ОТЗЫВ

официального оппонента, кандидата педагогических наук Чекалиной Татьяны Александровны на диссертацию Лопаткина Григория Юрьевича «Формирование профессиональной цифровой грамотности будущих педагогов», представленную на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Актуальность темы исследования. Цифровая трансформация образования изменила требования к профессиональной подготовке педагога. Учителю уже недостаточно уверенно пользоваться цифровыми сервисами: он отвечает за безопасность обучающихся в цифровой среде, отбирает и проверяет цифровой контент, выстраивает сетевое взаимодействие с учениками и родителями и сам формирует цифровую грамотность школьников. Эти задачи закреплены в профессиональном стандарте педагога, в документах федерального проекта «Цифровая образовательная среда» и в поручениях Президента Российской Федерации о повышении цифровой грамотности населения.

Данные, которые приводит соискатель, показывают, что запрос не удовлетворен. Индекс цифровой грамотности россиян по данным НАФИ третий год остается на уровне 71 п. п., средний результат «Цифрового диктанта – 2024» составил 6,65 балла из 10, в Кузбассе – 6,45 балла. Студенты педагогических направлений в большинстве уверенно пользуются базовыми сервисами, но лишь меньшая их часть способна критически оценить онлайн-информацию и создать собственный цифровой образовательный контент. Возникает разрыв между бытовой цифровой активностью будущих учителей и их готовностью использовать цифровые технологии профессионально, в том числе передавать цифровые умения обучающимся.

Автор верно указывает и на состояние научного знания: понятия «цифровая грамотность», «цифровая компетентность», «ИКТ-компетентность», «цифровая культура» в литературе нередко употребляются как синонимы, а работы о подготовке педагогов чаще описывают отдельные дисциплины или курсы, чем целостную систему, охватывающую учебный процесс, практики и воспитательную работу вуза. Отдельно выделены слабо изученные вопросы цифровой гигиены, этико-правовой ответственности педагога и мониторинга динамики цифровой подготовки студентов.

Выбранная тема отвечает задачам государственной образовательной политики и востребована практикой педагогического образования. Актуальность исследования сомнений не вызывает.

Структура и содержание работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка источников (176 наименований, из них более 50

на иностранных языках), списка иллюстративного материала и трех приложений; содержит 11 таблиц и 11 рисунков. Научный аппарат исследования (проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методологические и теоретические основания, этапы) представлен во введении полно и в целом согласован.

В первой главе проведен анализ понятийного аппарата. Соискатель рассматривает эволюцию понятия грамотности от трактовки Л. С. Выготского до функционального понимания Х. Л. Родригеса Ильеры, концепцию цифровой грамотности П. Гилстера и современные трактовки отечественных и зарубежных исследователей, выделяет пять распространенных в литературе вариантов соотнесения цифровой грамотности со смежными понятиями (с. 20–21). На этой основе предложена иерархия «цифровые навыки – цифровая грамотность – ИКТ-компетентность – цифровая культура» (рис. 1) и введено авторское понятие «профессиональная цифровая грамотность будущего педагога» (ПЦГ), отличительной характеристикой которого признана трансляционная функция – способность формировать цифровую грамотность обучающихся.

Содержательно проработан анализ процесса с позиций шести научных подходов. Для каждого подхода автор не ограничивается перечнем имен, а выводит векторы его применения к формированию ПЦГ, а затем сводит подходы в единую схему, в которой каждый отвечает на свой вопрос: «что формировать», «как», «в какой среде», «ради чего», «в каком культурном поле», «с учетом чего» (рис. 2).

Структура ПЦГ представлена как шестикомпонентный контур (информационный, инструментальный, коммуникативный, нормативный компоненты, цифровая безопасность и цифровая гигиена) с двумя сквозными детерминантами – мотивационной и трансляционной. Для каждого компонента раскрыто содержание и профессиональное значение, контур операционализирован через три критерия (мотивационный, когнитивный, деятельностный). Заслуживает внимания включение в структуру цифровой гигиены, которая в большинстве известных моделей отсутствует или растворена в безопасности, и обоснование ее профессионального смысла: педагог одновременно подвержен риску цифрового выгорания и служит образцом цифрового поведения для обучающихся.

В параграфе 1.3 процесс формирования ПЦГ развернут в три этапа: аналитико-проектировочный, содержательно-процессуальный и рефлексивно-коррекционный. Для каждого этапа определены цель, задачи, содержательное ядро (как преобразуется каждый компонент контура), педагогические средства, критерии перехода к следующему этапу и характерные риски («инстру-

ментальная редукция», «трансляционная нестабильность»). Отметим, что выделение рисков этапов – удачный и практически полезный ход.

Во второй главе описано организационно-методическое обеспечение (ОМО) формирования ПЦГ и результаты опытно-экспериментальной работы на базе Института образования КемГУ (174 студента, 2023–2026 гг.).

Ценность главы составляет конкретный, проверяемый на практике материал. Показаны модифицированные задания по дисциплинам учебного плана в сопоставлении с традиционными (табл. 6): эссе о профессиональном кодексе заменяется анализом цифровой этической дилеммы с разработкой «цифрового этического соглашения» для класса, конспект урока – технологической картой с обоснованием дидактической роли каждого инструмента. Описаны рабочая тетрадь по дисциплине «Информационные технологии в профессиональной деятельности», конкурс ЭОР, микропреподавание по сквозным цифровым технологиям, организация проектно-технологической практики через общее облачное пространство. Реалистично описаны технологические стратегии работы в условиях ограниченной инфраструктуры вуза (BYOD, облачные сервисы, отечественные и открытые аналоги, лицензии Creative Commons).

Особо отмечу параграф 2.2. Автор исходит из зафиксированного в эксперименте когнитивно-поведенческого разрыва (студенты знают нормы цифровой безопасности, но не применяют их) и выносит часть работы в социально-воспитательную деятельность вуза. Традиционные формы (конкурс «Лучшая группа», кураторские часы, дебаты студенческого научного общества, встречи с работодателями) методически обогащены, введены новые формы: «Конференция провалов», «Цифровой дневник», квест для младших курсов с «педагогическим паспортом», студенческий «Цифровой патруль». Пример с рекламой вейпов на сайтах кемеровских школ, выявленной студентами и устраненной обращением в образовательные организации, показывает, что формы работают не только как учебная имитация. Механизм студенческого цифрового наставничества с ротацией ролей и матрица комплементарности учебной и воспитательной работы (табл. 9) представляют самостоятельную практическую ценность.

В параграфе 2.3 описан диагностический комплекс, процедура перевода баллов в уровни, кластерный анализ, выделивший шесть типологических профилей сформированности ПЦГ («Цифровой потребитель», «Инструментально-ориентированный», «Теоретик-нормативист», «Социальный активист», «Цифровой адаптант», «Цифровой транслятор»), и динамика по трем срезам. Доля профиля «Цифровой транслятор» выросла с 6,0 до 60,3%, по всем трем критериям выросла доля продвинутого уровня. Профили использованы для адресного проектирования индивидуальных образовательных траекторий

и рекомендаций по участию в воспитательных мероприятиях; такой переход от диагностики к управлению процессом – сильная сторона работы.

Приложение В содержит полный диагностический комплект: показатели и уровневые характеристики для каждого компонента по каждому критерию, контекстуализированную методику К. Замфир, опросник из 30 заданий, анкету по цифровой гигиене, кейс-задачу, форму цифрового дневника и рубрики экспертной оценки.

Заключение отражает решение всех поставленных задач и обозначает перспективы дальнейшей работы.

Степень обоснованности и достоверность научных положений, выводов и рекомендаций. Обоснованность результатов обеспечивается опорой на широкий круг отечественных и зарубежных источников, согласованным применением системного, культурологического, аксиологического, личностно-ориентированного, деятельностного и компетентностного подходов, длительностью опытно-экспериментальной работы (три учебных года), объемом выборки (174 студента), сочетанием количественных и качественных методов диагностики, использованием методов математической статистики (кластерный анализ, непараметрические критерии), а также многократным обсуждением результатов на конференциях и в публикациях. Положения, выносимые на защиту, вытекают из содержания работы.

Научная новизна результатов. Научная новизна состоит в следующем:

– уточнено содержание понятия «цифровая грамотность будущего педагога» и введено понятие «профессиональная цифровая грамотность будущего педагога» с акцентом на трансляционную функцию;

– определена структура ПЦГ в виде шестикомпонентного контура со сквозными мотивационной и трансляционной детерминантами; в структуру включена цифровая гигиена;

– определены и содержательно охарактеризованы этапы формирования ПЦГ с описанием преобразования каждого компонента контура, критериев перехода и рисков этапов;

– разработано и экспериментально проверено организационно-методическое обеспечение формирования ПЦГ, объединяющее учебные дисциплины, практики и социально-воспитательную деятельность вуза.

К новым результатам также можно отнести типологию профилей сформированности ПЦГ, полученную на эмпирическом материале, и алгоритм адресного проектирования индивидуальных траекторий на ее основе, хотя автор не выносит их в новизну.

Теоретическая и практическая значимость. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятийного аппарата цифровой

подготовки педагога, в разработке структуры профессиональной цифровой грамотности и в описании этапной динамики ее становления. Результаты дополняют теорию и методику профессионального образования в части подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации.

Практическая значимость определяется тем, что модифицированные задания по дисциплинам и практикам, рабочая тетрадь, сценарии воспитательных мероприятий, механизм студенческого наставничества, диагностический комплект и рекомендации для кураторов готовы к использованию в педагогических вузах и могут быть перенесены на другие направления подготовки.

Соответствие паспорту специальности, автореферат и публикации.

Содержание диссертации соответствует пунктам 5 и 14 паспорта научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования. Основные результаты опубликованы в 13 работах, в том числе в 4 статьях в изданиях, входящих в Перечень ВАК. Автореферат в целом отражает содержание диссертации.

Замечания и вопросы. Не подвергая сомнению положительную оценку результатов диссертационного исследования Г.Ю. Лопаткина, хотелось бы задать вопросы, ответы на которые позволят глубже понять позицию соискателя:

1. В параграфе 1.1 ПЦГ определена как «предкомпетентностный базис», который «не требует еще сформированной методико-проектной готовности» (с. 24), а проектирование профессиональной деятельности и «методическое конструирование цифровых образовательных сценариев» отнесены к ИКТ-компетентности (с. 23). Однако само определение ПЦГ включает готовность проектировать образовательный процесс (среду), а содержание трансляционной детерминанты составляют проектирование учебных занятий с цифровыми технологиями, разработка авторских ЭОР, организация цифрового оценивания (с. 50–51). Получается, что признак, который должен отличать ПЦГ от смежных понятий, совпадает с признаком компетентности. Тот же вопрос возникает при чтении примера с онлайн-тестом (с. 23–24). Кроме того, определение дано в нескольких редакциях: «проектировать цифровую образовательную среду» (с. 26), «проектирования и практической реализации образовательного процесса» (положение 1), «проектировать образовательный процесс» (выводы по главе 1). Прошу пояснить, где проходит граница между ПЦГ и цифровой компетентностью педагога и какая редакция определения является итоговой.

2. Нуждается в пояснении состав и границы компонентов контура ПЦГ. Автор сам выделяет пять измерений, общих для большинства моделей, и среди

них – создание цифрового контента (с. 41), низкую долю студентов, способных создавать оригинальный образовательный контент (18%), он приводит как аргумент актуальности. Но в контур ПЦГ создание контента отдельным компонентом не вошло. Нуждается в разъяснении и разграничение нормативного компонента и компонента цифровой безопасности: нормативный компонент описан как «готовность педагога обеспечивать безопасность (свою и обучающихся)» (с. 47), а знание алгоритмов реагирования и правовые вопросы защиты данных встречаются в обоих. Мотивация выступает одновременно сквозной детерминантой и диагностическим критерием, который измеряется по каждому компоненту; соотношение этих двух ролей не раскрыто. Трансляционная детерминанта оценивается отдельно (с. 206–208), но в выделении профилей не участвует.

3. Процесс формирования ПЦГ охарактеризован как «нелинейная, спирально разворачивающаяся система качественных преобразований», в которой «каждый последующий виток развития не отменяет предыдущий, а включает его в новую, более сложную конфигурацию» (с. 79; то же – в теоретической значимости). Однако описанная модель остается линейной: этапы обоснованы нарастанием практико-ориентированной нагрузки образовательной программы «от общепрофессиональных дисциплин (1–2 курсы)… к производственной педагогической практике (3 курс)» (с. 64), рефлексивно-коррекционный этап назван «завершающим звеном» (с. 74), диагностические срезы привязаны к началу 1 курса, 2 и 3 курсам (с. 128). Не показано, что составляет виток спирали, в какой момент и по какому основанию процесс возвращается к аналитико-проектировочному этапу на новом уровне. Прошу пояснить, в чем выражается цикличность (спиральность) процесса формирования ПЦГ и как она реализована в опытно-экспериментальной работе.

4. В когнитивном опроснике (Прил. В), по которому определялся уровень всех шести компонентов по когнитивному критерию, часть ответов, отмеченных как правильные, неверна или спорна по существу. Например, в задании 2.1 «Сферум» назван системой управления обучением (LMS) наряду с Moodle (с. 192), тогда как это коммуникационная платформа (учебные чаты, видеозвонки); к его функциям ближе дистрактор «только видеозвонки с учениками». Кроме того, многие дистракторы заведомо неправдоподобны («интерактивная доска работает без электричества», «облачное хранилище работает только в офлайн-режиме», с. 192), а правильный ответ почти во всех заданиях самый развернутый, поэтому его можно выбрать без знания предмета. Прошу пояснить, проходил ли опросник экспертизу или пилотирование.

Высказанные замечания носят в значительной мере уточняющий характер. Они не отменяют теоретической и практической ценности работы и могут

быть учтены автором в дальнейших исследованиях.

Заключение о соответствии диссертации критериям, установленным Положением о присуждении ученых степеней. Диссертация Лопаткина Григория Юрьевича «Формирование профессиональной цифровой грамотности будущих педагогов» является самостоятельной, завершенной научно-квалификационной работой, в которой содержится решение научной задачи теоретического обоснования, разработки и экспериментальной проверки организационно-методического обеспечения формирования профессиональной цифровой грамотности будущих педагогов, имеющей значение для развития теории и методики профессионального образования.

Работа соответствует требованиям пп. 9–14 Положения о присуждении ученых степеней, утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации от 24 сентября 2013 г. № 842 (в действующей редакции), предъявляемым к диссертациям на соискание ученой степени кандидата наук, а ее автор, Лопаткин Григорий Юрьевич, заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

Официальный оппонент:
кандидат педагогических наук, доцент кафедры медиаобразования
ФГБОУ ВО «Московский педагогический
государственный университет»

Чекалина Татьяна Александровна
«06» 11 2026 г.

Сведения об официальном оппоненте:
Чекалина Татьяна Александровна, кандидат педагогических наук (13.00.08 Теория и методика профессионального образования), доцент кафедры медиаобразования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Московский педагогический государственный университет».
Контактная информация:
Адрес: 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.
Телефон: 89502600614. Электронная почта: ta.chekalina@mpgu.su.
Я, Чекалина Татьяна Александровна, даю согласие на включение моих персональных данных в документы, связанные с работой диссертационного совета, и их дальнейшую обработку.

Чекалина Татьяна Александровна
«06» 11 2026 г.

Подпись Т.А. Чекалиной
УДОСТОВЕРЯЮ
Управляющий делами С.С. Яковлев