РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О. С. Кабанська

к. пед. н, доц. кафедри іноземної філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

А. А. Кабанська

завідувач відділу практик ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Нині спостерігаємо досить активні зміни у становленні й розвитку демократичного суспільства в нашій країні, що й обумовлює звернення до природи людини. Саме за таких обставин у роботі вчителя зростає потреба в правильних прогнозах, які охоплюють різну часову перспективу та дозволяють оптимальним чином реалізовувати педагогічну взаємодію, бути мобільною людиною. У дослідженні нами виявлено, що під час формування вмінь педагогічного прогнозування майбутніх учителів відбувається розвиток інтелектуального потенціалу в навчальній діяльності.

Не викликає сумнівів теза про необхідність високопрофесійного наукового, аналітичного й прогностичного супроводу освітнього процесу в школі. Разом із тим ознайомлення з висновками провідних фахівців у галузі шкільної освіти та практикою її реалізації, станом підготовленості студентів до педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про недостатній рівень сформованості прогностичних умінь у шкільних педагогів і майбутніх учителів. Зокрема, під час проведення пілотажного дослідження встановлено, що 49,7 % учителів і 56,4 % студентів недостатньо чітко усвідомлюють роль і місце педагогічного прогнозування в навчально-виховній діяльності, відчують труднощі у визначенні його технологічних етапів, методів і форм реалізації тощо.

Аналіз наукової літератури та результати анкетування дали підстави для твердження, що вирішення проблеми формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальному процесі ЗВО є дійсно актуальною вимогою сьогодення [1–5].

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що вищевказана проблема досліджується науковцями в таких основних напрямках: обґрунтування необхідності формулювання прогнозів у педагогічній діяльності (Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші), розкриття специфіки педагогічного прогнозування (Б. Гершунський, В. Загвязинський, І. Підласий, А. Присяжна, Л. Регуш та інші); здійснення прогнозування в управлінні педагогічними системами різного рівня (С. Боруха, В. Докучаєва, І. Слободчиков, Н. Шалімова та інші); підхід до вивчення прогнозування як окремого компонента педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші), розгляд різних аспектів формування прогностичних умінь у студентів закладів вищої педагогічної освіти (А. Захаров, Т. Димова, А. Родригес та інші).

На підставі аналізу наукових праць з'ясовано, що поняття «прогнозування» трактується в науковій літературі неоднозначно, зокрема як: здатність визначити результат навчального досвіду, конструювання динамічної моделі розвитку культурного, наукового та природного явища (Л. Трубайчук); заснований на науково обґрунтованих положеннях і методах наукових досліджень процес отримання випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт (В. Загвязинський); спеціальний вид передбачення, що генерує дані про майбутнє об'єкта на основі аналізу його минулого та сучасного (В. Шапарь, А. Тимченко, В. Швидченко, В. Сіфоров, Ф. Худ).

Не існує єдиного підходу у науковців і щодо визначення суті педагогічного прогнозування. Так, на думку Б. Гершунського, педагогічне прогнозування — це спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямований на отримання достовірної, випереджальної інформації про розвиток і відповідність педагогічних об'єктів із метою оптимізації змісту, засобів, організаційних форм навчально-виховної діяльності. А. Присяжна вважає, що зазначений феномен — це науково обґрунтована діяльність, спрямована на дослідження можливих перетворень, тенденцій розвитку й перспектив суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності.

На ґрунті висновків згаданих науковців у контексті дослідження під педагогічним прогнозуванням запропоновано розуміти комплекс наукових досліджень, спрямованих на отримання достовірної інформації про можливі перетворення й тенденції розвитку суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності. Результатом педагогічного прогнозування є педагогічний прогноз як певне ймовірнісне судження про стан досліджуваного об'єкта в майбутньому або визначення перспектив його розвитку, переважно з відображенням певних кількісних оцінок і термінів його змін.

Педагогічне прогнозування, за висновками Е. Араб-Огли, І. Бестужева-Лади, А. Присяжної, Р. Уїлліса, передбачає: цілепокладання (визначення ідеально передбаченого результату діяльності); планування (проекція в майбутнє діяльності для досягнення поставленої мети за певних засобів перетворення інформації про май-

бутнє й директиви для здійснення цієї діяльності); проектування (створення конкретних образів майбутнього, конкретизація деталей реалізації програм).

Слід відзначити, що в науковій літературі пропонуються різні класифікації видів педагогічного прогнозування. Так, за часовими характеристиками виокремлюють далекогострокове, довгострокове, середньострокове, короткострокове й оперативне прогнозування (С. Боруха, В. Лазарев, М. Поташник) або стратегічне, тактичне й оперативне прогнозування (А. Присяжна). За кількісними параметрами виділяють одновимірне прогнозування, що здійснюється за однією кількісною чи якісною характеристикою, і багатовимірне прогнозування, яке реалізується з урахуванням декількох параметрів або пов'язане з декількома педагогічними процесами чи явищами. За ступенем достовірності розподіляють на достовірне, імовірнісне, недостовірне й саморуйнівне (яке вважається неадекватним) педагогічне прогнозування.

Як установлено під час проведення дослідження, підвищення якості навчально-виховного процесу значною мірою залежить від сформованості в учителя вмінь педагогічного прогнозування. З урахуванням різних позицій учених (А. Захаров, Л. Регуш, М. Севасюк та інші) у роботі було зроблено висновок про те, що вміння педагогічного прогнозування є підстави розглядати як розумові дії, що забезпечують отримання випереджальної інформації про досліджуваний процес, явище, характеристики людини з метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань і завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії.

Усвідомлюючи велике значення вмінь педагогічного прогнозування, науковці (А. Захаров, Н. Кузьміна, О. Молчанюк, О. Щербаков, І. Харламов та інші) вказують, що вони відіграють неабияку роль у реалізації різних видів діяльності вчителя, зокрема пов'язаних із поповненням, оновленням учителем необхідних для успішної роботи знань, визначенням бажаних перетворень, розробкою плану майбутніх дій, уточненням основних деталей діяльності учнів, забезпеченням оптимального режиму спільної діяльності педагога й учнів на основі визначення індивідуальних потреб та інтересів кожного з них, їхньою мобілізацією до саморозвитку, здійсненням педагогічного спілкування на засадах особистісно-зорієнтованої педагогіки, осмисленням нових теоретичних і практичних доробок, забезпеченням адекватної модифікації провідних теоретичних і методичних ідей до визначеної педагогічної ситуації, подальшим збагаченням педагогічної теорії тощо. Аналіз названих видів педагогічної діяльності вчителя дає ґрунт для твердження, що кожному з них відповідає певна група вмінь педагогічного прогнозування.

Теоретично обґрунтовано технологію формування в майбутніх учителів умінь педагогічного прогнозування, яка передбачає такі етапи: діагностико-мотиваційний, спрямований на визначення вихідного стану сформованості вмінь педагогічного прогнозування у студентів й на основі отриманих даних на стимулювання розвитку їх мотивів щодо опанування цими вміннями; організаційно-змістовий, що передбачає оволодіння майбутніми вчителями такими групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними (уміння виокремлювати суттєві ознаки явища чи процесу, формулювати висновки можливих варіантів педагогічного впливу, гіпотези про наслідки обраних способів взаємодії тощо), конструктивно-проективними (уміння визначити мету, педагогічні завдання на рівні часових перспектив, осмислювати можливості внесення своєчасних змін у педагогічний процес тощо), організаційно-комунікативними (уміння визначити можливості оптимальної організації спільної діяльності учнів, подальші напрями розвитку відносин між ними тощо), дослідницько-творчий (уміння висувати вірогідні гіпотези, проводити уявні експерименти тощо); рефлексивно-коригувальний, який забезпечує систематичний аналіз і самоаналіз стану сформованості в студентів зазначених умінь і за необхідності внесення відповідних коректив у їхню навчальну діяльність.

Доведено, що першим у технології формування в студентів умінь педагогічного прогнозування має бути діагностико-мотиваційний етап, спрямований на визначення вихідного стану сформованості вмінь педагогічного прогнозування в студентів й на основі отриманих даних на стимулювання подальшого розвитку їх мотивів щодо опанування цими вміннями.

Другий, організаційно-змістовий етап, передбачає оволодіння майбутніми вчителями визначеними групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими.

Завершальний, рефлексивно-коригувальний етап, забезпечує систематичний аналіз і самоаналіз стану сформованості в студентів зазначених умінь і за необхідності внесення відповідних коректив у їхню навчальну діяльність.

Для перевірки правильності висунутого в процесі дослідження припущення було проведено педагогічний експеримент, який тривав протягом 2008-2011 рр. на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Для участі в експерименту було відібрано експериментальну (156 студентів) і контрольну (145 студентів) групи.

Для діагностики отриманих результатів на констатувальному етапі експерименту було уточнено критерії й показники рівнів сформованості в майбутніх учителів умінь педагогічного прогнозування: 1) мотиваційно-прогностичний: сформованість мотивів, необхідних для успішного здійснення педагогічного прогнозування;

2) когнітивно-процесуальний: рівень засвоєння знань, пов'язаних із педагогічним прогнозуванням; рівень оволодіння визначеними групами прогностичних дій (діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими); 3) особистісно-рефлексивний: рівень сформованості рефлексивних умінь, необхідних для проведення педагогічного прогнозування; характер виявлення особистісних якостей (самостійності, інтелектуальної мобільності, ретельності, відповідальності). Узагальнені результати констатувального етапу експерименту засвідчили відсутність суттєвих відмінностей у рівні сформованості вмінь педагогічного прогнозування в студентів експериментальної й контрольної груп.

Метою формувального етапу була перевірка технології формування цих умінь у майбутніх учителів у навчальній діяльності. Реалізація першого етапу цієї технології передбачала визначення вихідного стану сформованості вмінь педагогічного прогнозування в студентів. Для проведення відповідної діагностики використовувалися такі методи дослідження, як спостереження, тестування, вивчення усних відповідей і результатів письмових робіт студентів, метод експертних оцінок, тест-опитувальник суб'єктивної локалізації контролю С. Пантелєєва й В. Століна, шкала Дж. Роттера, методики «Вимірювання раціональності» й «Від лялечки до метелика» тощо.

На основі отриманих даних відбувався розвиток мотивів студентів щодо усвідомлення необхідності опанування вміннями педагогічного прогнозування. Це передбачало: 1) визначення домінуючих у системі мотивації професійного становлення пізнавальних і соціальних мотивів студентів як підґрунтя для розвитку мотивів, необхідних для успішного формування вмінь педагогічного прогнозування; 2) забезпечення усвідомлення майбутніми вчителями значущості педагогічного прогнозування через розкриття його суті, ролі та місця в навчально-виховній діяльності; 3) створення сприятливої психологічної атмосфери на заняттях, у якій кожен студент відчував себе комфортно та не боявся робити помилки в процесі оволодіння новими для нього вміннями в галузі педагогічного прогнозування тощо. Для розвитку вищезазначених мотивів у студентів використовувалися такі методи й форми роботи, як лекції, бесіди, диспути, конкурси, ігри, науково-практичні конференції тощо.

На другому етапі реалізації технології забезпечувалося безпосереднє оволодіння майбутніми вчителями виділеними групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими. Так, на основі проведеного аналізу навчальних планів нами було виділено ті навчальні предмети, під час вивчення яких можна створити найкращі передумови для засвоєння студентами зазначених умінь, а саме: дисципліни психолого-педагогічного циклу («Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Методологія психолого-педагогічних досліджень», «Основи виховної роботи у школі») та методика викладання профільного предмета. Крім цього, для досягнення поставленої мети було розроблено спеціальний курс «Основи педагогічного прогнозування», який викладався студентам на добровільних засадах (робочу програму цього спецкурсу представлено в додатках дисертації).

На заняттях із вищевказаних навчальних дисциплін і під час позааудиторної роботи розкривалася суть основних понять педагогічної прогностики («прогноз», «прогнозування», «педагогічне прогнозування» тощо), визначалися форми й види прогнозування, висвітлювалися роль, місце прогнозування в професійній діяльності вчителя, принципи та критерії, які дозволяють ефективно його здійснювати в педагогічній галузі тощо.

Крім того, на цьому етапі технології студенти виконували конкретні завдання, які сприяли оволодінню ними різноманітними методами дослідження, необхідними для реалізації педагогічного прогнозування: загальнонауковими (спостереження, експеримент, синтез, індукція, дедукція, порівняння, аналогія, історичний та логічний методи тощо), психологічних (тестування, ранжування, самооцінювання), а також спеціальними прогностичними (моделювання, уявний експеримент, екстраполяція, метод експертних оцінок тощо).

Студенти залучалися також до квазіпрофесійної діяльності, яка передбачала закріплення ними умінь педагогічного прогнозування в умовах, максимально наближених до реального навчально-виховного процесу в школі. Зокрема з цією метою майбутні вчителі розв'язували проблемні педагогічні ситуації, брали участь у різноманітних ділових іграх, тренінгах тощо.

Удосконалення вищевказаних умінь у студентів продовжувалося в процесі їхньої прогностичної діяльності під час проходження педагогічної практики. Для підвищення ефективності цього процесу з керівниками педагогічної практики проводилася спеціальна підготовча робота, у ході якої обговорювалося питання про те, які завдання прогностичного характеру мають виконати студенти. Крім цього, для майбутніх учителів були підготовлені спеціальні методичні матеріали, які допомагали їм у проведенні прогностичної діяльності в школі.

На контрольно-рефлексивному етапі реалізації технології проводився систематичний аналіз сформованості в студентів визначених груп умінь педагогічного прогнозування, а також здійснювався самоаналіз майбутніми вчителями динаміки розвитку цих умінь. На основі отриманих діагностичних даних за необхідності вносилися відповідні корективи в процес їх формування у студентів.

Особлива увага приділялася вивченню результатів педагогічного прогнозування майбутніх учителів, яке вони проводили в межах квазіпрофесійної діяльності та під час проходження педагогічної практики в школах. Для цього експерти та методисти уважно вивчали дії й результати прогностичної діяльності студентів під час їхньої участі в ділових іграх, тренінгах, а також у процесі реалізації ними педагогічної взаємодії з учнями. Це дозволяло зробити висновки про те, які види діяльності доцільно широко використовувати для формування в студентів умінь педагогічного прогнозування, на які вади слід звернути їхню увагу під час здійснення цього процесу.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми розкрито суть понять «прогнозування» як спеціального виду передбачення, що генерує дані про майбутнє об'єкта на основі аналізу його минулого та сучасного, «педагогічне прогнозування» як комплексу наукових досліджень, спрямованих на отримання достовірної інформації про можливі перетворення й тенденції розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності.

Нами з'ясовано, що вміння педагогічного прогнозування є розумовими діями, що забезпечують отримання випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт із метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань і завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії. Установлено, що для підвищення якості навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах учителі мають оволодіти такими групами умінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними, дослідницько-творчими.

Експериментальним упровадженням зазначеної технології в процес навчання майбутніх учителів доведено її ефективність. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості цих умінь збільшилася на 11,9 %, а в контрольній — тільки на 0,8 %; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень сформованості цієї готовності, зменшилася в експериментальній групі на 37,5 %, а в контрольній групі — на 6,0 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є проблема підготовки викладачів педагогічних ВНЗ до оволодіння студентами умінь педагогічного прогнозування, а також самих майбутніх учителів до організації самопрогнозування учнями особистісного розвитку.

Література

1. Кабанська О. С. Оволодіння майбутніми вчителями процедурою педагогічного прогнозування у процесі позааудиторної навчальної діяльності // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2010. Вип. 37. С. 23–28.
2. Ткачова Н. О., Кабанська О. С. Обґрунтування технології формування умінь педагогічного прогнозування майбутніх учителів та аналіз результатів її впровадження // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. Вип. 28. С. 25 — 31.
3. Кабанська О. С. Формування умінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2011. 20 с.
4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід. Загальна середня освіта // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 6 (197). 96 с.
5. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Твердохліб Г. В. Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освітнє середовище. Технологія самореалізації вчителів іноземної мови // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 7 (198). 112 с.