

ВІДГУК

офіційного опонента

на дисертацію Гуртовенко Наталії Вікторівни

«Психологічні умови формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації», подану до захисту на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю
19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

Дисертаційне дослідження Наталії Вікторівни Гуртовенко присвячено розв'язанню актуальної проблеми психологічної науки і педагогічної практики – формуванню готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. Актуальність цього дослідження обумовлюється у першу чергу завданнями реформування процесу професійної підготовки педагогів в умовах вищого закладу освіти відповідно до Концепції нової української школи, адже нова школа потребує передовсім нового вчителя – креативного, високопрофесійного, орієнтованого на гуманістичні цінності, такого, що має відповідні професійно важливі риси особистості.

Актуальність дослідження обумовлена також і недостатньою розробленістю проблеми у педагогічній психології. Попри значну кількість наукових робіт, що торкаються зазначеної проблеми (І.Д. Бех, М.Г. Ватковська, Дж. Дьюї, С.В. Калашникова, З.Ю. Крижановська, Г.С. Костюк, Т.В. Куценко, А. Маслоу, Л.М. Мітіна, В.Р. Осколкова, К.А. Поселецька, О.Г. Пронічкіна, І.С. Рибіна, Н.М. Самохіна, М.І. Ситникова, В.А. Семиченко, С.М. Усова, Е.Фромм та ін.) психологічні умови формування готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів досліджені недостатньо. Взагалі, обрана тема дисертаційного дослідження видається такою актуальною і самоочевидною, що виникає питання: чому вона не стала предметом дослідження раніше. Таким чином, актуальність теми дисертації Н.В.Гуртовенко не викликає сумнівів як в суспільному, прикладному, так і в суто науковому аспектах.

Характеризуючи методологічні підходи авторки до конструювання

№	Вх. №
9	2962
закр.	27 06 20 18
ВІДДІЛ ДОКУМЕНТАЛЬНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ	
НА ДІТСУ ім. Б.Хмельницького	

дослідження необхідно констатувати, що об'єкт, предмет, завдання дослідження, його методи, наукова новизна і практичне значення в цілому сформульовані відповідно до обраної теми та одержаних теоретичних та емпіричних результатів. Необхідно зауважити, що об'єкт дослідження, на наш погляд, сформульовано дещо зашироко. На нашу думку точніше було б його сформулювати як «процес формування у майбутніх педагогів готовності до професійної самореалізації». У формулюванні другого завдання дослідження необхідно було б зробити наголос на емпіричному (експериментальному) дослідженні чинників і психологічних умов, які впливають на процес формування готовності до професійної самореалізації студентів. Про те, зважаючи на велику кількість наукових рад, у тому числі і Міжвідомчу раду з координації, де проходила експертизу ця дисертація, ми розглядаємо наші пропозиції скоріше як дружні поради, а не як зауваження.

Аналізуючи структуру дисертації, яка відображена у Змісті останньої, необхідно зазначити, що вона в цілому відповідає вимогам до структури викладу результатів психолого-педагогічного дослідження. Тут ми бачимо теоретичний аналіз проблеми, який ґрунтується на вивченні наукових першоджерел, результати емпіричного дослідження готовності студентів до професійного самовдосконалення, теоретичну модель процесу формування цієї готовності, методичне обґрунтування технології формування окремих особистісних якостей і навичок студентів та експериментальне визначення ефективності запропонованої авторкою технології.

Перший розділ дисертації присвячено теоретичному аналізу дослідження проблеми готовності особистості до професійної самореалізації у вітчизняній і зарубіжній психології. Він складається з двох підрозділів: розгляду психологічного дискурсу проблеми самореалізації особистості та теоретико-методологічних основ дослідження проблеми готовності до професійної самореалізації майбутніх педагогів.

В якості позитивного моменту слід відзначити великий обсяг першоджерел, що були опрацьовані авторкою з проблеми дослідження. Серед робіт психологів, філософів і педагогів, що досліджували особливості процесу

самореалізації особистості у теоретичному аналізові чільне місце посідають роботи А. Адлера, Ш. Бюлер, Е. Еріксона, А. Маслоу, Ф. Перлза, К. Роджерса, Е. Шострома, В. Франкла, К. Юнга. Що особливо заслуговує на схвалення, так це систематизація підходів до проблеми самореалізації у зарубіжних дослідників яка була зроблена у вигляді таблиці 1.1. (с. 35) і детально пояснена у тексті.

Серед радянських і вітчизняних дослідників згадуються роботи Б. Г. Ананьєва, О. Ф. Лазурського, В. М. М'ясищева, Б. Д. Паригіна, В. О. Пономаренка, Л. В. Сохань та ін., хоча значно менше.

Звертає на себе увагу, що цей підрозділ складається ніби з двох частин: а) концепції зарубіжних і радянських психологів, їх погляди, особливості методологічних підходів і внесок у теорію питання; б) понятійний аналіз тих же самих концепцій, але уже під кутом зору співставлення понять (починаючи зі сторінки 34). Тут порівнюються такі, наприклад, поняття як «самореалізація і індивідуалізація», «самореалізація і моральність», «самореалізація і свобода», «самореалізація і щастя» та ін.. Таке співставлення є дидактично вдалим прийомом, оскільки дозволяє більш глибоко розкрити сутність і природу поняття «самореалізація».

Узагальнюючи розгляд поняття самореалізації, авторка зазначає, що основними механізмами самореалізації є «інтеріоризація, ідентифікація, рефлексія, екстеріоризація» (с. 56).

Звертаючись до теоретико-методологічних основ дослідження проблеми готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації авторка спирається на роботи відомих дослідників – Б. Г. Ананьєва, С. Г. Геллерштейна, К. М. Гуревича, Ю. М. Забродіна, О. М. Затворнюк, М. Д. Левітова, Б. Д. Паригіна, К. К. Платонова, А. Ц. Пуні, І. М. Шпільрейна, П. Р. Чамати та ін.

Одним з висновків, що робить авторка на основі аналізу досліджень психологів проблеми готовності, є констатація відсутності чіткої межі між поняттями «психологічна готовність» і «професійна готовність». Дійсно, серед численних авторів немає згоди щодо обсягу понять «професійна готовність» і «психологічна готовність», але у конкретній роботі, якою є дисертація,

необхідно усе ж таки чітко визначитись з одним з основних понять «готовність до професійної самореалізації», оскільки це суттєвим чином впливає на подальшу структуру роботи. Уточнення основного робочого поняття, які подає авторка (с.77), мало що конкретизує у змістовному плані, оскільки посилання на складну, динамічну структуру досліджуваного феномену, «сплав» чи «сукупність мотивів, знань, умінь... навичок, цінностей» і т.п. утруднюють подальшу роботу над формулюванням критеріїв дослідження.

Другий розділ дисертації присвячено обґрунтуванню психолого-педагогічної моделі та технології формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. На основі робіт ряду дослідників (М. О. Амінов, Є.О.Клімов, М. В.Молоканов, К. К.Платонов, О. Д.Сафін та ін.) авторка виокремлює основні компоненти професійної готовності фахівця – орієнтовний, спонукальний і виконавчий (с.80) та критерії оцінки і показники через які власне і розкривається сутність зазначених критеріїв – мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, когнітивно-інтелектуальний, комунікативний і морально-етичний (с. 81). Кожен з виокремлених критеріїв має три рівні розвитку (вираженості) – високий, середній і низький. Далі йде змістовний опис рівнів розвитку за визначеними критеріями. Важливо відмітити, що опис рівнів вираженості того чи іншого критерію було здійснено у термінах рис і якостей особистості, хоча теоретичного чи експериментального обґрунтування наведено не було.

Варто звернути увагу на цікаві дані щодо розвитку професійних цінностей майбутніх педагогів, які були одержані за допомогою методики визначення цінностей М. Рокіча. Помітним здобутком дисертації є встановлення закономірностей динаміки цінностей і ціннісних орієнтацій студентів від першого до п'ятого курсів. Фактори професійного становлення, набуття професійних знань, проходження навчальних практик суттєво змінює ціннісну структуру майбутнього педагога. Загальна тенденція, що була виявлена у дослідженні, наступна: протягом навчання у вищому освітньому закладі цінності студентів змінюються від «загальнолюдських» до професійних.

При цьому професійні цінності не виникають з нізвідки, а поступово формуються на основі загальнолюдських.

Завершується розділ обґрунтуванням і описом психолого-педагогічної моделі та технології формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. Якщо проаналізувати саму представлену до захисту модель формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації (рис. 2.1.), то, на наш погляд, це скоріше, і модель досліджуваного явища і технологія його формування. Через це, назву самого рисунка варто було б уточнити. На наш погляд, варто було б подати окремо модель готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності в сукупності критеріїв і показників, типів і рівнів сформованості та технологію розвитку (формування) цієї якості в сукупності завдань, етапів і результатів формування.

Третій розділ висвітлює результати емпіричного дослідження психологічних умов формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації. Зокрема, в ньому описані структура і зміст програми формування готовності студентів до професійної самореалізації в процесі навчальної діяльності у закладі вищої освіти, організація дослідно-експериментального дослідження і аналіз результатів, що були одержані авторкою.

Основними психологічними механізмами, на розвиток яких була спрямована програма формування готовності студентів до професійної самореалізації, авторкою називаються: «самопізнання, самостимулювання, самопрограмування, самореалізація та самопрезентація» (с. 131). В цілому програма побудована методично правильно і відображає сутність особистісних якостей на розвиток яких вона спрямована (додаток А). Заняття, які складають чотири окремих блоки, розроблені на основі методик проведення інтерактивних занять – семінарів і тренінгів. Оцінюючи програму в цілому необхідно підкреслити, що кінцевою її метою є: формування у учасників навичок рефлексії власних особистісних якостей і процесу міжособистісної взаємодії; формування навичок міжособистісного спілкування; набуття (поглиблення) знань і уявлень про зміст професійної самореалізації; формування мотивації до

саморозвитку і самовдосконалення.

Далі авторка дає детальний опис методики формування готовності майбутніх педагогів до професійної діяльності. Як стає зрозумілим із тексту, стрижнем формувального експерименту є викладання спецкурсу «Психологія професійної самореалізації педагога» (додаток Б), який викладався студентам старших курсів. Необхідно констатувати, що окрім названих вище дослідницьких методик на цій стадії експериментального дослідження застосовувались також: спостереження, педагогічне есе «Актуальна педагогічна проблема», аналіз педагогічних ситуацій (Н. М. Боритко), рольові і ділові ігри. Тут необхідно відмітити вдале поєднання авторкою навчальної програми (спецкурсу) з інтерактивними і творчими методами дослідження окремих аспектів професійного розвитку студентів.

Необхідно особливо відмітити вдале застосування авторкою алгоритму розв'язання педагогічних завдань (задач), які по-суті являли собою складні і неоднозначні ситуації професійної діяльності педагога (с. 151). Такий метод видається нам доволі ефективним для формування у студентів готовності до професійної самореалізації.

На завершення роботи авторкою було здійснено аналіз результатів формування готовності студентів до професійної самореалізації. Наведені авторкою дані свідчать, що студенти експериментальної групи більш глибоко розуміють такі поняття, як «професійна компетентність», «професійна самореалізація», «професіоналізм» та ін.. у порівнянні зі студентами контрольної групи (с. 163). Особливу зацікавленість викликає самооцінка студентами окремих структурних компонентів готовності до професійної самореалізації (табл. 3.7.). Наведені дані свідчать про те, що проблема готовності до професійної діяльності є актуальною для значної частини студентів старших курсів.

Порівняння даних, які були одержані від контрольної і експериментальної груп, їх математичний аналіз показали, що «у студентів експериментальної групи за результатами апробації авторської програми зафіксовано більш високий рівень сформованості мотиваційно-ціннісного, когнітивно-

інтелектуального, операційно- діяльнісного компонентів, тоді як у студентів контрольної групи несуттєво змінилися показники таких компонентів, як мотиваційно-ціннісний та операційно-діяльнісний» (с. 166). Такий висновок видається нам цілком обґрунтованим, оскільки досліджуваними були студенти п'ятих курсів, які мали вже певні навички професійної діяльності та стале відношення до майбутньої професії.

Підтверджуючи в цілому висновок дисертантки про високий рівень ефективності формувального експерименту в цілому і згадуваної програми, зокрема (с. 166-167) хотілось би зауважити, що висновки про ефективність програми могли б бути більш точними, якби порівнювались дані експериментальної групи до і після проведення програми.

Загальні висновки до дисертації в цілому відповідають завданням дослідження, що були сформульовані у вступі, і у повній мірі відповідають тим науковим здобуткам, які одержала авторка в ході теоретичного аналізу проблеми та експериментального її вивчення.

Разом з тим, при загальному позитивному враженні від опанованої роботи вважаємо за необхідне висловити деякі зауваження, побажання та рекомендації.

1. У формулюванні гіпотези дослідження зазначено що формування готовності «визначається комплексом психологічних умов: особистісних... і діяльнісних..., які визначають динаміку і напрям переходу з певного рівня сформованості психологічної готовності до професійної самореалізації». На наш погляд таке твердження є очевидним. Крім того, незрозуміло у якому співвідношенні знаходяться «певний рівень сформованості психологічної готовності» і «професійна самореалізація». Тому у формулюванні гіпотези необхідно було б вказати, які саме психологічні умови найбільшим чином впливають на становлення готовності студентів до професійної самореалізації.

2. У «науковій новизні одержаних результатів» (с. 18) визначено чотири групи психологічних умов, «що впливають на формування готовності майбутніх педагогів до професійної самореалізації»: зовнішні, внутрішні, «а також» особистісні і діяльнісні. В гіпотезі названі тільки особистісні і діяльнісні умови. У Висновках взагалі умови не названі. У зв'язку з цим,

бажано було б привести у відповідність виклад цих результатів дослідження у більш системний вигляд.

3. На наш погляд, потребує уточнення основне робоче поняття дослідження – «готовність до професійної самореалізації майбутнього педагога». У визначенні, яке дисертантка подає у першому розділі (с. 77) і у висновках (с. 168) і яке є результатом виконання першого завдання дослідження, готовність до професійної самореалізації майбутнього педагога визначається як «сукупність внутрішніх можливостей розвитку професійної Я-концепції педагога», яка, у свою чергу, «містить особистісні та професійні цінності, а також потребу у професійному саморозвитку». Можна погодитись з тим, що Я-концепція містить особистісні і професійні цінності та потребу в саморозвиткові. Незрозумілим є «сукупність внутрішніх можливостей розвитку професійної Я-концепції». Що саме має на увазі авторка, говорячи про сукупність внутрішніх можливостей. Взагалі готовність - це стан, чи сукупність особистісних рис і якостей, чи ступінь розвитку і змістовне наповнення Я-концепції? Тут, фактично, містяться три визначення, які верифікуються через визначення наступного, що значно ускладнює процес розуміння. На наш погляд визначення основного поняття можна суттєво спростити, включивши в нього критерії дослідження, що названі у другому розділі дисертації.

4. Загальні висновки з дисертаційного дослідження містять значну кількість інформації, яку можна назвати звітом про проведену роботу, що зменшує обсяг викладу власне наукових результатів – теоретичних і експериментальних. На наш погляд, дисертантці є що написати у висновках, в результаті дослідження одержано багато цікавої і корисної інформації, і навряд чи доцільно було суміщати результати по другому і третьому завданням дослідження лише в другому висновку.

5. Текст дисертації не позбавлений стилістичних і логічних огріх які утруднюють її розуміння. Так, наприклад, у викладі результатів теоретичного аналізу проблеми іноді змішуються поняття «професійна готовність» і «психологічна готовність», незрозуміло, на яких підставах визначаються рівні сформованості психологічної готовності, у Вступі не зазначено конкретні

дослідницькі методики, які застосовувались у роботі, загальну кількість досліджуваних, іноді зустрічаються поняття на кшталт «ефективність психологічних умов» і т. ін.

Разом з тим, зазначені нами моменти не впливають суттєвим чином на наукову і практичну цінність роботи Н.В. Гуртовенко. Беззаперечним слід визнати той факт, що авторкою вперше теоретично узагальнено і запропоновано нові методичні підходи до розв'язання наукової проблеми формування у майбутніх педагогів готовності до професійної самореалізації.

Висновок. В цілому, представлене до захисту дисертаційне дослідження є завершеною науковою роботою, в якій отримано нові науково обгрунтовані теоретичні та експериментальні результати, які у сукупності є суттєвими для розвитку педагогічної психології. Дисертація відповідає паспорту спеціальності 19.00.07 – «педагогічна та вікова психологія». Зміст автореферату та основні положення дисертації є ідентичними. Дисертація Наталії Вікторівни Гуртовенко містить результати проведених нею особисто досліджень та є самостійною науковою працею, яка за актуальністю, ступенем новизни й обгрунтованості результатів відповідає вимогам Міністерства освіти і науки України, а її авторка заслуговує на присудження їй наукового ступеня кандидата психологічних наук за спеціальністю 19.00.07 – «Педагогічна та вікова психологія».

Офіційний опонент:
директор УНМЦ практичної психології
і соціальної роботи НАПН України,
доктор психологічних наук, професор



В.Г. Панок

« ____ » _____ 2018 року