

RU

Педагогические условия развития прогностической компетенции будущих педагогов в контексте их профессионального самоопределения

Чекалина М. С.

Аннотация. Цель исследования – теоретическое обоснование и эмпирическая проверка эффективности комплекса педагогических условий, обеспечивающих профессиональное самоопределение будущих педагогов посредством целенаправленного развития их прогностической компетенции. В статье рассмотрена проблема профессионального самоопределения будущих педагогов в контексте современных требований к подготовке педагогических кадров, обусловленная необходимостью обучения специалистов, способных эффективно действовать в ситуации неопределённости и выстраивать собственную профессиональную траекторию. В рамках решения данной проблемы прогностическая компетенция рассматривается как интегративное профессионально-личностное образование, обеспечивающее способность к осмысленному моделированию образа профессионального будущего и проектированию путей его достижения. На основе теоретического анализа литературы и обобщения авторских классификаций выделена и охарактеризована структура прогностической компетенции, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивно-регулятивный компоненты. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём уточнено понятие «прогностическая компетенция будущих педагогов» как интегративное профессионально-личностное образование; выделена четырёхкомпонентная структура прогностической компетенции; обоснован комплекс педагогических условий, соотнесённый с каждым компонентом; доказана взаимосвязь развития данной компетенции и динамики профессиональной идентичности. В результате исследования установлено, что целенаправленное развитие прогностической компетенции способствует активизации процессов профессионального самоопределения и формированию субъектной позиции будущего педагога.

EN

Pedagogical conditions for developing the prognostic competence of pre-service teachers in the context of their professional self-determination

M. S. Chekalina

Abstract. The study aims to theoretically substantiate and empirically verify the effectiveness of a set of pedagogical conditions that support the professional self-determination of pre-service teachers through the purposeful development of their prognostic competence. The article examines the problem of professional self-determination among future teachers in the context of current requirements for teacher education, which are driven by the need to train specialists capable of acting effectively under conditions of uncertainty and designing their own professional trajectories. Within this framework, prognostic competence is understood as an integrative professional-personal attribute that enables individuals to consciously model their professional future and design ways of achieving it. Based on a theoretical analysis of the literature and a synthesis of the authors' classifications, the study identifies and characterizes the structure of prognostic competence, which includes motivational-value, cognitive, operational-activity, and reflective-regulatory components. The scientific novelty lies in clarifying the concept of "pre-service teachers' prognostic competence" as an integrative professional-personal attribute; identifying its four-component structure; substantiating a set of pedagogical conditions corresponding to each component; and demonstrating the relationship between the development of this competence and the dynamics of professional identity. The study establishes that the purposeful development of prognostic competence contributes to the intensification of professional self-determination and the formation of a subject position in pre-service teachers.

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что современная образовательная парадигма базируется на гуманистическом подходе, в рамках которого обучение и воспитание осуществляются в интересах личности обучающегося, в том числе в целях его профессионального развития. Е. В. Бондаревская (2016) считает, что содержание образования в рамках гуманистической парадигмы раскрывается через четыре модели: личностно-ориентированную, компетентностную, субъектно-личностную и смысло-деятельностную. По мнению автора, все эти подходы нацелены на развитие творческой составляющей деятельности обучающегося, формирование навыков саморазвития личности и познавательной активности. Работая по принципам перечисленных парадигм, необходимо учитывать индивидуальные особенности обучающихся и развивать в них субъектность. Однако, как отмечают Е. В. Егорова, Т. А. Лопатухина (2017), в этом и состоит сложность организации обучения – учитель в этом случае сам должен обладать высокой квалификацией, развитым самосознанием, значительным уровнем рефлексивности.

В таком контексте возрастает актуальность проблематики профессиональной подготовки специалистов. Особое место занимает вопрос профессионального самоопределения будущих педагогов, которое представляет собой не столько выбор профессии, сколько процесс формирования готовности к реализации гуманистических идеалов на практике. Значимость подготовки будущих педагогов обусловлена тем, что их роль в развитии воспитанников опосредована уровнем сформированности собственной профессиональной направленности. Вместе с тем результаты анализа исследований (Голубева, 2010; Мартишина, Еремкина, 2023; Попова, 2023) указывают на низкий уровень рассматриваемого качества у будущих учителей, который характеризуется доминированием неуверенности в собственных силах и недостаточной зрелостью эмоционально-личностного развития.

При этом Л. Я. Лозован, О. Ю. Елькина (2026), В. А. Сластенин (2007) подчеркивают, что передаваемый учителем материал должен быть преломлен через собственные смыслы деятельности, что требует активного включения в систему своих ценностных ориентаций и установок. То есть период обучения в вузе должен стать этапом формирования системы адекватных профессиональных представлений, которые будут способствовать профессиональному самоопределению будущих педагогов и формировать психологическую устойчивость к неопределенности современного мира и необходимости постоянного самосовершенствования.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена противоречием между необходимостью целенаправленного профессионального самоопределения будущих педагогов, готовых действовать в условиях неопределенности и выстраивать собственную профессиональную траекторию, и недостаточной разработанностью педагогических условий, обеспечивающих этот процесс. Решение данной проблемы связывается с развитием прогностической компетенции, позволяющей будущему педагогу осмысленно моделировать образ профессионального будущего и проектировать пути его реализации.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- уточнить сущность и структуру прогностической компетенции будущих педагогов на основе теоретического анализа литературы, а также ее связи с профессиональным самоопределением;
- обосновать комплекс педагогических условий обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов посредством развития их прогностической компетенции;
- апробировать комплекс педагогических условий обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов посредством развития их прогностической компетенции в образовательном процессе вуза и оценить его эффективность;
- выявить динамику развития компонентов прогностической компетенции и профессиональной идентичности студентов экспериментальной и контрольной групп.

Для решения поставленных задач был использован комплекс теоретических и эмпирических методов. В рамках работы был проведен анализ литературы по вопросам профессионального самоопределения и прогностической компетенции, а также выполнены сравнительный анализ и обобщение авторских классификаций структуры данной компетенции. Эмпирическая часть исследования включала констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы, психолого-педагогическую диагностику компонентов прогностической компетенции и применение методов математической статистики.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области проблем профессионального самоопределения (Белякова, Быков, 2022; Голубева, 2010; Родичев, Сергеев, 2025; Мартишина, Еремкина, 2023), профессиональной направленности (Лозован, Елькина, 2026; Попова, 2023; Сластенин, 2007), развития прогностической компетенции (Булдакова, 2015; Иванова, 2017; Макарова, 2023; Матушак, Павлова, Зырянова, 2026; Потапова, 2006; Растопчина, 2020; Регуш, 2003). Теоретико-методологическую основу исследования составили подходы, направленные на развитие навыков самосовершенствования личности, становления ее субъектности и рефлексивного осмысления профессионального пути, включая системно-деятельностный, личностно-ориентированный, аксиологический и компетентностный подходы.

Практическая значимость исследования заключается в разработке и апробации комплекса педагогических условий, который может быть использован преподавателями вузов при проектировании психолого-педагогических дисциплин и организации педагогических практик. В работе представлены конкретные формы и методы развития прогностической компетенции будущих педагогов. Полученные результаты способствуют совершенствованию системы сопровождения профессионального самоопределения студентов педагогических направлений.

Обсуждение и результаты

С опорой на подходы к профессиональному самоопределению, представленные в работах Е. Г. Беляковой, С. А. Быкова (2022), Г. И. Егоровой, М. В. Осина (2024), Г. Г. Солодова (2011), в рамках данного исследования профессиональное самоопределение будущего педагога рассматривается как интегративный процесс становления субъекта педагогической деятельности, включающий ценностно-смысловое принятие профессии, рефлексивное осмысление приобретаемого педагогического опыта и проективное конструирование образа профессионального будущего. Результатом данного процесса оказывается профессиональная идентичность как целостное переживание себя в профессии и готовность к реализации авторской педагогической позиции. При этом на начальных этапах (поступление в вуз) профессиональная идентичность выступает как условие принятия ценностей профессии, в процессе обучения функционирует как смысловой механизм переработки опыта, а на выходе является критерием и результатом сформированного самоопределения.

В рамках исследования рассматривались четыре уровня сформированности профессиональной идентичности: сформированная профессиональная идентичность – устойчивое ценностно-смысловое принятие профессии, согласованность представлений о себе как о педагоге и о профессиональном будущем; мораторий (кризис выбора) – активный поиск вариантов профессионального развития при отсутствии устойчивого выбора; навязанная профессиональная идентичность – профессиональный выбор с опорой на мнение окружающих, не всегда соответствующий интересам и способностям; неопределенная идентичность – отсутствие осознанных профессиональных планов и размытость представлений о собственном профессиональном будущем (Лушников, 2026). Данные уровни выступили критерием профессионального самоопределения: переход будущих педагогов на более высокий уровень идентичности рассматривался как показатель эффективно-сти реализованного комплекса педагогических условий.

Становление профессиональной идентичности предполагает не только осознанное ценностно-смысловое принятие профессии, но и готовность к проектированию собственного профессионального будущего в условиях неопределённости. Данная способность реализуется посредством прогнозирования – построения вероятностных моделей развития профессиональной ситуации и собственной деятельности в ней. В связи с этим особое значение приобретает прогностическая компетенция, содержание которой в научной литературе трактуется неоднозначно. Ученые под прогностической компетенцией понимают результат образования (Матушак, Павлова, Зырянова, 2026; Цалко, 2013), профессионально-личностное качество (Макарова, 2023) и интегративное качество (Савинова, 2016), связанное с определенными знаниями, умениями и навыками по планированию, программированию и проектированию собственной деятельности. Подобная прогностическая деятельность ведет к развитию способности осознавать свои возможности, потенциал развития и пути самосовершенствования. При анализе профессионального стандарта «Педагог» (Об утверждении профессионального стандарта...) в контексте умения прогнозировать обнаруживаем такие категории, как «планирование», «проектирование» и «разработка». Это обусловлено следующими профессиональными требованиями: планирование выполняет ориентировочную функцию, обеспечивая структурную организацию профессиональной деятельности; проектирование предполагает создание конкретных, детальных моделей будущего, что способствует повышению точности выбора средств достижения педагогических целей. Кроме того, необходимость непрерывной разработки образовательных программ, индивидуальных планов обучения и методических материалов продиктована самой спецификой педагогической деятельности (Чекалина, Пешков, 2025).

При этом Е. Г. Белякова и С. А. Быков (2022) отмечают, что педагогическая деятельность невозможна без осознанного целеполагания, направленного на решение профессиональных задач, а также постоянной рефлексивной позиции. А в связи с введением в образовательные организации профориентационного минимума к педагогическим работникам (учителя-предметники, педагоги дополнительного образования), выполняющим функцию педагога-навигатора, предъявляются требования к умениям выстраивать профессиональную траекторию (Родичев, Сергеев, 2025; О направлении информации...). То есть у будущих педагогов должны быть сформированы компетенции в области профориентации, которые базируются на личном опыте, карьерной грамотности и самостоятельном построении траектории развития, что в результате будет являться основой эффективной помощи школьникам.

Таким образом, можно сделать вывод, что развитие прогностической компетенции у будущих педагогов обусловлено требованиями образовательных стандартов. При этом она обладает метапредметным характером и является основой развития компетентности учителя. Умение прогнозирования способствует эффективному осуществлению педагогической деятельности и процессам непрерывного самосовершенствования, что подчеркивает его системообразующее значение в структуре подготовки кадров в сфере образования. Таким образом, под прогностической компетенцией будущих педагогов понимается интегративное профессионально-личностное образование, обеспечивающее способность к осмысленному моделированию и проектированию возможных образов будущего в сфере образования и собственного профессионального пути.

На основе теоретического анализа литературы и обобщения авторских классификаций Н. В. Булдаковой (2015), И. В. Ивановой (2017), М. Г. Потаповой (2006), О. М. Растопчиной (2020), Л. А. Регуш (2003) была выделена структура прогностической компетенции будущих педагогов: мотивационно-ценностный компонент (активность, эмоциональная включенность, толерантность к неопределённости), когнитивный компонент (информированность, автономность, согласованность), операционально-деятельностный компонент (целеполагание, планирование, моделирование, программирование) и рефлексивно-регулятивный компонент (гибкость,

настойчивость, самообладание, самостоятельность, оценивание результата). Развитие данных компонентов будет способствовать профессиональному самоопределению в педагогической профессии, развитию субъектной позиции по отношению к профессиональной реальности даже при отсутствии практического опыта.

Однако существует противоречие между эффективностью прогностической компетенции в обеспечении профессионального самоопределения и недостаточной разработанностью педагогических условий организации этого процесса. Комплекс педагогических условий был выделен на основе теоретического анализа исследований профессионального самоопределения (Белякова, Быков, 2022; Егорова, Осин, 2024; Солодова, 2011; Родичев, Сергеев, 2025) и прогностической компетенции (Булдакова, 2015; Иванова, 2017; Матушак, Павлова, Зырянова, 2026; Потапова, 2006; Растопчина, 2020; Регуш, 2003; Савинова, 2016); соотношения выделенных условий с компонентами структуры прогностической компетенции; учёта требований профессионального стандарта «Педагог» и профориентационного минимума к прогностическим умениям педагога. В соответствии с этим комплекс включает следующие условия: создание ситуаций ценностно-смыслового выбора в условиях профессиональной неопределённости (мотивационно-ценностный компонент); интеграция прогностических знаний и методов в содержание психолого-педагогических дисциплин и практик (когнитивный компонент); практико-ориентированное освоение прогностической деятельности через решение профессионально-прогностических задач (операционально-деятельностный компонент); рефлексивно-оценочное сопровождение прогностической деятельности с использованием портфолио и формирующего (критериального) оценивания (рефлексивно-регулятивный компонент); обеспечение сопровождения развития прогностической компетенции будущих педагогов (обеспечивающее метас условие).

Эмпирическое исследование, направленное на проверку эффективности комплекса педагогических условий обеспечения профессионального самоопределения будущих педагогов посредством развития их прогностической компетенции, проводилось в 2023/2024, 2024/2025 учебных годах на базе ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». В нем приняли участие 109 будущих педагогов очной формы обучения направлений 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), из которых экспериментальную группу (ЭГ) составили 56 студентов, контрольную группу (КГ) – 53 студента.

Эмпирическое исследование состояло из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Констатирующий этап включал формирование диагностической критериально-уровневой базы на основе выявленной структуры прогностической компетенции будущих педагогов. На формирующем этапе проводилась апробация педагогических условий, направленных на обеспечение профессионального самоопределения обучающихся посредством целенаправленного развития их прогностической компетенции. Содержание, цели и методы реализации данных условий представлены в Таблице 1. Реализация условий осуществлялась в течение двух семестров в рамках дисциплины «Психология», а также во время практик «Технологическая практика (Психологические основы профессиональной деятельности)», «Технологическая практика (диагностика метапредметных образовательных результатов, сопровождение обучающихся с ОВЗ)».

Таблица 1. Комплекс педагогических условий обеспечения профессионального самоопределения в процессе развития прогностической компетенции

Педагогическое условие	Сущностная характеристика создаваемого условия	Ожидаемый результат
<i>Мотивационно-ценностный компонент компетенции</i>		
Создание ситуаций ценностно-смыслового выбора в условиях профессиональной неопределённости	Создание ценностно-смысловой среды выбора на основе системы кейсов (ситуационных задач) и педагогических дилемм будущего, в которой студент осознанно соотносит личные ценности, профессиональные нормы и возможные последствия решений	Ценностно-смысловое принятие профессии
<i>Когнитивный компонент компетенции</i>		
Интеграция прогностических знаний и методов в содержание психолого-педагогических дисциплин и практик	Обеспечение единства прогностического содержания посредством встраивания в учебные курсы сквозных модулей/тем о тренд-анализе, сценарном планировании, форсайте и дорожном картировании, формирующих общий научный язык прогнозистики	Знание методов и трендов и формирование научного языка прогнозистики
<i>Операционально-деятельностный компонент компетенции</i>		
Практико-ориентированное освоение прогностической деятельности через решение профессионально-прогностических задач	Организация системы профессионально-прогностических задач посредством трёх взаимосвязанных типов деятельности: аналитической (анализ глобальных и локальных трендов), сценарной (построение оптимистичного, реалистичного, пессимистичного сценариев), проективной (построение профессионально-образовательного маршрута)	Овладение методами прогнозирования, проектирования, планирования
<i>Рефлексивно-регулятивный компонент компетенции</i>		
Рефлексивно-оценочное сопровождение прогностической деятельности с использованием портфолио и формирующего (критериального) оценивания	Обеспечение рефлексивно-оценочного контура посредством цифрового портфолио (фиксация динамики: образы будущего, тренд-анализ, сценарии, рефлексивные отчёты, анализ изменений профессиональных представлений) и критериального оценивания с самооценкой, взаимооценкой и экспертной оценкой преподавателя	Способность корректировать прогнозы, оценивать их достоверность, управлять эмоциями в ситуации неопределённости
<i>Обеспечивающее метас условие</i>		
Обеспечение сопровождения развития прогностической компетенции будущих педагогов	Освоение преподавателями психолого-педагогических дисциплин, руководителями педагогической практики: – методов фасилитации форсайт-сессий и сценарного моделирования; – техник рефлексивного сопровождения и критериального оценивания цифрового портфолио; – способов организации ситуаций	Обеспечение кадровой готовности к реализации 1-4 условий, развитие прогностической среды вуза

В рамках контрольного (обобщающего) этапа осуществлялось повторное диагностическое исследование в обеих группах для оценки эффективности предложенной совокупности педагогических условий с последующим анализом, описанием и систематизацией полученных данных. Также были использованы методы математической статистики, что позволило оценить достоверность полученных изменений.

Результаты диагностики будущих педагогов ЭГ и КГ по компонентам прогностической компетенции представлены в Таблице 2.

Таблица 2. Результаты диагностики будущих педагогов по компонентам прогностической компетенции на констатирующем и контрольном этапе

Компонент прогностической компетенции	Группы	Низкий		Средний		Высокий	
		конст. этап, %	контр. этап, %	конст. этап, %	контр. этап, %	конст. этап, %	контр. этап, %
мотивационно-ценностный	ЭГ	18,3	7,57	58,48	50,43	23,22	42
	КГ	16,5	16,86	46,7	46,32	36,8	36,82
когнитивный	ЭГ	8,93	3,57	67,26	57,74	23,81	38,69
	КГ	4,4	6,29	63,52	60,38	32,08	33,3
операционально-деятельностный	ЭГ	27,14	14,64	54,64	42,5	18,22	42,86
	КГ	18,11	16,98	49,07	47,55	32,82	35,47
рефлексивно-регулятивный	ЭГ	31,85	23,81	47,32	38,99	20,83	37,2
	КГ	26,42	23,58	43,71	39,94	29,87	36,48

При сравнительном анализе данных по мотивационно-ценностному компоненту прогностической компетенции, полученных на начало и конец эмпирического исследования, можно констатировать следующее: в ЭГ доля испытуемых на низком уровне развития сократилась с 18,3% до 7,57%, при этом количество будущих педагогов на среднем уровне выросло с 23,22% до 42%. В КГ существенных изменений количества испытуемых по все уровням не зафиксировано. Также можно отметить, что в КГ на констатирующем этапе высокий уровень развития мотивационно-ценностного компонента фиксировался чаще, чем в ЭГ, однако к контрольному этапу именно в ЭГ произошли значительные изменения.

Анализируя изменения по когнитивному компоненту прогностической компетенции, важно отметить наибольший прирост количества испытуемых на высоком уровне развития в ЭГ с 23,81% до 38,69% при одновременном снижении на низком уровне с 8,93% до 3,57%. В КГ динамика присутствует, однако не такая значительная: показатели выросли на низком уровне с 4,4% до 6,29%, на высоком – с 32,08% до 33,3% и снизились на среднем уровне соответственно с 63,52% до 60,38%.

Произошло значительное изменение доли испытуемых по операционально-деятельностному компоненту в ЭГ группе. На низком уровне развития компонента прогностической компетенции показатели снизились с 27,14% до 14,64%, что способствовало их увеличению на высоком уровне с 18,22% до 42,86%. В КГ также фиксируются изменения, однако они незначительны: на низком уровне с 18,11% до 16,98%, на высоком – с 32,82% до 35,47%.

При сравнении показателей по рефлексивно-регулятивному компоненту прогностической компетенции фиксируется наименее выраженная, но устойчивая динамика в ЭГ: на низком уровне количество испытуемых снизилось с 31,85% до 23,81%, на высоком уровне произошло увеличение с 20,83% до 37,2%. В КГ показатели остались практически неизменными.

Анализ статусов профессиональной идентичности будущих педагогов, выступающей критерием профессионального самоопределения, также показал значительное изменение (Рисунок 1).

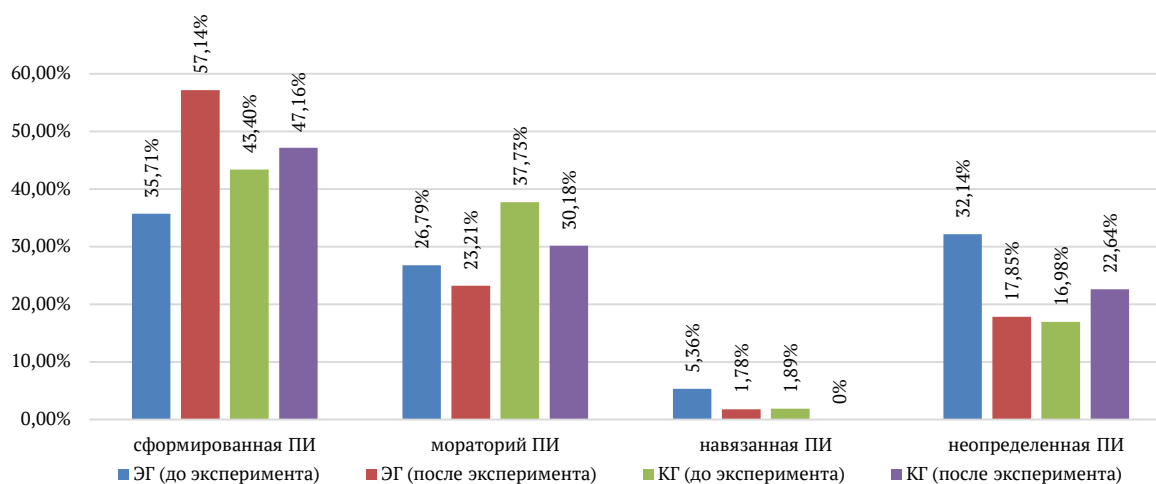


Рисунок 1. Результаты диагностики будущих педагогов по уровню профессиональной идентичности (ПИ – профессиональная идентичность, ЭГ – экспериментальная группа, КГ – контрольная группа)

Количество испытуемых в ЭГ со сформированной профессиональной идентичностью изменилось с 35,71% до 57,14%. Будущих педагогов с неопределенной профессиональной идентичностью стало меньше (с 32,14% до 17,85%), в отличие от КГ, где испытуемых стало больше (с 16,98% до 22,64%). Данное повышение показателей связывается с созданием педагогических условий обеспечения профессионального самоопределения, которые повлекли изменения в профессиональной идентичности.

Таким образом, анализ результатов диагностики прогностической компетенции показал позитивную динамику по всем компонентам в обеих группах, однако в ЭГ она выражена значительно сильнее. Реализация комплекса педагогических условий, проведенная в рамках эмпирического исследования, продемонстрировала их высокую результативность. Применение Т-критерия Вилкоксона подтверждает наличие статистически значимой положительной динамики развития показателей по всем компонентам прогностической компетенции у испытуемых экспериментальной группы на уровне $p < 0,05$. Также с помощью применения U-критерия Манна – Уитни установлено, что в ЭГ наблюдается более высокая позитивная динамика развития компонентов прогностической компетенции по сравнению с КГ.

Результаты проведенного исследования подтверждают, что целенаправленное развитие прогностической компетенции у будущих педагогов является эффективным инструментом обеспечения их профессионального самоопределения. Теоретический анализ позволяет сделать вывод о том, что в условиях неопределенности и постоянно меняющихся требований к педагогической деятельности способность к осознанному моделированию профессионального будущего становится системообразующим элементом подготовки кадров. Эмпирическое исследование продемонстрировало эффективность предложенного комплекса педагогических условий: во всех четырех компонентах прогностической компетенции у испытуемых ЭГ наблюдалась положительная динамика, при этом наиболее значимые изменения зафиксированы в операционно-деятельностном и мотивационно-ценностном аспектах.

Заключение

Таким образом, на основе проведенного исследования можно сделать следующие выводы. В ходе исследования установлено, что прогностическая компетенция является интегративным профессионально-личностным образованием, позволяющим осуществлять осознанное моделирование образа профессионального будущего и проектировать пути его реализации. Также в ее составе выделены мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивно-регулятивный компоненты, развитие которых способствует профессиональному самоопределению и становлению субъектной позиции будущего педагога.

Обоснован комплекс педагогических условий, соотнесённый с каждым компонентом прогностической компетенции: создание ситуаций ценностно-смыслового выбора в условиях профессиональной неопределённости (мотивационно-ценностный компонент); интеграция прогностических знаний и методов в содержание психолого-педагогических дисциплин и практик (когнитивный компонент); практико-ориентированное освоение прогностической деятельности через решение профессионально-прогностических задач (операционно-деятельностный компонент); рефлексивно-оценочное сопровождение прогностической деятельности с использованием портфолио и формирующего (критериального) оценивания (рефлексивно-регулятивный компонент); обеспечение сопровождения развития прогностической компетенции будущих педагогов (обеспечивающее метаусловие).

Экспериментальная апробация подтвердила эффективность комплекса педагогических условий: применение Т-критерия Вилкоксона выявило статистически значимую положительную динамику по всем компонентам прогностической компетенции в экспериментальной группе ($p < 0,05$), а U-критерий Манна – Уитни показал, что в ЭГ динамика выражена значительно сильнее, чем в КГ.

Также эмпирическое исследование позволило выявить динамику развития компонентов прогностической компетенции и профессиональной идентичности студентов экспериментальной и контрольной групп – зафиксирована положительная динамика компонентов компетенции в обеих группах, но в ЭГ она выражена сильнее; доля студентов ЭГ со сформированной профессиональной идентичностью выросла с 35,71% до 57,14%, тогда как в КГ существенных изменений не произошло.

Таким образом, развитие прогностической компетенции не сводится к формированию отдельных умений – оно представляет собой интегративный процесс, затрагивающий ценностно-смысловую, когнитивную, деятельностьную и рефлексивную сферы личности будущего педагога. Создание ситуаций ценностного выбора, использование прогностических методов при изучении дисциплин, решение профессионально-прогностических задач и рефлексивно-оценочное сопровождение способствуют качественному изменению субъектной позиции будущего педагога по отношению к собственной профессиональной траектории. Полученные данные позволяют сделать вывод о метапредметном характере прогностической компетенции, что дает возможность рассматривать её как фундамент для проектирования образовательного процесса в педагогическом вузе, направленного на подготовку специалистов, способных эффективно функционировать в условиях неопределенности и непрерывного самосовершенствования.

В качестве перспектив дальнейшего исследования следует отметить необходимость более глубокого изучения механизмов взаимосвязи прогностической компетенции и профессиональной идентичности будущих педагогов на разных этапах профессионального становления.

Материалы исследования | Research materials

1. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
2. О направлении информации (вместе с «Методическими рекомендациями по реализации профориентационного минимума для образовательных организаций Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования», утв. Фондом Гуманитарных Проектов). N ДГ-617/05 от 03.04.2023. https://gimn-borovichskaya-r49.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/185/2918/Metodicheskie_rekomendatsii_po_realizatsii_proforientatsionnogo_minimuma.pdf

Источники | References

1. Белякова Е. Г., Быков С. А. Осмысленность жизни и профессиональный опыт как предикторы профессионального самоопределения будущих педагогов // Национальный психологический журнал. 2022. № 4 (48). <https://doi.org/10.11621/npj.2022.0404>
2. Бондаревская Е. В. Опыт методологической рефлексии деятельности научной школы // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (107).
3. Булдакова Н. В. Формирование культуры профессионального прогнозирования у студентов вуза: автореф. дисс. ... д. пед. н. М., 2015.
4. Голубева О. В. Профессиональное самоопределение будущего учителя в процессе педагогической практики: автореф. дисс. ... к. пед. н. Н. Новгород, 2010.
5. Егорова Г. И., Осин М. В. Концепты профессионального самоопределения и культуры профессиональной успешности в подготовке специалиста // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы международной научно-практической конференции, Красноярск, 16-18 апреля 2024 года. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2024.
6. Егорова Е. В., Лопатухина Т. А. Смена образовательных парадигм в современном российском образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2017. № 4 (181). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2017-4-118-122>
7. Иванова И. В. Готовность к прогнозированию как основа построения проекта собственной жизни // Современные проблемы управления и регулирования: монография. Пенза: Изд-во «Наука и просвещение», 2017.
8. Лозован Л. Я., Елькина О. Ю. Актуальные проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов // Профориентация через призму социально-экономического развития Российской Федерации: сборник научных статей Всероссийской научно-практической конференции, Новокузнецк, 07-09 апреля 2026 года. Новокузнецк: Кемеровский государственный университет, 2026.
9. Лушников С. Р. Оценка уровня сформированности феноменов направленности и идентичности будущих педагогов профессионального образования // Инновационное развитие профессионального образования. 2026. № 1 (49).
10. Макарова Е. В. Исследование способности к прогнозированию у субъектов образовательного процесса аграрного вуза // Педагогика и психология образования. 2023. № 4. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2023-4-91-107>
11. Мартишина Н. В., Еремкина О. В. Педагогические возможности диагностики и профилактики кризисов профессионального самоопределения для личностного развития будущих учителей // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 3 (67). <https://doi.org/10.37724/RSU.2023.67.3.012>
12. Матушак А. Ф., Павлова О. Ю., Зырянова А. В. Педагогическое прогнозирование в подготовке будущих учителей // Инновационное развитие профессионального образования. 2026. № 2 (50).
13. Попова В. И. Стратегия развития профессионально-педагогической направленности студента педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1.
14. Потапова М. Г. Развитие прогностических способностей как условие профессионального самоопределения личности в юношеском возрасте: дисс. ... к. психол. н. Астрахань, 2006.
15. Растопчина О. М. Контекстный подход к формированию прогностической компетенции при обучении высшей математике студентов естественнонаучного направления: дисс. ... к. пед. н. М., 2020.
16. Регуш Л. А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. СПб.: Речь, 2003.
17. Родичев Н. Ф., Сергеев И. С. Единая модель профессиональной ориентации: предпосылки становления, проблемы развития, поиск решений // Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: сборник научных трудов. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский Клуб», 2025.
18. Савинова Л. Ф. Содержательные аспекты прогностической компетенции педагога в системе непрерывного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 53-8.
19. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 2.

20. Солодова Г. Г. Становление профессионального самоопределения студентов как проблема педагогическая // Вестник Кемеровского государственного университета. 2011. № 3 (47).
21. Цалко Е. В. Прогностическая компетенция будущих работников культуры // General and Professional Education, 2013. № 3.
22. Чекалина М. С., Пешков В. Ф. Прогностическая компетенция в структуре профессиональных умений будущего педагога // Сибирский учитель. 2025. № 4 (161).

Информация об авторах | Author information



Чекалина Мария Сергеевна¹

¹ Новосибирский государственный педагогический университет



Maria Sergeevna Chekalina¹

¹ Novosibirsk State Pedagogical University

¹ mari-serg28@mail.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 02.10.2026; опубликовано online (published online): 26.10.2026.

Ключевые слова (keywords): профессиональное самоопределение; прогностическая компетенция; будущие педагоги; педагогические условия; профессиональная идентичность; professional self-determination; prognostic competence; pre-service teachers; pedagogical conditions; professional identity.