

ЗАКЛЮЧЕНИЕ ДИССЕРТАЦИОННОГО СОВЕТА 33.2.024.05,  
СОЗДАННОГО НА БАЗЕ ФГАОУ ВО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» МИНИСТЕРСТВА ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ, ПО ДИССЕРТАЦИИ НА СОИСКАНИЕ  
УЧЕНОЙ СТЕПЕНИ КАНДИДАТА НАУК

аттестационное дело № \_\_\_\_\_

решение диссертационного совета от 13.05.2026 г. № 20

**О присуждении** Кайгородовой Анастасии Евгеньевне, гражданство Российской Федерации, ученой степени кандидата педагогических наук.

**Диссертация** «Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования» по специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования **принята к защите** 12.03.2026 г., протокол № 19, диссертационным советом 33.2.024.05, созданным на базе ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» Министерства просвещения Российской Федерации, г. Екатеринбург, проспект Космонавтов, д. 26; приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации № 929/нк от 30.09.2025.

**Соискатель** Кайгородова Анастасия Евгеньевна, 09.08.1986 года рождения, в 2009 году окончила ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по специальности «Социальная педагогика». В 2022 г. окончила магистратуру ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» с присвоением квалификации «магистр» (образовательная программа «Управление образовательными организациями»). В 2024-2025 гг. Кайгородова А.Е. была прикреплена для подготовки диссертации без освоения программ научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре к кафедре методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (с 01.04.2025 ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»

реорганизован путем присоединения к ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»).

В 2009-2012 гг. работала ассистентом, а в период с 2012 по 2014 гг. – старшим преподавателем кафедры социальной педагогики и психологии ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»; с 2014 по 2018 гг. – старшим преподавателем кафедры профессиональной педагогики ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»; с 2019 г. по настоящее время работает в должности старшего преподавателя кафедры психологии профессионального развития ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (с 01.04.2025 ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» реорганизован путем присоединения к ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»).

**Диссертация** выполнена на кафедре методологии профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

**Научный руководитель** – Третьякова Вера Степановна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры психологии профессионального развития ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет».

**Официальные оппоненты:**

Матушак Алла Федоровна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск;

Козилова Лидия Васильевна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва – дали положительные отзывы на диссертацию.

**Ведущая организация** – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь – в своем положительном отзыве,

подписанном заведующим кафедрой педагогики и педагогического мастерства, доктором педагогических наук, профессором Горбуновой Натальей Владимировной и утвержденном проректором по научной деятельности ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», доктором технических наук, профессором Любомирским Николаем Владимировичем, указала, что кандидатская диссертация Кайгородовой Анастасии Евгеньевны на тему «Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования» представляет собой законченное, самостоятельное научное исследование, имеющее значение для теории педагогики и практики образования, по своей актуальности, научной новизне, теоретической и практической значимости является научно-квалификационной работой и отвечает требованиям пунктов 9, 10, 11, 13, 14 «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства РФ № 842 (в текущей редакции), предъявляемым к кандидатским диссертациям, а ее автор – Кайгородова Анастасия Евгеньевна заслуживает присуждения ученой степени кандидата педагогических наук по научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования.

**Соискатель имеет 22 опубликованных работы по теме диссертации общим объемом 27,8 п.л., (авт. 9,3 п.л.), из которых 9 статей опубликованы в рецензируемых научных изданиях, рекомендованных ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации для публикации основных результатов диссертационного исследования. Другие публикации по теме диссертации представлены в виде статей, опубликованных в индексируемых и рецензируемых научных изданиях (3), сборниках материалов международных (3) и всероссийских (7) научно-практических конференций. В диссертации отсутствуют недостоверные сведения об опубликованных соискателем ученой степени работах.**

**Наиболее значимые научные работы по теме диссертации:**

1. Великанова (Кайгородова), А.Е. Структура педагогических традиций института кураторства / А.Е. Великанова // Вестник Красноярского

государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева (Вестник КГПУ). – 2011. – № 1. – С. 19-23.

2. Великанова (Кайгородова), А.Е. Куратор академической группы как социальный продюсер / А.Е. Великанова, В.С. Третьякова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2013. – № 3. – С. 5-9.

3. Кайгородова, А.Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося / В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2021. – Т. 13, № 1 (51). – С. 10-21.

4. Кайгородова, А.Е. Исследование направленности личности как компонента персонифицированного субъекта деятельности / А.Е. Кайгородова // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). – 2024. – № 2 (18). – С. 86-98.

5. Кайгородова, А.Е. Формирование прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования / А.Е. Кайгородова // Профессиональное образование и рынок труда. – 2025. – Т. 13, № 2 (61). – С. 102-113.

6. Кайгородова, А.Е. Методологические основы исследования прогностической компетентности у студентов вуза / В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова // Педагогический журнал Башкортостана. – 2025. – № 2 (108). – С. 35-48.

7. Кайгородова, А.Е. Исследование социально-профессиональной успешности личности на основе персонификации субъекта деятельности / В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова, А.А. Шаров, Э.Ф. Зеер // Science for Education Today. – 2023. – Т. 13, № 3. – С. 101-124.

8. Кайгородова, А.Е. Базовые компоненты личностного ресурса, характеризующие персонифицированный субъект деятельности: исследование влияния на академическую успешность студента вуза / В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова, А.А. Шаров, Э.Ф. Зеер // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 2. – С. 206-230.

9. Кайгородова, А.Е. Психологические предикторы мотивационной насыщенности профессиональной жизни личности на этапе профессионального образования / А.А. Шаров, Е.В. Лебедева, А.Е. Кайгородова, Д.П. Заводчиков // Science for Education Today. – 2024. – Т. 14, № 6. – С. 176-200.

Научные работы соискателя отражают основную проблематику проведенного исследования, представляют научную ценность, вносят вклад в развитие теоретико-методологических основ профессионального образования, определяют организационно-педагогические условия формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования.

**На диссертацию и автореферат поступило 7 положительных отзывов:**

**1. Коробковой Венеры Викторовны**, доктора педагогических наук, профессора, декана факультета правового и социально-педагогического образования ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (г. Пермь).

Отзыв положительный. Вопрос к автору:

Автором выделен комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих формирование прогностической компетентности у студентов: организационно-методических, психолого-педагогических, технологических, кадровых. Какое из этих условий автор считает ключевым (системообразующим) и почему?

**2. Литвак Риммы Алексеевны**, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры педагогики и этнокультурного образования ФГБОУ ВО «Челябинский государственный институт культуры», директора Института культуры детства (г. Челябинск).

Отзыв положительный. Вопросы к автору:

1) Использовался ли опыт российских/зарубежных вузов, которые в вопросах персонализации и построения траекторий развития студентов имеют собственные решения, наработки?

2) Имела ли место проблема в работе с преподавателями высшей профессиональной школы в плане их готовности к решению новых задач, осваивать новые роли, осуществлять персонализированный стиль обучения в

условиях усложнения и комплексности профессиональной деятельности? Если да, то как решалась эта проблема?

**3. Котовой Светланы Сергеевны**, кандидата педагогических наук, доцента, заведующего кафедрой педагогики и психологии ГАОУ ДПО СО «Институт развития образования» (г. Екатеринбург).

Отзыв положительный. Вопрос к автору:

Учитывались ли в ходе опытно-поисковой работы возрастные и индивидуально-психологические особенности студентов (например, студентов младших и старших курсов)? Насколько значимы эти факторы для успешности формирования прогностической компетентности?

**4. Пономаревой Людмилы Ивановны**, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск).

Отзыв положительный. Вопрос и замечание к автору:

Учитывая, что прогностическая компетентность может иметь предметную специфику (например, прогноз в психолого-педагогической или физкультурно-спортивной деятельности), универсальна ли разработанная автором модель формирования этой компетентности, или она требует существенной адаптации в зависимости от направления подготовки студентов в системе высшего образования?

Считаем, что диссертационное исследование, несомненно, выиграло бы, если бы автор дополнил приложение диссертации примерами сценариев, разработанных студентами.

**5. Алдошиной Марины Ивановны**, доктора педагогических наук, профессора, профессора кафедры психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» (г. Орёл).

Отзыв положительный. Замечание:

Из текста автореферата не до конца ясно, в какой степени предложенная модель формирования прогностической компетентности учитывает специфику различных направлений подготовки (например, гуманитарных, технических или

естественнонаучных). Универсальна ли разработанная модель или требует адаптации в зависимости от будущей профессиональной деятельности студентов? Исследования показывают, что структура прогностических способностей может варьироваться в зависимости от профиля обучения и профессиональной направленности. Уточнение автора по данному вопросу позволило бы глубже понять границы применимости полученных результатов.

**6. Неборского Егора Валентиновича**, доктора педагогических наук, доцента, ведущего научного сотрудника ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка» (г. Москва).

Отзыв положительный. Вопросы к автору:

Каким образом преодолеваются барьеры (психологические, когнитивные, организационные), которые мешают студентам овладевать навыками прогнозирования, и отражено ли это направление деятельности в структурно-функциональной модели?

Одним из принципов, как прогнозирования, так и персонализации образования является вариативность – неоднородность, изменчивость возможных сценариев развития. На странице 17 автореферата данный принцип определен как принцип вариативности содержания образования и дано разъяснение, что он обеспечивает гибкость и мобильность образования, подразумевает учет разнообразных потребностей и возможностей обучаемых, создание индивидуальных программ обучения для достижения целей роста каждого студента. А каким образом обеспечивается вариативность содержания, т.е. сам этот принцип, при разработке прогноза, построении траектории развития?

**7. Абрамовских Натальи Викторовны**, доктора педагогических наук, заведующего кафедрой теории и методики дошкольного и начального образования БУ ВО ХМАО-Югры «Сургутский государственный педагогический университет» (г. Сургут).

Отзыв положительный. Вопрос к автору:

Какие методы обучения показали наибольшую эффективность при формировании прогностической компетентности, и что определило их успешность по сравнению с традиционными методами?

**Выбор официальных оппонентов и ведущей организации** обосновывается их известностью и достижениями в области методологии и технологии профессионального образования, наличием публикаций в сфере исследования педагогической прогностики и способностью определить научную и практическую значимость диссертации.

Матушак Алла Федоровна является признанным специалистом в области методологии и технологии профессионального образования, формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования; исследования методологических подходов, структурно-функциональных моделей и организационно-педагогических условий развития профессионально-важных компетенций будущих специалистов; изучения процессов педагогического прогнозирования, проектирования образовательных траекторий и оценки результатов профессиональной подготовки в вузе, а также в вопросах интеграции психолого-педагогического и профильного содержания подготовки обучающихся по направлениям профессионального обучения и психолого-педагогического образования в аспекте обеспечения кадровых потребностей государства и общества.

Козилова Лидия Васильевна является признанным специалистом в области изучения инноваций в педагогической деятельности, профессионального саморазвития педагога в условиях трансформации образовательной среды, ценностно-мотивационной сферы и профессионального здоровья педагога, психолого-педагогических аспектов личности, управления образовательными системами, а также вопросов психолого-педагогической диагностики и коррекции в аспекте оценки качества образовательной среды, условий обучения, учебно-методических материалов, индивидуальных образовательных маршрутов и результатов освоения образовательных программ обучающимися.

Ведущая организация – ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» имеет научно-педагогическую школу в области профессиональной педагогики, профессорско-преподавательский состав которой известен достижениями в области методологии прогнозирования развития профессионального образования, исследования теоретических и прикладных

аспектов формирования прогностической компетентности у обучающихся, проектирования инновационных образовательных технологий, обеспечивающих развитие у студентов способности к предвидению, анализу рисков и принятию упреждающих решений в профессиональной деятельности, а также в вопросах квалиметрии образования и оценки качества сформированности профессионально значимых компетенций.

**Диссертационный совет отмечает, что на основании выполненных соискателем исследований:**

– **обоснована** на социально-педагогическом, научно-теоретическом и научно-методическом уровнях **необходимость обращения** к научной идее формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования с применением комплекса необходимых организационно-педагогических условий: на социально-педагогическом уровне актуальность исследования связана с потребностью государства и общества в специалистах, способных планировать своё личностно-профессиональное развитие, что требует формирования прогностических компетенций; на научно-теоретическом уровне актуальность обусловлена потребностью в обосновании структуры, содержания и подходов к формированию прогностической компетентности студентов для проектирования персонализированных образовательных траекторий; на научно-методическом уровне актуальность связана с необходимостью разработки и внедрения научно-методического обеспечения процесса формирования прогностической компетентности студентов в системе высшего образования;

– **раскрыты** теоретико-методологические основы исследования, содержащие положения прогностического, компетентностного, персонализированного, акмеологического, когнитивного и системного подходов, интеграция которых задает логику выявления организационно-педагогических условий, обеспечивающих баланс требований системы высшего образования (нормативность), личности студента (субъектность и саморазвитие), общества (социальная востребованность) и государства (стратегический кадровый заказ);

– **расширено теоретическое представление о структуре и содержании понятий:**

- прогностической компетентности как системном личностно - профессиональном качестве, позволяющем студенту предвидеть и адекватно оценивать собственную образовательную и профессиональную траекторию, планомерно реализовывать образовательные цели в процессе прогностической деятельности;

- формирования прогностической компетентности как специально организованном процессе проектирования познавательно-прогностической деятельности студента с применением прогностических методов и процедур в образовательном процессе;

- **разработана** оригинальная структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования с учетом ведущих положений прогностического, компетентностного, персонализированного, акмеологического, когнитивного, системного подходов, составляющая основу для разработки и реализации процесса формирования прогностической компетентности у студентов и представляющая собой логически выстроенную структуру взаимосвязанных блоков (целевого, теоретико-методологического, содержательного, технологического, детерминационного, оценочно-результативного);

- **определены** этапы (начально-диагностический, проектировочный, реализационный, итогово-диагностический, аналитический) процесса формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования в соответствии с представленной структурно-функциональной моделью, установлены критерии и уровни сформированности прогностической компетентности;

- **доказана** перспективность использования идеи формирования прогностической компетентности у студентов вузов в практическом аспекте, подтвержденная результатами проведенной опытно-поисковой работы, показавшими статистически значимую положительную динамику в уровне сформированности прогностической компетентности у участников исследования.

**Теоретическая значимость исследования заключается в том, что**

– **расширены** теоретические представления о структуре и содержании прогностической компетентности. Содержательно прогностическая компетентность представляет собой интегративное личностно - профессиональное качество, проявляющееся в способности и готовности на основе рефлексии и самооценки ставить обоснованные профессиональные и образовательные цели, планировать их достижение с учетом собственных ресурсов, корректировать траектории развития в ответ на изменения внешней среды. Структурно прогностическая компетентность представлена на основе следующих компетенций: способность ставить профессиональные цели и планировать их достижение (ПрК-1), способность планировать свой образовательный маршрут (ПрК-2), способность оценивать и соотносить собственные ресурсы с планируемым результатом (ПрК-3), способность к личностной рефлексии, осмыслению и оценке собственного опыта, динамике достижений (ПрК-4), способность корректировать свои жизненные и профессиональные цели в зависимости от изменений, происходящих в социальной и профессиональной среде (ПрК-5);

– **применительно к проблематике диссертации результативно использован** комплекс методологических подходов, позволивший обосновать организационно-педагогические условия формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования: *прогностический* подход, позволивший расширить представления о потенциальных возможностях и рисках в планировании профессионального будущего, оказывающих влияние на конечный результат); *компетентностный подход*, направленный на установление совокупности знаний, умений, опыта и личностно-профессиональных качеств, необходимых для продуктивной учебно-профессиональной деятельности студентов и позволивший сместить акцент с передачи знаний на развитие способности действовать в условиях неопределенности, уметь прогнозировать, планировать, предотвращать риски; *персонализированный подход*, направленный на формирование способности студента управлять развитием своей профессиональной и личностной продуктивности; *акмеологический подход*, обеспечивший непрерывное самосовершенствование для достижения

профессионализма в процессе осуществления прогностической деятельности; *когнитивный подход*, определивший формирование и развитие познавательных (когнитивных) способностей студентов, способствующих осуществлению прогностических действий); *системный подход*, обеспечивший целостность и устойчивые взаимосвязи многообразия компонентов процесса формирования прогностической компетентности;

– **раскрыто** содержание основных критериев сформированности прогностической компетентности: *мотивационный* (готовность личности прогнозировать, преодолевать когнитивные трудности и целенаправленно развивать свои прогностические способности; наличие интереса к анализу будущего и прогностическим задачам; осознание важности прогнозирования в профессиональной и личной жизни; внутренняя и внешняя мотивация к развитию прогностических умений), *деятельностный* (умение выявлять закономерности и тенденции в различных сферах деятельности; способность строить вероятностные модели будущего; владение методами прогнозирования; применение прогностических умений в реальных ситуациях) и *рефлексивный* (анализ успешности/ошибочности сделанных прогнозов; корректировка стратегий прогнозирования на основе обратной связи; осознание ограничений и факторов, влияющих на точность прогнозов; способность к самооценке и развитию прогностических навыков);

– **разработана** структурно-функциональная модель формирования прогностической компетентности студентов, содержащая целевой, теоретико-методологический, содержательный, технологический, детерминационный и оценочно-результативный блоки и нацеленная на проверку результативности процесса формирования прогностической компетентности студентов;

– **представлен** системный, обоснованный и практикоориентированный процесс формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования, включающий пять параллельно-последовательных этапов: *начально-диагностический* (выявление исходного уровня прогностической компетентности на основе соответствующих критериев, определение потенциала (ресурсов) студентов, компетентностных дефицитов, построение

компетентностной модели); *проектировочный* (проектирование персонализированной образовательной траектории); *реализационный* (поступательное продвижение по собственной траектории развития); *итогово-диагностический* (выявление уровня сформированности прогностической компетентности); *аналитический* (рефлексия деятельности, достижений, затруднений; анализ причин и последствий изменений, корректировка вектора развития) и позволяющий выстроить логически обоснованную траекторию формирования прогностической компетентности, интегрировать в учебный процесс теоретическую и практическую подготовку к прогнозированию профессионального будущего студентов, корректировать образовательный процесс на основе промежуточных результатов;

– **выявлены** организационно-педагогические условия реализации процесса формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования, обеспечивающие готовность студентов и преподавателей к переходу на новый формат обучения и к новым способам взаимодействия в процессе обучения: *организационно-методические условия*, предполагающие разработку и внедрение адаптированных образовательных продуктов, учитывающих уровень подготовки, индивидуальные особенности и потребности обучающихся; *психолого-педагогические условия*, направленные на формирование устойчивой мотивации студентов к профессиональному росту, активизацию их внутренних ресурсов и стимулирование личностного развития; *технологические условия*, обеспечивающие интеграцию инновационных технологических решений в учебные дисциплины, применение инструментов оценки образовательных результатов, создание и апробацию механизма реализации структурно-функциональной модели в образовательном процессе вуза; *кадровые условия*, обеспечивающие готовность преподавателей работать в парадигме персонализированного обучения, осваивая роли консультантов и координаторов с ориентацией на активность, самостоятельность, инициативность студента в процессе обучения.

**Значение полученных соискателем результатов исследования для практики подтверждается тем, что**

– **внедрены** в учебный процесс содержание, этапы, формы, средства, методы, результативность которых доказана при верификации структурно-функциональной модели, и педагогические условия (организационно-методические, психолого-педагогические, технологические, кадровые) формирования прогностической компетентности студентов в системе высшего образования;

– **структурированы** прогностические компетенции (ПрК 1 – ПрК 5), составляющие структуру и содержание прогностической компетентности, с перечнем индикаторов каждой из них, что позволяет применять результаты исследования при разработке образовательных и рабочих программ, методических материалов;

– **разработана и внедрена** в процесс подготовки обучающихся по направлениям 44.03.04 Профессиональное обучение (профили «Экономика и управление», «Управление документами в условиях цифровой экономики», «Физкультурно-спортивная деятельность», «Машиностроение и металлообработка», «Высокие технологии в сварке и плазменной обработке материалов», «Дизайн», «Перевод и реферирование») и 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (профили «Психология профессионального образования», «Психология развития и образования») технология формирования прогностической компетентности, включающая пять этапов (начально-диагностический, проектировочный, реализационный, итогово-диагностический, аналитический), обогащающая образовательную практику вуза проверенным инструментарием формирования прогностической компетентности, адаптированным для различных профилей подготовки (экономических, технических, творческих, спортивных и психолого-педагогических), что расширяет границы ее применимости, подтверждает универсальность и воспроизводимость в системе высшего образования;

– **представлен** и использован при внедрении диагностический инструментарий с использованием теста «Способность самоуправления»

(Н. М. Пейсахов); опросника «Диагностика особенностей самоорганизации» (ДОС) А. Д. Ишкова; опросника «Морфологический тест жизненных ценностей» (МТЖЦ) (В. Ф. Сопов, Л. В. Карпушина); опросника «Определение уровня профессиональной направленности студентов» (УПН); опросник рефлексивности (А. В. Карпов); опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» (В. И. Моросанова), дополненный совокупностью разработанных уровней, критериев и показателей, определяющих актуальный уровень сформированности прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования;

– **осуществлено** проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов как перспектив их профессиональных достижений и сопровождения в продвижении к цели профессионального развития;

– **разработаны и внедрены** в учебный процесс методические и дидактические материалы для обучения студентов разных профилей подготовки, что способствует обогащению образовательных практик и совершенствованию подготовки студентов к прогностической деятельности.

**Оценка достоверности результатов исследования выявила, что**

– теоретико-методологические основы формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования базируются на теориях, посвященных общим вопросам прогнозирования (Б. С. Гершунский, Г. Е. Журавлев, И. А. Липский, С. Н. Майорова-Щеглова, Г. Г. Малинецкий, А. Ф. Матушак, Л. Е. Никитина, О. М. Растопчина, Л. А. Регуш, G. Voffetta, T. J. Cottle) и педагогическому прогнозированию (А. И. Карманчиков, Е. В. Неборский, И. П. Подласый, А. В. Хуторской, В. И. Чепелев); прогнозированию в профессиональном образовании (В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина, И. С. Сергеев, Д. В. Седых, В. С. Третьякова); формированию прогностических компетенций у студентов (М. А. Благова, Г. Н. Зеленко, Е. В. Макарова, А. А. Покровская, Н. А. Сайфуллина); проблемам построения жизненной стратегии (К. А. Абульханова-Славская, Т. Н. Березина, Е. И. Головаха, Д. П. Заводчиков, Е. В. Лебедева, Л. А. Регуш); персонализированному образованию (В. В. Грачев, Э. Ф. Зеер, А. Б. Орлов, В. Н. Петрова, В. А. Петровский, Н. В. Савина, D. Buckley, R. J. Marzano, J. S. Norford, M. Finn,

D. Finn); практико-ориентированному персонализированному обучению (Э. Ф. Зеер, Д. С. Ермаков, Е. И. Казакова, П. Н. Кириллов, Л. В. Львов, В. С. Третьякова, В. Bray, R. DeLorenzo, J. Devine, E. Parkhurst, K. Robinson);

– **гипотеза исследования** построена на проверяемых данных, подтверждается опубликованными научными работами по теме диссертации и актами внедрения;

– **идея** формирования прогностической компетентности основывается на анализе обширного массива научных трудов российских и зарубежных ученых в области прогнозирования, на обобщении практики и актуального педагогического опыта; а также на анализе диссертантом результатов собственной педагогической деятельности (преподавание дисциплин психолого-педагогического цикла, личное участие в практической реализации результатов исследования, организация опытно-поисковой работы с участием обучающихся и экспертов);

– **использованы** современные методы сбора и обработки данных: *теоретические* (анализ и интерпретация психолого-педагогической литературы по теме исследования с целью изучения прогностической компетентности как научно-педагогической проблемы и выявления проблем формирования прогностической компетентности у студентов; изучение образовательных и рабочих программ, учебных планов, методического обеспечения для установления современного состояния процесса формирования прогностической компетентности в условиях реализации программ высшего образования; сравнение, синтез и обобщение полученной информации для выявления общих закономерностей, различий и взаимосвязей полученных данных, обобщения новых знаний и обоснования выводов; моделирование для воспроизведения и изучения свойств и взаимосвязей процесса формирования прогностической компетентности через создание его условного аналога (модели); *эмпирические* методы (проектирования, классификации для функционально-логического структурирования компонентов прогностической компетентности и процесса ее формирования; методы сбора информации: тестирование, опрос, метод экспертных оценок для получения объективных, систематизированных и разносторонних данных об уровне сформированности прогностической

компетентности у студентов путём измерения параметров, выявления субъективных мнений и привлечения суждений экспертов; методика сценарного прогнозирования и ретроспективного анализа для разработки прогноза профессионального будущего; комплекс стандартизированных методик для диагностики исходного и итогового уровня сформированности прогностической компетентности; сравнительный анализ с применением *T*-критерия Вилкоксона с целью анализа данных и выявления достоверных значимых различий между показателями зависимых выборок);

– **установлено**, что теоретические выводы и доказанные положения диссертационной работы построены на проверяемых данных и фактах и согласуются с результатами аналогичных исследований по теме диссертации и смежным отраслям науки.

**Личный вклад соискателя** состоит в комплексной разработке малоизученной в российском профессиональном образовании темы, в разработке и верификации структурно-функциональной модели формирования прогностической компетентности у студентов в системе высшего образования; в личном участии в поиске и анализе материалов, использованных при написании диссертации; апробации полученных результатов на научных конференциях международного и всероссийского уровней; подготовке публикаций по материалам исследования. Все результаты, выносимые на защиту, получены автором самостоятельно.

В ходе защиты диссертации были высказаны следующие вопросы и критические замечания, на которые соискатель Кайгородова А.Е. ответила и привела собственную аргументацию:

1. Результаты исследования обоснованы верифицированной структурно-функциональной моделью и заданными организационно-педагогическими условиями. Каковы, по вашему мнению, объективные границы масштабирования результатов и экстраполяции на разные профили подготовки?

Разработанная нами структурно-функциональная модель является инвариантной по своей структуре и логике (Г.Г. Малинецкий, Г.Е. Журавлев), однако при переходе к конкретному направлению подготовки она

требует содержательной адаптации, предполагающей выбор методов, форм и средств реализации организационно-методических, психолого-педагогических, технологических, кадровых условий. Необходимость адаптации определяется предметной спецификой прогнозирования. Так, например, в психолого-педагогической деятельности прогноз касается динамики развития личности, эффективности воспитательных и обучающих воздействий, что требует опоры на психологические закономерности и знание возрастной психологии. В физкультурно-спортивной деятельности прогноз связан с физическими кондициями, спортивными результатами, травматизмом, восстановительными процессами, что требует учёта биомеханических, физиологических и тренировочных закономерностей. Данная адаптация, опирающаяся на принципы персонализированного обучения (В.В. Грачев, Н.В. Савина, R.J. Marzano), практико-ориентированного обучения (Д.С. Ермаков, К. Robinson), профессионального прогнозирования (М.А. Благова, Н.А. Сайфуллина), позволяет сохранить инвариантное ядро модели, обеспечивая её гибкость и предметную валидность.

2. В вашей работе утверждается, что прогностическую компетентность можно эффективно формировать, однако практика свидетельствует о наличии устойчивых барьеров в этом процессе. Назовите, пожалуйста, ключевые барьеры, выявленные в вашем исследовании, и опишите механизмы их преодоления.

В ходе реализации опытно-поисковой работы мы столкнулись с психологическими, когнитивными и организационными барьерами.

Как показано в исследованиях Л.А. Регуш и К.А. Абульхановой-Славской о педагогическом прогнозировании как диалоге с неопределенностью, ключевыми психологическими барьерами выступают страх ошибки прогноза и тревожность, приводящие к защитному избеганию ситуаций неопределенности. Данные барьеры преодолеваются через создание «безопасной среды прогноза», где ошибка становится источником данных для рефлексии, а не санкцией. К когнитивным барьерам следует отнести линейное мышление, стереотипы и неумение работать с вероятностной информацией, описанные Г.Г. Малинецким. В нашем исследовании преодоление данных барьеров происходит методом

сценарного прогнозирования и многовариантного анализа, что перекликается с идеями Б.С. Гершунского о необходимости формирования вероятностного стиля мышления у субъектов образования. Следуя выводам В.И. Блинова и Э.Ф. Зеера, к организационным барьерам мы отнесли жесткость учебного плана и фрагментарность дисциплин. Преодоление осуществляется посредством встраивания прогностических задач в существующие дисциплины, использования методов проектного и проблемного обучения, тьюторского сопровождения.

3. Предполагал ли процесс формирования прогностической компетентности учет возрастных, индивидуально-психологических и личностных особенностей студентов? Насколько, по вашему мнению, эти факторы определяют успешность процесса?

Опираясь на принципы персонализированного и практико ориентированного подходов, мы учитывали в исследовании возрастные, индивидуально-психологические и личностные особенности студентов.

Во-первых, учитывался уровень прогностических способностей. Определено, что младшие курсы демонстрируют ситуативный и ближайший прогноз, старшие – долгосрочный и стратегический, что согласуется с выводами в работах К.А. Абульхановой-Славской и Е.И. Головахи, посвященных жизненным стратегиям. Во-вторых, учитывалась связь с процессом профессионального становления. Опираясь на работы В.И. Блинова и И.С. Сергеева по прогнозированию в профессиональном образовании, а также на труды И.П.Подласого и А.В. Хуторского по педагогическому прогнозированию, мы дифференцировали содержание, методы и сложность задач, что обеспечило поступательное формирование изучаемой компетентности. В-третьих, учитывались индивидуально-психологические различия студентов в ходе применения вариативных кейсов, рефлексивных процедур и выстраивания индивидуальных траекторий.

Таким образом, учёт данных особенностей позволил реализовать персонализированные и практико ориентированные подходы и обеспечить устойчивое развитие прогностической компетентности.

4. Что представляет собой прогностическая компетентность как педагогическое понятие, и почему она может рассматриваться как отдельный, самостоятельный вид компетентности, не сводимый к другим?

Прогностическая компетентность – это интегративное профессионально-личностное качество, позволяющее на основе анализа прошлого и настоящего выдвигать вероятностные суждения о будущем, принимать решения и выстраивать стратегии в условиях неопределённости.

Обоснуем её как самостоятельный вид компетентности:

1. Согласно исследованиям Л.А. Регуш и Г.Г. Малинецкого, прогностическая компетентность имеет специфический предмет - это рассмотрение будущего как особой реальности.

2. Прогностическая компетентность обладает уникальной структурой и механизмами – опережающим отражением действительности, вероятностным оцениванием, временной перспективой, работой с неопределённостью и рисками, что изложено в исследованиях Б.С. Гершунского.

3. Прогностическая компетентность имеет связь с жизненным и профессиональным самоопределением. Как указывается в работах К.А. Абульхановой-Славской, Е.И. Головахи, Д.П. Заводчикова, прогностическая компетентность лежит в основе построения временной перспективы, целеполагания и планирования жизненного и профессионального пути.

4. Прогностическая компетентность имеет междисциплинарный и метапредметный характер. Согласно работам В.И. Блинова, И.С. Сергеева, М.А. Благовой, прогностическая компетентность пронизывает различные виды деятельности, имеет собственную логику и технологию формирования.

Таким образом, прогностическая компетентность – это самостоятельный вид компетенций со своим предметом, структурой, механизмами и функциями, что подтверждается теорией и практикой.

**Диссертация** Кайгородовой А.Е. соответствует пп. 9, 10, 11, 13, 14 «Положения о присуждении ученых степеней», утвержденного постановлением Правительства РФ от 24.09.2013 № 842 (в текущей редакции), является

