

Алла Присяжная
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP
w Szczecinie, Polska
Челябинский государственный
педагогический университет, Россия

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ СТУДЕНТОВ В ВУЗАХ РОССИИ И ЕВРОПЫ

Pedagogical prognostication in higher educational establishments of Russia and Europe

Abstract

The article is devoted to the problem self-prognostication of students' learning in Russian and European higher schools. The comparative analysis of students' self-prognostication is made regarding methodology, process of prognostication, characteristics, typology and function of prognostication. The experimental research is made on the basis of Chelyabinsk State Pedagogical University (Russia) and Higher Humanistic School (Poland).

Key words: prognostication, self-prognostication, reliable prognosis, probable prognosis, unreliable prognosis, self-destructive prognosis.

Введение

Эффективность работы любой системы высшего образования определяется качеством подготовки студентов и наращиванием человеческого капитала. Эти две задачи сейчас как нельзя более актуальны в вузах Европы. Процесс интеграции России в европейское образовательное пространство также ставит перед ее системой высшего образования вопрос качества подготовки специалистов. Решение данного вопроса, особенно в рамках перехода на двухуровневую систему вузовской подготовки, видится нам на основе широкого внедрения прогнозирования в деятельность студентов. В данной статье рассмотрим проблему педагогического прогнозирования студентов в отдельных вузах России и Европы на примере подготовки будущих педагогов.

Базовые понятия

Педагогическое прогнозирование может проявляться как прогнозирование развития образовательной системы, как прогнозирование деятельности преподавателей и студентов, как самопрогнозирование. Определим диапазон педагогического прогнозирования применительно к деятельности студентов. В данной работе мы рассматриваем самопрогнозирование в деятельности будущих педагогов, которое осуществляется в двух аспектах: учебном (прогнозирование собственной учебной деятельности) и учебно-профессиональном (самопрогнозирование деятельности студента-практиканта).

Анализ прогностической литературы [1; 3; 4; 5; 6], показывает что прогнозирование – вид деятельности, которая осуществляется на научных основах, связана с определением тенденций развития и преобразования объекта, допускает прогнозирование не только состояния объекта, но и субъекта деятельности. В связи с этим мы определяем педагогическое прогнозирование как научно обоснованную деятельность, направленную на исследование возможных преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов педагогической деятельности.

Под самопрогнозированием мы будем понимать один из видов прогнозирования, представляющий собой научно обоснованную деятельность будущих учителей, направленную на исследование преобразований, тенденций развития и перспектив своих учебных и учебно-профессиональных компетенций.

Позиции анализа педагогического прогнозирования

Сравнительный анализ педагогического прогнозирования студентов в вузах России и Европы построим на следующих позициях:

- методологические основания;
- процессуальная основа прогнозирования;
- характеристики прогнозирования;
- типология прогнозирования;
- функции.

Методологические основания прогнозирования

В научной литературе прогнозирование изучается на основе бихевиоризма-рационализма и гуманистического подхода (в западном образовании), системного, деятельностного подходов (в российской педагогике). Это означает, что в Европе прогнозирование в большей степени это тренинг поведенческих реакций, в то время как в России это деятельность на основе модели, предполагающей алгоритмический или линейный процесс, то есть технологию. Следовательно, важным вопросом является процессуальная сторона прогнозирования.

Процессуальная основа прогнозирования

В Европе названы следующие этапы прогнозирования [7; 8; 9]: формулирование задания на прогноз; определение условий прогнозирования; сбор, обработка, анализ данных; выбор методов; разработка прогноза; оценка реальности прогноза; применение прогноза; оценка точности прогноза.

В России прогнозирование состоит из похожих процессуальных компонентов [3; 4; 5]: предпрогнозной ориентации, прогнозного диагноза, прогнозной проспекции, верификации, корректировки. Предпрогнозная ориентация состоит в проведении работ, предшествующих разработке задания на прогноз. Разработчик определяет цель, объект прогнозирования, рассматривает период основания и период упреждения прогноза. Например, студент-практикант составляет планы уроков. В предпрогнозную ориентацию его деятельности входит ознакомление с учебным процессом в данном классе по данному предмету, составление протокола предшествующего урока, ознакомление с преимущественно применяемыми в данном классе методами и приемами работы, реакцией учащихся на предлагаемые задания.

Задание на прогноз обычно представляет собой документ, определяющий его цели, задачи и порядок разработки. С этой точки зрения, заданием на прогноз может выступать школьный документ, регламентирующий порядок представления и оформления годовых, тематических планов и т.д. На этапе прогнозной ретроспекции исследуется история развития объекта и прогнозного фона. В деятельности буду-

щих учителей (студентов-практикантов) прогнозная ретроспекция входит в предпрогнозную ориентацию. Прогнозный диагноз предполагает постановку цели прогнозирования и выбор методов. В прогнозную перспективу входит собственно разработка прогноза по итогам прогнозного диагноза. В нашей системе прогнозная перспектива представляет собой решение о доверительном интервале прогноза, об уровне компетенций, предполагаемых государственным стандартом и программами, основанных на умениях и навыках, которые нужно выработать, о приемах работы над собственной деятельностью. Верификация прогноза – то этап оценки достоверности и точности прогноза, а также его обоснованности. На этапе верификации производится контрольный замер уровня компетенции (умений и навыков) студентов. Корректировка прогноза осуществляется по результатам верификации прогноза и начинается новый цикл прогнозирования. Если предыдущий этап показал продуктивный уровень точности и достоверности прогноза, то прогнозный фон определен корректно. Верификация прогноза является предпрогнозной ориентацией, прогнозным ретроспекцией и частично прогнозным диагнозом следующего цикла прогнозирования, а корректировка представляет собой задание на прогноз [3].

Как видно из описания процессов, европейский подход имеет более серьезную составляющую оценки прогноза, в то время как российский вариант более дидактически ориентирован.

Характеристики прогнозирования

В процессе анализа самопрогнозирования в деятельности будущих учителей нельзя не прокомментировать следующие характеристики. Объект прогнозирования – умения, навыки, деятельность будущих учителей. Прогнозный фон мы рассматриваем как совокупность таких внешних по отношению к объекту прогнозирования условий как реально имеющийся на данный момент уровень знаний, умений, навыков по предмету деятельности (учебной дисциплине или профессиональной подготовке), плотность учебной нагрузки, этап изучения дисциплины, этап развития умений и навыков деятельности.

Типология педагогического прогнозирования

Следующей позицией анализа педагогического прогнозирования является его типология.

Наше исследование, проведенное в России [3], показывает, что в педагогическом прогнозировании целесообразно говорить, как минимум, о следующих классификациях:

- по степени обобщенности (целевой, плановый, программный, проектный прогноз);
- по периоду упреждения (оперативные, краткосрочные, среднесрочные, долгосрочные, дальнесрочные прогнозы);
- по степени достоверности (достоверные, вероятностные, недостоверные, саморазрушающиеся). Охарактеризуем каждый вид.

По степени обобщенности наиболее посильным видом деятельности для будущего учителя является проектирование – создание конкретных деталей разработки программ. Проектный прогноз наиболее реально выполним студентами именно в силу своей конкретики. Начинающему педагогу проще продумать отдельные элементы урока, приемы реализации каждого этапа, чем представить целостную композицию. Точно так же студенту проще продумать, как нужно работать над умениями и навыками, чтобы повысить их уровень, чем определить доверительный интервал прогноза или сам уровень требуемых навыков.

Программирование – последовательность мероприятий по реализации планов – является более обобщенной формой прогнозирования. Следовательно, повышена и степень сложности. Составление программы курса является для начинающих специалистов более сложной задачей, чем планирование конкретных уроков по данной дисциплине.

Планирование – форма предугадывания, ориентированная на создание обобщенной формы групп действий, мероприятий для достижения цели. Плановый прогноз представляет собой еще более обобщенную форму прогностической деятельности и, следовательно, еще более сложную. Студентов педагогических вузов обучают планированию в процессе аудиторных занятий. Задачей планирования в прогнозировании является перспекция в будущее содержания собственной деятельности, а не содержания, к примеру, текста.

В профессиональном аспекте прогнозирования объектом планирования может быть урок, тема, четверть, полугодие, год изучения конкретных предметов.

Целеполагание в прогностической деятельности подразумевает установление идеально предполагаемого результата деятельности, а именно результата самого процесса прогнозирования, результата формирования умений и навыков, результата профессиональной деятельности (изучения темы, урока и т. д.). Целеполагание – самая обобщенная форма прогнозирования. Наши наблюдения показывают, что студенты-практиканты готовы к ее осуществлению в меньшей степени. Для грамотного целевого прогноза нужно знать требования к данной деятельности в полном объеме. То есть при постановке четырех компонентов цели урока учитель должен быть ознакомлен с конечными целями изучения предмета в данном учебном году и требованиями государственного стандарта. Для успешного осуществления целевого прогноза студент должен быть знаком с государственными требованиями к изучению данной дисциплины, а также иметь представление о более конкретных требованиях вуза. Так же и в процессе аудиторного обучения студент, прогнозирующий собственную учебно-познавательную деятельность по предмету, в идеальном варианте, должен иметь представление о государственном стандарте, примерных государственных программах по предмету, а также о программах, составленных и утвержденных в вузе. Поскольку такие требования к деятельности студента не могут быть реально выполнены, целеполагание в их деятельности может быть только примерным.

По периоду упреждения мы различаем оперативные прогнозы с периодом упреждения до одного занятия, краткосрочные – до одной недели, среднесрочные – до одного месяца (как правило, в пределах изучаемого раздела программы, темы), долгосрочные – до одного семестра, дальнесрочные – до одного года.

По степени достоверности прогнозы могут быть достоверные (адекватные целям деятельности, обеспечивающие совпадение прогноза и результата, характеризующиеся высокой эффективностью), вероятностные (достаточно

адекватные целям, обеспечивающие от 51% до 75% точности, достаточно эффективные), недостоверные (не вполне адекватные целям, гарантирующие 26–50% точности, малоэффективные), саморазрушающиеся (неадекватные целям, обеспечивающие до 25% точности, неэффективные).

Прогностическая функция учителя

Понятие функции определяется как обязанность, круг деятельности [2, с.847]. В наших предыдущих исследованиях [3] мы определили, что прогнозирование как профессиональная функция педагога - обязанность научно и лично обосновывать возможные тенденции развития отечественной системы образования, выносить суждение о состояниях своих профессиональных компетенций, а также об уровне развития и путях достижения заданного уровня знаний, умений, навыков учениками.

Экспериментальные данные прогнозирования студентов

Сравнительный анализ прогнозирования студентов педагогических специальностей проводился в России на примере студентов специалитета Челябинского государственного педагогического университета (март – май 2010 года). В экспериментальном исследовании участвовали 58 студентов третьего курса. Предмет – теория и методика обучения иностранным языкам. В Европе в экспериментальной работе участвовали будущие бакалавры Высшей Гуманистической Школы г.Щецина, Польша (октябрь-декабрь 2010 года). Были задействованы 32 студента первого курса бакалавриата. Предмет – иностранный язык. У студентов проверялись навыки прогнозирования на примере краткосрочного и долгосрочного прогнозирования. Степень обобщенности не исследовалась. Анализ прогнозирования проводился по уровню достоверности.

Уровень достоверности прогнозирования измерялся по степени совпадения прогнозов и результатов деятельности (тестов). Для этого студентам после объяснения требований к знаниям было предложено оценить успешность выполнения теста по 5-бальной шкале. Задание

выполнялось дважды: за два месяца до тестирования и непосредственно перед тестом. После написания работы прогнозы сравнивались с полученной оценкой. При совпадении оценки и прогноза прогноз считался достоверным, при расхождении не более чем в один балл – вероятностным, при расхождении не выше, чем в два балла – недостоверным, при расхождении в три балла – саморазрушающимся.

Таблица 1. Достоверность прогнозирования студентов в Европе (Польша).

№	Уровень прогноза	Прогноз за два месяца до теста (долгосрочный)	Прогноз непосредственно перед тестом (оперативный)
1.	Достоверные	9%	28%
2.	Вероятностные	41%	56%
3.	Недостоверные	41%	22%
4.	Саморазрушающиеся	9%	-

Таблица 2. Достоверность прогнозирования студентов в России.

№	Уровень прогноза	Прогноз за два месяца до теста (долгосрочный)	Прогноз непосредственно перед тестом (оперативный)
1.	Достоверные	7%	29,50%
2.	Вероятностные	29,50%	49,50%
3.	Недостоверные	49,50%	14%
4.	Саморазрушающиеся	14%	7%

Выводы

1. Прогнозирование в Европе рассматривается как навык, поддающийся тренировке. В России прогнозирование трактуется как развиваемая способность.

2. Процесс педагогического прогнозирования в России выстроен дидактически, в Европе больший акцент сделан на оценку прогноза.

3. Типология прогнозирования в России включает три классификации, в Европе чаще применяется классификация по периоду упреждения. Степень достоверности и обобщения не рассматриваются.

4. Студенты в вузах Европы и России показывают одинаковую динамику достоверности прогнозирования при прогнозировании за два месяца и накануне теста. Это связано с тем, что накануне теста прогнозный фон студентов известен и поддается большему анализу, чем за два месяца до тестирования. В результате прогнозы накануне теста отличаются более высокой достоверностью.

5. Прогнозирование является профессиональной функцией педагога. В связи с этим в обеих системах высшего педагогического образования вопрос прогностической подготовки студентов является насущным и актуальным.

Библиографический список

4. Кутьев, В.О. Педагогическая прогностика: научные подходы и мифы / В.О. Кутьев // Педагогика. - 1995. - № 3. – С. 7-14.

5. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов / Российская АН; Рос. фонд культуры. - 2-е изд., испр. и доп. - М.: АЗЪ, 1995. - 928 с.

6. Присяжная, А.Ф. Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала): монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Образование, 2006. – 306 с.

7. Прогностика: терминология / АН СССР; Комитет науч.-техн. терминологии; отв. ред. В.И. Сифоров. – М.: Наука, 1990. – 56 с.

8. Рабочая книга по прогнозированию / редкол.: И.В. Бестужев-Лада [и др.] – М.: Мысль, 1982. – 430 с.

9. Регуш, Л.А. проблема развития способности прогнозирования / Л.А. Регуш // Личность и прогнозирование: межвуз. сб. науч. тр. - Л.: ЛГПИ, 1985. - С. 3?14.

10. Dittmann, P. Prognozowanie w przedsiębiorstwie : metody i ich zastosowanie / P. Dittmann. – Krakow: Oficyna Ekonomiczna, 2003.

11. Manger, T. Time horizon in students' predictions of grades / T. Manger, K.H. Teigen // Scandinavian Journal of Educational Research. – 1988. – V. 32. N. 2. – P. 77-91.

12. Polak, F.L. Prognostics: a Science in the making surveys and creates the future / F.L. Polak. – Amsterdam, New York: Elsevier Pub. Co., 1971. – 425 p.

Рецензент: Ангеловский А.А., канд. пед. наук, зам. директора ЛЦ ЮУрГУ, Россия.