Н. В. Примчук

ИССЛЕДОВАНИЕ УСЛОВИЙ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

В статье рассматриваются результаты исследования организации образовательной коммуникации студентов педагогического вуза на основе идей коммуникационного подхода. Раскрывается роль образовательной коммуникации студентов в решении профессиональных задач в рамках учебной практики. Обоснованы и апробированы следующие условия организации образовательной коммуникации студентов: разработка содержания заданий, ведущих к решению профессиональных задач, ориентированных на осознание студентами своих сильных и слабых сторон в будущей профессиональной деятельности; расширение форматов коммуникации, способствующих решению задач; включение студентов в анализ результатов рефлексивных диагностических методик, ориентированных на выявление индивидуальных особенностей деятельности при выполнении заданий.

Ключевые слова: профессиональное становление, коммуникационный подход, образовательная коммуникация студентов, форматы коммуникации, профессиональные задачи, практика студентов.

N. Primchuk

A STUDY OF CONDITIONS FACILITATING EDUCATIONAL COMMUNICATION AMONG STUDENTS IN THE CONTEXT OF THEIR PROFESSIONAL TRAINING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

The paper summarises the results of research on the conditions of organisededucational communication at a pedagogical university based on the ideas of the communication approach. Educational communication forprofessional problem-solving in the context of student-teaching practice is positioned as a means of professional development. The authors substantiate the following conditions for organising educational student communication: developingeducational tasks focused on establishing students' awareness of their professional strengths and weaknesses, which will lead to an effective completionof professional tasks; expandingcommunication formats contributing to problem-solving; including students in the process of analysing the results of reflexive diagnostic techniques aimed at identifying individual peculiarities in their performance.

Keywords: professional development, communication approach, educational student communication, formats of communication, professional tasks, student-teaching practice.

Постановка проблемы

Сегодня значительное внимание в теории и практике высшего педагогического образования уделяется коммуникации. Отметим наиболее значимое:

- усиление важности коммуникации в целевой модели компетенций специалиста [10] и отражение этого процесса в реализации государственных образовательных стандартов [12];
- активизация коллективных форм работы за счет вариативного взаимодействия субъектов образования (микрогруппы, команды, сообщества и т. д.) [2, 5, 6, 7];
- развитие и интенсификация использования коммуникативных технологий, которые базируются на диалоговых методах, на методах развития критического мышления, дискурсивных практиках [1, 3, 4].

Возникает вопрос, как обозначенные процессы влияют на профессиональное становление студентов в педагогическом вузе.

Главным компонентом в профессиональном становлении студентов является их готовность к решению профессиональных задач. На это и ориентирован современный процесс профессиональной подготовки студентов, который трактуется не как нечто однозначно заданное, а как динамичный конструкт, постоянно проектирующийся в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей, ядром содержания которого выступают учебно-профессиональные задачи [9].

В деятельность по решению учебно-профессиональных задач студент бакалавриата включается на разных этапах подготовки, выполняя различные задания: обучение алгоритму решения учебно-профессиональных задач в рамках учебного курса «Решение профессиональных задач педагога»; выявление, осознание студентом сильных и слабых сторон своей будущей профессиональной деятельности в процессе решения учебно-профессиональных задач на практике; самореализация себя в квазипрофессиональной деятельности через исследования в процессе решения задач с расширяющимися контекстами, через социально значимую деятельность в сфере образования и др.

Отметим возможности усиления значимости, расширения коммуникации при организации студентами процесса решения учебно-профессиональных задач.

1. На аудиторных занятиях при освоении студентом алгоритма решения учебно-профессиональных задач:

- активизация ролевых позиций (аналитик, эксперт, проектировщик и др.);
- взаимодействие с разными субъектами (студент — студенты, студент — педагог, студенты — педагог);
- расширение форм коммуникации (презентация варианта решения, представление экспертного заключения и др.).

2. При профессиональных пробах в рамках практики:

- реализация вариативных профессиональных ролей учителя: методист, исследователь, наставник, воспитатель, тьютор, модератор и т. д.;
- участие в разновозрастных коллективах с разным опытом работы (студенты, учителя, преподаватели, администрация школы и др.), взаимодействие с учащимися;
- расширение форм коммуникации: обсуждение, выступление в рабочей группе, например, по решению задач опытно-экспериментальной работы школы; представление диагностических материалов, выступление на педагогическом совете; модерирование мероприятий и т. д.

3. В исследовании (как примере внеучебной деятельности студента):

- индивидуальное исследование, участие в исследовательском коллективе (студенты, ученые, практики и др.);
- участие в обсуждении теоретических положений, представление эмпирических данных, выступление с научным докладом и т. д.

Таким образом, процесс профессиональной подготовки имеет большие возможности для усиления значимости, расширения коммуникации студентов. В нашем исследовании основное внимание сосредоточено на выявлении потенциала коммуникации для профессионального становления студента в период практики. При этом необходимо было решить научную проблему, которая заключается в обосновании условий организации образовательной коммуникации студентов (содержательных и организационных), реализация которых способствует профессиональному становлению студентов — будущих учителей.

Цель статьи состоит в описании результатов проверки предположения о том, что анализ развития умения студентов решать профессиональные задачи, поддерживаемого организацией образовательной коммуникации, позволяет проследить динамику их профессионального становления.

Методология

Содействующий обеспечению продуктивности учебной деятельности характер коммуникации анализируется с позиций коммуникационного подхода, в котором коммуникация рассматривается неотрывно от деятельности. И. П. Фарман отмечает, что даже весьма содержательные коммуникации не должны быть самоцелью; они останутся неэффективными, нерациональными, если не будут ориентироваться на конкретные социальные действия [11, с. 251]. Коммуникация не сводится к передаче знаний, она выступает способом смыслообразования, развития субъектов коммуникации.

Коммуникация динамична, изменчива; в учебной группе между студентами она может как развиваться, так и затухать. В силу вариативности процесса профессиональной подготовки, а в целом и процесса образования как нелинейного, открытого, субъектного, актуализируется понятие образовательной коммуникации, которую выстраивает человек (в нашем случае — студент) «для себя» и «для других».

Образовательная коммуникация студентов рассматривается нами как реализация способа связи и взаимодействия с субъектами процесса профессиональной подготовки для достижения собственного профессионального становления, то есть «для себя». Такая коммуникация становится возможной при ее ориентации «на себя» и «с другими», с тем чтобы вовлечь субъектов образования (например, студентов учебной группы) в процесс продуктивного взаимодействия. При этом сам феномен коммуникативного взаимодействия представляет собой образовательную коммуникацию «между субъектами учебного процесса», организацию которой обозначим как «между другими».

Создание образовательной коммуникации «для студентов/обучающихся», «между студентами/обучающимися» является профессиональной задачей преподавателя вуза / учителя и рассматривается в качестве учебно-профессиональной задачи в процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе. За счет вариативности процесса профессиональной подготовки (в учебной группе на базовых курсах, курсах по выбору; на практике; в исследовательской, творческой, общественной деятельности и т. д.) у студентов выстраиваются разные коммуникации при выполнении индивидуальных заданий.

Для студентов — будущих учителей важно осуществление образовательной коммуникации «для других»: коммуникации значимой, ориентированной на содействие образованию другого (ученика). Этот вид образовательной коммуникации является одной из целевых составляющих профессиональной подготовки. Считаем, что овладение образовательной коммуникацией «для себя», если ее целевым ориентиром выступает поиск себя в будущей профессии, будет содействовать развитию образовательной коммуникации «для других». Когда студент привносит черты коммуникации (стиль, новое содержание, коммуникативные умения и т. д.) в учебную группу, он тем самым меняет образовательную коммуникацию между студентами, то есть «между другими», опосредованно меняя коммуникацию «для других». Как правило, это неосознаваемый процесс, но с точки зрения профессиональной подготовки будущего учителя чрезвычайно важный для рефлексивного анализа. Рассмотрим возможности организации практики для активизации образовательной коммуникации

студентов, ориентированной на поиск себя в будущей профессии («для себя») и позволяющей проявить себя в организации образовательной коммуникации «для других».

В идеологии коммуникационного подхода коммуникация обладает следующими признаками: продуктивность, конструктивность и диалогичность [11]. Раскроем педагогический контекст проявлений данных признаков образовательной коммуникации в решении студентами учебно-профессиональных задач.

Продуктивность коммуникации проявляется в том, что она обеспечивает решение какой-то задачи учебной деятельности, поставленной педагогом или самим обучающимся.

Конструктивность коммуникации способствует адекватной реализации избранных технологий взаимодействия (дискуссия, командная работа и т. д.).

Диалогичность коммуникации создает возможность высказать точку зрения каждому участнику коммуникации, обосновать свою позицию.

В процессе профессиональной подготовки в педагогическом вузе организуется образовательная коммуникация студентов с учетом обозначенных проявлений. Теоретический анализ проблемы позволил сделать вывод о том, что в качестве *условий организации образовательной коммуникации студентов* правомерно выделить:

- разработку содержания заданий, ведущих к решению профессиональных задач, ориентированных на осознание студентами своих сильных и слабых сторон будущей профессиональной деятельности;
- расширение форматов коммуникации, способствующих нахождению решения задач;
- включение студентов в анализ результатов рефлексивных диагностических методик, ориентированных на выявление индивидуальных особенностей деятельности при выполнении заданий.

Подчеркнем, что данный комплекс условий рассматривается как расширение форматов коммуникации в процессе организации деятельности студентов по решению учебно-профессиональных задач, отвечающих вызовам современного образования посредством выполнения заданий исследовательского характера. Организация расширяющихся форматов коммуникации — это не самоцель, только при соединении с содержательной составляющей процесса профессиональной подготовки они будут содействовать профессиональному становлению студентов.

Выделенные условия были положены в основу разработки нового формата практики студентов, который апробировали в 2017–2018 годах; участниками исследования стали 24 студента III курса бакалавриата РГПУ им. А. И. Герцена (профиль подготовки — «Воспитательная работа»).

Отметим основные особенности нового формата практики.

- Студенты были включены в опытно-экспериментальную работу (ОЭР) на базе школ-лабораторий Герценовского университета (6 школ по 4 студента) в рамках коллективного исследования «Содействие самоопределению учащихся средствами школьного образования».
- Содержанием практики выступили задания, включающие студентов в решение реальных задач, стоящих перед современной школой. Учитывался исследовательский характер заданий, близкий студентам и позволяющий работать в команде. Предлагались следующие задания:

– на анализ хода и результатов ОЭР в школе;

– на участие в диагностическом исследовании (включая анализ и интерпретацию полученных данных);

– на теоретический анализ, интерпретацию результатов педагогических диагностических методик, представление их в графической форме и т. д.;

– на разработку форматов представления аналитической справки по результатам диагностического исследования для различных категорий потребителей информации (педагогический коллектив школы, родители, учащиеся, общественность);

– на подготовку совместных с учителями докладов, статей, сценариев мероприятий по итогам решения задач коллективного исследования, практических разработок (планы мероприятий, методические рекомендации и др.);

– на разработку и реализацию профессиональной роли тьютора учащихся, участников конкретного мероприятия, нацеленного на поддержку самоопределения школьников;

– на разработку проектов различной тематики в совместной деятельности учителей, учащихся и студентов, участие в проектах, модерирование мероприятий в рамках проектов.

Важной особенностью являлась организация командной работы участников практики (разновозрастные коллективы с разным опытом работы при участии педагога-лидера — методист, наставник, ответственный за ОЭР и др.) посредством реализации профессиональных проб, которые рассматриваем как испытание, моделирующее решение основных профессиональных задач, особенно тех, которые непосредственно решаются в деятельности учителя [8].

В качестве критериев, позволяющих проанализировать динамику профессионального становления студентов, были выбраны следующие:

- реализация вариативных ролевых позиций в решении учебно-профессиональных задач;
- рациональность использования методик, технологий коммуникации с субъектами образования;
- аргументированность своей позиции в решении профессиональных задач;
- осознанность рефлексии (видит, осознает, что получается, над чем еще надо работать и т. д.).

В качестве основных методов исследования были выбраны: анкетирование, наблюдение, рефлексивные методики и фокус-групповое обсуждение.

Анкетирование провели перед учебной практикой для определения ожидаемой студентами профессиональной позиции на практике (ученик, помощник, партнер); сильных и слабых сторон личности, которые, по мнению студентов, либо влияют на успех практической работы в школе, либо затрудняют ее. Целевой ориентир анкетирования — выявление представлений студентов о влиянии коммуникации между участниками практики на успешность ее прохождения.

Наблюдали за деятельностью студентов по выполнению заданий практики с целью выявления и анализа сущностных характеристик профессионального становления при решении ими учебно-профессиональных задач в динамике от начала практики к ее завершению. В конце практики провели рефлексивные методики для выявления изменений в осознании обучающимися своих сильных и слабых сторон профессиональной деятельности. Провели фокус-групповое обсуждение с участниками практики проявлений образовательной коммуникации в процессе их взаимодействия.

Результаты исследования

Анализ ответов 24 студентов на вопросы анкеты позволил сделать следующие выводы:

- Студенты рассматривают практику в первую очередь как возможность получения опыта решения реальных практических профессиональных задач (22 ответа, 2 ответа — перенять опыт учителя).
- Доминирующей позицией студентов, в которой они хотят видеть себя на прак-

тике, является позиция партнера в работе учителя (19 ответов, 3 ответа — помощник, двое затруднились ответить). Однако студенты затрудняются определить содержание совместной с учителем деятельности для реализации партнерских отношений.

- К доминирующим ожиданиям студентов от практики в аспекте их профессионального становления относится приобретение опыта общения с детьми разных возрастов (21 ответ) и адаптация в профессиональной среде — 17 ответов (допускалась выборка нескольких ответов).
- В качестве сильных сторон для успешной реализации практической деятельности студенты указывают такие личностные качества, как коммуникабельность, ответственность, организованность; организаторские умения; а также знания, необходимые для выполнения отдельных заданий при решении конкретных профессиональных задач (например, проведение диагностических методик, разработка плана мероприятия и др.).
- Студенты затрудняются обозначить конкретное направление своей будущей профессиональной деятельности, в котором они чувствуют себя максимально подготовленными для достижения профессионального успеха и самореализации.

Анализируя ведущие позиции по результатам анкетирования, делаем вывод, что большинство студентов не видят для себя вариативных ролевых позиций в рамках учебной практики, не готовы взаимодействовать в команде с разным опытом работы (преподаватели, учителя, администрация и т. д.), не уверены, что могут быть полезны учителям в решении профессиональных задач.

В ходе исследования составлены протоколы наблюдений по 12 рабочим встречам команд практики, шесть на начальном и шесть на завершающем этапе практики. Встречи охватывали всех студентов, в 6 школах по 4 студента с другими участниками практики. Анализ протоколов наблюдений позволяет заключить, что на начальном этапе студенты в большей степени были ориентированы на быстрые результаты практической деятельности (например, разработали план мероприятия, провели его, а каково его влияние, эффекты — это уже задача учителя).

Анализ протоколов наблюдений на завершающем этапе позволяет отметить, что 20 студентов уверенно реализовывали ролевые позиции: выступление с аналитическим докладом (12 человек); обсуждение тьюторской позиции (8 студентов); 4 человека не заняли явных ролевых позиций.

Ролевые позиции классного руководителя были зафиксированы при подготовке и проведении классных часов по выявленным проблемам детского коллектива (8 студентов). В выступлении с докладами позицию педагога-исследователя проявили 12 студентов, особенно при выявлении факторов, влияющих на зафиксированную ими разницу в успеваемости по предметам в классах одной параллели, на обоснование способов ее учета при поиске путей построения образовательного процесса.

На завершающем этапе практики было проведено анкетирование по тем же позициям, что и в начале практики. Получены следующие результаты:

- 5 студентов (первая группа) попробовали себя в пяти ролевых позициях (исследователь, педагог-организатор, методист, тьютор, классный руководитель); 7 человек (вторая группа) — в четырех позициях (исследователь, педагог-организатор, тьютор, классный руководитель), остальные 12 студентов (третья группа) — в трех ролевых позициях, входящих в предыдущий перечень.
- Анализ количества субъектов, которых студенты указывали при взаимодействии в рамках практики, позволил вы-

явить следующую связь: чем больше ролевых позиций реализовал студент, тем с большим количеством субъектов вступал в коммуникацию при решении учебно-профессиональных задач.

Так, для первой группы студентов с наибольшими ролевыми позициями характерно максимальное количество субъектов коммуникации: преподаватель, учителя, студенты, администрация, методисты, психологи, дети, родители, партнеры школы; для второй группы — преподаватель, учителя, студенты, администрация, дети; для третьей — преподаватель, учителя, студенты, дети.

Рефлексивные методики — «Оценка 360 градусов», методика «Кто Я?» (вербальное самоописание) и ее модификации (Х. Абельс, Х. Блюмер, М. Кун, Т. Макпартленд и др.), проективные методики через моделирование ситуаций и «проживание» вариативных ролей — позволили выявить, что реализация идей коммуникационного подхода в организации учебной практики способствовала развитию:

– способности конструировать свою профессиональную деятельность. Студенты отмечали, что профессиональный опыт ими конструировался во взаимодействии с участниками образовательного процесса (учителями, администрацией, социальными партнерами и др.) как овладение способами решения профессиональных задач в контексте задач опытно-экспериментальной работы в школе; способами коммуникации с субъектами образовательного процесса; реализации вариативных ролей учителя;

– представлений о современной образовательной среде, в которой реализуется профессиональная деятельность учителя; студенты отмечали, что, увидев развивающуюся образовательную среду современной школы и включившись в ОЭР, они сформировали для себя образ школы завтрашнего дня.

К участию в фокус-групповом обсуждении проявлений образовательной коммуникации в процессе взаимодействия участников практики пригласили всех желающих. Ими оказались все студенты (24 человека), 3 преподавателя и 6 учителей.

В рамках обсуждения участниками практики подчеркивалось, что студенты активно включились в исследование образовательной реальности, выступили партнерами в решении реальных практических задач; учителя были наставниками, передавая не алгоритм профессиональных действий «делай как я», а содействуя студентам в приобретении способов решения профессиональных задач. Наши наблюдения и результаты фокус-группового обсуждения свидетельствуют о том, что в организации учебной практики удалось создать командную работу с продуктивной, конструктивной коммуникацией, то есть образовательную коммуникацию. В рамках практики была организована образовательная коммуникация не только студентов, но и учителей, которые отмечали для себя пользу в такой командной работе: они приобрели опыт наставничества; расширили представления о вариативных способах решения задач, получения результатов современных научных исследований; расширили каналы коммуникации с субъектами образования. Таким образом, в организации учебной практики студентов на основе идей коммуникационного подхода была активизирована образовательная коммуникация студентов, ориентированная на поиск себя в будущей профессии «для себя» и «для других».

Заключение

Проведенное исследование подтвердило предположение о том, что анализ развития умения студентов решать профессиональные задачи, поддерживаемого организацией образовательной коммуникации, позволяет проследить динамику их профессионального становления.

Результаты исследования фиксируют позитивную динамику в профессиональном становлении студентов в аспекте осознания ими сильных и слабых сторон будущей профессиональной деятельности: уверенность в реализации ролевых позиций учителя; готовность к реализации методик, технологий коммуникации с субъектами образования; аргументированность собственной позиции в решении профессиональных задач и осознание того, над чем еще надо работать. Этому способствовали разработанные и апробированные в рамках учебной практики условия организации образовательной коммуникации студентов:

- задания исследовательского характера, ориентированные на осознание студентами своих сильных и слабых сторон будущей профессиональной деятельности;
- вариативные форматы коммуникации, способствующие нахождению решения задач;
- рефлексивные методики, направленные на выявление индивидуальных особенностей деятельности студентов при выполнении заданий с последующим анализом их результатов.

Полученные результаты позволяют заключить, что сегодня необходимо расширение палитры форматов коммуникации студентов в процессе профессиональной подготовки с учетом научно обоснованного понимания образовательной коммуникации как ресурса их профессионального становления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Галушко Т. Г.* К вопросу об экологическом педагогическом дискурсе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 188. С. 182–189.

2. *Гогоберидзе А. Г., Граничина О. А., Калабина И. А., Котова С. А.* Развитие научного направления «Интегративная открытая развивающаяся система непрерывного педагогического образования» в институте детства // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 188. С. 92–101.

3. *Даутова О. Б.* Образовательная коммуникация. Традиционные и инновационные технологии. СПб.: КАРО, 2018. 176 с.

4. *Краснова Н. А.* Образовательная коммуникация как «со-держание содержания». URL: http://www.edc.bsu.by/tekst/alm2/krasnovaT.htm (дата обращения: 06.07.2019).

5. *Мелёхина Е. А., Лелеп Л. В.* Командная работа как одна из основных форм профессионального взаимодействия преподавателей вуза // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 5. С. 89–92.

6. *Мокрецова Л. А., Дудышева Е. В., Макарова О. Н.* Дистанционные бизнес-проекты в практико-ориентированной подготовке студентов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2014. № 4 (30). С. 71–75.

7. *Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Ориентиры обновления содержания профессиональной подготовки будущих учителей // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 12–18.

8. *Прудило А. В.* Проектирование профессиональных проб по психологии: учеб.-метод. пособие. Гродно: ГрГУ, 2007. 56 с.

9. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практико-ориентированная монография / Н. О. Верещагина, И. В. Гладкая, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, В. П. Соломин, А. П. Тряпицына. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. 207 с.

10. Россия 2025: от кадров к талантам. URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (дата обращения: 06.07.2019).

11. *Фарман И. П.* Коммуникативная парадигма в социальном познании // Наука глазами гуманитария / отв. ред. В. А. Лекторский. М.: Прогресс — Традиция, 2005. 688 с.

12. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки». URL: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94 (дата обращения: 06.07.2019).

REFERENCES

1. *Galushko T. G.* K voprosu ob ekologicheskom pedagogicheskom diskurse // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2018. № 188. S. 182–189.

2. *Gogoberidze A. G., Granichina O. A., Kalabina I. A., Kotova S. A.* Razvitie nauchnogo napravleniya «Integrativnaya otkryitaya razvivayuschayasya sistema nepreryivnogo pedagogicheskogo obrazovaniya» v institute detstva // Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2018. № 188. S. 92–101.

3. *Dautova O. B.* Obrazovatelnaya kommunikatsiya. Traditsionnyie i innovatsionnyie tehnologii. SPb.: KARO, 2018. 176 s.

4. *Krasnova N. A.* Obrazovatelnaya kommunikatsiya kak «soderzhanie soderzhaniya». URL: http://www.edc.bsu.by/tekst/alm2/krasnovaT.htm (data obrascheniya: 06.07.2019).

5. *MelYohina E. A., Lelep L. V.* Komandnaya rabota kak odna iz osnovnyih form professionalnogo vzaimodeystviya prepodavateley vuza // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2015. № 5. S. 89–92.

6. *Mokretsova L. A., Dudyisheva E. V., Makarova O. N.* Distantsionnyie biznes-proektyi v praktiko-orientirovannoy podgotovke studentov // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V. P. Astafeva. 2014. № 4 (30). S. 71–75.

7. *Pisareva S. A., Tryapitsyina A. P.* Orientiryi obnovleniya soderzhaniya professionalnoy podgotovki buduschih uchiteley // Chelovek i obrazovanie. 2016. № 3 (48). S. 12–18.

8. *Prudilo A. V.* Proektirovanie professionalnyih prob po psihologii: ucheb.-metod. posobie. Grodno: GrGU, 2007. 56 s.

9. Razvitie kompetentnosti buduschego pedagoga v obrazovatelnom protsesse sovremennogo vuza: praktiko-orientirovannaya monografiya / N. O. Vereschagina, I. V. Gladkaya, E. N. Glubokova, S. A. Pisareva, V. P. Solomin, A. P. Tryapitsyina. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2016. 207 s.

10. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam. URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (data obrascheniya: 06.07.2019).

11. *Farman I. P.* Kommunikativnaya paradigma v sotsialnom poznanii // Nauka glazami gumanitariya / otv. red. V. A. Lektorskiy. M.: Progress — Traditsiya, 2005. 688 s.

12. FGOS VO po napravleniyam bakalavriata «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». URL: http://fgosvo.ru/ fgosvo/92/91/4/94 (data obrascheniya: 06.07.2019).