

Н.А. САЙФУЛЛИНА, Р.А. ВАЛЕЕВА

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ
ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**



КАЗАНЬ

2020

УДК 378
ББК 74.58
С14

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
педагогике начального образования К(П)ФУ **В.Г. Закирова**;
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
педагогике К(П)ФУ **Л.А. Рыбакова**

Сайфуллина Н.А.

С14 Формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры: теория, практика / Н.А. Сайфуллина, Р.А. Валеева. – Казань: Издательство Казанского университета, 2020. – 140 с.

ISBN 978-5-00130-416-6

В монографии дано целостное представление о концептуальных основах и педагогическом обеспечении процесса формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры. Раскрываются сущностно-содержательная характеристика прогностической компетентности магистрантов педагогического направления, а также основные направления формирования прогностической компетентности в педагогической магистратуре. В книге освещается российский и зарубежный опыт решения проблемы подготовки педагогических кадров, способных работать в постоянно изменяющихся условиях образовательного пространства, анализируются современные подходы и принципы формирования прогностической компетентности, предложены апробированные педагогические условия формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры.

Книга может быть полезна для преподавателей и студентов высших учебных заведений при изучении курсов «Педагогическое прогнозирование», «Педагогическое мастерство: тренинг профессиональных компетенций», «Педагогическое проектирование», «Современные проблемы и инновации в образовании», «Тренинг проектирования траектории саморазвития», а также для преподавателей учебных заведений системы последиplomного образования.

Учебное пособие опубликовано при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-313-9009.

УДК 378
ББК 74.58

ISBN 978-5-00130-416-6

© Сайфуллина Н.А., Валеева Р.А., 2020
© Издательство Казанского университета, 2020

ВВЕДЕНИЕ

Современная образовательная система нашей страны подвергается динамичным изменениям, которые обусловлены непрерывной социально-экономической и политической трансформацией социума. Это приводит к расширению проблемного поля подготовки будущих педагогов, умеющих эффективно реализовывать образовательные стратегии в условиях постоянного преобразования образовательного пространства.

Трансформация системы высшего образования в нашей стране и выделение ступени магистратуры затронули ряд вопросов, касающихся подготовки компетентных магистрантов педагогического направления. Стоит отметить, что обучение студентов педагогической магистратуры осуществляется во всех федеральных университетах. В соответствии со Стратегией инновационного развития России до 2020 года, ведущая роль в подготовке «инновационных специалистов образования» отводится педагогической магистратуре [4]. Как отмечается в данном документе, именно в магистратуре большая часть обучающихся занимается научно-исследовательской деятельностью, направленной на решение перспективных задач инновационного развития. Прогностическая компетентность обеспечивает не только решение вышеуказанных задач, но и рассматривается как важное условие подготовки педагогов в динамичной образовательной системе XXI в.

В системе образования прогностическая способность педагога является залогом его профессионального мастерства и успеха в работе по улучшению качества образования [64]. В современной педагогической науке прогностическая компетентность выступает фундаментальной базой педагогического мастерства и результативности работы по улучшению качества образования [64].

О.М. Растопчина [128], С.А. Тарасова [144], Н.И. Калаков [71], Н.В. Булдакова [33] в своих исследованиях обосновывают взаимосвязь результативной профессиональной деятельности с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности. Обобщая вышеизложенное, мы считаем, что при

подготовке студентов педагогической магистратуры необходимо уделять повышенное внимание целенаправленному формированию прогностической компетентности.

В настоящее время в отечественной педагогике усиливаются тенденции по реализации эффективного процесса обучения и подготовке высококвалифицированных педагогов. Это, в частности, связано с расширением внедрения образовательных технологий, которые ориентированы на важнейший приоритет, связанных с умением эффективно реализовывать образовательную практику с учетом постоянных изменений общества в XXI в. При обучении будущих педагогов опираются на советские разработки педагогического прогнозирования, которые позволяют актуализировать формирование у обучаемых профессиональных прогностических компетенций, а также способности к активной самостоятельной деятельности.

Стоит отметить, что современные ученые продолжают выделять частичные виды и подвиды профессиональной компетентности педагога [95], [171]. Правомерным является определение прогностической компетентности как составляющей профессиональной компетентности специалиста системы образования. Парадигма единого образовательного пространства позволяет сделать вывод о возможности применения и внедрения системы педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры в отечественной системе подготовки будущих педагогов.

Монография раскрывает основные результаты исследовательской работы, включающие основные характеристики прогностической компетентности, теоретико-методологические, методико-технологические аспекты поставленной проблемы. Выражаем признательность рецензентам за помощь в подготовке работы к печати.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

1.1. Структурно-содержательная характеристика прогностической компетентности

В настоящее время ведущие представители педагогической науки рассматривают прогностическую компетентность специалиста системы образования как одну из профессиональных составляющих педагога [47], [62], [176]. В системе высшего образования нашей страны педагогическая магистратура имеет потенциал подготовки педагогов-исследователей для сопровождения образовательных изменений.

Именно высокие показатели уровня сформированности прогностической компетентности позволяют говорить о глобальной перспективе результатов профессионально-педагогической деятельности, а также выступают в роли показателя, обеспечивающего эффективность образовательного процесса [73]. На основании этого можно выделить одну из ключевых задач подготовки студентов педагогической магистратуры – формирование прогностической компетентности.

Для изучения сущности и характерных особенностей прогностической компетентности рассмотрим в данном параграфе сопряженные понятия «компетенции», «компетентность», «прогноз», «прогнозирование», «прогностическая компетентность».

Отечественные исследователи дифференцируют два близких, но не совпадающих по содержанию понятия – компетенция и компетентность, имеющие непосредственное отношение к качеству подготовки и деятельности будущего педагога. По итогам выполненного теоретического анализа мы констатируем отсутствие единого подхода к трактовке понятий «компетенция» и «компетентность» в современной педагогической науке.

Согласно разработкам И.А. Зимней [65] и совпадающей с данной позицией точке зрения А.В. Хуторского [158], идеям Д.А. Махотина [152]

и Ю.В. Фролова [152], синонимичное соотношение понятий компетенции и компетентность, встречающееся в работах современных исследователей, является неправомерным.

В соответствии с этой точкой зрения:

а) компетенция и компетентность – связанные по сути, но феноменологически разные данности;

б) компетентность базируется на том, что указано во ФГОС ВО как компетенции, включая их в себя;

в) компетентности – это формируемые в процессе образования, его систематизированные итоги.

Однако в современных исследованиях существует противоположная позиция, автором которой является В.А. Болотов [28].

Академик РАО допускает синонимичное значение понятий «компетентность» и «компетенция».

И.А. Зимняя рассматривает три основных трактовки понятия «компетенция» (педагогическая, лингво-психологическая и психолого-практическая). При рассмотрении первой трактовки из вышеуказанных, можно обнаружить, что компетенции есть интеграция результатов содержания образовательного процесса. Это является объективной данностью, которая является заранее отобранной, систематизированной и дидактически сопровождаемой [67].

В работах М.Д. Ильязовой компетенция выступает как потенциал компетентности, который может быть реализован в определённой сфере деятельности и должен стать действенным с помощью механизмов самоорганизации, саморегуляции [70]. С точки зрения Н.М. Борытко, компетенция – это наперед заданное требование к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли [30]. И.Г. Харисова рассматривает компетенцию в рамках анализа оценки качества подготовки педагогов и отмечает, что составляющие компонентов компетенции являются ее проявлениями и могут рассматриваться в качестве планируемых результатов подготовки специалиста [155]. В рассмотрении организации обучения будущих педагогов, ориентированного на резуль-

тат, А.П. Чернявская отмечает, что уровень сформированности компетенций является содержанием понятия «результаты профессиональной педагогической подготовки», которое претерпевает существенные изменения в связи с возрастающими требованиями к содержанию педагогического образования [161].

Большой энциклопедический словарь (1982) определяет понятие «компетенция» следующим образом: 1) круг полномочий, представленный законом, уставом или иным актом конкретному органу или должностному лицу; 2) знания, опыт в той или иной области [140, с. 625].

При анализе значения понятия «компетенция» А.В. Хуторской подчеркивает, что оно содержит в себе общность взаимосвязанных личностных качеств, которые заданы по отношению к определённому кругу предметов и процессов, и необходимы для качественной деятельности по отношению к ним [157]. Э.Ф. Зеер даёт следующее определение понятию ключевая компетенция – это процедурные знания и умения (деятельностные знания), а также способности, которые нужны для результативной деятельности в определенных ситуациях [63].

В работах О.Л. Чулановой приводится следующая трактовка понятия «компетенция» – это социально-трудовое значение системы знаний, умений, навыков и профессионально-приоритетных качеств и мотивационных характеристик личности [163]. Компетенция, по мнению автора, представляет собой некий заданный потенциал той характеристики, которая делает возможным уточнение совокупности составляющих готовности к реализации эффективной деятельности в определенных обстоятельствах.

Н.Г. Милованова, В.Н. Прудаева раскрывают понятие «компетенция» в роли способности к реализации образовательной деятельности, предусматривающей владение системой понятий и осознания, а также такого типа мышления, который будет способствовать быстрому преодолению встречаемых затруднений при решении необходимых задач [97].

На наш взгляд наиболее интересный анализ содержания понятия «компетенция» провела О.Л. Чуланова. Автор выделила основные структурные свойства компетенций:



Рис. 1. Структурные свойства компетенций (по О.Л. Чулановой)

В Учебном словаре терминов данное определение (от лат. *competere* – быть способным к чему-либо) рассматривается как «обладающий знаниями, сведущий, квалифицированный, в качестве определенной области, в которой человек является сведущим. Понятие определения компетенции рассматривается в качестве сферы приложения качеств, знаний и умений. Они в свою очередь помогают индивиду успешно реализовывать деятельность в разных, в том числе и нестандартных ситуациях [39, с. 26].

С.Е. Шишов, рассматривая компетенцию, отмечает, что она не может определяться никаким интегральным значением, в связи с тем, что большое влияние на ее проявление оказывают обстоятельства. Под данным термином ученый определяют совокупностную способность, а также готовность к осу-

ществлению деятельности, которые базируются на опыте и знаниях, приобретаемые вследствие процесса обучения [170].

Н.Ф. Ефремова отмечает, что формирование надежной системы обеспечения и контроля качества обучения студентов является частью пула приоритетных задач модернизации системы профессионального образования и обучения в России [57]. Исследователь подчеркивает, что в последнее время в отечественном образовании одним из ключевых направлений стало акцентирование на компетенциях будущих специалистов, признание компетенций, полученных вне сферы формального образования и обучения.

Согласно определению автора, понятие «компетенции» рассматривается как систематизированные личностные качества, которые являются своеобразными индикаторами способности универсального применения имеющихся знаний, умений и навыков.

А.В. Хуторской и В.В. Краевский рассматривают значение понятия «компетенция» как системы социально-значимых норм, личностных качеств, которые являются обязательными для осуществления деятельности, нацеленной на результат [78], [157].

В работах Э.Д. Днепровой компетенция рассматривается в качестве готовности к использованию уже имеющихся учебных умений и навыков, знаний, а также способов деятельности с целью освоения теоретических и практических задач [54].

Далее мы проанализируем следующее сопряженное понятие исследования – «компетентность», которое будет способствовать пониманию основного понятия работы «прогностическая компетентность».

Как отмечает И.А. Зимняя, абсолютно правомерным является самостоятельное (а не синонимичное) существование и использование термина «компетентность» [67]. В исследовательских работах И.А. Зимней данные понятия дифференцированы, а также обоснован авторский подход к рассмотрению центральных понятий нашей работы. По мнению исследователя, понятие компетентность по сравнению с компетенцией гораздо шире. Оно включает, наряду

с когнитивно-знаниевым, мотивационный, отношенческий и регулятивный компоненты.

Рассмотрим особенности рассмотрения понятия «компетентность» представителей ярославской научной школы, являющихся передовыми в применении компетентностного подхода в высшей школе. Е.О. Иванова рассматривает компетентность в качестве признанной личности способности применения умений и знаний с целью продуктивной деятельности в определенный ситуативный момент [68].

Л.В. Байбородова, Л.Н. Артемьева и Л.А. Щелкунова отмечают, что в определении студентами необходимых для своего развития компетентности и профессиональных качеств, важными являются самооценка и самодиагностика в контексте сопровождения индивидуальной образовательной деятельности в период прохождения практики по воспитательной работе [15]. Ю.В. Юдин рассматривает компетентность как результат изучения (освоения) конкретного учебного материала, представляющая собой деятельность определенного уровня [172].

Особо пристального внимания заслуживает диссертационное исследование О.Е. Ломакиной [85], в котором автор обосновала отличия определений «компетентность» и «компетенция» с научной точки зрения (рис. 2):



Рис. 2. Дефиниционный анализ понятий «компетенция» и «компетентность» (по О.Е. Ломакиной)

Компетентность как способность детально рассматривается в работах В.Н. Шапалова, где отмечается, что данная способность формируется в освоении человеком социального опыта. Исследователь рассматривает в структуре компетентности этический, поведенческий, знаниевый, мотивационный и операционно-технологический компоненты [167].

В трудах А.В. Дахина прослеживается обновленное смысловое понимание развития развития знаний, умений, навыков обучающегося. Автор обосновывает введение нового понятия «образовательная компетенция». Данное понятие рассматривается им как идеальный уровень развития ученика в результате качественного (определяемого требованиями и нормами к подготовке выпускника) освоения им совокупности образовательного содержания [50].

Таким образом, «компетенция» входит в структуру компетентности, носящей динамичный, эмоционально наполненный характер и относящейся к конкретному обучающемуся.

Профессиональная компетентность как характеристика профессионализма педагога проанализирована И.Б. Котовой и Е.Н. Шияновым. Ученые рассматривают компетентность в качестве совокупности практической и теоретической готовности в целостной структуре личности [171]. Представители отечественной педагогической науки Л.А. Петровская, А.Н. Дахин, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина подчеркивают взаимосвязь деятельности и видов компетентности и деятельности [115], [50], [91], [79].

В контексте определения результатов процесса воспитания и обучения И.А. Зимняя [67] и А.В. Хуторской [158] определяют значение понятия «компетентность» в качестве способности личности получать и оттачивать совокупность знаний, умений, навыков, приобретенного опыта в продуктивной деятельности, в то же время результативно преодолевая реальные задачи и совершенствуя личностные качества.

Согласно определению И.А. Зимней [67], компетентность – это реализуемые человеком умения выполнения практических задач в профессиональной деятельности на базе ранее изученного содержания процесса обучения при актуализации

зации нужных для ее результативности личностных качеств. Автор отмечает, что компетентность носит интегративный характер и является прижизненно формируемой и реализуемой в ходе осуществления практической деятельности.

Е.Н. Герасименко дает следующую трактовку понятия «компетентность» – это интегральное качество личности, характеризующее готовность человека к той или иной социальной роли [45]. Согласно понятию, предложенному Н.М. Борытко, компетентность рассматривается как мера соответствия регламентированному запросу к образовательной подготовке и характеризует его место в профессиональной области [30]. А.В. Хуторской [158] подчеркивает, что компетентность характеризует опытное овладение индивидом определенной компетенцией, в структуре которой заложено личное отношение к данной компетенции и предмету деятельности.

Исследователи В.М. Шепель, В.С. Безрукова, С.М. Вишнякова рассматривают определение понятия «компетентность» в разрезе профессиональной области данной деятельности, подчеркивая приоритетность следующих составляющих: 1) операционно-деятельностная; 2) когнитивная [168], [20], [39]. М.А. Чошанов при анализе уточненного значения компетентности определяет ее как обладание суммы динамичных и оперативных знаний [162]. Педагог-исследователь А.Г. Бермус определяет понятие «компетентность» в качестве совокупности инструментальных, личностных и предметных особенностей [23].

Г.С. Трофимова под компетентностью понимает общую способность мобилизовать в деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий [146]. В рамках рассмотрения дидактических основ формирования компетентности обучающихся, автор обосновала целесообразность применения именно данной трактовки понятия «компетентность». В своем исследовании мы используем данное определение компетентности Г.С. Трофимовой в качестве рабочего.

В результате проведенного семантического анализа определений понятия «компетентность», предложенного различными авторами в области педагогики, было выявлено, что данное понятие имеет различную трактовку, как по содержанию, так и по форме.

Дефиниции понятия «компетентность»

Определение	Автор
Квинтэссенция целевых, содержательных, смысловых, творческих, эмоциональных, ценностных характеристик личности	А.В. Хуторской
Интегративное качество личности человека, включающее систему необходимых знаний, умений и навыков, достаточных для выполнения определенного вида профессиональной деятельности	Э.Ф. Зеер
Устойчивая способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания сущности выполняемых задач и разрешаемых проблем, хорошего знания и опыта, имеющихся в данной области, активного овладения его лучшими достижениями, умения выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени, чувства ответственности за достигнутые результаты	А.А. Черемисина
Совокупность коммуникативных, конструктивных, организаторских умений личности	В.А. Сластенин
Личное качество субъекта, его деятельность в системе социального и технического разделения, как совокупность умений, которые он практически готов использовать в своей работе	Л.И. Панарин
Способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле личностно ориентированное, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости	В.А. Болотов В.В. Сериков
Альтернатива понятию «профессионализм»: первое из них относится к технологической подготовке, второе определяет содержание профессионального характера, компоненты которого включают «базисные квалификации»	А.М. Новиков
Интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности	Г.К. Селевко

Определение	Автор
Реализуемые субъектом умения решения социально-профессиональных задач в деятельности на основе освоенного содержания учебных дисциплин при актуализации необходимых для ее успешности личностных качеств	И.А. Зимняя
Владение оперативными и мобильными знаниями.	М.А. Чошанов
Мера соответствия заданному требованию к образовательной подготовке обучаемого, характеристика его профессиональной роли.	Н.М. Борытко
Способность, возникающая при освоении личностью социального опыта человечества, тождественная человеческой культуре во всей структурной полноте и включающая в себя не только знаниевую и операционно-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую	В.Н. Шапалов
Интегральное качество личности, характеризующее готовность человека к той или иной социальной роли.	Е.Н. Герасименко
Способность к осуществлению практической деятельности, требующей наличия понятийной системы и понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи	Н.Г. Милованова и В.Н. Прудаева

Анализ ключевых слов различных авторских определений позволил сформировать основные семантические подгруппы понятия «компетентность» (рис. 3):

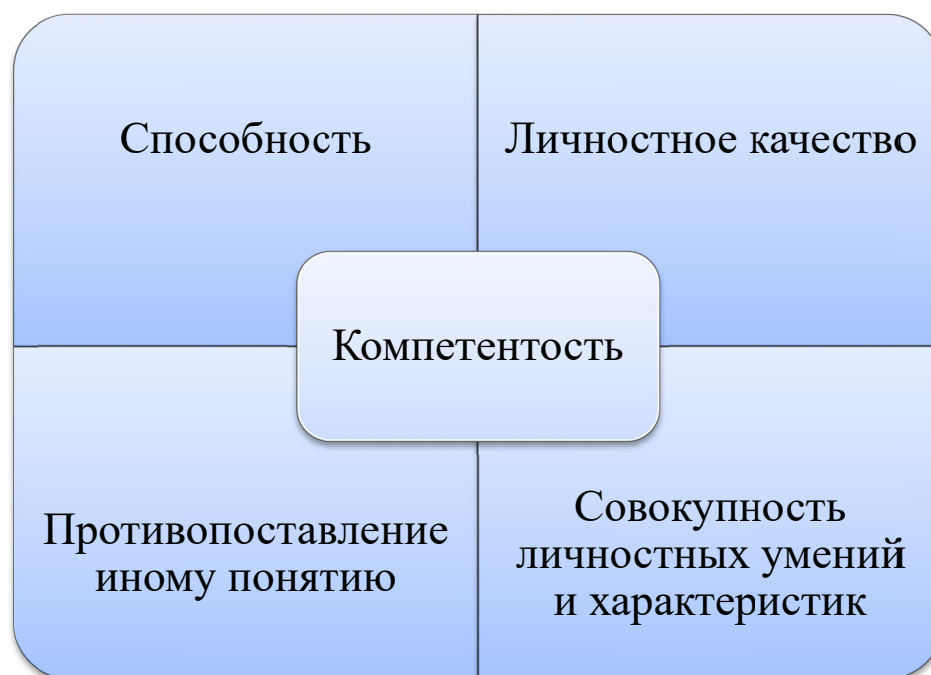


Рис. 3. Основные семантические подгруппы понятия «компетентность»

Результаты выполненного нами анализа показывают, что при рассмотрении понятия «компетентность» отечественными исследователями, наиболее часто встречается понимание способностей, а также личностных качеств индивида и единства личностных характеристик и умений.

В процессе осуществления собственной профессиональной деятельности, компетентность является основой для преодоления возникающих трудностей, при актуализации имеющихся знаний, умений и навыков.

Вышеприведенное структурно-содержательное понимание совокупности определений различных авторских научных школ позволило уточнить содержательное обобщение определений понятий компетенции и компетентности.

Компетенция представляет собой систему личностных характеристик, которые соотносятся с определенной предметно-процессуальной областью. Совокупность данных способностей может быть определена в действиях, знаниях и умениях. Компетенция отражает знание собственных трудовых обязанностей, а также необходимых действий при решении практических задач.

При рассмотрении компетентности предусматривается владение индивидом рядом компетенций, имеющего опору на предмет деятельности и личностное отношение к данной компетентности.

Компетентность характеризуется готовностью реализации собственных умений и знаний в практической деятельности. Таким образом, она является результатом применения компетенций в профессиональной области.

С точки зрения подавляющего большинства представителей педагогической науки, понятие «компетентность» носит интегральный и многофункциональный характер [161]. С точки зрения И.А. Зимней [67], компетентность, как и любое системное явление, характеризуется четкой уровневой структурой (рис. 4, с. 16).

В рамках рассмотрения структуры компетентности особый интерес представляет позиция А.В. Хуторского [155]. Автор в структуре компетентности выделяет компетентностный опыт, и отмечает его специфический характер.

Особенность проявляется в том, что во время приобретения компетентного опыта постоянно выполняется сравнительная характеристика итогового результата любого вида деятельности с желаемым, иными словами, прогнозируемым им результатом.



Рис. 4. Уровневая структура компетентности (по И.А. Зимней)

Показателями сформированности компетентности, по мнению А.В. Хуторского, является отсутствие различий между достигнутым результатом деятельности и ранее прогнозируемым [158].

Далее мы рассмотрим структуру профессиональной компетентности педагога. Нам импонирует позиция А.К. Марковой [91], которая выделяет четыре блока в структурной схеме компетентности учителя (рис. 5, с. 17).

Исходя из данной структуры компетентности педагога, возможно предположить, что прогностическая компетентность пронизывает все ее уровни и обеспечивает их реализацию.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать существование некоторых различий во взглядах исследователей на структурно-содержательную характеристику компетентности.

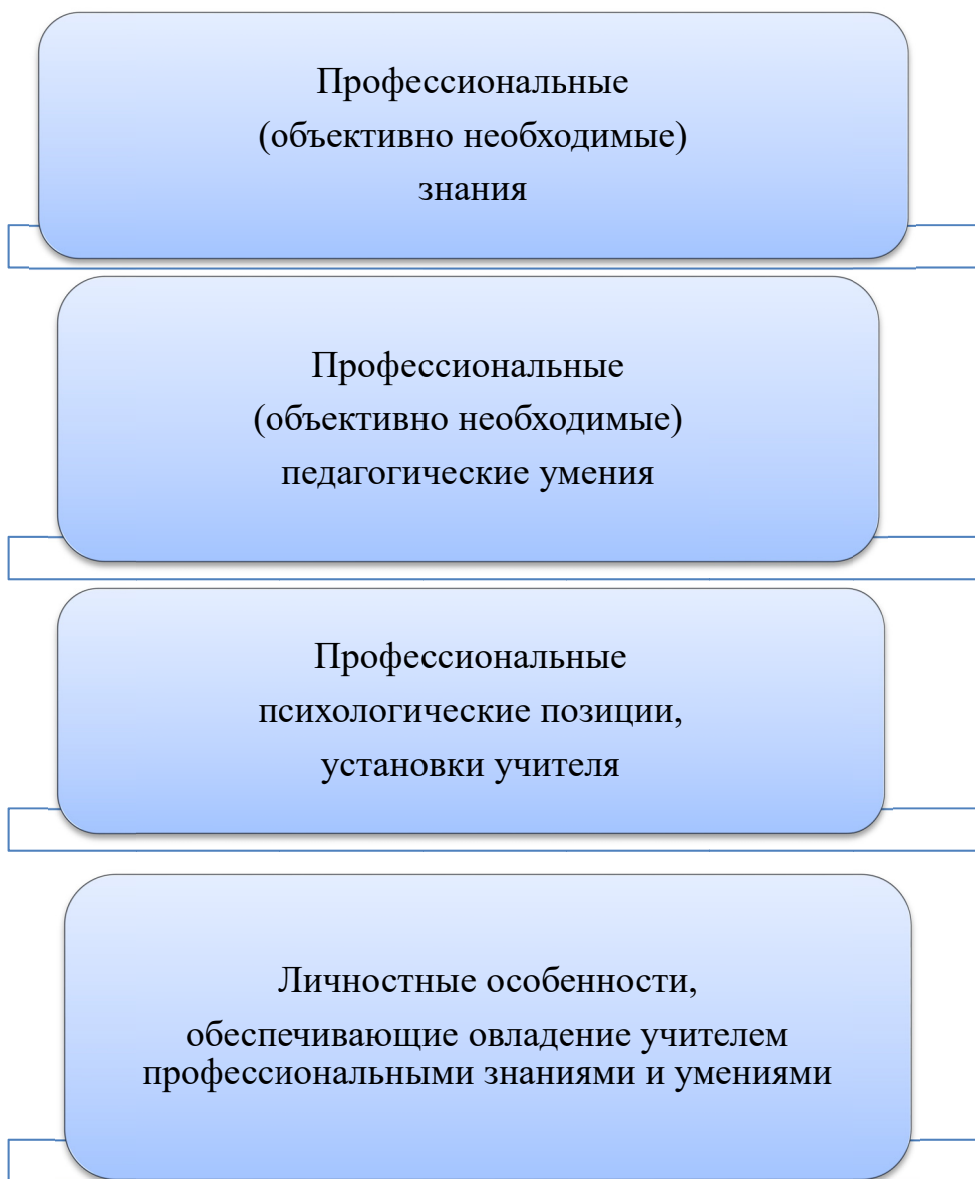


Рис. 5. Уровневая структура компетентности (по А.К. Марковой)

На наш взгляд, наиболее продуктивным будет опора на три основных компонента в структуре компетентности: знаниевый (совокупность знаний), мотивационно-ценностный (ценностное отношение к содержанию компетентности, понимание значимости и готовность к формированию компетентности), деятельностный (совокупность умений и навыков, практический опыт).

Рассмотрим далее следующую важную составляющую понятия «прогностическая компетентность» – «прогноз», являющийся часто встречающимся понятием в работах отечественных исследователей.

Изучение феномена прогноза представляет собой актуальную область научно-исследовательского интереса ученых из смежных предметных областей, среди них психология, психиатрия, медицина и отрасли современной педагогической науки.

В советский период особое внимание прогнозированию школы будущего уделялось в 1970–1980-е гг. В АПН СССР действовала лаборатория под названием «Прогнозирование развития общеобразовательной школы», было выпущено немало монографий и сборников научных трудов, авторами которых были Б.С. Гершунский [46], И.В. Бестужев-Лада [25], М.Н. Скаткин [138], Э.Г. Костяшкин [76] и другие ученые.

Л.А. Регуш рассматривает понятие «нормативный прогноз» как проектировочную деятельность во внутреннем плане [124].

Широкое применение в психолого-педагогической литературе нашел подход ученого-исследователя И.В. Бестужева-Лады [25]. Автор подчеркивает, что прогноз вовсе не предусматривает решения проблем будущего. По мнению ученого, основная задача прогноза – это содействие научному обоснованию планов и программ.

В работах В.В. Никитиной определение понятия «прогноз» рассматривается в роли научно уточненного предположения о вариантах состояний объектов в будущем, а также о вариативных путях и сроках их осуществления [108].

Прогноз носит описательный характер будущего системного состояния и в качестве познавательной модели имеет дескриптивный (описательный) характер.

В педагогическом прогнозировании целесообразно говорить о классификации прогнозов по времени упреждения и по степени достоверности. Рассмотрим их составляющие.

По степени достоверности:

- 1) достоверные;
- 2) вероятностные;
- 3) недостоверные;
- 4) саморазрушающиеся.

По времени упреждения:

- 1) оперативные;
- 2) краткосрочные;
- 3) среднесрочные;
- 4) долгосрочные;
- 5) дальнесрочные.

С.В. Пирожкова подчеркивает, что прогноз как форма результата познавательной деятельности присваивается футурологией, а прогнозирование максимально с ней сближается [116].

Рассмотрим далее базовую типологию прогнозов, предложенную И.В. Бестужевым-Лада [25] (рис. 6, с. 20).

В рамках формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры приоритетными на наш взгляд являются следующие виды прогнозов: плановый прогноз, поисковый, программный и организационный прогнозы.

Также совокупность избранных видов прогнозов, согласно типологии И.В. Бестужева-Лады [25], дает возможность построения процесса обучения на фундаменте научно обоснованных прогнозов.

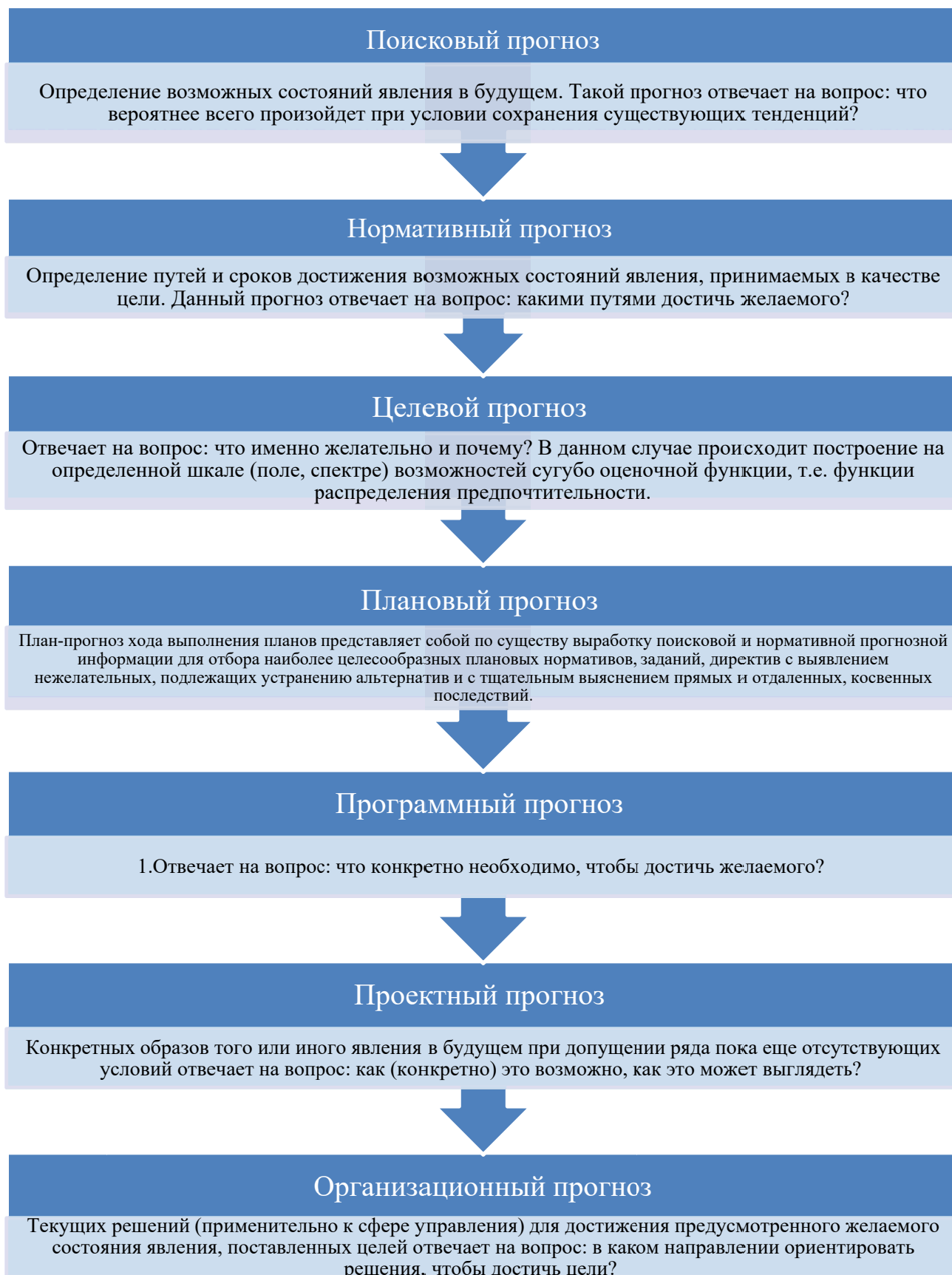


Рис. 6. Типология прогнозов (И.В. Бестужев-Лада)

В контексте исследуемой проблемы проанализируем далее сущность понятия «прогнозирование».

Современная методология прогнозирования, векторы рассмотрения антиципации и вероятностного прогнозирования, представляют собой большое количество представленных в науке взглядов на изучаемую проблемную область. Прогнозирование (от лат. *prognosis* – предвидение, предсказание) представляет собой выработку обоснованного предположения о будущем состоянии анализируемого объекта).

Л.А. Регуш [124] отмечает, что при рассмотрении значений определений антиципации и вероятного прогнозирования в специальной литературе и современных научно-исследовательских работах, ученые применяют такие понятия как «акцептор результатов действия», «упреждающий синтез», «вероятностное прогнозирование» и «экстраполяция».

А.В. Хуторской подчеркивает, что прогнозирование является предвосхищением возможного хода выполнения деятельности или возможных результатов и включает в себя их зрительное представление [157].

И.М. Фейгенберг рассматривает прогнозирование как предвосхищение будущих явлений, которые содержат в себе предыдущий опыт и наличную ситуацию, которые являются системообразующими звеньями структуры вероятности. Исследователь описывает прогнозирование в качестве одной из форм антиципации [149].

В науке сопоставление терминов «прогнозирование» и «антиципация» было осуществлено с позиции смыслового анализа их содержания. Большинство исследователей приходят к выводу, что этим содержательным наполнением становится возможность соотносить хранящиеся в памяти сведения о предыдущем опыте с поступающей информацией о реальной окружающей обстановке, на основании совокупности всех этих данных выстраивать предположение о возможных событиях в будущем, характеризуя их определенной до-

лей вероятности. Данное определение встречается в работах при анализе понятия «вероятностное прогнозирование».

Стоит отметить, что благодаря рассмотрению смежных понятий, таких как «предупредительная деятельность» [115] и «опережающее отражение» [12] с точки зрения психологии, антиципация была признана одним из приоритетных звеньев регуляции поведения.

Л.А. Регуш в своих исследовательских работах рассматривает прогнозирование в качестве одной из форм антиципации [124]. Автор определяет прогнозирование в соответствии с познавательной деятельностью, направленной на получение прогноза. Л.А. Регуш [124] отмечает, что итогом этой деятельности является получение информации о предстоящих явлениях и данная деятельность является осознанной для субъекта прогнозирования.

Е.А. Цалко, вслед за Б.С. Гершунским, под прогнозированием понимает процесс получения необходимой прогностической информации для разработки соответствующего прогноза [159].

С.А. Тарасова раскрывает понятие «прогнозирование» в контексте познавательной деятельности, позволяющей на базе научной интерпретации настоящего и прошлого возможно опережающее отражение будущего [144].

А.И. Карманчиков рассматривает педагогическое прогнозирование в качестве инструмента, помогающего в проектировании результативной концепции педагогического воздействия на конкретный субъект обучения [73].

Таким образом, автор обосновывает следующее утверждение: прогнозирование – это процесс, в котором результатом является прогноз. Доказательность и надежность прогноза, с точки зрения А.И. Карманчикова [73], напрямую коррелирует с доказательностью используемых приемов, методов и методик осуществления процесса получения прогноза, а также взаимосвязаны со степенью учета специфики и содержательной характеристикой объекта прогнозирования.

Под прогнозированием А.В. Брушлинский определял психический процесс, исполняющий приоритетную роль в устранении противоречий мысли-

тельного процесса. Исследователь подчеркивал приоритетность влияния процессов мышления на результат и процесс прогностической деятельности в преодолении сложных задач профессиональной деятельности [35].

Далее перейдем к анализу существующих структурно-содержательных характеристик центрального понятия работы – «прогностическая компетентность».

Прогностическая компетентность изучается в различных науках: психологии, педагогике, политике, социологии и экономике, так как является сложным интегративным качеством личности. Первое в истории психологии терминологическое определение антиципации (прогностической компетентности) было введено В. Вундтом [36].

Несмотря на то, что определение и функционирование вероятностного прогнозирования встречается в специальной психолого-педагогической литературе на протяжении нескольких столетий, стоит отметить, что данное понятие было введено В. Вундтом в конце XIX века. В. Вундт предполагал, что проявление антиципационной состоятельности является результатом взаимодействия восприятия, мышления и памяти при прямом воздействии «творческих» производных на данный синтез.

Синонимичное содержание понятий «антиципация», «прогностическая компетентность» и «антиципационная способность» отражено в работах В.Д. Менделевича и Н.П. Ничипоренко [110]. Н.В. Булдакова рассматривает схожее с центральным понятием данной работы понятие «прогностическая способность» [32]. По мнению автора, «прогностическая способность» является интегративным личностным качеством, которое включает в себя регулятивную и когнитивную функции отражения, познавательные процессы и эмоционально-мотивационные свойства. Н.В. Булдакова отмечает, что именно прогностические способности специалиста образовательной системы являются важным инструментом в решении профессионального круга задач, а также помогающим

прогнозировать развитие личности своих обучающихся и опираться на самопрогнозирование в проектировании профессиональной перспективы.

Под терминологической окраской понятия «прогностическая компетентность» Е.В. Макарова понимает профессионально-личностное качество, которое систематизирует имеющиеся прогностические умения, опыт, знания, а также качества личности, которые помогают результативной деятельности в построении прогноза [88].

В работах К.В. Корниловой прогностическая компетентность представляет собой один из видов профессиональной компетентности, который определяется степенью владения прогностическим опытом, знаниями и умениями, а также способность эффективной реализации этого опыта в профессиональной практике, сформированностью соответствующих ценностно-рефлексивных качеств [74]. К.В. Корнилова рассматривает прогностические компетенции как вид профессиональных компетенций, определяющие требования к результатам усвоения содержания подготовки будущего педагога к прогностической деятельности [74].

А.Ф. Присяжная является автором концепции педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования [120]. Автор под прогностической компетентностью понимает отражение идеальных представлений о знаниевых (когнитивных), деятельностных (поведенческих) и отношенческих (аффективных) компонентах личности и включающее в себя компоненты, представленные в рис. 7. На наш взгляд, данное определение содержательно перегружено.

Рассмотрим структуру прогностической компетентности, предложенную ведущим ученым в области изучения педагогического прогнозирования А.Ф. Присяжной (рис. 7, с. 25):

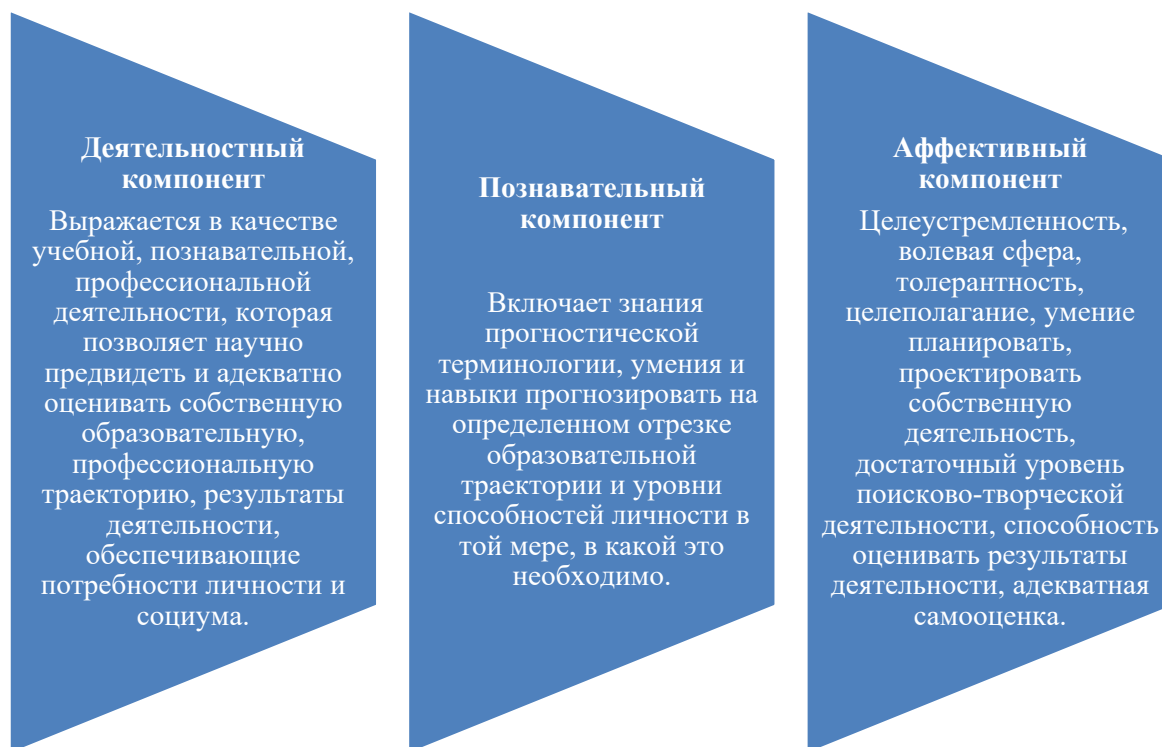


Рис. 7. Структура прогностической компетентности по А.Ф. Присяжной

По мнению Е.В. Макаровой, прогностическая компетентность представляет собой системное профессионально-личностное качество, которое систематизирует в своей содержательной структуре личностные качества, позволяющие эффективно выстраивать прогностическую деятельность, а также прогностический опыт, знания и умения [88]. Именно данное понятие на наш взгляд максимально точно отражает структурно-содержательную характеристику центрального понятия нашего исследования.

Особый интерес к определению понятия «прогностическая компетентность» вызывает подход Н.И. Калакова [72], раскрывающего специфику прогностической компетентности преподавателя военных образовательных организаций высшего образования в условиях компетентностно-прогностической деятельности. Согласно определению Н.И. Калакова, прогностическая компетентность преподавателя – интегративное качество его личности, позволяющее ему осваивать и эффективно использовать современные подходы, методы и технологии прогнозирования в своей профессиональной деятельности [72].

С.А. Тарасова отмечает отсутствие необходимости повторения определения базовых понятий компетенции и прогнозирования в авторском изложении понятия термина «прогностическая компетентность». В своих работах ученый рассматривает прогностическую компетентность как владение субъектом прогнозирования целостной совокупности прогностических компетенций [144]. Данная трактовка понятия «прогностическая компетентность» на наш взгляд не раскрывает специфику освещаемого понятия и носит характер, лишенный необходимого глубокого анализа.

Н.В. Давкуш дает следующее определение понятия «прогностическая компетентность педагога» – это интегративное личностное качество, определяющее многокомпонентное индивидуально-психологическое полифункциональное образование профессионально-теоретических познаний, качеств личности, её ценностных установок, а также мотивационно-ценностного отношения к прогностической деятельности, стремление к самопрогнозированию и личностному развитию воспитанников [48].

На основе анализа психолого-педагогической и философской литературы, посвященной прогностической компетентности, а также принимая во внимание особенности деятельности специалиста в секторе образования (высокую степень неопределенности и частых изменений в сфере образования) нами сформулировано определение понятия «прогностическая компетентность» как способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания в области прогнозирования, прогностические умения, а также обобщенные способы составления прогнозов.

Подводя итоги работы с научной литературой, мы выявили сущностно-содержательную характеристику понятия «прогностическая компетентность». В качестве структурных компонентов прогностической компетентности мы выделили три: знаниевый (совокупность знаний), мотивационно-ценностный (ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компе-

тентности) и деятельностный (совокупность умений и навыков, практический опыт).

Структурно-содержательная характеристика прогностической компетентности приведена в табл. 2.

Таблица 2

Структурно-содержательная характеристика прогностической компетентности

Компоненты	Краткая характеристика	Показатели
Знаниевый	Совокупность знаний о прогнозировании как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса	1) Владение понятийно-категориальным аппаратом научно-педагогического прогнозирования, терминологией данной проблемы 2) Знание методов и основных форм прогнозирования в педагогике 3) Прочность и полнота усвоения теоретических знаний в области прогнозирования
Мотивационно-ценностный	Ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности	1) Проявление интереса к прогнозированию в педагогике 2) Ценностное отношение к прогнозированию как к неотъемлемой части эффективного педагогического процесса 3) Потребность в освоении и использовании прогнозирования в ежедневной педагогической практике
Деятельностный	Совокупность прогностических умений и навыков, практический опыт прогнозирования профессионально-педагогической деятельности	1) Умение осуществлять планирование профессиональной деятельности на основе научно обоснованных прогнозов. 2) Формирование нового прогностического опыта в процессе активной учебно-познавательной деятельности 3) Осознанность использования прогностических действий в педагогической деятельности

Данная структура прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, на наш взгляд, наиболее полно отражает специфику исследуемого феномена в современной системе образования.

Традиционным полем изучения актуальных направлений исследований современной педагогической науки выступает анализ публикаций, которые представлены в мировых научных журналах.

С целью определения степени научной разработанности феномена прогностической компетентности был проведен библиометрический анализ информационного пространства современных педагогических исследований по наиболее популярным базам данных: «Scopus», «Web of Science», «E-library».

Нами был проведен библиометрический анализ исследований феномена прогностической компетентности за последние 3 года (2016–2018 гг.) по крупнейшей в мире базе данных «Scopus». Отбор публикаций производился по ключевому слову «антиципация».

В процесс анализа были включены публикации за последние 3 года (2016–2018 гг.), их общее количество составило 4482 работы.

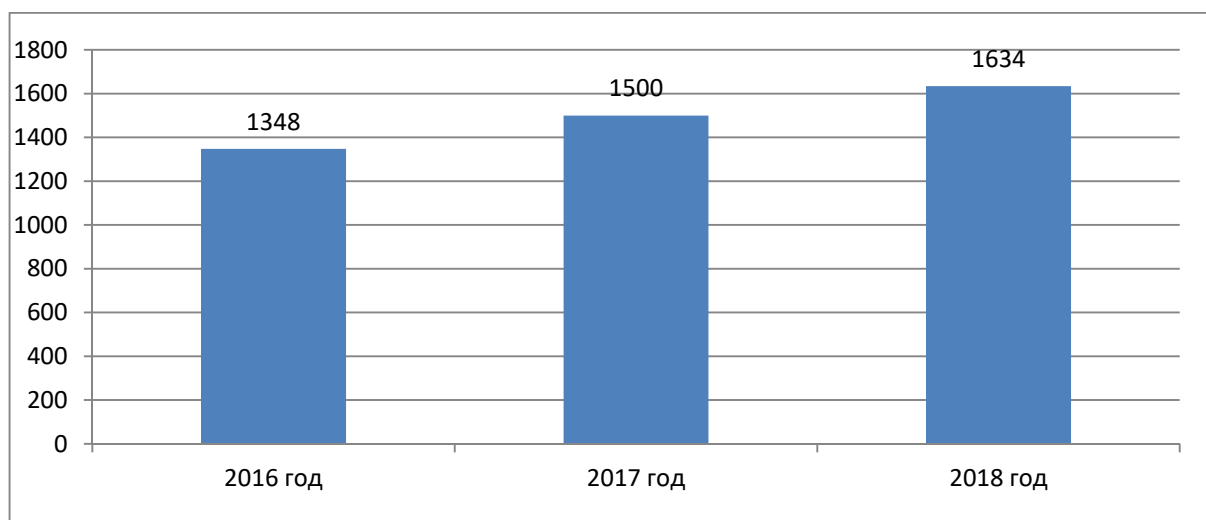


Рис. 8. Результаты библиометрического анализа феномена прогностической компетентности по базе данных Scopus

Анализ динамики публикационной активности в направлении изучения феномена прогностической компетентности за период 2016–2018 гг., указывает

на интенсивный рост количества публикаций зарубежных исследователей. Обратимся к аналогичному библиометрическому анализу феномена прогностической компетентности за последние 3 года (2016–2018г.г.) по базе данных «Web of Science». Отбор публикаций также производился по ключевому слову «антиципация». Общее количество работ за 3 года (2016–2018 гг.) составило 4465.

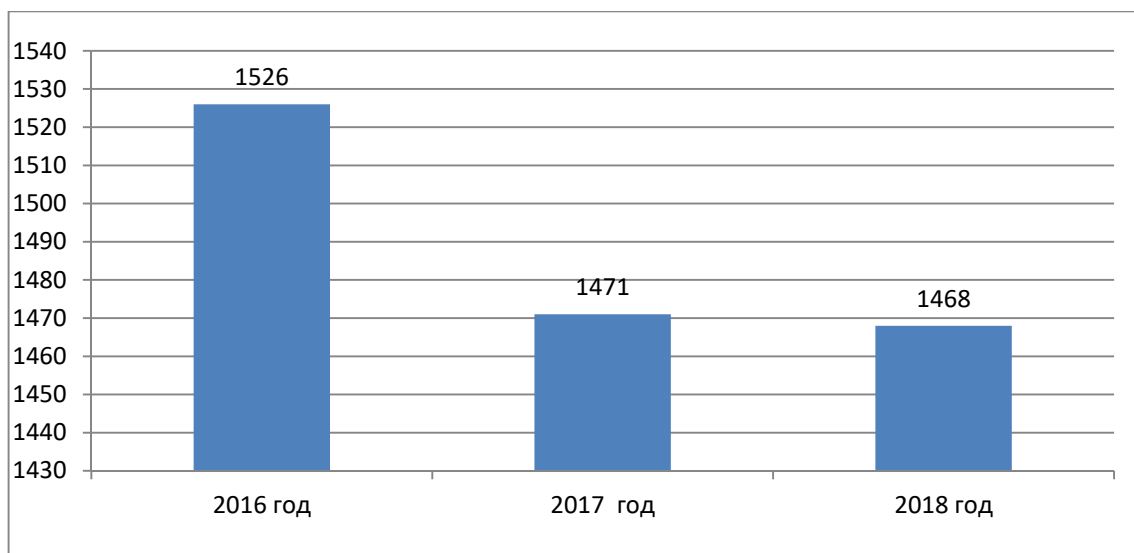


Рис. 9. Результаты библиометрического анализа феномена прогностической компетентности по базе данных «Web of Science»

В результате применения метода библиометрического анализа по базе данных «Web of Science» была выявлена несколько динамика исследовательского интереса к феномену прогностической компетентности.

Библиометрический анализ исследований феномена прогностической компетентности за последние 3 года (2016–2018 гг.), проведенный по базе данных «E-library» по ключевому слову «антиципация» выявил более низкие показатели публикационной активности.

В процесс анализа были включены публикации за последние 3 года (2016–2018 гг.), их общее количество составило 202 работы.

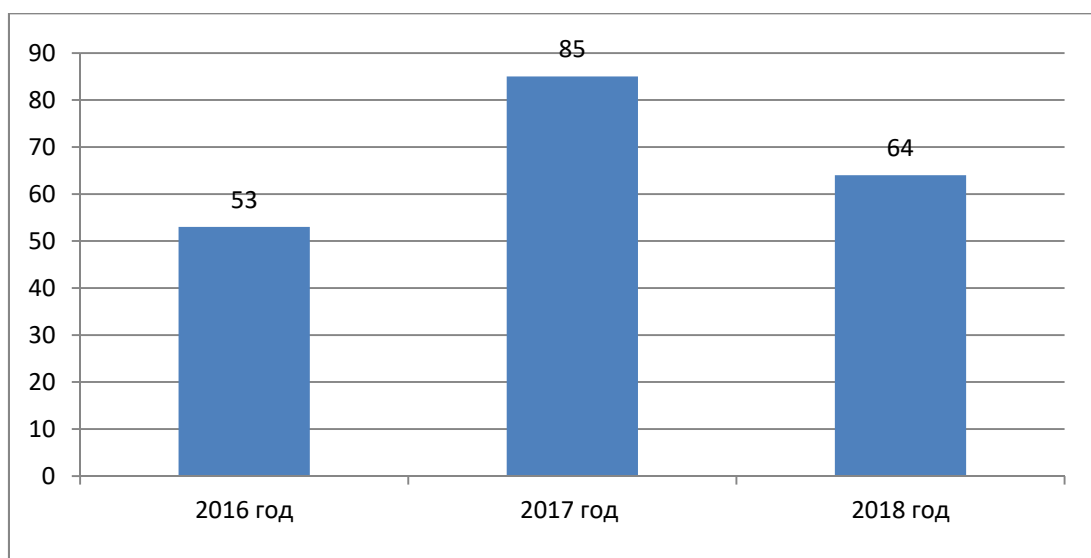


Рис. 10. Результаты библиометрического анализа феномена прогностической компетентности по базе данных «E-library»

Продемонстрированные результаты говорят о значительной разнице публикационной активности по вопросу изучения феномена прогностической компетентности отечественных и зарубежных исследователей.

Приводим наглядное сравнение результатов библиометрического анализа феномена прогностической компетентности по базам данных «Scopus», «Web of Science», «E-library» (рис. 11):

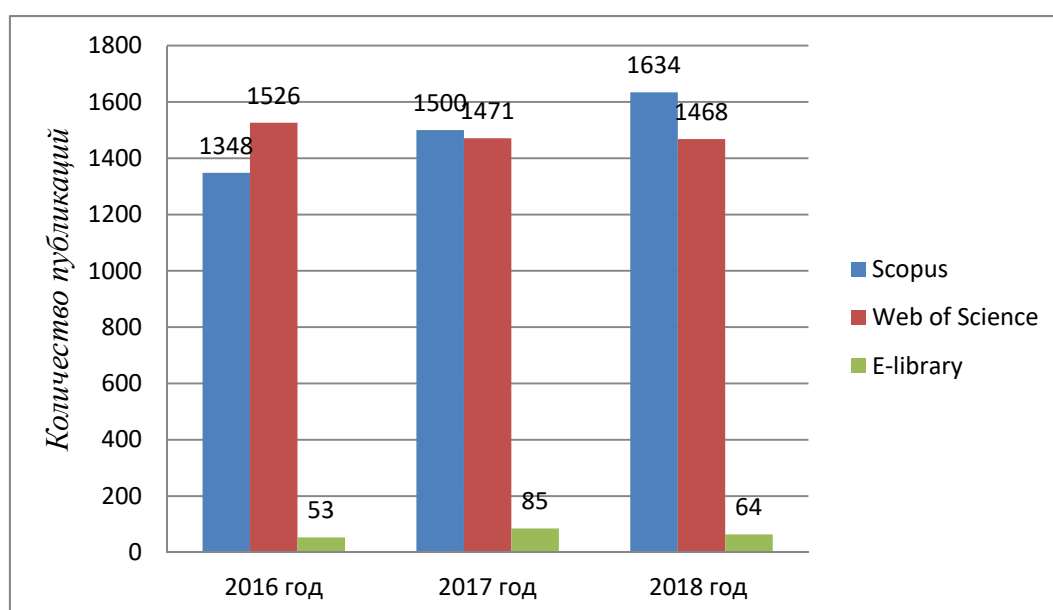


Рис. 11. Результаты сравнительного библиометрического анализа феномена прогностической компетентности по базам данных «Scopus», «Web of Science», «E-library»

Как видно из рис. 11, в научных работах отечественных ученых отражение результатов изучения феномена прогностической компетентности имеет существенно более низкие количественные показатели. Это открывает возможности решения проблемы с помощью качественного анализа современных зарубежных научно-исследовательских работ.

На сегодняшний день, в условиях возросшей документальной отчетности, прогнозирование играет важную роль в предсказании ожидаемых результатов учебной деятельности путем повышения точности суждений учителей. С помощью проведенного теоретического анализа фундаментальных работ отечественных исследователей были выявлены основные подходы к рассмотрению структурно-содержательной характеристики понятия «прогностическая компетентность» специалистов системы образования и будущих педагогов. Библиометрический анализ информационного пространства современных педагогических исследований по наиболее популярным базам данных: «Scopus», «Web of Science», «E-library» позволил выявить степень научной разработанности феномена прогностической компетентности.

В практике образовательной системы накоплен определенный опыт прогнозирования структурных элементов современной педагогической деятельности. Но отмечается, что частичное (а не полноценное) применение методологии педагогической прогностики, поиск эффективных стратегий преобразования процесса обучения не дает продуктивного результата относительно демократизации, привлечения общественности к данному аспекту.

Педагогическое прогнозирование в условиях современной динамичной образовательной среды, которая характеризуется сильнейшим разрывом между требованиями к готовности специалистов системы образования преодоления новых профессиональных задач и высоким уровнем образовательных проектов, выступает в роли одной из приоритетных педагогических функций, определяющей результативность специалиста [107].

Владение прогнозированием, по нашему мнению, позволит молодым педагогам результативно осваивать новые профессионально-ориентированные

образовательные проекты, способствовать формированию позиций непрерывного саморазвития и успешному профессиональному становлению.

1.2. Принципы и подходы к формированию прогностической компетентности

Существующие исследования по проблеме формирования прогностической компетентности педагога актуализируют ряд вопросов: каким образом осуществляется усвоение знаний, необходимых для успешного прогнозирования будущим специалистам образовательной системы, как осуществляется формирование прогностических навыков и умений в процессе обучения в магистратуре.

Изучение особенностей подготовки магистрантов педагогического направления раскрыты в работах А.А. Марголиса [90], Л.А. Казанцевой [72], Е.Н. Геворкян [43], Е.Я. Ореховой [112] и др. При отборе базовых подходов и принципов в рамках нашего диссертационного исследования мы опирались на исследования представителей казанской школы, изучивших инновационный опыт подготовки магистров педагогического направления: И.Р. Гафурова, А.М. Калимуллина, Р.А. Валеевой, А.Р. Масалимовой, В.К. Власовой, Р.Г. Сахиевой и др. [42], [93], [129].

Программы магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» направлены на формирование у студентов педагогической магистратуры углубленных специальных знаний инновационного характера, практического опыта и комплекса компетенций, позволяющих проектировать и реализовывать педагогическую деятельность в соответствии с ФГОС ВО. В параграфе 1.1 мы обосновали выделение прогностической компетентности как профессиональной составляющей педагога XXI в. В рамках нашего исследования проанализируем ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». На наш взгляд для обоснования избранных нами подходов к формированию прогностической компетентности студентов педагогической

магистратуры важно определение места прогностической компетентности в структуре компетенций, определенных ФГОС ВО.

В образовательном стандарте отсутствует прямое упоминание о необходимости формирования прогностической компетентности, однако во всем содержании прослеживается четкая связь с требованиями, предъявляемыми к выпускнику педагогической магистратуры.

Среди них УК-1, где упоминается о способности к осуществлению критического анализа, а также выработке стратегии действий. В соответствии с теорией прогностических способностей Л.А. Регуш [124], необходимые качества мышления для овладения данной компетенцией (аналитичность, осознанность, глубина мышления) входят в структурный состав способности к прогнозированию, наряду с гибкостью и перспективностью мышления

В УК-2 регламентируется способность управления проектом на каждом из этапов его жизненного цикла, что напрямую связано с одной из приоритетных задач прогнозирования. Переходя к УК-3, где упоминается о способности организовывать и руководить работой команды, прослеживается необходимость построения прогнозного фона для достижения запланированного результата в новых, еще не известных условиях. При рассмотрении УК-4, мы находим упоминание о применении современных коммуникативных технологий.

Согласно положениям, разработанным Н.И. Жинкиным, осуществление речевой (коммуникативной) деятельности обеспечивается рядом сложных психологических механизмов, которые пронизываются антиципационной составляющей на каждом из этапов.

Для выпускника педагогической магистратуры одной из важнейших является УК-6, где регламентируется способность определять и реализовывать приоритеты собственной деятельности и способы ее совершенствования. Прогностическая компетентность является фундаментальной основой для обладания данной компетенции. Помимо этого, способность к эффективной реализации своей профессиональной деятельности была выделена А.Ф. Присяжной [120] в аффективном компоненте прогностической компетентности.

Далее перейдем к анализу перечня общепрофессиональных компетенций ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование». При рассмотрении данного блока прослеживается содержание требований к проектированию, самостоятельному осуществлению деятельности в новых для магистранта условиях в большинстве общепрофессиональных компетенций (ОПК-1–ОПК-3, ОПК-5–ОПК-8). При рассмотрении ОПК-1, где упоминается о способности оптимизации профессиональной деятельности, ярко выделяется необходимость сбора прогнозного фона и осуществления стратегического прогнозирования. Переходя к ОПК-2 и ОПК-3, содержащих в себе способности к проектированию, мы видим взаимосвязь с необходимостью применения обобщенных способов составления прогноза.

Рассматривая общепрофессиональные компетенции ОПК-5–ОПК-8, приводятся следующие формулировки: «способен разрабатывать», «способен проектировать», «способен планировать», в каждой из них прослеживается деятельность, непосредственно связанная с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности.

В перечне общепрофессиональных компетенций в группе психолого-педагогических технологий в профессиональной деятельности, наиболее ярко подчеркивается необходимость сформированности высокого уровня прогностической компетентности в ОПК-6, где регламентируется способность проектирования и реализации эффективных технологий с целью индивидуализации обучения, воспитания и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Рассматривая содержания ПК-1, где упоминается способность к проектированию и управлению образовательного процесса, прослеживаются структурные части прогнозирования (изучение потенциала, задачи развития, управление), что обуславливает актуальность формирования прогностической компетентности на протяжении всего обучения студентов педагогической магистратуры.

Стоит отметить, что необходимость формирования прогностической компетентности у руководителей образовательных организаций раскрывается в работах Н.В. Нащединой [105], Т.И. Шамовой, С.В. Воронищкова и Л.М. Асмоловой [165].

Переходя к профессиональным компетенциям ПК-2, ПК-4–ПК-7, где прослеживается способность выпускника разрабатывать, управлять процессом, проектировать, мы делаем вывод о важнейшей роли прогностической компетентности в успешном становлении будущего профессионала образовательной системы.

Таким образом, анализ содержания компетенций ФГОС ВО позволил сделать вывод о необходимости формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры для эффективной профессиональной деятельности в образовательной системе.

Далее мы рассмотрим специфику процесса формирования прогностической компетентности в работах современных исследователей, их взгляд на выбор методологической основы формирования прогностической компетентности у специалистов образовательной системы.

А.В. Захаровым было уточнено понятие «формирование прогностических умений» как процесс взаимовлияния между усвоением прогностических действий и развитием способностей осуществлению этих действий [59]. Под формированием прогностической компетентности мы понимаем специально организованный, целенаправленный процесс усвоения знаний в области прогнозирования, развития прогностических умений, а также обобщенных способов составления прогнозов.

Далее мы изложим наиболее часто встречаемые взгляды представителей современной педагогической науки на совокупность опорных принципов и подходов, изложенных в работах, посвященных проблеме формирования прогностической компетентности. На этой основе сформулируем базовые подходы и принципы формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, являющиеся основными в нашем исследовании.

В исследовании Е.В. Макаровой методологическую основу формирования прогностической компетенции студентов составляют контекстный, компетентностный, системный личностно-развивающий и деятельностный подходы [86]. Согласно авторской позиции, система избранных принципов исследования (технологичности, системности, практико-ориентированности, этапности, целостности и прогностических принципов: верифицируемости, согласованности, непрерывности, вариативности) способствует действительно результативной реализации вышеуказанных подходов.

Рассматривая подготовку будущих специалистов системы образования в ВУЗе, особое внимание стоит уделить работам К.В. Корниловой, целостно отражающих необходимость формирования прогностической компетентности в структуре всего учебного процесса [72]. Автор предлагает внедрить в учебный процесс методику реализации комплекса организационно-педагогических условий формирования прогностической компетентности будущих педагогов дошкольного звена. Опору авторской разработки представляет собой совокупность принципов: учет особенностей формирования прогностических компетенций обучающегося через осваиваемый профессионально-педагогический опыт, учет междисциплинарной согласованности и учет видов опыта деятельности будущих педагогов.

М.В. Мироновой были выделены функциональный, управленческий и задачный подходы к формированию прогностических умений [96]. Автор отмечает необходимость формирования студентов теоретических знаний о сущности и содержании педагогического прогнозирования, которое должно быть отражено на подготовительном этапе процесса формирования прогностической компетентности.

Из всего множества представленных в науке взглядов мы опирались на выводы Е.Д. Грязновой [45], А.Ф. Матушак [92], Н.В. Булдаковой [32], К.В. Корниловой [72], М.Ю. Краевой [76], Е.В. Цалко [159] и С.А. Тарасовой [144], так как идеи этих ученых наиболее полно отвечают запросам современного общества и высшей школы, поскольку помогают реализовать эффек-

тивное формирование навыков педагогического прогнозирования, способности к прогнозированию и прогностической компетентности будущих педагогов.

Данная работа опирается на следующие подходы в контексте формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры: личностный подход, акмеологический подход и деятельностный подход. Перейдем к теоретическому обоснованию применения избранных нами подходов в формировании прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры.

1. Личностный подход. Данный подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т. е. студент как личность.

Мы разделяем мнение Н.В. Булдаковой, подчеркивающей необходимость использования данного подхода в развитии способности к прогнозированию педагогов [31]. Автор обуславливает применение личностно-ориентированного подхода основной целью педагогического прогнозирования – развитие личности, осуществляемое под влиянием целенаправленных воздействий педагога. В.И. Сластенин [132], А.К. Маркова [91], М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [54], выделяли первостепенную роль личностно-ориентированного подхода в обеспечении эффективности процесса обучения.

Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк отмечают, что в роли основной инерционной силы прогнозирования опора на личностный подход признает саму личность, личностную потребность в самоактуализации профессиональных возможностей и саморазвитии [61]. По мнению исследователей, личностная направленность на перспективы будущего подтверждает факт соподчинения прогнозирования личностным потребностям профессионального становления.

При рассмотрении прогностической компетентности через положения личностного подхода, смыслообразующим фактором предстает ценностно-смысловая направленность студента педагогической магистратуры: интересы магистрантов, их отношения, мотивы и ценности.

Опора на данный подход в формировании прогностической компетентности способствует наиболее полно реализовать процесс саморазвития студентов педагогической магистратуры с учетом их устремлений и мотивов, имеющегося опыта профессиональной деятельности, исходной самооценкой прогностической компетентности и взгляда на роль данного феномена в профессиональной деятельности педагога.

Для высокой эффективности процесса формирования прогностической компетентности нами учитывались ценностные ориентации магистрантов, их профессиональные планы и перспективы профессионального становления. При самостоятельном закреплении навыков прогнозирования мы продумывали их условия реализации в педагогическом процессе совместно с каждым магистрантом. Во время решения прогностических задач их содержание корректировалось в зависимости от направления деятельности студентов педагогической магистратуры. Так, например в группе обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшего образования», в заданных условиях прогностических задач мы изменили гуманитарные дисциплины в качестве основы на дисциплины естественно-научного цикла. При разборе педагогических ситуаций мы дифференцировали примеры по ступеням образования, для наиболее полного усвоения лекционного материала группами, обучающихся по магистерским программам: «Педагогика профессионального образования», «Компаративные исследования в области образования», «Педагогика высшего образования» и др.

Относительно нашего исследования применение личностного подхода связано с учетом личностных особенностей студентов педагогической магистратуры и включает в себя поддержку уже имеющихся внутренних ресурсов для формирования прогностической компетентности.

2. Акмеологический подход. Реализация данного подхода подразумевает, что высокий уровень сформированности прогностической компетентности будущего специалиста системы образования способствует его профессиональному становлению.

Акмеологический подход рассмотрен в работах В.Н. Максимовой [87], А.А. Деркача [51], В.Г. Зазыкина и А.П. Чернышова [58], А.А. Бодалева [27], А.К. Марковой [89] и др. В рамках диссертационного исследования А.Ф. Матушак обосновано применение акмеологического подхода во взаимосвязи с педагогическим прогнозированием как условия продвижения педагога к профессионализму в процессе трудовой деятельности [96].

Применение данного положения акмеологического подхода реализуется в работе как акцент на подготовку будущих специалистов системы образования к достижению профессионализма, начиная с обучения в магистратуре. Эта задача решается организацией подготовки будущих педагогов к прогностической деятельности так, чтобы магистранты оттачивали педагогическое мастерство (например, умение прогнозировать деятельность учащихся) на каждом этапе профессионального развития.

В работах Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк отмечается, что опережающее отражение элементов профессионального становления личности имеется в фундаменте любого прогнозирования [63]. Прогнозирование индивидуальных траекторий профессионального развития субъективно значимо для человека и следует индивидуальной логике развития человека – его психологии.

Немаловажным является тот факт, что акмеологический подход гуманистически направлен. Результаты исследования А.А. Деркача утверждают, что специалистами высокого уровня становятся не более 5 % трудящихся [51]. Выбирая акмеологический подход, особое внимание мы уделяем влиянию прогностической компетентности на продвижение к профессионализму будущих педагогов на данном отрезке образования. Данный подход заключается в оптимизации деятельности будущего специалиста образовательной системы.

Главная роль в этом процессе принадлежит нацеленности будущего педагога на желаемый результат, поэтому в нашей работе мы будем обучать студента педагогической магистратуры прогнозировать профессиональный рост, предвидеть перспективы профессионального становления, возможные трудности и стратегии их устранения.

В качестве элементов акмеологического анализа мы применяли анкетирование, результаты которого охватывают знаниевый компонент прогностической компетентности. Количественный анализ и качественная интерпретация ответов респондентов представлены в параграфе 2.1.

В рамках данного исследования применение акмеологического подхода связано с обеспечением интенсификации профессионального саморазвития и становления с помощью совокупности избранных методов формирования прогностической компетентности, описанных в параграфе 2.2.

3. Деятельностный подход. Реализация данного подхода опирается на положение о роли деятельности как основы личностного формирования и развития, в которых деятельность является приоритетным условием и основным средством. Так же он ориентирует личность студента педагогической магистратуры на творческое выполнение трудовых функций в качестве самой результативной преобразовательной деятельности. Помимо этого, происходит выявление благоприятных условий для личностного развития в ходе осуществления практической деятельности.

Деятельность является приоритетным типом активности человека, именно в процессе деятельности происходит развитие личности и формируется содержание процесса профессионального становления. Стоит отметить, что это положение интенсивно внедряется в образовательную среду лишь в последние десятилетия, однако было обосновано еще в начале XX века.

Деятельностный подход рассмотрен в научных трудах В.Д. Шадрикова [161], С.Л. Рубинштейна [128], Л.С. Выготского [38], Н.Ф. Талызиной [140], П.Я. Гальперина [41], В.С. Швырева [163] и др. Данный подход как методологическую основу формирования прогностических умений, прогностической компетентности и педагогического прогнозирования рассматривали А.В. Захаров [60], Н.В. Нащекина [105], А.Ф. Присяжная [120], К.В. Корнилова [74].

Как отмечает А.Ф. Матушак [96], целью деятельностного подхода является перевод обучаемого в позицию субъекта познания, общения и труда, что невозможно без планирования деятельности, целеполагания, контроля и самоана-

лиза. Можно сделать вывод о том, что сама цель реализации данного подхода подчеркивает его прогностический характер. Структура педагогического прогнозирования как деятельности состоит из цели, ее деления на соответствующие задачи, процесса осуществления прогноза, структурными единицами которого является алгоритм действий по прогнозированию, результата и соответствующей цели. В процессе формирования прогностической компетентности, развития навыков прогнозирования деятельностный подход реализуется как теоретико-методологический принцип.

Реализация деятельностного подхода в нашем исследовании обеспечивает переход магистрантов в позицию субъекта познания, а также позволяет рассмотреть прогнозирование как вид деятельности. Это позволяет раскрыть сущность, содержание, структуру прогностической компетентности и теоретико-методологически обосновать систему педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности.

Реализация личностного, акмеологического и деятельностного подхода к формированию прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры позволяет выстроить особый образовательный процесс, направленный на успешное разрешение противоречия между требованиями постоянно изменяющегося общества и уровнем подготовки специалистов системы образования.

Для нас было важно выбрать принципы, которые работают на реализацию базовых подходов нашего исследования. Далее мы рассмотрим опорные принципы формирования прогностической компетентности в работах отечественных исследователей.

Комитет научно-технической терминологии Академии наук СССР в 1978 г. сформировал методическую базу прогностики, которая содержит следующие принципы [134]:



Рис. 12. Методическая база прогностики

Рассмотрим характеристику каждого из них:

1) Принцип системности прогнозирования доказывает необходимость взаимовлияния прогнозов объекта прогнозирования и прогнозного фона и их составляющих.

2) Принцип согласованности прогнозирования предполагает взаимосвязь поисковых и нормативных прогнозов вариативного типа и разнообразного времени упреждения.

3) Принцип вариантности прогнозирования содержит в себе учет фактора вариативности путей развития объекта.

4) Принцип непрерывности прогнозирования подчеркивает необходимость коррекции прогноза по мере получения новой информации об объекте прогноза.

5) Принцип верифицируемости прогнозирования подчеркивает необходимость проверки на надежность, обоснованность, точность разработанных прогнозов.

6) Принцип рентабельности прогнозирования подразумевает под собой экономическую эффективность и высокую достоверность разработанного прогноза.

Данные принципы нашли свое отражение в акмеологической концепции формирования прогностической компетентности будущих учителей, разработанной А.Ф. Присяжной [120]. Однако автор не включил в совокупность применяемых принципов принцип системности прогнозирования и принцип верифицируемости прогнозирования.

Педагогические принципы реализуются через педагогические правила. Каждый принцип уточняют педагогические правила, которые уточняют этапы в профессионально-педагогической деятельности.

Изложим принципы, на которые нужно опираться, чтобы сформировать прогностическую компетентность студентов педагогической магистратуры:

- 1) принцип систематичности и последовательности;
- 2) принцип мотивации конкурентоспособности;
- 3) принцип вариативности.

Рассмотрим первый принцип – принцип систематичности и последовательности. Этот принцип утверждает, что формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры по овладению теоретических знаний, практического опыта по проблеме прогностической компетентности должно осуществляться в процессе систематичной, логически выстроенной учебной деятельности.

Правила реализации принципа систематичности и последовательности:

- 1) предварительная диагностика, отражающая уровень владения магистрантами знаний о структурно-содержательной характеристике прогностической компетентности и их обновление;
- 2) высокая степень интереса для обучающихся получаемой информации и её доступность;
- 3) практико-ориентированный характер всей информации;
- 4) использование внутрипредметных и межпредметных связей;
- 5) формирование таких условий, которые бы способствовали непрерывному обобщению уже имеющихся знаний о прогностической компетентности и их динамичное пополнение в процессе самостоятельной деятельности

Реализация принципа систематичности и последовательности позволила нам использовать в формировании прогностической компетентности у магистрантов результаты системного анализа педагогических явлений и факторов, как в рамках проводимого эксперимента, так и при решении задач, возникающих в совместной практической деятельности. Знания теоретической базы прогностики и педагогического прогнозирования, полученный магистрантами в процессе реализации формирующего эксперимента должны характеризоваться системностью и алгоритмичностью в процессе их усвоения и усовершенствования.

Стоит отметить, что необходимость систематичного и последовательно выстроенного процесса осуществления прогностической деятельности магистранта частично отражено в УК-2 ФГОС ВО, регламентирующего готовность выпускника педагогической магистратуры к управлению проектами на каждом из этапов его жизненного цикла.

Исходя из базового определения понятия «педагогическое прогнозирование», применение принципа систематичности и последовательности помогает нам реализовать всю совокупность педагогических правил избранного нами принципа. Вслед за Б.С. Гершунским, под педагогическим прогнозированием мы понимаем специально организованное системное научное исследование, которое направлено на получение опережающей информации о возможности развития объектов образовательной системы с целью формирования стратегии в образовательной практике [46].

Мы согласны с позицией А.И. Карманчикова, подчеркивающего непрерывный и систематичный характер всего процесса прогнозирования [73]. Ведь каждый этап осуществления педагогического прогноза носит характер незаменимого, а отсутствие даже одного этапа является залогом потери достоверности и объективности результата прогнозирования.

На этапе обучения в магистратуре, в связи с коротким сроком реализации магистерских программ, чрезвычайно важным является построение максимально эффективного, логически выстроенного и систематизированного процесса

обучения. Это подчеркивает необходимость опоры на принцип систематичности и последовательности в формировании прогностической компетентности.

Перейдем к рассмотрению следующего принципа, на который мы опираемся для решения поставленных нами задач исследования – принцип мотивации конкурентоспособности. Принцип мотивации конкурентоспособности является важнейшим опорным принципом в формировании прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры.

Важно отметить, что способность к прогнозированию является необходимым условием профессиональной перспективы и стабильности, прогностической ориентации в широком арсенале инновационного движения, научных разработок и авторских школ системы образования, обеспечивающих ее качественную организацию и результативность.

Мотивация, способствует направленности действий студентов педагогической магистратуры, диктуемой их приоритетами и потребностями, что, по сути, и является основным побудительным мотивом к развитию у себя прогностических способностей и формирования прогностической компетентности для достижения поставленных ими целей.

Согласно с этим принципом, вначале определяется целеполагание деятельности (цель – достижение высокого уровня прогностической компетентности); далее обозначается будущая профессиональная область; после этого происходит уточнение требующихся для избранной профессии прогностические умения (цель – результативная профессиональная деятельность); в итоге происходит осознание себя в роли представителя избранной профессиональной области (Л.М. Митина, Ю.А. Кореляков) [99], [75].

Рассмотрим правила реализации принципа мотивации конкурентоспособности:

- 1) содержание образования должно структурироваться с учетом профильной деятельности будущих специалистов, включая более высокие возможности достижения педагогического мастерства у магистрантов с высоким уровнем сформированности прогностической компетентности;

2) постоянное использование педагогического прогнозирования и навыков прогнозирования развития современной образовательной системы, построения долгосрочного прогноза своей профессиональной перспективы при выстраивании процесса обучения для формирования у магистрантов позиции субъекта в процессе достижения собственной конкурентоспособности;

3) непрекращающаяся интеграция магистрантов в исследовательские проекты с учетом преемственной научно-педагогической практики.

Студенты педагогической магистратуры в ходе достижения собственной конкурентоспособности обязательно должны уделять большое внимание прогностической компетентности, чтобы быть востребованными в условиях трансформации современного общества, демонстрируя при этом высокий уровень своих профессиональных навыков. Поэтому нам представляется необходимым выделение прогностических компетенций преподавателем как потенциал своих обучающихся, нацеленность на полную реализацию собственных возможностей с целью достижения высоких результатов.

Актуализация субъектной позиции каждого магистранта, с опорой на его потенциал в формировании прогностической компетентности, позволяет наиболее полно отразить его конкурентоспособность в перспективе.

Мы уделяли особое внимание к созданию условий развития дисциплинированности, ответственности, инициативности и стремления самосовершенствования у магистрантов в процессе реализации факультативного курса «Педагогическое прогнозирование», его тренинговой части.

В реализации принципа мотивации конкурентоспособности главенствующую роль играет процесс мотивации. Совместно с магистрантами в начале формирующего эксперимента мы провели оценку своих неудовлетворенных потребностей, сформулировали цели, направленные на их удовлетворение, спрогнозировали план действий для достижения необходимого результата.

Совместный разбор педагогических ситуаций, групповая дискуссия по рассматриваемому случаю из практики и успешный опыт ее разрешения на примере владения высоким уровнем сформированности прогностической ком-

петентности являлись дополнительным мотивирующим звеном для каждого студента педагогической магистратуры.

Применение принципа мотивации конкурентоспособности способствовало стимулированию неординарного и прогностически ориентированного мышления магистрантов на занятиях, организации работы в формате малых групп для проработки возможностей конкурентоспособной среды и осуществления коллективного прогноза.

Третий опорный принцип нашего диссертационного исследования – принцип вариативности. Данный принцип предполагает формирование и развитие у студентов педагогической магистратуры вариативного прогноза, то есть способности к адекватному принятию решений в различных ситуациях, требующих выбора. Л.Л. Портянская, В.И. Слободчиков, В.К. Рябцев отмечают в содержании вариативности черты разнообразия и единообразия как двух тенденций, постоянно сталкивающихся на протяжении всего становления и модернизации образовательной системы [119]. Ученые рассматривают приоритетность данного принципа в его обеспечении единства многообразия образования.

Согласно их точке зрения, реализация данного принципа помогает сохранить с одной стороны основу, а с другой стороны реально обеспечить многообразие. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» обеспечивает реализацию принципа вариативности за счет того компонента программы, который формируется участниками образовательного процесса.

Основой вариативного прогнозирования является умение осуществлять систематический обзор имеющихся вариантов решения проблемы и выбора наиболее оптимального. Принцип вариативности реализуется в следующих правилах:

- 1) во-первых, для индивидуализации процесса формирования прогностической компетентности необходимо провести тщательную входную диагностику знаниевого компонента, чтобы по ее результатам можно было спроектировать алгоритм индивидуальной работы с магистрантами ЭГ;

2) во-вторых, для индивидуализации процесса формирования прогностической компетентности необходимо провести анализ «потребности» со стороны магистранта, чтобы совместно выбрать опорные методы и средства;

3) в-третьих, важными являются обеспечение процесса контроля и проведение индивидуального самоконтроля после достигнутого результата – сформированности высокого уровня прогностической компетентности.

Принцип вариативности предусматривает повышение степени ответственности у магистрантов, так как часть учебного материала факультативного курса «Педагогическое прогнозирование» осваивалась самостоятельно, а затем оценивалась согласно запланированным видам контроля (прил. 5). Также данный принцип предусматривает разработку вариантов прогноза в зависимости от специфики поставленной магистрантами цели, их гипотезы и собственно прогностического фона. Магистранты сами определяли вид опорно-логического представления имеющейся информации в процессе решения прогностических задач (алгоритмы, схемы, таблицы).

На наш взгляд, в контексте формирования прогностической компетентности этот принцип является одним из приоритетных, наряду с принципом мотивации конкурентоспособности. Это обосновано взаимосвязью совокупности индивидуальных возможностей, мотивацией и потенциалом для становления конкурентоспособным педагогом современной системы образования, с одной стороны, и с осознанием индивидуальной ответственности магистрантов выбора вариативных методов и средств достижения планируемой цели.

Таким образом, основными принципами формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры являются принцип систематичности и последовательности, принцип вариативности, принцип мотивации конкурентоспособности.

На основе анализа психолого-педагогической литературы были выявлены и изложены в данном параграфе основные принципы формирования прогностической компетентности. Зарубежные подходы к изучению прогностической компетентности будут рассмотрены в следующем параграфе настоящей главы.

1.3. Зарубежные подходы к изучению прогностической компетентности педагогов

Рассмотрев фундаментальные работы отечественных исследователей, раскрывающих структурно-содержательную характеристику прогностической компетентности, перейдем к освещению основных зарубежных подходов к изучению центрального понятия данной работы.

Изучение прогностической компетентности, ее положение в сфере образования вызывало особый интерес западных специалистов в XX в. В большинстве случаев проводимые исследования прогностической деятельности базировались на понятии «ожидание». Данное понятие было рассмотрено в работах П. Фресса [150], Я. Рейковского [125], Ж. Нюттена [111], Э. Брунквика [180], Ф. Хоппе [187].

Согласно авторской позиции Э. Брунквика [177], предложившего понятие «вероятностное ожидание», данный феномен детерминирует поведение субъекта. Связь оценки результатов своей деятельности и ожидания, зависящего от воспроизведения оценки результатов в прошлом подробно описаны в трудах Ж. Нюттена [111].

Согласно позиции Ф. Хоппе [187], Ж. Нюттена [111], возможность реализации значимых для личности событий опосредует прогнозирование данных событий в контексте потребностей личности.

Дж. Троммсдорфф, Х. Лэмм в рамках исследования структуры антиципации, как способности к предвосхищению событий будущего, выделяют когнитивные, оценочные и аффективные аспекты ориентации индивида в будущем [198], [190].

Философское направление в исследовании данного аспекта процесса антиципации представлено работами Аврелия Августина [6], Т. Гоббса [186], М. Хайдеггера [154], М. Мерло-Понти [102]. В фокусе данных исследований находится не только индивидуальная специфика построения временной перспективы, но и её качественное состояние и закономерности функционирования. Так, Т. Гоббс [186] указывает, что только настоящее должно быть в при-

роде, прошедшее должно находиться в памяти, а будущее безлично и не имеет никакого бытия.

Именно вышеуказанное направление, по нашему мнению, наиболее полно отражает характерные проявления и интегральный характер прогнозирования в рамках деятельностного компонента.

Сходная точка зрения присутствует в работах Августина, который считал, что прошлое и будущее существует только в настоящем, но в непостижимом образе для человека. Один из исследователей проблемы антиципации Ж. Нюттен, указывает на потребностную детерминацию будущего личности [111].

Предмет потребности, отнесенный в будущее, мотивирует поведение личности в настоящем, определяя динамику её активности, либо пассивности в отношении значимых событий будущего.

В работах Т. Гьесме отмечено, что ориентация на будущее – это не зависящая от ситуации категория, влияющая на то, как человек взаимодействует с будущим [187].

Рассмотрим компонентный состав данной категории (рис. 13)



Рис. 13. Категориальный состав ориентации на будущее (по Т. Гьесме)

Первый компонент, выделенный Т. Гьесме, на наш взгляд представляет особый интерес в контексте дифференциации подходов зарубежных и отечественных исследователей к рассматриваемому понятию прогностической компетентности.

Вовлеченность студентов педагогической магистратуры подразумевает инвестирование физической и психической энергии в активный процесс овладения прогностическими умениями и формированию прогностической компетентности [106].

Для большей наглядности приведем в таблице основные различия в подходах к изучению прогностической компетентности исследователей разных стран.

Таблица 3

**Подходы зарубежных исследователей
к изучению прогностической компетентности**

Страна	Представители	Суть исследования. Специфика направленности работы.
Германия	R. Ligtvoet, S. Klemenz, M. Rothland	Рассмотрение прогностических способностей как средства, увеличивающего возможности будущей практической деятельности. Согласно позиции исследователей, прогнозирование пронизывает все элементы учебно-профессиональной деятельности и является необходимым фундаментом подготовки будущих педагогов.
Польша	S. Kowalik, A. Bönisch, M. Cynkie	Развитие педагогического прогнозирования совпадает с российскими тенденциями
США	Y. Cho, S. Sungok, M. Bong, M. Sacke, K. Trundle, K.Thiede, S. Oswald, J. Sutton, R. Osguthorpe, J. Brendefur, S. Huang, N. Fang, S. Alao, J. Guthrie	Наиболее широкий контекст термина «прогнозирование», по сравнению с другими странами. Прогнозирование в основном используется в значении предсказания успеваемости студентов, прогнозирования академического протеста и прогнозирования достижения целей педагогической деятельности.

Страна	Представители	Суть исследования. Специфика направленности работы.
Оман	M. Alrajhi, H. Alkharusi, S. Aldhafri, S. Albusaidi	Учеными было доказано, что у группы респондентов с высокими результатами по шкале эмоционального интеллекта был выявлен высокий уровень самоэффективности и прогнозирования достижений профессиональных результатов.
Украина	А. Фастовец	Приоритетность прогноза в контексте компетентностного подхода. Основная выборка – студенты 1–4 курсов. Прогностический контроль рассмотрен как неотъемлемый комплексный компонент педагогического процесса.
Иран	A. Zarei, M. Gilanian	Важнейшим педагогическим последствием апробации модели формирования прогностической компетентности для обучающихся является возможность предсказания и корректировки своих стратегии обучения с целью улучшения академического потенциала. В том числе для того, чтобы студенты могли сделать свою практику самостоятельного обучения саморегулируемой, насколько это возможно.
Швеция	M. Ojala	Высокий уровень прогностической компетентности учителя как возможность отказа от менее устойчивых стратегий в образовательной практике, и предоставления альтернативных способы разрешения сложных ситуаций.
Аргентина	J. Stover, A. Hoffmann, M. Liporace	Прогностическая модель успеваемости студентов колледжей включает в себя 2 основных предиктора достижения высоких результатов обучающихся: мотивацию и выбор стратегий обучения.
Бельгия	A. Lecat, I. Raemdonk	Прогнозирование включено в 5 базовых составляющих профессионального успеха учителей средней школы наряду с экспертностью, навыкам оптимизации, готовностью к нестандартным решениям и личностной гибкостью.
Китай	Y. Liu	Принципиальное значение прогнозирования собственного профессионального пути в рамках подготовки будущих специалистов системы образования доказана количественными и качественными показателями результата опросов, анкетирования и интервью китайских студентов.

Далее раскроем более подробный анализ основных работ представителей зарубежного научного сообщества, посвященных проблеме прогностической компетентности специалистов системы образования.

С целью качественного анализа основных отличий в подходах польских и отечественных ученых к изучению прогностической компетентности будущих педагогов, обратимся к работам А.Ф. Матушак [96]. В фундаментальных работах А.Ф. Матушак приведен сравнительный анализ развития педагогического прогнозирования в Польше и России, который раскрывает специфику перехода прогнозирования из сферы государственного планирования в сферу деятельности всех участников образовательного процесса (рис. 14):

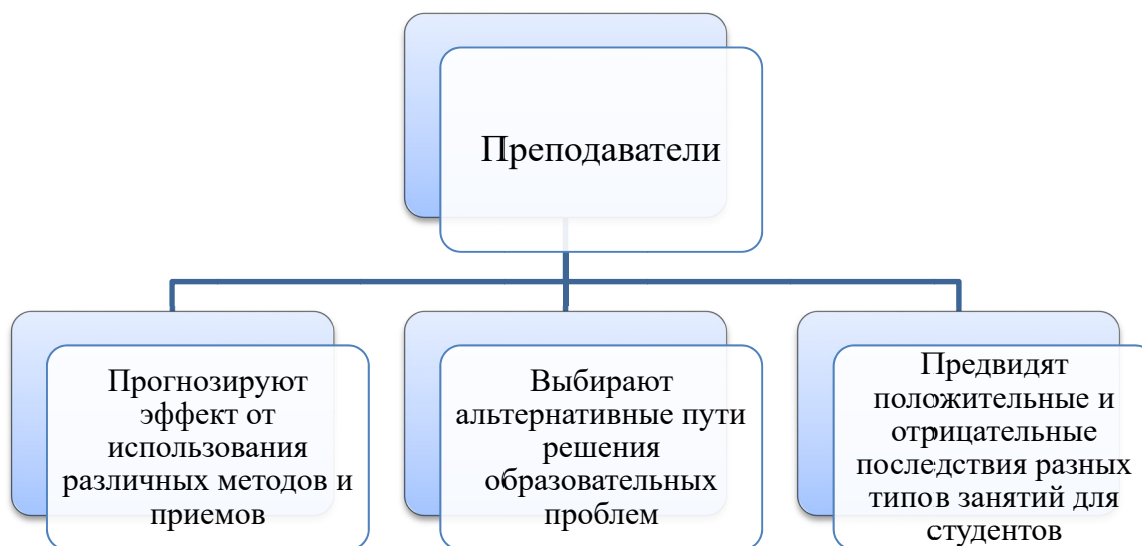


Рис. 14. Тенденции развития педагогического прогнозирования в Польше

Стоит отметить, что данные тенденции совпадают с основными идеями российских исследователей в проблемном поле формирования прогностической компетентности на уровне бакалавриата и магистратуры. В Польше вопросы прогнозирования в сфере образования были разработаны S. Kowalik, A. Bönisch и M. Sunkie [182].

Период изучения прогнозирования польскими исследователями, начиная с 1980–1990 гг., характерен тем, что педагогическое прогнозирования начинает

приобретать теоретические и методологические основания. Однако, как отмечают исследователи, педагоги прогнозируют спонтанно. Они не рассматривают прогнозирование как отдельный процесс, а интуитивно применяют в работе лишь некоторые его элементы. Прогностическая компетентность педагогов в Польше имеет отличный фундамент для развития ее как отдельного компонента и более детального изучения. По мнению польских исследователей, именно способность к прогнозированию помогает учителям справляться с современными задачами образования наиболее эффективно.

Обращаясь к работам ученых США, раскрывающих особенности прогностической деятельности всех субъектов системы образования, можно увидеть наиболее широкий контекст термина «прогнозирование», по сравнению с другими странами.

Прогнозирование в основном используется в значении предсказания успеваемости студентов, прогнозирования академического протеста и прогнозирования достижения целей педагогической деятельности. Приоритетное значение ученые отдают прогностической компетентности преподавателей, в аспекте планирования и постановки задач, декомпозиции целей.

Y. Cho и S. Sungok в своих исследованиях изучили особенности прогнозирования школьных учителей США как предикторы к успешному самообучению, повышению профессиональных компетенций и более эффективному владению профессиональными инструментами для достижения целей [181]. Были рассмотрены не только личностные (внутренние) составляющие, но и внешние. К внешним составляющим успешного прогнозирования S. Sungok и Y. Cho отнесли цели конкретной школы на всех этапах работы, особенности взаимоотношений учителей и учеников, принятых в школе и структуру ценностей всего учебного заведения.

Как важный личностный фактор прогностической компетентности педагогов, исследователи рассматривают самоэффективность. Среди педагогического инструментария, способствующего развитию прогностической компетентности были выделены следующие:

- 1) самоотчеты;
- 2) мотивационные прогнозы;

3) приоритетность комплексного обучения против поверхностного обучения;

4) умение ассимилировать свои цели с целями образовательного учреждения.

Данный инструментарий, благодаря своему результирующему наполнению, на наш взгляд должен быть внедрен в еженедельную практику каждого педагога.

Роль самоэффективности в прогнозировании была детально рассмотрена М. Bong [179]. Важнейшими факторами, влияющими на прогностическую компетентность, как показывает исследование, являются самоубеждение студентов в собственной эффективности и приданию значимости текущих рутинных задач. Автор подчеркивает, что прогностическая компетентность обуславливается совокупностью мотивов, ожиданий и ценностей каждого индивида. В перспективе исследования обозначено важность изучения академической мотивации обучающихся в контексте изучения и развития прогностической способности.

М. Sackes и К. Trundle посвятили свои труды особенностям прогностической компетентности педагогов США, работающих в звене дошкольного образования [195]. Исследователи связывают успешность прогноза с метакогнитивными умениями, т. е. знаниями педагогов о своей познавательной системе и умением ею управлять. Учебные стратегии педагогов дошкольного звена с высоким уровнем прогностической компетентностью отличаются концептуальным пониманием поставленных целей в обучении и воспитании детей дошкольного возраста. Как и предыдущее исследование, описанное выше, данная работа подчеркивает высокую значимость самоэффективности, ориентированность на выполнение задач и достижения цели в успешном педагогическом прогнозировании.

К. Trundle и М. Sackes подчеркивают, что внутренние мотивационные установки и убеждения играют приоритетную роль в успешном развитии и формировании способности педагога к успешной прогностической деятельности. Использование альтернативных ментальных моделей в педагогической

практике рассматривается учеными как приоритетный метод формирования прогностической компетентности, вкуне с выработкой привычного использования когнитивных моделей в практической деятельности.

Особый интерес представляют работы ученых США К. Thiede, S. Oswalt, J. Sutton, R. Osguthorpe и J. Brendefur [197]. Основным вопросом исследования является степень влияния курсов повышения квалификации на уровень прогнозирования школьных учителей.

По сравнению с контрольной группой учителей, проходивших курсы повышения квалификации и улучшившими свои показатели прогностической компетентности, педагоги без прохождения данных курсов показывали низкие результаты способности к прогнозированию. J. Brendefur, R. Osguthorpe, J. Sutton, К. Thiede и S. Oswalt отмечают, что учителя с высоким уровнем прогностической компетентности способствуют более высоким результатам своих учеников.

Данный результат достигается за счет применения стратегий помощи тем ученикам, которые испытывают затруднения на какой-либо ступени школьного образования. Исследователи отмечают, что педагоги выбранной группы много времени посвящают тому, как реструктуризировать свои решения и действия конкретно в педагогической работе для удовлетворения индивидуальных потребностей учеников.

Ученые также отмечают, что в условиях возросшей документальной отчетности, прогнозирование играет важную роль в предсказании ожидаемых результатов учебной деятельности путем повышения точности суждений учителей. Эффективными для развития прогностической компетентности, по мнению К. Thiede, S. Oswalt, J. Sutton, R. Osguthorpe и J. Brendefur, являются неформальные стратегии решения контекстуальных задач и их моделирование.

Исследование, посвященное изучению концептуальных подходов к прогнозированию студентов пятого курса, было произведено исследователями США S. Alao и J. Guthrie в 2010 г. [177]. Основной целью исследования являлось изучение взаимосвязи предшествующего опыта студентов и выбранной ими стратегией собственной деятельности в образовательной практике, осуществление прогноза касательно целей обучения.

Было доказано, что студенты, более заинтересованные в изучении нового материала, активнее используют предшествующий опыт для осуществления прогноза в контексте решения собственных учебных задач.

Особого внимания заслуживает работа, посвященная прогнозированию успеваемости студентов в ходе изучения учебного курса инженерной динамики S. Huang и N. Fang [188]. Как отмечают ученые, результаты прогнозирования могут помочь предсказать успешность своей будущей профессиональной деятельности. Следовательно, этот фактор поможет переосмыслить студентам свое отношение к учебе и процессу овладения профессией.

Иранские исследователи A. Zarei и M. Gilanian рассмотрели в своих работах прогностическую компетентность студентов в контексте изучения английского языка [200]. Исследование раскрыло влияние способностей к прогнозу на выбор стратегии изучения иностранного языка.

M. Gilanian и A. Zarei отмечают, что прогностическая деятельность занимает важное место в целостном процессе саморегулируемого обучения, наряду с когнитивными и мета-когнитивными стратегиями, ресурсами личности и способности к критическому мышлению.

Основным выводом проведенного исследования является высокая вероятность того, что наиболее важным педагогическим последствием для учащихся является возможность предсказания и корректировки своих стратегии обучения таким образом, чтобы улучшить свой учебный потенциал и сделать свою практику самостоятельного обучения саморегулируемой, насколько это возможно.

Аргентинские ученые J. Stover, A. Hoffmann и M. Liporace провели апробацию прогностической модели успеваемости студентов колледжей, которая включала в себя 2 основных предиктора достижения высоких результатов обучающихся: мотивацию и выбор стратегий обучения [196].

Было выявлено 4 приоритетных составляющих высокой академической успеваемости:

- 1) организация и планирование;
- 2) способность к неотрывной подготовке к экзаменам;

- 3) мотивация;
- 4) ресурсы для обучения.

Прогностические умения студентов входят в состав первого блока – организация и планирование обучения в контексте достижения наиболее высоких результатов обучения.

Немецкие исследователи J. König, R. Ligtoet, S. Klemenz и M. Rothland в процессе изучения эффективной подготовки учителей рассматривают развитие прогностических способностей как средство, увеличивающее профессиональные возможности на пути к педагогической практике [189].

Авторы приводят аргументы по классификации элементов оценки учебно-практической деятельности, составляющие которых пронизаны педагогическим прогнозированием:



Рис. 15. Классификации элементов оценки учебно-практической деятельности (J. König, R. Ligto, S. Klemenz, M. Rothland)

Как видно из рисунка, педагогическое прогнозирование взаимосвязано с каждым элементом авторской классификации. Далее мы перейдем к рассмотрению работ представителей Швеции, Украины, Китая и других стран.

Шведский ученый М. Оjala в своих научных публикациях отмечает, что благодаря высокому уровню сформированности прогностической компетентности учителя могут оспаривать и нарушать менее устойчивые стратегии в образовательной практике, предоставляя альтернативные способы преодоления проблем [194]. Например, когнитивная реструктуризация/позитивная переоценка в решении сложностей освоения материала обучающимися.

В рамках изучения процесса формирования прогностической компетентности будущих специалистов физической реабилитации в Украине, А. Фастовец подчеркивает особую значимость прогноза в контексте компетентностного подхода [176].

Основная особенность компетентностного подхода заключается в смещении акцента с накопления нормативно определенных знаний, умений и навыков к формированию и развитию у студентов способности практических действий, применению индивидуальных техник и опыта успешных действий в ситуациях профессиональной деятельности.

Прогностические умения и навыки, по мнению автора, входят в состав социально-личностных и неотъемлемых профессиональных качеств будущих специалистов, которые вырабатываются на основе комплекса интегрированных естественно-научных знаний. Прогностический контроль является комплексным компонентом педагогического процесса, степень сформированности которого отражает готовность будущего специалиста применения современных методик и практик в практической деятельности.

А. Фастовец выделяет следующие функции прогностического компонента в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста (рис. 16, с. 60):



Рис. 16. Функции прогностического компонента в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста

Как мы видим из рис.16, автор отдает главенствующую роль в структуре профессиональной компетентности будущего специалиста прогностическому компоненту.

В рамках совместного исследования бельгийских ученых А. Lecat, I. Raemdonck и представителем Нидерландов S. Beusaert, рассматривались инновации в педагогической практике и соотношение доли формального и неформального обучения в системе образования [191]. Было выявлено 5 базовых составляющих профессионального успеха учителей средней школы: экспертность, способность к прогнозированию, навыки оптимизации, готовность к нестандартным решениям и личностная гибкость.

S. Beusaert, А. Lecat, и I. Raemdonck подчеркивают, что согласно результатам исследования, школам необходимо уделять больше внимания именно развитию личностных качеств педагога, в структуру которых также входит

прогностическая компетентность. Именно умение справляться с изменениями в динамичном мире образования является приоритетным в современной образовательной системе. В выводах данного исследования обозначено положение о важности личностной гибкости и умением осуществлять прогноз, так как эти два качества являются формирующими инновационного педагогического мышления.

Индивидуальный подход к прогнозированию и отношению к будущей педагогической профессиональной деятельности студентов были раскрыты в работах ученого из Китая Y. Liu [192]. Прогнозируя собственную профессиональную практику, будущие педагоги придерживались следующих мнений:

- 1) я думаю, быть учителем – это престижно;
- 2) я думаю, что учитель имеет более высокий социальный статус;
- 3) на мой взгляд, работа учителем поможет сделать мне вклад в жизнь общества.

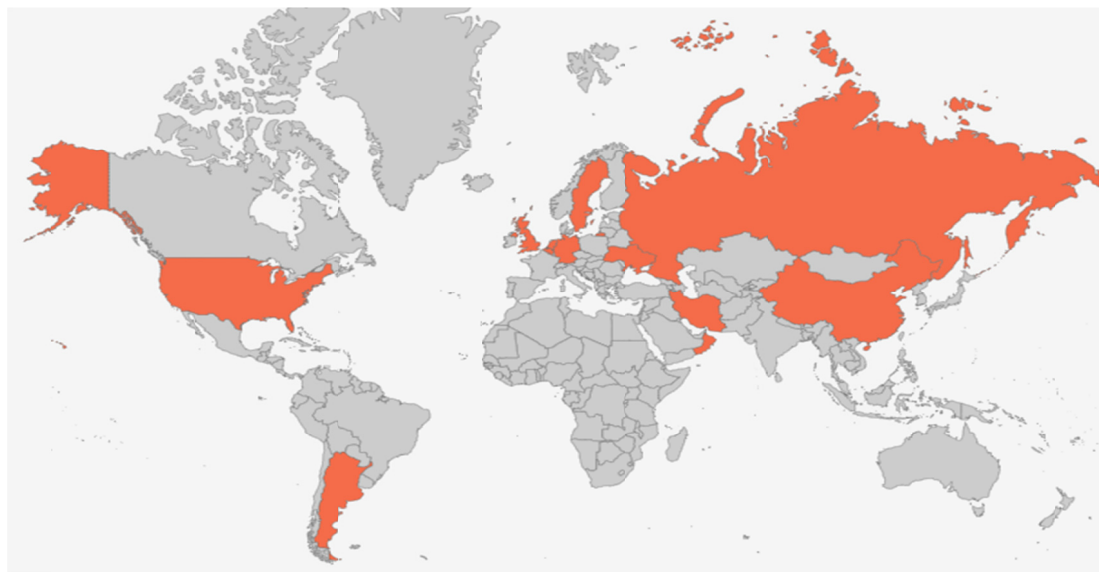
Данные ответы студентов подчеркивают значимость ожиданий и прогнозирования собственного профессионального пути.

Особый интерес представляет исследование, проведенное учеными Омана: M. Alrajhi, H. Alkharusi, S. Aldhafri и S. Albusaidi [178]. Они изучили прогностическую компетентность учителей в рамках рассмотрения их эмоционального интеллекта. Выборку составили 1240 учителей математики, 15 % которых по гендерному признаку являются представителями женского пола.

Комплексное исследование показало, что прогнозирование наилучшего результата и вера в самоэффективность существенно коррелируют и взаимосвязаны в педагогической практике. Также было доказано, что у группы респондентов с высокими результатами по шкале эмоционального интеллекта более высокий уровень самоэффективности и прогнозирования достижений профессиональных результатов.

Наглядно представим сосредоточение научных школ мирового образовательного пространства, занимающихся изучением проблемы исследования про-

гнозирования в образовательной практике, формирования прогностической способности и прогностической компетентности:



*Рис. 17. Сосредоточение научных школ
мирового образовательного пространства*

Наглядно проиллюстрировано, что передовыми в изучении рассматриваемой нами проблемы являются исследователи стран Южной Америки, южной части Северной Америки, Восточной Европы и Азии.

Стоит отметить, что, несмотря на наличие качественных исследований, структурно разработанных подходов по проблеме прогностической компетентности, проблема формирования прогностической компетентности в научном сообществе западных исследователей остается особо актуальной.

Подводя итог вышеизложенному, стоит отметить вариативность и разнообразие подходов зарубежных исследователей к определению прогностической компетентности специалистов образовательной системы и будущих педагогов. Среди западных коллег наиболее полно разработан вопрос изучения прогностической компетентности, ее структуры и характеристики учеными США. Однако стоит отметить отсутствие единого подхода к определению центрального понятия данной работы в концепциях зарубежных исследователей.

На наш взгляд, стоит обратить внимание и внедрить в дальнейшую систему разработанного педагогического обеспечения такие аспекты как:

1) самоэффективность в прогнозировании;

2) вовлеченность как отражение степени фокусировки будущего педагога на предстоящих событиях.

Данные аспекты будут являться вспомогательным фактором повышения результативности научно-практической деятельности студентов педагогической магистратуры и их профессиональной конкурентоспособности в ближайшем обозримом будущем.

Выводы по первой главе

В результате теоретического анализа вопроса формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры в первой главе диссертации получены следующие выводы:

1. На основе анализа и обобщения релевантных понятий «компетенция», «компетентность», «прогноз» и «прогнозирование», в нашем исследовании понятие «прогностическая компетентность» определяется как способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания в области прогнозирования, прогностические умения, а также обобщенные способы составления прогнозов.

2. Структура прогностической компетентности компетентности включает в себя следующие компоненты: знаниевый (совокупность знаний о прогнозировании как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса), мотивационно-ценностный (ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности) и деятельностный (совокупность прогностических умений и навыков, практический опыт умения прогнозировать профессионально-педагогическую деятельность).

3. Анализ отечественной психолого-педагогической литературы показал, что качественное формирование прогностической компетентности студентов

педагогической магистратуры обеспечивается опорой на личностный, акмеологический и деятельностный подходы. Ведущими принципами формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры были определены следующие:

а) Принцип систематичности и последовательности, который утверждает, что формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры по овладению теоретических знаний, практического опыта по проблеме прогностической компетентности должно осуществляться в процессе систематичной, логически выстроенной учебной деятельности.

б) Принцип мотивации конкурентоспособности, предполагающий что вначале определяется целеполагание деятельности (цель – достижение высокого уровня прогностической компетентности); далее обозначается будущая профессиональная область; после этого происходит уточнение требующихся для избранной профессии прогностические умения (цель – результативная профессиональная деятельность); в итоге происходит осознание себя в роли представителя избранной профессиональной области.

в) Принцип вариативности, обеспечивающий формирование и развитие у студентов педагогической магистратуры вариативного прогноза, то есть способности к адекватному принятию решений в различных ситуациях, требующих выбора.

4. Анализ зарубежных исследований, посвященных проблеме изучения формирования прогностической компетентности показал, что на сегодняшний день отсутствует единый взгляд на определение понятия «прогностическая компетентность», а также отмечается вариативность подходов к изучению центрального понятия нашего исследования. Из всего многообразия зарубежных научных школ особо выделяются представители Южной Америки, южной части Северной Америки, Восточной Европы и Азии, являющиеся авторами основных современных исследований, посвященных изучению и формированию прогностической компетентности специалистов системы образования и будущих педагогов.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ

2.1. Научно-практическое обоснование диагностического комплекса по оценке уровня сформированности прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры

Стоит отметить, что прогностическая компетентность студентов педагогической магистратуры имеет интегрированную структуру. Нами была обоснована трехкомпонентная структура прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, которая состоит из знаниевого, мотивационно-ценностного и деятельностного компонента (содержание представлено в параграфе 1.1). На основании представленной нами структурно-содержательной характеристики прогностической компетентности были определены критерии уровней сформированности прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры.

Критерии были сформулированы на основании «Критерии и уровни сформированности прогностической компетентности у студентов медицинского вуза» С.А. Тарасовой [140].

В таблице 4 нашли отражение критерии диагностики трех уровней сформированности прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. Два из них принимаются нами как положительные: средний уровень развития и высокий уровень развития прогностической компетентности.

Низкий уровень определяется нами как некомпетентность студента педагогической магистратуры в области педагогического прогнозирования, отсутствие прогностической культуры будущего педагога в целом. Студенты педагогической магистратуры, относящиеся к данной группе, относятся к зоне риска в современной образовательной системе.

**Критерии и уровни сформированности прогностической компетентности
у студентов педагогической магистратуры**

Критерии	Показатели	Уровни		
		низкий	средний	высокий
Знаниевый	1) владение понятийно-категориальным аппаратом научно-педагогического прогнозирования, терминологией данной проблемы 2) знание методов и основных форм прогнозирования в педагогике 3) прочность и полнота усвоения теоретических знаний в области прогнозирования	бессистемное, поверхностное представление о прогнозировании в педагогике	наличие неполной системы знаний о прогнозировании в педагогике	наличие полной и прочной системы знаний, глубокое понимание сущности и методологии прогнозирования в педагогике
Мотивационно-ценностный	1) проявление интереса к прогнозированию в педагогике 2) ценностное отношение к прогнозированию как к неотъемлемой части эффективного педагогического процесса	интерес к прогнозированию в педагогике проявляется редко, отсутствие мотивов к использованию прогнозирования в профессиональной деятельности	проявление неустойчивого интереса к прогнозированию в педагогике, присутствие неосознанной мотивации к использованию прогнозирования в профессиональной деятельности	проявление устойчивого интереса к прогнозированию в педагогике, присутствие осознанной мотивации к использованию прогнозирования в профессиональной деятельности

Критерии	Показатели	Уровни		
		низкий	средний	высокий
	3) потребность в освоении использовании прогнозирования в ежедневной педагогической практике			
Деятельностный	1) умение осуществлять планирование профессиональной деятельности на основе научно обоснованных прогнозов. 2) формирование нового прогностического опыта в процессе активной учебно-познавательной деятельности. 3) осознанность использования прогностических действий в педагогической деятельности	невладение основными приемами и методами прогнозирования, практическая прогностическая деятельность осуществляется только с посторонней помощью	владение основными приемами и методами прогнозирования, самостоятельная прогностическая деятельность осуществляется по усвоенному алгоритму	свободное владение приемами и методами прогнозирования, осуществление самостоятельной прогностической деятельности в незнакомой ситуации

Рассмотрим краткую характеристику показателей сформированности компонентов прогностической компетентности. Показателем сформированности знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры является совокупность знаний о прогнозировании как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса.

Ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности являются показателями мотивационно-ценностного компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. В нашей работе показатель сформированности деятельностного компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры выражается в совокупности прогностических умений и навыков, практического опыта прогнозирования профессионально-педагогической деятельности.

В силу сложности и интегративности прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры диагностика сформированности данной характеристики должна осуществляться в комплексе.

В предложенный нами комплекс вошли методика «Способность к прогнозированию» (Л.А. Регуш) (прил. 3), методика «Исследование ценностных ориентаций» (М. Рокич) (прил. 1), «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю.М. Орлов) (прил. 2), Анкета на выявление уровня сформированности знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры (прил. 4). Данные методики позволяют диагностировать выраженность показателей компонентов прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. Соответствие данных методик и компонентов прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры представлено в табл. 5.

Таблица 5

Соответствие методики диагностики компонентам прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры

Компоненты	Краткая характеристика	Методики (Оценочные средства)
Знаниевый	Совокупность знаний о прогнозировании как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса	Анкета на выявление уровня сформированности знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры

Компоненты	Краткая характеристика	Методики (Оценочные средства)
Мотивационно-ценностный	Ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности	Методика «Исследование ценностных ориентаций», М. Рокич; методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлов
Деятельностный	Совокупность прогностических умений и навыков, практический опыт умения прогнозировать профессионально-педагогическую деятельность	методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш

Анкета на выявление уровня сформированности знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры.

В исследовательских целях нами была разработана анкета, отражающая:

- 1) полноту владения понятийно-категориальным аппаратом научно-педагогического прогнозирования, терминологией данной проблемы;
- 2) знание методов и основных форм прогнозирования в педагогике;
- 3) прочность и полноту усвоения теоретических знаний в области прогнозирования;
- 4) представлениях о современных методах прогнозирования в образовательной системе и возможности их сочетания с традиционными;
- 5) о применении ими умений прогнозировать свою профессиональную деятельность.

Анкета состоит из 40 вопросов, верный ответ на один вопрос оценивается в 1 балл. Исходя из суммы полученных баллов, мы выделили следующие уровни сформированности знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры: 0–14 баллов низкий уровень, 15–25 баллов средний уровень, 26–40 высокий уровень.

Вопросы анкеты включают в себя:

- 1) задания с выбором одного правильного ответа;
- 2) задания с выбором искомым правильных ответов;
- 3) задания на добавление слова в готовый ответ;
- 4) задания на добавление слова в готовый ответ;
- 5) задания со свободным конструированием ответа.

Все 40 вопросов анкеты условно разбиты на 4 блока. 1 блок – вопросы терминологического поля прогностики. 2 блок – вопросы места прогностической компетентности в профессиональной деятельности педагога. 3 блок – историко-теоретические вопросы прогнозирования. 4 блок – исходная самооценка прогностической компетентности.

Методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлов.

В рамках изучения прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры уровень потребности в достижениях отражает ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности. Данная методика представляет собой тест-опросник, содержащий 23 положения, с которыми испытуемый соглашается или нет. Тест направлен на выявление степени выраженности потребности человека в достижении успеха в любой деятельности.

Представление о потребности в достижениях берет свое начало из понятия Ф. Хоппе «Я-уровень», означающего стремление человека удерживать самосознание на возможно более высоком уровне с помощью высокого личного стандарта достижений (уровня притязаний). Позднее это понятие превратилось в понятие «мотив достижения», определяемое Х. Хекхаузенем как стремление повышать свои способности и умения, поддерживать их на возможно более высоком уровне в тех видах деятельности, по отношению к которым достижения считаются обязательными.

Методика «Исследование ценностных ориентаций», М. Рокич.

Методика позволяет исследовать направленность личности и определить ее отношение к окружающему миру, к другим людям, к себе самой, восприятие мира, ключевые мотивы поступков, основу «философии жизни».

Ценностные ориентации выполняют регулирующую функцию поведения личности и задают ее направленность. Наиболее сензитивным для формирования ценностных ориентаций является период студенчества, поскольку именно с этим периодом онтогенеза связан тот уровень развития ценностных ориентаций, который обеспечивает их функционирование как особой системы, оказывающей определяющее воздействие на направленность личности, ее активную социальную позицию.

По мнению М. Рокича выделяются два типа ценностей: терминальные и инструментальные. Терминальные ценности – это убеждения в том, что определенные конечные цели индивидуального существования с личной и общественной точек зрения заслуживают того, чтобы к ним стремиться. Инструментальные ценности – это убеждения в том, что определенный образ действий (например, честность, рационализм) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях.

Испытуемым предлагались два списка ценностей (по 18 в каждом), в которых испытуемый должен был присвоить каждой ценности ранговый номер (прил. 1). Процедура обработки заключалась в подсчитывании среднего арифметического рангов каждой ценности. С определенной долей условности можно считать, что первые пять ценностей в этих списках являются для студентов педагогической магистратуры значимыми, последние пять – отвергаемыми, а отношение к ценностям, оказавшимся между этими двумя группами, нейтральное.

Методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш.

Методика «Способность к прогнозированию» (маскировочное название «Склонность к риску») определяет уровень способности к прогнозированию в профессиональной деятельности. Интегральным показателем методики является уровень способности к прогнозированию.

Данная методика состоит из 20 вопросов, 16 из которых направлены на выявление качеств мышления, составляющих ядро способности к прогнозированию. Каждый вопрос содержит два альтернативных высказывания, выбирая одно из них, респондент набирает 0 или 1 балл. Количество набранных баллов суммируется, по общему количеству баллов оценивается способность к прогнозированию. Теоретической основой создания данной методики явилась факторная модель (Л.А. Регуш) структуры способности к прогнозированию. Методика содержит вопросы, в которых респондентам необходимо выбрать наиболее характерное для них определение. Вопросы содержат в себе описание поведения человека в ситуациях, требующих практический опыт умения прогнозировать.

Данный комплекс подобранных диагностических процедур (Анкета на выявление уровня сформированности знаниевого компонента прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, методика «Способность к прогнозированию» Л.А. Регуш, методика «Исследование ценностных ориентаций», М. Рокича, методика «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» Ю.М. Орлова) позволяет выявить исходный уровень сформированности прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры.

2.2. Разработка и реализация педагогических условий и модели педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры

При разработке педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры важно было опереться на работы, которые сыграли существенную роль в разработке проблематики педагогического обеспечения: исследования В.В. Игнатовой [64], Б.Ф. Ломова [64], В.В. Серикова [64], В.И. Слободчикова [64], А.И. Тимонина и других.

С точки зрения И.А. Тимонина, педагогическое обеспечение – это специфическая педагогическая деятельность по управлению функционированием и развитием системной совокупности ресурсов (личностных, институциональ-

ных, средовых), привлекаемых для осуществления процесса формирования личностно-профессиональной позиции индивида, которая предполагает определение функционального назначения каждого ресурса, установления взаимосвязей их функций в определенных организационно-педагогических условиях.

В своем исследовании мы используем данное определение педагогического обеспечения И.А. Тимонина в качестве рабочего.

Очевидным является то, что педагогическое обеспечение является частью педагогической деятельности. Это означает, что педагогическое обеспечение включает в себя цель, соответствующие ей задачи, методы, формы и средства, способствующие управлению воспитательно-образовательного процесса. И субъектом, и объектом в этом процессе является человек.

Цель педагогического обеспечения – создание возможности личностного роста обучающихся на основе ценностно-смысловых ориентиров. В нашем исследовании экспериментальная модель формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры рассматривается как методическая система, состоящая из компонентов, находящихся во взаимосвязи.

В педагогических исследованиях выявлено много определений модели. Образом методической системы в нашем исследовании служит определение А.М. Новикова «Модель – вспомогательный объект, выбранный или преобразованный в познавательных целях, дающий новую информацию об основном объекте» [60, с. 89].

Разработка модели педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры предусматривала:

- 1) определение критериев оценки уровня прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры;
- 2) выявление направлений подготовки магистрантов к успешному овладению навыков педагогического прогнозирования и разработка модели педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности;
- 3) определение организационно-педагогических условий реализации модели;

4) разработку необходимых программных и методических материалов и их апробацию в рамках подготовки студентов педагогической магистратуры.

Путь формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры можно представить в виде следующих этапов:



Рис. 18. Этапы формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры

Процесс формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры мы представляем в рамках модели, реализуемой в определенной последовательности (рис. 19, с. 75).

Дадим краткую характеристику основных составляющих педагогической модели формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. Структура разработанной модели состоит из целевого, содержательного, процессуального и результативного блока.

Целевой блок включает цель – формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры, а также компоненты прогностической компетентности: знаниевый (совокупность знаний о прогнозировании как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса); мотивационно-ценностный (ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности); деятельностный (совокупность прогностических умений и навыков, практический опыт умения прогнозировать профессионально-педагогическую деятельность. Полное отражение содержания компонентов прогностической компетентности представлено в табл. 4.

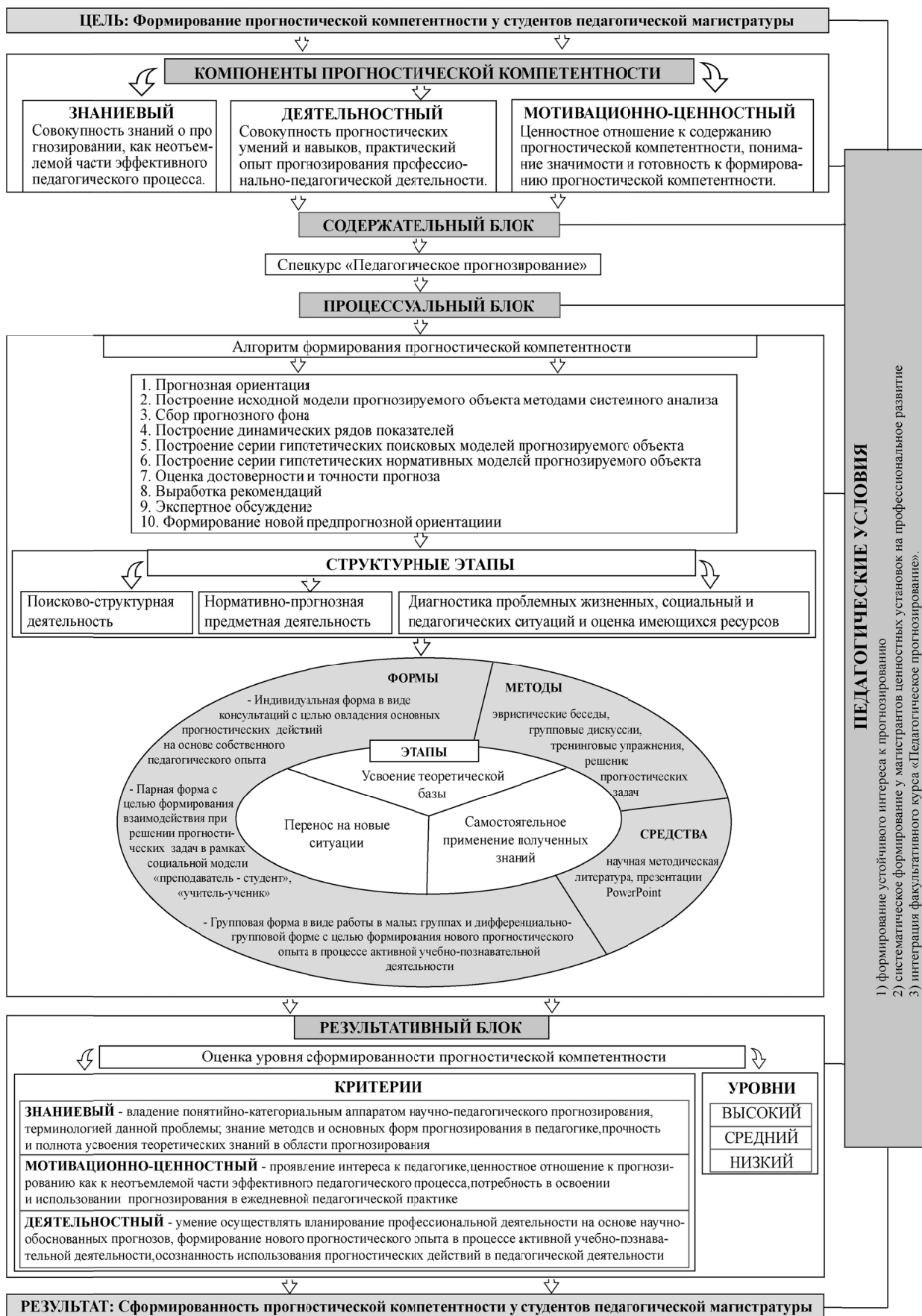


Рис. 19. Модель формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры

Содержательный блок модели отражает особенности проектирования процесса формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры в его содержательной части и способах организации познания данного содержания. Он представлен спецкурсом «Педагогическое прогнозирование», объемом 72 часа, включающего в себя цикл тренингов, которые помогают повысить интерес магистрантов в совершенствовании важной составляющей профессиональной компетентности – прогностической. Далее рассмотрим содержание спецкурса и его основные характеристики.

Цель курса – сформировать представление о педагогическом прогнозировании как неотъемлемой части современного образовательного пространства на основе научных знаний о закономерностях его становления, механизмах и стратегиях реализации в профессиональной практике.

Задачи курса:

- 1) освоение прочной системы знаний, глубокого понимания сущности и методологии прогнозирования в педагогике;
- 2) формирование интереса к прогнозированию в педагогике;
- 3) формирование ценностного отношения к прогнозированию как к неотъемлемой части эффективного педагогического процесса;
- 4) формирование потребности в освоении и использовании прогнозирования в ежедневной педагогической практике;
- 5) овладение умениями осуществлять планирование профессиональной деятельности на основе научно обоснованных прогнозов;
- 6) формирование нового прогностического опыта в процессе активной учебно-познавательной деятельности.

При отборе содержания и форм организации при реализации разработанного нами курса большое внимание мы уделяли развитию у магистрантов способности самопрогнозирования, которое в дальнейшем бы способствовало их успешному профессиональному становлению в конкурентноспособной среде. Последовательность занятий в разработанном нами курсе согласуется с этапностью процесса формирования прогностической компетентности, представ-

ленной на рис. 21. Для первого этапа, с целью освоения теоретической базы педагогического прогнозирования были запланированы 4 лекции, раскрывающие историко-теоретические основы педагогического прогнозирования.

В рамках первой темы «Специфика и сущностно-содержательная характеристика педагогического прогнозирования» была раскрыта история становления педагогического прогнозирования в нашей стране, методологическая база педагогического прогнозирования, базовые категории прогностики и терминология педагогического прогнозирования. В водной части лекций с целью активизации аудитории и повышения мотивации группы были представлены отрывки из учебника «Прогностическая логистика в образовании» А.И. Карманчикова [71]. Данный материал отражал весь потенциал возможностей прогнозирования для стратегического планирования своей профессиональной карьеры, систематизации больших информационных потоков и развития своих исследовательских и творческих способностей.

Помимо этого, магистрантами в ходе групповой дискуссии были приведены примеры роли прогнозирования из своей профессиональной практики и учебно-исследовательской деятельности. С целью проверки степени усвоения полученных знаний и актуализации понятийного аппарата педагогического прогнозирования после изучения темы был проведен терминологический диктант. Стоит отметить, что даже наиболее сложные для различения понятия, такие как «антиципация», «проектирование», «прогнозирование», были успешно дифференцированы в работах магистрантов.

Во время рассмотрения второй темы курса «Прогнозирование в профессиональной деятельности педагога» были представлены закономерности прогнозирования в практической деятельности педагога, технология педагогического прогнозирования, влияние педагогического прогнозирования на процесс обучения, способы развития прогностических умений и способности к прогнозированию. В рамках работы в малых группах (по 3 магистранта) были выполнены анализ, классификация, систематизация и составление коллективного прогноза относительно развития банка педагогических идей и проблем, описан-

ных в работе В.И. Андреева [11] «Концептуальная педагогическая прогностика», с целью самостоятельного сопоставления основы педагогического прогнозирования со спецификой их профессиональной деятельности (педагогика высшей школы, историческое образование, образование в области физики и педагогика профессионального образования). Несмотря на различия направлений программы магистерской подготовки, составление прогноза являлось самой интересной процедурой выполнения задания, согласно оценке самих магистрантов.

Завершался лекционный блок устным опросом в индивидуальном и фронтальном виде, с целью выяснения готовности магистрантов к переходу к следующему разделу курса – части тренинговых занятий. Цикл тренинговых занятий согласовался со вторым этапом формирования прогностической компетентности – самостоятельное применение полученных знаний. Рассмотрим далее содержание и структуру тренингов, направленных на формирование прогностической компетентности у экспериментальной группы магистрантов.

В педагогической науке применение тренинга рассматривается в качестве формы или метода обучения. В нашем диссертационном исследовании тренинг рассматривается как самостоятельная форма работы в качестве основного раздела факультативного курса «Педагогическое прогнозирование». Данная форма работы была избрана в виду ее высокой эффективности. Опорные принципы проведения тренингов, такие как: принцип партнерского (субъект-субъектного) общения, принцип творческой активности и исследовательской позиции, общение по принципу «здесь и сейчас» позволили создать в группе атмосферу безопасности и открытости, психологического комфорта и доверия.

В разработке программы тренинга мы опирались на работы, посвященные тренингам прогнозирования Г. Смита [136], Н.В. Булдаковой [33], Л.А. Регуш [121], В.Д. Менделевича [99].

С целью максимально яркой и эффективной реализации запланированных тренинговых занятий, мы использовали широкий перечень методов:

- 1) короткие систематизированные видеообзоры, наглядно освещающие применение прогноза в практической деятельности;

2) ролевые игры с целью имитации разворачивания прогнозного фона учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения (для группы магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшего образования»), колледжа (для группы магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Педагогика профессионального образования»), общеобразовательного учреждения (для группы магистрантов, обучающихся по магистерским программам «Историческое образование» и «Образование в области физики»).

3) метод инцидента, который является особо актуальным для закрепления прогностических умений в силу его многогранности и сложности для магистрантов.

4) мозговой штурм для устранения эффекта конформизма в построении коллективных прогнозов и решения сложных прогностически-ориентированных упражнений.

Всего в рамках реализации факультативного курса «Педагогическое прогнозирование» было проведено 9 тренинговых занятий продолжительностью 2,5–3 часа, которые предваряли переход к решению прогностических задач и представляли собой частичную форму закрепления теоретической базы прогностики, освоенной в лекционной части курса. Кратко осветим содержание каждого тренингового занятия по формированию прогностической компетентности.

Занятие 1. Организационная подготовка к тренингу, настрой на совместную продуктивную работу и обсуждение принципов и правил проведения тренинговой работы. Лекция-презентация «Повышение эффективности профессиональной деятельности с помощью навыков прогнозирования». Притча «Об обучении». Упражнение «Методы управления временем». Рефлексия.

Занятие 2. Организационная подготовка к тренингу. Дискуссия «Главный успех мастерства». Притча «Как мастер гончарному делу учил». Упражнение «3 вопроса эффективности». Упражнение «Прогноз в учебно-исследовательской деятельности». Подготовка проекта выпускной квалификационной работы магистранта. Рефлексия.

Занятие 3. Организационная подготовка к тренингу. Притча «О командной работе». Мозговой штурм «Прогнозирование развития образовательной системы на уровне основного общего образования, среднего профессионального и высшего образования. Рефлексия.

Занятие 4. Организационная подготовка к тренингу. Упражнение «5 минут». Притча «Все в твоих руках», групповая дискуссия. Эвристическая беседа на тему «Прогноз и моя профессиональная деятельность». Метод инцидента в форме парной работе «ученик сорвал урок», «сложности с дисциплиной в классе», «дети не хотят учиться». Рефлексия.

Занятие 5. Организационная подготовка к тренингу. Притча «Об учителе». Упражнение «Достижение цели». Упражнение «Будущее профессионала». Составление краткосрочного, среднесрочного и долгосрочного прогноза «Мои профессиональные перспективы». Рефлексия.

Занятие 6. Организационная подготовка к тренингу. Притча «Ученик и учитель». Построение интуитивного и осознанного прогнозов разрешения критических инцидентов, связанных с педагогической деятельностью. Упражнение «События моей жизни». Рефлексия.

Занятие 7. Организационная подготовка к тренингу. Упражнение «Профессиональные цели». Подгрупповой разбор стихотворения «Если бы», автор Д. Маллок. Упражнение «Диагностическая ситуация». Упражнение «Причины». Упражнение «Стимулирующая ситуация». Рефлексия.

Занятие 8. Организационная подготовка к тренингу. Притча «О спешке». Упражнение «Главное-второстепенное». Упражнение «Причины». Мозговой штурм «Причины и следствия». Рефлексия.

Занятие 9. Организационная подготовка к тренингу. Упражнение «Значимые события». Притча «Клякса». Упражнение «Ресурсы». Упражнение «Игра Робинзон». Защита проектов «Профессиональная перспектива». Рефлексия.

После прохождения тренинговой части занятия участники делились своими впечатлениями.

Инна И., обучающаяся по направлению магистерской подготовки «Педагогика профессионального образования» и преподаватель медицинского колледжа:

«Раньше я иногда интуитивно планировала свою преподавательскую деятельность таким образом, чтобы мои студенты могли уже сразу при выходе на практику осуществлять свою профессиональную деятельность на самом высоком уровне. После прохождения тренинга «Педагогическое прогнозирование» оказалось, что я могу помочь своим студентам спрогнозировать их профессиональное становление с учетом возможных трудностей на жизненном пути».

Мария К., обучающаяся по направлению магистерской подготовки «Педагогика высшего образования»:

«Спасибо за такой интересный тренинг! Сейчас мы проходим учебную практику и мне как преподавателю представляется интересным рассмотреть возможности оптимизации обучения будущих специалистов с помощью применения методов прогнозирования».

После проведения цикла тренинговых занятий, студенты педагогической магистратуры в экспериментальной группе перешли к решению прогностических задач. Решение прогностических задач согласовалось с заключительным этапом формирования прогностической компетентности – переносом полученных умений и знаний на новые ситуации.

Все задачи имели педагогическую направленность и были частично видоизменены в соответствии с профилем подготовки каждой группы магистрантов. Решению прогностических задач было посвящено 5 занятий, завершающим этапом стала разработка магистрантами практико-ориентированных прогностических задач.

При разработке прогностических задач мы опирались на работы Л.А. Регуш [121], А.В. Захарова [60], Ю.Н. Кулюткина [79] и Н.Н. Осиповой [112]. А.В. Захаровым [60] была разработана трехмерная модель классификации прогностических задач:

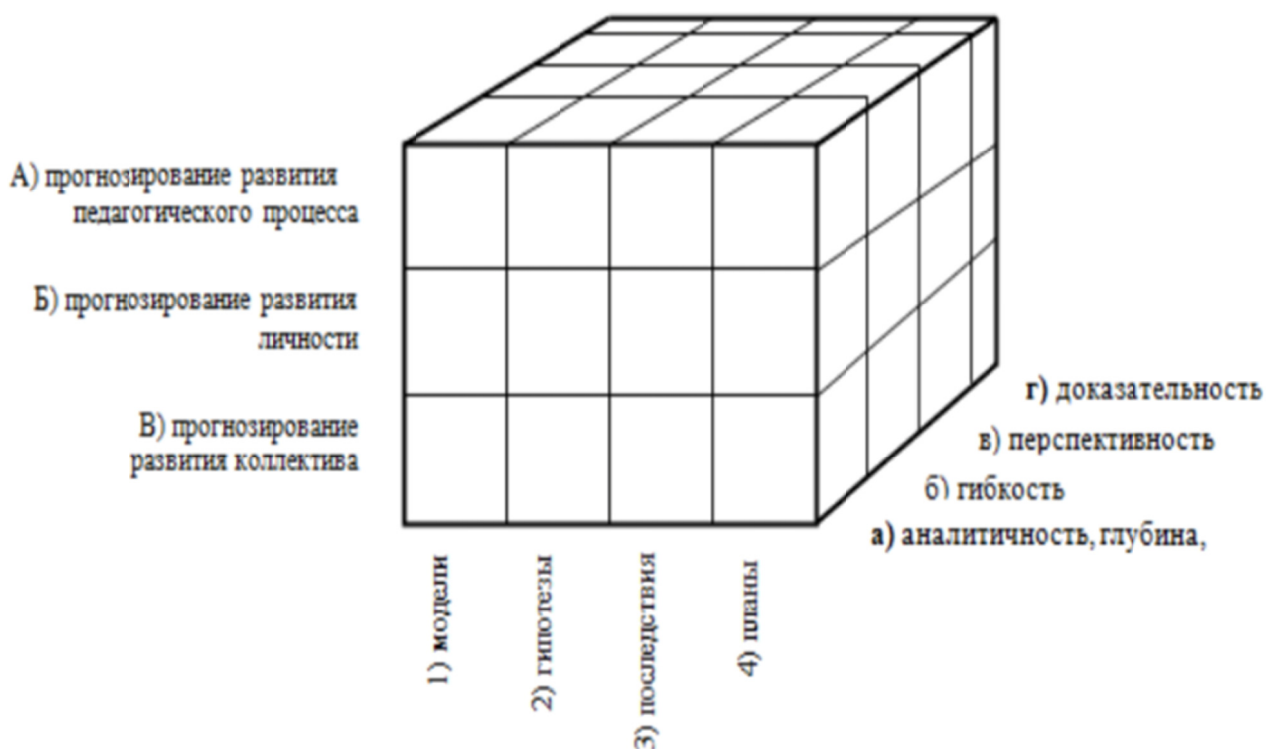


Рис. 20. Виды вероятностных прогностических задач в педагогике (А.В. Захаров)

Дополняет данную классификацию прогностических задач их типология, предложенная автором. А.В. Захаров выделяет 2 типа задач:

- 1) наиболее значимые задачи в педагогической деятельности;
- 2) задачи, решая которые студенты овладеют базовыми умениями и навыками прогнозирования.

Данные положения являются базовыми в нашей работе, с опорой на них нами были составлен перечень прогностических задач для магистрантов экспериментальной группы. Приведем некоторые из них.

Задача 1. Во время лекции по дисциплине «Исследование высшего образования» преподаватель вводит понятие методологического аппарата исследования, раскрывает его сущностные признаки и приводит примеры верной формулировки его составляющих.

Задание. Выскажите предположение, какие ошибки являются прогнозируемыми в понимании данного материала у студентов?

Задача 2. Определите свое личностное развитие на основе тенденций развития положительных качеств в настоящем, сформулируйте и представьте оптимистичный прогноз.

Задание. Разъясните отличия полученного результата от понятия «Авансовая характеристика», предложенного Ф.И. Кевля.

Задача 3. Анна перешла в новую школу в 9 классе и столкнулась с неприятием ее в коллективе одноклассников. Ученица отличалась повышенной эмоциональностью, в результате данной ситуации ее успеваемость значительно снизилась.

Задание. Как учитель может исправить сложившуюся ситуацию? Какое дальнейшее развитие событий представляется возможным?

Задача 4. Проведите анализ возможных трудностей у студентов педагогического колледжа//университета при подготовке выпускной квалификационной работы?

Задание. Постройте краткосрочный оптимистичный прогноз со стратегиями решения проблемных ситуаций.

Задача 5. Внезапно Вам сообщили о необходимости устного выступления по результатам выполнения Вашей исследовательской работы. Вам необходимо за три дня подготовить доклад для выступления на конференции.

Задание. Спрогнозируйте алгоритм подготовки доклада с учетом тематики своей выпускной квалификационной работы и представьте детализированную кластерную схему ваших действий.

Задача 6. У преподавателя дисциплин гуманитарного цикла возникла потребность в представлении части своих занятий в дистанционном формате для студентов естественно-научного профиля подготовки.

Задание. Разработайте краткосрочный и среднесрочный прогноз развития событий. Представьте блок-схему возможного прогнозного фона.

В рамках выполнения домашнего задания магистранты подготовили разработанный ими пул прогностических задач в соответствии с изучаемыми ими

дисциплинами и представили на тему: «Педагогическое прогнозирование в моей профессиональной практике».

Пример выполнения эссе магистрантом, обучающегося по программе «Педагогика профессионального образования», Айгуль М.:

Эссе на тему:

Педагогическое прогнозирование в моей профессиональной практике.

Для того, чтобы составить педагогический прогноз, в профессиональной и учебной практике, необходимо исходить из информации о прошлом и настоящем студента; кроме того, надо знать законы, тенденции развития тех или иных профессиональных компетенций. Важное значение для профессиональной практики играет активность предвидения, т.е., предвидя будущее, педагоги готовы активно вмешаться, изменить ход событий в благоприятную сторону.

Каждый вдумчивый, творчески работающий преподаватель стремится предвидеть поведение, поступки, действия студента, прогнозирует развитие и формирование его личности, осуществляет управление педагогическим процессом.

В своей профессиональной и учебной деятельности я выделяю для себя 2 метода прогнозирования. Это прогноз в учебной деятельности и прогноз изменения личностных качеств. В своей профессиональной работе я выделяет следующие компоненты:

Умения выделять перспективы развития студентов

(в практической деятельности и в плане личностного становления);

“ Умения использовать перспективы прогноза в организации взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса;

“ Умения самоанализа собственных возможностей предвидения;

“ Умения гибко изменять прогноз в соответствии с новыми данными

Часть данных определяет учебные возможности студента, часть поведенческие реакции, часть – степень эмоциональных проявлений. Это дает возможность предсказать степень трудности в учебной деятельности и решении нравственно-практических задач, с которыми может справиться студент. Педагогический прогноз является оценкой перспектив развития всего студенческого коллектива.

Так же на примере международных соревнований World Skills, где все студенты соревнуются и демонстрируют свои профессиональные навыки. При использую метод «Экспертных оценок» - суть которого заключается в опоре на точку зрения, мнения специалистов в определенной области исследования, чтобы получить субъективными предположения перспективного развития и составить объективный прогнозируемый анализ деятельности. Исходя из своей профессиональной практики.

Особенно хочется выделить студентов – билингвалов. Которые иногда испытывают определенные трудности в освоении профессионального обучения. Здесь я использую метод педагогического прогнозирования который называется метод нормативного прогнозирования. Для его реализации берутся нормативные показатели развития того или иного процесса или объекта и проводится их умножение на временной период – количество дней. Таким образом, формируются прогнозные оценки уровня развития, возможности достижения тех или иных задач.

В связи с этим нами были выделены следующие уровни билингвальной готовности студентов специальностей колледжа: низкий уровень характеризуется рецептивно-репродуктивным характером действия, способностью билингва воспроизводить прочитанное и услышанное, используя опыт и привычные пути решения задач; практически полным отсутствием мотивов и потребностей в осуществлении билингвального обучения, профессиональных и познавательных мотивов, мотивов самоутверждения и достижения, стремления к сотрудничеству и общению, мотивации успеха; неумением применять билингвальные знания при выполнении профессиональных действий на практике; отсутствием самостоятельности и активности в выполнении профессиональных обязанностей, познавательной и творческой деятельности с применением билингвальных знаний, умений и навыков; средний уровень характеризуется неполной сформированностью целостной структуры билингвальной подготовки, неравномерным развитием некоторых ее компонентов, но при этом наличием тенденции к их устойчивости, прочности, закономерности и взаимосвязи..

Таким образом. Все компоненты педагогического прогнозирования, использованные мной в обучении билингвальных студентов находится в тесной взаимосвязи с их реализацией в процессе профессионального образования будущих специалистов и позволяет повысить эффективность подготовки студентов ГАПОУ «Международный колледж сервиса» и обеспечить их конкурентным преимуществом в будущей профессиональной деятельности.

Рис. 21. Пример выполнения эссе «Педагогическое прогнозирование в моей профессиональной практике» магистрантом экспериментальной группы

Таким образом, содержание факультативного курса позволило представить учебный материал в увлекательном формате, с постоянной опорой на уже имеющиеся знания в области педагогического прогнозирования и их непрерывной актуализацией, практическим применением и переносом на новые ситуации профессиональной педагогической деятельности.

Процессуальный блок модели включал такие характеристики, как алгоритм формирования прогностической компетентности, раскрывающий структурные этапы педагогического прогнозирования, средства, формы и методы воздействия на студентов педагогической магистратуры с целью формирования прогностической компетентности, этапы формирования прогностической компетентности, а также педагогические условия.

Алгоритм разработки педагогического прогноза подробно раскрыли в своих исследованиях Г.А. Федотова, Т.К. Говорушина [145]. Опора на данный

алгоритм и понимание последовательности и взаимодействия внутренних операций педагогического прогнозирования позволили наиболее эффективно выстроить процесс формирования прогностической компетентности у магистрантов:

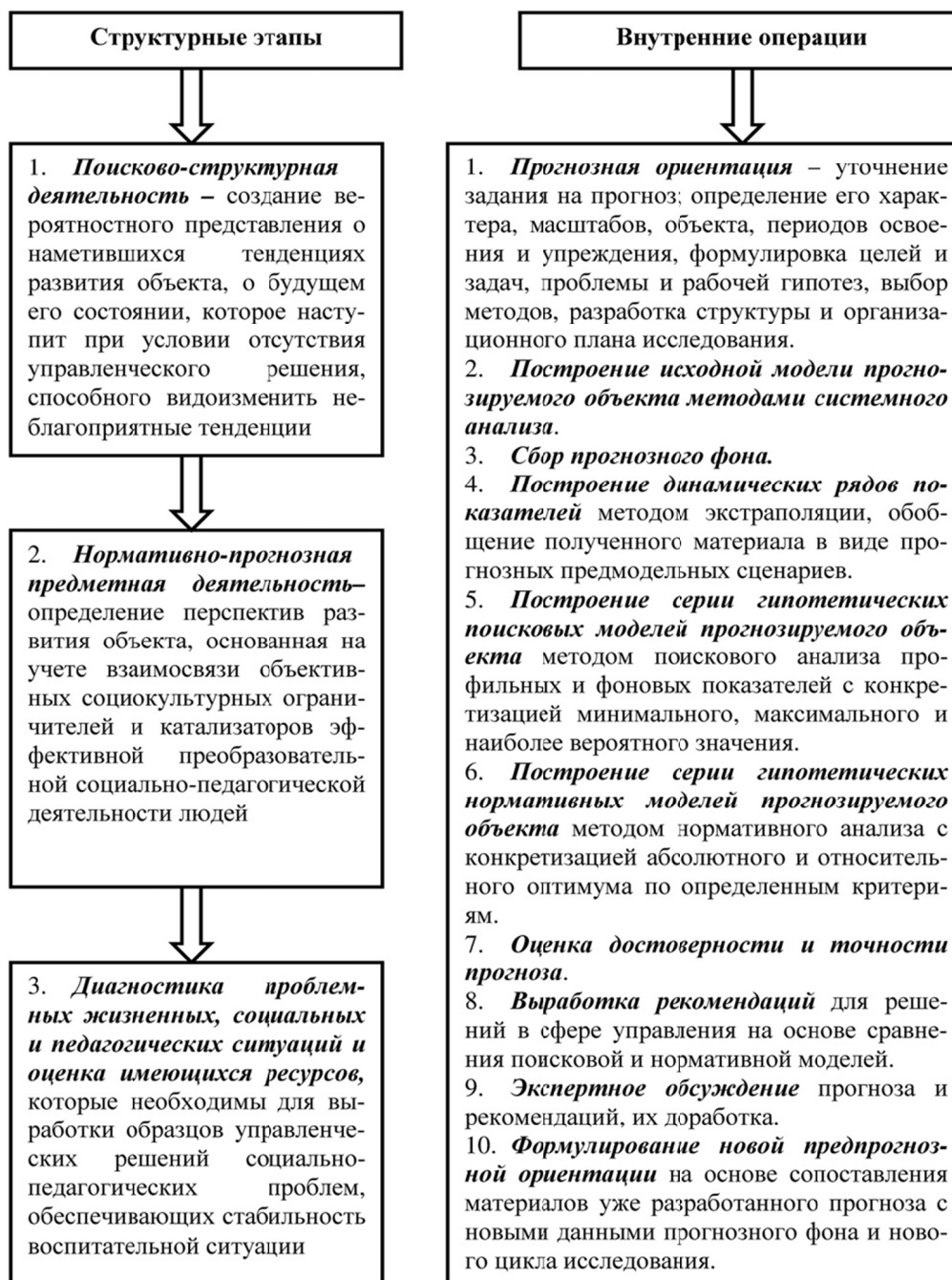


Рис. 22. Алгоритм разработки педагогического прогноза

(Г.А. Федотова, Т.К. Говорушина)

Далее остановимся на раскрытии сущности форм и методов взаимодействия с магистрантами, позволяющими сформировать у них прогностическую компетентность. Под педагогическим методом мы будем понимать по-

следовательность способов непосредственного взаимодействия педагога и обучаемых в процессе передачи и освоения общественного опыта с целью развития личности [90].

Применяемые методы в формировании прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры: метод эвристической беседы, групповые дискуссии, тренинговые упражнения, решение прогностических задач.

Метод эвристической беседы-это вопросно-ответная форма обучения, когда преподаватель вместо сообщения магистрантам готовых знаний помогает им прийти к новым понятиям и выводам. Благодаря применению данного метода мы успешно активизировали обращение магистрантов к своему прогностическому опыту и знаниям в области педагогического прогнозирования, с помощью логических рассуждений они смогли не только самостоятельно прийти к верным выводам, но и применять данный метод в составлении модели прогнозного фона при выполнении задач, имеющих профессиональную направленность.

Приведем пример структуры содержания эвристической беседы на тему «Прогноз и моя профессиональная деятельность», из тренингового занятия № 4.

Таблица 12

**Структура эвристической беседы на тему
«Прогноз и моя профессиональная деятельность»**

Вопрос	Ответ	Вид вопроса
Какую роль играет прогнозирование в вашей профессиональной деятельности?	Затруднились с ответом	Проблемный вопрос
Какие виды прогнозов вы знаете?	Социальный, педагогический, научно-технический....	Вопрос на воспроизведение знакомой информации
Вспомните, какие существуют виды научного прогноза?	Принятие решения, целеполагание (формирование образа цели), планирование (определение последовательности действий и их сроков), проектирование (путь решения какой-либо	Проблемный вопрос

Вопрос	Ответ	Вид вопроса
	проблемы), программирование (создание программы; описание пути движения к поставленным задачам), моделирование будущего составления системы.	
Какие из прогнозов мы прослеживаем в педагогической деятельности?	Целеполагание, планирование, проектирование, программирование и моделирование будущего.	Уточняющий вопрос
При осуществлении подготовки к вашим занятиям (лекции// уроки) какой прогноз помогает решить поставленную задачу по усвоению планируемой темы?	Целеполагание, планирование, проектирование, программирование.	Наводящий вопрос
Какие из названных вами прогнозов помогают решить профессиональные задачи наиболее эффективно?		Проблемный вопрос

Применение метода эвристической беседы в процессе формирования прогностической компетентности способствует развитию мышления и формированию познавательной самостоятельности магистрантов, что отражает возможности наиболее прочного усвоения навыков педагогического прогнозирования. А приобретение опыта решения проблемных задач позволяет создать положительную мотивацию на применение навыков прогнозирования в практической деятельности будущих педагогов.

Метод групповой дискуссии – это групповое обсуждение, позволяющее выявить весь спектр мнений магистрантов одной группы, определить возможные пути достижения цели и найти общее групповое решение проблемы. Из определения данного метода вытекает его приоритетность для закрепления навыков составления коллективного прогноза для решения задач, приведенных

в структуре тренинга и прогностических задач, входящих в состав факультативного курса «Педагогическое прогнозирование».

В групповой дискуссии каждый магистрант получает возможность прояснить свою собственную позицию к прогностике в целом и педагогическому прогнозированию в частности, обнаружить многообразие подходов к прогнозированию процесса обучения, личности ученика и развития всей образовательной системы, а также обеспечить всестороннее видение предмета. Применяя данный метод мы опирались на классификацию, предложенную Н.В. Семилетом [127] и использовали следующие виды групповых дискуссий:

1. Тематические дискуссии, которые позволили актуализировать роль педагогического прогнозирования в значимых проблемных областях для всех магистрантов.

2. Биографические дискуссии, применяя которые мы активизировали прогностический опыт каждого студента педагогической магистратуры экспериментальной группы.

Стоит отметить, что преимуществом групповой дискуссии в формировании прогностической компетентности является активизация творческих возможностей магистрантов, их интереса к обсуждению перспектив прогнозирования. Групповая дискуссия является прекрасным средством сплочения и развития всей группы, обеспечивает принятие группой наиболее оптимальных решений не только в процессе формирования прогностической компетентности, но и в учебной деятельности в дальнейшем.

Метод тренинговых упражнений (англ. *training* – обучение, тренировка, подготовка) – форма активного обучения, основу которой составляет выполнение комплекса упражнений, направленных на развитие умений в области педагогического прогнозирования и социальных установок на профессиональное развитие. Конечно, в ходе тренинга магистранты не только приобретают новые знания, но и закрепляют их самостоятельное применение.

Тренинговые упражнения, являются важной составляющей программы формирования прогностической компетентности, во время которой ее участни-

ки учатся находить и принимать коллективные решения, руководствуясь лишь собственным опытом. Таким образом, происходит развитие прогностических умений магистрантов экспериментальной группы в процессе преодоления искусственно создаваемых трудностей. В группе отрабатывается механизм принятия оперативного решения в сложной, проблемной практико-ориентированной ситуации.

Метод решения прогностических задач. Прогностические задачи оценивают и развивают мышление, способность к педагогическому прогнозированию, рассматривают сложные, иногда экстремальные по своему характеру практические ситуации, с большой ответственностью за принятое решение, лимитом времени и вариативностью исхода, иногда недостатком информации, а в других случаях ее избытком.

Прогностические задачи, представленные выше, были разработаны в соответствии с направленностью магистерских программ подготовки будущих педагогов, что способствовало формированию устойчивого интереса к прогнозированию как к неотъемлемой части эффективной педагогической деятельности.

Необходимость принять взвешенное решение, при этом полагаясь на сформированную прогностическую компетентность характерна для деятельности будущего педагога.

Развитие прогностического мышления повышает конкурентоспособность магистранта как в профессиональном, так и в личностном плане, что способствует формированию у магистрантов экспериментальной группы ценностных установок на профессиональное развитие [66]. Вышеописанные методы предполагают работу преимущественно в группе, однако могут использоваться и в индивидуальной работе. Далее остановимся на раскрытии сущности форм организации обучения магистрантов, направленные на формирование прогностической компетентности. За основу положена классификация, разработанная В.И. Андреевым [10].

Индивидуальная форма. Основная цель этой формы – помочь студентам педагогической магистратуры спрогнозировать свою профессиональную траекторию развития. В данной форме работы использовались два вида прогноза: краткосрочный (до 1 года) и среднесрочный (до 5 лет).

Также индивидуальная форма обучения способствует успешному овладеть основными прогностическими действиями на основе собственного педагогического опыта. Л.А. Регуш [122] выделяет среди них следующие: установление причинно-следственных связей ранее полученного опыта своей профессиональной деятельности, преобразование представлений об эффективности педагогического процесса, выдвижение и анализ гипотез профессиональной педагогической перспективы, планирование своей предстоящей деятельности. Данная форма работы помогает учитывать индивидуальные способности каждого магистранта, его ценностные ориентации и профессиональное самоопределение, реализуя личностный подход в формировании прогностической компетентности.

Парная форма. Основная цель этой формы обучения – в процессе выполнения двумя магистрантами одного общего задания активизировать взаимообучение и взаимоконтроль в решении практических прогностических задач. Такая форма позволяет участнику взаимодействовать с одноклассником, рассматривая данное взаимодействие как социальную модель «преподаватель–студент», «учитель–ученик».

Групповая форма. Основная цель этой формы – формирование нового прогностического опыта в процессе активной учебно-познавательной деятельности. Мы реализовывали данную форму обучения в малых группах (по 3 магистранта) и в дифференциально-групповой форме.

Большим преимуществом данной формы являлась совместная оценка хода работы, при которой магистранты должны были регулярно подводить итоги сделанного и прогнозировать, каким образом каждый из них и вся группа в целом могут действовать более эффективно. Группой разрабатывались послепрогнозные рекомендации практико-ориентированного характера.

Таким образом, данные формы и методы работы способствовали наиболее эффективной организации процесса формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры экспериментальной группы.

Далее мы сформулируем комплекс педагогических условий формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. При проведении анализа специфики формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры нами был выделен следующий комплекс педагогических условий, содействующих эффективности процесса подготовки специалистов, способных работать в постоянно изменяющихся условиях образовательного пространства:

1) формирование устойчивого интереса к прогнозированию как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса, актуализация процессов профессионального становления и развития прогностической компетентности;

2) систематическое формирование у магистрантов ценностных установок на профессиональное развитие, а также убеждения о значении для конкурентоспособности на современном рынке труда высокого уровня прогностической компетентности;

3) интеграция факультативного курса «Педагогическое прогнозирование».

Рассмотрим каждое условие более подробно. Первое педагогическое условие предполагает формирование устойчивого интереса к прогнозированию как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса, актуализацию процессов профессионального становления и развития прогностической компетентности.

При реализации данного условия использовалась наглядная демонстрация положительного применения опыта педагогического прогнозирования в контексте разрешения сложных практических профессиональных задач. Наряду с этим весь цикл формирования прогностической компетентности был эмоционально привлекателен для магистрантов, обучающиеся подчеркивали высокий интерес к изучаемому материалу.

Основным положительным мотивом активного включения студентов педагогической магистратуры на этапе формирующего эксперимента стало их признание необходимости владения навыками педагогического прогнозирования в быстро меняющихся условиях современного социума. На занятиях преобладала атмосфера комфорта, доступности, поддержки коллектива, свободного диалога преподавателя и магистранта на уровне субъектных отношений.

Особое внимание уделялось созданию ситуаций достижения успеха. Период становления магистранта как будущего профессионала характеризуется высокой значимостью мотива внешнего самоутверждения в среде своих коллег. Для удовлетворения этой потребности необходимо создавать в учебном процессе ситуации достижения успеха: ставить перед магистрантами трудные, но достижимые цели, оперативно контролировать ход их достижения и широко афишировать достигнутый успех, используя различные средства и приемы. В зависимости от начального уровня сформированности прогностической компетентности применялись две модели создания ситуации достижения успеха [7].

Для реализации первой модели (ситуация внутреннего успеха) перед каждым магистрантом были поставлены конкретные, трудные, но достижимые цели по отношению к каждому тестовому и практическому заданию, которые он должен был достичь в конце учебного семестра. Эти прогнозируемые (планируемые) результаты являются целевыми ориентирами осуществляемой магистрантами деятельности.

Вторая модель (ситуация внешнего успеха) предполагает создание ситуации публичного сравнения результатов в тестовых и практических заданиях. В этой ситуации у магистранта актуализируется мотивация на достижение успеха через повышение своего личного рейтинга, усиливается стремление заниматься физическими упражнениями, чтобы достичь более высоких соревновательных результатов.

Активно применялся метод решения практикоориентированных профессиональных прогностических задач, которые имели своим требованием построение прогноза (следствий, гипотез, модели будущего, плана).

Прогностическая задача характеризуется следующими признаками [10, с. 55]: целью ее решения является получение знания о будущем; условие задачи должно содержать необходимые, но не всегда достаточные данные для построения прогноза; вопрос задачи направлен на построение прогноза в виде раскрытия причинно-следственной связи, моделирование будущего, построения плана, выдвижения и анализа гипотез; задача отражает те отношения между данными и искомым, которые имеют вероятностный характер, и тем самым моделирует вероятностный характер будущего; условие и вопрос задачи строго не регламентируют направления поиска при решении, которое не имеет алгоритма; создается возможность каждому магистранту выбрать свой путь решения, проявить способности к прогнозированию.

Следующее педагогическое условие предполагает систематическое формирование у магистрантов ценностных установок на профессиональное развитие, а также убеждения о значении для конкурентоспособности на современном рынке труда высокого уровня прогностической компетентности.

В науке нет единого мнения о сущности понятия «профессиональные ценности». По мнению В.А. Сластенина, И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, «профессиональные ценности» это, прежде всего, профессиональные компетенции [133]. Если рассматривать профессиональные компетенции как единство профессиональных навыков и умений, и готовности применить их в профессиональной деятельности, то мы можем согласиться с этим частично. Поскольку «ценность», как известно, это более «прочная» категория, чем компетентность. Само понятие ценность предполагает аксиологический подход в обучении. Ценность – это то, что закрепляется на эмоциональном, мотивационном, личностном уровне индивида. Чтобы что-то стало личностной ценностью индивида, это необходимо «прожить», отождествить себя с принимаемым качеством. Здесь педагогическое прогнозирование дает возможность осознать это личностное преобразование.

Педагогическое прогнозирование играет ключевую роль в формировании профессиональных ценностей на каждом этапе обучения. При этом, образова-

тельный процесс выстраивается как комплексный процесс педагогического проектирования и прогнозирования, где педагогическое прогнозирование, залогом которого является преобразующее воздействие, дает возможность превратить каждый учебный элемент в реализуемый в педагогической практике проект (педагогический замысел).

Прогнозирование дает возможность детализировать и структурировать модель учебной ситуации, возможное ее развертывание и успешность разрешения. Так как формирование профессиональных ценностей носит преобразующий характер, то педагогическое прогнозирование является тем инструментом, который дает возможность предположить, смоделировать, охарактеризовать желаемый результат. Что, несомненно, обеспечивает создание благоприятных условий для гармоничного развития личностных и профессиональных ценностей у магистрантов. Условия для реализации ценностных ориентаций создавались при помощи демонстрационных ситуаций и творческой самостоятельной работы.

Значение для конкурентоспособности на современном рынке труда высокого уровня прогностической компетентности было проработано на основе положения о прогнозировании как о неотъемлемой части деятельности педагога современной образовательной системы. Высокая скорость новых информационных потоков, непрерывные изменения самой образовательной системе, все возрастающие требования к личности педагога XXI в. были выделены самими магистрантами в контексте обоснования места педагогического прогнозирования в их профессиональной деятельности.

Третье педагогическое условие нашего исследования строится на предположении об интеграции факультативного курса «Педагогическое прогнозирование». В данном курсе делается основной упор на применение разнообразных активных и интерактивных методов обучения, направленных на формирование прогностической компетентности.

Факультативный курс «Педагогическое прогнозирование» был реализован в ходе занятий в рамках интерактивного взаимодействия, предполагающего

пребывание субъектов образовательного процесса в одном смысловом пространстве; совместное погружение в проблемное поле решаемой практической задачи, т. е. включение в единое творческое пространство; совместный выбор средств и методов реализации решения профессионально-ориентированных задач.

Базовыми задачами курса являлись: формирование у магистрантов понятий о прогнозе и прогнозировании в педагогической деятельности, ценностного отношения к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности. Основное внимание уделялось формированию прогностических умений и навыков, практического опыта умения прогнозировать профессионально-педагогическую деятельность.

Таким образом, эффективность формирования прогностической компетентности магистрантов обеспечивается системой педагогических условий, каждое из которых представляет собой существенный компонент процесса обучения, непосредственно связанный с исследуемым явлением и необходимый для его функционирования.

Перейдем к рассмотрению результативного блока модели педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности. Результативный блок включает характеристику динамики уровня сформированности прогностической компетентности по следующим показателям:

1) знаниевому (совокупность знаний о прогнозировании как неотъемлемой части эффективного педагогического процесса);

2) мотивационно-ценностному (ценностное отношение к содержанию прогностической компетентности, понимание значимости и готовность к формированию прогностической компетентности);

3) деятельностному (совокупность прогностических умений и навыков, практический опыт умения прогнозировать профессионально-педагогическую деятельность) критериям.

Также в результативном блоке приведена оценка уровней (высокого, среднего, низкого) сформированности прогностической компетентности магистранта как основного результата исследования.

Таким образом, разработанная модель педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры отражает целесообразность самостоятельных блоков: целевого (цель – формирование прогностической компетентности), содержательного (представлен спецкурсом «Педагогическое прогнозирование»), процессуального (алгоритм формирования прогностической компетентности, формы, методы, средства, этапы и педагогические условия), результативного (динамика и конечный результат – сформированность прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры), отслеживаемое по знаниевому, мотивационно-ценностному и деятельностному критериям и соответствующим уровням), описывающих этапность достижения запланированного результата.

С целью осуществления экспериментальной работы по апробации эффективности педагогического обеспечения, направленного на формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры был организован педагогический эксперимент, который представлял собой научно организованный метод проверки выдвинутой гипотезы в рамках традиционного учебно-воспитательного процесса.

Данный вид эксперимента был избран в силу необходимости проверки эффективности разработанного педагогического обеспечения, направленного на формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры в реальных условиях обучения и воспитания.

Основу педагогического эксперимента составили следующие этапы:

1) констатирующий этап, на котором экспериментальным путем у испытуемых ЭГ и КГ определялись исходные значения исследуемых показателей прогностической компетентности. На основе полученных результатов была намечена программа работы, направленная на проверку эффективности системы педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры экспериментальной группы.

2) формирующий этап, в ходе которого проводилась апробация системы педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры экспериментальной группы.

3) контрольный этап, целью которого повторная диагностика магистрантов КГ и ЭГ по всем диагностическим методикам, используемых на констатирующем этапе. Осуществлялась обработка и интерпретация полученных результатов.

При проведении опытно-экспериментальной работы использовался комплекс диагностических методик, описанный в параграфе 2.1. Была проведена проверка различий между средними значениями компонентов прогностической компетентности на каждой выборке с применением t-критерия Стьюдента, которая подтвердила их отсутствие.

По полученным данным мы сделали вывод, что на констатирующем этапе эксперимента ЭГ и КГ были однородными по уровням развития компонентов прогностической компетентности. Подробный ход работы на констатирующем этапе раскрыт в параграфе 2.1

Подводя итог анализа эмпирических данных констатирующего этапа исследования прогностической компетентности студентов педагогической, мы сделали вывод о том, что прогностическая компетентность у магистрантов развита на среднем уровне, что свидетельствует о необходимости формирующей работы в данных группах респондентов.

В связи с этим мы организовали формирующий эксперимент с целью формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры ЭГ, который проходил с февраля 2019 по январь 2020 года с магистрантами Казанского федерального университета. В рамках формирующего эксперимента мы провели апробацию системы педагогического обеспечения, представленную выше.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Приоритетным условием динамичного развития образовательной среды на этапе развития современных педагогических идей является подготовка педагогических кадров, умеющих эффективно реализовывать поставленные цели в постоянно изменяющихся условиях.

В нашей стране соблюдаются тенденции зарубежного опыта обучения студентов педагогической магистратуры. Однако модель магистерского образования столь динамична, что необходимо уделить внимание ее постоянному улучшению с учетом изменений требований социума.

Предлагаемые в книге разработанная и апробированная система педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры, а также организационно-педагогические условия данного процесса являются одним из шагов по решению очень важной и сложной проблемы современности – формирование прогностически ориентированных специалистов современной образовательной системы.

Оценка эффективности реализации предложенной программы формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры проверялась путем сопоставления исходного уровня проявления прогностической компетентности в экспериментальных группах с уровнем проявления прогностической компетентности по окончании эксперимента и сравнения полученных данных с данными контрольных групп.

Качественно-количественная обработка и интерпретация собранной и систематизированной информации проводились с помощью методов математической статистики и экспертной оценки.

В ходе обработки результатов экспериментальной работы уточнялась значимость проводимых мероприятий. Анализ полученных различий продемонстрировал повышение показателей, соответственно, эффективность реализуемой нами программы формирования прогностической компетентности в педагогической магистратуре.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы / Распоряжение Правительства РФ Распоряжением от 29 декабря 2014 № 2765-р г. Москва. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>

2. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ [Текст] // Российская газета. – 2012. – 31 дек.

3. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» [Электронный ресурс] / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) 22.02.2018 № 126 г. Москва. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf

4. Об утверждении Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 08.12.2011 № 2227-р (ред. от 18.10.2018) // Собр. законодательства Рос. Федерации. – 2012. № 1, ст. 216; – 2018. – № 44, – 6772 с.

5. *Абасов З.А.* Формирование прогностических способностей у учителей // Образование в современной школе. – 2004. – №. 6. – С. 50–55.

6. *Аврелий А.* О Граде Божиим. Ч. 1. Кн. 1–6. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 336 с.

7. *Алексеев Н.А.* Личностно-ориентированное обучение; вопросы теории и практики: монография. – Тюмень: Изд-во Тюменского государственного университета, 1996. – 216 с.

8. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.

9. *Андреев В.И.* Педагогика высшей школы: инновационно-прогностический курс / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2005. – 500 с.

10. *Андреев В.И.* Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.
11. *Андреев В.И.* Концептуальная педагогическая прогностика: монография / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2010. – 220 с.
12. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1975. – 447 с.
13. *Афанасьев В.Г.* О целостных системах // Вопросы философии. – 1980. – №. 3. – С. 62–78.
14. *Багаутдинова С.Ф., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Турченко В.И.* Разработка и организация системы мониторинга качества образовательной деятельности студентов в высшем учебном заведении. – 2014. – № 1–1. – С. 109–114.
15. *Байбородова Л.В.* Актуальные вопросы развития образования: учебное пособие / Л.В. Байбородова, И.Г. Харисова, К.М. Царькова и др. – 7 изд., переработанное и дополненное. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. – 115 с.
16. *Байбородова Л.В., Артемьева Л.Н., Щелкунова Л.А.* Педагогическое сопровождение индивидуальной образовательной деятельности студентов в период практики по классному руководству // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 4. – С. 93–100.
17. *Байгулов Р.М.* Результаты социально-экономических и междисциплинарных научных исследований XXI века: монография / Байгулов Р.М., Беляева С.В., Голубева Г.Ф. и др.; под редакцией Р.М. Байгулова, О.А. Подкопаева. – Самара: Офорт, 2016. – 433 с.
18. *Бакулина Г.А.* Сущность и роль антиципации в педагогическом процессе // Педагогика. – 2000. – №. 10. – С. 17–21.
19. *Барабанищikov В.А.* Системный подход в структуре психологического познания // Методология и история психологии. – Т. 2. Вып. 1. – М., 2007. – С. 86–99.
20. *Безрукова В.С.* Словарь нового педагогического мышления. Екатеринбург, Альтернативная педагогика, 1996. – 94 с.

21. *Белкин А.С.* Теория и практика витагенного обучения с голографическим методом проекций // Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун. – 1997. – Т. 1. – С. 12.
22. *Бермант М.А., Семенов Л.К., Сулицкий В.Н.* Математические модели и планирование образования. – Наука, 1972. – 86 с.
23. *Бермус А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005 [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>, (дата обращения 26.01.2020).
24. *Бернштейн Н.А.* О ловкости и ее развитии / Н.А. Бернштейн. – М.: Физкультура и спорт, 1991. – 288 с.
25. *Бестужев-Лада И.В., Наместникова Г.А.* Социальное прогнозирование // Курс лекций. – М.: Педагогическое общество России. – 2002. – С. 3.
26. *Бодалев А.А.* Акмеология развития человека: феноменология, закономерности, механизмы // Человек и образование. – 2007. – № 3–4. – С. 13–18.
27. *Бодалев А.А.* О предмете акмеологии // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 73–79.
28. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №. 10. – С. 8–14.
29. *Бондаревская Е.В.* Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория // Шк. Духовности, 1999. – № 5. – С. 41–66.
30. *Борытко Н.М.* Профессионально-педагогическая компетентность педагога / Н.М. Борытко // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
31. *Булдакова Н.В.* К вопросу о культуре профессионального прогнозирования в компетентностной подготовке студентов вуза // Глобальный научный потенциал. – 2014. – №. 8. – С. 41.
32. *Булдакова Н.В.* Реализация принципа интегративности в развитии прогностической способности будущих специалистов (на примере социально-гуманитарных специальностей) // Интеграция образования. – 2012. – №. 2. – С. 60–63.

33. *Булдакова Н.В.* Структура прогностической способности специалистов гуманитарного профиля // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2011. – Т. 17. – №. 1. – С. 68–73.
34. *Булдакова Н.В.* Проблема развития способности к прогнозированию у будущих педагогов: психолого-педагогический анализ // В мире научных открытий. – 2011. – № 5. – С. 281–288.
35. *Брушлинский А.В.* Мышление и прогнозирование: (Логико-психологический анализ) / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. – 230 с.
36. *Вундт В.* Введение в психологию. – СПб.: Питер, 2002. – 125 с.
37. *Варфоломеева О.В.* Акме психотерапевта. Концепция профессионального развития. Монография. – М.: Издат. Дом МПА-Пресс. – 2003. – 233 с.
38. *Виноградов В.Г.* Научное предвидение (гносеологический анализ): учеб. пособие. – М.: Высшая школа, 1973. – 188 с.
39. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: словарь // Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: Изд-во НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
40. *Выготский Л.С., Давыдов В.В.* Педагогическая психология. – Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
41. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. – М., 1966. – 317 с.
42. *Гафуров И.Р., Валеева Р.А., Калимуллин А.М., Сахиева Р.Г.* Опыт апробации практико-ориентированной программы магистратуры по направлению подготовки «Образование и педагогические науки» (Педагог основного общего образования) // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 1. – С. 25–37.
43. *Геворкян Е.Н.* Модульное построение процесса обучения будущих учителей в магистратуре / Е.Н. Геворкян, А.И. Савенков, А.С. Львова // Профессиональное образование. – 2018. – № 12. – С. 12–16.

44. *Гендин А.М.* Предвидение и цель в развитии общества. – Красноярск: Изд-во Красноярск. пед. ин-та. – 1970. – 436 с.

45. *Герасименко Е.Н.* Формирование специальных компетенций учителя начальных классов у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук / Е.Н. Герасименко. – М., 2008. – 219 с.

46. *Гершунский Б.С.* Образовательно-педагогическая прогностика // Теория. Методология. – 2009. – 764 с.

47. *Грязнова Е.Д.* Педагогическое прогнозирование как основа формирования профессиональных ценностей у студентов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – Т. 23. – № 2. – С. 100–102.

48. *Давкуш Н.В.* Реализация курса «прогнозирование в сфере дошкольного образования» в условиях высшего учебного заведения / Н.В. Давкуш // Международный научно-исследовательский журнал. – 2018. – № 11 (65) Ч. 2. – С. 98–102.

49. *Даниленко А.Н., Ихсанова С.Г., Комаков В.В.* Прогностическое планирование карьеры студента вуза // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 1 (09). – С. 1–8.

50. *Дахин А.Н.* Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 42–47.

51. *Деркач А.А.* Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека. – М.: РАГС. – 2000. – Т. 6. – 536 с.

52. *Дитрих Я.* Проектирование и конструирование: системный подход. – Мир, 1981. – 454 с.

53. *Днепров С.А., Кадневский В.М.* Педагогика в терминах и понятиях. – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, 2006. – С. 191–192.

54. *Днепрова Э.Д.* Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования / Э.Д. Днепрова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. – № 2. – С. 16–20.

55. *Добров Г.М.* Прогнозирование науки и техники. 2-е изд. доп. – М.: Наука, 1977. – 208 с.
56. *Дьяченко М.И.* Психологические проблемы готовности к деятельности [Текст] / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
57. *Ефремова Н.Ф.* Гарантия качества компетентностного обучения в надежности оценки достижений обучающихся // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 11. – С. 1161–1166.
58. *Жинкин Н.И.* Механизмы речи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук, 1958. – 370 с.
59. *Загвязинский В.И.* О компетентностном подходе и его роли в совершенствовании высшего образования [Электронный ресурс] // Докл. на ученом совете Тюменского гос. ун-та. – 2010. – Систем. требования: Microsoft Word. – URL: <http://www.utmn.ru/docs/2241.doc> (дата обращения: 10.10.2020).
60. *Зазыкин В.Г., Чернышов А.П.* Акмеологические проблемы профессионализма. – М.: НИИВО, 1993. – 152 с.
61. *Захаров А.В.* Диагностика сформированности прогностических умений студентов педагогического вуза / А.В. Захаров // *Сибирский педагогический журнал*. – 2010. – № 3. – С. 65–70.
62. *Захаров А.В.* Формирование прогностических умений студентов при изучении дисциплин психолого-педагогического цикла // *Педагогическое образование и наука*. – 2009. – № 2. – С. 22–26.
63. *Зеер Э.Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // *Высшее образование в России*. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
64. *Зеер Э.Ф., Степанова Л.Н.* Психологические особенности взаимосвязи прогностических способностей и саморегуляции поведения студентов / Зеер Э.Ф., Степанова Л.Н. // *Педагогическое образование в России*. – 2017. – № 2. – С. 46–52.
65. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э.* Теоретико-прикладные основания прогнозирования профессионального будущего человека // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 9–8. – С. 1863–1869.

66. *Зеленко Г.Н.* Прогностическая компетентность педагога // Вестник СГУТиКД. – 2011. – №. 4. – С. 133.

67. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции: новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 32–34.

68. *Ибрагимов Г.И.* Компетентностный подход в профессиональном образовании / Г.И. Ибрагимов // Образовательные технологии и общество. – 2007. – № 3. – С. 361–365.

69. *Ибрагимов Г.И., Ибрагимова Е.М.* О законах и закономерностях обучения в высшей школе // Высшее и среднее профессиональное образование как основа профессиональной социализации обучающихся. – 2019. – С. 6–12.

70. *Ибрагимов Г.И.* Проблема закономерностей и принципов обучения в отечественной педагогике: монография / Г.И. Ибрагимов. – Казань: редакционно-издательский центр «Школа», 2018. – 76 с.

71. *Ибрагимов Г.И.* Проблемы целеполагания в системе высшего образования: междисциплинарный аспект / Г.И. Ибрагимов // Методологические проблемы междисциплинарных исследований в сфере наук об образовании: сборник материалов Всероссийской сетевой научно-практической конференции с международным участием, посвященной 90-летию академика РАО В.В. Краевского (Тула, 8–9 ноября 2016 г.) / Науч. ред. А.А. Орлов. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л.Н. Толстого, 2016. – С. 186–190.

72. *Иванова Е.О.* Компетентностный подход как новый взгляд на качество результата высшего образования // Право и образование. – 2007. – № 10. – С. 36–44.

73. *Игнатова В.В.* Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе: монография / В.В. Игнатова. – Красноярск: СибГТУ, 2000. – 272 с.

74. *Ильязова М.Д.* Методика формирования профессиональной компетентности будущих специалистов как актуальная теоретическая и прикладная задача современных исследований / М.Д. Ильязова // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 7. – С. 28–32.

75. *Калаков Н.И.* Методология прогностического исследования в глобалистике (На материале анализа прогнозирования социально-образовательных процессов): учебное пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2012. – 752 с.

76. *Калаков Н.И.* Стратегия развития прогностического образования в России / Н.И. Калаков, И.Э. Куликовская, А.В. Скотникова // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2014. – № 4. – С. 27–35.

77. *Конаржевский Ю.А.* Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управление школой. – Педагогика, 1986. – 143 с.

78. *Казанцева Л.А., Чистоусов В.А.* Альтернативная траектория подготовки педагогов: проектирование образовательной программы магистратуры // Поволжский педагогический вестник. – 2014. – № 4 (5). – С. 17–21.

79. *Карманчиков А.И.* Прогностическая логистика в системе образования / А.И. Карманчиков; М-во образования и науки Российской Федерации, ФГБОУ ВПО «Удмуртский гос. ун-т». – Ижевск: Удмуртский ун-т, 2012. – 224 с.

80. *Корнилова К.В.* Основы прогностической деятельности в дошкольном образовательном учреждении / К.В. Корнилова. – Магнитогорск: МаГУ, 2008. – 48 с.

81. *Кореляков Ю.А.* Построение обучающих программ с учетом потребности учащихся в разных способах обучения // Проблемы совершенствования методики программированного обучения. – М., 1977. – 128 с.

82. *Костяшкин Э.Г.* Модель одного из перспективных вариантов общеобразовательной школы 1990–2000 гг. // Сов. педагогика. – 1980. – № 7. – С. 38–45.

83. *Краева М.Ю.* Динамика прогностических способностей у студентов психологов в образовательном процессе вуза: дис. канд. псих. наук / М.Ю. Краева. – Ставрополь. 1999. – 205с.

84. *Краевский В.В., Бережнова Е.В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

85. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
86. *Кулюткин Ю.Н.* Эвристические методы в структуре решений / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1970. – 231 с.
87. *Кулюткин Ю.Н.* Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1971. – 111 с.
88. *Леднев В.С.* Методика профобучения: производственное обучение: учеб.-практ. Пособие / В.С. Леднев. – М.: Учитель. – 2001. – 99 с.
89. *Лернер И.Я.* Дидактическая система методов обучения. – 1976. – 185 с.
90. *Лисичкин В.А.* Теория и практика прогностики. – М: Наука, 1972. – 224 с.
91. *Ломакина О.Е.* Формирование профессиональной компетентности Будущего учителя иностранных языков: автореф. дисс... к.п.н. – Волгоград, – 1998. – 23 с.
92. *Ломов Б.Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
93. *Лукьянова М.И.* К вопросу о развитии прогностической компетентности специалистов // Педагогическая наука: история, теория, практика, тенденции развития. – Выпуск № 3. – 2010. – С. 39–43.
94. *Макарова Е.В.* Условия формирования прогностической компетенции студентов аграрных вузов / Е.В. Макарова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – Челябинск: Челябинский гос. пед. ун-т, 2012. – № 2. – С. 107–144.
95. *Максимова В.Н.* Акмеология последипломного образования педагога: монография / В.Н. Максимова. – СПб.: ГМУ «ИОВ РАО», 2004. – 200 с.
96. *Марголис А.А.* Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – № 19 (3), 2014. – С. 54–55.
97. *Маркова А.К.* Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 2–14.

98. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1996. – 308 с.

99. *Масалимова А.Р., Шайдуллина А.Р.* Методология современного гуманитарного знания как специфика и основные принципы / А.Р. Масалимова, О.В. Стукалова, А.Р. Шайдуллина // Казанский педагогический журнал. – 2018. – № 2. – С. 7–11

100. *Матушак А.Ф.* Подготовка будущих учителей к профессиональной деятельности средствами педагогического прогнозирования: монография / А.Ф. Матушак. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-та, 2017. – 242 с.

101. *Матушак (Присяжная) А.Ф.* Точность прогнозирования результатов учебной деятельности студентами гуманитарных вузов в России и Польше // Современные исследования социальных проблем. – 2012. – № 12. – С. 34.

102. *Милованова Н.Г., Прудаева В.Н.* Модернизация российского образования в вопросах и ответах / Н.Г. Милованова, В.Н. Прудаева. – Тюмень: Изд-во «Вектор-Бук», 2002. – 105 с.

103. *Миронова М.В.* Формирование прогностических умений студентов педвуза в процессе педагогической практики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Красноярск, 2001. – 185 с.

104. *Митина Л.М.* Психология развития конкурентоспособной личности. – М.: Воронеж, 2002. – 400 с.

105. *Митина Л.М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.

106. *Менделевич В.Д.* Тест антиципационной состоятельности (прогностической компетентности): экспериментально-психологический метод оценки готовности к неврологическим расстройствам / В.Д. Менделевич // Социальная и клиническая психиатрия. – 2003. – № 3. – С. 35–40.

107. *Мерло-Понти М.* Феноменология восприятия / Морис Мерло-Понти; пер. с фр. под ред. И.С. Вдовиной, С.Л. Фокина. – СПб.: Ювента: Наука, 1999. – 605 с.

108. *Моисеева Л.В., Лазарев О.Н.* Подготовка педагогов к прогнозированию и проектированию развития педагогических систем // Научный вестник УрГПУ. – 2009. – № 3. – С. 54–56.

109. *Мясищев В.Н.* Проблема личности и ее роль в вопросах соотношения психологии и физиологии // Исследование личности в клинике и в экстремальных условиях: Труды НИЦ психоневрологии им. В.М. Бехтерева / под. ред. В.Н. Мясищева, Б.Д. Карвасарского. – Л. – 1969. – Т. 50. – С. 6–17.

110. *Нащекина Н.В.* Условия развития прогностической компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации / Н.В. Нащекина // Образование и саморазвитие. – 2008. – № 2(8). – С. 79–83.

111. *Новиков А.М.* Методология: основания методологии, методология научного исследования, методология практической деятельности, введение в методологию художественной деятельности, методология учебной деятельности, введение в методологию игровой деятельности: уч.-мет. пос. / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: СИНТЕГ, 2007. – 660 с.

112. *Никитина А.Г.* Сила научного предвидения. – М: Знание, 1963. – 48 с.

113. *Никитина В.В.* Теоретико-методологические основы социально-экономического прогнозирования реформ // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 35. – С. 151–154.

114. *Никитина Л.Е., Липский И.А., Майорова-Щеглова С.Н. и др.* Педагогическое прогнозирование: научно-методическое пособие / под общ. ред. Л.Е. Никитиной. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2009. – 288 с.

115. *Ничипоренко Н.П., Менделевич В.Д.* Феномен антиципационных способностей как предмет психологического исследования // Социальная и клиническая психиатрия. – 1997. – № 2. – С. 31–36.

116. *Орехова Е.Я., Полунина Л.Н.* Подготовка учителей в магистратуре: европейский опыт // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 3. – С. 213–214.

117. *Осипова Н.Н.* Подготовка учителей начальных классов к прогностической деятельности в обучении математике младших школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Пенза, 2000. – 145 с.

118. *Павлов И.П.* Лекции о работе больших полушарий головного мозга / И.П. Павлов. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1949. – 352 с.

119. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг // Общение – компетентность – тренинг: избранные труды. – М.: Смысл, 2007. – 216 с.

120. *Платонов К.К., Глоточкин А.Д.* Структура и развитие личности. – Наука, 1986. – 256 с.

121. *Подчалимова Г.Н.* Компетентностно ориентированное проектирование содержания повышения квалификации учителя // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2012. – № 4 (24). – С. 54–56.

122. *Портянская Л.Л., Рябцев В.К., Слободчиков В.И.* Принцип вариативности в образовании // Проблемы проектирования профессиональной педагогической позиции. – М.: ИПИ РАО. – 1997. – С. 56–71.

123. *Присяжная А.Ф.* Реализация акмеологического подхода к разработке концепции формирования прогностической компетентности будущих педагогов: монография / А.Ф. Присяжная. – Москва: Моск. пед. гос. ун-т, 2006. – 153 с.

124. *Рассказова Ж.В.* К вопросу о соотношении понятий «компетенция» и «компетентность» / Ж.В. Рассказова // Молодой ученый. – 2014. – № 7. – С. 536–538.

125. *Растопчина О.М.* Прогностическая компетентность как составляющая профессиональной компетентности // Морские технологии: проблемы и решения-2020. – 2020. – С. 63–66.

126. *Регуш Л.А.* Педагогическая психология: практикум / под ред. Регуш Л.А., Долговой В.И., Орловой А.В. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – 215 с.

127. *Резуш Л.А.* Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута / Вопросы психологии. – 1985. – №. 1. – С. 94–102.
128. *Рейковский Я.* Исследования выражения эмоций // Психология мотивации и эмоций. – 2002. – С. 423–429.
129. *Рождественский А.В.* Прогнозирование в области образования как научно-педагогическая проблема: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 149 с.
130. *Романов А.А.* Педагогическое прогнозирование в историко-педагогическом дискурсе // Психолого-педагогический поиск. – 2016. – № 4. – С. 5–11.
131. *Рубинштейн С.Л.* Проблема деятельности и сознания в системе советской психологии // Ученые записки МГУ. – 1945. – Вып. 90. – С. 12.
132. *Сахиева Р.Г., Власова В.К.* Новая организационная структура педагогической магистратуры: постановка проблемы и стратегические ориентиры / Р.Г. Сахиева, В.К. Власова // Образование и саморазвитие. – 2016. – № 2 (48). – С. 18–28.
133. *Семилет Н.В.* Динамика социально-перцептивных характеристик субъекта общения (в группах активного социального обучения). Автореф. дис. канд. психол. наук. – М., 1988. – 17 с.
134. *Сериков В.В.* Личностно ориентированное образование / В.В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16–20.
135. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: концепция и технологии / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
136. *Сериков В.В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография / В.В. Сериков. – Москва: Ред.-изд. дом Российского нового университета, 2018. – 291 с.
137. *Сифоров В.И.* Прогностика: терминология / АН СССР, Ком. науч.-техн. терминологии; отв. ред. В.И. Сифоров. – Москва: Наука, 1990. – 54 с.
138. *Сластенин В.А.* Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования: избранное / В.А. Сластенин. – М., 2000. – 448 с.

139. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений. 4-е изд. М.: Школьная пресса, 2002. – 512 с.
140. *Слободчиков В.И.* Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. – 1997. – № 7. – С. 177–184.
141. *Скаткин М.Н.* О школе будущего. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
142. *Смит Г.К.* Тренинг прогнозирования поведения: тренинг сенситивности / Г.К. Смит; пер. с англ. Т. Саушкиной. – СПб.: Речь, 2001. – 256 с.
143. Советский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – Москва: Советская энциклопедия, 1982. – 1600 с.
144. *Султанова Т.А.* Общенаучные подходы к определению сущности педагогического прогнозирования // Теория и практика общественного развития. – 2014. – № 3. – С. 118–121.
145. *Талызина Н.Ф.* Сущность деятельностного подхода в психологии // Методология и история психологии. – 2007. – № 2. – С. 157–162.
146. *Тарасова С.А.* Сущностная характеристика прогностической компетентности медицинского работника // Преподаватель XXI век. – М., 2014. – Т. 1, № 4. – С. 83–89.
147. *Тимонин А.И.* Концептуальные основы социально-педагогического обеспечения профессионального становления студентов вуза / А.И. Тимонин. – Кострома, 2007. – 216 с.
148. *Трофимова Г.С.* Дидактические основы формирования коммуникативной компетентности обучаемых: дис. д-ра пед. наук. – СПб.: СПб ГУ, 2000. – 410 с.
149. *Уемов А.И.* Системные аспекты философского знания // Одесса: Негоциант. – 2000. – 160 с.
150. *Федотова Г.А., Говорушина Т.К.* Педагогическое прогнозирование инноваций в управлении дополнительным образованием детей и взрослых сверх-

крупного города //научное обозрение. педагогические науки. – 2014. – № 2. – С. 141–141.

151. *Фейгенберг И.М.* Вероятностное прогнозирование в деятельности человека / И.М. Фейгенберг, Г.Е. Журавлева. – М.: Наука, 1977. – 392 с.

152. *Фресс П.О.* психологии будущего // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – №. 3. – С. 48–54.

153. *Фридман Л.М.* Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя. – Просвещение, 1987. – 230 с.

154. *Фролов Ю.В., Махотин Д.А.* Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41

155. *Фрумин И.Д.* Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И.Д. Фрумин // Педагогика развития: ключевые компетенции и их становление: матер. научн.-практ. конф. – Красноярск, 2003. – С. 36–55.

156. *Хайдеггер М.* Время и бытие // Метафизика. – 2011. – №. 1. – С. 205–224.

157. *Харисова И.Г.* Оценка качества подготовки педагогов в системе непрерывного педагогического образования // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 6. – С. 77–85.

158. *Христева А.В.* Рефлексивно-деятельностный подход к подготовке будущего учителя // Педагогика как наука и как учебный предмет. – 2000. – С. 54–56.

159. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

160. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции: Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–56.

161. *Цалко Е.В.* Педагогическое сопровождение подготовки будущих актеров-преподавателей к педагогическому прогнозированию / Е.В. Цалко // Евразийский научный журнал. – Санкт-Петербург, 2016. – № 8. – С. 168–170.

162. *Чернявская А.П.* Организация обучения будущих педагогов, ориентированного на результат / А.П. Чернявская // Ярославский педагогический вестник: научный журнал. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2014. – № 4. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 74–77.
163. *Чернявская А.П.* Компетентностный подход в профессиональном развитии педагогов. Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2004. – № 4. – С. 48.
164. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Методическое пособие. – М.: Народное образование, 1996. – 160 с.
165. *Чуланова О.Л.* Формирование, развитие и коучинг эмоциональной компетентности в управлении персоналом организации: монография / Чуланова О.Л. – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2016. – 218 с.
166. *Шадриков В.Д.* Психологический анализ деятельности как системы // Психологический журнал, 1980. – Т. 1. – № 3. – С. 33–46 .
167. *Шамова Т.И., Воровщиков С.Г., Асмолова Л.М.* Теория и практика управления образовательным учреждением // Сборник программ курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников образования. – М.: АПК и ППРО, 2010. – С. 11–29.
168. *Швырев В.С.* Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1984. – 232 с.
169. *Шапалов В.Н.* Формирование социально-личностной компетентности учащихся старших классов / В.Н. Шапалов. – Тюмень: ТОГИРРО, 2003. – 44 с.
170. *Шепель В.М.* Человековедческая компетентность менеджера. – М., 1999. – С. 48–57.
171. *Шеховцова Т.С., Ромаева Н.Б.* Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2012. – №. 4. – С. 68–74
172. *Шишов С.Е.* Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 41–48.
173. *Шиянов Е.Н.* Развитие личности в обучении: учебное пособие для педагогических вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. – Москва: Academia, 1999. – 288 с.

174. Юдин В.В. Критерии сформированности различных форм образовательного результата // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 2. – С. 15–20.

175. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / под ред. М.А. Ушаковой. – М.: Сентябрь, 2000. – С. 156–170.

176. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Сопровождение как педагогический феномен // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2010. – №. 4. – С. 74–83.

177. Яковлева Н.О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н.О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во Челябинского гуманитарного института, 2008. – 279 с.

178. Фастівець А. Формування діагностико-прогностичної компетентності майбутнього фахівця фізичної реабілітації. / А.В. Фастівець // Молода спортивна наука України: зб. наук. праць з галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини. Вип.18: у 4-х т. – Л.: ЛДУФК, 223–227 с., 2014. – Т. 3. – 240 с.

179. Alao S., Guthrie J.T. Predicting conceptual understanding with cognitive and motivational variables // The Journal of Educational Research. – 1999. – Т. 92. – №. 4. – P. 243–254.

180. Alrajhi M. et al. The predictive effects of math teachers' emotional intelligence on their perceived self-efficacy beliefs // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Т. 67. – P. 378–388.

181. Bong M. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions // Contemporary educational psychology. – 2001. – Т. 26. – №. 4. – P. 553–570.

182. Brunswik E. Perception and the representative design of psychological experiments. Berkeley: Univer. – 1956. – 60 p.

183. Cho Y.J., Shim S.S. Predicting teachers' achievement goals for teaching: The role of perceived school goal structure and teachers' sense of efficacy // Teaching and teacher education. – 2013. – Т. 32. – P. 12–21.

184. *Cynkie M., Kowalik S.* Perspektywy edukacji narodowej. Prognoza rozwoju kształcenia i wychowania. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1974. – 399 p.

185. *Gagne R.M., Briggs L.J.* Principles of instructional design. – Holt, Rinehart & Winston, 1974. – 164 p.

186. *Gjesme T.* Future time orientation as a function of achievement motive, ability, delay of gratification, and sex. *Journal of Psychology*. – 1979. – № 101. – P. 173–188.

187. *Hobbes T., Molesworth W.* The English Works of Thomas Hobbes of Malmesbury; Now First Collected and Edited by Sir William Molesworth. – Bohn, 1844. – P. 10.

188. *Hoppe F.* Untersuchungen zur Handlungs und Affektpsychologie. IX Erfolg und Mißerfolg. *Psychologische Forschung*. – 1930. – № 14 – P. 54.

189. *Huang S., Fang N.* Predicting student academic performance in an engineering dynamics course: A comparison of four types of predictive mathematical models // *Computers & Education*. – 2013. – № 61. – P. 133–145.

190. *König J. et al.* Effects of opportunities to learn in teacher preparation on future teachers' general pedagogical knowledge: Analyzing program characteristics and outcomes // *Studies in Educational Evaluation*. – 2017. – № 53. – P. 122.

191. *Lamm H., R.W. Schmidt and G. Trommsdorff.* Sex and social class as determinants of future orientation (time perspective) in adolescents. // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1976. – № 34. – P. 317–326.

192. *Lecat A., Beausaert S., Raemdonck I.* On the Relation Between Teachers'(In) formal Learning and Innovative Working Behavior:the Mediating Role of Employability // *Vocations and Learning*. – 2018. – P. 1–26.

193. *Liu Y.G.* Influence of Education Belief in Normal Students Based on Mathematical Statistics // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017. – № 12. – P. 7835–7843.

194. *Matuszak P.A.F.* Comparative Study Of Pedagogical Forecasting Genesis In Russian And Polish Pedagogical Education // *Современные исследования социальных проблем*. – 2015. – № 11. – P. 453–466.

195. *Ojala M.* Hope and anticipation in education for a sustainable future // *Futures*. – 2017. – № 94. – P. 76–84.
196. *Sackes M., Trundle K.C.* Preservice early childhood teachers' learning of science in a methods course: Examining the predictive ability of an intentional learning model // *Journal of Science Teacher Education*. – 2014. – № 4. – P. 413–444.
197. *Stover J.B. et al.* Predicting academic achievement: The role of motivation and learning strategies // *Problems of Psychology in the 21st Century*. – 2014. – № 8. – P. 71–84.
198. *Thiede K.W. et al.* Can teachers accurately predict student performance? // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – № 49. – P. 36–44.
199. *Trommsdorff G.* Future orientation and socialization // *International Journal of Psychology*. – 1983. – № 1–4. – P. 381–406.
200. *Wai J., Lubinski D., Benbow C.P.* Spatial ability for STEM domains: Aligning over 50 years of cumulative psychological knowledge solidifies its importance // *Journal of Educational Psychology*. – 2009. – № 4. – P. 817.
201. *Zarei A.A., Gilanian M.* The Role of Language Learning Strategies in Predicting Meta-cognitive and Motivational Self-regulated Learning // *Language Horizons*. – 2017. – № 2. – P. 9–30.

Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)

Инструкция для работы с карточками:

«Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Инструкция для работы с таблицами:

«Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем проделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию».

Бланк тестируемого

Список А (терминальные ценности)

Активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни)
Жизненная мудрость (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом)
Здоровье (физическое и психическое)
Интересная работа
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и искусстве)
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений)
Наличие хороших и верных друзей
Общественное призвание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)
Познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие)
Продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей)

Развитие (работа над собой, постоянное физическое и духовное совершенствование)
Развлечения (приятное, необременительное времяпрепровождение, отсутствие обязанностей)
Свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках)
Счастливая семейная жизнь
Счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом)
Творчество (возможность творческой деятельности)
Уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений)

Список Б (инструментальные ценности):

Аккуратность (чистоплотность), умение содержать в порядке вещи, порядок в делах
Воспитанность (хорошие манеры)
Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
Жизнерадостность (чувство юмора)
Исполнительность (дисциплинированность)
Независимость (способность действовать самостоятельно, решительно)
Непримиримость к недостаткам в себе и других
Образованность (широта знаний, высокая общая культура)
Ответственность (чувство долга, умение держать свое слово)
Рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения)
Самоконтроль (сдержанность, самодисциплина)
Смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов
Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)
Честность (правдивость, искренность)
Чуткость (заботливость)
Широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки)
Эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе)

Обработка и интерпретация:

Обработка результатов тестирования по данной методике носит качественный характер. Анализируя иерархию ценностей, следует обратить внимание на их группировку испытуемым в содержательные блоки по разным основаниям.

Так, например, выделяются «конкретные» и «абстрактные» ценности, ценности профессиональной самореализации и личной жизни и т. д.

Инструментальные ценности могут группироваться в этические ценности, ценности общения, ценности дела; индивидуалистические и конформистские ценности, альтруистические ценности; ценности самоутверждения и ценности принятия других и т. д. Это далеко не все возможности субъективного структурирования системы ценностных ориентации. Необходимо попытаться уловить индивидуальную закономерность.

Тест-опросник «Потребность в достижении цели.

Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю.М. Орлов)

Инструкция:

Вам предлагается ряд утверждений. Если Вы согласны с высказыванием, то рядом с его номером напишите «да» или поставьте знак «+», если не согласны – «нет» («-«).

1. Думаю, что успех в жизни, скорее, зависит от случая, чем от расчета.
2. Если я лишусь любимого занятия, жизнь для меня потеряет всякий смысл.
3. Для меня в любом деле важнее не его исполнение, а конечный результат.
4. Считаю, что люди больше страдают от неудач на работе, чем от плохих взаимоотношений с близкими.
5. По моему мнению, большинство людей живут далекими целями, а не близкими.
6. В жизни у меня было больше успехов, чем неудач.
7. Эмоциональные люди мне нравятся больше, чем деятельные.
8. Даже в обычной работе я стараюсь усовершенствовать некоторые ее элементы.
9. Поглощенный мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
10. Мои близкие считают меня ленивым.
11. Думаю, что в моих неудачах повинны, скорее, обстоятельства, чем я сам.
12. Терпения во мне больше, чем способностей.
13. Мои родители слишком строго контролировали меня.
14. Лень, а не сомнение в успехе вынуждает меня часто отказываться от своих намерений.
15. Думаю, что я уверенный в себе человек.
16. Ради успеха я могу рискнуть, даже если шансы невелики.
17. Я усердный человек.
18. Когда все идет гладко, моя энергия усиливается.
19. Если бы я был журналистом, я писал бы, скорее, об оригинальных изобретениях людей, чем о происшествиях.

20. Мои близкие обычно не разделяют моих планов.
21. Уровень моих требований к жизни ниже, чем у моих товарищей.
22. Мне кажется, что настойчивости во мне больше, чем способностей.
23. Я мог бы достичь большего, освободившись от текущих дел.

Ключ к тесту-опроснику Орлова

Ответы «Да» («+») на вопросы: 2, 6, 7, 8, 14, 16, 18, 19, 21, 22, 23.

Ответы «Нет» («-») на вопросы: 1, 3, 4, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 17, 20.

Обработка результатов

За каждый ответ совпадающие с ключом ставится 1 балл, ответы суммируются.

Интерпретация и расшифровка методики Орлова

0–6 баллов – низкая потребность в достижениях.

7–9 баллов – пониженная потребность в достижениях.

10–15 баллов – средняя потребность в достижениях.

16–18 баллов – повышенная потребность в достижениях.

19–23 баллов – высокая потребность в достижениях.

Лица с высоким уровнем потребности в достижениях отличаются следующими чертами:

- настойчивостью в достижении своих целей;
- неудовлетворенностью достигнутым;
- постоянным стремлением сделать дело лучше, чем раньше;
- склонностью сильно увлекаться работой;
- стремлением в любом случае пережить удовольствие успеха;
- неспособностью плохо работать;
- потребностью изобретать новые приемы работы в исполнении самых обычных дел;

- отсутствием духа соперничества, желанием, чтобы и другие вместе с ними пережили успех и достижение результата;
- неудовлетворенностью легким успехом и неожиданной легкостью задачи;
- готовностью принять помощь и помогать другим при решении трудных задач, чтобы совместно испытать радость успеха.

Методика «Способность к прогнозированию» (Л.А. Регуш)

Назначение методики – изучение развития способности к прогнозированию. Основным назначением методики является определение выраженности качеств мышления, составляющих структуру способности прогнозирования. психический познавательный прогнозирования. Методика-тест «Способность к прогнозированию» является факторной моделью структуры способности к прогнозированию, которая определяется такими качествами мышления, как аналитичность, глубина, перспективность, доказательность. Эти показатели были получены разработчицей методики, Л.А. Регуш, эмпирическим путем и ранжированные по дихотомической шкале.

Таким образом, каждую из шкал представляют вопросы, соответствующие показателям этих качеств. Так же в тесте выявляется уровень склонности к прогнозированию. Всего в тесте 16 показателей и на каждый из них предусмотрено два альтернативных высказывания. Выполнение теста предполагает ответы испытуемых на основе наблюдения за типичными особенностями своей прогностической деятельности.

Для опрашиваемых тест имеет маскировочное название «Склонность к риску» и в связи с этим содержит соответствующую шкалу из четырех вопросов. В итоге общее количество вопросов теста – 20. Учитывая то, что наиболее существенные изменения в формировании качеств прогностической способности относятся к периоду ранней юности, тест можно использовать для работы с испытуемыми 16 лет и старше.

Инструкция. Вопросник предназначен для выявления Вашей склонности к риску. Каждый пункт вопросника имеет два высказывания: а и б. Внимательно прочитайте каждое из них и пометьте то, которое в большей степени соответствует Вашей точке зрения.

1. а) без полного, всестороннего анализа обстоятельств, я, как правило, не принимаю решений, не начинаю действовать;

б) думаю, что достаточно иметь минимальную информацию, чтобы принять решение и начать действовать.

2. а) обычно я не задумываюсь о далеких последствиях принимаемых решений;

б) как правило, я пытаюсь продумать не только близкие, но и отдаленные по времени последствия.

3. а) я согласен с утверждением, что риск себя не оправдывает;

б) я считаю, что тот не выигрывает, кто не рискует.

4. а) рассказывая о чем-либо, я предпочитаю не упустить подробности, излагая их в конкретной, образной форме;

б) рассказывая о чем-либо, я предпочитаю передавать только суть в обобщенной форме.

5. а) бывает, что я составляю планы, а иногда и действую, совсем забывая о цели;

б) как правило, я не забываю цели тех планов, которые задумываю.

6. а) «заглянув в будущее», я обычно задумываюсь над тем, почему у меня сложилось именно это представление о будущем;

б) «заглянув в будущее», я не пытаюсь понять, где источники этого знания.

7. а) при установлении связи знакомого и незнакомого, нового и старого, прошлого и настоящего я обычно вижу одну-две линии этой связи;

б) сравнивая новое и старое, знакомое и незнакомое, прошлое и будущее, я стараюсь установить несколько линий связи.

8. а) если у человека есть способности, то у него есть и больше времени для развлечений;

б) если у человека есть способности, то у него есть и большие шансы на успех в деле.

9. а) находясь у киоска «Лотерея спринт», я предпочитаю смотреть, как играют другие, не играя сам;

б) в любой лотерее я предпочитаю играть сам, а не смотреть, как это делают другие.

10. а) при решении самых различных задач я обычно двигаюсь вперед «короткими шагами», проверяя правильность каждого из них;

б) при решении любой проблемы я обычно ищу общий подход к решению, делаю прикидку его правильности, а потом уже начинаю действовать.

11. а) обычно при установлении причинно-следственных связей я вижу несколько вариантов, а потом развиваю цепочки следствий по каждому из них;

б) если я задумываюсь о последствиях, то вижу сначала одно, затем – вытекающее из него и т. п., то есть они выстраиваются в одну цепочку.

12. а) если мне нужно проверить какое-либо предположение, я ограничиваюсь 1–2 фактами;

б) если мне нужно проверить какое-либо предположение, то я обязательно ищу все возможные доказательства.

13. а) мне не знакомо состояние, которое можно назвать «игра воображения», когда знакомые образы включаются в новые связи. причудливые комбинации;

б) знакомые образы легко создают новые причудливые комбинации.

14. а) для меня не составляет труда дать полный, всесторонний анализ причин и следствий любой ситуации;

б) если нужно проанализировать проблему, условие задачи, ситуацию и т. п., я обычно веду глубокий односторонний анализ.

15. а) обо мне можно сказать, что я человек, склонный к риску;

б) меня никак не назовешь человеком, склонным к риску.

16. а) если я задумываюсь о последствиях поступков, событий, то, как правило, учитываю все обстоятельства, которые могут их вызвать;

б) если я знаю о последствиях событий, поступков, то обычно «не копаюсь» в их причинах.

17. а) чтобы доказать правильность причинно-следственных связей, достаточно одного хорошего примера;

б) считаю, что наличие причинно-следственных связей нельзя доказать, опираясь на единичные примеры.

18. а) если поступило предложение принять участие в выгодном деле, то обычно я его принимаю не задумываясь;

б) если есть предложение участвовать в выгодном деле, я обычно его не принимаю без тщательной оценки близких и далеких последствий.

19. а) если мои предположения (гипотезы) оказались неверными, я с легкостью могу сформулировать принципиально новые;

б) если у меня возникло какое-либо предположение (гипотеза), то заменить его новым мне бывает очень трудно.

20. а) при решении задач, при восприятии людей мне бывает трудно избавиться от шаблонов, которые у меня есть;

б) я легко освобождаюсь от имеющихся у меня стереотипов, у меня легко возникают новые, неожиданные представления.

Обработка (ключ)

баллы	Номера выбранного ответа	Всего
1	4а,8а,14б,16б,6а,7а,20а,13а,19б,2а,10а,5а,11б,12а,17а	16
0	4б,8б,14а,16а,6б,7б,20б,13б,19б,2б,10б,5б,11а,12б,17б	16
	Шкала риска – 3а,3б,9а,9б,15б,18б,18а	

Результаты тестирования

Уровень прогнозирования	Количество баллов
Высокий	12-16
Средний	11-18
Низкий	7-4

Анкета

Уважаемые магистранты!

Просим вас ответить на все вопросы. Ваши искренние ответы помогут в разработке рекомендаций по усовершенствованию процесса подготовки будущих педагогов. Верный вариант ответа обведите в кружочек.

Сообщите, пожалуйста, некоторые данные о себе:

ФИО _____

Возраст _____ Номер группы _____

Стаж работы по профессии _____ Должность _____

1. Выберите верный вариант определения понятия «прогнозирование»:

А) Целенаправленная деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированной на массовое использование.

Б) Научно обоснованное предсказание вероятностного развития событий или явлений на будущее на основе статистических, социальных, экономических и других исследований.

В) Составление планов, нацеленных на решение актуальных образовательных задач и реальное практическое преобразование сложившейся образовательной ситуации.

2. Какая научная дисциплина изучает общие принципы и методы прогнозирования развития объектов любой природы?

А) Футурология

Б) Онтология

В) Прогностика

3. Укажите соответствие между видами прогноза и периодами упреждения

1. Долгосрочный прогноз

А) Свыше двадцати лет

2. Оперативный прогноз

Б) От десяти до двадцати лет

3. Дальнесрочный прогноз

В) До одного года

4. Совокупность внешних по отношению к объекту прогнозирования условий, существенных для решения задачи прогноза носит название.....

(Прогнозный фон)

5. Принцип прогнозирования, требующий определения достоверности – это.....

А) Принцип рентабельности прогнозирования

Б) Принцип согласованности прогнозирования

В) *Принцип верифицируемости прогнозирования*

6. Корректировка прогнозов по мере поступления новых данных об объекте прогнозирования осуществляется на основе принципа

А) *Непрерывности прогнозирования*

Б) Вариантности прогнозирования

В) Системности прогнозирования

7. Прогнозирование – это научно обоснованное предсказание вероятностного(*Развития событий*)

8. Документ, определяющий цели и задачи прогноза и регламентирующий порядок его разработки – это.....

А) Перспективный план

Б) *Задание на прогноз*

В) Проспекция

9. Долгосрочный прогноз характеризуется периодом упреждения сроком:

А) *5–15 лет*

Б) 10–8 лет

В) 1–3 года

10. Промежуток времени, на который разрабатывается прогноз – это

11. Назовите исследователей прогностических аспектов педагогической деятельности

А) В.А. Сухомлинский

Б) *Л.А. Редуш*

В) А.В. Хуторской

Г) *Н.В. Булдакова*

12. Прогностические способности педагога являются основным фундаментом для реализации следующего подхода в обучении:

А) Компетентностный подход

Б) Полисубъектный подход

В) *Перспективный подход*

13. А.С. Макаренко писал: «Хорошее в человеке всегда приходится и педагог обязан это делать»

А) *Проектировать*

Б) Прогнозировать

В) Предугадывать

14. Ю.Н. Кулюткин и Г.С. Сухобская, рассматривая роль прогнозирования в процессе обучения, соотносят данный феномен с педагога.

А) Интеллектом

Б) *Рефлексией*

В) Эмпатией

15. Прогноз о затруднениях учащихся при усвоении нового материала осуществляется как

А) *Гипотеза о затруднениях*

Б) Прогнозный фон

В) Упреждение затруднений

16. Л.А. Регуш впервые в психолого-педагогическом аспекте были классифицированы

17. Установление причинно-следственных связей между оценкой поступка ученика и выбранным воспитательным приемом определяется как:

А) Разработка плана урока

Б) *Предвидение последствий воспитательного воздействия*

В) Мера эффективности педагогического воздействия

18.подход, базирующийся на прогностической компетентности педагога и являющийся основополагающим во всех аспектах деятельности учителя по мнению А.С. Макаренко.

19. Модель – образ будущего учебного коллектива, план развития этого коллектива – это

А) Прогнозный фактор

Б) Эндогенная переменная объекта прогнозирования

В) *Прогноз о развитии коллектива*

20. Установите соответствие между типами прогноза и их содержанию

1. Краткосрочный А) Нет существенных количественных изменений

2. Дальнесрочный Б) Количественные и качественные изменения

3. Оперативный В) Количественные изменения

4. Среднесрочный Г) Качественные изменения

21. В каком году Комитетом научно-технической терминологии Академии наук СССР был разработан единый терминологически-понятийный аппарат прогностики?

А) 1990

Б) 1978

В) 1984

22. Базовой концепцией в формировании прогностической компетентности будущего специалиста в работах А.Ф. Присяжной стала концепция.

23. Первое в истории психологии терминологическое определение антиципации было введено:

А) Д.Н. Узнадзе

Б) П.К. Анохиным

В) *В. Вундтом*

24. Важность полиморфность механизмов прогностической деятельности в контексте изучения прогнозирования подчеркивал

А) И.В. Бестужев-Лада

Б) *Б.Г. Ананьев*

В) В.И. Загвязинский

25. И.П. Павловым было предложено оперирование термином «..... деятельность» в смысловом поле упреждающих действий о грядущих переменнах внешней реальности.

26. Терминологическую окраску феномена антиципации И.М. Фейгенберг рассматривал в значении

А) Упредительной деятельности

Б) *Вероятностного прогнозирования*

В) Педагогического предвидения

27. В.И. Загвязинским конкретизированы уровни предвидения применительно к

А) Планированию урока

Б) Разработке прогностических задач

В) *Работе учителя*

28. Какие ученые относят прогностические процессы к процессуальному компоненту подготовки будущих педагогических кадров?

А) В.А. Сластенин

Б) *В.П. Бездухов*

В) В.В. Краевский

Г) *А.В. Захаров*

29. В каком году В. Вундтом было предложено первое терминологическое определение антиципации?

А) 1898

Б) 1956

В) 1902

30. Н.В. Булдаковой была рассмотрена культура профессионального прогнозирования в компетентностной подготовке

31. На момент заполнения анкеты, оцените пожалуйста, свой уровень прогностических способностей:

А) Высокий уровень

Б) Средний уровень

В) Низкий уровень

32. Применяете ли Вы свои навыки прогнозирования в профессионально-педагогической деятельности:

- А) Да, всегда
- Б) Иногда
- В) Не применяю

33. При решении различных задач обычно Вы продвигаетесь вперед:

- А) «Короткими» этапами
- Б) С помощью «общего» решения
- В) Не задумываюсь об этом

34. Используете ли Вы новые, неожиданные варианты для решения практических задач?

- А) Да, часто
- Б) Действую всегда одинаково
- В) Использую редко

35. При прогнозировании последствий своих действий Вы:

- А) Устанавливаете цепочку причинно-следственных связей
- Б) Видите картину «целиком»
- В) Обычно не прогнозируете последствия

36. Прежде, чем что-либо предпринять, Вы:

- А) Стараетесь предусмотреть все возможные сложности
- Б) Действуете быстро, без раздумываний
- В) Надеемся на лучшее

37. В текущих реалиях Вы оцениваете свои прогностические способности как

- А) Достаточно развитые
- Б) Несформированные
- В) Великолепно сформированные и применяемые в профессиональной практике

38. Значимы ли для Вас навыки прогнозирования в профессиональной деятельности?

- А) Да
- Б) Нет
- В) Затрудняюсь ответить

39. Насколько часто Вы руководствуетесь прогнозом в профессиональной деятельности?

А) Постоянно

Б) Достаточно редко

В) Не руководствуюсь

40. При прогнозировании своего будущего Вы обычно рассматриваете временной промежуток:

А) До 1 года

Б) На 5–15 лет

В) Свыше 15 лет

УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН
факультативного курса
«Педагогическое прогнозирование»

Цель: формирование прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры.

Категория: студенты педагогической магистратуры по направлению 44.04.01. «Педагогическое образование».

Срок обучения: 72 ч.

Форма обучения: очная.

Режим занятий: 2 ч в неделю.

№ п/п	Наименование разделов и дисциплин	Всего часов	Аудиторных часов	Лекции	Практические занятия	Самостоятельная работа	Форма контроля
1.	Историко-теоретические основы педагогического прогнозирования.	8	8	8		8	Дискуссия
1.1.	Специфика и сущностно-содержательная характеристика педагогического прогнозирования	4	4	4		4	Терминологический диктант
1.2.	Прогнозирование в профессиональной деятельности педагога.	4	4	4		4	Устный опрос

2.	Структурные компоненты прогностической компетентности, их взаимодействие и развитие	64	64		54	10	Эссе на тему «Педагогическое прогнозирование в моей профессиональной практике»
2.1.	Тренинг формирования прогностических способностей	36	36		36	8	Защита проектов «Профессиональная перспектива»
2.2.	Практикум по решению прогностических задач	10	10		10	10	Разработка практикоориентированных прогностических задач
	Итоговая форма контроля	Зачет					
	ИТОГО	72	64	8	54	18	

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Теоретические аспекты формирования прогностической компетентности.....	5
1.1. Структурно-содержательная характеристика прогностической компетентности.....	5
1.2. Принципы и подходы к формированию прогностической компетентности в контексте отечественных психолого-педагогических исследований.....	32
1.3. Зарубежные подходы к изучению прогностической компетентности педагогов.....	49
Глава II. Опытнo-экспериментальная работа по реализации педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры.....	65
2.1. Научно-практическое обоснование диагностического комплекса по оценке уровня сформированности прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры.....	65
2.2. Разработка и реализация педагогических условий и модели педагогического обеспечения формирования прогностической компетентности у студентов педагогической магистратуры.....	72
Заключение.....	99
Список использованной литературы.....	100
Приложения.....	119

Сайфуллина Надежда Алексеевна

Валеева Роза Алексеевна

**ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МАГИСТРАТУРЫ:
ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА**

Монография

Корректурa авторов

Подписано в печать 30.11.2020.

Бумага офсетная. Печать цифровая.

Формат 60x84 1/16. Гарнитура «Times New Roman». Усл. печ. л. 8,14

Уч.-изд. л. 5,38. Тираж 76 экз. Заказ 130/11

Отпечатано в типографии

Издательства Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужина, 1/37

тел. (843) 233-73-59, 233-73-28