

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0110-з спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки освітньої програми Педагогіка вищої школи
Т. В. Старченко

Керівник доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
к.психол.н., доцент Овсяннікова В. В.

Рецензент професор кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності,
д.пед.н., професор Локарева Г. В.

Запоріжжя

2021

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології

Кафедра педагогіки та психології освітньої діяльності

Рівень вищої освіти магістр

Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки

Освітня програма Педагогіка вищої школи

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри _____

д.пед.н., проф. О.І. Іваницький

« ____ » _____ 2021 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТЦІ

Старченко Тетяні Вікторівні _____

1. Тема роботи Формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей

керівник роботи Овсяннікова Вікторія Віталіївна, к.психол.н.

затверджені наказом ЗНУ від «30» липня 2021 року № 1137-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки (перелік питань, які потрібно розробити) проаналізувати стан проблеми прогнозування в системі педагогічної освіти; розглянути наукові аспекти формування прогностичних здібностей педагога; експериментально дослідити процес формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей; розробити рекомендації з формування прогностичних здібностей у майбутніх учителів.

5. Перелік графічного матеріалу (з точним зазначенням обов'язкових креслень) 2 рисунок, 3 таблиці

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 1	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 2	Овсяннікова В.В., доцент		
Розділ 3	Овсяннікова В.В., доцент		
Висновки	Овсяннікова В.В., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	березень 2021 р.	Виконано
2	Розробка змісту роботи	квітень 2021 р.	Виконано
3	Написання вступу	травень 2021 р.	Виконано
4	Робота над першим розділом	серпень 2021 р.	Виконано
5	Робота над другим розділом	вересень 2021 р.	Виконано
6	Робота над третім розділом	жовтень 2021 р.	Виконано
7	Робота над висновками	листопад 2021 р.	Виконано
8	Проходження передзахисту	листопад 2021 р.	Виконано
9	Проходження нормоконтролю	листопад 2021 р.	Виконано
10	Захист	грудень 2021 р.	

Студент _____ Т. В. Старченко

Керівник роботи _____ В. В. Овсяннікова

Нормоконтроль пройдено

Нормоконтролер _____ І.В. Козич

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота: 97 сторінок, 2 рисунків, 3 таблиці, 88 джерел.

Мета дослідження – вивчити особливості формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.

Об'єкт дослідження – прогностичні здібності студентів педагогічних спеціальностей.

Предмет дослідження – особливості формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, синтез, систематизація та узагальнення філософської, психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з проблеми прогнозування в педагогічній діяльності; емпіричні: тестування, опитування, спостереження, діагностування, педагогічний експеримент.

Наукова новизна дослідження – це глибинний теоретичний аналіз особливостей, видів і способів прогнозування в педагогічному процесі як складової педагогічної культури; запропонований комплекс занять з формування прогностичних здібностей у майбутніх педагогів; розробка рекомендацій з формування здібностей до прогнозування у майбутніх учителів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що висновки і положення можуть бути підґрунтям для проведення науково-методологічних і науково-дослідних експериментів, комплексні навчальні заняття з формування здібностей до прогнозування можна використовувати у навчальних курсах з педагогічної майстерності для студентів педагогічних спеціальностей.

Ключові слова: ПРОГНОЗУВАННЯ, УПРАВЛІННЯ, ПЕДАГОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІОНАЛІЗМ ДІЯЛЬНОСТІ, ПРОГНОСТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ, ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ, ПЕДАГОГІЧНІ ЗДІБНОСТІ, ПРОГНОСТИЧНІ ЗДІБНОСТІ.

SUMMARY

Starchenko T. V. Developing Forecasting Abilities in Students of Pedagogy.

The work is presented on 97 pages of printed text, contains 3 tables, 2 figures. The list of references includes 88 sources, 2 of them in foreign language.

The object of research is the prognostic abilities of students of pedagogical specialties.

The subject of research - features of formation of abilities to forecasting at students of pedagogical specialties.

The purpose of the study is to study the peculiarities of the formation of forecasting abilities in students of pedagogical specialties.

The state of the problem of forecasting in the system of pedagogical education is analyzed in the work; scientific aspects of formation of prognostic abilities of the teacher are considered; the process of formation of forecasting abilities in students of pedagogical specialties is experimentally investigated; developed recommendations for the formation of prognostic abilities in future teachers.

The practical significance of the study is that the conclusions and provisions can be the basis for conducting scientific and methodological and research experiments, comprehensive training sessions on the formation of forecasting skills can be used in training courses on pedagogical skills for students of pedagogical specialties.

Key words: prognostication, management, pedagogical activity, professionalism of activity, prognostic activity, professional education, pedagogical abilities, prognostic abilities.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	7
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОГНОЗУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	11
1.1. Прогнозування в навчально-виховній діяльності.....	11
1.2. Види прогностичних задач в педагогічній діяльності.....	23
1.3. Прогнозування як складова педагогічної культури.....	27
РОЗДІЛ 2. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	35
2.1. Професійні здібності педагога в контексті педагогічної діяльності.....	35
2.2. Характеристика прогностичних здібностей педагога.....	51
2.3. Формування здібностей до прогнозування у процесі професійного навчання.....	54
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	61
3.1. Методика й організація проведення експериментальної роботи.....	61
3.2. Аналіз ефективності формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.....	72
3.3. Рекомендації з формування здібностей до прогнозування у майбутніх учителів.....	84
ВИСНОВКИ.....	87
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	90

ВСТУП

Сучасні умови швидко мінливого суспільства висувають нові вимоги до компетентності, професіоналізму, особистісної професійної підготовки в системі вищої освіти майбутнього фахівця. Випускники повинні не тільки оперувати власними знаннями, а й бути готовими змінюватися та пристосовуватися до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення та навчатися впродовж життя.

Однією з ключових проблем забезпечення розвитку вищої школи України пошук і впровадження принципово нових ідей, рішень і механізмів для модифікації її змісту і форм навчання, підвищення якості підготовки фахівців, забезпеченості відповідності освітніх послуг вітчизняних освітніх закладів світовим стандартом.

Незважаючи на певні досягнення у розробленні нових підходів, технологій і методів навчання як з боку академічних педагогічних установ, так і провідних університетів України, потенціал нашої вищої педагогічної освіти залишається недостатньо вивченим і висвітленим у науково-педагогічній та методичній літературі. Від закладу вищої освіти потребується підготовка фахівця здатного до дослідження можливих перетворень, тенденцій розвитку й перспектив суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності. У цьому контексті особливе місце в ряду провідних проблем професійної педагогічної освіти займає підготовка майбутніх вчителів до прогностичної діяльності.

У закладах вищої освіти, що готують молодших бакалаврів, бакалаврів та магістрів педагогічних спеціальностей, бракує спеціалізованих центрів, які б здійснювали системні дослідження інновацій у сфері вищої педагогічної освіти, акумулювали найкращий зарубіжний і вітчизняний досвід підготовки фахівців. Вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів в усьому світі є надзвичайно високими до того ж постійно ускладнюється професіограма

педагогічних фахівців, ось чому їхні професійні стандарти підлягають системному перегляду з урахуванням тих змін, що відбуваються у політично-економічному світі кожної держави, нових педагогічних потреб тощо.

Основними факторами і процесами, що спричиняють зміни та стимулюють нововведення у сучасній вищій педагогічній освіті, є такі: динамічний розвиток педагогічного знання, зміни в системі і класифікації педагогічних наук, зокрема формування і поява нових галузей права, міждисциплінарність сучасних педагогічних знань, глобальне розширення інформаційного простору, реалізація положень Болонської декларації у системі підготовки педагогічних працівників.

У психолого-педагогічній літературі частково висвітлені питання прогнозування і передбачення. Значний внесок до розробки загально-теоретичних основ педагогічного прогнозування внесли, І. Бестужев-Лада, О. Брушлинський, Б. Гершунський, В. Загвязінський, В. Кутьєв, Є. Никітін та ін. Філософські основи прогнозування освітлюються у працях Е. Араб-Огли, Ю. Будріна, Л. Ричкової, В. Чередніченко та ін. Психологічні засади (учіння про антиципацію) розкриваються у роботах Дж. Брунера, С. Рубінштейна. Фізіологічні основи (фізіологічні механізми випереджаючого відображення) вивчалися П. Анохіним, Н. Бернштейном.

Видатні психологи О. Кронік, Б. Ломов, Є. Сурков розглядають проблему здібностей до випереджального відображення в контексті різних проблем психічного життя особистості. М. Севастюк досліджує процес формування прогностичних знань і вмінь у студентів педагогічних факультетів, Є. Постнікова – процес формування вмінь прогнозування у студентів – майбутніх економістів, І. Азаров – підготовку майбутніх офіцерів до прогностичної діяльності; А. Антонець – формування прогностичних вмінь майбутніх менеджерів, Л. Регуш – розвиток здатності до прогнозування в пізнавальній діяльності, І. Бестужев-Лада – соціальне прогнозування, Б. Гершунський – проблеми дидактичної прогностики, А. Брушлинський – проблеми мислення та прогнозування, В. Лисичкін – теорію і практику

прогностики, І. Батраченко – психологічні закономірності розвитку антиципації людини. У роботах педагогів Ш. Амонашвілі, Є. Ільїна, С. Лисенкової та ін. звертається увага на принцип випередження, «забігання вперед» у процесі навчання і виховання, а прогностична здатність названа однією з ключових умов ефективності праці.

Проблема формування здібностей до прогнозування в педагогіці на даний час не знайшла ще свого обґрунтування. Прогнозування залишається найбільш перспективною технологією, розробка і реалізація якої дозволить підвищити ефективність підготовки студентів – майбутніх учителів. Назріла необхідність розробки теоретико-прогностичних основ формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.

Актуальність і недостатній рівень вивчення проблеми, а також значні потенційні можливості щодо її вирішення, зумовили вибір теми дослідження «Формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей».

Мета дослідження – вивчити особливості формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.

У відповідності до мети дослідження були визначені **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан проблеми прогнозування в системі педагогічної освіти.
2. Розглянути наукові аспекти формування прогностичних здібностей педагога.
3. Експериментально дослідити процес формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.
4. Розробити рекомендації з формування прогностичних здібностей у майбутніх учителів.

Об'єкт дослідження – прогностичні здібності студентів педагогічних спеціальностей.

Предмет дослідження – особливості формування здібностей до

прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз філософської, психолого-педагогічної й науково-методичної літератури з проблеми прогнозування в педагогічній діяльності;
- емпіричні: тестування, опитування, спостереження, діагностування, педагогічний експеримент.

Методологічною основою дослідження стали важливі положення педагогічної, психологічної науки про цілісність структури освітнього процесу, про залежність результатів прогнозування від організації педагогічного процесу, про пізнавально-випереджальний характер навчання й виховання.

Наукова новизна дослідження – це глибинний теоретичний аналіз особливостей, видів і способів прогнозування в педагогічному процесі як складової педагогічної культури; пропонується комплекс занять з формування прогностичних здібностей у майбутніх педагогів; розробка рекомендацій з формування здібностей до прогнозування у майбутніх учителів.

Теоретичну основу дослідження склали праці видатних вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів щодо: теорії прогнозування і прогностичної діяльності (П. Анохін, І. Бестужев-Лада, Т. Кабаченко, В. Косолапов, Б. Ломов, Н. Храленко), психологічних закономірностей прогностичної діяльності (А. Брушлинський, С. Наход, Л. Регуш та ін.), теорії й практики педагогічної прогностики (Н. Брюханова, Б. Гершунський, В. Загвязинський, О. Кабанська, М. Лук'янова, А. Присяжна та ін.).

Практичне значення дослідження полягає в тому, що висновки і положення можуть бути підґрунтям для проведення науково-методологічних і науково-дослідних експериментів, комплексні навчальні заняття з формування здібностей до прогнозування можна використовувати у навчальних курсах з педагогічної майстерності для студентів педагогічних спеціальностей.

Кваліфікаційна робота пройшла апробацію на науково-методичному семінарі кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності (протокол № 4 засідання кафедри ППОД від 24.11.2021 р.).

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ПРОГНОЗУВАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Прогнозування в навчально-виховній діяльності

Проблема вищої школи полягає в подальшому пошуку засобів, способів, шляхів професійного становлення майбутніх фахівців. Важливо досягти переходу від предметного до особистісно-орієнтованого навчання з тим, щоб вузівські дисципліни були не тільки джерелами знань, але й перетворилися на засоби розвитку професійного «Я» майбутнього педагога. Завдання полягає в зміні парадигми вищої освіти, коли «не людину вчать», а «людина вчиться», що припускає створення школи людяної, особистісної, школи професійного саморозвитку творчої особи. На думку Л. Кондрашової, «проблема вищої педагогічної школи полягає в тому, щоб вложити в її методику і технологію діяльнісний початок, гармонізувати знання й особисті якості студентів, створити умови для їхніх активних дій в ситуації вільного вибору шляху, способів вирішення завдань, прогнозування результатів і розвитку у них здатності нести відповідальність за прийняття рішень» [26, 65].

Основними ознаками якісної освіти є здатність особи майбутнього фахівця прогнозувати цілі й результати власної діяльності, професійно грамотно діяти в практичних ситуаціях і добиватися вирішення прогнозованих результатів. Здатність до прогнозування як одна з характеристик професіоналізму сучасного педагога не стала предметом спеціального дослідження у вітчизняній педагогіці. Хоча прогноз і прогностична діяльність цікавила багатьох дослідників.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам дійти висновку, що проблема розвитку прогностичних здібностей не нова.

Аналіз історії становлення наукового передбачення й прогнозування

свідчить про те, що вже наприкінці XIX – на початку XX століття почався так званий «прогнозний бум»: значно збільшилась кількість досліджень з цієї проблеми у всьому світі.

На початку XX століття у вітчизняних і західних країнах в умовах монополістичного капіталізму починається інтенсивний пошук нових шляхів розвитку освіти, оновлення змісту, методів та організаційних форм навчання. Передбачення стає одним з провідних засобів перевірки, підтвердження й практичного застосування наукових гіпотез. У західному варіанті прогнозування виявляється як у формі футурології (future – прогноз майбутнього), так і у формі власного прогнозування (forecasting) – як процес розробки прогнозів. На початковому етапі футурології погляд у майбутнє не є суворо науковим. У ранніх роботах освітніх футуристів ступінь вірогідності досліджень ще дуже мала. При цьому на формування педагогічного прогнозування впливають три великих футуристичних напрямки: критичний футуризм, еволюційний футуризм, духовний футуризм. Складаються перші переконання педагогічного прогнозування як частини соціального прогнозування, розробляються його принципові положення: взаємозв'язок явищ дійсності; визначальна роль часу для верифікації прогнозів; важлива роль ідей людини у прогнозуванні [17, 233].

На думку багатьох науковців, прогноз можна трактувати як висловлювання, що виведено за допомогою відомих законів і наукових теорій про майбутній стан досліджуваного явища (Б. Гершунский, І. Фейгенберг, І. Бестужев-Лада та інші). Отже, прогноз можна розглядати як висновок ланцюга певних логічних міркувань, на основі яких робляться певні висновки про майбутнє [2, 7].

У цей період також формулюються перші положення прогнозування, суб'єктом яких є педагог. Вони полягають у можливості педагога впливати на процес ухвалення рішень в освітній практиці, у прогнозуванні позитивних і негативних наслідків своєї діяльності, у розробці прийомів і методів здійснення прогностичної діяльності, у можливості адекватної оцінки альтернативних

шляхів рішення питань навчання й виховання, у правильній оцінці стану освітнього процесу [17, 234].

Значний вклад у становлення сучасних концепцій наукового прогнозування внесли праці західних футурологів «першої хвилі»: Е. Біркенхеда, Е. Говарда, Г. Уеллса та ін., «другої хвилі»: Р. Арона, Г. Кана, О. Тоффлера, Ж. Фурасьє та ін.; більша кількість відомих футурологів «другої хвилі» починали свої дослідження у рамках Римського клубу з кінця 60-х рр. ХХ століття. Саме в цей час зародилася спеціальна наукова дисципліна – прогностика. Приблизно в цей же час почалося її філософське осмислення (В. Виноградов, С. Гончарук, В. Гвішиані, Е. Жариков, В. Косолапов, М. Лезгіна, В. Тугарінов, Н. Храленко, Г. Еделінг, Е. Янч та ін.).

Без імовірного прогнозування була б неможлива будь-яка діяльність людини, оскільки саме в будь-якій діяльності людина передбачає найімовірніші можливості подальшого розвитку подій, включаючи ймовірні результати власних дій (І. Фейгенберг) [81].

Функція прогнозування є комплексною, складною й значимою в управлінській діяльності офіцера. Відповідно вона, безумовно, вимагає від військового керівника мобілізації всіх його інтелектуальних ресурсів, його психічних можливостей. Функція прогнозування має прямий аналог в структурі психіки людини, в системі її психічних процесів, оскільки – це психічний пізнавальний процес. Для його характеристики застосовуються спеціальні психологічні поняття: випереджувальне відображення, ймовірнісне прогнозування, антиципація. У зв'язку з цим він (процес) є психічною основою для реалізації прогностичної функції в діяльності керівника [25, 107].

Складність і багатоаспектність поняття «прогнозування» зумовлює існування різноманітних його трактувань у довідковій та енциклопедичній літературі, а саме:

- прогноз стану, розвитку і результату чого-небудь на основі наявних даних і складання прогнозу [11, 1148];
- розроблення прогнозу, спеціального наукового дослідження

конкретних перспектив розвитку будь-яких явищ [78, 1436];

- розроблення прогнозів, тобто вірогідних суджень про розвиток і стан будь-якого явища у майбутньому [73];

- процес розробки прогнозів [61, 4];

- розроблення прогнозів, тобто ймовірних суджень щодо стану функціонування об'єкта у найближчому і віддаленому майбутньому [18, 716];

- пізнавальна діяльність, що спрямована на розкриття особливостей процесів у майбутньому, показ напрямів та умов здійснення передбачення [53, 272];

- форма наукового передбачення результатів своєї діяльності; розробка конкретного припущення, висловленого на основі спеціально організованого дослідження, перспективи розвитку, зокрема освітньої системи [74, 88];

- різновид наукового передбачення [72, 67].

Розглянувши різні трактування поняття «прогнозування», І. Азаров зауважує, що цей термін є похідним від поняття «прогноз» й є процесом здійснення ймовірностного судження про стан будь-якого явища, що пізнається, для створення уявлення про майбутнє [1, 31].

У філософському енциклопедичному словнику «прогнозування» трактується як розробка прогнозу – ймовірного судження про стан будь-якого явища в майбутньому; у вузькому значенні – спеціальне наукове дослідження перспектив розвитку будь-якого явища, переважно з кількісними оцінками й зазначенням більш чи менш визначених термінів зміни цього явища [82, 513].

В. Шаравара підкреслює, що «в сучасній літературі поряд з терміном «прогнозування» використовують схожі: «передбачення», «провіщення», «передчуття», «пророкування», «пророчення» та ін.». Наша позиція з цього приводу така: термін «прогнозування» відрізняється від інших своєю об'єктивністю, науковою обґрунтованістю, алгоритмізованістю тощо» [85, 333].

Прогнозування – це спеціальне дослідження, предметом якого виступають перспективи, можливі стани того або іншого явища в майбутньому. Здійснення прогнозу успішності педагогічної діяльності виходить із

діалектичної детермінованості майбутнього, з того, що «необхідність пробиває собі дорогу через випадки, що до явищ майбутнього потрібний імовірнісний підхід з урахуванням широкого набору можливих варіантів» [62, 9].

На думку Б. Гершунського, «прогнозування» є категорією передбачення, що має різні форми конкретизації: просте передбачення чи передчуття, складне передбачення чи вгадування, а також спеціально організоване наукове дослідження перспектив розвитку будь-якого явища [14, 45].

Прогнозування є об'єктом дослідження науковців різних галузей, оскільки є складним й комплексним явищем, що зумовлює стійкий науковий інтерес до його вивчення. Оскільки педагогічна наука «об'єднує, інтегрує, синтезує дані всіх природничих і соціальних наук, пов'язаних з формуванням людини» [18, 635], тому цікавим для нашого дослідження є аналіз наукових праць, в яких висвітлюються теоретико-методичні аспекти підготовки до прогностичної діяльності різних категорій фахівців.

На відміну від інших форм випереджаючого відображення, прогнозування має цілеспрямований характер, при цьому свідомо ставиться мета отримання прогнозу, досліджуються або підбираються підстави для його побудови, іноді визначається форма, в якій повинен бути отриманий прогноз. Це може бути прогностичне міркування, образ майбутнього у вигляді моделі, план майбутнього, гіпотеза тощо

В якості істотних ознак прогнозування виділяються:

- родова – пізнавальна діяльність;
- видові – знання про минуле; перетворення знань;
- результат діяльності – прогноз, тобто знання, що відбиває специфіку майбутнього, що має імовірнісний характер

І. Бринза та В. Горелова вважають, що «суттєвими ознаками прогнозування є пізнавальна діяльність; знання про минуле; перетворення знань; результат діяльності – прогноз, тобто знання, що відображає специфіку майбутнього, яке має імовірнісний характер» [7, 53].

За І. Бестужевим-Ладою, прогнозування виступає як передбачення

(описова форма) – описання стандартних чи нестандартних перспектив 36 розвитку подій [4].

Отже, поняття «прогнозування» науковці розуміють як: «процес», «діяльність», «дослідження», «визначення», «розробку прогнозів», «метод планування», «властивість», «управлінську функцію». Це дає підстави стверджувати, що не існує однозначного визначення цього поняття, але можна виділити його основні ознаки, а саме:

- це – процес цілеспрямованого свідомого пізнання майбутнього;
- це – діяльність різних видів (дослідження, передбачення, визначення, розробка);
- його метою є розвиток і перетворення об'єктів і суб'єктів педагогічної дійсності, оптимізації змісту, методів, засобів та організаційних форм навчально-виховної діяльності;
- його результатом є прогноз.

«Прогнозування», на узагальнену думку науковців-педагогів, уможливорює отримання випереджальної інформації про досліджувані об'єкти й суб'єкти з метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань. Предметом педагогічного прогнозування є пізнання можливих станів педагогічних об'єктів у майбутньому, дослідження закономірностей і способів розроблення педагогічних прогнозів [1, 38].

Здібність до прогнозування може виступати і як загальна, і як спеціальна. Загальною вона є в тому сенсі, що включена в будь-яку діяльність, є її невід'ємною складовою частиною, як спеціальна здібність прогнозування виступає як діяльність, метою якої є побудова прогнозу [5, 26].

Необхідність прогнозованих оцінок імовірного результату є однією з важливих умов ефективності функціонування будь-якої системи.

Ефективність прогнозування залежить від цілого ряду умов: від його цілеспрямованого й систематичного характеру, від знання теоретичних основ прогнозованого питання, від уміння використати прогноз, організувати свою діяльність, від уміння співвіднести прогноз і реальність, зробити правильні

висновки, побачити й зрозуміти причини помилок у прогнозуванні.

Маючи перед собою емпіричні завдання, прогностична діяльність спрямована в основному на дослідження тих зв'язків і стосунків, які виявляються у безпосередньо практичній діяльності людей. Теоретичні ж завдання прогнозування, пов'язані з розробкою теорії та методології прогнозування, з отриманням віддалених для практики результатів, не мають яких-небудь серйозних пріоритетів.

Американські, європейські педагоги на початку 70-х років, починають працювати над моделями навчання, його плануванням. Вони вказують на три основні підходи до реалізації функції прогнозування у діяльності педагога: пошуковий, нормативний і шляхом моделювання. Групи учених розробляють окремі методи вивчення майбутнього. Таким чином, становлення прогнозування отримує подальший розвиток: формується теорія й методологія, за допомогою якої педагоги починають стихійно здійснювати функцію прогнозування. На цьому етапі наука з проблем прогнозування була націлена на отримання теоретичних результатів – обґрунтування тенденцій і варіантів майбутнього створення світу й окремих розвинених країн, що й послужило причиною виникнення багатьох десятків і сотень державних і приватних дослідницьких центрів, які зайнялися як розробкою, так і реалізацією прогнозів [17, 234].

Відома діяльність футурологів і у сфері професійної освіти. Специфічно проявилось прогнозування у галузі освітніх систем, у теорії та практиці педагогіки. Їх характерними рисами є: розвиток на основі лише однієї ідеологічної позиції; прорахунок у визначенні стратегічних пріоритетів розвитку педагогічних систем і процесів у країні; орієнтація на негайну матеріально-фінансову віддачу будь-якої наукової розробки, у тому числі й тієї, яка носить прогностичний характер; централізований і директивний характер цілепокладання у галузі навчання і виховання дітей і молоді (програмування виховання дитини); залишковий принцип у розвитку науково-педагогічних досліджень, а більше всього у дослідженнях прогностичного характеру;

безперервне реформування науково-дослідних структур, що проводиться частіше із втратою цілих науково-педагогічних шкіл; ігнорування (або недооцінка) досвіду розвитку освітніх систем зарубіжних держав.

До кінця ХХ століття прогнозування як професійна функція педагога розглядається у контексті чотирьох напрямів: особистісно зорієнтованого (О. Гендін), теоретико-методологічного (Б. Гершунський), дослідно-експериментального (Е. Костяшкін), соціально-педагогічного (І. Бестужев-Лада). Крім того, у роботах Б. Гершунського, Я. Прухи детально розглядається прогностична методологія. Загальні методи прогнозування, які описуються в теоретико-методологічному прогнозуванні, вимагають від дослідника спеціальної підготовки для здійснення педагогом прогностичної функції.

Питання прогнозування в системі освіти розглядає у своїх працях В. Загвязінський. Стосовно діяльності педагога у працях ученого розробляються рівні передбачення, форми передбачення у залежності від тривалості періоду попередження, методи прогнозування й педагогічного передбачення, визначається роль педагогічних імпровізацій та педагогічних здібностей у передбаченні [19].

Питання підготовки прогнозу, його реалізації та інтерпретації викладені в роботах А. Брушлінського, Й. Лінгарта, Б. Ломова, Л. Регуш, І. Фейгенберга. Л. Регуш вважає «прогноз» категорією майбутнього, хоча зазначає, що пізнання майбутнього можливе лише за умови знань про минуле та сучасне, сьогоденне. Компонентами здатності до прогнозування вона називає: змістові, що включають спеціальні знання, які необхідні для складання прогнозу; операційні (пов'язані з мисленнєвими процесами, які є основою прогностичної діяльності) та певні особистісні утворення, які включають рівень розвитку самосвідомості та емоційно-мотиваційної сфери особистості [64]. Дійсно, щоб успішно здійснювати прогнозування, вчителю-практику необхідні фахові знання і розвинуті уміння їх застосовувати.

У процесі розвитку прогнозування з'являється спеціальна термінологія: самопередбачення успішності, прогноз оцінок тестування, передбачення

академічної успішності, передбачення змін самооцінки. При цьому і вітчизняні, і західні вчені приділяють особливу увагу формам прогнозування у діяльності педагога: цілепокладанню, плануванню, програмуванню, проектуванню. Виявлення цих форм здійснюється на основі ступеня узагальненості дій дослідника. Ученими висловлюється багато точок зору на їх співвідношення з прогнозуванням, передбаченням, антиципацією. С. Енсель, П. Марстренд описують планування як науковий, на відміну від прогнозування, процес. Але при цьому планування, з їх точки зору, стає більш обґрунтованим, раціональним. Програмування й проектування розглядаються Р. Уїллісом як більш приватні й деталізовані форми прогнозування. Цілепокладання учений відносить до передбачення більш узагальненого характеру [88, 156].

Вивчаючи прогнозування, суб'єктом якого є педагог, учені різних країн конкретизують його компоненти. Ф. Полак виділяє такі компоненти: інтуїтивний, представлений навичками інтуїтивного проникнення у різні галузі знання; фантазією, що дає перспективне бачення об'єкта; креативність, яка є творчим підходом до вирішення наукових проблем [87, 248]. Наукові розробки у педагогічному прогнозуванні свідчать про те, що педагогічне прогнозування, суб'єктом якого є педагог, починає фрагментарно отримувати теоретичний і методологічний фундамент.

Навчально-виховна діяльність як об'єкт прогнозування являє собою складне явище, зумовлене впливом чисельних зовнішніх і внутрішніх факторів. У зв'язку із цим очевидна необхідність її системного представлення й вивчення.

В процесі навчання і виховання виникає необхідність у прогнозах майбутнього стану особистості або групи. При розробці такого прогнозу істотним є не тільки стандартизований ретроспективний аналіз минулих тенденцій, але і психологія людини, відносно якої будується прогноз.

Розглянемо особливості прогнозування, здійснюваного педагогом в процесі його роботи. Звернемося до досвіду педагогів, яким вдалося досягти високих результатів у своїй професійній діяльності. Аналізуючи особливості

своєї педагогічної діяльності, вони всі звертають увагу на перспективний підхід в процесі навчання і виховання, а в прогностичних здібностях бачать можливості для підвищення ефективності своєї діяльності. Саме перспективний підхід у всіх аспектах діяльності вчителя А. Макаренка вважав основоположним. Перспективна мета розглядалася ним як основа розвитку колективу і колективних взаємовідносин, виховання особистості. «Хороше в людині завжди доводиться проектувати, – писав А. Макаренко, – і педагог зобов'язаний це робити. Він зобов'язаний підходити до людини з оптимістичною гіпотезою, хай навіть з деяким ризиком помилитися» [37, 174]. Слід відзначити, що А. Макаренко використовував термін «перспектива». Сучасні вчителі, які досягли високої майстерності, постійно звертають увагу на перспективний підхід. Вони вбачають у ньому можливість створювати, моделювати умови, в яких розкриватиметься індивідуальність кожної дитини.

У статті «Зобов'язані передбачати» вчитель О. Льовшин пише, що педагогічна ідея стає продуктивною, коли вона розгортається в перспективі, охоплюючи десять шкільних років - весь навчально-виховний процес, гнучко втілюючись в його динаміці, в ступенях сходження до цілісного результату [33].

Такий перспективний підхід у вихованні створюється завдяки перспективності самого педагогічного мислення. Говорячи про свої методичні прийоми, вчителі постійно вказують на випереджаючі дії, що виявляється то в моделюванні майбутнього уроку, то в баченні перспективи розвитку учня і відкритті її для школяра, то в передбаченні відповідей учнів і використанні цього прогнозу для подальшого спілкування з класом тощо. Випереджаючий підхід до організації засвоєння нового матеріалу відрізняє досвід вчителів, які прогнозують труднощі учнів, їх найтипівіші помилки, обсяг і час виконання ними того або іншого виду завдань.

У деяких дослідженнях процес навчання і виховання розглядається як управління розвитком учнів [76; 86]. Управління, як відомо, припускає чітке знання цілей, на досягнення яких повинна бути направлена дія, перспективні

плани з реалізації цих цілей, систему засобів, яка забезпечує зворотний зв'язок і корегування дії на шляху досягнення кінцевої мети. Вже в переліку початкових моментів, без яких неможливе управління, простежується необхідність у прогностичній діяльності. Управління в діяльності вчителя включає ряд ознак прогнозування і має деякі загальні риси з управлінням в будь-якій діяльності.

Перший етап організації управління – збір необхідної інформації: вивчення школярів, навчального процесу, особливостей засвоєння матеріалу іншими поколіннями школярів тощо. Закінчується цей етап оцінюванням стану справ або постановкою діагнозу. Одержана інформація і діагноз можуть служити підставами для прогнозу.

Другий етап – побудова прогнозу з використанням знань, одержаних на попередньому етапі. Гіпотези-припущення, висновки про наслідки, моделювання, плани різних педагогічних процесів - все це може бути результатом прогнозування.

Третій, завершальний, етап – реалізація управління в діяльності на основі одержаного прогнозу.

Розвиваючи ідеї управління стосовно процесу навчання і виховання, Ю. Кулюткін та Р. Сухобська [49] підкреслюють, що педагогічна діяльність – процес рефлексивного управління. Гуманістична спрямованість управління припускає рефлексію - віддзеркалення внутрішнього світу учня вчителем. Вона дозволяє вчителю ставати на точку зору учня, розуміти мотиви його вчинків, співчувати йому. Рефлексивне управління не може здійснюватися без прогнозування. Для того, щоб встати на позицію учня (думати його думками, уявляти його переживання і відносини), учня потрібно дуже добре знати. Це знання і виступає основою для рефлексії, яка не зводиться до відтворення, розгадування думок і відчуттів учня, а є завжди припущенням про них, має характер вірогідності. Рефлексія - віддзеркалення внутрішнього світу іншої людини і одночасне припущення, побудоване на цьому віддзеркаленні, з урахуванням рефлексії вчитель організовує свою поведінку і діяльність учнів. У рефлексивному управлінні, як і при прогнозуванні, визначаючою виявляється

діалектична єдність поглиблених знань минулого і знань про сучасність. Зіставлення і оцінка цих знань виявляються значущими саме при прогнозуванні у процесах взаємодії людей.

Отже, при аналізі педагогічної діяльності з позицій управління можна побачити, що прогнозування є проміжним етапом між отриманням знань про об'єкт управління і самою дією. І в цьому значенні в педагогічній діяльності, як і в будь-якій іншій управлінській, прогноз включений в систему «діагноз – прогноз – управління».

Те, що педагогічна діяльність припускає здатність вчителя до прогнозування, підтверджують дані, одержані в процесі вивчення професійних функцій вчителя [22; 31]. Результати цих досліджень цікаві в тому відношенні, що, розкривши зміст кожної функції вчителя (інформаційної, комунікативної, організаторської, виховної, конструктивної та ін.), автори обґрунтували необхідність прогностичних умінь і здібностей для її реалізації.

З'ясувалося, що передача інформації без прогнозу особливостей її засвоєння, помилок і труднощів, які виникають у школярів, без прогнозу ефективності способів передачі інформації малопродуктивна.

Аналогічний висновок був одержаний при аналізі змісту комунікативної функції вчителя. Професійне спілкування починається задовго до акту безпосередньої взаємодії. Вчитель на основі вивчення класу в цілому і окремих учнів, а також з урахуванням своїх можливостей і особливостей як комунікатора прогнозує майбутнє спілкування: уточнюються цілі спілкування, створюється модель ситуації спілкування або того, що повинно відбутися після спілкування, дається оцінка можливим наслідкам спілкування тощо. Прогнозування на даному етапі допомагає здійснити переднастройку до спілкування. Але воно виявляється необхідним компонентом і в процесі безпосереднього спілкування. Тут провідне місце займають не перспективні, а оперативні прогнози, необхідність в яких виникає, якщо по ходу спілкування потрібно передбачати у відповідь реакції учня, можливі зміни в запланованій структурі спілкування. Проте успішність оперативних прогнозів в

безпосередній взаємодії все одно опосередкована перспективним підходом вчителя у спілкуванні з учнем. Вона залежить від уміння вчителя бачити віддалені в часі наслідки результатів спілкування, від уміння бачити учня в перспективі його розвитку, тобто в майбутньому.

Аналогічні факти можна також навести відносно інших функцій вчителя. Всі вони говорять про залежність між успішністю виконання цих функцій і умінням вчителя прогнозувати.

Таким чином, і практика вчителів, і теоретичний аналіз навчання і виховання як управління або рефлексії, як системи професійних функцій переконують у тому, що діяльність педагога включає прогнозування, що становить необхідний, обов'язковий його компонент. Якщо діяльність припускає прогнозування, вона містить і відповідні прогностичні задачі.

1.2. Види прогностичних задач в педагогічній діяльності

Картина видів прогностичних задач в діяльності вчителя різноманітна. Виділяють прогноз педагога про імовірні труднощі вчачихся при засвоєнні нового матеріалу, прогноз результатів навчальної діяльності, прогнозування наслідків педагогічних дій, прогнозування наслідків оцінної діяльності, прогноз про можливість використання знань, одержаних в процесі самоосвіти тощо.

При оцінці ролі перерахованих та інших прогнозів виявляється, що, з одного боку, прогнозування є умовою, що забезпечує вирішення найрізноманітніших педагогічних задач, тобто воно включене в них, як в рішення будь-якої розумової задачі. З другого боку, є задачі, мета яких – побудова прогнозу. Прогностичні задачі в навчанні і вихованні виділяють Ю. Кулюткін та Г. Сухобська [49]. Вони вважають, що до них відносяться ті задачі, в яких рішення обов'язково припускає самостійне конструювання певний «проектів майбутнього».

Можна виділити три підстави для класифікації прогнозів у педагогічній

діяльності: вимоги прогностичної задачі, час попередження прогнозу, мета використання прогнозу.

Суттєвою ознакою прогностичної діяльності фахівців С. Наход вважає «вирішення прогностичних завдань для визначення способу розв'язання яких, необхідною умовою є наявність прогностичних умінь як здатності виконувати певні види діяльності в постійно змінюваних умовах. Формування прогностичних умінь майбутніх фахівців будь-якого профілю є складовою їх професійної підготовки, тому воно повинно проводитись як поступове оволодіння комплексом прогностичних дій і операцій, необхідних для успішного виконання професійної діяльності» [51, 213].

Види прогностичних задач за першою підставою відповідають тим видам дій, які, на нашу думку, необхідні і достатні для здійснення прогнозування: встановлення причинно-наслідкових зв'язків, перетворення уявлень відповідно до поставленої мети, висунення і аналіз гіпотез, планування. У педагогічному процесі вчитель стикається з необхідністю вирішувати задачі, мета яких і полягає в тому, щоб визначити наслідки, змодельовати майбутнє, сформулювати гіпотезу або скласти план. Наприклад, прогноз про імовірні труднощі учнів при засвоєнні нового матеріалу здійснюється як гіпотеза про труднощі; передбачення наслідків виховної дії – як встановлення причинно-наслідкових зв'язків між оцінкою вчинку учня і вибраним виховним прийомом; прогноз про розвиток колективу може існувати і як модель – образ майбутнього колективу, і як план розвитку цього колективу.

Другою підставою класифікації прогностичних задач є тимчасове попередження прогнозу. Відповідно до нього прогностичні задачі можуть бути розділені на оперативне, короткострокове, перспективне прогнозування. Дійсно, плани складаються і на найближчий час, і на віддалену перспективу. Тут, мабуть, доречно буде відзначити, що дуже часто ми зустрічаємо плани, які втратили свою цільову спрямованість, перетворившись на перелік заходів. Такі плани не є результатом вирішення професійних прогностичних задач, оскільки не відображають перспективу розвитку колективу, учня або самого вчителя.

Гіпотези про імовірні труднощі учнів також відносяться до різних по віддаленості в часі подій, наприклад: до підготовлюваного на завтра пояснення матеріалу, до уроку, запланованого в наступному навчальному році, якщо прогнозовані труднощі впливають в майбутньому на засвоєння нового матеріалу з предмету. Передбачення наслідків також буває і оперативним, і короткостроковим, і довготривалим.

З погляду їх тимчасового попередження до перспективних прогнозів відносяться: перспективні плани розвитку колективу, самоосвіти вчителя; перспективні плани впровадження нових методик; гіпотези про рівень розвитку окремих учнів і колективу класу до кінця року, до закінчення того або іншого ступеня шкільного навчання; про можливості професійного самовизначення і професійного становлення учнів.

Короткострокові прогнози широко представлені в тій галузі діяльності вчителя, яку можна назвати підготовчою. Підготовка до уроку, позакласного заходу, до індивідуальної бесіди з учнем, батьками - все це діяльність, в якій вчитель здійснює короткострокове прогнозування ефективності своїх дій, моделюючи майбутні ситуації спілкування. Навіть традиційний план уроку буде результатом прогностичної діяльності, якщо він складений з урахуванням перспективного розвитку знань, умінь, особистісних особливостей учнів і колективу, з урахуванням змін, до яких приведе реалізація плану. Обираючи зміст, послідовність, прийоми, розробляючи композицію уроку, вчитель оцінює їх з погляду поставленої мети, прогнозує ефективність уроку або підготовлюваного заходу.

Оперативний прогноз будується відносно дуже коротких часових інтервалів. Одна з особливостей педагогічної діяльності полягає в безпосередній взаємодії з учнями, в контактах з ними. Саме в процесі такої взаємодії і виникає необхідність в оперативних прогнозах можливої реакції учня на слово, дії вчителя, планів перебудови пояснення, які виникають миттєво, наслідків зміненого ходу уроку тощо.

Третьою підставою класифікації прогностичних задач є мета

використання прогнозу. При цьому прогнозування виступає одночасно в двох своїх функціях: когнітивної і регулятивної, оскільки в основі прогнозу лежать знання про майбутнє, і при цьому з його допомогою здійснюється регуляція діяльності (підготовка, корегування, переднастройка, установка і т.п.). За цією підставою можна виділити прогностичні задачі на обґрунтування відбору змісту і методів навчання і виховання, організацію діяльності вчителя, організацію діяльності батьків тощо. За наявності однієї й тієї ж мети побудови прогнозу, наприклад для організації діяльності учнів, він може бути оперативним, короткостроковим або перспективним, здійснюватися у вигляді плану, передбачення результатів, гіпотези тощо.

Узагальнимо види прогнозів в педагогічній діяльності у вигляді таблиці.

Таблиця 1.1

Види прогнозів у педагогічній діяльності

Види прогнозів	Наслідки
Перспективний	Організація діяльності студентів
Короткочасним	Організація діяльності педагога
Оперативний	Складання планів, гіпотез

Запропоновані підстави класифікації охоплюють все розмаїття прогностичних задач в педагогічній діяльності, оскільки відображають єдність її операційної і змістовної сторін, єдність когнітивної і регулятивної функції прогнозу в цій діяльності.

Управління педагогічним колективом або ж невеликими педагогічними співтовариствами (студентська група, курс) - має сутнісні характеристики, які пов'язують це явище з прогнозуванням. Одна з них - наявність мети. Мета, як відомо, - це прогнозований (передбачуваний) результат. Якщо прийняти за аксіому те, що одна з функцій управління - розвиток системи, а управління розвитком неможливе без наявності мети, то стає очевидним, що у великому і малому управлінні ми стикаємося з необхідністю прогнозування.

Управління – функція організованих систем різної природи (біологічних,

соціальних, технічних), яка забезпечує збереження їх певної структури, підтримку режиму діяльності, реалізацію цільової програми діяльності [48]. Соціальне управління – вплив на суспільство з метою його впорядкування, збереження якостей специфіки, вдосконалення і розвитку [70, 87].

Управління (стосовно педагогічних колективів) – процес планування, організації, керівництва, мотивації і контролю діяльності працівників, який забезпечує досягнення поставлених цілей [21, 96].

У всіх наведених визначеннях управління, не дивлячись на те, що вони розглядають це поняття з різних позицій, є загальна характеристика – спрямованість управління на реалізацію цілей. А вони, як відомо, мають різну часову перспективу, а отже, припускають прогнозування, як у самій їх постановці, так і у баченні перспектив розвитку управлінських систем.

Таким чином, прогностична діяльність містить клас прогностичних задач, все розмаїття яких класифікується за трьома підставами: вимога прогностичної задачі, зумовлене операційною стороною прогнозування, тимчасове попередження прогнозу, мета використання прогнозу в педагогічній діяльності.

Вже у виділених нами видах прогностичних задач закладені об'єктивні можливості для прояву здібностей до прогнозування педагогічних явищ, оскільки вирішення подібних задач припускає володіння професійними знаннями і розвиток відповідних якостей розумових процесів.

1.3. Прогнозування як складова педагогічної культури

В умовах впровадження демократизації управління навчальною потребою стає пошук нових педагогічних технологій управління навчально-виховним процесом. Ефективність функціонування навчальних закладів залежить насамперед від якості системи управління ними та її важливого компонента – прогнозування результатів.

Необхідність людини мати знання про майбутнє сприяла в ХХ столітті

формуванню прогностики – науки про закономірності розробки прогнозу. Однією з перших праць, в якій питання, пов'язані з прогнозуванням отримали своє наукове відображення, стала книга Г. Уельса «Передбачення». Вона була видана у 1901 році [75, 95]. В 30-ті роки ХХ століття все більше вчених почали звертатися до наукового обґрунтування здатності людини до випереджаючого відображення. Проблематикою вивчення особливостей використання результатів прогнозування займалися відомі зарубіжні та вітчизняні психологи та педагоги: І. Бестужев-Лада, В. Луков, Ю. Красовський, В. Шапіро, Ж. Паже.

Економічне, політичне, спортивне, психологічне прогнозування складають галузі відповідних наук. Мета галузевого прогнозування – отримати прогноз, тому основна увага приділяється об'єктам прогнозу і методам його розробки та оцінки. Соціальні науки дають наступне визначення прогнозу. В. Луков визначає, що прогноз – це «імовірнісне твердження про майбутнє з відносно високим ступенем достовірності» [37, 156].

Прогноз логічно сконструйований як модель майбутнього. В менеджменті сформувалося інструментальне трактування прогнозу як методу планування, в якому передбачення майбутнього спирається на накопичений досвід і поточні припущення стосовно майбутнього.

З розвитком кібернетики прогнозування стало розвиватися як практико-прикладна наукова діяльність. З кінця 60-х років ХХ століття його найважливішим напрямком стає оцінка глобальних перспектив людства. У цій діяльності реалізувалося філософське осмислення майбутнього, яке несподівано для себе отримало ґрунтовні аргументи детальних розрахунків. Ця направленість прогностики багато в чому сформувалась під впливом доповідей Римському клубу [35, 15].

Педагогічна діяльність як об'єкт прогнозування являє собою складне явище, зумовлене впливом чисельних зовнішніх і внутрішніх факторів. У зв'язку із цим очевидна необхідність її системного представлення й вивчення.

Прогнозування результату педагогічної діяльності, на наш погляд, можливе у двох основних напрямках: через рівень сформованості професійно

важливих якостей у найбільш динамічних підструктурах особистості педагога; через рівень реалізації педагогом окремих компонентів його професійної діяльності.

Концепція розвитку як процесу саморуху, заснованого на єдності й боротьбі протилежностей, є провідною також і відносно розвитку здібностей. Об'єктивна логіка діяльності характеризується цілеспрямованістю, послідовністю дій, спрямованих на кінцевий результат. Саме цим визначається вимога самої діяльності до діючого суб'єкта: передбачати ще до початку процесу діяльності її результат (за К. Марксом). Можливості людини не завжди задовольняють цій вимозі. Тому в ході діяльності виникає протиріччя між необхідністю й можливістю людини передбачати. Це протиріччя і є одним із джерел розвитку здатності до прогнозування.

Діяльність, припускаючи постійний прояв у ній прогностичної здатності, приводить до формування відповідної потреби. Л. Анциферова називає її як потребу «екзальтувати себе в майбутнє», потребу «виходити за свої межі». Вона зазначає, що людина ставить перед собою все віддаленіші завдання, які складають смисл життя особистості: «Подібні завдання, що нерідко виходять за межі життя людини, – найважливіша детермінанта життєвого шляху особистості і його тимчасової організації» [3, 18].

Прогностична діяльність виступає найважливішою складовою роботи педагога. Педагог, щоб не зникати до шаблонів, щоб з більшою відвагою й відповідальністю шукати кращих методів вирішення професійних завдань, повинен володіти розвинутою здатністю до прогнозування своїх дій та запланованих результатів.

Сьогодні школа чекає на педагога, який творчо думає, педагога-дослідника. В. Сухомлинський вважав, що активно діючий вчитель активно впливає на педагогічні явища, сам їх створює [67]. А в цьому і полягає найважливіший елемент творчого дослідження передбачення. Ми вважаємо, що професійну позицію педагога повинні відрізняти такі характеристики: творчий підхід до справи, науковий пошук, уміння прогнозувати й передбачати

результати своєї педагогічної діяльності.

Сучасний підхід вивчення особливостей прогнозування в педагогічній діяльності складався поступово. Вітчизняні фахівці в сфері освіти завжди приділяли певну увагу проблемам прогнозування в навчальних закладах. Широке розповсюдження отримали праці багатьох відомих педагогів: Ю. Бартишева, М. Захарова, О. Коберника, В. Маслової, М. Поташника, В. Сухомлинського, В. Тетяниченко та ін.

Прямий зв'язок прогнозу та управлінського рішення як на глобальному, так і на локальному рівнях, таким чином, є все більш актуальним для соціального управління. Прагнення закріпити цей зв'язок на науковій основі зумовило розвиток соціально-педагогічного прогнозування, а останнім часом – і більш широке його застосування у педагогічному проектуванні.

Специфіка соціально-педагогічного прогнозу полягає в тому, що передбачення соціальних та педагогічних явищ і процесів та управління ними тісно пов'язані. Спрогнозувавши небажаний соціальний процес, ми зможемо його зупинити або так видозмінити, що він не проявить своїх негативних якостей. Спрогнозувавши позитивний процес, ми зможемо активно сприяти його розвитку, розширенню по території дії, охопту людей, тривалості прояву тощо [68].

Педагогічне нововведення характеризується специфічністю поряд з іншими нововведеннями: якщо в науково-технічній, економічній сферах сенс нововведення – досягнення більшої активності, то в педагогічній сфері встановлення ефективності є проблематичним.

Підтвердженням цього є особливості впровадження модульного навчання у вищій школі. Новітня педагогічна технологія не одразу знайшла позитивне застосування. З'явилися проблеми її впровадження, які зумовили необхідність проведення аналізу професіоналізму викладачів.

Це пояснюється, на нашу думку, тим, що в педагогічній сфері покращення положення одних людей може створювати напруження (іноді – тільки психологічне) у інших. Педагогічне нововведення оцінюється через

призму ціннісно-нормативної системи.

Успішне вирішення одних педагогічних проблем може породжувати інші проблеми чи стати успіхом не в тому сенсі, в якому була зрозумілою задача.

Педагогічне прогнозування опиняється перед необхідністю вирішення тих самих проблем, що і соціальне проектування. Хто і на яких підставах визнає один педагогічний процес бажаним, а інший – небезпечним? Де межа, що відділяє в педагогічному прогнозі позитивне від негативного? Знову ми маємо справу із ціннісними характеристиками. Залежність від ціннісних стосунків людей – важлива специфічна особливість педагогічного прогнозу [58, 10].

Таким чином, об'єктивність педагогічного прогнозу має особливий характер: вона реалізується в контексті тієї чи іншої ціннісно-нормативної системи.

Теоретичне обґрунтування різних підходів до прогнозування встановило, що ні в теорії, ні в практиці немає одностайності в поглядах на проблему. Встановлено, що прогнозування є умовою, яка забезпечує розв'язання найрізноманітніших педагогічних задач. Але є і задачі, мета яких полягає в побудові прогнозу [64, 84]. Слід визначити три підґрунтя для класифікації прогнозів у педагогічній діяльності: вимоги щодо прогностичної діяльності, час становлення прогнозу, мета використання прогнозу. Види прогностичних педагогічних задач відповідають тим видам дій, які, на нашу думку, необхідні і достатні для здійснення прогнозування і встановлення причинно-наслідкових зв'язків, трансформування уявлень у відповідності до поставленої мети, визначення та аналіз гіпотез, планування.

Другим підґрунтям класифікації прогностичних задач є час визначення прогнозу. У відповідності до цього прогностичні задачі можуть бути оперативними, короткочасними та перспективними. Дійсно, в педагогіці планування здійснюється і на найближчий час, і на віддалену перспективу. Відзначимо, що до перспективних прогнозів відносять: перспективні плани

розвитку колективу, самоосвіту викладачів, перспективні плани впровадження нових методик, гіпотези про рівень розвитку студентів по закінченню бакалаврату або магістратури.

Короткочасні прогнози відносять до педагогічної діяльності викладача. Цей вид прогнозу має значення для прогнозування ефективності педагогічних впливів і моделювання ситуації педагогічного спілкування.

Оперативний прогноз будується по відношенню до коротких часових інтервалів. У процесі педагогічної взаємодії і виникає необхідність в оперативних прогнозах щодо можливої реакції студента на дії, слова викладача.

Наступне підгрунття класифікації прогностичних задач – це мета використання прогнозу. При цьому прогнозування виступає одночасно як функція когнітивна і як функція регулятивна. В залежності від цього виділяють прогностичні задачі на обґрунтування відбору методів та змісту навчання та виховання, організацію діяльності викладача.

Таким чином, прогностична діяльність містить клас прогностичних задач. В цих задачах містяться об'єктивні можливості для прояву здібностей до прогнозування педагогічних явищ. Розглянемо технологію соціально-педагогічного прогнозування. Звернемося до типової методики, яку розробив І. Бестужев-Лада [62]. Вона містить 44 операції, об'єднані у 7 процедур.

1. Розробка програми дослідження (передпрогнозна орієнтація): визначення та уточнення об'єкта, предмета, мети, завдань, структури, робочих гіпотез, методики та організації дослідження.

2. Побудова вихідної (базової) моделі та її аналіз: уточнення параметрів «інноваційного поля», формулювання альтернативних варіантів, ранжування їх на основі пріоритетності.

3. Побудова моделі прогнозного фону та її аналіз: розгляд зовнішніх факторів, які впливають на долю нововведення для системи (стандартний прогнозний фон складається із семи груп даних: 1) науково-технічні та екологічні, 2) демографічні, 3) економічні, 4) соціологічні, 5) соціокультурні, 6) внутрішньополітичні, 7) зовнішньополітичні).

4. Пошуковий прогноз: варіативне безпосереднє «зважування» наслідків запланованого нововведення із визначенням «дерева проблем».

5. Нормативний прогноз: визначення можливих шляхів вирішення проблем, виявлених прогнозним пошуком, ідеального (без урахування обмежень прогнозного фону) і оптимального (із урахуванням цих обмежень) стану системи, у яку впроваджується інновація; корекція даних «зважування» наслідків, отриманих у прогнозному пошуку.

6. Верифікація прогнозу: визначення ступеня його достовірності, точності та обґрунтованості.

7. Підготовка рекомендацій для управління [62].

Відзначимо, що прогнозування – вид професійної діяльності, тісно пов'язаний із сучасним рівнем розвитку ряду галузей математики. Ще не так давно для проведення прогностичних досліджень переважно запрошувались спеціалісти із ґрунтовною математичною освітою та практичним досвідом програмування. Але комп'ютеризація суспільства змінила картину. Те, що раніше було в компетенції лише математиків, увійшло до пакетів комп'ютерних програм, доступних для будь-якого користувача. До прогнозування підійшли багато хто з тих, хто не має спеціальної математичної підготовки (хоча вона, звичайно, бажана для цієї роботи). Гуманітарії привнесли у прогнозування більш реалістичні та змістовні інтерпретації отриманих даних. Це позитивно відобразилося перш за все на соціальному прогнозуванні, яке багато в чому залишається мистецтвом інтерпретації.

Основними способами соціально-педагогічного прогнозування є екстраполяція, модулювання та експертиза.

Екстраполяція – це поширення висновків, зроблених при вивченні однієї частини певного явища (процесу), на іншу його частину, в тому числі і на ту, яка не спостерігалася. В соціальній області – це спосіб передбачення майбутніх подій та станів, виходячи із припущення, що певні тенденції, які проявилися в минулому і в теперішньому, збережуться [13, 168].

Моделювання – це метод дослідження об'єктів пізнання на їх аналогах –

матеріальних чи мисленнєвих. Моделювання може застосовуватись і у формах, не пов'язаних із математикою [56]. Спеціаліст з моделювання Ю. Плотинський справедливо пише: «Укорінене зі шкільних років уявлення про те, що модель може бути лише математичною, є глибоко помилковим. Модель може бути сформульована і природною мовою» [55, 169].

Розглянемо експертизу як спосіб соціального прогнозування. Особливим способом прогнозування є експертиза. В педагогічному проектуванні вона застосовується не лише для вирішення завдань прогнозного обґрунтування, але і всюди, де доводиться займатися питаннями з низьким рівнем визначеності параметрів, які підлягають вивченню. Педагогічний проект піддається експертизі під час усієї його розробки та здійснення.

Аналіз праць із проблеми моделювання та управління навчально-виховною діяльністю у навчальних закладах розкриває пріоритетну роль прогнозування в діяльності як педагогічних працівників, так і в діяльності адміністрації. Існуючі види та запропоновані форми складання соціально-педагогічного прогнозу доводять, що він не став педагогічною технологією, що зумовлює необхідність пошуку раціональних підходів до використання традиційних і нових методів прогнозування результатів педагогічної діяльності як однієї умови її удосконалення.

РОЗДІЛ 2

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

2.1. Професійні здібності педагога в контексті педагогічної діяльності

Успішне розв'язання завдань, які стоять перед вищою школою з підготовки фахівців із вищою освітою (навчання, розвиток, виховання) значною мірою залежить від викладачів, їх науково-творчого потенціалу, рівня загальної та психологічної культури, педагогічної майстерності й професіоналізму.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», науково-педагогічні працівники – особи, які за основним місцем роботи у вищих навчальних закладах третього й четвертого рівнів акредитації професійно виконують педагогічну діяльність у поєднанні з науковою та науково-технічною діяльністю. Викладачі вищої школи обираються за конкурсом, переважно з осіб, які мають наукові ступені або вчені звання, а також випускники магістратури, аспірантури та докторантури [60].

У зв'язку з цим актуальним завданням вищої освіти поряд із професійною підготовкою фахівців різних спеціальностей є також підготовка й перепідготовка висококваліфікованих викладачів, підвищення рівня їх педагогічного професіоналізму.

Професіоналізм – це творче оволодіння спеціальністю, вміння домагатися найвищого результату розв'язання завдань професійної діяльності з найменшими витратами та в найкоротші терміни [57].

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що основним знаряддям праці викладача є його власна персона - особистість, яка й визначає результати його практичної педагогічної роботи. Успішність розв'язання педагогічних завдань викладачем вищої школи визначається специфікою його науково-педагогічної діяльності та залежить від реалізації ним змістовно -

функціональних компонентів.

Професіоналізм діяльності – це висока професійна кваліфікація і компетентність, володіння ефективними професійними вміннями і навичками, алгоритмами і способами успішного розв’язання професійних завдань, у тому числі й творчих. Професіоналізм діяльності забезпечує виконання відповідних функцій педагогічної діяльності на рівні досконалості, упевнене володіння сучасними дидактичними технологіями вищої школи [65].

Професіоналізм діяльності викладача вищої школи передбачає оптимальне поєднання суто педагогічної діяльності з науково-дослідною та навчально-методичною роботою. Викладач – учений у галузі науки, яку викладає. Він не тільки ґрунтовно володіє своїм предметом, а й самостійно проводить дослідження певної наукової проблеми, збагачує навчальний курс новими теоретичними висновками й науковими положеннями, бере участь у роботі наукових конференцій і семінарів, публікує наукові статті й монографії тощо.

Гармонійне поєднання наукової та педагогічної роботи в діяльності викладача підвищує ефективність викладання, посилює пізнавально-творчий його аспект. Відомий український вчений і педагог М. Пирогов говорив: «Відокремити навчальне від наукового в університеті не можна. Але наукове без навчального все-таки світить і зігриває. А навчальне без наукового, якою б не була приваблива його зовнішність, - лише блищить» [50, 173].

Науково-педагогічна діяльність викладача – це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. С. Гессен писав: «Вища наукова школа, чи університет, є... неподільною єдністю викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається» [15]. Видатними вченими і блискучими педагогами були М. Ломоносов і М. Остроградський, М. Пирогов і К. Тімірязєв, історики Т. Грановський і В. Ключевський, психологи Г. Костюк і Д. Ніколенко та ін.

Професіоналізм діяльності визначається високим розвитком фахового (предметного) і педагогічного мислення. Мислення за алгоритмом підказує

викладачеві методика викладання навчального предмету, проте викладання останнього вимагає також і дивергентного мислення, застосування евристичних прийомів, виявлення чутливості до педагогічних проблем (вміння їх вирішувати, висувати гіпотези, робити припущення та перевіряти їх). Наприклад, як зробити пояснення складного матеріалу зрозумілим, як інтегрувати художній (або музичний) твір відповідно до вікових і індивідуальних особливостей, а також за велінням часу? Потрібна висока культура мислення, його високий рівень розвитку й здатність до саморегуляції.

Культура мислення передбачає володіння професійний і термінологією, засвоєння понятійного апарату науки, глибоку ерудицій, начитаність у галузі свого наукового предмету.

У педагогічному мисленні є чотири блоки:

1 блок: конструктивність, практичність, конкретність і оперативність;

2 блок: професійність понятійного апарату, логічність, системність і аналітико-синтетичний характер;

3 блок: дослідництво, гнучкість, швидкість, обґрунтованість, оригінальність, глибина й креативність;

4 блок: організованість, самокритичність і саморегулятивність [69, 94].

Провідною характеристикою творчого педагогічного мислення є здатність бачити процеси та явища в динаміці й розвитку.

Діяльність, яку виконує педагог, називається педагогічною. Педагогічна діяльність – це особливий вид соціальної діяльності, що передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Педагогічна діяльність – професійна діяльність, спрямована на створення в педагогічному процесі оптимальних умов для виховання, навчання, розвитку і саморозвитку особистості [27, 182].

Педагогічна діяльність – об'єкт дослідження різних галузей педагогічної науки. Дидактика вивчає загальні закономірності навчання як складової

педагогічної діяльності. Методика розробляє ефективні способи викладання конкретних предметів. Теорія виховання визначає принципи й закономірності виховного впливу вчителя на учня. У широкому розумінні педагогічна діяльність розглядається як діяльність, метою якої є виховання підростаючого покоління [71].

Педагогічну діяльність здійснюють не лише педагоги, а й батьки, громадські організації, керівники підприємств і установ, різні групи, а також значною мірою засоби масової інформації. Ця діяльність є загальнопедагогічною, тобто такою, яку здійснює кожна людина стосовно самої себе, своїх дітей, товаришів, колег тощо. Педагогічна діяльність як професійна здійснюється в спеціально організованих суспільством освітніх установах: дошкільних закладах, школах, професійно-технічних училищах, Середніх спеціальних і вищих навчальних закладах, закладах додаткової освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки. Основними видами педагогічної діяльності, яка здійснюється у цілісному педагогічному процесі, є викладання і виховна робота [80, 195].

З моменту виникнення педагогічної професії за вчителем закріпилась передусім виховна функція. Учитель – це вихователь, наставник. У цьому його громадянське, людське призначення. Тому виховна робота є педагогічною діяльністю, спрямованою на розв'язання завдань усебічного гармонійного розвитку особистості шляхом організації виховного середовища і управління різноманітними видами діяльності вихованців.

Ускладнення процесів суспільного виробництва, розвиток способів пізнання і бурхливе зростання наукових знань у суспільстві спричинили потребу у спеціальній передачі знань, умінь, навичок. У зв'язку з цим із галузі «чистого» виховання в педагогічній професії виділилась відносно самостійна функція - навчальна. Викладанням став вид виховної діяльності, здебільшого спрямований на управління пізнавальною діяльністю учнів.

Специфіка педагогічної діяльності виявляється насамперед у тому, що за своєю природою вона має гуманістичний характер. У цілісному педагогічному

процесі педагог вирішує два завдання – адаптації і гуманізації. Адаптивна функція пов'язана з підготовкою, того хто вчиться, вихованця до певної соціальної ситуації, до конкретних запитів суспільства, а гуманістична – з розвитком його особистості і творчої індивідуальності.

Суб'єктом педагогічної діяльності є педагог, вихователь, інструментом впливу якого є його особистість, знання, уміння, почуття, воля. Специфічним є і об'єкт (предмет) педагогічної праці. У педагогічній діяльності учень виступає не тільки її об'єктом, а й суб'єктом, оскільки педагогічний процес вважається продуктивним лише за умови поєднання елементів самовиховання і самонавчання учня.

Специфічним є і результат педагогічної діяльності – людина, що оволоділа певною частиною суспільної культури, здатна до подальшого саморозвитку і виконання певних соціальних ролей у суспільстві.

Розглянемо структуру педагогічної діяльності.

Існує кілька підходів до розуміння структури педагогічної діяльності: структурний, функціональний, рефлексивний. Відповідно до структурного підходу до головних її складових відносять: мету та мотиви, сукупність педагогічних дій, педагогічні вміння та навички [39, 51].

Мета діяльності педагога – формування творчої особистості учня в процесі навчання та виховання. Спираючись на психологічні уявлення про природу мети у структурі діяльності, педагогічну мету слід розглядати як зміни, які прогнозує педагог у розвитку особистості учня в процесі навчання та виховання.

Мотив педагогічної діяльності – це внутрішній рушій, що спонукає педагога до професійної діяльності. Мотивами можуть бути ідеали, професійні інтереси, переконання, соціальні установки та професійні цінності педагога. Дослідження мотивації педагога показало, що вона складається із зовнішніх та внутрішніх мотивів. Внутрішня мотивація пов'язана із змістом педагогічної діяльності і ґрунтується на потребі у спілкуванні з учнем. Зовнішня мотивація зумовлена чинниками, які не мають безпосереднього зв'язку з професійною

діяльністю, наприклад, мотиви соціального престижу, потреба у владі тощо [44].

Педагогічні дії є складовою операційної сфери педагогічної діяльності. Вони охоплюють різновиди як психомоторних, так і розумових дій. Психомоторні дії виявляються у виразних рухах і загальній моториці тіла педагога. Розумові дії пов'язані з розв'язанням завдань, що потребують професійної уваги, уваги, мислення, спостережливості педагога.

На думку Н. Кузьміної, сутність педагогічної діяльності може бути зрозумілою лише в межах системного підходу. Застосовуючи загальну теорію систем, вчена пропонує визначити, крім структурних, ще й функціональні компоненти педагогічної системи, а саме:

- Гностичний компонент пов'язаний із сферою знань педагога. Йдеться про знання предмета, який він викладає, знання засобів педагогічної комунікації, психологічних особливостей учнів і особливостей власної особистості та діяльності.

- Проектувальний компонент містить близькі та перспективні цілі навчання і виховання, а також стратегії та засоби їх досягнення.

- Конструктивний компонент відображає особливості конструювання педагогом власної діяльності та діяльності учнів з урахуванням найближчих (урок, цикл занять) цілей навчання й виховання.

- Комунікативний компонент характеризує специфіку взаємодії вчителя з учнем при досягненні дидактичної мети.

- Організаційний компонент пов'язаний з умінням організувати діяльність учнів і власну діяльність [31, 24].

Відповідно до головних положень рефлексивного підходу особливості педагогічної діяльності полягає також в тому, що вона є діяльністю сумісною, що відбувається за законами спілкування. Учитель і учень постають як суб'єкти спілкування, тому пасивність хоча б одного з них призводить до порушення контакту й зрештою до зниження ефективності педагогічної діяльності. Звичайно, під час спілкування зміни відбуваються як в особистості школяра,

так і в особистості вчителя. Зростає педагогічна майстерність учителя та його соціальна зрілість.

Діяльність педагога має складну структуру. Психологічна наука розглядає її як багаторівневу систему, компонентами якої є ціль, мотиви, дії і результат. Натомість стрижневим підходом педагогічної науки до педагогічної діяльності є виділення її компонентів як відносно самостійних функцій. Функцію (лат. *functio* – виконання) в філософському аспекті розуміють як відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого [82].

Якщо цілі і завдання, зміст, норми і критерії, що пред'являються педагогічною системою є зовнішніми об'єктивними складовими діяльності педагога і ученого, то методи і способи науково-педагогічної діяльності носять індивідуально-суб'єктивний характер. Їх застосування залежить від здібностей кожного викладача. Хоча професійні здібності виявляються в діяльності фахівця вищої школи нерівномірно, але їх прийнято розглядати як комплекс — поєднання, а також структуру властивостей особи, що співвідносяться з певною діяльністю. Окрім складних спеціальних здібностей чималу роль грають і елементарні загальні здібності, такі як спостережливість, якості мови, мислення, увага відносяться до необхідним в педагогічній праці, якщо фахівець, що володіє ними, швидко і правильно з їх допомогою розпізнає істотні ознаки педагогічної системи, науки, процесів, що протікають в них, і оцінює їх ефективність з метою управління.

Педагогічні здібності зазвичай включають в структуру організаційних і гностик здібностей, що розглядаються нижче, хоча ці здібності можуть існувати окремо один від одного: є учені, які позбавлені здатності передавати свої знання іншим, навіть пояснити те, що їм самим добре зрозуміло; педагогічні здібності, потрібні для професора, що читає курс студентам і для того ж ученого — керівника лабораторії різні. Ф. Гоноболін дає наступні властивості особи, структура яких, на його думку, і складає власне педагогічні здібності:

- здатність робити учбовий матеріал доступним;

- творчість в роботі;
- педагогічно-вольовий вплив на учнях;
- здатність організувати колектив учнів;
- інтерес і любов до дітей;
- змістовність і яскравість мови, її образність і переконливість;
- педагогічний такт;
- здатність пов'язати учбовий предмет з життям;
- спостережливість;
- педагогічна вимогливість [16, 73].

До супутніх властивостей особи педагога відносяться: організованість, працездатність, допитливість, самовладання, активність, наполегливість, зосередженість і розподіл уваги.

До наукових найчастіше відносять конструктивно-проектні і організаторські здібності. Організаторські здібності могли не входити в структуру здібностей, необхідних для ученого одинака, типового для XVIII-XIX ст. Проте сучасна наука неможлива без колективу, учений повинен бути організатором, інакше не зможе повністю реалізуватися.

Також викладачеві-наочнику потрібні також спеціальні здібності, витікаючі з природжених анатомо-фізіологічних особливостей-завдатків, як музичні і художньо-образотворчі для музикантів і мистецтвознавців, філологічні — для людей, пов'язаних з літературною творчістю, математичні для математиків, фізиків. Зараз ми розглянемо основні компоненти професійних здібностей вузівського викладача.

1. Гносеологічний компонент.

Гносеологічні здібності є чутливістю педагога до способів отримання інформації про світ, що вчать, в цілому формування етичного, трудового, інтелектуального фонду особи, швидкого і творчого оволодіння науковими методами дослідження, способами вивчення що вчать у зв'язку з цілями формування особи. Здібності гностик забезпечують накопичення плідної інформації про себе і інших, про студентів, яка дозволяє стимулювати

формування контролю і саморегуляції. Тим самим забезпечується потребі і можливості, сильні і слабкі сторони студентів. Ознакою високорозвинутих здібностей є швидкість і творче оволодіння науковими методами вивчення обґрунтованих рішень, що вчать в цілях ухвалення, відносно їх, винахідливість в способах навчання студентів науковими методами самовиховання, саморозвитку і самоконтролю. Важливою складовою компоненту гностики є знання і уміння, які лежать в основі власної пізнавальної діяльності. Компонент гностики впливає на формулювання світогляду, що виявляється в стійкій системі відносин до світу, праці, іншим людям і самому собі; на активність життєвої позиції. Важливі і загальнокультурні знання, уміння в області мистецтва і літератури, релігії, має рацію, політики і соціального життя, екологічні проблеми. Наявність змістовних захоплень і хобі також збагачує особу фахівця вищої школи. Спеціальні знання — знання предмету, знання по педагогіці, психології, методиці викладання. Наочні знання високо цінуються викладачами і знаходяться на високому рівні. Знання по психології, педагогіці, методиці — найслабкіша ланка у вищій школі.

2. Конструктивно-проектний компонент.

Здібності гностик складають основу діяльності викладача, але визначають в досягненні високого рівня майстерності виступають конструктивні і проектні здібності. Від них залежить ефективність використання всіх інших видів знань, які можуть залишатися мертвим вантажем або активно включатися в обслуговування всіх видів науково-педагогічної роботи. Психологічним механізмом реалізації цих здібностей служить уявне моделювання виховно-освітнього і наукового процесів. Конструктивно-проектні здібності забезпечують стратегічну спрямованість діяльності і виявляються в умінні орієнтуватися на кінцеву мету, вирішувати актуальні завдання з урахуванням майбутньої спеціалізації студентів планування ними курсу і наукової діяльності., встановлення значущості курсу в учбовому процесі, науці, враховуючи необхідні зв'язки з іншими дисциплінами. Даний вид здібностей

забезпечує реалізацію тактичних цілей. Даний вид здібностей забезпечує реалізацію тактичних цілей: структуризації курсу, відбору змісту і вибору форм проведення занять. Вирішувати проблеми педагогічного процесу у вузі доводиться щодня кожному практикові, а досліджувати їх — кожному педагогові-ученому. Проектні здібності позначаються в особливій чутливості до конструювання педагогічного і наукового «лабіринту» — шляхи від незнання до знання, вони мають на увазі результат майбутньої діяльності, припускають дозування при передачі знань, умінь, навиків. Конструктивні визначають чутливість до послідовної побудови занять і наукової діяльності в часі і просторі, щоб результат відповідав плану, здатність відокремлювати те, що можна і повинно вирішити в даний момент від того, що слідує і чому слід відкласти. Креативно-конструктивний компонент дає можливість мислити, узагальнювати на основі недостатнього числа ознак, створювати нові поєднання, використовуючи наявну інформацію.

У основі проектної і конструктивної діяльності лежать здібності до інтелектуальної праці:

- відкинути незвичайні стандарти і методи рішення, шукати нові, оригінальні;
- бачити далі безпосередньо даного і очевидного;
- охоплювати суть основних взаємозв'язків властивих проблемі;
- ясно бачити декілька різних шляхів рішення і в думках вибрати найбільш ефективний;
- чуття до наявності проблеми там, де здається, що все вже вирішено;
- ідейна плідність і ін. [45].

Аналізуючи даний компонент здібностей, вітчизняні учені відзначають високу роль інтуїції в науковій творчості, як результаті великої розумової роботи, що дозволяє скоротити шлях пізнання на основі швидкого, майже миттєвого, логічно неусвідомлюваного розуміння ситуації і знаходження правильного рішення. У науковій творчості інтуїція допомагає народженню гіпотез. Здатність бачити проблему, її фон, встановити зв'язки з іншими

проблемами, формулювати гіпотези, знаходити критерії вимірювання явищ, що вивчаються, описувати, інтегрувати і синтезувати наукові факти, знаходити їм місце в теорії.

Дослідження показують, що у викладачів, що не мають вченого ступеня, рівні всіх проектно-конструктивних здібностей понижені, а також уміння передбачати в педагогічній і науковій роботі. Найвищий рівень цих здібностей відмічений у докторів наук, що виявляється, зокрема, при попередженні конфліктних ситуацій.

3. Організаційний компонент

Організаційні здібності служать не тільки організації процесу навчання у вузі, але і самоорганізації діяльності викладача. Організаторська діяльність сучасного ученого припускає його включення у взаємодію не тільки в об'єкті дослідження, але і з іншими ученими, що беруть участь спільно з ним в дослідженні або що вивчають суміжні науки. Організаторські загальні здібності досліджувалися Л. Уманським. Він виділив 18 типових організаторських якостей особи:

1. здатність «заряджати» своєю енергією інших людей;
2. здатність знаходити якнайкраще застосування кожній людині;
3. психологічна вибірковість, здатність розуміти і вірно реагувати на психологію людей;
4. здатність бачити недоліки у вчинках інших людей — критичність;
5. психологічний такт — здатність встановити міру дії;
6. загальний рівень розвитку як показник кмітливості, різниці загальних плотських здібностей людини;
7. генициативність — творча і виконавська;
8. вимогливість до інших людей;
9. схильність до організаторської діяльності;
10. практичність — здатність безпосередньо, швидко і гнучко застосовувати свої знання і свій досвід у вирішенні практичних завдань;
- 11.самостійність на відміну від навіюваності і сліпої подражательности;

12. спостережливість;
13. самовладання, витримка;
14. товариськість;
15. наполегливість;
16. активність;
17. працездатність;
18. організованість [79].

Організаторські здібності виявляються в умінні організувати себе, свій час, індивідуальну, групову, колективну діяльність студентів, згуртувавши навколо наукової проблеми надійних помічників, однодумців.

Доктори наук, як показують дослідження, краще за інших уміють організувати вивчення об'єктів дослідження, публікацію отриманих результатів, індивідуальну наукову роботу студентів, свій час, себе. Кандидати наук добре уміють організувати колективну науково-дослідну роботу студентів, встановлювати взаємний контроль, дати критику і оцінку результатів дослідження, розвернути взаємний обмін науковою інформацією і досвідом володіння наукою.

Викладачі без вчених ступенів уміють організувати вивчення об'єктів, спостереження, прагнуть до взаємного обміну науковою інформацією, охоче включаються в комплексні дослідження.

4. Комунікативний компонент.

Спілкування в діяльності викладача виступає не тільки засобом наукової і педагогічної комунікації, але і умовою вдосконалення професіоналізму в діяльності і джерелом розвитку особи викладача, а також засобом виховання студентів. До комунікативних відносяться здібності:

- здатність всесторонньо і об'єктивно сприймати людину-партнера по спілкуванню;
- здатність викликати у нього довіру, співпереживання в спільній діяльності;
- здатність передбачати і ліквідувати конфлікти;

- справедливо, конструктивно і тактовно критикувати свого товариша по спільній діяльності;
- сприймати і враховувати критику, перебудовувавши відповідно свою поведінку і діяльність [43].

Основний засіб спілкування — мова усна і письмова. У науковій діяльності, на відміну від педагогічної, грає першенствуючу роль в порівнянні з усною. Об'єктування результатів наукового пізнання здійснюється, як правило, спочатку в письмовій мові — в процесі наукового спілкування. Усний виклад результатів дослідження в компетентній аудиторії є необхідним засобом перевірки цінності, об'єктивності і довідності результатів дослідження.

Цікаво відзначити, що комунікативний компонент здібностей — найгнучкіші, комунікативні уміння з віком переміщуються у бік регресу.

5. Компонент Перцептивної рефлексії

Даний компонент здібностей тісно пов'язаний з комунікативним, він звернений до суб'єкта педагогічної дії. Рефлексія — усвідомлення індивідом, що діє, того, як він сприймається партнером по спілкуванню, припускає знання того, як інший розуміє того, що рефлексує. Рефлексія — своєрідний подвосний процес дзеркального віддзеркалення індивідами один одного, при якому рефлексуючий суб'єкт відтворює внутрішній світ співбесідника і з віддзеркаленням себе.

Здібності перцептивних рефлексій включають три види чутливості.

1. Відчуття об'єкту. Воно є особливим чуттєвительность педагога до того, який відгук об'єкти реальної дійсності знаходять у учнів, якою мірою інтереси і потреби учнів виявляються при цьому, «співпадають» з вимогами педагогічної системи з одного боку, з тим, що їм пред'являє в учбово-виховному процесі сам педагог. Ця чутливість схожа з емпатією і виявляється в швидкому, легкому і глибокому проникненні в психологію учнів, в емоційній ідентифікаціях педагога з учнем і їх активної цілеспрямованої спільної діяльності.

2. Відчуття міри і такту. Виявляється в особливій чутливості до міри

змін, що відбуваються в особі і діяльності що вчиться під впливом різних засобів педагогічної дії, які зміни відбуваються, чи є позитивними або негативними, по яких ознаках можна про них судити.

3. Відчуття причетності. Воно характеризується чутливістю педагога до недоліків власної діяльності, критичністю і відповідальністю за педагогічний і науковий процес [29, 103].

Такі основні компоненти професійних здібностей педагога. Всі вони взаємозв'язані і утворюють єдине ціле, впливають на творчу індивідуальність і стиль викладача фахівця вищої школи.

Дослідження багатьох учених (Н. Кузьміна, В. Сластьонін, А. Щербаков та ін.) переконливо доводять, що в навчально-виховному процесі виявляють себе такі взаємопов'язані функції (види діяльності) педагога:

- а) діагностична;
- б) орієнтаційно-прогностична;
- в) конструктивно-проектувальна;
- г) організаторська;
- д) інформаційно-пояснювальна;
- є) комунікативно-стимуляційна;
- ж) аналітико-оцінна;
- з) дослідницько-творча [30, 73].

Розглянемо функції педагога.

1. Діагностична функція (від гр. *diagnosis* - розпізнавання, визначення) педагогічної діяльності пов'язана з розпізнаванням і вивченням істотних ознак освіченості, їх комбінування, форм вираження як реалізованих цілей освіти. Діагностика можлива за умови спостережливості педагога, за наявності уміння «вимірювати» знання, уміння, навички, вихованість і розвиток учня, правильно діагностувати педагогічні явища [42, 118].

2. Орієнтаційно-прогностична функція. Управління педагогічним процесом передбачає орієнтацію на чітко представлений у свідомості кінцевий результат. Знання суті і логіки педагогічного процесу, закономірностей

вікового та індивідуального розвитку учнів дозволяють прогнозувати (гр. prognosis - передбачення розвитку чогось, що базується на певних даних), як учні сприйматимуть матеріал, перебуваючи під впливом життєвих уявлень, який учнівський досвід буде сприяти глибшому проникненню в суть вивчаного явища; що саме учні зрозуміють неправильно. Педагогічне прогнозування передбачає також бачення тих якостей учнів, які можуть бути сформовані за певний проміжок часу [52].

3. Конструктивно-проектувальна функція діяльності вчителя органічно пов'язана з орієнтаційно-прогностичною. Її суть у конструюванні та проектуванні змісту навчально-виховної роботи, в доборі способів організації діяльності учнів, які найповніше реалізують зміст і викликають захоплення учнів спільною діяльністю. Вона вимагає від педагога вмінь переорієнтовувати цілі і зміст освіти та виховання на конкретні педагогічні завдання; враховувати потреби й інтереси учнів, можливості матеріальної бази, власний досвід та інше; визначати основні і другорядні завдання на кожному етапі педагогічного процесу; добирати види діяльності, підпорядковані визначеним завданням; планувати систему діяльності учнів; планувати індивідуальну роботу з учнями з метою розвитку їх здібностей, творчих сил і дарувань; відбирати зміст, обирати форми, методи і засоби педагогічного процесу в їх оптимальному поєднанні; планувати систему прийомів стимулювання активності учнів; планувати способи створення особистісно-розвивального середовища [47].

4. Організаторська функція діяльності педагога потребує умінь залучати учнів до різних видів діяльності й організовувати діяльність колективу.

5. Інформаційно-пояснювальна функція діяльності вчителя спричинена базуванням навчання і виховання на інформаційних процесах. Оволодіння знаннями, світоглядними і морально-етичними ідеями є найважливішою умовою розвитку і формування особистості учня. Учитель у цьому випадку виступає не лише організатором педагогічного процесу, а й джерелом наукової, світоглядної і морально-етичної інформації.

6. Комунікативно-стимуляційна функція педагогічної діяльності пов'язана з великим впливом, що його здійснює на учнів особистісна чарівність учителя, його моральна культура, вміння встановлювати і підтримувати доброзичливі відносини з учнями, власним прикладом пробуджувати їх до активної навчально-пізнавальної, трудової та інших видів діяльності.

7. Аналітико-оцінна функція діяльності вчителя пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому позитивні сторони і недоліки, порівнювати досягнуті результати з поставленими цілями і завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес, вести пошуки шляхів його вдосконалення, ширше використовувати передовий педагогічний досвід.

8. Дослідно-творча функція педагогічної діяльності має два рівні. Суть першого полягає в творчому застосуванні відомих педагогічних і методичних ідей у конкретних умовах навчання і виховання. Другий рівень пов'язаний з осмисленням і творчим розвитком того нового, що виходить за межі відомої теорії, певною мірою збагачуючи її [47].

Такими є суть і система функцій педагогічної діяльності та комплекс умінь учителя, зумовлений ними.

Охарактеризуємо педагогічні здібності викладача як сукупність психічних особливостей педагога необхідних для успішного оволодіння педагогічною діяльністю, її ефективного здійснення.

Головною здібністю, що об'єднує всі інші, є толерантність, чутливість до людини, до особистості, яка формується. З нею тісно взаємодіють комунікативність (потреба у спілкуванні, здатність легко налагоджувати контакти, викликати позитивні емоції у співрозмовника й відчувати задоволення від спілкування); перцептивні здібності (професійна проникливість, пильність, інтуїція, здатність сприймати і розуміти іншу людину, її психологічний стан за зовнішніми ознаками); динамізм особистості (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (володіння собою, самоконтроль, саморегуляція); оптимістичне прогнозування

(передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості, генерування нових ідей, уникнення традиційних схем, оперативного розв'язання проблемних ситуацій); впливовість (здатність вплинути на психічний і моральний світ дітей в певному напрямі, зближуватися з ними, здобувати довіру, любов і повагу, глибоко проникати у їхній внутрішній світ, конструювати, проектувати його).

Прогностичні здібності входять до структури педагогічних здібностей.

2.2. Характеристика прогностичних здібностей педагога

Здатність до прогнозування проявляється на різних рівнях пізнавальної діяльності: сенсорно-перцептивному, рівні уявлень, мовленнєво-мисленнєвому (Б. Ломов, Є. Сурков).

У вітчизняній психології розроблено ряд позицій, методологічно значимих для розуміння природи та сутності здібностей (Т. Артемьєва, Є. Ільїн, В. Крутецький, Б. Теплов, В. Шадріков) [40]. Загально визнаними є положення про те, що здібності мають «природну» основу, яка є основою їх розвитку. Характеристики природних передумов здатності до прогнозування були одержані в роботах П. Анохіна, Н. Берштейна, В. Русалова та ін.

Вітчизняна психологія обґрунтувала соціально-історичну сутність здібностей. Існує достатньо підстав впевнитися в тому, що і з цієї позиції прогнозування може бути охарактеризоване як здібність.

Таким чином, здібність до прогнозування, як і будь-яка інша людська здібність, проявляється і формується в діяльності, має природні передумови розвитку, зумовлена суспільно-історичними факторами.

Визначення здібностей педагога розкривають їх сутність через наступні характеристики: індивідуальна особливість, якість людини; ця якість визначає успішність виконання певної діяльності; становлення цієї якості опосередковане природними передумовами, так і прижиттєвими

умовами (В. Крутецький, Н. Лейтес, К. Платонов, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) [54; 66; 77].

Прогностичні здібності педагога – це здатність, що виражається в передбаченні наслідків своїх дій, у виховному проектуванні особистості учнів, пов'язаному з уявленням про те, що з учня вийде в майбутньому, в умінні прогнозувати розвиток тих або інших якостей вихованця [28].

Здібність прогнозування педагога може виступати і як загальна, і як спеціальна здібність. Загальною вона є в тому сенсі, що вона включена в будь-яку діяльність, є її невід'ємною частиною. Спеціальною здібністю прогнозування виступає як діяльність, метою якої є побудова прогнозу.

Характеристика пізнавальної прогностичної здібності через якості пізнавальних процесів є перспективною і тому, що, задаючи цілі прогностичної діяльності, варіюючи їх, можна виявляти структуру якості і побачити особливості розвитку здібності до прогнозування як функціональної системи.

Таким чином, пізнавальна прогностична здібність є сукупністю якостей пізнавальних процесів суб'єкта, яка визначає успішність прогнозування в будь-якій діяльності, в тому числі і в прогностичній.

Таким чином, за результатами факторного аналізу можна констатувати: визначені чотири фактора структури здібності до прогнозування. Перший фактор включає такі якості мислення, як аналітичність, глибина, усвідомленість; другий – гнучкість мислення; третій – перспективність і четвертий – доказовість мислення.

Огляд теоретичних і експериментальних досліджень, дозволив виділити в процесах прогнозування когнітивний, поведінковий та емоційний аспекти, які забезпечують ефективність рішення невизначених задач.

Емоційна сторона прогностичних здібностей педагога представлена, з одного боку, емоційними процесами, з іншого, результатом його діяльності, що включається в оцінку цій діяльності і бере участь, таким чином, у здійсненні зворотного зв'язку і коригуванні діяльності.

Когнітивна сторона прогностичних здібностей педагога представлена

знаннями, необхідними для отримання прогнозу. Це знання про розвиток розглянутого явища або процесу в минулому, знання про стан об'єкта прогнозу. У загальному вигляді когнітивна сторона включає в себе: знання, що об'єктивно відображають існуючі зв'язки і тенденції розвитку об'єктів прогнозу; специфіку співвідношення цих знань з інформацією про об'єкт прогнозу в сьогоденні; особистісний знанєвий досвід прогнозуючого суб'єкта.

Поведінкова сторона прогностичних здібностей педагога складається з дій. Цими діями є: встановлення причинно-наслідкових зв'язків; реконструкція та перетворення уявлень; висування та аналіз гіпотез; планування [32, 59].

Встановлено, що структуру здібності до прогнозування визначають якості мисленневих процесів, характерні для багатьох видів розумової діяльності, а не лише для прогнозування. Жодна зі встановлених якостей не є принципово новою, всі вони так чи інакше виділялися в різних видах людської діяльності. В цьому ми вбачаємо прояв одного із загальних принципів природи і психічної організації людини - економічності. Номінативно в структурі здібності до прогнозування виділені вже відомі якості мислення, але специфічним саме для пізнавальної прогностичної здібності є набір цих якостей, а також характер їх співвідношення: перший фактор – аналітичність, глибина, усвідомленість, другий – гнучкість, третій – перспективність, четвертий – доказовість мислення.

До показників здібностей до прогнозування відносять:

- рівень вербального узагальненого прогнозу;
- доказованість прогнозу;
- перспективність прогнозу;
- логіку побудови прогнозу;
- усвідомленість ймовірностного характеру прогнозу;
- широта асоціативного поля;
- варіативність асоціацій;
- гнучкість асоціацій;
- повнота причинно-наслідкових зв'язків;
- повнота операцій планування;

- гнучкість гіпотез;
- обґрунтованість гіпотез [16, 83].

Встановлення взаємозв'язку між показниками основних мисленевих процесів і показниками, що відображають урахування специфіки майбутнього, є результатом розвитку якості мислення, яка забезпечує пізнання майбутнього. Визначені показники здібностей до прогнозування слід вважати як структуростворюючі.

В ієрархії виділених якостей звертає на себе увагу те, що перший фактор складають якості мислення, загальні та основоположні для будь-якої мисленнєвої діяльності людини: аналітичність, глибина, усвідомленість. Фактори третій і четвертий визначають ті якості мисленевих процесів, які більш специфічні саме для прогнозування, оскільки через них враховуються вірогіднісний характер і часова перспектива майбутнього. Установлена ієрархія є вираженням діалектичної єдності загального і особливого в структурі здібності до прогнозування.

Таким чином, розглянуті аспекти психології прогнозування дозволяють виділити два напрямки у створенні методів діагностики і розвитку здібності до прогнозування.

2.3. Формування здібностей до прогнозування у процесі професійного навчання

Здібність до прогнозування є професійно важливою якістю в багатьох професіях. Як навчання сприяє розвитку здібності прогнозування в процесі професійного навчання? У пошуку відповіді на це питання проаналізуємо особливості її розвитку при професійній підготовці викладача у вищому навчальному закладі.

Прогностична діяльність важлива складова педагогічної діяльності, результативність якої визначається ступенем сформованості прогностичних

здібностей та системи знань студентів про прогнозування. Ми розглядаємо прогнозування як уміння (мисленнєве) будувати припущення про майбутній результат навчальної діяльності, що здійснюється на основі набутих знань і оцінки своїх можливостей.

Формування прогностичних здібностей майбутніх вчителів можна розглядати як один з напрямів підвищення ефективності їх підготовки. Це пов'язано з тим, що, по-перше, здатність до прогнозування забезпечує випереджаючий підхід у діяльності вчителів, що дозволяє їм у повсякденних подіях шкільного життя бачити установки учнів на майбутнє і цілеспрямовано формувати їх з урахуванням індивідуальних особливостей кожного учня і знання суспільних вимог до особистості соціалістичного типу. По-друге, завдяки прогностичним здібностям вчителів стає дійсно реальною можливість наукового обґрунтування методів виховання і навчання, прийнятих рішень, певних впливів. Управління в діяльності вчителя, як і управління в будь-якій іншій діяльності, передбачає прогноз і може бути здійснено на його основі. По-третє, здатність до прогнозування – це особлива здатність в тому сенсі, що вона включена в реалізацію всіх функцій діяльності вчителя (інформаційної, організаторської, комунікативної, розвиваючої та ін.), тому завдяки цій здатності вдосконалюється опанування кожної з перерахованих функцій [46, 52].

Попередній аналіз показав, що різні види здібностей до випереджаючого віддзеркалення складаються при використанні різних підстав (знання закономірностей, циклічності, аналогій тощо). Крім того, ми переконалися в тому, що необхідні відповідні якості психічних процесів, які визначають здатність до антиципації. Прогнози в педагогічній діяльності різноманітні і можуть вимагати прояву різних форм антиципації: передбачення, прогнозування тощо. Розглянемо становлення деяких з них.

В першу чергу слід відзначити розвиток здібності до соціально-перцептивного передбачення у майбутніх педагогів.

Соціально-перцептивне передбачення припускає, з одного боку,

розвинені перцептивні якості, які дозволяють скласти підстави для прогнозування, з іншого – наявність в пам'яті еталонів сприйняття і певних класифікаційних схем. Тобто, одним із можливих шляхів актуалізації здібності до соціально-перцептивного передбачення може бути розвиток спостережливості як однієї з властивостей сенсорної організації людини [71].

Розглянемо розвиток здібності до мовленнєво-мисленнєвого прогнозування в процесі професійного навчання.

Специфіка прогностичної діяльності, як і будь-якої іншої, зумовлена її конкретним змістом, а значить, і існуючими знаннями, необхідними для розробки прогнозу. Ми припускали, що розвиток здібності до прогнозування педагогічних явищ опосередкований розвитком якостей розумових процесів, що становлять структуру здібності прогнозування, і професійних знань, необхідних для прогнозу.

Розвиток прогностичних здібностей майбутнього педагога можливо розділити на кілька стадій:

1. Емоційна стадія розвитку прогностичних здібностей передбачає не саму по собі емоцію, а особливе утворення у вигляді емоційно випробовуваного розуміння смислів і цінностей, тобто переживання. Домінують самооцінювальні емоції, визначаються рівень складності майбутнього завдання і ступінь готовності до дії, прогноз результату дії.

2. Когнітивна стадія розвитку прогностичних здібностей полягає в утворенні очікування нових зв'язків між факторами завдання, ситуації чи явища, відбувається аналіз не тільки об'єктивних фактів, що піддаються прогнозу але і власних дій, і їх наслідків.

3. Поведінкова стадія розвитку прогностичних здібностей представлена рівнем реалізації дії, що обумовлено як індивідуальними відмінностями, так і ситуаційними чинниками. На цій стадії прогностичні здібності здійснюють контроль над особливостями актуальної ситуації [68, 11].

Роботи вітчизняних і зарубіжних педагогів П. Блонського, А. Валлона, О. Запорожця містять факти, які доказують, що здібність до прогнозування має

прояв під час здійснення навчально-виховної діяльності. Встановлено, що на розвиток прогностичних здібностей впливають мотиви поведінки і діяльності. Основним новоутворенням в мотиваційній сфері студентства є те, що «за змістом на перше місце встають мотиви, що пов'язані з життєвими планами учнів, його намірами в майбутнє, його світоглядом і самовизначенням» [83, 122]. Поява на першому місці мотивів, які пов'язані з планами на майбутнє здійснюються під впливом як зовнішніх так і внутрішніх умов. Однією з них є розвиток здібностей прогнозування. Цю особливість взаємозв'язку прогнозування і мотивації ще визначив А. Макаренко [16, 89]. Дослідження Е. Клімова показали, що значущість мотивів, які орієнтовані на майбутнє, пов'язана з формуванням планів професійного самовизначення [23, 46].

Б. Богоявленський, Н. Менчинська у своїх роботах виділяють поряд зі здібностями, що носять особистісний характер, здібності більш загального плану, що знаходять своє застосування в різних ситуаціях, які змінюються і які дозволяють вирішувати широке коло завдань, підкреслюють, що характерною рисою розвиваючого навчання є нагромадження не тільки фонду знань, але й розумових операцій, прийомів, добре «відпрацьованих» і міцно закріплених [21, 174]. Такі операції й прийоми можна віднести до інтелектуальних здібностей, наприклад: порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, класифікація, умовивід.

Прогностичні здібності є складним особистісним утворенням, що забезпечує успішність прогнозування у професійній роботі вчителя.

Ряд авторів виділяють інтелектуальні здібності як основу пізнавальної активності й самостійності. Багато дослідників указують на важливість таких здібностей як: уміння спостерігати, аналізувати, розуміти головне, робити висновки, критично ставитися до виконуваної діяльності, вирішувати самостійно, переносити знання в нові умови й ін.

За даними досліджень багатьох психологів доведено, що на кожному віковому етапі й у різних видах діяльності вміння вчитися самостійно розвивається не однаково. Перш ніж сформувати здібності до прогнозування

треба розвинути в студентів уміння вчитися самостійно й покласти це в основу прогнозування.

Самостійність слід розуміти як самоактивність, у якій раніше досягнуті особистістю рівні її розвитку стають основою для оволодіння більш високими рівнями. Істотними виявляються внутрішні джерела розвитку особистості: бажання вчитися, позитивне відношення до навчання, знання.

У нашому дослідженні самостійність розглядається як складна властивість особистості і ми обмежуємося аналізом розумової діяльності як одного з можливих і важливих моментів прояву самостійності особистості.

Багато дослідників у поняття «розумова самостійність» включають володіння загальними вміннями й навичками, пізнання об'єктивної дійсності й творче їхнє застосування у звичній і новій обстановці.

Не менш важливим в прогностичній діяльності є здібності прогнозувати мету, завдання, сукупність практичних дій для досягнення очікуваного результату. Діяльність вчителя складається з дій і операцій, які не є випадковими, безсистемними. Вони, як правило, цілеспрямовані й покликані вирішувати конкретні завдання. Тому їх результативність багато в чому визначається тим, наскільки людина уміє спрогнозувати весь процес дій від постановки мети до отримання проєктованого професійного результату [29, 47].

Прогнозування як ідеальне продумування і практичне втілення того, що повинно бути – є сплав конкретних дій і розумових операцій, показниками ефективності яких виступають прогностичні здібності: орієнтаційні, операційні, активаційні, регуляційні, мативаційні.

Операційні – засновані на розумових операціях. Вони пов'язані із природними задатками людини й формуються в соціальному досвіді особистості.

Орієнтаційні – пов'язані з орієнтовною діяльністю людини в потоці одержуваної наукової інформації.

Активаційні – що припускають цілеспрямовану активну розумову

діяльність, активне відношення до знань.

Регуляційні – спрямовані на регуляцію розумової діяльності в процесі оволодіння знаннями.

Мотиваційні – оволодіння умінням «хотіти», найбільш тісно пов'язаним з особистісними особливостями, що виражають пізнавальні спонукання [63].

Перераховані здібності являють собою складні утворення, що припускають одночасне оволодіння багатьма мисленевими операціями, розумовими діями, вони торкаються різних сторін особистості й інтегруються у вигляді п'яти зазначених блоків: операційний, орієнтаційний, саморегуляційний, активаційний, мотиваційний. Виділені блоки здібностей дозволяють коригувати навчальну діяльність студента відповідно до прогнозування.

Формування прогностичних здібностей відбувається в діяльності, в процесі моделювання ситуацій, які передбачають не тільки зовнішні умови, але і сам суб'єкт, що діє. Потрапляючи в змодельовану ситуацію, студент повинен визначитися в ній, провести аналіз майбутніх дій. На основі результатів аналізу формується завдання, яке повинне бути особистісно-значущим і витікати з логіки власної активності. Прогнозування в даній ситуації – це об'єкт мисленнєвої діяльності, що вимагає перетворення початкової ситуації, виявлення відносин між відомим і невідомим, окремими елементами, закономірностями і зв'язками. Важливо використовувати різні види діяльності, способи і форми, в процесі яких відпрацьовуються і закріплюються прогностичні здібності.

Процес формування прогностичних здібностей включає весь потенціал активності студента – від індивідуального сприйняття до соціальної активності. Засвоєння прогностичних знань та прогностичних дій здійснюється у ході професійних ситуацій, які моделюються, що забезпечує умови для формування прогностичних здібностей студентів, трансформації академічної процедури засвоєння прогностичних знань в професійно-прогностичні дії майбутніх педагогів.

Отже, при наявності у викладача завдання сформулювати прогностичні здібності студентів, він повинен орієнтуватися на оволодіння ними операційними здібностями, пов'язаними з мисленнєвими процесами, інтелектуально-особистісними здібностями, що є узагальненими й інтеграційними, особистісно трансформованими й спрямованими на вирішення нестандартних завдань, типових для профілю факультету, на якому здійснюється професійна підготовка студента до майбутньої діяльності.

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЗДІБНОСТЕЙ ДО ПРОГНОЗУВАННЯ У СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Методика й організація проведення експериментальної роботи

Експериментальна робота з формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей проводилася на базі Бердянського державного педагогічного університету. В дослідженні брали участь студенти другого курсу, які навчаються на гуманітарно-економічному факультеті за освітньою програмою «Середня освіта (історія та правознавство)» у кількості 21 студента (експериментальна група) та студенти другого курсу, які навчаються на факультеті філології та соціальних комунікацій за освітньою програмою «Середня освіта (Українська мова і література). Англійська мова» у кількості 22 студента (контрольна група). Таким чином, вибірка для дослідження складалася з 43 досліджуваних.

Також у експерименті брали участь студентів першого (22 студента) та четвертого (21 студент) курсів інституту філології та соціальних комунікацій за спеціальністю «українська мова і література» Бердянського державного педагогічного університету.

Дослідження містило констатувальний та формувальний експеримент.

На констатувальному етапі експерименту нами замірялися уміння студентів «читати» емоції по обличчю людини, досліджувалися їх прогнози про мовні висловлювання однокурсників та визначалися рівні здатності до прогнозування. Мета: визначити наявність впливу спостережливості як професійної якості майбутнього вчителя на розвиток прогностичних здібностей.

Для перевірки уміння читати емоції по обличчю використовувався тест на

чутливість до значень виразу обличчя.

Він складається з 30 фотографій, на яких були зображені обличчя різних людей, які відображає переживання 10 емоцій з різною мірою інтенсивності (по 3 фотографії на одну емоцію). Для розрізнення міри інтенсивності тієї або іншої емоції, потрібно проявити свою здатність до бачення в динаміці емоцій, переживання яких відображається в експресії обличчя. На фотографіях були зображені наступні емоції: радість, смуток, здивування, гнів, страх, презирство, огида, інтерес, рішучість, збентеження. Студенти на аркуші паперу пишуть номері від 1 до 30. Досліджувані мають подивитися на кожен фотографію і на аркуші біля кожного номеру написати слова, що відповідають можливим варіантам вибору емоцій на обличчі з тридцяти фотографій. Після виконання цієї вправи студенти отримують вірні відповіді. За кожний збіг нараховується 1 бал. За кожен емоцію студент може отримати максимум 3 бали.

Для дослідження прогнозів студентів про мовні висловлювання однокурсників в ситуаціях, нами використовувалися ситуації які містяться в тестах С. Розенцвейга.

Для визначення рівнів здатності до прогнозування у досліджуваних студентів використовувалася методика «Здібність до прогнозування» (Л. Регуш).

Методика складається з 20 пунктів, кожен з яких містить по два твердження. Респонденту пропонується обрати те твердження, яке найбільше відповідає його поведінці.

За основу складання тестових питань автори взяли показники антиципації, отримані емпіричним шляхом і ранжовані за дихотомічною шкалою. Таким чином, кожен зі шкал (аналітичність, глибина, гнучкість, усвідомленість, перспективність, доказовість) представляють питання, що відповідають показникам цих якостей і мають найбільшу факторну значимість за результатами факторного аналізу. Всього показників виявилось 16. На кожний з них передбачалося два альтернативних висловлювання.

Виконання тесту припускає відповіді випробуваних на основі

спостереження за типовими особливостями своєї прогностичної діяльності. У зв'язку з цим у відповідях на кожне питання отримуються рівневі дихотомічні розбіжності за кожним показником.

Для опитуваних тест має маскувальну назву «Схильність до ризику» і у зв'язку з цим містить відповідну шкалу з чотирьох питань. Здатність до антиципації може включати такі комплексні показники: креативність, логічність та інтуїтивність. Відповідно, запропоновані Л. Регуш твердження, під час обробки аналізувалися як такі, що відповідають тому чи іншому зазначеному показнику. Таким чином, 6 пар тверджень спрямовані на діагностику креативності; 5 визначають рівень логічності і 5 діагностують рівень інтуїтивності досліджуваного [20, 110].

На формувальному етапі експерименту зі студентами експериментальної групи був проведений тренінг педагогічної спостережливості, який розроблено Л. Регуш [63].

Одним з напрямків підвищення якості психологічної підготовки вчителя є формування у студентів психологічних умінь, тісно пов'язаних з розвитком професійних властивостей особистості. У комплекс таких умінь входить педагогічна спостережливість. Специфіка її визначається різноманітними психічними станами студентів, впливом цих станів на процес і результати навчальної діяльності, взаємини з одногрупниками, викладачами.

Педагогічна спостережливість включає два взаємопов'язаних компоненти: перцептивний і емпатійний. Цілеспрямоване сприйняття, яке складає основу перцептивного компонента спостережливості, передбачає тонку диференціацію виразних рухів обличчя, пантоміміки, тобто «аналізуюче спостереження». Емпатія, як відомо, характеризується здатністю до відображення внутрішнього світу іншої людини, її думок і почуттів. У цьому випадку і розуміння, і «емоційна причетність» є не тільки результатом мислення або пережитих почуттів, але одночасно і результатом спостережень. Тому при характеристиці педагогічної спостережливості в якості одного з компонентів доцільно розглядати здатність до емпатії. Викладач повинен вміти

ставати до точки зору студента, імітувати його міркування, передбачати можливі труднощі в його діяльності, розуміти, як вчачийся сприймає певну ситуацію.

Спостереження служить тим джерелом, з якого викладач може отримувати знання, необхідні для такого відображення. В якості самоконтролю правильності відображення світу іншої людини можуть служити рефлексивні судження.

Розвиток взаємозв'язку між перцептивними й емпатійними компонентами спостережливості сприяє її вдосконаленню. Ідентифікація стає повною і забезпечує як розуміння внутрішнього світу іншої людини, так і переживання тих почуттів, які вона переживає.

Зі сказаного випливає, що розвиток педагогічної спостережливості передбачає формування уміння спостерігати за виразними рухами тих, що вчаться, адекватно їх сприймати та ставати до точки зору того, що навчається.

Пропонований тренінг включає дві групи вправ: вправи в читанні виразних рухів і вправи в рефлексивних судженнях за іншу особу.

Тренінг містить 6 вправ. Кожна вправа проводиться впродовж декількох занять. На кожен вправу тренінгу відводиться 20-30 хв.

Наведемо приклади деяких вправ.

Вправа 1.

Матеріал. Рисунки із зображенням рота: нормальний; ніжний; дуже незадоволений; скорботний; впертий; впертий і незадоволений; уважний; незадоволений і уважний; злобний і той, що насміхається.

Хід роботи. Викладач послідовно демонструє малюнки міміки рота і дає інструкцію: уважно розглянути кожен рисунок, визначити який емоційний стан передає міміка рота. Свої спостереження студенти записують у таблицю, складену з таким розрахунком, щоб в неї можна було заносити записи на кожному занятті при повторенні вправи.

На кожному занятті студенти отримують завдання додому: вести спостереження за вираженням різних емоційних станів людей, звертаючи

особливу увагу на міміку рота.

Підбиття підсумків проходить на останньому занятті у даній вправі. Матеріалом для цього слугують зазначені таблиці. Викладач повідомляє істинні значення того чи іншого мімічного вираження; потім кожен студент порівнює результати своїх спостережень на кожному занятті з запропонованим еталоном і робить висновок про точність впізнавання, динаміку своїх результатів від заняття до заняття.

Вправа 2.

Матеріал. 13 фотографій, моделюючих різну ступінь уваги та інтересу учня на уроці: умовна норма; слабка увага; середня увага; сильна увага; дуже сильна увага; слабкий інтерес; середній інтерес; сильний інтерес; дуже сильний інтерес; є увага, немає інтересу; відсутня увага; трохи незрозуміло; зовсім незрозуміло.

Хід роботи. Підготовка до цієї вправи може бути розпочата коли студенти проводять спостереження за школярами на уроці. Але виконувати цю вправу доцільно на заняттях з психології. Студентам пропонується програма спостереження за виразними рухами учнів на уроці, і вони фіксують ці рухи по зонам. Зона лоб – брови: зведення – опущення брів, підняття брів; зона очей: збільшення – зменшення очної щілини, підняття верхньої повіки, зниження тонусу верхньої повіки, характер погляду, напрям погляду, напруженість погляду; зона від основи носа до підборіддя: зміни кутів рота, тонус рота, розмір ротової щілини; зона голови: лицьова спрямованість учня до предмету, зміни положення голови по горизонталі, по вертикалі, способи фіксації голови через опору на руку; зона ший: зміни тонусу ший; зона тулуба: зміни положення тулуба по відношенню до предмету, зміни тонусу спини, спрямованість площині тулуба до предмету у відносній і фіксованій системі координат; зона рук: тонус лівої і правої рук, рухи, що є засобами самовпливу, самостимуляції; зона ніг: зміна тонусу ніг, зміна позиції ніг.

На фотографіях, які служать матеріалом для цієї вправи, різні психічні стани учнів змодельовані саме на основі тих ознак, які включені в програму

спостереження за виразними рухами.

На початку заняття студентам пропонується записати перелік усіх станів, зображених на фотографіях, не встановлюючи зв'язок між номером фотографії та зображеним на ній станом. Потім викладач перемішує фотографії і фіксує письмово для себе послідовність їх пред'явлення студентам. Подивившись на фотографію, студенти визначають, який з 13 названих станів зображено на фото, і записують свої спостереження у таблицю.

Підбиття підсумків здійснюється на останньому для цієї вправи занятті. Викладач називає стани, що зображені на кожній фотографії; студенти порівнюють свої результати з еталоном, підраховують вірні відповіді на кожному занятті.

Вправа 3.

Матеріал. Набір з 24 рисунків до тесту Розенцвейга.

Хід роботи. Викладач розподіляє рисунки так, щоб використовувати їх на кількох заняттях. Якщо вправа буде повторюватися на чотирьох заняттях, то весь набір ділиться на чотири частини, якщо на шести, то на шість частин, тощо.

Інструкція студентам: «Подивіться уважно на рисунок. Один із зображених на ньому персонажів говорить, а інший відповідає. Напишіть, що на його місці сказали б ви». Після того як студенти зроблять цей запис, викладач дає наступне завдання: «Напишіть, що в цій ситуації відповів би ваш друг, одногрупник».

На кожному з занять студентам пропонуються нові рисунки, але «особистість», за яку кожен студент дає відповідь, залишається постійною – це товариш по групі, людина, якого він знає краще, ніж інших.

Підбиття підсумків. Студенти, які працюють в парі, порівнюють свої відповіді з рефлексованими судженнями. При зіставленні проводиться оцінка спрямованості висловлювань. Якщо за спрямованістю реальні і прогнозовані висловлювання збігаються, то студент поставить собі бал. Максимальна кількість балів, яку можна набрати при виконанні цієї вправи, дорівнює

двадцяти чотирьом. Кожен студент проводить аналіз динаміки результатів від заняття до заняття.

Після застосування тренінгу було проведено повторне діагностування зі студентами обох груп. У тесті на чутливість до значень виразу обличчя використовувалися інші фотографії обличчя людей.

З метою з'ясування чи залежить формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей від розвитку таких якостей як спостережливість, рівень розвитку розумових процесів і наявність професійних знань, необхідних для складання прогнозу педагогічних явищ зі студентами обох груп було проведено дослідження, в якому з'ясовувалося, як відбувається розвиток якостей розумових процесів, що становлять структуру здатності до прогнозування, як розвиваються професійні знання, необхідні для відповідних прогнозів про педагогічні явища, і наскільки успішно студенти вирішують прогностичні задачі.

Основний шлях дослідження – організація діяльності студентів із вирішення прогностичних задач. Прогностичні задачі створювалися відповідно до певних вимог, а саме:

- висловити і обґрунтувати гіпотези про труднощі, які можуть відчувати школярі при засвоєнні нового матеріалу (при визначенні понять, виконанні вправ, перенесенні раніше засвоєних знань на засвоєння нового в конкретній темі);

- висловити і обґрунтувати гіпотези про можливу поведінку окремих учнів і класу в цілому в даній конфліктній ситуації;

- визначити наслідки рішення, яке приймає вчитель в конфліктній ситуації;

- визначити наслідки конкретних словесних дій (заохочення і осуд) для двох різних учнів;

- скласти план класних зборів;

- скласти план підготовки до святкування Нового року.

У дослідженні використовувалися дві серії прогностичних задач. Перша

серія була спрямована на характеристику якостей розумових процесів, які складають структуру здатності до прогнозування. Подібні задачі могли бути вирішені без використання професійних завдань. Друга серія включала задачі на прогнозування студентами педагогічних явищ. Зміст цих задач, на відміну від задач з першої серії, моделював реальні педагогічні ситуації, в яких вчителю доводиться прогнозувати, а рішення задач припускало використання професійних знань. Тому методика передбачала виявлення знань, якими володів кожен студент для побудови прогнозу.

Комплекс прогностичних задач.

Педагогічні ситуації для формування прогностичних здібностей.

Завдання. Який прогноз, що привів до отриманих наслідків, відсутній у поясненні? Які відомості необхідні для побудови цього прогнозу?

Завдання. Побудуйте модель ситуації спілкування, в якій ви реалізуєте свою педагогічну задачу. Які відомості необхідні для цього?

Завдання. Побудуйте модель ситуації спілкування, в якій ви реалізуєте свою педагогічну задачу. Які відомості необхідні для цього?

Завдання. Як вирішила вчинити вчителька? Оцініть наслідки прийнятого рішення. Які знання необхідні вчителю для того, щоб правильно діяти в подібній ситуації?

Завдання. Оцініть наслідки дії вчителя. Як варто було вчинити в цій ситуації, передбачаючи наслідки?

Методика «Прогностична задача»

Область застосування методики.

Передбачається використання методики «Прогностична задача» в психодіагностиці, при проведенні психологічної експертизи, в ситуаціях визначення професійної придатності чи професійної компетентності. За допомогою методики може бути встановлений психологічний діагноз і побудований психологічний прогноз.

За результатами методики можуть бути визначені шляхи психологічного впливу, а також поставлені задачі для саморозвитку людини. Час виконання

завдань не обмежується, але абсолютна більшість досліджуваних встигає зробити завдання у часовий інтервал 40 - 45 хвилин. Процедура дослідження передбачає також групове тестування. З метою маскуванню істинної мети діагностики досліджуваним повідомляється, що цей тест допомагає дізнатися особливості уяви.

Зміст завдань і процедура проведення.

Методика представляє собою набір із п'яти прогностичних задач, які пропонується вирішити досліджуваним. Відповіді даються у письмовому вигляді.

Зразки бланків

Бланк 1.

1. Якими можуть бути наслідки так званого «парникового ефекту» (потепління клімату, викликане великою концентрацією вуглекислого газу в атмосфері)?

2. Якими є причини дорожньо-транспортних пригод.

3. Складіть план підготовки до поїздки до Москви.

4. Перерахуйте якомога більше можливостей використання таких предметів: а) гребінець та б) дзеркало.

5. «На березі озера, оточеного великими масивами лісу, збудували паперовий комбінат». Висловіть всі припущення щодо того, до чого може призвести побудова паперового комбінату. Відповідь обґрунтуйте.

Бланк 2.

5.1. Додаткова інформація. «В озеро впадає і з озера витікає декілька річок». Враховуючи це повідомлення, сформулюйте нові припущення, оцініть написані вище і випишіть із них ті, які й досі вважаєте правильними. Ті припущення, які ви висловили спочатку, а тепер вважаєте неправильними, не випишуйте.

5.2. Додаткова інформація. «На побудованому комбінаті діють хороші очисні споруди, тому вода в озеро скидається чистою і повітря також не забруднюється». Враховуючи це повідомлення, сформулюйте нові припущення,

оцініть написані вище і випишіть із них ті, які й досі вважаєте правильними. Ті припущення, які ви висловили спочатку, а тепер вважаєте неправильними, не випишуйте.

Бланк 3.

5.3. Додаткова інформація. «Замість вирубленого лісу постійно висаджується молодняк». Враховуючи це повідомлення, сформулюйте нові припущення, оцініть написані вище і випишіть із них ті, які й досі вважаєте правильними. Ті припущення, які ви висловили спочатку, а тепер вважаєте неправильними, не випишуйте. Поясніть, чому ті припущення, які залишилися, є вірними.

Тестові показники. Результати виконання всіх задач оцінюються за 18 показниками.

Задача 1 спрямована на встановлення припущень; показники прогностичної здібності:

1. Рівень вербального узагальнення припущень.
2. Обґрунтованість виділених припущень.
3. Перспективність припущень.
4. Логіка побудови припущень.
5. Усвідомлення вірогідності характеру припущень.
6. Усвідомлення етапів процесу прогнозування при встановленні причинно-наслідкових зв'язків.

Задача 2 спрямована на встановлення причин; показники прогностичної здібності:

7. Рівень вербального узагальнення причин.
8. Повнота причинно-наслідкових зв'язків.
9. Істотність причинно-наслідкових зв'язків.

Задача 3 спрямована на вивчення функції планування; показники прогностичної здібності:

10. Усвідомлення мети плану.
11. Повнота операцій планування.

Задача 4 спрямована на реконструкцію та перетворення уявлень; показники прогностичної здібності:

12. Широта асоціативного поля.
13. Варіативність асоціативного поля.
14. Пластичність уявлень.

Задача 5 спрямована на висунення і розвиток гіпотез; показники прогностичної здібності:

15. Широта пошуку при висуненні гіпотез.
16. Урахування вимог умов при висуненні гіпотез.
17. Гнучкість гіпотез.
18. Обґрунтованість гіпотез.

Наступним кроком була перевірка освоєння студентами знань, необхідних для прогнозування педагогічних явищ.

Мета – з'ясувати особливості навчання, які сприяють формуванню прогностичних здібностей у майбутніх вчителів.

Для досягнення мети нами обстежувалися вибірки студентів першого (22 студента), другого (22 студента) та четвертого (21 студент) курсів факультету філології та соціальних комунікацій, освітньої програми «Середня освіта (Українська мова і література). Англійська мова» Бердянського державного педагогічного університету.

Методика дослідження передбачала з'ясування особливостей тих знань, які студенти можуть використовувати як підстави для прогнозування педагогічних явищ. У зв'язку з цим в другій серії експерименту студентів першого, другого та четвертого курсів просили перед вирішенням кожної з прогностичних задач відтворити знання, необхідні для прогнозування. Результати відтворення знань оцінювалися за показниками «повнота» і «правильність». В процесі якісного аналізу були виділені групи відповідей: «невірно», «немає відповіді», «частково вірно, неповно», «все вірно, повно». При кількісній обробці був визначений відсоток студентів, які дали відповіді різної повноти і правильності.

3.2. Аналіз ефективності формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей

У експериментальній групі під впливом тренінгу найбільші зрушення у бік позитивних значень відбулися в здатності оцінювати емоції презирства (середній бал був 1,2 став 2,1), інтересу (середній бал був 0,8 став 2,2) і рішучості (середній бал був 0,7 став 2,1). Презирство і рішучість відносяться до емоцій, розпізнавання яких спирається як на мімічні, так і на пантоміміко-соматичні еталони сприйняття. Тому вони пізнаються успішніше. Розвиток умінь читати ці емоції говорить про те, що в результаті розвитку спостережливості підвищилася чутливість до мімічних проявів при сприйнятті іншої людини. Поліпшення читання емоції інтересу, на нашу думку, пов'язане зі зменшенням «помилки тотожності» і переструктуруванням основних соціально-перцептивних еталонів.

Мімічні прояви інтересу студенти в основному «плутали» з мімічними проявами радості. Позитивні зміни в читанні емоцій смутку, здивування, страху, гніву і огиди після тренінгу не є статистично достовірними, і їх можна розглядати тільки як тенденцію до підвищення. На можливість подальшого вдосконалення уміння читати емоції по обличчю вказує і той факт, що після закінчення тренінгу студенти висловили бажання удосконалювати одержані знання і навички.

Аналіз індивідуальних показників студентів експериментальної групи дозволив зробити висновок про те, що після тренінгу професійної спостережливості відбулися достовірні позитивні зміни в умінні читання емоцій по обличчю. Доказом цьому служить також і те, що кількість студентів з високим рівнем даного уміння (вище 20 балів) збільшилася більш ніж вдвічі (8 осіб до тренінгу і 17 – після тренінгу). Серед якісних змін найяскравіше простежуються чітка диференціація за емоціями представлених фотографій і зменшення кількості відповідей, що відображають недиференційований характер сприйняття. При цьому зменшилася кількість помилок, пов'язаних з

«плутаниною емоцій». Відмічене також підвищення швидкості читання емоцій по обличчю: при першому пред'явленні методики середній час виконання склав 12,5 хв., після тренінгу, при повторному пред'явленні – 9,3 хв. Як відомо, оперативність і диференційована соціальна перцепція з опорою на істотні ознаки значно підвищують ефективність соціально-перцептивного передбачення.

Динаміка результатів, які показали студенти експериментальної групи при читанні емоцій по обличчю, позначена на рисунку 3.1.

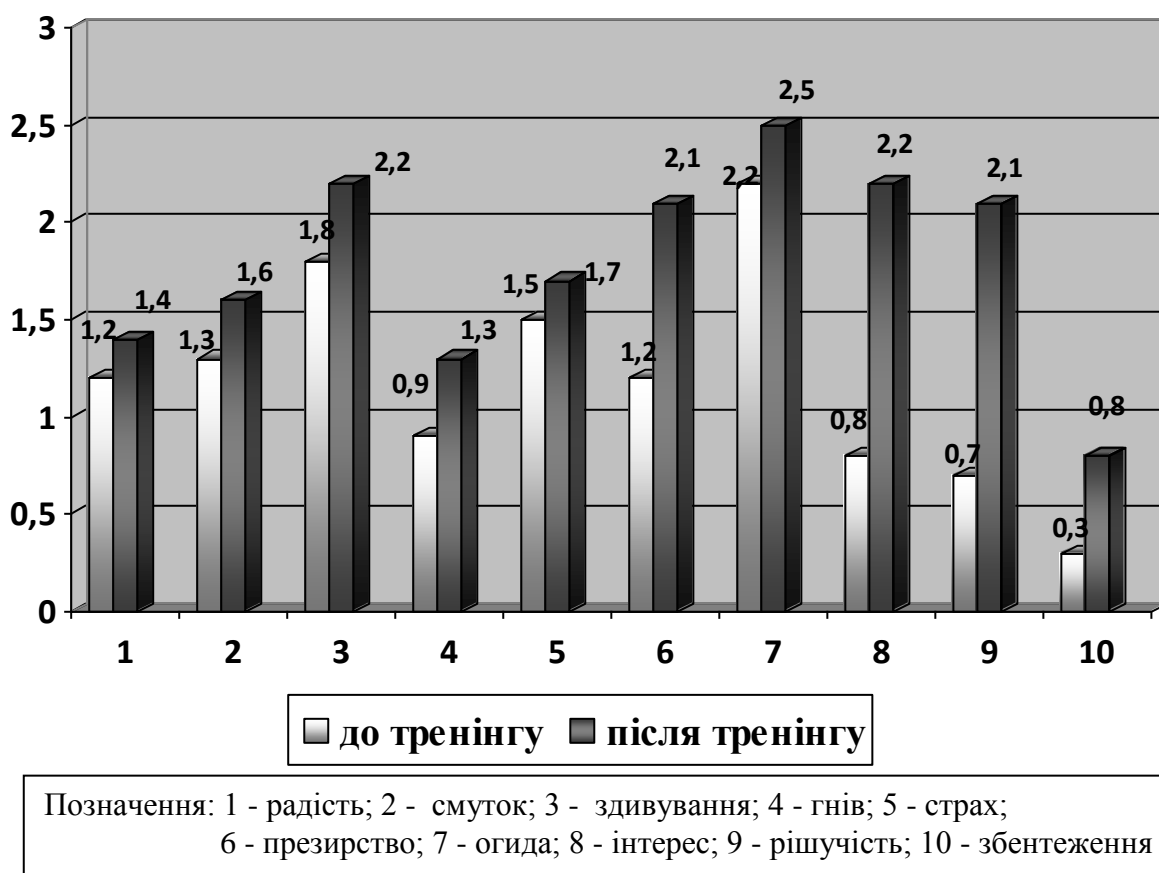


Рис. 3.1. Динаміка уміння читати емоції по виразу обличчя в експериментальній групі

В контрольній групі відбулися наступні зміни (рисунок 3.2): кількість балів за здатність студентів оцінювати емоції смуток та збентеження не змінилася (1,5 бали та 0,6 бали відповідно); показники емоцій страху та інтересу зменшилися (з 1,6 балу до 1,4 балу – страх та з 0,9 балу до 0,8 балу – інтерес); позитивні зміни у студентів контрольної групи виявлені у читанні

емоцій радості, здивування, гніву, презирства, огида та рішучості, але вони не є суттєвими (їх можна пояснити тим, що студенти на констатувальному етапі вже виконували працювали з цією методикою, хоча і з другими фотографіями).

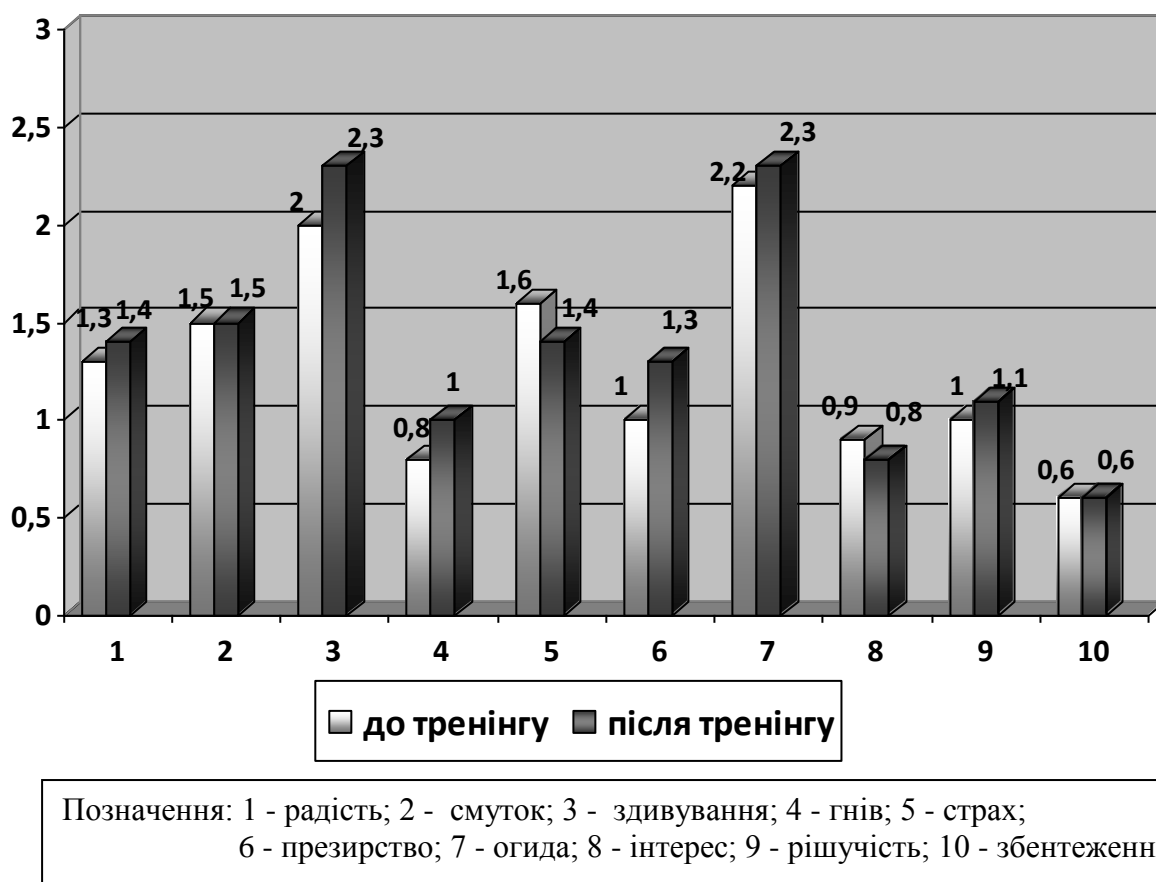


Рис. 3.2. Результати уміння читати емоції по виразу обличчя в контрольній групі

Кількість студентів контрольної групи з високим рівнем уміння читати емоції по обличчю (вище 20 балів) майже не змінилася (9 осіб під час контрольного експерименту і 11 осіб під час формувального експерименту). Кількість відповідей студентів, що відображають недиференційований характер сприйняття теж майже не зменшилася. У студентів контрольної групи спостерігається велика кількість помилок, пов'язаних з «плутаниною емоцій». Швидкість читання емоцій по обличчю на констатувальному етапі складала 12,1 хв., на формувальному – 11,5 хв. Мімічні прояви інтересу студенти контрольної групи як і студенти експериментальної групи в основному «плутали» з мімічними проявами радості.

Результати, які показали студенти контрольної та експериментальної груп при читанні емоцій по обличчю представлені в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Результати уміння читати емоції по виразу обличчя в контрольній та експериментальній групах (у балах)

Емоції	Перший зріз		Другий зріз	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Радість	1,3	1,2	1,4	1,4
Смуток	1,5	1,3	1,5	1,6
Здивування	2	1,8	2,3	2,2
Гнів	0,8	0,9	1	1,3
Страх	1,6	1,5	1,4	1,7
Презирство	1	1,2	1,3	2,1
Огида	2,2	2,2	2,3	2,5
Інтерес	0,9	0,8	0,8	2,2
Рішучість	1,	0,7	1,1	2,1
Збентеження	0,6	0,3	0,6	0,8

Згідно із результатами методики «Здатність до прогнозування» (Л. Регуш) було встановлено що після тренігу у експериментальній групі кількість студентів з низьким рівнем здатності до прогнозування зменшилася з 38,1 % до 19,0% - у них нерозвинена здатність до передбачення майбутнього на основі аналізу минулого та сучасного; з середнім рівнем на констатувальному етапі було 42,9% студентів, після проведення тренігу таких студентів стало 47,7%; низький рівень у студентів збільшився з 19,0% (констатувальний етап) до 33,3% (формувальний етап) що свідчить про вміння таких опитаних завдяки логічному мисленню розуміти наявні тенденції розвитку певних явищ та на цій основі прогнозувати ймовірний перебіг подій у майбутньому.

Натомість, у контрольній групі зміни були не такими суттєвими. 36,4% студентів контрольної групи на початку експерименту мали низький рівень

здатності до прогнозування, на кінці дослідження низький рівень зменшився лише на 9% і склав 27,3%. Середній рівень збільшився з 40,1% до 45,5%, високий рівень збільшився лише на 3,8% (був на початку дослідження 23,5%, став 27,3%).

Отже, в опитаних обох груп як на констатувальному так і на формувальному етапі домінує середній рівень здатності до прогнозування, але серед студентів експериментальної групи на формувальному етапі стало більше осіб з високим рівнем прояву цієї властивості (таблиця 3.2).

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за рівнями розвитку здатності до прогнозування на констатувальному та формувальному етапах (у %)

Рівні розвитку здатності до прогнозування	Перший зріз		Другий зріз	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Високий	19,0	23,5	33,3	27,3
Середній	42,9	40,1	47,7	45,5
Низький	38,1	36,4	19,0	27,3

Іншим показником розвитку здатності до соціально-перцептивного передбачення стали прогнози студентів контрольної та експериментальної групи про мовні вислови однокурсника, якого вони добре знають.

Об'єктом аналізу виступали інтонаційні характеристики мовленнєвих реакцій на ситуації тесту С. Розенцвейга. Ступінь їх співпадання у прогнозиста і тієї людини, відносно якого будувався прогноз, дозволяла говорити про точність прогнозу.

З числа студентів, які брали участь у тренінгу, показники здатності до передбачення інтонаційних характеристик мовлення змінилися на краще у 12 досліджуваних (57,1%), але у 3 студентів (14,3%) показники погіршилися. У контрольній групі показники здатності до передбачення інтонаційних характеристик мовлення змінилися на краще лише у 4 студентів (18,2%), а погіршилися у 6 студентів (27,3%).

Підвищення результату в точності прогнозів в експериментальній групі після тренінгу спостерігалася у 7 студентів (33,3%), зниження результату у 4 досліджуваних (19,1%). В контрольній групі підвищення результату спостерігалася лише у 5 студентів (22,7%), а зниження результату у 8 студентів (36,4%).

Негативне зрушення можливе внаслідок того, що після тренінгу студентам пропонувалося передбачити відповіді менш знайомої людини, ніж до тренінгу.

Наявність майже 50 % студентів в експериментальній групі, що мають нульовий або негативний результат, дозволяє засумніватися в обумовленості успішності соціально-перцептивного передбачення тільки таким механізмом, як проєкція, тобто перенесення своєї відповіді на відповідь іншого. Можливо, що на результат передбачення в процесі соціальної перцепції впливає ідентифікація суб'єкта з об'єктом сприйняття, що теж сприятиме точності передбачення.

Аналогічні дані одержані в дослідженні Л. Лежніної, яка перевіряла вплив тренінгу спостережливості на точність емпіричних прогнозів і також використовувала в якості стимульного матеріалу для побудови прогнозів ситуації з тесту С. Розенцвейга [34].

Розглянемо динаміку якостей розумових процесів, що становлять структуру здатності до прогнозування, у студентів педагогічних спеціальностей за період навчання.

В процесі якісного аналізу прогностичних задач першої серії було виділено 14 показників, які характеризують якості розумових процесів при прогнозуванні. У процедурі визначення показників вирішальною була діалектика загального і особливого в індивідуальному прояві здатності до прогнозування. Для кожного студента за кожним показником був визначений рівень, виражений в балах від 1 до 4, а потім складена таблиця оцінок за всіма показниками.

Порівняємо залежність, яка характеризує взаємозв'язок показників

здатності до прогнозування у студентів. До закінчення навчання у студентів спостерігається вдосконалення структури здатності до прогнозування.

По-перше, на четвертому курсі посилюється інтеграція показників. Виділяються два блоки зв'язків, причому один блок включає як показники основних мисленневих процесів (рівень вербального узагальнення, сутність причинно-наслідкових зв'язків, повнота причинно-наслідкових зв'язків), так і показники, які відображають урахування специфіки майбутнього (перспективність прогнозу, усвідомлення етапів процесу прогнозування, перспективність наслідків). Інший блок складають показники, які відображають гнучкість мисленнєвої діяльності (гнучкість асоціацій, гнучкість гіпотез, варіативність асоціацій).

По-друге, до четвертого курсу відбулося упорядкування зв'язків і виділення показників, які мають найбільшу кількість зв'язків. Такими показниками стали: сутність причинно-наслідкових зв'язків, перспективність прогнозу, повнота причинно-наслідкових зв'язків.

По-третє, у студентів – майбутніх вчителів з'явилися взаємозв'язки між різними показниками однієї і тієї ж якості мисленневих процесів:

- між показниками перспективність прогнозу і перспективність причинно-наслідкових зв'язків;
- між показниками рівень вербального узагальнення прогнозу і причинно-наслідкової залежності, істотність причинно-наслідкового зв'язку;
- між показниками гнучкість асоціацій і гнучкість гіпотез.

Значення змін структури здатності до прогнозування, які відбулися, полягають, імовірно, в наступному: встановлення взаємозв'язку між показниками основних розумових процесів і показниками, що відображають урахування специфіки майбутнього, є наслідком розвитку якостей мислення, які забезпечують пізнання майбутнього. А в процесі професійного навчання з'являється все більше студентів, у яких співпадає рівень розвитку якостей основних розумових процесів і якостей, які дозволяють враховувати специфіку майбутнього.

Встановлені зв'язки між різними показниками, які характеризують одну і ту ж якість мисленневих процесів. Це свідчить про формування системності самих якостей. Абсолютно справедливо Є. Ільїн говорить про те, що «потрібно представляти складну багатокомплексну структуру кожної психічної якості і враховувати, що залежно від вираженості тих або інших компонентів якість може виявлятися по-різному» [23, 48] .

Для випробовуваних прояв якостей розумових процесів опосередкований самою задачею: її змістом та виглядом. Тому при вирішенні різних прогностичних задач, що вимагають, здавалося б, однією і тією ж якістю, останні були виражені нестійко. Тільки студенти четвертого курсу показали результат, в якому зафіксована відносна незалежність прояву якостей розумових процесів від виду прогностичних задач.

Таким чином, розвиток якостей розумових процесів, що становлять здатність прогнозування, за період навчання у вищому навчальному закладі характеризується вдосконаленням структури цих якостей, стійкістю їх прояву в змінних умовах прогнозування, збільшенням до 4 курсу числа студентів, що показали найвищий рівень розвитку якостей розумових процесів, що становлять структуру здатності до прогнозування.

Розглянемо динаміку розвитку знань у студентів першого, другого та четвертого курсів освітньої програми «Середня освіта (Українська мова і література). Англійська мова», які необхідні для прогнозування педагогічних явищ.

Методика дослідження передбачала з'ясування особливостей тих знань, які студенти можуть використовувати як підстави для прогнозування педагогічних явищ. У зв'язку з цим у другій серії експерименту студентів просили перед рішенням кожного з прогностичних завдань відтворити знання, які необхідні для прогнозування.

Результати оцінювалися за показниками повноти і правильності відповідей. У процесі якісного аналізу були виділені групи відповідей: «невірно», «немає відповіді», «частково вірно, неповно», «все правильно,

повно». При кількісній обробці був знайдений відсоток студентів кожного курсу, які відповідали з різною повнотою та ступенем точності.

Аналіз одержаних результатів показав, що процес оволодіння професійними знаннями, які можуть бути використані як підстави до прогнозування, йде швидко, тобто від курсу до курсу збільшується кількість студентів, які мають повні і правильні знання. Якщо в середньому за всіма експериментальними задачами на 1-у курсі було зафіксовано 36,4 % студентів, які показали правильні знання в повному обсязі, то на 2-у курсі було виявлено 54,5% студентів, а на 4-у курсі кількість таких студентів зростає і склала 76,2%.

При зіставленні результатів відтворення знань і побудови відповідного прогнозу виявилось – чим вищий рівень правильності і повноти знань про прогнозоване явище, тим більш успішним є і прогноз, що на всіх курсах результати прогнозування нижчі, ніж результати відтворення знань, необхідних для отримання прогнозу.

Аналіз динаміки результатів прогнозування педагогічних явищ студентами першого, другого та четвертого курсів.

Результати прогнозування педагогічних явищ оцінювалися за тими ж показниками, що і рішення прогностичних задач першої серії.

Так, передбачення наслідків ухвалюваних рішень оцінювалося з погляду повноти, істотності, перспективності. Результати прогнозування при висуненні гіпотез про труднощі, які виникають у студентів при засвоєнні нового матеріалу і гіпотез про можливу поведінку студентів і групи в конфліктній ситуації оцінювалися за показниками «правильність», «широта пошуку при висуненні гіпотез», «обґрунтованість гіпотез».

Плани студентів першого, другого та четвертого курсів оцінювалися за двома показниками – «усвідомлення мети плану» та «повнота операцій планування».

За кожним показником відповіді студентів були віднесені до одного з чотирьох рівнів і оцінювалися за чотирьохбальною шкалою. Подальша обробка

встановила відсоток студентів, які показали відповіді різного рівня. Ці дані послужили підставою для узагальнення результатів і визначення процентного складу груп студентів, які мають різний рівень успішності прогнозування педагогічних явищ (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Результати прогнозування педагогічних явищ студентами різних курсів
(середнє за всіма задачами) у %

Рівень успішності прогнозу	I курс	II курс	IV курс
Перший рівень	9,1	9,1	4,8
Другий рівень	40,9	36,4	19,0
Третій рівень	36,4	31,8	33,3
Четвертий рівень	13,6	22,7	42,9

Звернемо увагу на результати кожного курсу за складом груп, які мають різний рівень успішності прогнозування. На всіх курсах група студентів з низьким рівнем вирішення прогностичних задач є відносно невеликою. Склад цієї групи майже однаковий на всіх курсах, і ніякої динаміки тут не спостерігається. Це студенти, які відмовилися вирішувати задачі або дали відповідь не на питання.

Кількість студентів, віднесених до другого рівня успішності прогнозування, зменшується від першого до четвертого курсу. Зміни від курсу до курсу відбуваються поступово. У порівнянні з першим курсом, кількість студентів, які дають прогнози другого рівня, зменшується лише до четвертого курсу настільки, що ці відмінності виявляються значущими. Динаміка результатів другого рівня, імовірно, визначає і ті зміни, які відбуваються у складі студентів, що показали найвищий, четвертий рівень успішності прогнозування педагогічних явищ. Результати, віднесені до третього рівня, практично однакові на всіх курсах, а результати четвертого рівня мають позитивну динаміку від першого курсу до четвертого. Кількість студентів, які мають четвертий рівень успішності прогнозування, не суттєво збільшується від

першого до четвертого курсу. Тільки від першого до четвертого курсу відбуваються істотні зміни, і відмінності виявляються значущими. Однак і на четвертому курсі студентів, які показали високі досягнення в прогнозуванні педагогічних явищ, відносно мало – 42,9 % від загального складу.

Таким чином, результати прогнозування педагогічних явищ характеризуються, з одного боку, значним збільшенням за період навчання числа студентів, які показали високий рівень успішності прогнозування, з іншого – відносно низьким відсотком студентів всіх курсів, які дають прогнози високого рівня.

Розглянемо результати, які характеризують динаміку розвитку якостей розумових процесів; знань, необхідних для прогнозування педагогічних явищ; успішності прогнозування педагогічних явищ. До моменту навчання у вищому навчальному закладі дуже незначний відсоток студентів успішно прогнозує педагогічні явища, вдвічі більше студентів мають необхідні для цих прогнозів знання, а ще більший відсоток студентів – високий рівень розвитку якостей розумових процесів, що становлять структуру здатності до прогнозування. Вже цей результат представляє інтерес в тому відношенні, що вказує на можливість й тенденції розвитку прогностичної здатності. Сформовані якості розумових процесів, необхідні при прогнозуванні, і тим самим створена основа для розвитку здатності до прогнозування педагогічних явищ. За певних умов, а точніше, за наявності професійних знань, ця можливість може бути реалізована. Співвідношення актуального і потенційного, їх взаємопереходи і взаємозв'язки створюють безперервність розвитку здатності. Свого часу, ще С. Рубінштейн вказував на закономірний характер цих відносин, при яких розвиток здібностей відбувається по спіралі: реалізація можливості, яка представляє здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей вищого рівня [66].

За період навчання істотно збільшилося число студентів, що володіють знаннями для прогнозування, виріс відсоток студентів, які мають високі результати в розвитку якостей розумових процесів. Следством цього стало

формування здатності до прогнозування нового кола явищ – педагогічних.

Результати дослідження показали й іншу закономірність: процес розвитку прогностичної здатності і прогностична діяльність нетотожні. Ядро здатності – якості розумових процесів мають свою динаміку розвитку, що є наслідком досвіду прогнозування в процесі всієї життєдіяльності, в різних видах діяльності. Тому вже до 1-го курсу більше половини студентів мають високий рівень розвитку відповідних якостей пізнавальних процесів, а за період професійної підготовки вдосконалення цих якостей відбувається у незначній кількості студентів. Результати прогнозування педагогічних явищ за період навчання поліпшуються у третини студентів, але і до кінця навчання вони залишаються набагато нижчими за результати розвитку знань і якостей розумових процесів.

Таким чином, у процесі професійної підготовки розвиток у студентів якостей розумових процесів, що становлять структуру здатності до прогнозування, характеризується: інтеграцією показників основних розумових процесів і показників, що відображають урахування специфіки майбутнього; появою структуроутворюючих показників, до яких відносяться істотність і повнота причинно-наслідкових зв'язків, перспективність мислення.

З розвитком якостей розумових процесів, які становлять структуру здатності до прогнозування, і оволодінням професійними знаннями пов'язане поліпшення від першого до четвертого курсу результатів прогнозування педагогічних явищ. Динаміка цих змін впродовж навчання поступова, істотними виявляються відмінності тільки між першим і четвертим курсами. Результати прогнозування педагогічних явищ нижчі, відстають від результатів розвитку і професійних знань, і якостей розумових процесів. Це дозволяє говорити про те, що здатність і діяльність, в якій вона виявляється, не співпадають, мають свої специфічні особливості. Проте одержаний результат відображає єдність здатності і діяльності: за період навчання покращилися не тільки результати діяльності з прогнозування педагогічних явищ, але і якості розумових процесів, що формувалися в цій діяльності.

Розвиток здатності до прогнозування здійснюється по спіралі. Це виявилось у тому, що якості розумових процесів, становлячи ядро здатності до прогнозування, створили можливість для формування нового рівня цієї здатності: через оволодіння спеціальними знаннями формувалася здатність до прогнозування нового кола явищ – педагогічних.

Таким чином, з'ясовано, що формування прогностичних здібностей у студентів педагогічних спеціальностей залежить від розвитку таких якостей як: спостережливість, рівень розвитку розумових процесів і наявність професійних знань, необхідних для складання прогнозу педагогічних явищ.

3.3. Рекомендації з формування здібностей до прогнозування у майбутніх учителів

В процесі професійної підготовки майбутніх вчителів необхідно приділяти увагу більш детальним елементам структури особистості фахівця. Зокрема, враховувати динаміку розвитку прогностичних здібностей як невід'ємного компонента професійної майстерності.

В цілях вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів, на наш погляд, доцільно в рамках різних професійних дисциплін використовувати такі теоретичні і практичні моделі навчання, які сприяють розвитку прогностичних здібностей студентів. Для успішної реалізації цього завдання необхідною умовою є включення в освітній процес методів навчання, які сприяють інтеграції емоційного, когнітивного і поведінкового компонентів прогностичних здібностей. Динамічно і ефективно на інтеграцію зазначених компонентів може вплинути використання завдань на розвиток уваги та уваги.

Формування прогностичної здібності має дві мети: по-перше, визначення актуального рівня розвитку здібності до прогнозування; по-друге, визначення потенційних можливостей розвитку цієї здібності.

Область застосування результатів діагностичного обстеження у

відповідності до першої мети досить широка: професійний відбір на педагогічні спеціальності, професійно-педагогічна атестація і складання кваліфікаційних характеристик та рекомендацій. В іншому випадку результати діагностики необхідні для корегування та вдосконалення професійної підготовки у вищому навчальному закладі, здійснення індивідуального підходу при підготовці спеціаліста.

Відбір мисленнєвих задач, які можуть бути включені в діагностику, також потребує обмежень. Його можна провести на такому підґрунті, як вид мисленнєвої задачі. В психології є чимало доказів того, що саме в залежності від виду задачі, який визначається її вимогами, ступенем складності, визначеності, динамічності, в ході вирішення актуалізуються ті чи інші якості мислення.

Спираючись на цілі діагностики, можна виділити два види задач: прогностичні та непрогностичні. Перші постійно вимагають побудови прогнозу, тобто встановлення причинно-наслідкових зв'язків, моделювання майбутнього, висунення і аналізу гіпотез, планування. Другі – непрогностичні – не містять такої вимоги, тобто метою вирішення задач не є отримання прогнозу. Однак, прогнозування в тій чи іншій формі включене у вирішення будь-якої мисленнєвої задачі. Тому є сенс вибрати для діагностики здібності до прогнозування і непрогностичні задачі. Критерієм відбору можна розглядати актуалізацію в ході вирішення якостей мислення, які складають «ядро» структури здібності до прогнозування. Поява глибини, гнучкості, перспективності мислення при вирішенні непрогностичних задач може служити доказом широти переносу відповідних якостей у різні умови мисленнєвої діяльності.

Прогностичні задачі досить різноманітні за змістом. Різноманіття полягає в тому, що для їх вирішення повинні бути використані професійні (спеціальні) знання, які можуть виступати як основа для прогнозу. Знання – основа прогнозу – і його успішність дуже тісно пов'язані.

Таким чином, основні вимоги, які пред'являються до формування

здібності до прогнозування, є наступними:

- 1) досліджувані мають бути включені в прогностичну діяльність;
- 2) прогностична діяльність різноманітна як за змістом (педагогічна - непедагогічна), так і за видами пізнавальних задач (прогностичні - непрогностичні);
- 3) аналіз діяльності досліджуваних повинен забезпечувати вимоги для вивчення якостей мислення, які складають «ядро» структури здібності до прогнозування;
- 4) урахування і аналіз особистісних особливостей досліджуваних повинні співвідноситися з характером успішності прогностичної діяльності;
- 5) повинні бути передбачені можливості використання комп'ютерних технологій з метою діагностики і аналізу отриманих результатів.

ВИСНОВКИ

Унаслідок проведеного дослідження повністю досягнуто його мету й виконано всі завдання, що дало змогу дійти таких висновків:

З'ясовано, що проблема розвитку прогностичних здібностей не нова. Перші положення прогнозування, суб'єктом яких є педагог, починають формулюватися на початку ХХ століття. Вони полягають у можливості педагога впливати на процес ухвалення рішень в освітній практиці, у прогнозуванні позитивних і негативних наслідків своєї діяльності, у розробці прийомів і методів здійснення прогностичної діяльності, у можливості адекватної оцінки альтернативних шляхів рішення питань навчання й виховання, у правильній оцінці стану освітнього процесу.

При теоретичному аналізі педагогічної діяльності з позицій управління можна побачити, що прогнозування є проміжним етапом між отриманням знань про об'єкт управління і самою дією. І в цьому значенні в педагогічній діяльності, як і в будь-якій іншій управлінській, прогноз включений в систему «діагноз – прогноз – управління».

Здібність до прогнозування, як і будь-яка інша людська здібність, проявляється і формується в діяльності, має природні передумови розвитку, зумовлена суспільно-історичними факторами. Здібність прогнозування може виступати і як загальна, і як спеціальна здібність. Загальною вона є в тому сенсі, що вона включена в будь-яку діяльність, є її невід'ємною частиною. Спеціальною здібністю прогнозування виступає як діяльність, метою якої є побудова прогнозу.

Визначено, що прогностична діяльність є важливою складовою педагогічної діяльності, результативність якої визначається ступенем сформованості прогностичних здібностей та системи знань студентів про прогнозування. Прогнозування розглядається як уміння будувати припущення про майбутній результат навчальної діяльності, що здійснюється на основі

набутих знань і оцінки своїх можливостей.

Формування прогностичних здібностей майбутніх вчителів можна розглядати як один з напрямів підвищення ефективності їх підготовки.

Встановлено, що процес формування здібностей до прогнозування включає весь потенціал активності студента – від індивідуального сприйняття до соціальної активності. Засвоєння прогностичних знань та прогностичних дій здійснюється у ході професійних ситуацій, які моделюються, що забезпечує умови для формування прогностичних здібностей студентів, трансформації академічної процедури засвоєння прогностичних знань в професійно-прогностичні дії майбутніх педагогів.

Експериментальна робота здійснювалася на базі Бердянського державного педагогічного університету.

Результати констатувального експерименту показали недостатність розвинутості здібностей до прогнозування студентів, що підтвердило необхідність і можливість здійснення системи заходів щодо забезпечення процесу формування прогностичних здібностей студентів – майбутніх вчителів. В якості цих заходів було обрано тренінг педагогічної спостережливості.

Тренінг, що проводився зі студентами експериментальної групи включав дві групи вправ: вправи в читанні виразних рухів і вправи в рефлексивних судженнях за іншу особу.

Результати формувального експерименту показали позитивну динаміку розвитку здібностей до прогнозування у студентів експериментальної групи. Суттєві зрушення у бік позитивних значень відбулися в здатності студентів оцінювати емоції презирства, інтересу і рішучості. Розвиток умінь читати ці емоції говорить про те, що в результаті розвитку спостережливості підвищилася чутливість до мімічних проявів при сприйнятті іншої людини.

Також в ході експерименту було встановлено, що процес оволодіння студентами професійними знаннями, які можуть бути використані як підстави до прогнозування, йде швидко, тобто від курсу до курсу. За період навчання (з 1-го по 4-й курс) покращилися не тільки результати діяльності з прогнозування

педагогічних явищ, але і якості розумових процесів, що формувалися в цій діяльності.

З'ясовано, що у процесі професійної підготовки розвиток у студентів якостей розумових процесів, що становлять структуру здатності до прогнозування, характеризується: інтеграцією показників основних розумових процесів і показників, що відображають урахування специфіки майбутнього; появою структуроутворюючих показників, до яких відносяться істотність і повнота причинно-наслідкових зв'язків, перспективність мислення.

Таким чином, встановлено, що формування здібностей до прогнозування у студентів педагогічних спеціальностей залежить від розвитку таких якостей як: спостережливість, рівень розвитку розумових процесів і наявність професійних знань, необхідних для складання прогнозу педагогічних явищ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Азаров І. С. Підготовка майбутніх офіцерів до прогностичної діяльності у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 270 с.
2. Антонєць А. В. Формування прогностичних умінь майбутніх менеджерів як педагогічна проблема. *Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology*. 2013, Vol. 7. С. 7-11.
3. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы. *Психология формирования и развития личности*. 1981. С. 17-19.
4. Бестужев-Лада И. В., Наместникова Г. А. Социальное прогнозирование : курс лекций. Москва : «Педагогическое общество России», 2001. 392 с.
5. Блохіна І. О. Роль прогностичних здібностей у професійній діяльності управлінців навчальними закладами. *Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка*. 2016. Вип. 2. С. 24-29.
6. Бондар В. І., Севастюк М. С. Педагогічне прогнозування як процес формування прогностичних умінь учителя початкової школи. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2000. 60 с.
7. Бринза І. В., Горєлова В. О. Теоретичний аналіз підходів та ознак прогностичних здібностей дітей молодшого шкільного віку. *Габітус. Загальна психологія. Історія психології*. 2021. Вип. 21. С. 51-56.
8. Брушлинский А. В. Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ. Москва : Мысль, 1979. 230 с.
9. Брюханова Н. О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. Харків : НТМТ, 2010. 438 с.
10. Бунас А. А. Особливості прогностичної компетентності осіб з різними рівнями схильності до ризикованої поведінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2016. 19 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і гол. ред.

- В. Бусел. Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
12. Гальцова С. В. Прогностичні уміння як чинник прийняття педагогічних рішень майбутніми вчителями : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 20 с.
 13. Гаркуша Н. М., Цуканова О. В., Горошанська О. О. Моделі і методи прийняття рішень в аналізі та аудиті : навч. посіб. 2-е вид., стер. Київ : Знання, 2012. 591 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/574998/>.
 14. Гершунский Б. С. Прогностические методы в педагогике. Київ : Высшая школа, 1974. 208 с.
 15. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : «Школа-Пресс», 1995. 448 с.
 16. Гоноболин Ф. Н. Психологический анализ педагогических способностей. Способности и интересы. Москва, 1962. С. 232-274.
 17. Давкуш Н. Педагогічне прогнозування у системі професійної освіти: історичний аспект. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. С. 232-238. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/probl_sych_vchutela/2011/4_2/visnuk_34.pdf.
 18. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
 19. Загвязинский В. И., Атаханов Р. А. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. 2-е изд., стер. Москва : Академия, 2005. 208 с.
 20. Задіранова Г. В. Модель, програма і методи емпіричного дослідження антиципації майбутньої педагогічної діяльності. *Психологічні науки*. 2012. Т. 2, вип. 9. С. 109-113.
 21. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2008. 528 с. URL: http://pidruchniki.ws/17000308/pedagogika/pedagogika_-_zaychenko_ib.
 22. Зеер Э. Ф. Психология становления педагога профессиональной школы.

- Екатеринбург : ОСТ, 1996. 340 с.
23. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
 24. Кабанська О. С. Наукове-методичне забезпечення формування прогностичних умінь у майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія*. Харків, 2014. Вип. 46. С. 72–78. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_red_2014_46_11.
 25. Карпов А. В. Психология менеджмента : учеб. пособ. Москва : Гайдараки, 2000. 584 с.
 26. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы. Кривой Рог : КГПУ, 2007. 474 с.
 27. Краткий психологический словарь / под общей ред. А. Н. Петровского, М. Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 1998. 512 с.
 28. Крутецкий В. А. Психология : учебник. Москва : Просвещение, 1980. 352 с.
 29. Кручек В. Модель особистості сучасного педагога як носія культури педагогічної взаємодії. *Вісник Книжкової палати*. 2009. № 1. С. 46-49. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vkr_2009_1_22.
 30. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высшая школа, 1990. 162 с.
 31. Кузьмина Н. В., Кухарев Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель : Изд-во Гомельского гос. ун-та, 1996. 57 с.
 32. Курочкина В. Е. Рефлексивные и прогностические способности педагога как психологическое условие его профессионального развития в послевузовском образовании : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Краснодар, 2008. 218 с.
 33. Левшин А. Обязаны предвидеть. *Правда*. 1979. № 12. С. 38-42.
 34. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Москва, 2009. 47 с.
 35. Лейбин В. М. Модели мира и образ человека: Критический анализ идей

- Римского клуба. Москва : Политиздат, 1982. 64 с.
36. Ломов Б., Сурков Е. Антиципация в структуре деятельности. Москва : Наука, 1980. 280 с.
 37. Луков В. А. Социальное проектирование: учебное пособие. Москва : Флинта, 2007. 240 с.
 38. Лукьянова М. И. О сущности и необходимости развития прогностической компетентности педагогов. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2010. С. 53–57.
 39. Мамічева О. В., Сафін О. Д. Сутність і структура педагогічних здібностей викладача вищого навчального закладу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2012. № 28. С. 49-54. URL: <http://vuzlib.com/content/view/1104/84>.
 40. Матвійчук Т. В. Основні напрямки дослідження творчих здібностей у психології та педагогіці. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 1 (7). С. 145-151. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2013_1_35.
 41. Мельнік Н. Ю. Дослідження прогностичних здатностей у студентів. *Наука і освіта. Психологія*. 2013. № 6. С. 36-41.
 42. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів. 2-е вид., стер. Київ : Академвидав, 2012. 200 с. URL: http://pidruchniki.ws/16170701/pedagogika/vstup_do_pedagogichnoyi_profesiy_i_-_meshko_gm.
 43. Мижериков В., Єрмоленко М. Введение в педагогическую деятельность : учеб. пособ. Москва : Педагогическое общество России, 2002. 268 с.
 44. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта : МПСИ, 1998. 200 с.
 45. Мірошніченко С. М. Комплекс професійних здібностей вузівського викладача : реферат. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Комплекс_професійних_здібностей_вузівського_викладача
 46. Моделирование педагогических ситуаций / под ред. Ю. Н. Кулюткина,

- Г. С. Сухобской. Москва : Просвещение, 1981. 119 с.
47. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. 4-е вид. Київ : Либідь, 2003. 615 с.
48. Монастирський Г. Л. Теорія організації : підруч. 2-е вид., доп. й перероб. Тернопіль: «Крок», 2019. 368 с. URL: <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/37776/1/Teoriia%20orhanizatsii%202019.pdf>.
49. Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. М. Кулюткина, Г. С. Сухобской. Москва : Педагогика, 1990. 102 с.
50. Навчальний процес у вищій педагогічній школі / за ред. О. Г. Мороза. Київ : НПУ, 2000. 337 с.
51. Наход С. А. Інтерактивні технології у формуванні прогностичних умінь майбутніх фахівців. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 3. С. 211-217. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpu_2014_3_37.
52. Образцов П. И., Косухин В. М. Дидактика высшей военной школы : учебное пособие. Орел : Академия ФАПСИ, 2004. 317 с.
53. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва : ИКЦ МарТ., 2005. 448 с.
54. Платонов К. К. Проблемы способностей. Москва : Наука. 1972. 310 с.
55. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : учебное пособие для высших учебных заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Логос, 2001. 296 с.
56. Подольська Є. А. Філософія : підручник. Київ : Фірма «Інкос», Центр навчальної літератури, 2006. 704 с.
57. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : навч. посіб. 2-е вид. Київ : Каравела, 2008. 352 с. URL: <http://www.0lib.com/human/psychologija/10/psihologiya-vyshcha-shkola-podolyak.html>.
58. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. Наук : 19.00.13. Астрахань, 2006. 23 с.
59. Присяжная А. Ф. Педагогическое прогнозирование в системе

- непрерывного педагогического образования : методология, теория, практика : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08. Челябинск, 2006. 380 с.
60. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення : 23.04.2021 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
61. Прогностика : Общие понятия. Объект прогнозирования. Аппарат прогнозирования. Терминология / отв. ред. В. М. Сифоров. Москва : Наука, 1978. 32 с.
62. Рабочая книга по прогнозированию / отв. ред. И. В. Бестужев-Лада. Москва : Мысль, 1982. 430 с.
63. Регуш Л. А. Прогностическая способность учителя и ее диагностика : учебное пособие к спецкурсу. Киев : Вища школа, 1997. 88 с.
64. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург .: Речь, 2003. 352 с.
65. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. Г. Панов. Москва : Наука, 1996. Т. 2 : М - Я. 669 с.
66. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С. 12-23.
67. Рябокони Н. В. О. Сухомлинський про особистість учителя. *Humanitarium*. 2018. Т. 41, вип. 2. С. 107-114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpu_2018_41_2_16.
68. Севастюк М. С. Формування прогностичних знань та вмій у студентів педагогічних факультетів (спеціальність «Початкове навчання») : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2001. 22 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/15404/Sevastyuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
69. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
70. Сірий Є. В. Соціологія : навч. посіб. Київ : Атіка, 2004. 480 с. URL: http://libfree.com/162188858-sotsiologiyasotsiologiya__siriy_yev.html.
71. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. Вікова та

- педагогічна психологія : навч. посіб. Київ : Просвіта, 2001. URL: <http://medbib.in.ua/vikova-pedagogichna-psihologiya.html>.
72. Словарь педагогического обихода / под ред. Л. Лузиной. Псков, 2003. 481 с.
73. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А. В. Семенової. Одеса : Пальміра, 2006. 272 с. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/semenova/slovník.pdf>.
74. Словник іншомовних соціокультурних термінів. URL: https://slovník.me/dict/social_terms.
75. Современное социальное управление : курс лекций / В. Н. Иванов и др. Москва : Просвещение, 2000. 254 с.
76. Талызина Н. Ф. Условия обучения, обеспечивающие эффект развития. *Психология в вузе*. 2004. № 1. С. 30-40.
77. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. Москва: Наука, 1961. 536 с.
78. Толково-энциклопедический словарь / гл. ред. С. М. Снарская. Санкт-Петербург : «Норинт», 2006. 2142 с.
79. Уманский Л. И. Кто может стать организатором. *Молодой коммунист*. 1996. № 9. С. 79-85.
80. Федірчик Т. Д. Науково-педагогічна діяльність викладача вищого навчального закладу: структурно-компонентний аналіз. *Освіта регіону*. 2010. № 2. С. 194-199. URL: <https://social-science.uu.edu.ua/article/257>.
81. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование в деятельности человека. Москва : Наука, 1977. 392 с.
82. Философский энциклопедический словарь / ред. С. С. Аверинцев и др. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
83. Формирование учебной деятельности студента / под ред. В. Я. Ляудис. Москва : Изд-во МГУ, 1979. 240 с.
84. Храленко Н. Философско-методологические проблемы прогнозирования. Ленинград : изд-во Ленинградского университета, 1980. 167 с.

85. Шаравара В. В. Формування прогностичної компетентності студентів як сучасна наукова проблема. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Педагогіка і психологія. Педагогічні науки*. 2020. № 1 (19). С. 331-336.
86. Якунин В. А. Педагогическая психология : учеб, пособ. 2-е изд. Санкт-Петербург : Изд-во Михайлова В. А., 2000. 348 с.
87. Polak F. L. Prognostics : a Science in the making surveys and creates the future. Amsterdam, New York : Elsevier Pub. Co., 1971. 425 p.
88. Willis R. E. A guide to forecasting for planners and managers. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1987. 404 p.