Присяжная Алла Федоровна. Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования : методология, теория, практика : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08.- Челябинск, 2006.- 380 с.: ил. РГБ ОД, 71 07-13/9

ГОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет»

На правах рукописи

Присяжная Алла Федоровна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (МЕТОДОЛОГИЯ, ТЕОРИЯ, ПРАКТИКА)

1. 08 - теория и методика профессионального образования

**Диссертация**

**на соискание ученой степени доктора педагогических наук**

Научный консультант доктор педагогических наук, профессор

А.Ф. Аменд

**Президиум ВАК Минобрнауки России (решение от 2Qoftr.**

**решил выдать диплом ДОКТОРА ^** *-* **наук**

**Начальник отдела**

Челябинск-2006

Введение 4

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ 26

1. Историография педагогического прогнозирования 26
2. Возможности системы непрерывного педагогического

образования для реализации педагогического прогнозирования 43

1. Методология исследования проблемы педагогического

прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования 74

1. Системный подход как общенаучная основа

исследования 78

1. Деятельностный, компетентностный и личностно

ориентированный подходы как теоретико-методологичес­кая стратегия исследования 85

1. Акмеологический подход как практико-ориентированная

тактика исследования 115

[ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 126](#bookmark4)

ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ, СУБЪЕКТОМ КОТОРОГО ЯВЛЯЕТСЯ ПЕДАГОГ,

В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 134

1. Общие положения концепции 135
2. Ядро концепции: закономерности, принципы педагогического

прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования 153

1. Содержательно-смысловое наполнение концепции: систематизация и моделирование педагогического

прогнозирования в системе непрерывного педагогического

образования 168

[ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 190](#bookmark5)

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 194

* 1. Условия реализации концепции 194
	2. Технология педагогического прогнозирования в системе

непрерывного педагогического погнозирования 204

[ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3 234](#bookmark6)

ГЛАВА 4. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОГНОЗИРОВАНИЯ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 238

1. Особенности, цели, задачи, этапы верификации 238
2. Процесс верификации концепции 254
3. Результаты верификации концепции 264

[ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4 296](#bookmark9)

[ЗАКЛЮЧЕНИЕ 300](#bookmark10)

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК 306

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 341

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 357

Актуальность проблемы и темы исследования ***на социально­педагогическом уровне*** обусловлена необходимостью устранить ***несоответ­ствие*** между уровнем задач, которые ставятся в образовательных проектах, в частности, модернизации российского образования, и уровнем разработки теории и методологии педагогического прогнозирования. Научно обоснован­ное педагогическое прогнозирование обеспечивает совпадение ожидаемых результатов проекта с реальными и позволяет учесть его социальные послед­ствия. Таким образом, научно обоснованное педагогическое прогнозирова­ние стоит в ряду ведущих проблем профессионального педагогического об­разования, имеющих социальную направленность и требующих решения на социально-педагогическом уровне. Педагогическое прогнозирование по­нимается нами как научно обоснованная деятельность, направленная на исследование возможных преобразований, тенденций развития и пер­спектив субъектов и объектов педагогической деятельности.

***Актуальность проблемы на научно-теоретическом уровне*** заключается в том, что в теории педагогического прогнозирования разработаны лишь от­дельные фрагменты. Вместе с тем научно обоснованное прогнозирование обеспечивает эффективность функционирования деятельности любой систе­мы, в том числе и системы образования в целом. Однако до настоящего вре­мени концепция педагогического прогнозирования, субъектом которого яв­ляется педагог, осуществляющий этот процесс, разработана явно недоста­точно. Педагогическое прогнозирование, субъектом которого является педагог, представляет собой целенаправленно сосредоточенное на лич­ности и деятельности педагога определение наиболее вероятных тенден­ций развития субъектов и объектов образовательного процесса, прояв­ляющееся как реализация педагогом профессиональной функции про­гнозирования. Результатом подготовки к этой деятельности является про-

гностическая компетентность учителей, а ее идеалом - прогностическая культура педагогов. Таким образом, научно-теоретическая актуальность ис­следования определяется ***противоречиями*** между:

* потребностью в системе прогнозирования для учета тенденций раз­вития системы образования и уровнем разработки концепций педагогическо­го прогнозирования, субъектами которого являются педагоги;
* обыденным и научно-обоснованным представлением о прогнозиро­вании, то есть сложившимся противоречием между значительным количест­вом исследований по проблеме проектирования различных видов образова­тельного процесса, в которых прогнозирование как самостоятельный процесс рассматривается имплицитно, и возрастающей потребностью в разработке теории и практики педагогического прогнозирования как самостоятельного предмета исследования, который способствует увеличению количества сов­падений результатов проектирования поставленным перед ним целям.

***На научно-методическом уровне*** актуальность темы обусловлена ***раз­личиями*** между:

* реальной практикой педагогического прогнозирования и его научно­теоретическим обоснованием, которое пока не позволяет вывести прогнози­рование на технологический уровень;
* потребностью системы образования в педагогах, подготовленных к осуществлению профессиональной функции прогнозирования, и неготовно­стью системы непрерывного педагогического образования к обучению педа­гогов осуществлять данную функцию (согласно опросам учителей, 93% из них уверены в необходимости внедрения педагогического прогнозирования в процесс получения базового уровня педагогического образования);
* необходимостью оценки достоверности прогнозирования педагога, его прогностической компетентности и неразработанностью системы крите­риев и показателей.

Актуальность исследования, выделенная совокупность противоречий, несоответствий и различий позволила сформулировать проблему исследова­ния, заключающуюся в поиске методологических оснований и разработке концепции педагогического прогнозирования в деятельности педагогов, обосновывающей педагогическое прогнозирование и указывающей пути реа­лизации педагогического прогнозирования в системе непрерывного педаго­гического образования.

Актуальность поставленной проблемы определила тему исследования «Педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогиче­ского образования (методология, теория, практика)».

Цель исследования состоит в выявлении, определении и обосновании методологических, теоретических и практических оснований концепции пе­дагогического прогнозирования.

Объект исследования: процесс непрерывного педагогического обра­зования.

Предмет исследования: педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования.

Гипотеза исследования:

1. Сущность педагогического прогнозирования может заключаться в исследовании ***желательных перспектив, тенденций развития и преобразо­вания субъектов и объектов*** деятельности.
2. Структура педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, в системе непрерывного педагогического образования, ве­роятно, состоит из предпрогнозной ориентации, прогнозного диагноза, про­гнозной проспекции, верификации, корректировки прогноза.
3. Содержание педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, может проявляться как прогнозирование педагогом собст­венной познавательной деятельности, процессов обучения и воспитания, ру­ководство педагога прогнозированием в деятельности обучаемых и, вероят­но, определяется концепцией педагогического прогнозирования.
4. При осуществлении педагогического прогнозирования в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования - педкол- ледже, бакалавриате, специалитете, дополнительном педагогическом образо­вании - наряду с реализацией педагогического прогнозирования целесооб­разно осуществлять процесс подготовки к данной функции, для этого наибо­лее эффективны ***системный, деятельностный, компетентностный, лично- стно ориентированный и акмеологический*** подходы; принимая их во внима­ние, мы предполагаем, что подготовка педагогов к реализации профессио­нальной функции прогнозирования осуществляется как формирование их прогностической компетентности.
5. Реализация педагогического прогнозирования как деятельности мо­жет различаться по степени достоверности и осуществляться на каких-либо уровнях; реализация педагогического прогнозирования как прогностической компетентности различается по степени достаточности для выполнения про­фессиональной функции и осуществляться на некоторых уровнях.
6. Эффективность педагогического прогнозирования в системе непре­рывного педагогического образования может быть обеспечена соблюдением комплекса педагогических условий, в который должны входить:

• организация педагогического прогнозирования в базовом компо­ненте непрерывного педагогического образования - педагогическом коллед­же - на основе структурно-функциональной модели учебно-познавательной направленности, в базовом компоненте непрерывного педагогического обра­зования - бакалавриате и дополнительном педагогическом образовании - на основе структурно-функциональной модели профессионально­подготовительной направленности, в базовом компоненте непрерывного пе­дагогического образования - специалитете - на основе структурно­функциональной модели консультативно-обучающей направленности (орга­низационное условие);

* осуществление педагогического прогнозирования в рамках отдель­ной учебной дисциплины, в прогностически ориентированных темах, а также включением педагогического прогнозирования в преподавание профили­рующих дисциплин (содержательное условие);
* организация работы для достижения студентами субъективно зна­чимых «акме» в процессе профессионально-личностного становления и раз­вития (акмеологическое условие).

В соответствии с целью и гипотезой мы конкретизировали задачи ис­следования:

1. на основе применения историко-аналитического метода и теоретико­методологического анализа выявить исторические этапы педагогического прогнозирования;
2. опираясь на теоретические основы современной педагогической про­гностики, выявить сущность, структуру и содержание педагогического про­гнозирования, проанализировать его реализацию с учетом возможностей сис­темы непрерывного педагогического образования;
3. разработать и обосновать концепцию педагогического прогнозиро­вания в системе непрерывного педагогического образования, включающую общие положения, ядро и содержательно-смысловое наполнение;
4. выявить и теоретически обосновать комплекс педагогических усло­вий эффективной реализации концепции педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования;
5. в соответствии с основными положениями концепции и условиями ее эффективной реализации разработать и реализовать акмеологическую тех­нологию педагогического прогнозирования в системе непрерывного педаго­гического образования;
6. разработать критерии и показатели достоверности прогнозирования и сформированности прогностической компетентности педагога;
7. на основе опытно-поисковой работы осуществить проверку концеп­ции педагогического прогнозирования на фоне комплекса условий.

Методологической основой исследования является теория познания, в частности многоуровневая концепция методологического знания (П.В.Алексеев, А.В.Панин, В.С.Швырев, Э.Г.Юдин), определяющая выделе­ние четырех уровней методологического анализа педагогического прогнози­рования. Методологической основой являются также производные от идей гносеологии положения общей теории прогностики в России (Г.А.Аванесов, П.К.Анохин, Э.А.Араб-Оглы, Н.А.Бернштейн, И.В.Бестужев-Лада,

В.А.Брушлинский, Ю.Н.Будрин, В.Г.Виноградов, Г.М.Добров, А.Н.Золо- тарев, В.В.Косолапов, Б.Ф.Ломов, Е.П.Никитин, Л.А.Регуш, Г.И.Рузавин, В.И.Сифоров, В.П.Тугаринов) и образовательного футуризма за рубежом (C.P.Benbow, L.J.Briggs, J.P.Cleary, H.Levenbach, K.A.Daubman, S.Encel, D.E.Glines, J.D.Haas, D.R.Horge, F.F.Hood, D.Horgan, J.M.Jacobson, E.W.Kelly, R.Krinsky, T.R.Clarke, J.C.Lavoie, A.F.Hodapp, T.Manger, K.H.Teigen,

J.Naisbitt, A.Pokay, P.C.Blumenfeld, F.Polak, Th.L.Saaty, J.Tacke,

1. V.Williams), способствующие выделению общих принципов педагогиче­ского прогнозирования, связывающих ядро теории педагогического прогно­зирования с общей теорией прогностики как объектом более высокого по­рядка. В связи с тем, что педагогическое прогнозирование основано на раз­витой в образовательном процессе способности педагога к восприятию, по­ниманию, осмыслению и предвосхищению педагогических явлений, методо­логию исследования определяют разработанные С.А.Днепровым теоретиче­ские положения о сущности, структуре и содержании научно­педагогического сознания. Исследование педагогического прогнозирования опирается на положения системного подхода к изучению педагогических яв­лений (Ю.И.Александров, Я.Дитрих, Ю.А.Конаржевский, Н.В.Кузьмина,
2. В. Петров, Г.Н.Сериков); вопросы педагогической акмеологии (А.А.Бодалев, О.В.Варфоломеева, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Н.В.Кузьмина,
3. Н.Максимова, А.К.Маркова, Ю.К.Чернова), обеспечивающей методологию продвижения педагогов к профессионализму в процессе осуществления пе­дагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования. Метод моделирования (М.А.Бермант, А.И.Уемов, Л.М.Фридман, В.А.Штофф) служит средством построения структурно­функциональных моделей педагогического прогнозирования для разных компонентов системы непрерывного педагогического образования.

Теоретическая основа исследования определяется совокупностью исторически закрепившихся идей в области профессионального педагогиче­ского образования, педагогического прогнозирования. К их числу следует отнести:

* вопросы педагогического прогнозирования (А.С.Белкин, Б.Л.Вульфсон, А.М.Гендин, Б.С.Гершунский, Л.Н.Грибова, И.К.Журавлев,

Э.Г.Костяшкин, В.О.Кутьев, П.П.Лакис, Д.И.Латышина, И.Я.Лернер,

1. Г.Никитина, Я.Пруха, В.А.Ситаров, М.Н.Скаткин, В.Я.Сквирский, И.М.Слободчиков);
* отдельные вопросы применения прогнозирования в образовательном процессе (С.Е.Бакулев, В.И.Баландин, С.Ю.Боруха, И.Е.Быстров, Р.Ф.Габидуллин, Н.В.Гребенкина, Т.В.Дымова, Е.П.Ефремов, В.Н.Иванов,
1. С.Кальней, Ф.И.Кевля, А.А.Павлюк, А.В.Рождественский, О.П.Рябоконь, И.В.Серафимович, И.М.Слободчиков, Л.Н.Тишкина, Е.И.Ткаченко,

А.П.Чепайкин, Н.В.Шалимова);

-теорию непрерывного профессионального образования (Г.Н.Алек- сандров, С.Ю.Алферов, Г.Б.Бобосадыкова, Е.Ю.Косарева, Т.Ю.Ломакина,

А.М.Новиков, В.Н.Просвиркин, В.Г.Рындак, Н.Д.Тунгусова);

-теорию личностно ориентированного образования (Е.В.Бонда- ревская, Г.Н.Ермохина, Э.Ф.Зеер, А.В.Кирьякова, М.В.Кларин, А.В.Кор- жуев, И.О.Котлярова, В.А.Попков, В.В.Сериков, И.С.Якиманская);

* проблемы профессионального образования (Л.Н.Аксенова,

А.Ф.Аменд, В.Ф.Бессараб, Э.Ф.Зеер, Е.А.Климов, Л.М.Кустов, И.П.Кузь- мин, К.М.Левитан, Г.Н.Сериков, А.И.Субетто);

* вопросы профессионального педагогического образования (В.И.Анд- реев, В.А.Беликов, В.П.Борисенков, Н.Н.Гордеева, С.А.Днепров, Н.А.Заруба, Г.А.Ларионова, Л.М.Швачунова, А.В.Усова, П.И.Чернецов, Е.В.Яковлев);
* теорию педагогической диагностики (В.И.Андреев, А.С.Белкин, Б.П.Битинас, А.Л.Венгер, Н.К.Голубев, В.Г.Горб, К.Д.Дятлова, А.В.Карпов,

А.Н.Майоров, Е.А.Михайлычев, А.А.Попова, А.Н.Троян, Н.И.Шевандрин,

М.И.Шилова);

* вопросы деятельностного подхода в профессиональном образовании (В.А.Беликов, Л.С.Выготский, Н.С.Глуханюк, В.В.Давыдов, Н.В.Кузьмина,
1. Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Н.Ф.Талызина, Д.И.Фельдштейн,
2. Д.Шадриков);
* разработку различных аспектов компетентностного подхода

(А. Л. Андреев, О.Н. Арефьев, А.С.Белкин, В.А.Болотов, Т.В.Гериш,

А.Н.Дахин, Э.Ф.Зеер, И.А.Зимняя, Д.А.Иванов, О.Е.Лебедев, А.И.Савенков, П.И.Самойленко, Г.К.Селевко, Ю.Г.Татур, П.П.Терехов, Е.В.Хлопотова,

1. В.Хуторской, С.Е.Шишов);
* проблемы разработки педагогических технологий (Л.А.Байкова,
1. П.Беспалько, Л.К.Гребенкина, М.В.Кларин, Л.М.Кустов, Б.Т.Лихачев,

В.М.Монахов, Т.С.Назарова, В.Ю.Питюков, Е.С.Полат, Г.К.Селевко, Д.В.Чернилевский, М.А.Чошанов, Н.Е.Щуркова).

Методы исследования определялись его целью, необходимостью раз­решения методологических, теоретических и практических проблем. ***Теоре­тические методы*** позволили выявить, определить и обосновать сущность, структуру и содержание, закономерности и принципы педагогического про­гнозирования. Методологическое и теоретическое исследование осуществля­лось на основе следующих методов: историко-аналитического метода в про­цессе построения историографии проблемы, контент-анализа для изучения нормативной базы исследования, понятийно-терминологического и сравни­тельного анализа в ходе разработки и систематизации понятийного аппарата теории педагогического прогнозирования. Теоретико-методологический ана­лиз использовался при изучении и представлении научных фактов, а также в обосновании собственной точки зрения на сущность, структуру, содержание педагогического прогнозирования. На основе метода дискурсивной рефлек­сии выводились научно обоснованные положения строящейся теории. Сис­темный метод применялся в процессе разработки системы педагогического прогнозирования. Метод моделирования использовался для построения структурно-функциональных моделей педагогического прогнозирования для разных компонентов системы непрерывного педагогического образования. Элементы акмеологического анализа применялись с целью выявления теку­щего состояния и перспектив развития «акме». Диверсификационное плани­рование способствовало выявлению обоснованных альтернатив решения во­просов подготовки будущих педагогов к реализации профессиональной функции прогнозирования. Анализ, синтез, обобщение использовались в процессе обоснования и представления результатов исследования.

***Эмпирические методы:*** наблюдение, анкетирование, тестирование, ме­тод экспертных оценок - использовались в процессе опытно-поисковой ра­боты. На констатирующем этапе с целью выявления проблемы и темы иссле­дования применялось наблюдение, анкетирование, тестирование. На форми­рующем этапе анкетирование, тестирование и метод экспертных оценок по­зволили подтвердить результаты исследования. Статистический метод обра­ботки результатов применялся на обобщающей стадии.

Концепция исследования. В современных условиях, когда усилились несоответствия между уровнем задач, очерчиваемых проектами в образова­нии, и недостаточной готовностью педагогов к их решению, педагогическое прогнозирование превращается в необходимую и важнейшую профессио­нальную функцию педагога, которая предопределяет успех его деятельности. Целостная концепция педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, в системе непрерывного педагогического образования дает возможность полноценной реализации данной функции педагогами.

Выявление сущности педагогического прогнозирования, субъектом ко­торого является педагог, а также возможностей, которые открывает система непрерывного педагогического образования для реализации прогнозирова­ния, позволяет определить его структуру, содержание, разработать концеп­цию, включающую общие положения, ядро, содержательно-смысловое на­полнение. Ядро концепции составляет комплекс закономерностей и принци­пов педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогиче­ского образования. Оно является основой содержательно-смыслового напол­нения концепции - системы педагогического прогнозирования и моделей ее реализации в разных компонентах системы непрерывного педагогического образования.

Таким образом, основная идея нашего исследования заключается в раз­работке методологии, теории и практики прогнозирования, субъектом кото­рого является педагог, обеспечивающего совпадение результатов его дея­тельности поставленным целям, то есть эффективную реализацию профес­сиональной функции прогнозирования.

Базу исследования составили пять экспериментальных площадок. Ос­новные экспериментальные площадки: ГОУ ВПО «Челябинский государст­венный педагогический университет», НОУ «Челябинский гуманитарный институт» и его филиал в г.Копейске, Лингвистический центр ГОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» и филиал ГОУ ВПО «ЮУрГУ» в г.Миассе. Дополнительные экспериментальные площадки: МОУ гимназия № 23 г.Челябинска, МОУ СПО «Челябинский педагогический кол­ледж» № 1. Всего в опытно-поисковой работе участвовало 1039 человек: 300 учителей, 444 студента, обучающихся по программам высшего профессио­нального образования, 175 студентов, обучающихся по программам среднего профессионального педагогического образования, 120 школьников.

Исследование осуществлялось в несколько взаимосвязанных этапов:

1.1996-1998 гг. - поисково-ориентировочный - постановка проблемы, целей, задач исследования, конкретизация гипотезы. На данном этапе прово­дилось изучение и систематизация литературы по методологии исследова­ния, философии, педагогике, психологии, социальному и педагогическому прогнозированию. Использовались методы: историко-аналитический, кон­тент-анализ, понятийно-терминологический и сравнительный анализ, наблю­дение, анкетирование, тестирование.

2. 1999-2000 гг. - теоретико-аналитический - на основе системного, компетентностного, личностно ориентированного, акмеологического подхо­дов разработана концепция педагогического прогнозирования, субъектом ко­торого является педагог, в системе непрерывного педагогического образова­ния, построена система педагогического прогнозирования. Применялся тео­ретико-методологический анализ, дискурсивная рефлексия, системный ме­тод.

3.2001-2002 гг. - конструктивно-технологический - разрабатывались модели педагогического прогнозирования, а также основы соответствующей им акмеологической технологии. Применялись методы: моделирование, на­блюдение, анкетирование, тестирование, экспертных оценок.

4.2003-2004 гг. - опытно-поисковый - осуществлялась опытно­поисковая работа с целью практической проверки гипотезы исследования, уточнялись модели и акмеологическая технология педагогического прогно­зирования, создавались монографии и учебные пособия по подготовке педа­гогов к прогнозированию и формированию их прогностической компетент­ности. Использовались методы диверсификационного планирования, акмео- логического анализа, синтеза результатов исследования, опытно-поисковая работа, статистический метод обработки результатов.

5. 2005-2006 г. - теоретико-обобщающий - уточнялись теоретические и эмпирические результаты исследования, результаты внедрялись в практику работы образовательных учреждений, завершалось оформление диссертаци­онного исследования, монографий, учебных пособий. Применялись методы обобщения, экспертных оценок.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. установлена структура педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования, заключающаяся в процессуаль­ных компонентах: предпрогнозной ориентации, прогнозном диагнозе, про­гнозной проспекции, верификации, корректировке;
2. раскрыто содержание педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, определяющееся тем, что в педагогическом про­гнозировании как профессиональной функции учителя предметом является прогнозирование педагогом собственного профессионально-личностного становления и развития, педагогическое прогнозирование процессов обуче­ния и воспитания, руководство педагога прогнозированием в деятельности обучаемых; установлено, что при осуществлении педагогического прогнози­рования в базовых компонентах системы непрерывного педагогического об­разования - педколледже, бакалавриате, специалитете, дополнительном пе­дагогическом образовании - наряду с реализацией педагогического прогно­зирования осуществляется процесс подготовки к данной функции - форми­рование прогностической компетентности обучаемых;
3. выявлены этапы становления педагогического прогнозирования, а также перспективы его развития в педагогике, связанные с получением про­гнозированием статуса новой профессиональной функции педагога;
4. сформулирована концепция педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, в системе непрерывного педагогиче­ского образования, включающая общие положения, ядро и содержательно­смысловое наполнение и направленная на теоретико-методологическое и ме­тодико-технологическое обеспечение педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования как основы постоянного саморазвития и профессионального самосовершенствования педагога, спо­собности в перспективе достичь вершин в профессиональной деятельности;
5. построена система педагогического прогнозирования, на ее основе разработаны структурно-функциональные модели реализации системы - мо­дель учебно-познавательной направленности, профессионально-подготови­тельной направленности, консультативно-обучающей направленности - для осуществления в определенном компоненте системы непрерывного педаго­гического образования: среднем профессионально-педагогическом образова­нии, бакалавриате, специалитете, дополнительных образовательных про­граммах высшего образования с правом преподавания;
6. разработана акмеологическая технология педагогического прогнози­рования будущих учителей в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования, которая состоит из системы технологических единиц: крупных технологических структур (последовательно реализуемые структурные блоки: учебно-познавательный прогностический блок, профес­сиональный прогностический блок, обучающий прогностический блок), тех­нологических звеньев (целевое, содержательно-операционное, оценочное), технологических микроструктур (предпрогнозная ориентация, прогнозный диагноз, прогнозная проспекция, верификация, корректировка). Технология варьируется в педагогических образовательных программах, что определяет ее своеобразие в системе непрерывного педагогического образования;
7. обнаружено, что к особенностям верификации концепции педагоги­ческого прогнозирования в системе непрерывного педагогического образо­вания относится то, что верификация осуществляется в форме опытно­поисковой работы на практико-ориентированном уровне концепции, к кото­рому относятся модели педагогического прогнозирования в системе непре­рывного педагогического образования; проверка каждой модели осуществля­ется через соответствующий ей вариант технологии на фоне комплекса усло­вий;
8. определен комплекс педагогических условий эффективной реализа­ции концепции, находящихся во взаимосвязи, логически вытекающих из ос­новных положений концепции педагогического прогнозирования.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

1. на научно-педагогическом уровне исследована проблема педагоги­ческого прогнозирования, что обеспечило разработку концепции педагогиче­ского прогнозирования, субъектом которого является педагог, в системе не­прерывного педагогического образования, базирующейся на методологиче­ских, теоретических, методико-технологических основаниях, в результате че­го преодолено обыденное представление сознания педагогов о прогнозиро­вании;
2. разработан, уточнен и систематизирован понятийный аппарат кон­цепции педагогического прогнозирования, субъектом которого является пе­дагог, в системе непрерывного педагогического образования, позволяющий выделить междисциплинарные аспекты концепции, взаимосвязь используе­мых понятий, обеспечить дальнейшее развитие разработанной концепции в педагогике и состоящий из групп: общие термины; термины, связанные с концепцией; термины, связанные с педагогическим прогнозированием; тер­мины, связанные с методологией системного, деятельностного, компетентно- стного, личностно ориентированного, акмеологического подходов; термины, связанные с типологией педагогического прогнозирования, прогностической компетентностью;
3. расширено терминологическое поле проблемы за счет:
* уточнения сущности и содержания термина «педагогическое прогно­зирование»;
* определения автором терминов «педагогическое прогнозирование, субъектом которого является педагог», «педагогическое прогнозирование как профессиональная функция педагога»;
* введения авторских понятий «прогностическая компетенция», «про­гностическая компетентность», «формирование прогностической компетент­ности»;
1. выделена и обоснована совокупность закономерностей и принципов педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образования, включающая: 1) академическую закономерность и связанные с ней частные принципы: аппроксимации, включенного участия преподавателя в процессе прогнозирования, параллельного прогнозирования;
2. закономерность результативности и вытекающие из нее принципы: одно- плановости, применимости, периодической корректировки прогноза;
3. закономерность обусловленности и основанные на ней принципы: сохра­нения в деятельности уровней прогнозирования, положительного результата, автономности, а также общие принципы согласованности, непрерывности, вариативности, верифицируемости и рентабельности, которые относятся ко всем трем закономерностям.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

1. на основе вариантов акмеологической технологии педагогического прогнозирования обеспечена подготовка учителей к прогнозированию и его реализация в разных компонентах системы непрерывного педагогического образования: в педагогическом колледже, бакалавриате, специалитете, в про­граммах дополнительного высшего образования с правом преподавания;
2. разработанная технология педагогического прогнозирования воору­жает педагога способом достижения педагогической зрелости (субъективно значимых «акме»), постоянного профессионально-личностного роста в тече­ние трудовой деятельности;
3. разработано методическое обеспечение осуществления учителями педагогического прогнозирования и подготовки будущих учителей к реали­зации профессиональной функции прогнозирования: спецкурс «Подготовка учителя к профессиональной функции прогнозирования», учебные пособия, методические рекомендации и материалы по исследуемой проблеме, в част­ности учебное пособие «Профессионально-личностное становление и разви­тие педагога на основе формирования прогностической компетентности», получившее гриф УМО педагогических дисциплин, учебные пособия «Анг­лийский язык: базовый курс с прогностическими заданиями. Часть 1,2»;
4. система критериев и показателей педагогического прогнозирования обеспечивает точность прогнозирования в деятельности педагога, что повы­шает уровень научности в предвидении ожидаемых результатов любых про­ектов в сфере образования, эффективность учебного процесса, а также спо­собствует самореализации учителя.

Ограничения исследования:

1. в исследовании рассматривалось педагогическое прогнозирование в деятельности учителей. Рассмотрение педагогического прогнозирования иными субъектами деятельности не предусматривалось;
2. педагогическое прогнозирование осуществлялось в образовательном процессе базовых компонентов системы непрерывного педагогического об­разования, то есть применялось в процессе подготовки будущих учителей.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Мы считаем, что сущность педагогического прогнозирования заклю­чается в исследовании возможных ***преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов*** деятельности.
2. В отличие от распространенной точки зрения на педагогическое про­гнозирование как деятельность, доступную только ученым-теоретикам и на-

учно-исследовательским учреждениям или, напротив, как субъективное при­нятие педагогом решений на основе интуиции, утверждаем, что педагогиче­ское прогнозирование - научно обоснованная деятельность педагога, вклю­чающая процессуальные компоненты: предпрогнозную ориентацию, про­гнозный диагноз, прогнозную проспекцию, верификацию, корректировку.

1. В содержание педагогического прогнозирования, субъектом которо­го является учитель, мы включаем прогнозирование педагогом собственной познавательной деятельности, педагогическое прогнозирование процессов обучения и воспитания, руководство педагога прогнозированием в деятель­ности обучаемых и учитываем то, что при осуществлении педагогического прогнозирования в базовых компонентах системы непрерывного педагогиче­ского образования: педколледже, бакалавриате, специалитете, дополнитель­ном педагогическом образовании - наряду с реализацией педагогического прогнозирования осуществляется процесс подготовки к данной функции. Подготовка педагогов к реализации профессиональной функции прогнозиро­вания осуществляется как формирование их прогностической компетентно­сти.
2. Преодолевая фрагментарность содержания теории педагогического прогнозирования, считаем, что содержание целостной концепции определяет­ся ее теоретико-методологическими и методико-технологическими основа­ниями, которые проявляются:
* через общие положения, определяющие цель, правовое и методиче­ское обеспечение, концептуальное пространство, место в теории профессио­нальной педагогики, понятийный аппарат, состоящий из общих терминов, терминов, связанных с теорией прогностики, с методологией системного, деятельностного, компетентностного, личностно ориентированного, акмео- логического подходов, типологией педагогического прогнозирования;
* через ядро, состоящее из совокупности закономерностей, обосновы­вающее принципы педагогического прогнозирования в системе непрерывно­

**го**

го педагогического образования и включающее 1) академическую законо­мерность и связанные с ней частные принципы: аппроксимации, включенно­го участия преподавателя в процессе прогнозирования, параллельного про­гнозирования; 2) закономерность результативности и вытекающие из нее принципы: одноплановости, применимости, периодической корректировки прогноза; 3) закономерность обусловленности и основанные на ней принци­пы: сохранения в деятельности уровней прогнозирования, принцип положи­тельного результата, принцип автономности, а также общие принципы согла­сованности, непрерывности, вариативности, верифицируемости и рентабель­ности, которые относятся ко всем выявленным закономерностям;

- через содержательно-смысловое наполнение, представляющее собой систему, предположительно конкретизированную в структурно­функциональных моделях учебно-познавательной, профессионально­

подготовительной, консультативно-обучающей направленности для осуще­ствления в определенном компоненте системы непрерывного педагогическо­го образования: в среднем профессионально-педагогическом образовании, бакалавриате, специалитете, дополнительных образовательных программах высшего образования с правом преподавания.

1. Считаем, что при осуществлении педагогического прогнозирования в базовых компонентах системы непрерывного педагогического образования - педколледже, бакалавриате, специалитете, дополнительном педагогиче­ском образовании - наиболее эффективны ***системный, деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный и акмеологический*** подхо­ды, определяющие систему критериев и показателей оценки уровня досто­верности педагогического прогнозирования как деятельности и уровня про­гностической компетентности педагога.
2. Мы полагаем, что соблюдение комплекса следующих педагогиче­ских условий повышает эффективность прогнозирования в системе непре­рывного педагогического образования:
* организация педагогического прогнозирования в базовом компо­ненте непрерывного педагогического образования - педагогическом коллед­же - на основе структурно-функциональной модели учебно-познавательной направленности, в базовом компоненте непрерывного педагогического обра­зования - бакалавриате и дополнительном педагогическом образовании - на основе структурно-функциональной модели профессионально­подготовительной направленности, в базовом компоненте непрерывного пе­дагогического образования - специалитете - на основе структурно­функциональной модели консультативно-обучающей направленности (орга­низационное условие);
* осуществление педагогического прогнозирования в рамках отдель­ной учебной дисциплины, в прогностически ориентированных темах, а также включением педагогического прогнозирования в преподавание профили­рующих дисциплин (содержательное условие);
* организация работы для достижения студентами субъективно зна­чимых «акме» в процессе профессионально-личностного становления и раз­вития (акмеологическое условие).

Обоснованность и достоверность результатов исследования обес­печивается исходными методологическими, теоретическими и технологиче­скими позициями в исследовании проблемы педагогического прогнозирова­ния; сопоставлением точек зрения на проблему подготовки к функции про­гнозирования и ее реализации в российской, американской и европейской образовательной теории и практике; применением адекватных предмету и за­дачам исследования теоретических и эмпирических методов; репрезентатив­ностью выборки в процессе опытно-поисковой работы, статистическим ана­лизом результатов опытно-поисковой работы.

Апробация и внедрение результатов. Результаты исследования апро­бировались:

1. посредством публикаций в печати, в частности в ведущих педагоги­ческих журналах «Педагогика», «Профессиональное образование», «Допол­нительное образование», «Вестник Оренбургского государственного универ­ситета» и др.;
2. в ходе международных, всероссийских, региональных, межвузовских конференций, в том числе: международной конференции «Педагогический менеджмент и прогрессивные технологии в образовании» (Пенза, 2005), все­российской конференции «Гуманитарный анализ состояния и перспектив развития высшего образования в России» (Сочи, 2005, 2006), региональной конференции «Проблемы сущности человека и типа личности» (Челябинск, 2005), всероссийской конференции «Психолого-педагогические исследова­ния в системе образования» (Москва - Челябинск, 2005), международной конференции «Пути решения проблемы повышения качества образования в XXI веке» (Горно-Алтайск, 2005), международной конференции «Развитие и становление личности обучающихся, их профессиональное самоопределение в образовательном процессе» (Челябинск, 2005), всероссийской конференции «Теоретические и прикладные проблемы психологии личности» (Пенза, 2005), всероссийской конференции «Модернизация системы профессиональ­ного образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2005), международных и всероссийских конференциях «Методология и ме­тодика формирования научных понятий у учащихся школ и студентов вузов» (Челябинск, 1994, 1998, 1999, 2005, 2006), конференции по итогам научно­исследовательской работы преподавательского состава ЧГПУ (1996, 1997, 2000, 2002, 2006), общенациональной конференции США «Конференция об­щества ученых в образовании» («17th National Conference of the Society of Educators and Scholars») (США, Университет Южной Индианы, Эвансвиль, 1994), всероссийской конференции «Эколого-экономическое образование: проблемы и перспективы» (Челябинск, 2005), всероссийской конференции «Педагогические системы творчества учащихся» (Екатеринбург, 2005), меж­дународной конференции «Формирование компетенций учащихся и студен­тов в общем и профессиональном образовании» (Челябинск, 2005), всерос­сийской конференции «Интеграция методической работы и системы повы­шения квалификации кадров» (Челябинск, 2006), всероссийской конферен­ции «Вопросы современной филологии и методики обучения языкам в вузе и школе» (Пенза, 2006) и др.;
3. в ходе педагогической деятельности в качестве декана факультета лингвистики, заведующего кафедрой иностранных языков Челябинского гу­манитарного института, доцента кафедры английского языка и методики преподавания английского языка ГОУ ВПО «ЧГПУ», преподавателя лин­гвистического центра ГОУ ВПО «ЮУрГУ», руководителя педагогической практики английского отделения факультета иностранных языков ЧГПУ;
4. посредством разработки курсов лекций «Теория и методика обуче­ния иностранным языкам», «Методика преподавания английского языка», «Методика преподавания английского языка как второй специальности», спецкурса «Актуальные вопросы методики преподавания иностранных язы­ков», методологического семинара для аспирантов «Формирование прогно­стической компетентности начинающего преподавателя-исследователя», ре­дактирования сборника международной конференции «Формирование ком­петенций учащихся и студентов в общем и профессиональном образовании».

Результаты исследования внедрены в образовательных учреждениях Ростовской и Челябинской области: г. Таганрога, г. Челябинска, г. Миасса, г. Копейска, г. Златоуста. Внедрение осуществлено в ГОУ ВПО «Челябин­ский государственный педагогический университет» (специалитет), ГОУ ВПО «Таганрогский государственный радиотехнический университет» (спе­циалитет), НОУ «Челябинский гуманитарный институт» и его филиале в г Копейске (бакалавриат), Лингвистическом центре ГОУ ВПО «Южно­Уральский государственный университет» и филиалах ГОУ ВПО «ЮУрГУ» в г.Миассе и г.Златоусте (дополнительное высшее образование с правом пре- подавання), МОУ СПО «Челябинский педагогический колледж» № 1 (сред­нее профессиональное педагогическое образование). По проблеме исследо­вания опубликовано 54 работы.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, заключения, библиографического списка, приложений. Основная часть ис­следования изложена на 305 страницах текста, список литературы включает 351 источник, в работе содержатся 29 таблиц, 8 рисунков.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

1. В современных условиях возрастает потребность подготовки педаго­гических кадров, умеющих прогнозировать свою деятельность. Сущность педагогического прогнозирования заключается в исследовании возможных преобразований, тенденций развития и перспектив субъектов и объектов дея­тельности. В связи с приданием педагогическому прогнозированию статуса новой профессиональной функции педагога, а также на основе анализа зако­номерностей развития общества и истории педагогического образования, в историографии педагогического прогнозирования выделяются три этапа: им­плицитный, эксплицитный и институциональный.
2. Современный, институциональный, этап характеризуется необходи­мостью создания целостной концепции педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, обеспечивающей совпадение результа­тов прогнозирования его целям. Педагогическое прогнозирование, субъектом которого является педагог, - целенаправленно сосредоточенное на личности и деятельности педагога определение наиболее вероятных тенденций разви­тия субъектов и объектов образовательного процесса, проявляющееся как реализация педагогом профессиональной функции прогнозирования. Струк­тура педагогического прогнозирования в системе непрерывного педагогиче­ского образования заключается в предпрогнозной ориентации, прогнозном диагнозе, прогнозной проспекции, верификации, корректировке. Содержание педагогического прогнозирования проявляется в учебно-познавательном ас­пекте, нацеленном на прогнозирование собственного профессионально­личностного становления, профессиональном аспекте, направленном на пе­дагогическое прогнозирование процессов обучения и воспитания, в обучаю­щем аспекте, нацеленном на подготовку будущего учителя к руководству прогнозированием в деятельности учеников.
3. Педагогическое прогнозирование как профессиональная функция педагога характеризуется как система, деятельность, способность и проявля­ется как обязанность научно и личностно обосновывать, выносить суждение о возможных состояниях системы отечественного образования, своих про­фессиональных компетенций, а также об уровне развития и путях достиже­ния заданного уровня знаний, умений его учениками. Подготовка учителя к педагогическому прогнозированию осуществляется как формирование его прогностической компетентности.
4. Прогностическая компетентность понимается как качество образова­ния, при котором уровень подготовленности будущего учителя к деятельно­сти, его знания, умения, качества позволяют адекватно ставить цель, плани­ровать, программировать, проектировать деятельность, оперировать знания­ми и умениями процесса прогнозирования с целью профессионального роста. Под формированием прогностической компетентности понимается процессу­альная сторона подготовки к профессиональной функции прогнозирования и овладения прогностическими компетенциями.
5. Педагогическое прогнозирование, субъектом которого является пе­дагог, реализуется в системе непрерывного педагогического образования. Анализ возможностей системы непрерывного педагогического образования с точки зрения осуществления прогнозирования позволяет сделать следующие выводы: 1) система непрерывного педагогического образования обеспечива­ет наличие последовательной цепи учебных задач для педагогического про­гнозирования на каждом из последовательных временных отрезков (времен­ным отрезком является отдельный компонент системы непрерывного педаго­гического образования); 2) осуществление педагогического прогнозирования целесообразно начинать в базовых компонентах системы непрерывного педа­гогического образования; 3) педагогическое прогнозирование может осуще­ствляться в преемственных блоках системы непрерывного педагогического образования; 4) педагогическое прогнозирование в системе непрерывного педагогического образования предполагает не только реализацию, но и про­цесс подготовки, результат подготовки к педагогическому прогнозированию - прогностическая компетентность, а процесс подготовки - формирование прогностической компетентности; 5) педагогическое прогнозирование как функция, система и деятельность имеет существенный разброс характери­стик, поэтому его осуществление и подготовка полнее и целесообразнее в системе непрерывного педагогического образования; 6) прогнозирование как способность полноценно развивается в системе непрерывного педагогиче­ского образования, так как в ней реализуются разные образовательные про­граммы. На данном этапе существует необходимость и возможность разра­ботки концепции, которая определит теоретико-методологические и методи­ко-технологические основания педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог.
6. Общефилософской основой концепции является диалектика, обще­научной основой - системный подход, теоретико-методологической страте­гией - деятельностный, компетентностный и личностно ориентированный подходы, практико-ориентированной тактикой работы являются акмеологи- ческий подход, теория поэтапного формирования умственных действий, кон­цепции современного этапа развития образования. Таким образом, в работе рассматривается синтагматический и парадигматический срез методологии.
7. Основное содержание концепции отражается в ее *общих положени­ях*, содержащих источники концепции, цель, место в теории профессиональ­ного образования, понятийный аппарат; в *ядре,* состоящем из закономерно­стей и принципов педагогического прогнозирования; в *содержательно­смысловом наполнении,* представляющем собой практико-ориентированный уровень концепции.
8. В ядре концепции выделяются академическая закономерность, зако­номерность результативности и закономерность обусловленности, опреде­ляющие стратегию педагогического прогнозирования в системе непрерывно­го педагогического образования через систему принципов. Академическая закономерность связана с частными принципами: аппроксимации, включен­ного участия преподавателя в процессе прогнозирования, параллельного про­гнозирования; закономерность результативности - с принципами: однопла- новости, применимости, периодической корректировки прогноза; закономер­ность обусловленности - с принципами: сохранения в деятельности уровней прогнозирования, положительного результата, автономности. Общие прин­ципы согласованности, непрерывности, вариативности, верифицируемости и рентабельности относятся ко всем трем закономерностям. Выделенные зако­номерности и принципы лежат в основе содержательно-смыслового напол­нения концепции - системы педагогического прогнозирования и ее конкре­тизации в трех структурно-функциональных моделях.
9. Структурно-функциональная модель учебно-познавательной направ­ленности нацелена на педагогическое прогнозирование собственной познава­тельной деятельности, модель профессионально-подготовительной направ­ленности форсирует прогнозирование в деятельности учителя (целевые, пла­новые, программные, проектные прогнозы), модель обучающей направлен­ности имеет приоритет в обучении будущих учителей руководству прогно­стической деятельностью учащихся.
10. Модели ориентированы на разные типы предикторов. К предикто­рам первой группы, достоверно и вероятностно прогнозирующим оперативно и краткосрочно, относятся студенты педколледжа. К предикторам второй группы, достоверно и вероятностно прогнозирующим оперативно, кратко­срочно и среднесрочно, относятся бакалавриат и дополнительное высшее об­разование. К предикторам третьей группы, достоверно и вероятностно про­гнозирующим на более длительных периодах упреждения, относится специа- литет.
11. Относительно данных моделей разработана акмеологическая техно­логия их реализации, предусматривающая, достижение достоверности педа­гогического прогнозирования, формирование прогностической компетентно­сти будущих учителей и достижение ими субъективно значимых «акме» на каждом этапе профессионального становления.
12. Мы выделяем условия эффективной реализации концепции педаго­гического прогнозирования в системе непрерывного педагогического образо­вания: *организационное* (педагогическое прогнозирование в базовом компо­ненте непрерывного педагогического образования - педагогическом коллед­же - на основе структурно-функциональной модели учебно-познавательной направленности; в базовом компоненте непрерывного педагогического обра­зования - бакалавриате и дополнительном педобразовании - на основе структурно-функциональной модели профессионально-подготовительной направленности; в базовом компоненте непрерывного педагогического обра­зования - специалитете - на основе структурно-функциональной модели консультативно-обучающей направленности), *содержательное* (осуществле­ние педагогического прогнозирования в рамках отдельной учебной дисцип­лины, в прогностически ориентированных темах, включение педагогического прогнозирования в преподавание профилирующих дисциплин) и *акмеологи- ческое* (организация работы для достижения студентами субъективно значи­мых «акме» в процессе профессионально-личностного становления и разви­тия).
13. С целью доказательства истинности разработанной концепции была проведена ее прямая верификация, которая представляет собой опытно­поисковую работу на фоне комплекса условий. Это предполагает введение в процесс педагогического прогнозирования этих условий в рамках моделей, закрепленных за базовыми компонентами системы непрерывного педагоги­ческого образования. Опытно-поисковая работа свидетельствует об измене­нии уровня достоверности прогнозирования и изменения состава предикто­ров в процессе верификации концепции. Нами зарегистрирован рост прогно­стической компетентности экспериментальных групп на протяжении всей опытно-поисковой работы. Распределение студентов по уровням достоверно­сти прогнозирования и прогностической компетентности идентично, что свидетельствует об эффективности концепции не только в плане достоверно­сти прогнозирования, но и формирования прогностической компетентности будущих педагогов. В процессе работы зарегистрировано достижение буду­щими учителями субъективно значимых «акме» (72%, 73%, 67% по разным моделям). Коэффициент корреляции по Пирсону показывает, что между дос­товерностью прогнозирования и достижением субъективно значимых «акме» существует устойчивая прямая связь. Вышеизложенное свидетельствует об эффективности концепции в плане продвижения будущих педагогов к про­фессионализму.

Таким образом, опытно-поисковая работа подтверждает истинность концепции педагогического прогнозирования, субъектом которого является педагог, в системе непрерывного педагогического образования, так как ее ре­зультаты свидетельствуют о выполнении глобальной цели концепции, также подтверждается необходимость и достаточность комплекса условий реализа­ции концепции. Основные положения и выводы, содержащиеся в диссерта­ции, дают основание считать, что цель и задачи, поставленные в исследова­нии, решены. Вместе с тем, проведенное исследование не исчерпывает про­блему. Научные изыскания могут быть продолжены по линии дальнейшей разработки методологических основ обучения педагогов функции прогнози­рования; углубления исследований формирования и развития прогностиче­ской компетентности учителей в иных, отличных от базовых, компонентах системы непрерывного педагогического образования; совершенствования методико-технологических основ формирования прогностической компе­тентности студентов и учителей. Нам представляется целесообразным изуче­ние вопроса формирования прогностической компетентности специалистов непедагогических сфер деятельности.