

ОТЗЫВ ОФИЦИАЛЬНОГО ОППОНЕНТА

доктора педагогических наук, профессора Бобрышова Сергея Викторовича на диссертацию Платоновой Анастасии Николаевны «Преодоление профессиональных затруднений учителя на основе использования научных и обыденных педагогических знаний», представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования

На основе изучения диссертации, автореферата диссертации и работ, опубликованных соискателем в печати по теме диссертации, представляется возможным сделать следующие заключения:

Актуальность темы и проблемы исследования не вызывает сомнения. Она определяется постоянным усложнением педагогической деятельности современного учителя, что связано с происходящими в обществе экономическими, политическими, идеологическими, нравственными процессами, обуславливающими повышение психологической напряженности деятельности как в рамках учебной, так и воспитательной работы, ростом конфликтности взаимодействия с детьми и их родителями, изменением социального и профессионального контекста саморазвития и роста, расширением круга выполняемых учителем функций и решаемых задач. В таких условиях учителя постоянно сталкиваются с различными профессиональными затруднениями, которые должны быть готовы незамедлительно эффективно разрешать.

Готовность к преодолению профессиональных затруднений – одна из ключевых составляющих профессиональной компетентности любого учителя, на что обращают внимание и ученые, и практики. Напрямую на это указывает и Профессиональный стандарт «Педагог». При этом традиционно значимую роль в преодолении учителем профессиональных затруднений отводится грамотному, адекватному и обоснованному применению им педагогического знания, представленного как научным, так и житейски-бытовым контентом. Однако, если относительно продуктивности обращения учителя к научному педагогическому знанию сомнений у специалистов и самих учителей нет, то обращение к обыденным педагогическим знаниям, как свидетельствует практика, содержит возможность и конструктивного, и деструктивного влияния на разрешение затруднения. Наряду с этим фиксируется недостаточная разработанность научно обоснованных методических материалов, которые могли бы помочь учителю в этом



вопросе.

Это позволило автору исследования поставить вопрос о возможности и целесообразности, а лучше сказать – необходимости «вооружить» учителя продуктивными способами применения научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Решая данную задачу, диссертант сформулировал ряд исследовательских вопросов, поиск ответов на которые и составил вектор и стратегию выполнения исследования. Именно данный научно-поисковый вектор определяет оправданность и целесообразность формулирования автором целевой установки исследования – определить условия продуктивного применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. В этой связи выполненное Платоновой Анастасией Николаевной диссертационное исследование является своевременным и востребованным с точки зрения развития и педагогической науки, и образовательной практики.

Степень обоснованности и достоверности научных результатов выполненного исследования обеспечиваются опорой на коррелирующие между собой методологические подходы и теоретические идеи педагогики, психологии и эпистемологии в рассматриваемой области; использованием результатов ранее выполненных научных исследований по теме диссертации; применением теоретических и эмпирических методов исследования, согласующихся с решаемыми задачами; использованием различных форм и методов доказательств в рамках каждого этапа получения результатов исследования на пути достижения поставленной цели; широкой базой исследования; репрезентативностью выборки участников опытно-экспериментальной работы, принципиальной воспроизводимостью ее результатов; включенностью автора исследования в образовательный процесс общеобразовательной организации в качестве учителя.

Научные результаты диссертационного исследования.

Диссертация имеет классическую структуру, соответствующую логике постановки и решения исследовательских задач: введение, две главы, включающие результаты теоретического исследования и анализ опытно-экспериментальной работы, заключение, список литературы, включающий 368 источников, в том числе 40 – на иностранном языке, и 8 приложений. Каждый этап исследования сопровождается детальной постановкой задач, выводами, обобщающими результаты и подводными итогами работы. Текст диссертации грамотно иллюстрирован соответствующими таблицами (30 таблиц) и рисунками (3 рисунка), что доказывает умение диссертанта получать и представлять научные данные, обобщать и систематизировать

знания с помощью различных способов. Логика изложения диссертация соответствует выдвинутым исследовательским задачам.

Следуя научным и академическим традициям, автор во *введении* грамотно обосновывает актуальность темы с опорой на недостаточность её научной и практической разработанности. Вполне можно согласиться с приведенными противоречиями. В целом продуктивным является симбиоз целевой установки, объекта и предмета исследования, гипотезы и поставленных задач, решение которых способствовало раскрытию темы и разрешению проблемы. Грамотно изложены теоретико-методологические основы работы, убедительна опытно-экспериментальная база; методы исследования и его этапы адекватны задачам. Представлено авторское видение научной новизны, теоретической и практической значимости результатов исследования, изложены основные положения, выносимые на защиту. Представленные сведения об апробации и внедрении результатов исследования убеждают во всестороннем их экспертном обсуждении на каждом из этапов выполнения диссертации.

В первой главе «Теоретические аспекты преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний» автором детально изучен и проанализирован накопленный педагогической наукой соответствующий опыт (сущность, природа, причины, виды профессиональных затруднений учителя и способы их преодоления; виды, содержание, формы, источники педагогических знаний, подходы к их дифференциации на научные и обыденные, потенциал отдельных видов педагогических знаний и др.). Обстоятельно интерпретируются базовые для исследования понятия (профессиональное затруднение учителя; преодоление учителем профессионального затруднения; педагогические знания, применяемые учителем в преодолении профессионального затруднения; научные педагогические знания; обыденные педагогические знания; алгоритм преодоления учителем профессионального затруднения на основе использования научных и обыденных педагогических знаний), раскрываются различные аспекты их смыслоопределения и корректного научного употребления, что позволило выстроить единую концептуальную линию их согласованного использования.

Первый большой исследовательский блок работы посвящен выявлению сущности профессионального затруднения учителя. Автором проделана интересная работа. Сам феномен затруднения диссертант всесторонне рассмотрел с психологических позиций (в контексте теории деятельности и теории личности), педагогических позиций (в функционально-

деятельностном плане) и с позиций проблемного подхода (как проблемную ситуацию), придя к выводу, что профессиональное затруднение учителя – это проблемная ситуация, отражающая противоречие между внешними условиями, различными обстоятельствами педагогической деятельности и характеристиками личности учителя. Это противоречие, проявляется, с одной стороны, как неготовность учителя разрешить эту ситуацию привычными способами, а с другой – как стимул переключиться с практической педагогической деятельности на поисковую. Т.е. профессиональное затруднение учителя фокусируется в двух проекциях проблемной ситуации – в проекции личности учителя (то, что выражается, как говорит автор, в «скрытом» (потенциальном) характере – учитель испытывает затруднение, переживает его), и в проекции педагогической деятельности и в целом образовательного процесса, лишая их четкой логики, динамики, согласованности, выверенности, обоснованности принимаемых решений и реализуемых педагогических действий.

Обращает на себя внимание в этом плане предпринятая автором попытка вычленить признаки профессионального затруднения учителя. В качестве таковых называется комплекс признаков, объективирующих возникшее препятствие, мешающее учителю продолжить педагогическую деятельность привычными способами. При этом заслуживает внимания высказанное положение, что противоречия, вызывающие затруднения, всегда имеют объективную и субъективную природу, т.е. возникновение препятствия в педагогической деятельности учителя может одинаково успешно быть вызвано как внешними по отношению к учителю обстоятельствами, так и самим учителем в результате психологических или личностных проблем. Лежащее в основе профессионального затруднения препятствие может осознаваться или не осознаваться учителем, оцениваться им как преодолимое (решаемая задача) или непреодолимое (нерешаемая задача, «тупик»). Справедливо и замечание о двойственности влияния профессионального затруднения на педагогическую деятельность и личность учителя, проявляющейся и как возможность положительного (в случае продуктивного разрешения ситуации), и как риск отрицательного, деструктивного влияния на результативность педагогической деятельности и личность учителя (в случае игнорирования, разрешения непедагогическими способами).

Логично и обоснованно выглядит часть работы по определению специфики профессиональных затруднений учителя, ключевыми параметрами которой выступают идентификация учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; восприятие уникальности

содержания ситуации и способов её разрешения; индивидуальность и субъективная насыщенность восприятия ситуации; возможность привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения ситуации; необходимость адаптации научных и обыденных знаний к конкретным условиям ситуации; многомерность оценки успешности преодоления затруднения.

Значимым итогом исследования на этом этапе является решение задачи построения типологии профессиональных затруднений учителя. Автор скрупулезно проанализировал широкий круг имеющихся в науке подходов по этому вопросу, строящихся по различным основаниям. Они касаются профессиональных затруднений и проблем учителя, трудностей его профессионального становления; проблемных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности менеджера; ситуаций напряженности, возникающих в профессиональной деятельности, в том числе связанных с переживаниями социальных рисков, с конфликтами и др. В центральном посыле автор поставил задачу установить корреляцию между типами проблемных ситуаций в образовательном процессе, отдельными сторонами и нюансами содержания, организации и осуществления педагогической деятельности, с одной стороны, и содержанием профессиональных затруднений учителя, которые вызываются этими ситуациями, сторонами и нюансами – с другой. Результатом стала разработанная авторская типология профессиональных затруднений учителя, в которой диссертант постарался в обобщающем виде и во взаимодополняющем ключе представить различные типы затруднений, встречающихся в рамках многокрасочной палитры педагогической действительности. Типология интересная, потенциально продуктивная, но не бесспорная. Заметен выраженный крен понимания автором источников профессиональных затруднений учителя в когнитивную область. То есть область, представленную отсутствием, несовершенством знаний и опыта деятельности. А ведь профессиональное затруднение могут вызывать рассогласования ценностных параметров ситуации и индивидуальных ценностных представлений, убеждений учителя, оказавшегося в этой ситуации. Это в подходе диссертанта четко не просматривается. Однако при всем при этом представленная типология имеет безусловную научную значимость и конструктивность. Она не отбрасывает и не замещает уже наработанные в науке подходы, а опирается на них, развивает их, расширяет спектр и детализирует контексты видения профессиональных затруднений учителя, позволяет более глубоко понять причинно-следственные связи этих затруднений, выработать шаги и решения по их преодолению. И потому вполне можно согласиться с выводом автора,

что данная «классификация позволяет учителю обоснованно выбирать способы преодоления профессиональных затруднений».

Качественно представлен в работе и блок исследования, посвященный педагогическому знанию в его научной и обыденной проекциях. Изучение проблематики педагогического знания осуществлено диссертантом с позиций культурологического подхода.

Автор обращается к педагогическому знанию с глубоким пониманием сущности данного научного и жизненного феномена. Каковы контуры этого авторского понимания: во-первых – педагогическое знание имеет высокую степень идеализации, вариативно определяемую как канонами его научного понимания, так и статусом «живого» знания; во-вторых – оно всегда личностно воспринимается и осмысливается, имеет субъективную природу принятия, трансляции, воспроизведения как результат применения различных способов познания педагогической действительности; при этом статус знания как научного не является однозначным основанием для признания его в качестве превалирующего, более значимого, более правильного по сравнению со знанием жизненным, выведенным из собственного или чужого опыта; в-третьих, оно атрибутируемо контекстными (частно уникальными) характеристиками ситуации, в рамках которой востребовано. Соответственно, справедливо отмечается, что существует неразрывная связь научных и обыденных педагогических знаний, при этом важно всегда иметь в голове поправку на то, что научные педагогические знания могут быть искажены или упрощены учителем в результате их личностного осмысления с позиций собственного опыта; иногда научно-теоретические знания невозможно напрямую применить. То есть, обращение учителя к научным и обыденным педагогическим знаниям в процессе преодоления затруднения может как способствовать, так и препятствовать его разрешению.

Вполне доказательным является утверждение автора, что обращение учителя к научным и обыденным педагогическим знаниям способствует преодолению профессиональных затруднений, помогая идентифицировать педагогическую ситуацию, вызвавшую затруднение, отрефлексировать само затруднение и его природу, объяснить возникшую ситуацию с позиций той или иной педагогической теории или личного, а также чужого опыта. В работе проанализированы различные стороны и аспекты практики обращения учителя к обыденным и научным педагогическим знаниям, обуславливающие как конструктивный (эффективные решения), так и деструктивный (ошибочные выводы и решения, углубление проблемного поля ситуации) результат. Выявлены типичные затруднения учителей в этом

вопросе, раскрыты типичные ошибки.

Проводимой работе должно помочь четкое представление учителя об источниках, содержании, формах выражения и способах представления научных и обыденных педагогических знаний, о возможностях и ограничениях применения учителем научных и обыденных педагогических знаний из различных источников в преодолении профессиональных затруднений. Разработке этого вопроса, систематизации соответствующего научного и практического материала автор в своей работе уделил самое серьезное внимание.

В частности, раскрывается значимость знания основ дифференциации педагогического знания по содержанию. Показывается, что различное содержание научных и обыденных педагогических знаний, применяемых в преодолении затруднений, требуют различных подходов к использованию таких знаний учителем. Автор убедительно иллюстрирует данный тезис примерами, которые вполне можно определить как правила работы учителя с различным знанием.

Интересной и плодотворной для практического использования учителями является выделение и описание автором форм выражения научных и обыденных педагогических знаний (хотя следует отметить, что относительно обоснованности выделения некоторых из этих форм есть вопросы). Предложенные формы призваны помочь учителю понять, осмыслить нюансы и множественные аспекты педагогического знания как гуманитарного знания, отражающего сложную, противоречивую, калейдоскопную по сути, постоянно меняющуюся социальную реальность и вписанную в неё педагогическую действительность. При этом ценна позиция автора, что важно не допустить «размывания» в сознании конкретного учителя научного и обыденного педагогического знания. С этой целью диссертант вполне удачно привел описание ряда педагогических концептов (образы педагогической действительности, стереотипы педагогического мышления и деятельности, педагогические установки и др.), насыщенных научными и обыденными знаниями, представленными в интегрированных формах.

Представленные результаты этой части работы выглядят вполне убедительно.

Во второй главе «Существующая практика преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний и способы ее совершенствования» раскрываются цель, задачи, этапы и содержание опытно-экспериментальной

работы, убедительно продемонстрировавшие принципиальную верность изложенных в первой главе теоретических постулатов.

Описание организации, технологического и методического обеспечения проведенного автором диагностического и формирующего этапов эксперимента, характеристика обширной выборки учителей, принявших участие в исследовании на его различных этапах и в различных локациях, позволяют признать обоснованность представленных данных. Ознакомление с материалами показало, что автор умело владеет диагностическим инструментарием, грамотно оперирует эмпирическими данными, верно акцентирует внимание на ключевых вопросах, определяющих успешность построения работы. Представляется значимым, что полученные диссертантом данные о содержании профессиональных затруднений практикующих учителей соотносятся с результатами экспериментальных исследований других ученых.

Материалы исследования, посвященные разработке алгоритма преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний демонстрируют обстоятельное отношение автора к анализу уже наработанных педагогической наукой подходов к определению логики и этапов решения проблемных педагогических ситуаций, показывают четкое следование ранее обоснованным соответствующим теоретическим положениям, отличаются вдумчивостью и методической скрупулезностью.

Предложенная автором логика развертывания профессионального затруднения в педагогической деятельности и его преодоления учителем на основе использования научных и обыденных педагогических знаний обладает выраженным эвристическим потенциалом, так как представляет несколько возможных стратегий преодоления затруднения, отражающих как действия продуктивного характера, так и существующие риски непродуктивных действий. Алгоритм преодоления учителем профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний выглядит вполне убедительным в каждом его компоненте. Способы и приемы применения учителем педагогических знаний, иллюстрирующие каждый этап реализации алгоритма (идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи (вопросы самому себе); поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения; ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения; многомерная оценка успешности преодоления затруднения), дают ясное представление о

возможных методических решениях в обеспечение конструктивности проводимой работы. Хорошей подмогой в проведении данной работы выступают предложенные диссертантом критерии отбора учителем педагогических знаний в процессе преодоления профессиональных затруднений.

Финальной точкой исследования стала разработанная с опорой на весь теоретический и практический массив исследования программа методической работы с учителями, направленная на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний. В основном убедительно выглядят её теоретико-методологические основы, принципы реализации (сочетания дистанционных и традиционных форматов методической работы с учителями при приоритете дистанционного; горизонтального обучения; проблемности; персонализации методической работы; актуализации в методической работе дидактического и эвристического потенциала научных и обыденных педагогических знаний), характеристики готовности учителя к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (мотивационный, когнитивный и операциональный компоненты), построенное по модульному принципу содержание. Материалы итогов опытно-экспериментальной апробации данной программы, тщательный анализ полученных результатов убеждают в её эффективности.

В целом материалы исследования позволяют сделать вывод о достижении диссертантом поставленной им цели – определении условий продуктивного применения учителем научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений. Сами условия подтверждены и теоретически, и в рамках опытно-экспериментальной работы.

В *заключении* диссертантом обобщены итоги теоретического и опытно-экспериментального исследования, результаты изложены в виде выводов, которые логически соотносятся с выдвинутыми ранее научными предположениями. Весь ход рассуждений и анализа, полученные теоретические и практические результаты позволяют убедиться в обоснованности вынесенных на защиту положений.

С точки зрения **научной новизны и теоретической значимости** полученных результатов для теории и практики общего образования, следует выделить ряд моментов, расцениваемых как очевидные достоинства диссертационного исследования Платоновой Анастасии Николаевны:

– авторское уточнение *сущности профессионального затруднения учителя* как проблемной ситуации педагогической деятельности, комплексно отражающейся в когнитивной, мотивационной и операционально-деятельностной сферах личности учителя в качестве препятствия к деятельности и проявляющейся, с одной стороны, как неготовность учителя разрешить эту ситуацию привычными способами, а с другой – как стимул переключиться с практической педагогической деятельности на поисковую;

– обоснование *специфики профессиональных затруднений учителя*, параметрами которой выступают идентификация учителем ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной и уникальной по содержанию; потребность в нетривиальных способах её разрешения; индивидуальность восприятия ситуации; возможность привлечения многообразных педагогических знаний с целью разрешения; необходимость адаптации теоретических знаний к ситуации; многомерность оценки успешности преодоления затруднения;

– разработка *типологии профессиональных затруднений учителя* (по типу проблемной ситуации, вызвавшей затруднение, и механизму ее разрешения; по причине возникновения; по степени рефлексии; по отводимому на разрешение времени; по выполняемым учителем педагогическим функциям; по решаемым задачам) с акцентами на вариативно проявляемый круг противоречий в структуре педагогической действительности и их источников, что позволяет учителю выбирать способы их преодоления с учетом множественности спецификаций;

– разработка *алгоритма преодоления учителем профессиональных затруднений* на основе использования научных и обыденных педагогических знаний, представленного пятью этапами (идентификация ситуации, вызвавшей затруднение, как проблемной; анализ ситуации и ее трансформация в познавательные задачи; поиск и нахождение идей о способах решения проблемной ситуации, их оценка, выбор оптимального решения; ситуативная адаптация и практическое применение найденного способа решения; многомерная оценка успешности преодоления затруднения) с детализированным развертыванием в структуре каждого этапа комплекса целезадающих, смыслоопределяющих, содержательно и технологически обеспечивающих параметров и характеристик действий учителя: 1) задачи этапа; 2) ожидаемый результат; 3) перечень требуемых действий учителя; 4) характеристика востребованных педагогических знаний в аспекте их конструктивного и деструктивного использования в рамках этапа и критерии их отбора; 5) способы и приемы применения учителем научных и обыденных педагогических знаний, обеспечивающие достижение

конструктивного результата в преодолении затруднения. Представленный алгоритм развивает представления педагогической науки о путях и способах воплощения в образовательную практику сложно соподчиненных вариативно представленных теоретических педагогических концептов;

– систематизация источников научных и обыденных педагогических знаний, применяемых учителем в преодолении профессиональных затруднений, их содержания и форм выражения знания;

– раскрытие *теоретико-методологических основ* и поясняющее представление *комплекса принципов* разработки и реализации программы методической работы с учителями, направленной на их подготовку к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний (принципы сочетания дистанционных и традиционных форматов методической работы с учителями при приоритете дистанционного; горизонтального обучения; проблемности; персонализации методической работы; актуализации в методической работе дидактического и эвристического потенциала научных и обыденных педагогических знаний), что позволило выстроить содержание программы, по модульному принципу и насытить её инструментарием активизации персонализированной и коллективной включенности учителей в процесс обучения и профессиональное взаимодействие в аспекте овладения методическим мастерством.

Всё это позволило дополнить теорию образовательного процесса пониманием проблемной ситуации, центрированной на профессиональных затруднениях в педагогической деятельности учителя, в качестве важнейшего источника и фактора взаимосвязанного развития как процесса обучения и воспитания, так и личности учителя; а теорию педагогической деятельности – уточняющими представлениями о сущности, признаках, специфике, типологии профессиональных затруднений, возникающих в педагогической деятельности современного учителя, а также уточняющими представлениями о функциях и дополнительных возможностях взаимосвязанного использования научных и обыденных педагогических знаний в преодолении профессиональных затруднений и повышении эффективности педагогической деятельности.

Практическая значимость результатов исследования определяется разработкой и практической реализацией: программы методической работы с учителями, направленной на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний; электронной картотеки источников научных и обыденных педагогических знаний для преодоления

профессиональных затруднений; комплекса примеров, иллюстрирующих способы и приемы применения учителем педагогических знаний по этапам решения проблемной ситуации; диагностического инструментария по оценке готовности учителей к преодолению профессиональных затруднений на основе использования научных и обыденных педагогических знаний.

Апробация результатов исследования. Апробация результатов осуществлялась посредством: 17 публикаций, в том числе 7 статей в изданиях, рекомендуемых ВАК при Минобрнауки РФ и 2 статей в изданиях, индексирующихся в международных реферативных базах данных; докладов, выступлений и обсуждений на научно-практических конференциях различного уровня, перед учителями в школе, на заседаниях научной лаборатории Института стратегии развития образования и кафедр Сочинского государственного университета; участия в выполнении научного проекта; включения материалов диссертационного исследования в содержание программ повышения квалификации.

В целом отмечу, что диссертационное исследование выстроена в логике развернутого доказательства рабочей гипотезы – от теоретических представлений к их эмпирической проверке. Текст диссертации выполнен в хорошем научном стиле, представлен ясным и точным языком, отражающим ключевые логические связи внутри раскрываемых положений. Текст автореферата в сжатом виде отражает общий замысел и структуру диссертации и акцентирует внимание читателя на наиболее важных её моментах. В публикациях автора представлены основные результаты исследования.

Вместе с тем, позитивно в целом оценивая диссертационное исследование, считаю возможным высказать ряд **замечаний** дискуссионного характера и задать вопросы, требующие пояснения:

1. Представленная авторская типология профессиональных затруднений нуждается в более тщательном обосновании. Не прослеживается в явном виде взятое за основу классификационное основание деления затруднений на типы, что порой затрудняет их четкую дифференциацию. К примеру, чем затруднения «по типу проблемной ситуации» принципиально отличаются от затруднений «по причине возникновения»; чем затруднения «по отнесенности к одной из выполняемых педагогических функций» отличаются от «по решаемым задачам»? В частности, насколько тип затруднения «по выполнению коммуникативной функции» отличается от типа затруднения «по решению коммуникативной задачи». В ряде моментов название группы затруднений предполагает выделение в ней большего количества типов

затруднений, их большую детализацию, чем это предложено автором. Так, в группе «по степени рефлексии» затруднения обозначаются как актуальные и потенциальные. Но ведь рефлексия – это не только об актуальности и потенциальности, это может рассматриваться ещё и в аспекте того, насколько хорошо разобрался в ситуации, насколько принимаешь или отвергаешь её ценностно-смысловую основу и т.д.

2. Обозначая типологическую характеристику содержания научных и обыденных педагогических знаний, автор отмечает, что это содержание может быть конструктивным или деструктивным для разрешения ситуации. Сложно согласиться, что содержание педагогического знания само по себе может быть конструктивным или деструктивным. Тем более, научного знания. Конструктивным или деструктивным является использование учителем знания, та или иная его деятельностная интерпретация, способ и уместность применения на практике. То же замечание относится и к утверждению автора, что в процессе преодоления профессионального затруднения могут актуализироваться как конструктивные, так и деструктивные функции педагогических знаний. Думается, что актуализировано может быть то, что изначально заложено в то или иное явление, в нашем случае – в знание. Термины «конструктивно» и «деструктивно» характеризуют не сущность явления, а даваемую ему оценку с опорой на те или иные оценочные позиции.

3. Сложно принять некоторые из представленных автором форм выражения научных педагогических знаний (С. 83-85). В частности, с трудом можно признать, что «научное педагогическое положение» – это именно форма знания, отличная, к примеру, от таких форм знания, как «педагогический принцип» или «научная педагогическая идея». Также и «педагогическая категория» скорее не отдельная форма знания, отличная от «научного педагогического понятия», а оценочное суждение о том или ином понятии как основном, составляющем основу педагогической науки.

4. Представленная программа методической работы с учителями, направленная на подготовку их к преодолению профессиональных затруднений, в основном предполагает универсальный характер педагогической деятельности и затруднений. Однако, учитывая специфику возникновения, протекания и разрешения затруднений у разных учителей в зависимости от их возраста, профессионального стажа, предметной специализации, локализации работы в классах начальной, средней и старшей школы следовало бы указать в общем контексте диссертации, как данная специфика может/должна учитываться при внедрении разработанной автором программы в деятельность общеобразовательных организаций.

Приведенные замечания носят частный характер, не меняют общей высокой оценки выполненной работы и не снижают научной значимости результатов.

Заключение. Анализ диссертации Платоновой А.Н. на тему «Преодоление профессиональных затруднений учителя на основе использования научных и обыденных педагогических знаний» позволяет признать её актуальной научно-квалификационной работой, имеющей самостоятельный, завершённый характер. Диссертационное исследование оригинально и целостно, обладает новизной, теоретической и практической значимостью результатов, соответствует требованиям пп. 9, 10, 11, 13, 14 «Положения о порядке присуждения ученых степеней», утвержденного Постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 года №842, а ее автор, Платонова Анастасия Николаевна, заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки).

Доктор педагогических наук (13.00.01. Общая педагогика, история педагогики и образования), профессор, профессор кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Бобрышов Сергей Викторович

«19» апреля 2024 г.

Контакты:

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»
Почтовый адрес: 355029, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417 «А»
Телефон: +7 (8652) 56-08-26
E-mail: mail@sspi.ru
web-сайт: www.sspi.ru