

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ СРЕДЕ ВУЗА

©2014 Л.Г.Сударчикова

Орский гуманитарно-технологический институт
(филиал) Оренбургского государственного университета

Статья поступила в редакцию 23.04.2014

Статья посвящена одной из актуальных проблем вузовского образования – выявлению путей развития профессиональной компетентности будущих педагогов. Описан опыт реализации модели развития профессиональной компетентности будущих педагогов в практико-ориентированной среде вуза. Выявлена динамика их личностных новообразований.

Ключевые слова: будущий педагог, профессиональная компетентность, учебно-профессиональная деятельность, профессионально-педагогические задачи.

Модернизация вузовского образования, осуществляемая в контексте Национальной доктрины образования в Российской Федерации, внедрение новых технологий обучения, образовательных маршрутов и дорожных карт вновь поднимают вопрос о развитии профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе их обучения в вузе. Осознание новых требований времени предполагает осуществление глубинных изменений в качестве подготовки высококвалифицированных специалистов образования. Об этом свидетельствуют конкретные мероприятия по подготовке Министерством образования Российской Федерации «Программы модернизации педагогического образования» и углубляющаяся интеграция в образовательное пространство мирового сообщества, которая содержательно затрагивает все сферы жизни общества. Основной акцент в процессе вузовского обучения в настоящее время делается на приращение профессионального ресурса, в том числе развитие у будущих педагогов профессиональной компетентности, под которой понимается мера соответствия знаний, умений, опыта специалиста определённого социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых им задач и решаемых проблем (Г.М.Коджаспирова).

В исследовании компетентностного подхода к содержанию высшего профессионального образования профессиональная компетентность рассматривается как показатель становления и развития профессионализма будущего педагога (Т.Г.Браже, В.Р.Веснина, Е.И.Елина, В.И.Журавлёв, С.Б.Елканов, А.К.Маркова, И.А.Митина, С.В.Селицкая, В.И.Шалпан). Уровневый подход к профессиональной компетентности, определяемой как способность к решению вариативных профессиональных задач и профессионально-творческому развитию,

получил освещение в работах В.И.Андреева, А.А.Деркача, И.А.Карпачевой, А.И.Мищенко, В.А.Сластёнина, Л.Ф.Спирина.

Обратимся к этимологии понятия «компетентность». В общекультурном плане это – осведомлённость, авторитетность, круг тех вопросов и явлений, в рамках которых личность обладает опытом, знанием, авторитетностью (С.И.Ожегов); в психологическом плане это – способность эффективно осуществлять какую-либо деятельность, соблюдать установленный стандарт какой-либо профессии; в социально-психологическом плане – это способность личности эффективно взаимодействовать с социальными группами в контексте межличностных отношений (В.А.Петровский). Профессиональная компетентность тесно связана с такой качественной характеристикой личности, как «профессионализм деятельности», предполагающей «... владение ее операционной, организаторской, психологической и нравственной сторонами, а так же обобщенными профессиональными знаниями и готовностью к реализации оптимальных способов ...» ее выполнения¹. В современных отечественных исследованиях профессиональная компетентность трактуется как качество личности профессионала (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, Е.М.Машбиц, В.М.Монахов, В.В.Сериков, Дж.Майкл), его психическое состояние (А.К.Маркова) и единство теоретической и практической готовности и способности осуществлять профессиональную деятельность (В.А.Сластёнин, Н.Д.Хмель). Близок к трактовке данной дефиниции подход Ю.В.Варданяна, считающего её сложной взаимосвязанной и взаимообусловленной системой внутренних психических состояний и свойств личности профессионала с оптимальным уровнем профессиональных компетенций и готовности к профессиональной деятельности. Тем са-

⁰ Сударчикова Лилия Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры детской психологии.
E-mail: liliya-sudarchikova@yandex.ru

¹ Психологический словарь. 3-е изд., доп., перераб. / Авт.-сост. Копорулина В.Н., Смирнова М.Н., Гордеева Н.О. – Ростов н/Д: 2004. – С. 365.

мым усиливается образовательная и герменевтическая тенденция в сдвиге акцента с понятия «квалификация» на понятие «профессиональная компетентность» будущего педагога.

Подобной точки зрения придерживаются и современные западные исследователи Англии, Германии, Франции, США, по мнению которых профессиональная компетентность специалиста должна оцениваться не только и не столько по уровню образования и формальным квалификационным показателям, сколько по вариативности их применения успешно адаптированной к профессии личностью специалиста (А.Краут, Г.Московитс, Р.Л.Оксфорд, Е.В.Стэвик, И.Нокана, Д.Мергенс). Исходя из этого, особо значимыми становятся такие индивидуально-психологические качества личности профессионала, как самостоятельность, коммуникативность, потребность в саморазвитии и достижении высокого уровня профессиональной компетентности и умение адаптироваться к обновляющимся требованиям к профессии. В концепции интегрированного развития профессиональная компетентность определяется совокупностью знаний, умений, навыков и качеств, интериоризированных будущим специалистом в процессе профессионального обучения и увязанных с широким спектром знаний вне системы обучения (Г.Вайлер, Я.И.Лефстед, В.Чипанах) и эффективным использованием профессиональных и непрофессиональных знаний, умений, навыков и качеств в трудовой деятельности (Р.Атц, Ф.Батер, Д.Мидлей, Л.Монард, В.Хьюстон).

В системе высшего профессионального образования профессиональная компетентность трактуется как результат саморазвития, самоорганизации, личностного роста и амплификации личностного и профессионального опыта (В.А.Болотов, В.В.Сериков) и может быть оценена по уровню учебно-профессиональных знаний, овладения содержанием учебных дисциплин, методикой и технологией преподавания и умению комплексно реализовывать актуальные задачи обучения, воспитания и развития подрастающего поколения².

В настоящее время компетентность будущего педагога определяется не статичным набором вышеперечисленных компонентов осуществления профессиональной деятельности на высоком уровне, а постоянным их обновлением и гибким оправданным использованием в условиях решения профессионально-педагогических задач (М.А.Чошанов). При этом качество профессиональных знаний, умений и навыков, их диапазон, способность использовать в спонтанных ситуациях межличностного взаимодействия выделяются как существенные признаки дифференциации уровня профессиональной компетентности (О.И.Лебедев, А.М.Новиков). Исходя из

вышесказанного, расширение спектра профессионально-педагогических умений в процессе вузовской подготовки будущего педагога становится более актуальной и насущной задачей профессионального обучения, нежели его подготовка «под конкретное рабочее место», как это наблюдалось ранее (Н.Д.Ушаков).

Для нашего исследования важным является подход к пониманию профессиональной компетентности как аксиологической категории: 1) профессиональная компетентность является индикатором способности будущего педагога к адекватным и квалифицированным суждениям и действиям (Е.И.Огарёв); 2) осведомлённость и авторитетность в профессии, способствующие продуктивному взаимодействию будущего педагога и формирующие его как профессионала, характеризуют профессиональную компетентность в знаниевом и деятельностном аспектах, указывая вектор и содержание вузовской подготовки (Н.В.Кузьмина, Т.Б.Руденко, М.И.Лукьянова).

В контексте изучения проблемы развития профессиональной компетентности будущих педагогов мы опираемся на положенный в основу разработки Государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования специалиста подход к феномену «профессиональная компетентность» Н.С.Розова, содержащий в себе одноимённые аспекты его подготовки: 1) герменевтический (смысловой): раскрывает культуросообразную сущность ситуации профессионального взаимодействия; 2) семантический (проблемно-практический): декодирует и распознаёт ситуации профессионального взаимодействия, способствуя реализации интенций целеполагания; 3) коммуникативный: обеспечивает адекватность и субъектность межличностного взаимодействия с учётом культуросообразных норм общения.

Анализ теоретических первоисточников (А.А.Бодалёв, О.В.Москаленко, Н.А.Коваль, Л.М.Митина, Н.С.Пряжников, В.Н.Софьина, Е.А.Уваров) и практики преподавания в вузе показали, что в процессе реализации учебно-профессиональной деятельности профессиональная компетентность будущего педагога актуализируется посредством следующих функций: 1) гносеологической: через объективное познание педагогической действительности и научно-методологических основ подготовки специалиста образования, а так же интерпретацию феноменов профессиональной деятельности в контексте современной научной парадигмы; 2) перцептивной: в контексте познания личностных особенностей субъектов образования и специфики коммуникации с ними; 3) интерактивной: посредством использования механизмов построения межличностных отношений в целях их развития и оптимизации; 4) коммуникативной: выстраивая взаимодействие с други-

² Батышев С.Я., Новиков А.М., Новожилов Э.Д., Шакирзянов А.Д. Энциклопедия профессионального образования. В 3 томах. – Т. 3. – М.: 1999. – С. 1160.

ми субъектами образовательной деятельности с целью взаимообмена мировосприятием и профессионально значимой информацией и развития личности субъектов взаимодействия; 5) интегративной: поддерживающей целостность профессионального развития и культуросообразных форм взаимодействия с опорой на инновационный компонент деятельности в ней; 6) экологической: актуализирующей психологическую безопасность профессионального взаимодействия на основе общечеловеческих морально-нравственных принципов; 7) регулятивной: внутренне детерминирующей целенаправленное, систематичное и упорядоченное развитие личностного и профессионального потенциала будущего педагога; 8) инвариантной: поддерживающей нелинейное субъектное самодвижение личности будущего педагога к вершинам эталона профессионала и самореализации в профессии.

Развитие профессиональной компетентности на уровне парадигмы современного развития наук, изучающих процессы формирования и развития личности профессионала, активизируется в практико-ориентированной среде вуза³. Это позволяет сместить акцент с педагогического воздействия преподавателя вуза на обучающихся на формирование специфичной профессионально-ориентированной образовательной среды их самообразования, самообучения и саморазвития расширительно (М.В.Кларин, Н.Б.Крылов, В.А.Петровский, В.И.Слободчиков, В.А.Ясвин). При этом образовательная среда обладает интегральными свойствами в системе «Субъект – Среда» и проявляется в контексте развития профессиональной компетентности при решении новых профессионально ориентированных задач и способности будущих педагогов эффективнее решать знакомые ранее задачи. «Важной характеристикой ... (среды) является её векторность – выраженность обучающего эффекта в определённом спектре задач... (где) обучающий эффект проявляется в переносе свойств обучающей среды и опосредованных ею психических свойств субъекта на потенциальные профессиональные среды»⁴. Исходя из вышеизложенного, нами была сконструирована и опробована в экспериментальном обучении модель развития профессиональной компетентности будущих педагогов. Базой исследования стал факультет дошкольного и начального образования Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ в период с января 2009 г. по декабрь 2013 г. Участники исследова-

ния – студенты очной формы обучения психолого-педагогического направления в количестве 156 человек. В основу экспериментальной модели была положена идея организации практико-ориентированного пространства вуза как процесса творчества студентами собственного профессионального развития в учебной деятельности. Движущей силой развития профессиональной компетентности будущих педагогов стало противоречие между их представлением о профессии педагога и её реальной сущностью и между представлением о себе как субъектах профессиональной деятельности и реальными возможностями самоактуализации взрослых обучающихся. Рефлексия как возможность качественных приращений профессиональной компетентности и механизм самодвижения стала базовой в экспериментальном обучении на всех уровнях учебно-профессиональной деятельности.

Критериями выделения уровней развития профессиональной компетентности будущих педагогов стали: степень готовности использовать знания, умения и навыки в учебно-профессиональной деятельности; степень развитости готовности участвовать в собственной разработке и решении круга профессионально-педагогических задач в соответствии с уровнем владения средствами познавательной и практической деятельности. На их основе нами были выделены уровни субъектной позиции будущих бакалавров: 1) *адаптивный уровень*: будущий педагог учится ставить цели и задачи собственной учебной и будущей профессиональной деятельности в общем виде и дифференцировать их от личностных ценностей; у него формируется целостное отношение к основам теоретических знаний, а так же потребность использовать их в собственной профессионально-педагогической деятельности; осознается способность к разработке и решению учебных профессионально-педагогических задач; 2) *репродуктивный уровень*: в активном взаимодействии с субъектами образования у будущего педагога формируются и амплифицируются установка на проектирование профессионально-педагогической деятельности, стойкая потребность в реализации в ней знаний, умений и навыков, а так же в рефлексии собственных действий; осознается и эпизодически проявляется способность к разработке и решению учебных профессионально-педагогических задач; 3) *эвристический уровень*: у будущего педагога актуализируется готовность быть субъектом будущей профессионально-педагогической деятельности, использовать в своей деятельности систему профессиональных знаний, умений и навыков, применять знания методологии науки в целом и педагогики и психологии при оформлении собственных педагогических действий в целостную систему; осознается и проявляется способность к разработке и решению учебных профессионально-педагогических задач; 4) *креативный уровень*: ос-

³ Вачков И.В. Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С. Введение в профессию «психолог»: Учеб. пособ. / Под ред. И.Б.Гриншпуна. – 3-е изд., стер. – М.; Воронеж: 2004. – С. 226 – 232.

⁴ Сергеев С.Ф. Новые ценности образования: культурные модели школ / Ред. серии Н.Б.Крылова, ред. вып. Р.М.Люснер, Т.В.Анохина, М.М.Князева. – М.: 1997. – С. 94 – 96.

новой организации и регуляции учебно-профессиональной деятельности у будущего педагога становятся осознаваемые образовательные ценности как социально-нравственные и психолого-педагогические ориентиры; формируется установка на самостоятельное моделирование учебно-профессиональной деятельности и образовательного маршрута.

На этапе констатации нами выявлено 41, 02 % студентов с адаптивным уровнем профессиональной компетентности, 32, 69 % – с репродуктивным; 17, 94 % – с эвристическим; 8, 35 % – с креативным. Доминирование студентов с адаптивным и репродуктивным уровнями профессиональной компетентности свидетельствовало о необходимости проведения развивающей работы по переходу будущих педагогов на более высокие ее уровни.

Степень готовности использовать знания, умения и навыки в учебно-профессиональной деятельности мы диагностировали с помощью методик К.Замфира «Мотивация профессиональной деятельности» и А.А.Реана «Профессиональная мотивация обучающихся». У 91, 04 % респондентов выявлена оптимальная мотивация, у 8,96 % – смешанная мотивация. Мы предположили, что причиной отсутствия неоптимальной мотивации на младших курсах обучения в вузе может быть идеализация будущей профессиональной деятельности на этапе изучения ее основ и завышенных ожиданий от приобретения нового статуса «студент вуза». Интерпретация результатов показала, что у 86, 57 % у будущих педагогов преобладает внутренний мотивационный комплекс, у 13, 43 % – внешний мотивационный комплекс. Процентное соотношение эмпирических данных свидетельствует об оптимальном балансе мотивации к профессиональной деятельности: внутренняя мотивация > внешняя положительная мотивация > внешняя отрицательная мотивация (86, 57 % > 13, 43 % > 0 %). Т.о., учебная деятельность большинства будущих педагогов-участников исследования мотивирована профессиональной направленностью вузовского обучения.

На формирующем этапе исследования в учебно-профессиональной деятельности мы моделировали профессионально-педагогические ситуации, нацеленные на: 1) осознание студентами собственных профессиональных ценностей, мотивов учения; 2) вербальную и рисуночную самопрезентацию; 3) конструирование профессионально-педагогических ситуаций, построение алгоритма их решения; 4) развитие способности к разработке и решению учебных профессионально-педагогических задач; 5) оценивание и самооценивание качества решения профессионально-педагогических и лично значимых ситуаций.

Принципами экспериментального обучения стали: открытость образовательного процесса; субъектность; активность; диалога и полилога; человекоцентрированность как андрагогический принцип

организации учебного процесса; учёт возрастных особенностей и исходного научного знания будущих педагогов через экспертизу собственной учебно-профессиональной деятельности; учёт индивидуальной траектории обучения будущего педагога; перенос в учебно-профессиональную деятельность интериоризированных педагогических компетенций. Образовательное пространство как контекст развития профессиональной компетентности будущего педагога включало в себя: субъектов образования, т.е. преподавателей и сотрудников вуза, студентов – будущих педагогов, специалистов образовательных учреждений разных ступеней, специалистов социально-педагогических и психолого-педагогических центров; содержание высшего профессионального образования, отвечающее требованиям современных мировых стандартов подготовки высококлассного специалиста; актуальные задачам формирования профессионала образования педагогические технологии в их методологическом, инструментальном и рефлексивном аспектах; самостоятельная учебно-профессиональная деятельность будущих педагогов; специфику образовательного пространства города, региона, российской Федерации в целом в реальном режиме времени.

С первого семестра обучения в вузе будущие педагоги были включены в разноуровневые вариативные виды учебно-профессиональной деятельности с использованием разнообразных методов обучения: 1) традиционных: лекции, семинарские, практические, лабораторные занятия, консультации, самостоятельная работа, коллоквиумы; 2) активных: дискуссии, круглые столы, мозговой штурм, анализ и решение психолого-педагогических задач, психологические тренинги личностного роста, педагогического общения и коммуникативных умений, психологический театр, индивидуальная и групповая проектная деятельность, работа в проблемных группах, экспертная деятельность, тестирование, анкетирование, участие в вузовских, всероссийских и международных научно-практических конференциях, психологических олимпиадах, участие в исследовательской деятельности в рамках исследовательских объединений и при написании курсовых и выпускных квалификационных работ; 3) практико-ориентированного обучения в рамках учебных и производственных практик: анализ документации образовательных учреждений, выполнение практических и диагностических заданий, актуализация сформированных педагогических компетенций в процессе выполнения функций преподавателя, учителя и воспитателя образовательных учреждений, проектирование и реализация индивидуальной траектории обучения детей. В них образовательная практико-ориентированная среда своим контекстом представляла как бинарный процесс: с одной стороны, направленность вовне, на познание в профессиональном ракурсе мира людей, мира вещей, их

взаимодействия, с другой – проникновение внутрь себя, на познание субъективных отношенческих позиций, профессиональных ценностных ориентаций, собственной личностной и профессиональной «Я – позиции». Как следствие, формируются умения осознавать взаимосвязи между педагогическими явлениями, проектировать, методически обосновывать и разрешать реальные ситуации и модели профессионально-педагогической деятельности.

Для актуализации данных умений в обучающем эксперименте было расширено поле позиционного субъектного взаимодействия преподавателей вуза со студентами⁵: 1) в позиции консультанта преподаватель имел возможность углублять представления будущих педагогов по учебным предметам в режиме off-line и on-line при решении конкретной учебной проблемы, когда преподаватель дает готовое решение или путь, технологию ее решения, научая тем самым будущего педагога эффективно учиться; 2) в позиции тьютора – осуществлять работу с запросами и интересами взрослых обучающихся, обратную связь в процессе решения учебно-профессиональных задач и учебной деятельности в целом на всем протяжении обучения в вузе в форме личных встреч, вебинаров, и on-line взаимодействия по электронной почте и на сайтах факультета и вуза; 3) в позиции модератора – актуализировать и структурировать скрытые ресурсы оптимального межличностного взаимодействия на тренинговых занятиях и в индивидуальном консультировании по запросам студентов, где преподаватель в таком контексте выступает посредником, оптимизирующим становление и развитие межличностных отношений между студентами учебной группы, факультета и вуза в целом в психологически безопасной образовательной среде; 4) в позиции фасилитатора – инициировать право на свободу самовыражения и выбора образовательного маршрута в недирективном взаимодействии с будущими педагогами на основе ценностно-значимых для них смыслов и отношений на основе принципа доминантности; 5) в позиции коуча – обучать мастерству овладения будущими педагогами содержанием и технологиями профессиональной деятельности, оказывать поддержку и помощь в освоении учебных курсов, организации учебной деятельности, подготовке к публичным выступлениям и их презентации на занятиях и научно-практических конференциях; 6) в значительной степени вынужденной позиции провайдера, снабжающего учебными пособиями и про-

граммами других высших учебных заведений и устанавливающего тем самым тесные связи с вузами России и других стран.

Важной задачей экспериментального взаимодействия преподавателей со студентами вуза было создание условий для более осознанного понимания будущими педагогами непреходящей значимости самоуважения и стабильности самооценки в спонтанных ситуациях взаимодействия с субъектами образования на аудиторных занятиях и при прохождении ими педагогических практик. Для этого в обучающем эксперименте мы реализовывали позиционное субъектное взаимодействие с будущими педагогами, где в позиции консультанта преподаватель вуза имел возможность углублять представления будущих педагогов по учебным предметам; в позиции тьютора – осуществлять работу с запросами и интересами взрослых обучающихся; в позиции модератора – актуализировать и структурировать скрытые ресурсы оптимального межличностного взаимодействия на тренинговых занятиях и в индивидуальном консультировании по запросам будущих педагогов; в позиции фасилитатора – инициировать право на свободу самовыражения и выбора образовательного маршрута в обучении; в позиции провайдера – предоставлять свободу в отборе учебных пособий и программных продуктов высших учебных заведений России и других стран мира для повышения будущими педагогами уровня своей профессиональной компетентности.

Анализ приращений профессиональной компетентности будущих педагогов на этапе контроля показал, что: на адаптивном уровне находятся 24, 35 % студентов; на репродуктивном – 23, 74 %; на эвристическом – 33, 97 %; на креативном – 17, 94 %. Результаты контрольного диагностического обследования преобладающих у будущих педагогов мотивов профессиональной деятельности с помощью методики А.А.Реана «Профессиональная мотивация обучающихся» мы подвергнули статистической обработке с помощью χ^2 – критерия: переменная P_k приняла значения 40%, 23%, 45%, 7%, а переменная V_k – 27%, 13%, 0%, 27%. Полученное значение $\chi^2 = 17, 51$. Воспользовавшись таблицей граничных значений χ^2 – критерия, приравняв к табличному значению $m - 4 = 3$ степеней свободы, составляющему 16, 27 при вероятности допустимой ошибки менее, чем 0, 001 %, мы получили подтверждение положительной динамики в развитии профессиональных мотивов обучения будущих педагогов с допущением ошибки, не превышающей 0,001 %.

Сравнивая эмпирические данные, полученные нами с помощью методики К.Замфира «Мотивация профессиональной деятельности» на этапах констатации и контроля, мы выявили преобладающее значение собственно учебной деятельности и ее профессиональной направленности для будущих

⁵ *Витвицкая Л.* Организация взаимодействия субъектов образовательного процесса // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 93 – 96; *Сударчикова Л.Г.* Динамика субъектной позиции будущих педагогов в контексте тьюторского сопровождения // Материалы Всероссий. научно-методич. конф. (с междунар. участием) «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры» (30 января – 1 февраля 2013). – Оренбург: 2013. – С. 2267 – 2270.

педагогов как на младших, так и на старших курсах обучения в вузе. Причем внешняя мотивация, связанная с материальными основами (условиями, графиком работы, финансовым вознаграждением), не рассматривается будущими педагогами как перво-степенная. При этом на протяжении всего периода обучения наблюдается оптимальный баланс соотношения внешних и внутренних мотивов, характеризующийся ориентацией будущих педагогов на развитие профессиональной компетентности. Для подтверждения достоверности полученных посредством метода статистической обработки данных мы определили значимость различий между групповыми средними в установке дисперсионного анализа с помощью критерия Фишера. Полученное соотношение, равное 1,44, определяет различия между группами, как значимые и подтверждающие положительную динамику в экспериментальном обучении. Положительная динамика в развитии профессиональной компетентности будущих педагогов показала, что в практико-ориентированной среде вуза представления о профессии и о себе, как личности и педагоге, у них расширяются и амплифицируются, интенсивнее развивается готовность быть субъектом

собственной учебно-педагогической деятельности. Осознается личностный смысл профессионального обучения и ценностное отношение к профессии, которые, однако, актуализируются у большинства будущих педагогов только на старших курсах.

Анализ теоретических первоисточников и экспериментальная работа показывают, что оптимальный уровень профессиональной компетентности обеспечивает полную самореализацию и успешность личности в профессиональной деятельности посредством актуализации совокупности её общих и профессиональных способностей, знаний, умений, навыков, качеств и свойств, соответствующих профессиографическому описанию. Результаты исследования проблемы развития профессиональной компетентности как одного из базовых новообразований будущих педагогов, приводят к осознанию того, что этот процесс детерминирован практико-ориентированной образовательной средой вуза и спецификой межличностных отношений преподавателей вуза и будущих педагогов.

PROBLEM OF PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS IN PRACTICE-ORIENTED ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

© 2014 L.G.Sudarchikova^o

Orsk Humanitarian Technological Institute (branch) of Orenburg State University

The article is devoted to one of the basic problems of higher education – identifying the ways to develop professional competence of future teachers. The experience of implementing a model of professional competence development of future teachers in the practice-oriented environment of the university is described. The dynamics of their new personal forming is revealed.

Keywords: future teacher, professional competence, educational and professional activities, professional and educational goals.

^o Liliya Gennadievna Sudarchikova, Candidate of pedagogical sciences, Associate professor of child psychology. E-mail: liliya-sudarchikova@yandex.ru