

курсе. Отчасти это следствие смещения акцентов конкуренции на внеучебную сферу, отчасти – снижения числа активных учебных занятий на пятом курсе, перехода к индивидуальной работе над дипломным проектом.

Критерием творческого потенциала можно считать потребность активного участия в управлении учебным процессом, в планировании изучения учебных дисциплин. Это одна из граней потребностей в личностной свободе и независимости. Конечно, речь идет о доступных студентам проявлениях этой свободы. На наш взгляд, одним из показателей здесь может стать право выбора учебных дисциплин для изучения. На вопрос, должны ли студенты иметь такое право, утвердительно ответили 43,5 % первокурсников, 58,2 % второкурсников, 51,0 % третьекурсников и 57,8 % четверкурсников. В АГТУ соответственно: 37,1 %, 52,0 %, 39,2 %, 62,5 %. Основная масса опрошенных считает, что такое право необходимо предоставлять со второго курса.

Сравнительный анализ результатов тестирования студентов обоих вузов показал, что существенные различия в уровне творческого потенциала отсутствуют. Однако у студентов АГТУ прослеживается тенденция снижения показателя творческого потенциала к старшим курсам.

Подводя итоги сравнительного исследования творческого потенциала личности студента, можно сделать следующие выводы.

1. Тип учебного заведения не влияет существенно на удельный вес студентов, обладающих явным и эмпирически фиксируемым творческим потенциалом.

2. Опрос студентов разных курсов, а также повторный опрос той же панели с незначительными потерями выборки показывает, что число студентов

с проанализированными нами критериями творческого потенциала варьирует в пределах 25–35 %. Всеми необходимыми качествами обладают в обоих вузах не более 10–12 % опрошенных.

3. У половины опрошенных эти качества выражены слабо или асимметрично. Пятая часть опрошенных студентов ориентирована на нетворческую учебу и профессиональную карьеру, проявляет явный конформизм.

4. Оснований для вывода о развитии творческого потенциала студентов в целом недостаточно, о чем свидетельствуют удельные веса творческих личностей на разных курсах. Причины мы видим в том, что, во-первых, основа для такого развития закладывается раньше, до поступления в вуз, во-вторых, часть студентов, обладающих творческим потенциалом, выбывает из учебного процесса по разным причинам: нехватка денег на образование, конфликты с администрацией и т. п.

5. В негосударственном вузе, несмотря на действие различных обстоятельств, доля студентов, обладающих творческим потенциалом, остается достаточно стабильной, а в государственном вузе действует тенденция снижения числа таких студентов.

6. Существуют значительные резервы развития творческих качеств личности студента, связанные с педагогическими условиями обучения, воспитания и личностью преподавателя. Около двух третей студентов могут быть «разбужены» для творчества, если для этого будут созданы необходимые предпосылки: демократизация процесса обучения, предоставление права выбора предметов для изучения, повышение удельного веса дискуссионных и игровых видов занятий, целевой подбор преподавателей, обладающих творческими качествами.

Литература

1. Андреев В.И. Эвристика для творческого саморазвития. Казань, 1994. 239 с.
2. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Аспект Пресс, 1995. 271 с.
3. Студент на пороге XXI века: Монография / Отв. ред. Н.И. Рейнвальд. М.: Изд-во УДН, 1990. 152 с.

Т.Г. Чешуина

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ

Томский государственный педагогический университет

Одной из наиболее актуальных философско-образовательных проблем является разработка всего комплекса вопросов, связанных с методологией, теорией и практикой организации постоянно действующей

системы образовательно-педагогического прогнозирования, требующей становления и развития специфической отрасли научных знаний образовательно-педагогической прогностики.

Образовательно-педагогическая прогностика – это область научных знаний, в которой рассматриваются принципы, закономерности и методы прогнозирования применительно к специфическим объектам, изучаемым науками об образовании [1].

Акцентация внимания на собственно педагогических аспектах образовательной деятельности, с одной стороны, подчеркивает, что именно педагогическая деятельность, имеющая самое непосредственное отношение к качественному состоянию сферы образования, предопределяет конечные результаты каких бы то ни было прогностических изысканий в этой сфере, а с другой – отдает дань сложившейся традиции, когда любые прогностические исследования в сфере образования попадали в зону только одной науки – педагогики и собственно педагогической прогностики. Наиболее полно процесс прогностики отражается в образовательно-педагогическом прогнозировании.

Существуют разные уровни образовательно-педагогического прогнозирования. Все зависит от того, о какой стратегии и о каких управленческих решениях идет речь. На уровне прогнозирования развития собственно педагогических и дидактических объектов речь преимущественно идет о прогностическом обосновании целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся на разных ступенях образования. Именно эти компоненты, и особенно цели и содержание образования, выступают в качестве основных объектов прогнозирования. Явно недостаточное внимание к прогностическим исследованиям в сфере образования – одна из главных причин провала перманентно проводимых реформ в сфере образования, которые, как уже отмечалось, носили и поныне носят ситуативный характер без учета последствий принимаемых решений, необходимых условий, способствующих достижению ожидаемых результатов введения тех или иных инноваций в сферу образования.

Сплошь и рядом на интуитивном уровне принимаются не только локальные, но и глобальные решения в данной области, вплоть до разработки и принятия основ законодательства о народном образовании. В результате – шараханья из одной крайности в другую: от обязательного всеобщего среднего образования – к его фактической ликвидации, резкому снижению требований к базовой образовательной подготовке учащихся в школе; от фетишизации трудового и политехнического образования – к его почти полному вытеснению из современной школы; от недопустимой унификации учебных планов и программ, жесткой централизации управления в сфере образования – к фактически неуправляемой, граничащей с анархией вариативности и субъективности этих документов; от идей всеобщего профессионального образования – к ли-

квидации даже первоначальной профессиональной подготовки учащихся в школе и т. д. и т. п.

Как известно, прогнозирование – это процесс разработки прогнозов, в то время как прогноз – это результат прогнозирования. Ясно, что в принципе возможны и, очевидно, необходимы и разработка концепции прогнозирования развития образования, и разработка концепции самого прогноза как ожидаемого результата прогнозирования с учетом установленного периода упреждения.

Именно поэтому разработка методологических и методических оснований прогнозирования в сфере образования, связанная с проблематикой образовательно-педагогической прогностики – науки, имеющей явно выраженный практико-ориентированный характер, представляется чрезвычайно важной задачей, а координация исследований в этой области – необходимым условием реализации междисциплинарного подхода к обоснованию стратегии развития образовательных систем самого различного уровня.

С точки зрения целей и задач стратегических исследований, особое значение приобретает следующая проблематика междисциплинарного прогнозирования, непосредственно связанная с обозначенными выше особенностями объектов собственно образовательного характера педагогической практики.

Анализ существующего состояния и перспектив развития педагогической практики как целостной системы в различных образовательных учреждениях и сферах дифференцированных образовательных услуг в аспекте реализации студентами своих личностно-созидающих социально-экономических и социокультурных функций. Выявление проблем и противоречий в разных звеньях системы непрерывного образования, в период педагогической практики (или проблем, которые ставят под сомнение возможность использования самой категории «система» применительно к педагогической практике). Исследование объективных и субъективных факторов, препятствующих взаимопроникновению образования и культуры в процесс обучения с целью духовного, нравственного развития личности школьника. Формирование или коррекцию становления и развития индивидуальных способностей школьников, творческое преобразование их социального опыта, культурно-исторического наследия социума и цивилизации в целом [4].

Особое значение при этом приобретает междисциплинарный прогностический анализ целеполагания и стандартизации в образовательной деятельности, исследование путей и методов гуманизации и гуманитаризации образовательных систем, их демократизации, дифференциации и вариативности; обеспечение гармонии ценностей образования в их государственном, общественном и личностном понимании; предотвращение односторонней адапта-

ции сферы образования лишь к запросам государства без учета актуальных и перспективных образовательных потребностей всех слоев населения страны, каждого человека либо, напротив, неограниченной индивидуализации образования без учета общих стратегических приоритетов развития личности, социума, цивилизации.

Оказывается важным поиск путей, методов и средств повышения престижа образования; исследование возможностей внешнего (экономического и морального) и внутреннего (психолого-педагогического) стимулирования и мотивации учения, повышения престижа знаний, профессиональной компетентности, широкой образованности и культуры будущего учителя. Прогностическая характеристика новых образовательных структур, новых типов учебных заведений, включая гибкие и динамичные структуры повышения квалификации и переподготовки специалистов и рабочих различной квалификации и профиля, образования и самообразования взрослых с учетом динамики структуры занятости, миграции населения, – все это требует изменения личностных образовательных интересов и потребностей, расширения сферы образовательных услуг в процессе подготовки будущего учителя. Задание на педагогическую практику составляется с учетом аттестации учебных заведений разного типа в соответствии с принятым стандартом образовательной деятельности.

В период педагогической практики студенту необходимо изучить социальные, экономические и психолого-педагогические факторы, способствующие профессиональной ориентации учащихся, их адаптации к сфере будущей трудовой деятельности, наиболее полной жизненной самореализации школьника в соответствии с его индивидуальными интересами и способностями [3].

Прогностическое обоснование содержательно-процессуальных компонентов дидактических систем, прежде всего прогнозирование целей и содержания педагогической практики на разных ступенях, обеспечение ее преемственности в последовательном формировании грамотности (общей и функциональной), общей образованности, профессиональной компетентности, культуры, ментальных характеристик будущего учителя, указанная проблематика относится главным образом к собственно педагогической и дидактической прогностике [2].

Исследование путей повышения эффективности педагогического процесса на основе его принципиальной переориентации: от преимущественно исполнительной, репродуктивной деятельности студентов – к преобладанию творческого, поискового начала на всех этапах учебного процесса; от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации

и дифференциации учебно-познавательной деятельности студентов.

Системное изучение и прогностическое обоснование взаимосвязанных факторов комплексного обеспечения развития образовательных систем (финансовых, материально-технических, кадровых, правовых, научно-методических, информационных) является необходимым условием проведения преобразований и реформ в сфере образования, а также эффективного использования и распространения инновационного практического опыта и теоретических образовательно-педагогических инноваций в процессе педагогической практики.

Важно подчеркнуть главное: трактовка образовательно-педагогического прогнозирования как специально организованного системного (комплексного) исследования исключает получение и тем более использование каких-либо прогностических данных без предварительно проведенных научных изысканий. Их полный цикл предполагает последовательную реализацию всех этапов, присутствующих подлинно научному поиску:

- изучение проблемной ситуации в теории и практике;
- анализ объекта и предмета исследования;
- постановку целей и конкретизацию исследовательских задач;
- выдвижение гипотез, обоснование наиболее рационального подхода к исследованиям;
- выбор методов, приемов и процедур, обладающих необходимым прогностическим потенциалом;
- организацию опытно-экспериментальной проверки гипотез и верификации результатов исследования;
- формулирование теоретических выводов и практических рекомендаций.

Такова концептуальная основа самого подхода к прогнозированию, как развития системы образования в целом, так и ее отдельных звеньев и компонентов, включая и вопросы педагогической практики.

Поскольку законы и закономерности разработки прогнозов, изучаемые прогностикой, еще далеко не познаны и, во всяком случае, не позволяют с должной надежностью опереться на соответствующее объективное знание о наиболее общих закономерных основаниях прогностической деятельности, существенное значение приобретает знание об уже апробированных на практике принципах, подходах и методах организации прогнозных разработок в сфере образования.

Известно, что методологическое знание, независимо от иерархического уровня его рассмотрения, выступает как знание о целостной деятельности в той или иной предметной области, приводящей в конечном счете к оптимальным, наиболее продуктивным результатам.

В этом смысле можно охарактеризовать понятие «методологический принцип» как руководящую норму деятельности, направленной на достижение поставленных целей в теории и практике. Применительно к прогнозированию развития образования понятие «методологический принцип» можно определить как научно обоснованную руководящую норму (предписание, рекомендацию) прогностической деятельности, направленной на получение опережающей информации о возможном (или необходимом) функционировании исследуемых образовательно-педагогических объектов в заданном прогнозном периоде с целью оптимизации такого функционирования.

В свою очередь, любой объект образовательно-педагогической деятельности в наиболее общем виде можно определить как предметную область образовательно-педагогической действительности, на которую направлен процесс научного познания и преобразования в теории и практике, способствующий разрешению тех или иных противоречий, сдерживающих прогрессивное развитие объекта. Конечно, в данном случае прежде всего речь идет о реальных, а не об умозрительных, надуманных противоречиях, тем более связанных с сугубо идеологическими критериями.

Приведенные выше соображения и требования дают основания обозначить еще два тесно связанных между собой методологических принципа разработки стратегии развития образования: принцип

целостного рассмотрения объекта прогнозно-стратегических исследований (содержательный аспект) и принцип системного, комплексного подхода к прогностическому обоснованию всех компонентов прогнозируемых образовательных систем (процессуальный аспект).

Переходя к временным параметрам разработки стратегии развития образования, необходимо прежде всего остановиться на одном из наиболее важных понятий прогностики – «прогнозный период», или «период упреждения прогноза». Официальная терминология по прогностике трактует данное понятие как промежуток времени от настоящего в будущее, на который разрабатывается прогноз [2]. Временной аспект прогнозирования нашел отражение в принятой классификации прогнозов (в основном научно-технических) на краткосрочные (с периодом упреждения от одного месяца до одного года), среднесрочные (от одного года до пяти лет), долгосрочные (от пяти до пятнадцати лет) и дальнесрочные (свыше пятнадцати лет). Согласно данной классификации педагогическая практика планируется в соответствии среднесрочному прогнозу.

К сожалению, такие систематические прогнозно-стратегические исследования пока фактически не проводятся, чем и объясняется отсутствие необходимого прогностического задела (т. е. предварительно полученной с этой целью прогностической информации) в теории и практике разработки стратегии развития образования.

Литература

1. Гершунский Б.С. Философия образования. М.: Московский психолого-педагогический институт: Флинта, 1998. 432 с.
2. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). М.: Совершенство, 1998. 608 с.
3. Дахин А.Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение // Школьные технологии. 1997. № 3. С. 39–42.
4. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире: Учеб. пос. М.: ВЛАДОС, 1999. 200 с.