

ОТЗЫВ ОФИЦИАЛЬНОГО ОППОНЕНТА
на диссертацию Осадчук Ольги Леонидовны «СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ», представленную на
соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности
13.00.08. — теория и методика профессионального образования

В диссертационном исследовании О.Л. Осадчук рассматривается проблема формирования профессиональной надежности педагогов, субъектно-деятельностные и субъектно-личностные аспекты этой подготовки для работы в условиях помех и переутомления. Профессиональная надежность педагога, рассматривается как единство личностных свойств и профессиональных умений, определяющих способность сохранять эффективность профессиональной работы и целостность личностных качеств. В современных постоянно усложняющихся условиях работы педагога актуальность данной работы несомненна.

Конструктивность предпринятого автором исследования определяется его нацеленностью на формирование у педагогов в годы профессиональной подготовки опыта саморегуляции в ситуациях, требующих нестандартных решений, в ситуациях, порожденных переутомлением и изменившимися условиями взаимодействия с учащимися и их родителями, с сохранением при этом социальной и этической ответственности за принимаемые решения.

Профессиональная подготовка педагога связана с осознанием своей миссии, развитием личностных качеств: ответственности, готовности принимать самостоятельные нестандартные решения в нестандартных ситуациях. Несомненно, именно личностные установки педагога определяют его позиционирование в профессиональных аспектах его жизнедеятельности. Естественно, что личностное отношение к решаемым задачам, нестандартность ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, могут вступать в противоречие с психологическим состоянием педагога, его собственными проблемами (зацикленность которых может порождать не только эмоциональное выгорание, но и заболевания) все это актуализирует необходимость формирования потенциала саморегуляции психических состояний и саморегуляции деятельности.

Личностное и деятельностное столь тесно связаны в своем взаимодействии, определяя свойство субъектности педагога, что механизмы саморегуляции его деятельности и обеспечивающий их функционирование регуляторный опыт становятся необходимыми профессиональными составляющими активности педагога в целом.

Теоретическую значимость поставленной проблемы автор связывает с необходимостью целостного подхода к ее решению, с совмещением системного, синергетического, субъектного, личностно развивающего, и ситуационного подходов при разработке компонентов педагогического комплекса формирования опыта саморегуляции педагога: целевого компонента (помощь будущим педагогам в развитии профессиональной надежности средствами саморегуляции); содержательного компонента, раскрывающего студентам представления о саморегуляции и средствах ее реализации; организационно-деятельностного компонента, реализуемого с помощью имитационного моделирования в образовательном процессе затруднительных ситуаций педагогической деятельности, обогащающих опыт саморегуляции и обеспечивающих их профессиональную надежность; и, наконец, оценочно-результативного компонента – по уровневой оценки и формирования критериев оценивания готовности будущих педагогов к проявлениям профессиональной надежности.

Научная новизна представленного к защите исследования состоит в том, что автором разработана структурно-компонентная модель системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов: определены компоненты, их функции и связи. На основе исследуемого подхода к определению понятия профессиональной надежности педагога автором сформулированы представления о структуре, составе,

функциях, нормах надежности, критериях ее оценки, а также о формах нарушений профессиональной надежности педагога.

Определена ведущая роль опыта саморегуляции в формировании профессиональной надежности, определено понятие структуры и содержание опыта саморегуляции будущих педагогов как комплекса знаний, умений, ценностных ориентаций, творческих стремлений, волевых усилий, обеспечивающих поддержание эффективности педагогической деятельности в различных по сложности ситуациях; разработаны учебные задачи на развитие регулятивных возможностей студентов. Подтвержден ранее полученный в психологии факт поэтапного развития возможностей саморегуляции: этап обнаружения необходимости саморегуляции, этап осознания значимости опыта саморегуляции и этап последовательного овладения возможностями саморегуляции.

Результаты исследования содержательны и несомненно **практически значимы**. И структурно-функциональная модель системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов, и имитационное моделирование в образовательном процессе ситуаций, требующих от педагога саморегуляции, становятся действенным средством повышения надежности труда будущих педагогов, и могут быть использованы при проектировании образовательных программ, организационно-методической документации, а также учебных и внеучебных мероприятий, связанных с задачами высшего педагогического образования. Профессиональная подготовка педагога исходно ориентирована на значимость быстрых и соответствующих действий в непредвиденных ситуациях, а часто и на необходимость совладания с реактивными аспектами поведения человека.

Технология имитационного моделирования в образовательном процессе затруднительных ситуаций, требующих мобилизации регуляторных ресурсов деятельности и актуализации надежных педагогических средств, естественно, должна быть включена в программу подготовки будущих педагогов и в программы повышения квалификации как школьных преподавателей, так и преподавателей вузов.

Диссертационное исследование О.Л. Осодчук по теории и методике профессионального образования базируется на положениях отечественной и зарубежной методологии и соответствует требованиям специальности 13.00.08 по пунктам –4– Подготовка специалистов в высших учебных заведениях; –8– Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов; –11– Современные технологии профессионального образования; –24– Понятийный аппарат профессионального образования; –25– Интеграционные процессы в профессиональном образовании; –29– Инновационные технологии в области профессионального образования.

Автором четко определены цель исследования, объект и предмет и сформулирована гипотеза о структуре системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов, опирающейся на методологию системного, синергетического, субъектного, личностно развивающего, ситуационного подходов и на опыт саморегуляции. Соответственно были сформулированы задачи исследования по завершении которых автором были определены три подсистемы профессиональной надежности педагогов: личностная, деятельностная и функциональная. В основе профессиональной надежности будущих педагогов в различных по сложности ситуациях лежит, по мнению О.Л. Осодчук, опыт саморегуляции – «комплекс знаний, умений, ценностных ориентаций, творческих стремлений, волевых усилий, обеспечивающих поддержание эффективности педагогической деятельности в различных ситуациях.»

В структуру этого опыта входит 5 компонентов: *«ценностный опыт* – опыт эмоционально-ценностного отношения к педагогической профессии; *операциональный опыт* – опыт применения знаний о природе и механизмах педагогической деятельности; *опыт активизации* – опыт оперативной адаптации к изменяющимся условиям работы, расчета необходимых усилий; *опыт педагогического творчества* – опыт преобразования

педагогической действительности; *опыт рефлексии* – опыт соотнесения знаний о возможных преобразованиях в самом себе и педагогической действительности со своими возможностями».

Основное содержание работы

Во Введении определяются актуальность исследования, цель и задачи исследования, объект, предмет и гипотеза исследования, излагаются положения, выносимые на защиту.

В первом параграфе первой главы «Теоретико-методологические основания исследования системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов» рассматривается значимость надежности в педагогическом труде, обосновывается необходимость формирования надежности в процессе вузовской подготовки будущих педагогов постольку, поскольку им придется работать в «пространстве повышенного напряжения». Автор приходит к выводу, что «систему формирования профессиональной надежности будущих педагогов необходимо отнести к перспективным направлениям целостной вузовской подготовки педагогических кадров»

В параграфе 1.2 обсуждается вклад и приверженность автора основным методологическим принципам отечественной педагогической и психологической науки: системности, целостности, самоорганизации, саморегуляции, гуманитаризации образования, имитационного моделирования, личностно развивающего и субъектного подходов к становлению профессионала.

В параграфе 1.3 рассматривается понятийно-терминологический аппарат исследования профессиональной надежности: утвердившаяся в научной литературе терминология (1); терминология, нуждающаяся, по мнению автора, в уточнениях (2), и авторские термины, разрабатываемые в соответствии с целями исследования.

Во второй главе рассматривались научные предпосылки исследования профессиональной надежности педагогов.

В параграфе 2.1 представлен историографический анализ проблемы надежности в отечественных и зарубежных исследованиях: от зарождения идеи надежности, связанной с профессиональным трудом, до развития идей надежности в современном мире (которому свойственны быстрые динамические изменения, рост неопределенности, предъявляющие усложняющие требования к человеку).

В параграфе 2.2 профессиональная надежность рассматривается в связи с педагогической феноменологией. Дано системное определение профессиональной надежности «как интегративного качества, отражающего единство личностных свойств и профессиональных умений, которое обуславливает способность к сохранению педагогической целесообразности и эффективности действий в различных, в том числе затруднительных ситуациях».

На основе осмысления представленных в литературе материалов и результатов проведенных автором в 2003-2006 гг. опросов студентов и педагогических работников были выделены критерии профессиональной надежности педагога, в качестве которых выступают: осознанность миссии педагога и соблюдение норм педагогической деятельности; структурированность и упорядоченность методического арсенала; ориентировка педагогических действий на поставленную цель; оперативность и вариативность педагогических средств; педагогическая рефлексия способность к критическому осмыслению собственных педагогических состояний, личностных качеств и педагогических средств (действий, воздействий, оценок).

Исследование автором связей между показателями профессиональной надежности, показателями личностных свойств и профессиональных свойств педагогов выявило (по данным факторного анализа), возможность выделения трех подсистем профессиональной надежности: *личностную надежность* педагога образуют направленность на педагогическую поддержку воспитанников, интернальный локус контроля в межличностных отношениях, мотив достижения успеха, творческое педагогическое

мышление; *деятельностную надежность* – связанную с умениями диагностировать изменения в обучающихся, выбирать эффективный стиль педагогической коммуникации, выстраивать систему педагогических целей и средств, реализовать самообразование, осуществлять саморегуляцию педагогической деятельности; *функциональную надежность* – связанную с умением адаптироваться к нагрузкам и поддерживать динамическую устойчивость физического и психического состояния.

Анализ исследований педагогического труда позволил определить ряд норм профессиональной надежности педагогов: нравственных, праксеологических, правовых, эргономических.

Анализ ситуаций профессиональной ненадежности позволил выявить формы нарушений профессиональной надежности педагога: педагогические ошибки функциональные расстройства, профессиональные деформации личности и педагогические конфликты. В таблице 7 представлены признаки нарушений и виды нарушений (с общими, специфичными, и конкретными признаками нарушений). Выявлены общие признаки нарушений: по факту установления, по предсказуемости, по типичности, по длительности, по наличию последствий, по характеру ущерба, по устранимости (неустранимости); специфические: по локальности проявления (личностные, деятельностные, функциональные), по источнику возникновения (объективные и субъективные); конкретные признаки: по осознанности, по субъективным установкам, по характеру проявления, по эмоциональной окраске (позитивной, негативной, окрашенности / неокрашенности). По мнению автора, знание классификации нарушений может способствовать формированию у педагогов рефлексивного подхода к собственной педагогической деятельности, формированию критического мышления.

В параграфе 2.3 сопоставляется влияние объективных и субъективных факторов надежности и рассматриваются результаты теоретического и экспериментального исследования саморегуляции как фактора профессиональной надежности педагога. Представлена поуровневая характеристика влияния саморегуляции (физиологический, психологический и социально-психологический). Анализ литературных данных привел автора к заключению о том что «общая способность к саморегуляции» и эффективность регуляторных процессов различны как у детей так и у взрослых. Автор обращается и к понятию «индивидуального стиля саморегуляции», согласно которому индивидуальные особенности саморегуляции имеют тенденцию устойчиво проявляться в самых разных жизненных ситуациях и к понятию методов саморегуляции, различающихся по направленности объекта воздействия, по цели воздействия, по условиям, в которых осуществляется воздействие. В итоге автор приходит к выводу, что «саморегуляция неотъемлемым образом включена в педагогическую деятельность и детерминирует ее качество».

Экспериментальное исследование (2006) корреляционных связей выявило положительную связь показателей профессиональной надежности анализа выявлены положительные связи показателей профессиональной надежности педагогов с регулятивными действиями (целеполагания, моделирования условий, программирования действий, оценивания результатов деятельности). Регрессионный анализ связей исследуемых переменных показал, что педагогические работники с высокой профессиональной надежностью отличаются эффективным стилем саморегуляции педагогической деятельности (высокими показателями развития всех регулятивных действий). В то же время педагогические работники со средней и низкой профессиональной надежностью характеризуются неэффективным стилем саморегуляции педагогической деятельности (развитостью лишь отдельных регулятивных действий или их неразвитостью). Таким образом, была обнаружена зависимость: профессиональная надежность педагога тем выше, чем более развиты регулятивные действия. В итоге автор приходит к выводу, что регулятивные действия, связанные с системой саморегуляции могут рассматриваться в качестве предикторов профессиональной надежности педагога.

Далее О.Л.Осадчук рассматривает возможности прогнозирования направленности формирования профессиональной надежности педагогов в послевузовский период методом сценарного моделирования (в рамках синергетического подхода). Полученные экспериментальные данные определили три варианта сценариев развития надежности: высокопродуктивный, среднепродуктивный и низкопродуктивный. Второй и третий варианты требуют управленческой поддержки, повышения квалификации, наставничества.

В качестве конструкта, способствующего развитию профессиональной надежности, рассматривается регуляторный опыт человека, накапливающийся в процессе овладения средствами саморегуляции. Автор предпочитает использовать принятое в педагогических исследованиях понятие «опыт саморегуляции будущих педагогов». И анализирует состояние работ в этом направлении в России и за рубежом.

В параграфе 2.4 рассматривается генезис надежности педагога. Разделяя точку зрения С.А.Дружилова, считающего профессиональное становление формой личностного развития человека, рассматриваемой через призму его профессиональной деятельности. Автор также рассматривает становление профессиональной надежности в контексте этапов профессионального развития. При этом рассматриваются варианты прогрессивного развития и развития регрессивного. В таблице 9 представлены факторы развития и движущие силы развития профессиональной надежности педагога. Автор приходит к заключению, что «изменения профессиональной надежности педагога отражают процессы формирования составляющих ее компонентов под воздействием изменяющихся требований внешней, социальной среды к актуализации внутренних, специфических ресурсов ее субъекта».

В завершении второй главы, представлены содержательные выводы, отражающие направленность работы диссертанта, полученные результаты исследования, методический инструментарий и сформулированные положения, отражающие развиваемые автором представления о профессиональной надежности педагогов и связи развития этой надежности с развитием средств саморегуляции, отраженных в «опыте саморегуляции».

В третьей главе представлены материалы по моделированию системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов

В разделе 3.1 представлен разработанный и апробированный автором комплекс педагогических средств формирования профессиональной надежности будущих педагогов

В параграфе 3.2 систематизированы представления автора об «опыте саморегуляции будущих педагогов» и представлены дидактические формы подачи содержания образования как опыта саморегуляции в виде учебных задач на развитие регулятивных действий. Имитационное моделирование затруднительных ситуаций в педагогической деятельности осуществлялось в два этапа: 1) обнаружения необходимости опыта саморегуляции и 2) осознания значимости опыта саморегуляции и овладения им. Автором разработана технология имитационного моделирования ситуаций затруднений в педагогической деятельности, стимулирующая действия педагогов: 1) формулирование учебного задания, которое побуждает будущего педагога к выявлению коллизии; 2) выбор приемов мотивирования использования будущим педагогом личностных ресурсов при осуществлении педагогической деятельности; 3) выбор методов обучения, активизирующих сопоставление индивидуального и общественного опыта педагогической деятельности; 4) определение тактики поддержки субъектной позиции будущего педагога в педагогической деятельности.

Имитация ситуационных затруднений в педагогической деятельности через совокупность факторов и средств, порождают у будущих педагогов личностно значимое отношение к педагогической деятельности и актуализируют регулятивные действия, обеспечивающие управление собственной активностью. Затруднительными были следующие типы ситуаций: 1) недостатка или избытка педагогически значимой информации; 2) наличия феноменов инклюзии и поликультурности в образовательной

среде; 3) отсутствия целостной картины педагогического процесса; 4) дефицита времени на принятие педагогических решений; 5) влияние неблагоприятных факторов окружающей среды; 6) влияние собственного психического состояния и состояния здоровья; 7) собственной эмоциональной фрустрации и отсутствия настроения на педагогическую деятельность; 8) быстрой смены стандартов и содержательно-методических приоритетов в образовании; 9) неадекватной реакции воспитанников и их родителей и окружающих персонажей на педагогическое воздействие.

Итоги теоретических положений автора синтезированы в структурно-функциональной модели системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов, представляющий схему-образ, отражающий основные компоненты, функции и связи предложенной автором системы. Помимо решения исследовательских задач, отмечает автор, данная модель-схема может быть основанием для проектирования учебных и внеучебных мероприятий высшего педагогического образования в изменяющихся условиях и для проектирования соответствующей организационно-методической документации.

В четвертой главе сопоставляются результаты предварительного опроса (2006) 225 студентов и 140 преподавателей относительно актуальности проблемы профессиональной надежности педагога (параграф 4.1) и «Опытно-экспериментальной проверки результативности системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов» (параграф 4.2), в которой представлен анализ результатов констатирующего, преобразующего и контрольного этапов опытно-экспериментального исследования.

Представляют интерес и результаты предварительного опроса, выявившего возможные причины нарушений профессиональной надежности и признание необходимости формирования ее в период вузовской подготовки педагогов. Результаты опытно-экспериментального исследования на констатирующем этапе исследования выявили низкий уровень знаний о саморегуляции, подтвержденный и результатами экспертных оценок.

На преобразующем (формирующем) этапе опытно-экспериментального исследования экспериментальная группа студентов участвовала в педагогическом эксперименте по проверке результативности системы формирования профессиональной надежности будущих педагогов. Для подготовки преподавателей к участию в педагогическом эксперименте была задействована программа курса повышения квалификации «Формирование профессиональной надежности будущих педагогов».

Студентам предлагали 5 типов учебных задач на развитие регулятивных действий. Подгруппы студентов формировались на основании выявленного у них дефицита регулятивных действий. На этапе обнаружения необходимости опыта саморегуляции наиболее эффективными были средства эмоциональной поддержки самостоятельной активности студентов в процессе преодоления затруднений. На этапе осознания необходимости опыта саморегуляции, по мнению автора, продуктивнее были социальные приемы мотивирования. «Поддержка субъектной позиции будущих педагогов в педагогической деятельности строилась по принципу постепенного ослабления поддерживающей функции преподавателя, что проявлялось в переходе от тактики помощи на этапе обнаружения необходимости опыта саморегуляции к тактике взаимодействия на этапе осознания значимости опыта саморегуляции и овладения им. Тактика помощи реализовалась посредством использования приемов доверия, поддержки принятия решения, скрытой помощи. Тактика взаимодействия предполагала применение приемов определения альтернатив, составления договора, обмена ролями». В таблице хорошо представлена результативность опытно-экспериментальной работы, свидетельствующая об эффективности применения программы развития знаний о саморегуляции у будущих педагогов. Оценка педагогов в послевузовский период также подтвердила состоятельность связей между показателями профессиональной надежности и регулятивных действий педагогических работников, что еще раз явилось

свидетельством детерминации профессиональной надежности саморегуляцией педагога в своей деятельности.

В заключение приведены основные содержательные выводы исследования, подтверждающие положения выдвинутые на защиту.

Замечания

1. Основное мое замечание сводится к тому, что в данной работе понятие саморегуляции в работе педагога связывается только с деятельностью, а не с поведением педагога. В отечественной педагогике всегда актуализировались две функции педагога: обучение и воспитание, в отличие от большинства зарубежных педагогических теорий, где подчас воспитательные усилия педагога рассматриваются как посягательство и насилие над личностью ученика. Тьюторство сводится преимущественно к обучению. Мне не раз приходилось писать о том, что процесс обучения – это процесс обучения «работе» с предметным материалом, а воспитание – это трансляция мировоззрения, культуры преподавателя учащимся, которое передается только через сочувствие, сопереживание во взаимодействии с педагогом. Сопереживание всему тому, что его волнует педагога в этом мире.

2. С.Л.Рубинштейном очень четко заданы определения деятельности и личности, **«Всякая деятельность начинается с замысла»** – а не с потребности, как у А.Н.Леонтьева. **Личность и личностное определяются направленностью активности** человека, его позиционированием. А в поведении человека мы сталкиваемся и с деятельностью, и с реактивным поведением, и импульсивным. Педагогу приходится и делом заниматься – «учить работе» и справляться с реакциями на окружающее, а также сдерживать возникающие импульсы (вызванные разными видами потребностей).

3. Эклектично выглядит рядоположенность подходов: системного, синергетического, субъектного, личностно развивающего и ситуационного. Если системный и синергетический подходы соотносятся со всеми объектами окружающего человека мира, то субъектный (человек как деятель, как автор, проектирующий свои действия) и личностно-развивающий (личностная грань человека – это его позиции по отношению ко всему, что его окружает, а развивающий – стало быть, определяющий ход развития человека в его позиционировании) подходы применимы только к человеку, ситуационный – опять же ко всему на свете.

4. Суть саморегуляция и как механизма и как процесса и состоит в том, чтобы согласовать внешние требования деятельности с индивидуальными особенностями ее реализации. У человека, если он действительно разумный – разумно рефлексирующий – знание индивидуальных особенностей учитывается в процессе формирования сознательных (и бессознательных) форм регуляции поведения, в котором есть и деятельно организованные составляющие и реактивные и импульсивные. Функционирование саморегуляции обеспечивается не только регуляцией деятельности, но и преодолением реактивного и импульсивного поведения.

5. Понятие стиля саморегуляции нежизнеспособно. Показателей устойчивости стиля обнаружено кем-либо не было. А если неустойчив, изменяем, то какой же это стиль. Поэтому автор обсуждая работу правильно использует понятие эффективности саморегуляции. Она может быть эффективной и малоэффективной, и неэффективной.

6. Последовательная схема чередования звеньев от цели до оценки результата и коррекции всего лишь наглядная картинка для учебников. Функционирование системы саморегуляции может быть описано лишь графом, в котором все звенья связаны друг с другом. И запуск системы может начаться с любого звена. Система саморегуляции деятельности в целом не может быть какого-то определенного стиля. Саморегуляция скорее функционирует по принципу «скорой помощи» или «пожарной команды» – ситуационно. Другое дело, что в процессе взаимодействия звеньев саморегуляции могут проявляться какие-либо личностно-стилевые качества. Мне потому в свое время и пришлось прибегнуть к исследованию регуляторного опыта, потому что целый ряд

исследований выявил существенную черту самонастройки, самоорганизации системы саморегуляции. Как бы не были сформированы звенья саморегуляции, если из 5 три звена сформированы, то в процессе саморегуляции и остальные звенья подтягиваются и обеспечивают в целом успешность предпринимаемых усилий. То же, кстати, и с компонентами регуляторного опыта: если, по крайней мере, показатели сформированности хотя бы трех компонентов выявляются, то и в целом система саморегуляции, обеспечиваемая этим опытом функционирует успешно.

Замечания, приведенные в рабочем порядке, не снижают в целом ценности проведенного исследования. Диссертация представляет собой законченное, самостоятельное, актуальное и значимое научное исследование. Поставленные задачи исследования реализованы. Раскрыты педагогические проблемы надежности, обеспечиваемые системой саморегуляции в процессе обучения в вузе. Публикации и автореферат достаточно полно отражают содержание проведенного исследования.

Диссертационное исследование Осадчук Ольги Леонидовны «Система формирования профессиональной надежности будущих педагогов», представленное на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования в полной мере соответствует требованиям пп. 9-11, 13, 14 «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации № 842 от 24 сентября 2013 г., предъявляемым к докторским (кандидатским) диссертациям, а автор исследования Ольга Леонидовна Осадчук заслуживает присуждения ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

«23» ноября 2020 г.

Доктор психологических наук, профессор,
главный научный сотрудник ФГБНУ "ПИ РАО"

А.К. Осницкий

Сведения об оппоненте
Осницкий Алексей Константинович,
главный научный сотрудник ФГБНУ
"Психологический институт РАО"
доктор психологических наук, профессор

19.00.01

Адрес:

Тел:

E-mail: osnizak@mail.ru

Подпись А.К. Осницкого подтверждаю
Ученый секретарь

С.В. Персиянцева

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Психологический институт Российской академии образования»
Адрес: 125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, строение 4.
Телефоны: (495) 695-93-63, (495) 695-88-76
E-mail: info@pirao.ru