

ВІДЗИВ

на дисертацію **ПІДДЯЧОГО Володимира Миколайовича**
*„Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього
педагога”,*

подану до спеціалізованої вченої ради Д 26.053.01 у
Національному педагогічному університеті імені М.П.Драгоманова на
здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі
спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Актуальність виконаного Володимиром Миколайовичем Піддячим дисертаційного дослідження обумовлена загальним інноваційним трендом сучасної освітньої політики на неперервне навчання професіоналів, здатність молодих фахівців до постійної самоосвіти в умовах мобільного і глобального ринку праці. Виникає потреба трансформації традиційної когнітивної парадигми навчання студентів, переважно спрямованої на засвоєння значних об'ємів інформації, на інструментальне розуміння освітнього знання як засобу неперервного прирощення нових компетенцій особистості.

У цьому контексті особливого значення набуває естетичний вектор навчального процесу як почуттєво-емоційна основа самозбагачення досвіду майбутнього фахівця. Ця концептуальна ідея є провідною для науковців школи І.А.Зязюна. В.М.Піддячий своїм дослідженням достойно представляє та підтримує в кризових умовах прагматизації та ресурсного обмеження освіти цей культуровідповідний вітчизняний науковий тренд. За цілком слушною думкою дисертанта, „ефективність впливу майбутнього педагога на суб'єктів учіння та їхня взаємодія залежать в основному від естетичних чинників” (с.68).

Дисертант обґрунтовано сконцентрував увагу на дослідженні естетичного як почуттєвої основи еволюційних і революційних якісних змін особистості (с.54) та закономірно перевів цю принципову методологічну засаду в практичну площину змістового і технологічного забезпечення ефективності формування готовності до професійного саморозвитку студентів у вищих педагогічних навчальних закладах.

Серед широкого кола актуальних питань професійного саморозвитку майбутніх учителів проблема їх підготовки до самозбагачення фахового досвіду на естетичних засадах спеціально поки що ґрунтовно не вивчалася, і це, безперечно, ускладнює її практичне розв'язання.

Цільова орієнтація автора на теоретичне обґрунтування, розробку та експериментальну перевірку змісту, методів і форм професійного саморозвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів на естетичних засадах, визначення об'єкта та предмета дослідження у цілому адекватно відображається у постановці його завдань, доборі наукового інструментарію, що дає достатньо чіткі уявлення про обраний ракурс роботи, логіку її побудови.

Теоретичні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів, що висвітлюються в розділі 1 дисертації, загалом характеризуються обґрунтованістю висунутих положень, широтою узагальнень, переконливістю аргументації та використанням міжпредметних зв'язків.

Визначаючи сутність центральної категорії дослідження – „професійний саморозвиток” – автор різнобічно з'ясовує роль і значення цього утворення в загальній структурі особистості та логічно співвідносить його з близькими категоріями – розвиток, самоосвіта, самовиховання, тим самим уточнює термінологічний апарат дослідження. Це дозволило дисертанту запропонувати в дослідженні власну розгорнуту дефініцію ключового поняття як цілеспрямованої

самоосвітньої та самовиховної діяльності студента вищого педагогічного закладу, спрямованої на формування й удосконалення професійних якостей (с.26).

Проте в процесі обґрунтування досліджуваного феномена, особливо в аспекті аналізу його естетичних засад, автор, на жаль, уникає критичного аналізу актуальних філософських, психологічних і педагогічних концепцій, лише констатує сутність представлених у них ідей і поглядів без прив'язування до контексту дослідження (абзаци на стор.40, 42, 43, 44, 45, 47, 49, 53 виглядають наступним чином "Ф.Бекон зазначав...", "Д.Юм був переконаний...", "Е.Кондільяк розумів...", "А.Баумгартнер пояснював...", "І.Кант розглядав...", "Ф.Шиллер вказував...", "В.Рибалка виокремив..." і тому подібне), що, безперечно, зменшує гостроту авторської позиції, притаманну дослідникам наукової школи І.А.Зязюна. На жаль, ця тенденція своєрідного побоювання різко відірватися від загальноприйнятого контексту більшості досліджень характерна для багатьох сучасних дисертантів.

У процесі надто поверхового аналізу іншої принципової категорії дисертації – „майбутній педагог” – автор дозволяє собі проігнорувати дефінітивні особливості суміжних понять “професія” і “фах” та стверджувати, що “майбутній педагог” – це студент, який здобуває педагогічну освіту у вищому педагогічному навчальному закладі на рівні бакалавра (с.26). Науково усталений погляд, зокрема представлений у монографії проф.Н.Гузій, представляє професію педагога родовим поняттям по відношенню до фаху, до спеціальності: педагог – це і вихователь дитячого садочка, і вчитель загальноосвітньої школи, і методист, і викладач вищого навчального закладу, і науковий працівник, який досліджує проблеми педагогіки як науки. У жодному педагогічному університеті не готують педагога взагалі, а освітньо-професійні програми

підготовки зазначених вище фахівців принципово різняться. Ця теоретична недбалість призводить у дисертації до необґрунтованого, на наш погляд, визначення адресатами дослідження студентів 2 і 3 курсів (с.4 автореферату) і тільки спеціальностей “Філософія”, “Культурологія”, “Історія”, “Географія”, “Біологія”, “Філологія” (с. 123 дисертації): якщо мова йдеться про формування готовності до професійного саморозвитку на рівні пропедевтичного навчання, то логічно обрати реципієнтами дослідження студентів 1 курсу спеціальностей, які дають кваліфікацію як вчителя, так і вихователя, а також магістрантів-викладачів і магістрантів-науковців і здійснити порівняльний аналіз, виокремити інваріантну та варіативну складові формування готовності до професійного розвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Безперечним позитивним моментом дослідження є звернення автора до виявлення та обґрунтування закономірностей професійного саморозвитку майбутнього педагога на естетичних засадах, серед яких наголошується на залежність досліджуваного феномена від умов його протікання, індивідуальних можливостей і потреб студента, рівня його мотивації й активності, його включення в навчальну діяльність на оптимальному для нього рівні складності (с.106-107). Водночас, пряма залежність між естетичними почуттями, смаками, ідеалами та професійним саморозвитком студентів (закономірність 5), а також опосередкований вплив другого на перше (закономірність 6), на наш погляд, у дисертації залишилися необґрунтованими, оскільки подібні твердження перевіряються вірогідною статистичною кореляцією між параметрами естетичних почуттів, смаків та ідеалів студентів, які в дослідженні взагалі не діагностувалися, і параметрами професійного саморозвитку, що не представлено в експериментальному розділі дослідження.

Справедливості заради слід підкреслити, що вищезазначені моменти дослідження є чи не єдиними відступами від обраної автором обґрунтованої теоретичної позиції. На наш погляд, саме така позиція дозволила автору чітко позиціонувати власний підхід до змісту спецкурсу „Основи професійного саморозвитку майбутнього педагога”, заснований на самоосвітній і самовиховній діяльності студентів, проведенні постійного самоконтролю, практиці педагогічного спілкування як провідному факторі закріплення сформованих педагогічних якостей. Змістовні домінанти спецкурсу спрямовано на реалізацію обґрунтованих компонентів розробленої педагогічної моделі професійного саморозвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів, що дозволяє поетапно і послідовно забезпечити здобуття оновлення, розширення та поглиблення їх знань, удосконалення їх практичних умінь і навичок з метою досягнення ними професійної майстерності. На відміну від науково і методично обґрунтованого, змістово вмотивованого спецкурсу певний сумнів викликає пропозиція дослідника реалізовувати тему “Основи професійного саморозвитку майбутнього педагога” у межах навчальних дисциплін соціально-гуманітарного циклу – “Всесвітня історія”, “Історія філософії Нового часу”, “Філософія культури”, “Філософія” (с.140).

Предметом дискусії також може бути твердження дослідника, що естетичне передбачає вміння педагога включати в процес педагогічної дії позитивні почуття прекрасного і піднесеного, рідше комічного, уникаючи негативних переживань трагічного, потворного і низького (с.66). На наш погляд, у педагогічному процесі трагічні почуття мають бути збалансовано інтегровані з почуттями прекрасного, оскільки перші виявляють приховані проблеми дитини, мотивують відмову від того, що не сприяє цілеспрямованому розвитку особистості. У сучасному складному світі вчитель має

бути навченим переживати разом із учнями емоції несправедливості, зради, втрати близьких і рідної домівки, навіть, болісних відомостей з війни тощо та реалізовувати їх катарсичну природу.

Всебічний теоретичний аналіз проблеми зумовив логіку спрямування дослідно-експериментальної роботи. Складність досліджуваного феномена спровокувала автора на одночасне залучення значного спектра діагностувальних вимірників – різнобічні анкетування і тестування “Готовність до професійного саморозвитку”, “Схильність до саморозвитку”, “Професійні знання”, “Професійні вміння”, “Професійні навички”, “Професійні цінності”, “Професійні ставлення”, “Педагогічні здібності”, письмові та практичні завдання, оцінювання публічних виступів тощо. Їх поєднання дозволило ґрунтовно дослідити готовність до професійного саморозвитку 367 студентів 2 і 3 курсів вищих педагогічних навчальних закладів.

Чітко і конкретно визначені критерії та показники готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку (вмотивованість, теоретична і практична підготовленість) дозволили встановити реальні рівні прояву досліджуваного феномена у процесі констатувального експерименту. Його результати засвідчили низький рівень практичної готовності студентів до професійного саморозвитку. Ці висновки автора зумовили мету, ідею та логіку формувального експерименту, а його конкретне завдання полягало в забезпеченні динамічного переходу засвоєної педагогічної інформації в стійку готовність до професійного саморозвитку майбутніх учителів.

В основу формувальних впливів дисертантом було покладено групи методів формування зовнішньої та внутрішньої мотивації, методів самодіагностики, самоосвіти, самовиховання, виявлення недоліків, закріплення сформованих професійних якостей, які реалізовувалися послідовно від етапів мотивації та діагностики до

формувального, практичного і самокритичного етапів. Закріплення сформованої мотивації до професійного саморозвитку відбувалося через практику педагогічного спілкування, а також використання методів самокритики, самопереконавання, самоспостереження, самооцінювання.

Проте, на наш погляд, з урахуванням провідного теоретичного положення дисертації щодо естетичних засад саморозвитку майбутніх учителів як почуттєвої основи їх еволюційних і революційних якісних професійних змін, здивування викликає відсутність в експериментальному дослідженні саме методів формування емпатійності студентів, методів емоційного забарвлення процесу навчання, прийомів формування естетичного смаку та естетичного ідеалу, що, зазвичай, реалізуються через естетизацію навчального середовища та залучення до основ мистецтва.

Слід позитивно оцінити детальну розробку автором самостійних практичних завдань для студентів, а також різноманітних форм – відвідування музеїв і театрів, публічні виступи, дискусійні клуби, олімпіади, дослідницькі семінари, круглі столи тощо, що перетворюють педагогічний процес на суб'єкт-суб'єктну взаємодію. Підтвердженням ефективності запропонованого підходу є переконливий статистичний аналіз якісних і кількісних результатів формувального експерименту.

У цілому не викликає сумнівів і достовірність зроблених автором висновків, оскільки дослідження має ґрунтовну теоретико-методологічну базу, проводилося з використанням доцільної сукупності методів теоретичного, експериментального і практичного рівнів, що взаємодоповнювали один одного.

Вищесказане дозволяє стверджувати, що дисертантом отримано такі основні результати дослідження:

- запропоновано дефінітивну характеристику професійного саморозвитку педагога на основі актуальної філософсько-естетичної методології;
- виокремлено основні компоненти структури професійного саморозвитку відповідно до структури діяльності вчителя;
- проаналізовано потенціал впливу естетичних почуттів, смаків та ідеалів на професійний саморозвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів;
- встановлено критеріально-рівневу систему готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку;
- розроблено модель професійного саморозвитку майбутнього педагога на естетичних засадах на основі принципів систематичності та послідовності, доступності, взаємозв'язку та єдності теорії та практики, свідомості та активності студентів, індивідуального підходу, позитивної мотивації та сприятливого емоційного клімату;
- визначено етапність ефективного забезпечення професійного саморозвитку майбутніх учителів на основі цілеспрямованої самоосвітньої та самовиховної діяльності;
- запропоновано експериментально перевірену систему методів, прийомів, форм і засобів формування готовності студентів вищих педагогічних навчальних закладів до професійного саморозвитку;
- досліджено технологію зовнішньої та внутрішньої мотивації майбутніх учителів до професійного саморозвитку.

Аналіз отриманих дисертантом результатів засвідчує їх *наукову новизну*: на наш погляд, вперше запропоновано поетапну методику професійного саморозвитку майбутніх учителів на основі самоосвіти та самовиховання, уточнено дефінітивну характеристику феномена

професійного саморозвитку педагога на естетичних засадах, конкретизовано змістове наповнення спецкурсу “Основи професійного саморозвитку майбутнього педагога” як складової пропедевтичного етапу підготовки майбутнього вчителя у вищих навчальних закладах. Сутністю *теоретичного значення дослідження* є поглиблення розуміння процесу та механізмів саморозвитку особистості, а також розширення наявного арсеналу сучасних методів і форм професійного саморозвитку та самовдосконалення майбутніх учителів.

Пропоноване дисертаційне дослідження має *незаперечне практичне значення*, яке полягає в розробці ресурсного забезпечення процесу професійного саморозвитку студентів вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема, через експериментальний спецкурс “Основи професійного саморозвитку майбутнього педагога”, у впровадженні в практику вишів ефективних методів, форм і прийомів мотивування студентів до самоосвіти та самовдосконалення. Експериментально підтверджені автором матеріали та розроблені практичні рекомендації можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів у вищих закладах освіти, в системі післядипломної педагогічної освіти, кураторами, методистами, науковцями тощо.

Висловлені зауваження, побажання та дискусійні твердження не впливають на загальну позитивну оцінку дисертаційної роботи В.М.Піддячого. Загалом вона є завершеним самостійним дослідженням однієї з найбільш актуальних і не розроблених проблем теорії та методики професійної освіти, містить елементи наукової новизни, принципове теоретичне та переконливе практичне значення. Зміст дисертаційного дослідження повністю відповідає спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти, за якою воно подане до захисту. Основні результати дисертаційної роботи достатньо

