихся быть применима в массовой школе? Есть ли перспективы применения полученных в работе результатов на уровне общего образования?

Основные положения и результаты исследования были изложены на конференциях и семинарах различного уровня: *международных* (Conference on Applied Physics, Information Technologies and Engineering (Красноярск, 2019), XV Колмогоровские чтения (Ярославль, 2019); Деятельностная педагогика и педагогическое образование (Воронеж, 2020); Современный мир и национальные интересы республики Беларусь (Брест, 2022); Фундаментальные и прикладные науки сегодня (Bengaluru, India, 2022), Российские и зарубежные практики повышения резильентности образовательных организаций (Елабуга, 2022), Функциональная грамотность: новые дидактические решения и методические императивы (Ярославль, 2022), VI Международная молодежная научная школа «Актуальные направления математического анализа и смежные вопросы» (Воронеж, 2022), Евразийский образовательный диалог (Ярославль, 2023)); *всероссийских* (Социальная компетентность личности (Ярославль, 2020); Дополнительное профессиональное образование: традиции и инновации (Ярославль, 2020); Социальное и профессиональное становление личности в эпоху больших вызовов: междисциплинарный дискурс (Ярославль, 2021); Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве (Санкт-Петербург, 2022), Стратегия развития школ с низкими образовательными результатами: аналитика, сопровождение, окна возможностей (Оренбург, 2022)).

Соискатель имеет 67 публикаций по теме диссертации, общим объемом 114,75 п.л., авторских 108,6 п.л; в том числе 16 – в научных изданиях, включенных в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации, а также Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2022621913, которое, в соответствие с п. 11 Постановления Правительства РФ от 24.09.2013 N 842 (ред. от 18.03.2023) «О порядке присуждения ученых степеней» (вместе с «Положением о присуждении ученых степеней») приравнивается к публикациям в рецензируемых изданиях.

Данные публикации в достаточной степени отражают содержание и концептуальные положения диссертационного исследования. В диссертации отсутствуют недостоверные сведения об опубликованных соискателем ученой степени работах.

Наиболее значимые научные работы по теме диссертации:

1. Райхельгауз, Л. Б. Резильентность образовательных результатов как новый принцип современной дидактики / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Серия: Общая педагогика, история педагогики и образования. – 2019. – № 4 (109). – С. 8-14. (0,875 п. л.)

2. Райхельгауз, Л. Б. К вопросу об устойчивости результатов математического образования / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 5 (78). – С. 42-45. (0,5 п. л.)

3. Райхельгауз, Л. Б. Педагогические подходы к преодолению математической тревожности школьников / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2019. – № 4. — С. 12-15. (0,5 п. л.)

4. Райхельгауз, Л. Б. Формирование академической самооффективности и личной ответственности в процессе изучения математики / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-1. – С. 174-177. (0,5 п. л.)

5. Райхельгауз, Л. Б. Трансформация учебной деятельности студентов в эпоху цифровизации / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2020. – № 2 (287). – С. 20-23. (0,5 п. л.)

6. Райхельгауз, Л. Б. Дефинитивный анализ понятия «академическая резильентность» / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Серия: Общая педагогика, история педагогики и образования. – 2020. – № 3 (114). – С. 32-40. (1,125 п. л.)

7. Райхельгауз, Л. Б. Факторы формирования академической резильентности / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Серия: Общая педагогика, история педагогики и образования. – 2021. – № 1 (118). – С. 29-36. (1,125 п. л.)

8. Райхельгауз, Л. Б. Формирование академической резильентности у обучающихся юношеского возраста / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический журнал. – Серия: Высшее образование. – 2021. – № 1 (144). – С. 101-107. (0,875 п. л.)

7

9. Райхельгауз, Л. Б. Модернизация дидактических теорий: ответ на вызовы современности / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – Серия: Общая педагогика, история педагогики и образования. – 2021. – № 4 (121). – С. 19-27. (1,125 п. л.)

10. Райхельгауз, Л. Б. Формирование академической резильентности учащихся в системе преемственности «школа – вуз» в процессе изучения математики / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // CONTINUUM. Математика. Информатика. Образование. – 2022. – № 2 (26). – С. 69-83. (0,9 п. л.)

11. Райхельгауз, Л. Б. Субъектно-ориентированные технологии формирования академической резильентности старшеклассников средствами математического образования / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // ОБЩЕСТВО: социология, психология, педагогика. – 2022. – № 9 (101). – С. 139-143. (0,9 п. л.)

12. Райхельгауз, Л. Б. Применение гуманитарных стратегий позитивной педагогики в современном математическом образовании / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Педагогика и просвещение. – 2022. – № 4. – С. 92-102. (0,7 п. л.)

13. Райхельгауз, Л. Б. Постмодернистский взгляд на трансформацию феномена обучения в современных дидактических концептах / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Ярославский педагогический вестник. – 2022. – № 6 (129). – С. 17-24. (1 п. л.)

14. Райхельгауз, Л. Б. Структура академической резильентности старшеклассников: опыт эмпирического анализа / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Обзор педагогических исследований. – 2022. – Том 3. – № 9. – С. 163-169. (0,875 п. л.)

15. Райхельгауз, Л. Б. Педагогические технологии формирования академической резильентности старшеклассников / Л. Б. Райхельгауз. – Текст : непосредственный // Казанский педагогический вестник. – 2023. – № 1. – С. 219-227. (1,125 п. л.)

На диссертацию и автореферат поступили отзывы выпускающей организации, ведущей организации, официальных оппонентов и специалистов.

От выпускающей организации на диссертацию поступило положительное заключение кафедры теории и истории педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского». В нем отмечено, что диссертация Л. Б. Райхельгауза на тему «Дидактические основы формирования академической резильентности старшеклассников» рекомендуется к защите на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Отзывы на автореферат диссертации поступили от:

Бурлаковой Татьяны Вячеславовны, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры математики, информатики и методики обучения Шуйского филиала федерального государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Ивановский государственный университет». Отзыв положительный, содержит предложение: «В автореферате автор указал, что в ходе опытно-экспериментальной работы были эмпирически подтверждены закономерности формирования академической резильентности. Логично было бы представить теоретическое обоснование выявленных закономерностей в главе «Дидактическая концепция и модель формирования академической резильентности старшеклассников» и вопрос: «Какие метакогнитивные образовательные стратегии автор относит к важнейшим средствам внутренней реализации?»;

Гнатышиной Екатерины Викторовны, доктора педагогических наук, доцента, заведующей кафедрой педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет». Отзыв положительный, содержит вопросы уточняющего характера: «1. В современной педагогической науке существует целый ряд подходов к проектированию системы закономерностей в педагогических концепциях, чем обусловлена избранная классификация закономерностей на генетическую, мотивационную, стратегическую, и методическую в представленном исследовании? 2. Знакомство с содержанием автореферата не позволяет в полной мере создать представление о реализации комплекса педагогических условий формирования академической резильентности старшеклассников, представленных в дидактической модели. Данный аспект технологически важен с позиции внедрения результатов в практику образования»;

Даутовой Ольги Борисовны, доктора педагогических наук, доцента, директора Института управления образованием государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования». Отзыв положительный, содержит замечание об отсутствии в автореферате визуального представления полученных количественных результатов;

Захаровой Жанны Анатольевны, доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой психолого-педагогического образования Института педагогики и психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Костромской государственный университет». Отзыв положительный, вопросы, предложения и замечания отсутствуют;

Макотровой Галины Васильевны, доктора педагогических наук, доцента по кафедре педагогики, профессора кафедры педагогики факультета психологии педагогического института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (НИУ «БелГУ»). Отзыв положительный, содержит вопросы: «1. В тексте автореферата автор указывает на использование в качестве

9

методологических оснований исследования наряду с философскими концепциями постнеклассической рациональности и синергетической парадигмы постулаты позитивной педагогики, которые, как известно, соответствуют идеям реализации антропологического, личностно-ориентированного подходов и других методологических подходов, говорит также о том, что академическая резильентность имеет структуру личностного образовательного результата. Почему автор при определении понятия «академическая резильентность старшеклассников» рассматривает исследуемый феномен как «способность индивида», а не как личностное образование? 2. В тексте автореферата на с.12, 23, 32 названы факторы формирования академической резильентности школьников, на с. 22-24 представлена дидактическая модель формирования академической резильентности старшеклассников, полученная автором на основе изучения межфакторных связей. Но из текста автореферата не ясно: как определялись эти факторы. 3. На с.16 автор перечисляет составляющие компоненты академической резильентности школьников, а на с. 27-28 автор называет используемые методики для диагностики для составляющих компонентов академической резильентности старшеклассников. Каковы критерии и показатели исследуемого феномена, какой методологический подход лежал в основе их выявления?»

Мухановой Иситы Вахидовны, доктора педагогических наук, профессора федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет». Отзыв положительный, содержит пожелание: «более подробно осветить в процессе защиты применение концептов метаобразования»;

Невзорова Михаила Николаевича, доктора педагогических наук, профессора кафедры педагогики и образования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Владивостокский государственный университет». Отзыв положительный, содержит вопросы: «При этом остается непонятной позиция автора относительно духовно-нравственной составляющей образования в эпоху постмодерна. Что привносит концепция формирования АР старшеклассников в утверждение облика «вечного человека» в его целостности, подлинности человеческого существования в условиях технократической экспансии? Как предполагаемые технологии и методы обучения воспитывают способность обучающихся к смене вектора цивилизационного развития с «трансгуманистической» потребительской цивилизации, на цивилизацию, создающую условия для духовного роста?»;

Поздеевой Светланы Ивановны, доктора педагогических наук, профессора, заведующей кафедрой педагогики и методики начального образования Института детства и артпедагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Томский государственный педагогический университет». Отзыв положительный, содержит вопросы и замечания: «1. Формулировка

10

гипотезы представляется излишне конкретизированной, в результате чего возникает ощущение, что соискатель уже в начале научного поиска все ее положения содержательно и развернуто сформулировал. 2. В положениях, выносимых на защиту, и выводах по результатам исследования не хватает отдельного тезиса про авторскую субъектно-ориентированную технологию формирования академической резильентности. 3. При описании формирующего эксперимента недостаточно внимания уделено характеристике авторского электронного образовательного ресурса и его месту в реализации субъектно-ориентированной технологии обучения»;

Соловьевой Татьяны Анатольевны, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры образовательных технологий федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Псковский государственный университет». Отзыв положительный, вопросы, предложения и замечания отсутствуют;

Шалашовой Марины Михайловны, доктора педагогических наук, доцента, директора института непрерывного образования государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет». Отзыв положительный, содержит вопрос: «Почему в диссертации не рассмотрена специфика образовательного процесса в условиях цифровизации, ее влияние на развитие личности обучающегося и расширение возможностей образовательной среды?»;

Шушара Татьяны Викторовны, доктора педагогических наук, доцента, профессора кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиала) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского». Отзыв положительный, содержит просьбу прояснить позицию, почему в качестве базы опытно-экспериментальной работы выбраны подготовительные курсы университетов, а не общеобразовательные школы.

Во всех отзывах дается положительная оценка диссертационного исследования, отмечаются его актуальность, научная новизна, точность формулировок цели, задач, теоретическая и практическая значимость, ценность личного вклада соискателя в решение проблемы, подчеркивается высокий теоретико-методологический уровень проведенного исследования, обоснованность выводов и практическая востребованность полученных результатов.

Все рецензенты выражают мнение, что высказанные замечания не снижают общую положительную оценку диссертации как самостоятельной законченной научно-квалификационной работы, обладающей научной новизной, теоретической и практической значимостью, отвечающей всем требованиям, предъявляемым к диссертациям ВАК Минобрнауки России, а её автор – Райхельгауз Леонид Борисович – заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

44

Официальный оппонент – доктор педагогических наук, профессор Суртаева Надежда Николаевна, – отмечает актуальность исследования, его научную новизну, теоретическую и практическую значимость. Оппонент приводит основные научные результаты, полученные автором, которые позволяют положительно оценивать диссертационное исследование, и подчеркивает, что все, обозначаемые в начале исследования, задачи автором решены, получены результаты, которые представлены в положениях, выносимых на защиту. Оценивая содержание диссертации, оппонент отмечает, что диссертация представляет собой самостоятельное, завершённое, авторское научное исследование, в котором решена научная проблема, написана хорошим научным языком, логически хорошо выстроена в соответствии с требованиями, предъявляемыми к стилю изложения результатов исследования подобного рода. Достоверность результатов исследования не вызывает у оппонента сомнений, отмечается достаточно широкая апробация диссертации и отражение основного содержания исследования в публикациях автора.

В отзыве оппонента содержатся следующие *вопросы и замечания*:

1. В качестве составляющей теоретико-методологической основы диссертационного исследования автор во введении называет положения философии постмодернизма. Однако, в тексте диссертации наблюдается подмена данного методологического основания парадигмой «постнеклассической рациональности». Являются ли постмодернизм и постнеклассическая рациональность синонимами?

2. Для исследования автором выбрана особая возрастная категория обучающихся – старшеклассники. Значит ли это что академическая резильентность не формируется в более ранних возрастах? Почему взяты именно старшеклассники?

3. Предложенные автором этапы формирования академической резильентности представлены по двум векторам – внешней и внутренней индивидуализации. Не путает ли автор внутреннюю индивидуализацию с персонификацией: личностно-ориентированным процессом, направленным на актуализацию личных ресурсов и развитие способностей обучающихся, пробуждения их внутренней активности в познании и саморазвитии, проявлении их субъектности, формировании компетенций самообразования?

4. Автором выявляются и перечисляются педагогические технологии формирования академической резильентности, которые отнесены им к категории «субъектно-ориентированных». В тоже время предлагается и авторская технология, названная «субъектно-ориентированная технология формирования академической резильентности». В чем её принципиальное отличие от других, перечисленных в параграфе 3.2., технологий?

Официальный оппонент – доктор педагогических наук, доцент Галактионова Татьяна Гелиевна – отмечает, что рецензируемая работа представляется весьма интересной и своевременной в связи с серьезной проблемой отсутствия интереса школьников к образованию и недостаточной готовностью старшеклассников к преодолению учебных затруднений.

Красивой и продуктивной, по мнению оппонента, выглядит ведущая идея исследования о том, что реконструкция теоретико-методологического аппарата дидактики и управление процессом обучения на основе принципа академической резильентности позволит разрешить концептуальное противоречие современного образования между возрастающим объемом и сложностью предметного содержания, и недостаточной готовностью старшеклассников к преодолению учебных затруднений. Оппонент также подчеркивает четкость методологических позиций исследователя и поддерживает его позицию относительно возможности контекстного толкования принципа «диалога культур» на примере обучения математики. Интерес оппонента вызывают также выявленные автором условия, связывающие моделируемые процессы в единое целое и подробно раскрытые через авторские разработки, представленные в третьей главе. В целом оппонент подчеркивает, что для диссертационной работы характерна продуманность доказательной базы и логичность ее развертывания.

В отзыве оппонента содержатся следующие *вопросы и замечания*:

1. Трудно согласиться с утверждением о том, что сегодня знания становятся лишь средством достижения индивидуальных целей человека. Весьма дискуссионным выглядит заявление о полной бессмысленности подхода, основанного на передаче знаний.

2. Упрек современной дидактике в том, что на всех уровнях образования она носит «догоняющий» характер и не столько обосновывает новые подходы, сколько пытается объяснить существующие изменения в учебном процессе, представляется необоснованным обобщением.

3. Тезис о «современном общем и высшем образовании, которые находятся в состоянии потери и целей, и смыслов» следует отнести скорее к публицистическому высказыванию, нежели к обоснованному научному выводу. Констатация «кризисных явлений», которые наблюдаются соискателем «по всем направлениям: как в сфере формальных выходов – ЕГЭ, ОГЭ и ВПР, так и в сфере метапредметных результатов» не подтверждаются в работе конкретными данными.

4. Давая характеристику социальной ситуации современного детства, соискатель пишет, что «дети в отличие от своих сверстников предыдущих поколений взрослеют в принципиально иных условиях неопределенности и вариативности социальных контекстов; их учебная деятельность осуществляется в условиях информационной перегруженности и токсичности, что создает несвойственную для предшествующих поколений нагрузку на психические процессы». Учитывая медийный характер термина «токсичность», не считаю уместным его использование в изложении научных суждений.

5. Несколько чужеродным с методологической точки зрения выглядит включение в теоретическую главу описания результатов собственных диагностических исследований автора: опрос студентов, изучающих математику в Воронежском государственном университете, по поводу использования ими онлайн-курсов для решения своих учебных задач.

6. В четвертом положении на защиту представлен ряд закономерностей, которые характерны для формирования академической резильентности старшеклассников. Среди них автор выделяет «генетическую закономерность», уточняя, что «академическая резильентность генетически связана с феноменом самоорганизации – формируется в процессе множественного и осознанного целеполагания, прогноза и планирования на основе обобщенных правил и ценностей, саморегулирования когерентных взаимодействий и направляется ценностями саморазвития». Учитывая многозначность прилагательного «генетический», относящийся а) к генезису, б) к генетике, хочу отметить определенный риск в толковании этой закономерности.

7. Вызывает вопрос и «стратегическая закономерность», представленная автором через зависимость устойчивости образовательного результата от «оптимистической педагогической стратегии учителя, его способности создать имманентные условия для развития и саморазвития ученика, ориентированности на диалог культур». Хочется уточнить, почему ответственность за «устойчивость результата» перекладывается исключительно на учителя.

8. Требуется конкретизировать, что автор имеет в виду, говоря о методической закономерности, при которой «процедуры перехода в зонах ближайшего развития являются более выраженными, если ориентировочная и информационная основы учебной деятельности обучаемых опираются на концептуально-ориентированное обучение». В чем именно заключается большая выраженность процедур перехода в зонах ближайшего развития?

9. Описывая в шестом положении дидактическую концепцию формирования академической резильентности, автор говорит о «кластере обобщенных концептов (ниш) предметного образования». Возникает вопрос, почему дефиниции «концепт» и «ниша» представлены в одном семантическом поле как синонимы, при том, что «ниша» согласно толковым словарям даже в переносном смысле это «определённая, обычно ограниченная сфера какой-нибудь деятельности, возможность применения такой деятельности», ну а концепт традиционно трактуется как «содержание понятия».

10. Скрупулезная работа с понятием «резильентность» позволила описать этимологию слова, зафиксировать широкий спектр толкований этого термина, вариативность его использования. Сущность и содержание академической резильентности подробно представлены во второй главе и заключительной части диссертации. Очевидно, что имеет место прямое лексическое заимствования англоязычного термина. Любопытно мнение автора о причинах такого заимствования и о возможности – невозможности замены «резильентности» русскоязычным вариантом, например, понятием «жизнестойкость».

11. Аналогичный вопрос относительно термина «фундирование».

Официальный оппонент – доктор педагогических наук, доцент Дворяткина Светлана Николаевна – отмечает, что рецензируемая работа

14

представляет собой законченную научно-квалификационную работу, в которой решена крупная научная проблема. Оппонент подчеркивает логичность и выстроенность структуры диссертации, что во многом определено непротиворечивостью сформулированного автором методологического аппарата исследования. К несомненным достоинствам работы, по мнению оппонента, следует отнести ее практико-ориентированный характер. Подчеркивая обоснованность и достоверность полученных результатов, оппонент указывает на то, что это обеспечивается соответствием требованиям, предъявляемым к педагогическим исследованиям, логикой доказательности, корректным употреблением комплекса методов, соответствующих предмету и объекту, целям, задачам исследования, качественным и количественным анализом данных, полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, использованием диагностических методик, адекватных цели и логике исследования, применением статистического анализа полученных результатов. Таким образом, по мнению оппонента, все вышесказанное позволяет утверждать, что в результате исследования поставленная автором цель – обосновать и разработать дидактические основы формирования академической резильентности старшеклассников, достигнута, задачи работы решены полностью, гипотеза, выдвинутая автором, получила убедительное подтверждение.

В отзыве оппонента содержатся следующие замечания:

1. Вызывает сомнение избыточный объем материала в содержании первой главы диссертационного исследования, который ориентирован на констатацию теоретико-методологических и историко-генетических основ дидактики, развития и становления фундаментальных понятий и идей, а не на комплексный и многоаспектный анализ феномена и концепции резильентности, выступающий ключевым аспектом настоящего исследования. В связи с этим не убедительными и слабо коррелируемыми с темой исследования выглядят выводы по первой главе диссертации.

2. Разработанная автором дидактическая модель формирования академической резильентности старшеклассников представляется интересным и новым решением для педагогической науки. Однако традиционно модель дидактической системы допускает от трех до семи компонентов, которые понимаются как части системы, взаимодействующие с другими ее составными элементами. В проектируемой модели автор ограничились наличием двух блоков – мотивационно-целевым и процессуальным. Такие классические составляющие модели как методологический блок (включающий систему подходов и принципов), содержательный, диагностический оказались без наглядного представления.

3. В оппонируемой диссертации допущен ряд терминологических и методологических погрешностей. К примеру, понятие технологии формирования АР (стр. 229) не соответствует логике определения научного концепта. Спектр определения понятия технологии достаточно широк, однако в науке следуют определенным подходам – либо определяют

технологии на деятельностном уровне (осуществление целенаправленной последовательности действий преподавателя по реализации совокупности методов, средств и приемов, обеспечивающих прогнозируемые цели); либо на процессуальном уровне (описание процесса и деление его на отдельные взаимосвязанные этапы). В предложенном соискателем определении нет четкости и следования научному подходу раскрытия сущности, отсутствует определяющее понятие, и не сформулированы в явном виде существенные признаки, раскрывающие содержание понятия.

Предложенная структура АР также характеризуется неопределенностью и нестабильностью некоторых формулировок. Диссертантом выделены следующие ее структурные компоненты: мотивационно-ценностный, операциональный (включающий когнитивный и метакогнитивный уровень), эмоционально-волевой. С позиции мотивационно-ценностного компонента основными составляющими структуры АР «являются мотивация к достижениям и внутренняя учебная мотивация», на когнитивном уровне АР характеризуется — «наличием готовности функциональных систем к преодолению трудностей», на метакогнитивном уровне АР характеризуется через самоорганизацию, эмоционально-волевой компонент АР диссертант характеризует «через самооффективность и в соответствии с локусом контроля». Однако на метакогнитивном уровне АР диагностируется с применением методик самоорганизации и рефлексивности, при этом эмоционально-волевой компонент академической резильентности также определяется «через рефлексивность и субъектность обучающегося, внутренний локус контроля». Когнитивный уровень АР выпал из диагностики, по всей видимости, по причине совпадения диагностических методов мотивационно-ценностного — «преодоление трудностей» или «барьеры мотивации». Не оправдано в этой связи маркирование мотивационно-ценностного компонента, если никакие ценностные установки не определялись и не диагностировались. Автором допущены некоторые математические погрешности. В выводах указано на наличие «отрицательной корреляции между устойчивостью образовательного результата и мотивацией саморазвития ($r=0,84$, $p < 0,01$), устойчивостью образовательного результата и мотивацией достижений ($r=0,82$, $p < 0,01$), устойчивостью образовательного результата и внутренней математической мотивацией ($r = 0,82$, $p < 0,01$)», но знак выборочного коэффициента корреляции положительный.

4. Нами отмечено, что автор довольно убедительно и обоснованно проверяет эффективность предложенной концепции формирования АР старшеклассников. Но при этом возникают вопросы по длительности экспериментальной работы и статистической проверке значимости результатов. Автор констатирует, что «опытно-экспериментальная работа осуществлялась в течение трех лет с 2019 по 2022 год и включала четыре этапа», однако первый, поисковый этап исследования имел неточные временные границы: с 2016 по 2018 гг., либо с 2016 по 2017. Тем самым

данный этап выходит за временные рамки опытно-экспериментальной работы.

Выбор официальных оппонентов и ведущей организации обосновывается решением диссертационного совета 33.2.028.04 от 04 апреля 2023 года, протокол № 5, в соответствии с п. п. 22, 24 «Положения о присуждении ученых степеней», утверждённого постановлением Правительства Российской Федерации от 24.09.2013 г. № 842: доктор педагогических наук, профессор Н. Н. Суртаева, доктор педагогических наук, доцент Т. Г. Галактионова, доктор педагогических наук, доцент С. В. Дворяткина являются компетентными учёными в области общей педагогики, истории педагогики и образования (все три специалиста дали свое согласие стать официальными оппонентами по диссертации Л. Б. Райхельгауза).

Кафедра педагогики федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» широко известна своими достижениями в исследовании современной дидактики (имеется согласие федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Омский государственный педагогический университет» стать ведущей организацией по диссертации Л. Б. Райхельгауза).

Оппоненты и сотрудники ведущей организации имеют многочисленные публикации в рецензируемых журналах и изданиях по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Диссертационный совет отмечает, что на основании выполненных соискателем исследований

выдвинута и обоснована идея о том, что введение в дидактику понятия академической резильентности расширяет представления о процессе обучения с позиций преодоления трудностей при достижении образовательных результатов с наименьшими потерями и нарушениями системности и балансов образовательных отношений, что соответствует основным трендам гуманизации образования;

определена структура академической резильентности: мотивационно-ценностный компонент академической резильентности включает мотивацию к достижениям и внутреннюю учебную мотивацию, данный компонент предусматривает преодоление прокрастинации и академической тревожности; операциональный компонент включает осознанность учебной деятельности и учебную самоорганизацию, что позволяет обучающемуся сохранять позитивный настрой и мотивацию достижений в ситуации учебных затруднений; эмоционально-волевой компонент включает рефлексивность и волевой контроль, повышающие возможности продуктивного эмоционального реагирования на возникающие барьеры в обучении;

разработаны дидактические основы формирования академической резильентности старшеклассников: динамическая структура взаимодействия

учителя и ученика посредством информационно-семиотической модели содержания образования, закономерности, принципы, формы и методы организации резильентно-ориентированного образовательного процесса, дидактический алгоритм формирования академической резильентности и его организационно-педагогическое обеспечение;

предложена дидактическая концепция формирования академической резильентности, включающая: определение сущности и содержания данного процесса, комплекс диагностических методик, субъектно-ориентированную технологию формирования академической резильентности старшеклассников, средства внутренней и внешней индивидуализации обучения;

разработана, научно обоснована и апробирована дидактическая модель формирования академической резильентности старшеклассников, состоящая из мотивационно-целевого блока, основанного на множественном целеполагании и интеграции регламентированных образовательным стандартом и личных целей обучающегося и учителя; процессуального блока, объединяющего педагогические условия и средства формирования академической резильентности; личностного блока, связывающего мотивационно-целевой и процессуальные блоки с помощью ценностно-смыслового базиса обучающихся, их наличного учебного опыта и субъектной ориентации;

выявлены условия эффективности формирования академической резильентности: создание обобщенных концептов предметной области, основанных на выделении базовых элементов предметного содержания и соотношении их с современными дидактическими теориями; формирование кластера фундирования от уровня акцентирования наличного состояния элементов академической резильентности через расширение зоны ближайшего развития обучающегося и эффект понимания к уровню актуального состояния академической резильентности; индивидуализация обучения на основе формирования навыков самоорганизации и развития метакогнитивных стратегий личности;

обоснованы и экспериментально проверены средства внутренней и внешней индивидуализации формирования академической резильентности. К средствам внешней индивидуализации отнесены: создание мотивационного поля в освоении предметного содержания, стимулирование самоорганизации обучающихся, психолого-педагогическая поддержка старшеклассников в процессе освоения нового знания, демонстрация эталонов и образцов решения познавательных задач, конструктивная обратная связь и создание ситуаций переноса знаний во временном, межпредметном, институциональном контекстах. К средствам внутренней индивидуализации относятся формирование познавательной потребности, развитие самоорганизации посредством эмоционально-волевого управления учебной деятельностью, осознание индивидуальных «проблемных зон» и разрешение образовательной проблемы с помощью сопровождающего, учебника, построения и проверки гипотез, анализ имеющихся и развертывание новых метакогнитивных

образовательных стратегий на основе рефлексии, а также самоконтроль и самокоррекция.

Теоретическая значимость исследования обоснована тем, что

педагогическая наука дополнена теоретическими положениями, рассматривающими обучение с позиций постнеклассической рациональности как индивидуализированный процесс с неоднозначными исходными состояниями и неповторимым выбором субъекта, а также в контексте с позиций синергетического подхода как переход от знаний-фактов к знаниям-событиям, с опорой на фундирование опыта субъектов, их рефлексивность, образовательные стратегии, диалог культур;

расширен диапазон реализации идеи о зоне ближайшего развития как процессе фундирования опыта личности, самоактуализации смыслов, ценностей, определяемых самим субъектом стратегий учебной деятельности;

актуализирована смыслообразующая функция обучения, в основу которой положено понимание ученика как познающей системы, обладающей набором индивидуальных качеств, увеличивающих и развивающих его когнитивные возможности и вовлекающих в активный процесс познания посредством интеграции содержательной стороны образования и внутренней активности обучающегося с помощью стимуляции метакогнитивных стратегий, личностной и интеллектуальной рефлексии;

дополнена классическая модель дидактического треугольника «учитель-ученик-содержание» компонентом фундирующих процедур, отражающим динамику формирования образовательного опыта личности; предложенный автором кластер фундирования отражает вариативность и нелинейность взаимодействия учителя и ученика относительно предметного содержания;

разработаны концепты предметного содержания, обосновывающие его преемственность изучения на глобальном и локальном уровнях: блоки глобального фундирования представляют собой вертикальное взаимодействие и позволяют наглядно показать преемственность предметного содержания образования от школы к вузу, а блоки локального фундирования представляют собой горизонтальное взаимодействие и отражают особенности применения базовых концептов для изучения отдельных тем;

выявлены и эмпирически проверены закономерности формирования академической резильентности старшеклассников: генетическая связь между академической резильентностью и самоорганизацией; мотивационная основа устойчивости образовательных результатов при переходе от обучения в школе к обучению в вузе; зависимость выраженности процедур перехода в зонах ближайшего развития от ориентировочной и информационной основы учебной деятельности обучаемых; зависимость устойчивости образовательного результата от оптимистической педагогической стратегии учителя;

Значение полученных соискателем результатов исследования для практики подтверждается тем, что

разработан электронный образовательный ресурс, эмпирически подтверждающий возможность применения авторских разработок в массовой образовательной практике;

спроектировано и внедрено в практику учебно-методическое обеспечение формирования академической резильентности – обобщенные концепты предметного содержания и кластеры фундирования образовательного опыта личности, а также авторский путеводитель по содержанию математического образования в школе и вузе, данные продукты могут существенно повысить эффективность существующей практики довузовской подготовки и индивидуального сопровождения обучающихся юношеского возраста на этапе перехода от обучения в школе к обучению в вузе;

апробированы разработанные лично автором диссертации вариативные задания, упражнения, маршрутные листы и другие авторские средства формирования академической резильентности старшеклассников, позволяющие на практике реализовать идеи индивидуализации обучения;

отобран и сформирован комплект методик для диагностики сформированности академической резильентности старшеклассников, а также **разработаны** методические и оценочные материалы в виде тестов для самопроверки, аннотированных концептов содержания математического образования в школе и вузе, которые сосредоточены в авторском электронном курсе и скомпанованы в логике авторской информационно-семиотической модели;

спроектирована и реализована модульная дополнительная общеразвивающая программа «Подготовка к ЕГЭ. Математика», основу которой составляет индивидуализация освоения обучающимся предметной области посредством маршрутизации образовательного процесса по блокам локального и глобального фундирования;

создан комплекс методических рекомендаций по формированию академической резильентности обучающихся для учителей математики, которые могут быть рекомендованы к применению как в практике довузовской подготовки, так и в общеобразовательной школе.

Оценка достоверности результатов и выводов исследования выявила, что:

полученные результаты обеспечены методической обоснованностью предложенной концепции; опорой на современные междисциплинарные исследования в сфере непрерывного образования и дидактики; адекватностью методов исследования предмету, целям и задачам; адекватным применением методов качественного и количественного анализа экспериментальных данных с использованием математической статистики; объемом опытно-экспериментальной базы; всесторонней экспертизой специалистов, подтвердивших эффективность разработанных учебно-методических материалов; системой научной апробации результатов на научных и научно-практических конференциях разного уровня;

теоретические положения о формировании академической резильентности основаны на теориях и фактах, представленных в работах отечественных и зарубежных ученых, и не противоречат ранее полученным опытным данным по исследуемой проблеме;

выборка участников опытно-экспериментальной работы характеризуется большим объемом и репрезентативностью (работа была организована на базе отделений довузовской подготовки двух университетов: ЯГПУ и ВГУ, в которой на протяжении 2016-2022 гг. участвовало 288 обучающихся возраста 15-17 лет. Вся опытно-экспериментальная работа проводилась лично автором. Проверка воспроизводимости предложенных инноваций была проведена на авторском сайте www.raikhelgauz.ruc 3798 пользователями, 2121 старшекласниками, 302 студентами, 964 педагогами, давших отзывы, позволившие сделать вывод об отчуждаемости авторских продуктов;

продолжительность исследования и наблюдение за испытуемыми на разных ступенях образования (в старших классах общеобразовательной школы и на первом курсе вузов) позволила выявить реальную динамику образовательных результатов и значительно повысить обоснованность научных выводов;

применены методы исследования, соответствующие предмету, цели, задачам исследования и позволяющие проверить правильность выдвинутой гипотезы (теоретические методы: междисциплинарный анализ проблемы и предмета исследования; сравнительно-сопоставительный анализ, конкретизация, обобщение, систематизация экспериментальных данных; моделирование; эмпирические методы: наблюдение, опросные методы, метод экспертной оценки, тестирование, изучение результатов деятельности, опытно-экспериментальная деятельность, педагогический эксперимент; математико-статистическая обработка результатов исследования).

Личный вклад соискателя состоит в формировании общего замысла, гипотезы и программы исследования; формировании обоснования основных выводов, практических моделей и выявлении закономерностей; разработке дидактической концепции формирования академической резильентности; в личном опыте педагогического сопровождения обучающихся на подготовительных курсах и при последующем обучении в вузе; сборе, обработке, интерпретации эмпирических данных; в непосредственной организации опытно-экспериментальной работы; в подготовке публикаций по теме исследования, в том числе в изданиях, входящих в перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендуемых ВАК Российской Федерации; создании авторского сайта, имеющего свидетельство о государственной регистрации баз данных.

В ходе защиты диссертации были высказаны уточняющие вопросы:

– Какие русскоязычные термины можно использовать как аналог понятия «академическая резильентность» и почему они Вам не подошли?

– Почему в качестве философского основания использована концепция постмодерна, а не более современный метамодерн?

– Как связаны между собой идеи метаобразования и метакогнитивность?

– Как в исследовании отражены базовые положения системогенеза В.Д. Шадрикова?

– Какой смысл вкладывается в понятие «позитивная педагогика»?

– Применимы ли результаты, апробированные на подготовительных курсах университетов, для массовой общеобразовательной школы?

Соискатель Райхельгауз Леонид Борисович ответил на задаваемые ему в ходе заседания вопросы и привел собственную аргументацию:

– Термин «академическая резильентность» частично пересекается с понятиями «устойчивость» и «жизнестойкость», но не может быть заменен ими, по крайней мере, в дидактическом аспекте.

– Идеи постмодерна сегодня имеют влияние фактически на все сферы культурных и социальных практик, в том числе на образование. Они отражаются в избыточности информационной среды, усложнении обучения в связи с экспонентным ростом знаний о мире, нелинейности современных образовательных траекторий. При этом дидактика не может полностью подчиняться постмодернистским трендам в связи с наличием ряда государственных регламентов процесса обучения, но и игнорировать эти тренды сегодня не представляется возможным в силу их массовости и широты влияния.

– Метаобразование, в первую очередь, отражает принцип «обучения в течение всей жизни», а метакогнитивность является интегральной способностью личности к анализу собственного мышления и управления своей познавательной деятельностью. Развитие данной способности существенно влияет на успешность самообразования.

– Обучение старшеклассников – это процесс, основанный на субъектно-ориентированной учебной деятельности, которая, в свою очередь, является частным проявлением деятельности в целом. Модель формирования академической резильентности старшеклассников включает основные элементы схемы системогенеза деятельности, ключевым из которых является «смысл деятельности для личности».

– Суть позитивной педагогики в этимологии её названия (от *positum* – данный, фактический), что соответствует идее формирования академической резильентности с учетом фактического академического опыта ученика: внимание уделяется сильным сторонам этого опыта. Позитивная педагогика ориентирована на развитие эмоционального и интеллектуального благополучия обучающихся.

– Полученные в ходе исследования разработки применимы в массовой общеобразовательной школе при организации проектной и самостоятельной деятельности обучающихся, а также в рамках других форм реализации индивидуальных образовательных маршрутов. Использование их на уроках ограничено в форматах фронтальной работы, но возможно при работе в малых группах, парах и индивидуально. Апробация данных возможностей осуществлялась посредством авторского сайта и рекомендаций учителям и ученикам по его использованию.

Тема и содержание диссертации Л.Б. Райзельгауза полностью соответствуют научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Диссертация охватывает основные вопросы научной проблемы формирования академической резильентности старшеклассников и соответствует критерию внутреннего единства, что подтверждается непротиворечивостью методологических оснований, научно обоснованных подходов к проблеме и предмету исследования, широкой теоретико-методологической базой, четкой логикой исследования, согласованностью положений, выносимых на защиту.

Диссертационный совет на заседании 06 июля 2023 года пришел к выводу, что диссертация Райзельгауза Леонида Борисовича на тему **«Дидактические основы формирования академической резильентности старшеклассников»** является самостоятельным завершенным исследованием и соответствует критериям п. 9, п. 10, п. 11, п. 13, п. 14 Положения о присуждении ученых степеней (утверждено постановлением Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. № 842), предъявляемым к докторским диссертациям, и принял решение за новые научно обоснованные педагогические решения и разработки по формированию академической резильентности старшеклассников присудить Райзельгаузу Леониду Борисовичу **учёную степень доктора педагогических наук** по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

При проведении тайного голосования диссертационный совет в количестве 17 человек, из них 9 докторов наук по научной специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования, из 21 человека, входящих в состав совета (дополнительно введены на разовую защиту 0 человек), проголосовал: «за» присуждение ученой степени – 16, «против» присуждения ученой степени – 1, недействительных бюллетеней – нет.

Председатель

диссертационного совета 33.2.028.04

докт. пед. наук, профессор

 Л. В. Байбородова

Ученый секретарь

диссертационного совета 33.2.028.04

канд. пед. наук, доцент

 И. С. Сеницын

06.07.2023 года

