

ОТЗЫВ ОФИЦИАЛЬНОГО ОППОНЕНТА

кандидата психологических наук, доцента, декана факультета
психологии и специального образования, доцента кафедры дефектологии
ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» .

Каракуловой Ольги Викторовны
на диссертацию Варакиной Таисии Евгеньевны
на тему «Формирование психологической готовности будущих
педагогов к выбору траектории профессионального развития в вузе»,
представленную на соискание ученой степени кандидата психологических
наук по специальности 5.3.4. Педагогическая психология,
психодиагностика цифровых образовательных сред
(психологические науки)

Актуальность диссертационного исследования обусловлена необходимостью создания психолого-педагогических условий формирования психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе. Указанная проблематика обладает высокой перспективностью в контексте решения задачи закрепления и удержания молодых педагогов в образовательных организациях в первые годы после окончания университета. В свою очередь, хочется отметить современный научный взгляд Т.Е. Варакиной на проблему целенаправленного формирования у студентов психологической готовности не просто к выполнению профессиональных функций, а к проектированию и выбору индивидуальных траекторий профессионального развития на различных этапах обучения в вузе. Т.Е. Варакина рассматривает готовность к выбору траектории профессионального развития внутри уже выбранной профессии педагога, а не готовность к выбору самой профессии.

Данное положение задаёт ключевой смысловой вектор рассмотрения профориентационной проблематики в современном обществе, а именно: акцент переносится с единичного выбора образовательной организации (колледж, вуз) на непрерывный выбор траектории профессионального развития. Готовность к выбору траектории профессионального развития

трактуются как процесс последовательных выборов и профессиональных трансформаций внутри уже избранной педагогической профессии на протяжении жизненного пути. Такая трактовка обеспечивает актуальность и своевременность диссертационной работы Варакиной в контексте вызовов современного общества.

Под психологической готовностью к выбору траектории профессионального развития диссертант понимает совокупность индивидуально-психологических качеств личности, обеспечивающих способность к осознанному, ответственному и гибкому построению индивидуального профессионального пути посредством анализа альтернатив, прогнозирования последствий и принятия решений в условиях неопределённости. Данная готовность ориентирована на проектирование профессионального будущего и конструирование самой профессиональной деятельности. В связи с этим необходима разработка особых психолого-педагогических условий, в рамках которых реализуется учебный план образовательной программы, способствующих формированию психологической готовности к выбору траектории профессионального развития, а также последующему трудоустройству и закреплению молодого специалиста на рабочем месте в соответствии с профилем подготовки.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в следующем: систематизированы представления отечественных учёных о готовности к выбору траектории профессионального развития. Диссертантом проанализирована сложная эволюция данного понятия — от узкофункциональной трактовки к целостно-личностному пониманию. Понятие раскрыто через базовые категории теории установки Д.Н. Узнадзе, физиологического подхода А.А. Ухтомского, концепции К.К. Платонова, работ М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, системного подхода Б.Ф. Ломова, структурно-компонентного подхода Е.А. Климова и Р.Д. Санжаевой, а также в контексте гуманистического подхода. В современной научной литературе готовность рассматривается как метакомпетенция — способность к адаптации, рефлексии и непрерывному самообучению.

Разработана и теоретически обоснована структурная модель психологической готовности к выбору траектории профессионального

развития. Предложенная Т.Е. Варакиной модель представляет психологическую готовность к выбору траектории профессионального развития как целостную систему, структурно представленную тремя взаимосвязанными компонентами:

- мотивационно-смысловой компонент, включающий осознание личностного смысла профессии, внутреннюю мотивацию к саморазвитию, ценностное отношение к педагогической деятельности;
- оценочно-эмоциональный компонент, содержащий адекватную самооценку компетенций, толерантность к неопределённости, эмоциональную устойчивость и адаптивное копинг-поведение;
- поведенческий компонент, отражающий умения анализа, проектирования и принятия решений, готовность к самоорганизации и самоуправлению, навыки непрерывного профессионального самообразования.

Выявлены и описаны внешние и внутренние факторы, оказывающие существенное влияние на становление выделенных компонентов и их динамику в процессе профессиональной подготовки, что дополняет предложенную модель и расширяет теоретические представления о детерминации формирования психологической готовности к выбору траектории профессионального развития у будущих педагогов.

Таким образом, теоретическая значимость исследования состоит в систематизации понятийно-категориального аппарата, разработке авторской структурной модели и выявлении факторов, определяющих динамику изучаемого феномена в условиях вузовской подготовки.

Практическая значимость исследования заключается в следующем: разработан и апробирован диагностический комплекс для мониторинга уровня сформированности психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития; создан и апробирован комплекс психолого-педагогических условий формирования психологической готовности студентов к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе.

Важным достоинством являются результаты, полученные в ходе пятилетнего лонгитюда. Варакиной Т.Е. установлена нелинейная этапная динамика формирования психологической готовности.

Отдельного внимания заслуживает экспериментально подтвержденная автором диссертации эффективность реализации комплекса психолого-педагогических условий, включающего: целенаправленное вовлечение студентов в социально-значимую проектную (внеучебную) деятельность, интегрированную с учебным процессом; дифференциацию психолого-педагогического сопровождения на основе диагностики доминирующей стратегии профессионального выбора; этапно-преемственное применение совокупности технологий (информационного обеспечения, деятельностного погружения, рефлексивного сопровождения).

Личный вклад автора состоит в разработке и реализации комплексной исследовательской программы, включающей несколько этапов.

Степень обоснованности и достоверности положений, выводов и рекомендаций, сформулированных в диссертации, обеспечивается непротиворечивостью теоретико-методологической позиции, использованием апробированного в психологии валидного и надежного психологического инструментария, комплексом методов, адекватных предмету и задачам исследования (лонгитюдный метод, констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент), соблюдением требований к выборке при проведении эксперимента (126 студентов 1-5 курсов КемГУ), применением методов математико-статистической обработки данных (t-критерий Стьюдента, корреляционный анализ) с использованием программы Statistica 10.0.

Соответствие содержания диссертации паспорту научной специальности 5.3.4 – Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки). Содержание диссертационного исследования соответствует паспорту научной специальности 5.3.4, в частности пунктам: п. 1 «Психология обучающегося и педагогическая деятельность»; п. 2 «Психологические условия и механизмы обучения и воспитания»; п. 7 «Психологические условия эффективности педагогического воздействия».

Структура и содержание работы. Диссертация имеет традиционную структуру и включает введение, три главы, заключение, список литературы и два приложения. Работа содержит 6 рисунков, 22 таблицы. Список

использованной литературы насчитывает 164 наименования, из которых 18 – на иностранных языках. Общий объём работы составляет 143 страницы. По теме диссертации автором опубликовано 11 работ, из них 3 статьи в журналах, включенных в Перечень ВАК, 1 статья в издании, индексируемом в Scopus.

Замечания и вопросы к соискателю. Несмотря на общее положительное впечатление от работы, по мере знакомства с текстом возникает ряд вопросов и замечаний, требующих пояснения в ходе защиты:

1. Каковы теоретические основания для использования термина «гендерный состав» (страница 10), а не традиционного «половозрастной состав»? В психологической науке термины «пол» (как биологическая категория) и «гендер» (как социально-психологическая и культурная категория) не являются синонимичными. Данное замечание носит уточняющий характер.

2. На страницах диссертации, посвящённых описанию выборки и процедуры экспериментального исследования, соискатель распределяет студентов в контрольную и экспериментальную группы на основе характеристик, полученных с помощью авторской анкеты. Из представленных данных видно, что экспериментальную группу составили студенты, изначально обладающие более выраженной мотивацией к профессиональной деятельности: они включены в деятельность студенческих организаций, совмещают учёбу с работой по профилю подготовки, участвуют в профессионально ориентированных сообществах. Контрольная группа, напротив, представлена студентами, не вовлечёнными в систематическую внеучебную активность и ориентированными преимущественно на учебную деятельность. Именно такая категория обучающихся ориентированная только на учебную деятельность имеет низкую мотивацию к участию в разных событиях во внеучебной деятельности.

В связи с этим возникает закономерный вопрос: не могли ли исходные различия между группами по уровню профессиональной мотивации и вовлечённости повлиять на результаты формирующего эксперимента? В данном случае зафиксированные на контрольном этапе изменения могут

быть отчасти связаны не только с созданными психолого-педагогическими условиями, но и с изначальной неэквивалентностью групп.

Данное замечание не носит принципиального характера, а скорее указывает на перспективное направление для дальнейших исследований.

3. Т.Е. Варакина на странице 22 пишет: «Опираясь на работы К.А. Абульхановой-Славской, Э.Ф. Зеера, Л.Ю. Москалевой, под психологической готовностью к выбору траектории профессионального развития мы будем понимать», при этом в тексте отсутствует конкретизация на какие именно теоретические положения этих ученых опирается соискатель в контексте рассмотрения понятия «психологическая готовность к выбору траектории профессионального развития». Без указания на конкретные теоретические положения ссыла на работы перечисленных авторов носит декларативный характер и не позволяет в полной мере оценить теоретическую обоснованность предлагаемого определения.

4. Диссертант на странице 21 пишет «Важно отметить, что зарубежные исследователи всё чаще акцентируют роль цифровой грамотности и технологической адаптивности как компонентов готовности к профессиональному выбору в условиях цифровой трансформации [160; 163]. Это расширяет традиционное понимание готовности, дополняя его новыми измерениями, связанными с освоением цифровых инструментов проектирования карьеры и профессионального развития». В связи с приведённым положением возникает следующий вопрос, оставшийся в работе недостаточно прояснённым: каким образом в данном диссертационном исследовании учитывается цифровая грамотность, а также какие психолого-педагогические условия созданы или предполагаются для её формирования в контексте профессионального развития будущих педагогов? Автор констатирует значимость цифровой грамотности как нового измерения готовности к профессиональному выбору, однако дальнейшего развёрнутого описания того, как именно данный компонент интегрирован в предлагаемую модель формирования психологической готовности к выбору траектории профессионального развития, в тексте диссертации не представлено.

5. На странице 46 соискатель описывает специфику поколения Z «Особую сложность придаёт влияние социально-психологического портрета современного студента-педагога. Исследования рисуют сложную картину: с одной стороны, это поколение (Z) характеризуется цифровой грамотностью, ориентацией на визуальные коммуникации и командную работу [161]. С другой – эмпирические данные выявляют сниженную стрессоустойчивость, высокую потребность во внешней поддержке и склонность к инфантилизации [131; 162]. Данный профиль создаёт дополнительные вызовы для формирования у них готовности к самостоятельному, ответственному и устойчивому выбору в условиях высокой психоэмоциональной нагрузки педагогической деятельности». Вместе с тем в диссертационной работе остаётся недостаточно прояснённым следующий вопрос: каким образом выявленные поколенческие особенности студентов педагогических направлений подготовки учитываются при формировании психологической готовности к выбору траектории профессионального развития, а также при создании соответствующих психолого-педагогических условий?

6. В диссертационной работе Т.Е. Варакиной представлена система психолого-педагогических условий формирования психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития, детализированная по этапам (адаптационно-поисковый, содержательно-проектировочный, реализационно-критериальный). В связи с чем возникает вопрос о логике наименования данных этапов.

При этом хотелось бы конкретики по содержанию психолого-педагогических условий. В частности, требует разъяснения тезис о том, что «тема, начатая в рамках учебной дисциплины, получает развитие в научной работе» (страница 56), если студенческими объединениями управляют студенты, то как закрепляется функция научно-методического руководства этими объединениями. Требуют детализации форматы и виды мероприятий, реализуемых в рамках работы тьюторов и наставников, а также периодичность их проведения. Желательно привести конкретные примеры реализованных практик. Представляется ценным уточнение опыта по организации супервизии педагогической практики: каков порядок

проведения супервизорских сессий, кто выполняет функции супервизора, какие критерии эффективности супервизии применяются.

Недостаточно конкретизирован тезис о «допуске к обоснованному риску в учебных проектах» (страница 57). В этой связи необходимо разъяснить: как понимается «обоснованный риск» в контексте подготовки педагога.

Каким образом эти меры отражаются в реальном образовательном процессе, с какой регулярностью применяются, как оценивается их эффективность. Также хотелось бы, чтобы диссертант осветил вопрос о механизмах включения студентов во внеучебную деятельность.

А также описал механизмы интеграции учебной, научно-исследовательской и внеучебной деятельности в единый процесс профессионального становления (страница 57).

Вместе с тем, как представляется, предложенный перечень условий нуждается в дополнительной систематизации и конкретизации. Некоторые из перечисленных мероприятий описаны скорее в описательном ключе, без конкретизации механизмов их влияния на формирование именно психологической готовности к выбору траектории профессионального развития.

Высказанные замечания носят дискуссионный характер и не снижают общей положительной оценки выполненной Т.Е. Варакиной работы.

Заключение о соответствии диссертации критериям, установленным Положением о присуждении ученых степеней.

Все сказанное позволяет заключить, что диссертация «Формирование психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития в вузе» представляет собой научно-квалификационную работу, в которой содержится решение задачи формирования психологической готовности будущих педагогов к выбору траектории профессионального развития на различных этапах обучения в вузе, имеющей значение для развития педагогической психологии (психология обучающегося и педагогическая деятельность, психологические условия и механизмы обучения и воспитания), и соответствует требованиям пп. 9-11, п. 13, п. 14, изложенным в «Положении о присуждении ученых степеней» утвержденном постановлением

