

ОТЗЫВ

**официального оппонента доктора педагогических наук Л.П. Халяпиной
о диссертации Ольги Николаевны Игна**

«Концептуальные основы технологизации профессионально-методической подготовки учителя», представленной к защите на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Актуальность диссертационного исследования О.Н.Игна определяется, прежде всего, обращением к вопросу технологизации профессиональной подготовки учителя, который в эпоху перехода понятия «технологизация» из сферы технической, технологической в гуманитарную, социальную и, конкретно, педагогическую, по-прежнему вызывает много споров и разночтений в научно-педагогической среде.

Несмотря на то, что технологический подход в образовании и концепция образовательной технологии, согласно которой технология рассматривается комплексно и представляет собой совокупность научного, формально-описательного и процессуально-действенного компонентов, была разработана Селевко Германом Константиновичем в 90-х годах прошлого века, дополнена другими исследователями, эта концепция не была принята абсолютным большинством ученых. Мнения по-прежнему расходятся как в определении самого понятия, так и в принципах и подходах реализации идей технологизации образования вообще и педагогического образования в частности. До сегодняшнего дня нет общепринятой интерпретации вопроса, касающегося соотношения таких понятий, как методика, технология, подход.

Исходя из понимания того, что докторская диссертация по педагогике призвана решать актуальные, востребованные педагогическим сообществом и нерешенные проблемы, предлагать новые концептуальные идеи и подходы к их решению, можно говорить о том, что автор данной диссертации обратился именно к такой теме, которая сегодня требует своего решения.

Занимаясь вопросами теории и практики подготовки будущих учителей, разделяю точку зрения О.Н.Игна о том, что в настоящее время вопросы технологизации образования, методики обучения различным технологиям, иначе говоря, вопросы формирования технологической культуры, технологической компетенции будущего учителя, остаются недостаточно исследованными, не систематизированными и не представлены в базовых учебниках и учебных пособиях для преподавания методических дисциплин. А это сегодня требование времени, требование государственной образовательной политики, направленной на модернизацию образования.

Считаю, что О.Н.Игна проявила научную смелость, взявшись за тему, которая, с одной стороны, на слуху, широко обсуждается как в научных исследованиях (имею в виду проблему технологизации образования в целом, безотносительно технологизации профессиональной подготовки учителя, по которой комплексные исследования отсутствуют), так и в практике преподавания, но, с другой стороны, имеет так много различных, а иногда и противоречивых, толкований и подходов. Этим и объясняется сложность обозначенной автором цели исследования - разработать концепцию технологизации профессионально-методической подготовки учителя.

Это свидетельствует о том, что комплексное изучение и теоретическое обоснование технологизации профессиональной подготовки учителя в отечественной педагогической науке остается недостаточно исследованными и с учетом требований времени нуждается в его детальном и обстоятельном рассмотрении.

Поэтому диссертационное исследование О.Н.Игна направлено на решение задачи, имеющей существенное значение для педагогической науки и практики в образовательной сфере.

Автор диссертации правильно сформулировала цели и задачи своей работы и, судя по содержанию диссертации, их выполнила.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключается в разработке и введении в научно - педагогический аппарат

нового содержания термина «технологизация», обосновании теории технологизации профессионально-методической подготовки учителя на основе разработанной автором концепции.

Особая теоретическая значимость работы мне видится в разработке автором таких ключевых направлений подготовки учителя, как использование практико-ориентированных технологий профессионально-методической подготовки (обращение к технологии как средству) и развитие технологическо-методических умений будущего учителя (обращение к технологии как объекту изучения).

Структура диссертационной работы логично раскрывает тему исследования: четыре главы работы построены с соблюдением принципов дедуктивного подхода к изложению научного материала – от общего к частному, от исследования теоретических основ заявленной проблемы к экспериментальному исследованию проблемы развития технологическо-методических умений учителя.

Теоретико-методологические основы исследования сформулированы в первой главе диссертации «Теоретические основы современной профессиональной подготовки учителя». Анализируя такие современные теории, как компетентностный подход к подготовке учителя, переход к многоуровневой системе педагогического образования, теории профессиональной и методической компетентности учителя, О.Н.Игна сопоставляет и исследует различные, иногда противоречивые точки зрения, предлагает собственные классификации и делает собственные умозаключения о значимости тех или иных подходов и принципов в существующей на сегодняшний день теории профессионально-методической подготовки учителя. Можно говорить о том, что автор обстоятельно аргументирует свою позицию и критически оценивает опубликованные ранее положения.

Достоинством работы является разработанная и доказанная автором во второй главе диссертации, которая называется «Технологизация профессионально-методической подготовки учителя», концепция технологизации профессиональной подготовки учителя (стр.88). Все пункты концепции очень четко и конкретно представлены и охарактеризованы.

Представлен глубокий анализ таких проблемных для современной науки понятий, как «технология», «технология обучения», соотношение технологии обучения с подходом, средством, методом обучения (раздел 2.2) и методикой обучения (раздел 2.3). Автором доказана важность цели, результата и дидактического инструментария для технологии обучения.

Анализируя более детально концепцию технологизации профессионально-методической подготовки учителя, хотелось бы отметить следующее: автор, прежде всего, определяет современное понятийное поле «технологизация образования». В данном случае, безусловно, значимым представляется обращение к таким понятиям, как «технологическая культура», «технологическое мышление», «технологическая компетентность», «технологическо-методические умения». Однако за всем объемом терминологии анализируемого понятийного поля теряется авторская позиция относительно того, что же в представленной концепции является первостепенным, а что вторичным. Почему в итоге автор отдает предпочтение не формированию технологической компетентности/компетенции (что с моей точки зрения было бы логичнее), а ограничивается технологическо-методическими умениями. Реализовывается ли в данном случае концепция технологизации в ходе экспериментального обучения? Мне представляется, что более конкретная опора на теорию профессиональной педагогической компетентности, разработанную группой ученых из РГПУ им.А.И.Герцена Н.Ф.Радионовой, А.П.Тряпицыной и др. была бы в данном случае полезной (автор использует данную теорию в качестве одной из теоретических основ).

Одним из главных вопросов третьей главы становится вопрос о теоретической систематизации и практической реализации практико-ориентированных технологий в профессионально-методической подготовке учителя. Этот вопрос является одним из ключевых в представленной О.Н.Игна концепции.

Надо отметить хороший академический стиль изложения материала диссертации в целом, и материала третьей главы в частности. Автором представлен очень полный перечень и анализ практически всех существующих на сегодняшний день видов технологий и их связи с группами профессионально-ориентированных технологий. Представленные автором классификации технологий, принципы и этапы их использования дополняются авторскими наработками.

Вопрос возникает относительно того, что автор в третьей главе, также как и во второй, продолжает скрупулезно анализировать и систематизировать те практико-ориентированные технологии, которые предлагаются в научно-педагогической литературе и практике другими авторами, и скромно умалчивает о своих собственных разработках, например, о комплексах учебных методических задач, которые высоко оценены специалистами в методической сфере и используются в практике профессиональной подготовки учителя в других вузах (в частности в Кемеровском государственном университете). С сожалением приходится констатировать и то, что автором не приводится анализ результатов использования представленных в разделе практико-ориентированных технологий. Какие из них были апробированы, на каких этапах обучения, какие проблемы возникали при их реализации? Ответы на эти вопросы придали бы большую значимость результатам исследования.

Хорошо обоснованным как с теоретической, так и с практической точки зрения представляется отбор и научное изложение таких важных для профессионально-методической подготовки учителя технологий, как имитационная (моделирующая) технология и проектная технология. Считаю,

что большой заслугой автора является пристальное внимание к таким важным в профессиональном становлении учителя группам методов, как игровые имитационные игры и неигровые имитационные ситуации, которые очень верно рассматриваются автором как целевые ориентиры профессиональной методической деятельности. Достоинством работы в данном случае является авторская позиция относительно ухода от фрагментарного их использования к комплексному, полифункциональному. Однако и здесь О.Н.Игна лишь вскользь в разделе 3.3. на стр. 174 говорит: «Далее обратимся к специфике каждой из групп методов ИМТ (игровых и неигровых), после чего будут представлены их авторские примеры». Перечень авторских примеров действительно приводится, но это лишь перечень, в котором отсутствуют результаты какого-либо эмпирического исследования, которое бы говорило о предпочтениях студентов, о возникающих трудностях и пр.

Четвертая глава посвящена второму компоненту технологизации профессионально-методической подготовки учителя – развитию их технолого-методических умений. На основе анализа существующих в научных трудах компонентов данного вида умений, а также на основе собственного опыта автор предлагает собственную классификацию, которая имеет практическое значение для использования в процессе подготовки учителя. Данная классификация включает в себя такие важные и принципиальные для исследования компоненты, как: технологическую обработку дидактического инструментария; технологическое использование дидактического инструментария; управление учебной деятельностью на уроке; анализ и самоанализ обучающей деятельности; педагогический дизайн (стр.224).

Формированию всего этого комплекса технолого-методических умений судя по всему (хотя об этом автор говорит лишь в разделе 4.4.) и были посвящены этапы экспериментального обучения, последовательно

описанные в разделах четвертой главы диссертационного исследования О.Н.Игна.

Логика работы выстроена таким образом, что лишь в разделе 4.5 представлены и проанализированы все этапы собственно экспериментальной работы автора: подготовительный этап, констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, контрольно-обобщающий этап.

На основе формирующего эксперимента с последующим применением комплексной системы статистических методов исследования **доказана продуктивность** разработанной автором теории технологизации профессионально-методической подготовки учителя.

Положения, выводы и рекомендации, сформулированные в диссертации, имеют достаточно высокую степень обоснованности. Это подтверждается правильной методологической базой исследования, а также обширным и подробным анализом более 340 научных источников по теме работы.

Положения, выводы и рекомендации, сформулированные в диссертации, имеют достаточно **высокую степень обоснованности**. Выводы автора опираются на результаты применения методики контрольного среза, в двух этапах которого принимало участие 320 человек (студентов, учителей и преподавателей). Привлечение учителей и преподавателей для участия в экспериментальной части работы является положительным показателем с точки зрения сопоставления уровня потребностей и сформированности профессионально-методической подготовки.

Текст работы оформлен в соответствии с установленными требованиями, а основные положения работы достаточно полно отражены в автореферате и в научных публикациях автора. Вместе с тем, необходимо высказать ряд замечаний и предложений критического характера.

1. Отсутствует, с моей точки зрения, четкость в первом положении, выносимом на защиту. Нет точности в описании разработанной автором концепции, обосновывающей технологизацию профессиональной подготовки

учителя (при этом концепция прописана в работе на стр.88, но почему-то не вынесена в положение). Здесь лишь перечислены общие констатирующие факты о ситуации с технологизацией на современном этапе развития образования и не просматривается личная позиция автора. Если речь идет о совершенствовании уровня технологической культуры педагога или учете технологических принципов, то всё это должно быть расшифровано и уточнено.

2. Неубедительно прописано и второе положение, выносимое на защиту. Характеристика сущности профессионально-методической подготовки учителя дается через нагромождение таких компонентов, как «материализация», «технологизация», «повышение уровня методической компетентности», «обеспечение компетентностного подхода». Почему в этом случае автором не ставится задача по реализации компетентностного подхода и формированию методической компетентности и последующей проверки уровня её сформированности (проверяются лишь умения)?

3. В понятийное поле технологизации образования (стр.87-88) входит понятие «технологическая компетентность». Однако в дальнейшем автор отходит от этого понятия и ограничивается лишь профессионально-технологическими умениями. Достаточно ли этого, если принимать во внимание требования ФГОС, которые ориентированы на реализацию компетентностного подхода?

4. Вопрос возникает относительно авторского понимания термина «технология». Исходя из авторского определения технологии как «управления процессом обучения на основе технологичного использования дидактического инструментария с целью гарантированного достижения как минимум нижней границы конкретизированных результатов обучения» (стр.134), казалось бы, технология должна рассматриваться как процессуальный или процессуально-действенный компонент системы обучения. Вместе с тем, автором интерпретируется положение технологии между подходом и средством обучения. В данном случае технология

исключает из своего арсенала средства и методы обучения и возникает ощущение двусмысленности понимания термина «технология». Не совсем ясной осталась для меня и авторская позиция относительно соотношения понятий «методика» и «технология».

5. Не совсем понятно, были ли прописаны соответствия между уровнями сформированности технолого-методических умений (их очень много!) и уровнями технолого-методической подготовки. В представленных статистических таблицах автор апеллирует лишь к уровням технолого-методической подготовки.

6. Почему в таблицах представлены результаты исследования, которые заканчиваются 2011 годом?

Перечисленные вопросы и отмеченные в отзыве недостатки носят дискуссионный характер и не снижают в целом хороший научный уровень диссертационной работы, а ее результаты и полученные автором выводы дают основания для ее положительной оценки. Данная работа написана самостоятельно, содержит совокупность новых научных результатов и положений, выдвигаемых автором для публичной защиты, имеет внутреннее единство и свидетельствует о личном вкладе автора в науку.

Все сказанное позволяет заключить, что диссертация «Концептуальные основы технологизации профессиональной подготовки учителя» представляет собой научно-квалификационную работу, в которой на основании выполненных автором исследований разработаны **теоретические положения**, совокупность которых можно квалифицировать как **научное достижение**; содержится решение задачи по разработке концепции профессионально-методической подготовки учителя, имеющей значение для развития педагогики в области технологизации образования в целом и педагогического образования в частности, и соответствует требованиям, изложенным в действующем «Положении о присуждении ученых степеней».

Автор диссертации, Игна Ольга Николаевна, заслуживает присуждения
искомой ученой степени доктора педагогических наук по специальности
13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

Проректор ГОУ «Кузбасский

региональный институт профессионального образования»,

доктор педагогических наук, профессор

Л.П.Халяпина

25.11.2014г.



Подпись Л.П. Халяпина
Начальник отдела кадров ГОУ «КРИПО»
Бусенко /М.А. Бусенко/