

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ИННОВАЦИОННАЯ ПРАКТИКА

О. Л. Осадчук
(Омск)

ДОЛГОСРОЧНЫЙ ПРОГНОЗ КАЧЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ОСНОВЕ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье осуществляется анализ современного состояния проблемы прогнозирования в сфере образования. Приводятся данные о взаимосвязи между качеством педагогической деятельности и профессиональной надежностью педагога. Обосновывается возможность долгосрочного прогнозирования качества педагогической деятельности

Прогнозирование – это важнейшая управленческая функция. Однако подчас прогнозированию в менеджменте несправедливо отводится второстепенная роль. Считается, что прогнозирование входит в состав функции планирования, представляющего собой разработку последовательности действий, позволяющих достигнуть желаемого. В то же время в условиях быстрых изменений внешней и внутренней среды прогнозирование будущего состояния управляемых процессов и систем, обеспечивающее расширение горизонта плановых решений, оценку их долгосрочных последствий, повышение их обоснованности, несомненно, способно выполнять самостоятельную роль.

Как указывает И. В. Бестужев-Лада, прогнозирование в широком смысле слова есть разработка прогноза, в узком значении – специальное научное исследование конкретных перспектив развития какого-либо объекта [1]. Анализ научных публикаций дает основание утверждать, что к настоящему времени отечественными и зарубежными учеными разработаны методологические и теоретические основания прогнозирования в сфере образования.

Развитие прогностических исследований сначала в естественных, а затем и в общественных науках привело к формированию прогностики – науки о законах и способах разра-

ботки прогнозов. Основная задача прогностики – развитие специальной методологии прогнозирования с целью повышения эффективности методов и техники разработки прогнозов. В проблематику прогностики входит изучение особенностей прогнозирования как специального научного исследования, принципов построения и оптимального сочетания различных методов прогнозирования, способов оценки достоверности прогнозов [4].

С точки зрения философов [3], смысл прогнозирования заключается в том, что на первый план выдвигается исследование не того, что есть, а того, что будет, т.е. создается идеальный образ будущего объекта. Такой способ познания действительности называется «опережающее отражение».

Психологи указывают, что опережающее отражение человеком мира, других людей и себя осуществляется в различных формах: предчувствия, предвидения, предугадывания, предсказания. Наиболее общим понятием, охватывающим все формы проявления опережающего отражения, является понятие антиципации. Антиципация рассматривается в психологии как способность человека действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий [2].

Л. А. Редуш подчеркивает, что прогнозирование, во-первых, является познавательной деятельностью человека. Во-вторых, прогнозирование приводит к знанию будущего при определенных условиях, к которым относятся: создание оснований прогнозирования; преобразование оснований и соотнесение их с конкретными данными о прогнозируемом объекте; форма получения знаний о будущем. В-третьих, результат прогнозирования имеет специфику: отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы [13]. Таким образом, существенными признаками прогнозирования выступают: родовый признак – познавательная деятельность человека; видовые признаки – знания о прошлом и их преобразование; результат деятельности – прогноз, то есть знание о будущем, имеющее вероятностный характер.

Ведущими тенденциями развития современного образования, которые являются основаниями для прогнозирования его будущего состояния, с точки зрения А. В. Рождественского, являются: ослабление идеологии образования, становление новых социально-образовательных отношений в российском обществе, повышение уровня человеческого потенциала и утверждение ценностной ориентации людей на образование, формирование открытого образования, неопределенность отношений государства и образования, профессионализация образования [14].

К настоящему времени выполнен ряд научных исследований, связанных с проблемами прогнозирования в управлении педагогическими системами разного уровня. Образовательно-педагогическое прогнозирование трактуется Б. С. Гершунским как специально организованное системное исследование, результаты которого могут и должны быть использованы при разработке политики в сфере образования, стратегии развития образовательных систем, методов управления качеством педагогической деятельности на разных ступенях образования [5].

Л. Я. Осиповой подчеркивается, что прогнозирование в сфере образования не может и не должно подменять собой разработку прогнозов в смежных отраслях знаний, оно лишь учитывает и избирательно оценивает соответствующие прогностические данные в своих внутренних подсистемах (учебно-воспитательных системах на каждой ступени об-

разования), обеспечивающих функционирование сферы образования. Л. Я. Осипова рассматривает общие методологические принципы образовательно-педагогической прогностики (и педагогической прогностики как ее составляющей): объективности, познаваемости, детерминизма, развития, историзма, единства теории и практики. Однако знание этих принципов, считает ученый, является, хотя и необходимым, но недостаточным условием успешного проведения конкретного прогностического исследования, продуктивность которого решающим образом зависит от используемого подхода к его организации с учетом специфических особенностей объекта прогнозирования. В связи с этим Л. Я. Осиповой выделяются частные методологические принципы педагогического прогнозирования как специфического научного исследования с учетом особенностей прогностической деятельности в педагогике: принципы исследовательской доказательности, понятийно-терминологического единообразия и точности, целостности, системности и комплексности, непрерывности (систематичности), вариативности, коллективности, опытно-экспериментальной верификации, практической направленности [10].

По мнению В. А. Пылева, прогнозирование должно выступать теоретической основой управления образовательной системой, технологической составляющей и предпосылкой принятия обоснованных управленческих решений; процессом разработки научно обоснованного суждения о вероятных изменениях социально-педагогических объектов в будущем с целью повышения эффективности управления ими. Прогнозирование вариантов развития региональной образовательной системы следует осуществлять на основе комплексной оценки ее параметров (констатирующий и динамический срез по следующим параметрам: социально-экономический фон; количественные и качественные показатели образовательной системы; качество управления региональной образовательной системой), позволяющей сделать вывод о том, является ли она «сильной» (реализующей сценарий устойчивого инновационного развития), «слабой» (сценарий инерционного развития или стагнации), «неоднородной» (сценарий неустойчивого развития на фоне наличия сильных и слабых показателей) [12].

В ряде исследований, посвященных анализу структуры педагогической деятельности, дана характеристика элемента, отражающего прогнозирование. Так, рассматривая педагогическое прогнозирование в качестве важнейшей профессиональной функции педагога, которая предопределяет успех его деятельности, Н. В. Кузьмина определяет педагогическое прогнозирование как процесс получения опережающей информации о результатах педагогических действий, который строится на основе знания сущности и логики педагогического процесса, закономерностей возрастного и индивидуального развития учащихся [9].

В отличие от существующей точки зрения на педагогическое прогнозирование как деятельность, доступную только ученым-теоретикам, В. А. Сластенин с соавторами утверждают, что педагогическое прогнозирование – это элемент технологии конструирования педагогического процесса. Педагогическое прогнозирование представляет собой процесс получения педагогом опережающей информации об объекте, опирающийся на научно обоснованные положения и методы. Объектами педагогического прогнозирования выступают класс, ученик, знания, отношения и т.п. Будучи связанным с целеполаганием, педагогическое прогнозирование своим конечным итогом имеет конкретизацию педагогических целей и их трансформацию в систему педагогических задач. Как результат научно обоснованного прогнозирования педагогическая задача синтезирует содержательную, мотивационную и операциональную стороны деятельности педагога и школьника [15].

Содержание педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, считает А. Ф. Присяжная, может проявляться как прогнозирование педагогом собственной познавательной деятельности, процессов обучения и воспитания, руководство педагога прогнозированием в деятельности обучаемых [11].

А. В. Рождественский указывает, что объектом педагогического прогнозирования выступает образовательная ситуация, которая представляет собой взаимосвязь целей и задач образования (задачно-целевой профиль прогноза); содержания образования (проблемно-содержательный профиль прогноза); критериев и показателей его состояния и динамики развития (критериальный профиль

прогноза); средств, методов и форм функционирования образования (ресурсно-методический профиль прогноза). Предметом педагогического прогнозирования являются перспективы развития образовательной ситуации (потребности, тенденции, условия, факты, структура, функции, вероятность, сроки, пути). Совокупность вышеперечисленных элементов составляет структуру комплексного педагогического прогноза в области образования [14].

Имеются работы, посвященные формированию прогностических умений у студентов учреждений педагогического образования. Так, А. В. Захаров считает, что в отличие от преобладающего сейчас эмирически-фрагментарного характера процесса формирования прогностических умений у будущих учителей необходимо выстраивать процесс их целенаправленного формирования через систему прогностических задач, отражающих вероятностные ситуации развивающегося педагогического процесса и умения, необходимые для их решения. Прогностические умения следует формировать не только как действия на определенном уровне их овладения, а как единство трех компонентов, характеризующих: знания – основания прогнозирования; действия, составляющие процесс прогнозирования; качества мыслительных процессов. Инструментарием для формирования каждого компонента прогностических умений может служить определенный блок учебно-профессиональных прогностических задач реализации механизмов в рамках соответствующего типа обучения: знаниевый – информационно-содержательный блок заданий по реализации ассоциативных механизмов; деятельностный – деятельностно-технологический блок заданий по реализации алгоритмических механизмов; интеллектуально-творческий – блок заданий по формированию механизмов творческой деятельности [7].

В структуре обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию Т. В. Дымовой выделено три компонента: мотивационный, который содержит осознанный интерес и внутреннюю убежденность личности в необходимости обязательного проведения педагогического прогнозирования; содержательный компонент, отражающий кроме психолого-педагогических и специальные знания о педагогическом прогнозировании; опе-

рациональный компонент, включающий прогностические умения [6].

Таким образом, вариативность и быстрая изменчивость современной социокультурной ситуации требует совершенствования функций управления образованием, связанных с прогнозированием. Прогнозирование в образовании рассматривается как специфический вид деятельности, имеющий содержанием определение вероятных перспектив и вариантов развития образования (его целей и задач, содержания и структуры, педагогических функций, ресурсов и условий функционирования и совершенствования и т.д.). Анализируя причины высоких достижений в деятельности педагога, ученые усматривают решающую роль его способности прогнозировать. Владение прогностическими умениями позволяет педагогу моделировать возможные изменения в структуре и содержании образовательного процесса. Предвидение педагогом явлений в образовательном процессе обеспечивает не просто отражение существующей, а творческое создание новой педагогической реальности.

Справедливо считается, что качество результатов образования определяется качеством его процессов и ресурсов. Вместе с тем анализ изученной литературы свидетельствует, что проблема прогнозирования качества деятельности педагога, выступающего управляющим звеном педагогической системы, изучена еще недостаточно.

В работе И. А. Колесниковой, Е. В. Титовой обоснован праксеологический подход к анализу педагогической деятельности. Праксеологическими признаются такие характеристики педагогической деятельности и деятеля, которые их описывают и оценивают с точки зрения «правильности», т.е. обоснованности, нормосообразности, целесообразности, рациональности, продуктивности. К таким характеристикам относятся качество, результативность, эффективность педагогической деятельности. Понятие «качество педагогической деятельности» конкретизируется через систему таких понятий, как «квалификация», «компетентность», «культура», «мастерство» педагога. Результативность характеризует степень достижения запланированных целей, эффективность понимается как связь между достигнутыми результатами и использованными ресурсами [8].

Оперативный (краткосрочный) прогноз качества педагогической деятельности осуществляется непосредственно перед выполнением педагогом конкретной профессиональной задачи. Его глубина, как правило, – несколько часов, суток. Задачи долгосрочного прогноза качества педагогической деятельности решаются в ходе профессионального отбора, предполагающего оценку профессиональной пригодности, компетентности, профессионализма специалиста. Глубина такого прогноза может составлять месяцы, годы.

К числу важнейших характеристик качества труда педагога, раскрывающих его способность выполнять требуемые профессиональные функции на высоком уровне в условиях возможного усложнения обстановки, с нашей точки зрения, принадлежит профессиональная надежность педагога – интегративное свойство, обеспечивающее сохранность качества педагогического труда на нормативно заданном уровне посредством механизма саморегуляции.

Результаты проведенного нами исследования подтвердили наличие взаимосвязи между качеством педагогической деятельности и профессиональной надежностью педагогов. К участию в исследовании в качестве испытуемых было привлечено 260 слушателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Омского государственного педагогического университета, являющихся педагогами общеобразовательных учреждений и учреждений профессионального образования г. Омска и Омской области. В роли экспертов выступали 10 преподавателей факультета повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Проявлением качества педагогической деятельности была признана результативность деятельности слушателей – степень достижения запланированных целей. Методом диагностики качества педагогической деятельности выступала экспертная оценка выполненных слушателями проектов, представляющих собой комплексы взаимосвязанных мероприятий по целенаправленному изменению педагогических систем в течение заданного периода времени. В качестве признаков профессиональной надежности педагогов были приняты следующие показатели выполнения профессиональных функций: безотказность – сохранение работоспособно-

сти на протяжении заданного периода времени; своевременность – скорость выполнения профессиональных функций; безошибочность – осуществление действий, адекватных поставленной в конкретной ситуации цели; стабильность – устойчивость положительных результатов на уровне, адекватном предъявляемым требованиям. Методами диагностики профессиональной надежности педагога служили экспертная оценка и педагогическое наблюдение. С целью экспертной оценки профессиональной надежности педагогов были использованы анализ продуктов образовательной деятельности слушателей (решения кейсов, представляющих собой описания конкретных педагогических ситуаций) и педагогическое наблюдение (открытое, невключенное, косвенное, выборочное, стандартизированное). С помощью педагогического наблюдения проводилась экспертная оценка таких фиксируемых во внешнем плане показателей профессиональной надежности педагогов, как безотказность и своевременность выполнения учебных заданий в процессе профессиональной переподготовки, с помощью анализа продуктов деятельности – безошибочность и стабильность решения кейсов. Оценка каждого исследуемого признака производилась по шкале 0–100 баллов. Было оговорено, что высокий уровень соответствует 100–80 баллам, средний – 70–40, низкий – менее 30 баллов.

Экспертная оценка выполненных слушателями проектов выявила, что 45% педагогов продемонстрировали высокий уровень результативности педагогической деятельности, 55% – средний уровень. Экспертная оценка профессиональной надежности педагогов производилась отдельно у двух экспериментальных групп. Первую экспериментальную группу (ЭГ-1) составили педагоги с

высоким уровнем результативности педагогической деятельности (n=117), во вторую экспериментальную группу (ЭГ-2) вошли педагоги со средним уровнем результативности педагогической деятельности (n=143). В результате было установлено, что никто из экспертов не оценил профессиональную надежность педагогов как низкую. В ЭГ-1 высокий уровень профессиональной надежности эксперты констатировали у 61% педагогов, средний – у 38,9%. В ЭГ-2 высокий уровень профессиональной надежности – у 25% педагогов, средний – у 75%.

Анализ отдельных проявлений профессиональной надежности педагогов показал, что эксперты более высоко оценили процессуальные параметры профессиональной надежности (безотказность, своевременность), чем результативные параметры (безошибочность, стабильность). Это свидетельствует о том, что профессиональная надежность педагогов связана с эффективностью педагогической деятельности (снижение надежности может существенно отражаться на конечных результатах деятельности), однако в большей степени надежность отражает процессуальную характеристику качества педагогической деятельности.

Результаты проведенного исследования позволяют утверждать, что качество педагогической деятельности в долгосрочной перспективе можно оценить вероятностью сохранения педагогом профессиональной надежности. Анализ отдельных проявлений профессиональной надежности педагога (безотказности, своевременности, безошибочности, стабильности) позволяет выработать дифференцированные рекомендации по повышению качества педагогической деятельности.

Л и т е р а т у р а

1. *Бестужев-Лада И. В.* Нормативное социальное прогнозирование: Возможные пути реализации целей общества: Опыт систематизации. – М.: Наука, 1987. – 216 с.
2. *Брушлинский А. В.* Мышление и прогнозирование: Логико-психологический анализ. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
3. *Виноградов В. Г.* Научное предвидение: Гносеологический анализ. – М.: Высшая школа, 1973. – 188 с.
4. *Гвишиани Д. М., Лисичкин В. А.* Прогностика. – М.: Знание, 1968. – 421 с.
5. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика: Теория, методология, практика. – М.: Флинта, Наука, 2003. – 768 с.

6. Дымова Т. В. Обучение будущих учителей педагогическому прогнозированию : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Астрахань, 1998. – 203 с.
7. Захаров А. В. Формирование прогностических умений студентов педагогического вуза: на материалах изучения дисциплин психолого-педагогического цикла : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ишим, 2009. – 210 с.
8. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие. – М.: Академия, 2005. – 256 с.
9. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. – 182 с.
10. Осипова Л. Я. Философско-педагогические основы прогнозирования социальной эффективности образования : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2009. – 650 с.
11. Присяжная А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования: методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Челябинск, 2006. – 380 с.
12. Пылев В. А. Социально-педагогическое прогнозирование в управлении региональной образовательной системой : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2009. – 193 с.
13. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
14. Рождественский А. В. Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 2005. – 149 с.
15. Слостенин В., Исаев И., Мищенко А., Шиянов Е. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений. – 4-е изд. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.

