"ADVANCED JOURNAL OF UNIVERSITY SCIENCE AND CREATIVE INNOVATIONS"

ФОРМИРОВАНИЕ КЛЮЧЕВЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Муллаахунова Нилуфар Мухаматумановна
Доцент кафедры Прикладных иностранных языков Андижанского государственного педагогического института
Доктор философии по педагогическим наукам (PhD)
E-mail: Mullaahunova70@gmail.com
DOI : 10.67620/ajousci.240034

Аннотация. *Современная профессиональная подготовка студентов-филологов требует перехода от получения знаний к формированию способности применять их для решения профессиональных задач. Профессиональная компетентность рассматривается как интегративное образование, включающее предметно-профессиональный, проектировочный, коммуникативный, технологический и рефлексивно-оценочный компоненты. Обоснованы содержание компонентов, критерии их проявления и механизм формирования на основе профессионально ориентированной деятельности студентов. Особое внимание уделяется последовательности действий: анализу профессиональной ситуации, принятию решения, практическому действию, оценке результата и рефлексивной коррекции. Предложенная модель может использоваться при проектировании содержания профессионально ориентированных дисциплин, учебных заданий, кейсов, проектов и диагностических материалов.*

Ключевые слова: *компетентность, компетенции, студенты-филологи, филологическое образование, предметно-профессиональная компетенция, проектировочная компетенция, коммуникативная компетенция, технологическая компетенция, рефлексивно-оценочная компетенция.*

Abstract. *Modern professional training of philology students requires a shift from knowledge acquisition to developing the ability to apply knowledge to solve professional tasks. Professional competence is viewed as an integrative construct comprising subject-specific professional, design, communicative, technological, and reflective-evaluative components. The content of these components, the criteria for their manifestation, and the mechanism of their development through students' professionally oriented activities are substantiated. Particular attention is given to the sequence of actions: analyzing a professional situation, making a decision, taking practical action, evaluating the result, and carrying out reflective correction. The proposed model can be used to design the content of professionally oriented courses, learning tasks, cases, projects, and diagnostic materials.*

Keywords: *competence, competencies, philology students, philological education, subject-specific professional competence, design competence, communicative competence, technological competence, reflective and evaluative competence.*

Введение. Современная трансформация высшего образования обусловливает изменение требований к результатам профессиональной подготовки специалистов. В условиях расширения цифровой образовательной среды, усложнения профессиональных коммуникаций и повышения требований к самостоятельности специалиста недостаточно обеспечить студенту усвоение определённого объёма теоретических знаний. Значимым результатом высшего образования становится способность выпускника использовать знания в профессиональной деятельности, анализировать проблемные ситуации, выбирать адекватные способы решения профессиональных задач, взаимодействовать с другими участниками деятельности и оценивать полученные результаты.

Актуальность исследования обусловлена усложнением профессиональной деятельности филолога, которая требует интеграции различных видов знаний и умений в зависимости от конкретной профессиональной ситуации.

Современные исследования уделяют значительное внимание профессиональной компетентности студентов филологических направлений, однако отдельные её компоненты нередко рассматриваются изолированно. Это создаёт противоречие между интегративным характером профессиональной деятельности филолога и фрагментарностью формирования отдельных профессиональных умений в процессе вузовской подготовки. В связи с этим возникает необходимость определить систему профессиональных компетенций, отражающую целостную логику профессиональной деятельности студента-филолога. В настоящем исследовании профессиональная компетентность рассматривается как интегративное образование, включающее пять взаимосвязанных компонентов: предметно-профессиональный, проектировочный, коммуникативный, технологический и рефлексивно-оценочный. Их единство проявляется в процессе решения профессиональной задачи: от анализа ситуации и выбора способа действия до его реализации, оценки результата и последующей коррекции.

Цель исследования – теоретически обосновать систему ключевых профессиональных компетенций студентов-филологов и определить педагогические условия и деятельностный механизм их формирования в процессе профессиональной подготовки.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

- уточнить содержание понятий «компетенция» и «профессиональная компетентность» применительно к подготовке студентов-филологов;
- определить специфику профессиональной деятельности, обусловливающую структуру профессиональных компетенций будущего филолога;
- обосновать состав и содержание ключевых профессиональных компетенций;
- определить критерии и показатели их сформированности;
- выявить педагогические условия и деятельностный механизм формирования данных компетенций.

Практическая значимость заключается в возможности использования разработанной системы при проектировании содержания профессионально ориентированных дисциплин, создании учебных заданий и кейсов, организации проектной

деятельности студентов, а также разработке диагностических материалов для оценки уровня сформированности профессиональных компетенций.

Обзор литературы и теоретические основы исследования. Проблема формирования профессиональных компетенций студентов-филологов рассматривается в современной научной литературе в контексте компетентностного подхода, ориентированного не только на усвоение знаний, но и на их применение в профессиональной деятельности. Теоретическую основу составляют исследования Н. С. Сахаровой, И. А. Зимней и Э. Ф. Зеера, раскрывающие содержание понятий «компетенция» и «компетентность», их личностно-деятельностный характер и связь с профессиональной подготовкой специалиста. Профессиональная компетентность при этом понимается как интегративное образование, формирующееся в деятельности и обеспечивающее готовность к решению профессиональных задач.

Специфика профессиональной компетентности филолога представлена в работах О. С. Елшиной, Н. А. Дельвиг и А. Е. Лурис, Е. А. Лагай и Г. У. Мирзахаловой. Исследования подчёркивают значение работы с языком и текстом, аналитической и интерпретационной деятельности, профессионального общения и применения знаний в различных ситуациях. Е. А. Лагай связывает формирование профессиональной и коммуникативной компетентности с использованием профессионально ориентированных, творческих и коммуникативно-ситуативных заданий. Г. У. Мирзахалова рассматривает профессиональную компетентность филолога как многокомпонентное образование и подчёркивает взаимосвязь её основных составляющих.

Отдельные механизмы профессионального становления раскрываются в исследованиях Н. А. Бредневой, К. Б. Усмановой, А. А. Таджибаевой и О. В. Пахомовой. Н. А. Бреднева связывает проектную компетентность с планированием, прогнозированием, последовательностью действий и оценкой результата. К. Б. Усманова рассматривает рефлексивную компетентность через самооценку, анализ результатов деятельности и её последующую коррекцию. А. А. Таджибаева акцентирует интеграцию предметного, педагогического и технологического знания посредством рефлексивных технологий и модели TPACK. О. В. Пахомова подчёркивает системный характер профессиональной компетентности и значение педагогических условий её последовательного формирования.

Проведенный анализ исследований показывает, что научная литература содержит значительный материал по отдельным видам профессиональных компетенций студентов-филологов, однако их взаимодействие как единой динамической системы представлено недостаточно. Это обусловливает необходимость разработки интегрированной модели профессиональной компетентности, отражающей целостную логику профессиональной деятельности и взаимосвязь предметно-профессионального, проектировочного, коммуникативного, технологического и рефлексивно-оценочного компонентов.

2. Методология и модель исследования. Методологическую основу исследования составляет совокупность взаимодополняющих подходов, позволяющих рассматривать профессиональную компетентность студента-филолога как целостное и динамическое образование, формирующееся в процессе профессионально ориентированной деятельности. Ведущим является компетентностный подход, в рамках которого результат профессиональной подготовки определяется не только объёмом усвоенных знаний и сформированных умений, но и способностью обучающегося применять их для решения профессиональных задач. Такой подход предполагает переход от накопительной модели

подготовки к формированию способности действовать, принимать решения и нести ответственность за результат деятельности [2].

Существенное значение имеет **системный подход**, позволяющий рассматривать профессиональную компетентность не как совокупность механически объединённых характеристик, а как систему взаимосвязанных компонентов. Системность проявляется в единстве содержания, функций и связей между отдельными компетенциями, а также в их обусловленности целями и характером профессиональной деятельности. Интегративное и системное понимание профессиональной компетентности представлено в исследованиях, посвящённых профессиональной подготовке будущих учителей и студентов филологических направлений [6].

Вторым важным основанием выступает **деятельностный подход**, согласно которому профессиональные компетенции формируются и проявляются прежде всего в процессе выполнения действий, направленных на решение профессионально значимых задач. В данном контексте знания рассматриваются как ресурс профессионального действия, а умения – как способы его реализации. Практическая направленность и необходимость приобретения собственного профессионального опыта подчёркиваются в исследованиях профессиональной компетентности будущих педагогов. Аналогичная ориентация на выполнение профессиональных, творческих и коммуникативно-ситуативных заданий прослеживается в исследованиях формирования профессионально-коммуникативной компетентности филологов [4].

Рефлексивно-деятельностный подход позволяет дополнить деятельностную основу механизмом осмысления и коррекции профессионального действия. Рефлексия рассматривается как необходимый компонент профессионального становления, обеспечивающий анализ результата, самооценку, корректировку целей и способов деятельности. Для профессиональной подготовки студентов-филологов особую значимость приобретает положение о рефлексии как механизме интеграции предметного, педагогического и технологического знания в целостное профессиональное действие [7].

Наконец, учитывается **практико-ориентированный принцип профессиональной подготовки**, предполагающий моделирование таких образовательных ситуаций, в которых студент должен не воспроизвести усвоенный материал, а использовать различные ресурсы для решения конкретной профессиональной задачи. Проектная деятельность, профессионально ориентированные задания, ситуационные задачи и последующая оценка результата создают условия для перехода от отдельных учебных действий к целостной профессиональной деятельности [1].

Логика исследования определяется переходом от теоретического осмысления профессиональной компетентности к построению её структурной модели и определению механизма формирования. Исходным положением является понимание профессиональной деятельности филолога как интегративной системы, требующей одновременной актуализации предметных, проектировочных, коммуникативных, технологических и рефлексивно-оценочных ресурсов.

В соответствии с теоретико-аналитическим и моделирующим характером исследования использовался комплекс взаимосвязанных методов.

Систематизация и классификация применялись для группировки выявленных профессиональных характеристик и определения их места в предлагаемой структуре. Данный метод позволил объединить разрозненные характеристики в пять функционально

взаимосвязанных компонентов, отражающих основные стороны профессионального действия студента-филолога.

Моделирование использовалось для построения целостной модели профессиональной компетентности и установления функциональных связей между её компонентами. При разработке модели учитывались представления о системности профессиональной компетентности, интеграции различных видов знания и связи проектирования, действия, оценки и коррекции в профессиональной деятельности.

Анализ и обобщение педагогического опыта, представленного в научных исследованиях, позволили определить потенциальные педагогические условия формирования компетенций: профессиональную направленность содержания, практико-ориентированную деятельность, проектные и ситуационные задания, использование образовательных технологий, рефлексивное сопровождение и систематическую оценку результатов.

Следовательно, применённые методы обеспечили последовательное решение исследовательской задачи: от анализа теоретических оснований и существующих научных подходов – к разработке собственной системы ключевых профессиональных компетенций и модели их формирования.

Критерии и показатели сформированности профессиональных компетенций. Для определения сформированности профессиональных компетенций целесообразно использовать систему критериев и показателей, отражающую не только наличие соответствующих знаний и умений, но и способность студента применять их в профессионально ориентированной деятельности. Такой подход соответствует современной трактовке компетентности как способности действовать на основе интеграции знаний, способов деятельности, личностных ресурсов и опыта, а также исследованиям, в которых для диагностики компетенций используются уровни, показатели и анализ результатов деятельности [10].

В качестве основного предлагается выделить **четыре взаимосвязанных критерия**: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, операционально-практический и рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный критерий характеризует осознание студентом профессиональной значимости выполняемой деятельности, устойчивость профессиональной мотивации и готовность самостоятельно решать профессиональные задачи. Его показателями выступают интерес к профессиональной деятельности, понимание её целей и требований, готовность к профессиональному саморазвитию и ответственное отношение к результату.

Когнитивно-деятельностный критерий отражает наличие и функциональное использование профессиональных знаний. Показателями являются понимание предметного содержания, способность устанавливать связи между различными областями филологического знания, анализировать профессиональную ситуацию и выбирать знания, необходимые для решения конкретной задачи. Такой принцип согласуется с представлением о филологической компетенции как способности использовать языковые и литературоведческие знания в аналитической и практической деятельности.

Операционально-практический критерий характеризует способность переводить знания и замысел в конкретные профессиональные действия. Показателями выступают умение проектировать деятельность, выбирать соответствующие способы и технологии

решения задачи, осуществлять профессиональную коммуникацию, создавать профессиональный продукт и адаптировать способы действия к изменяющимся условиям. Связь проектирования с планированием, последовательностью действий и созданием конкретного результата подчёркивается в исследовании проектной компетентности.

Рефлексивно-оценочный критерий отражает способность студента анализировать процесс и результат собственной деятельности, осуществлять самооценку и вносить необходимые коррективы. Его показателями являются адекватная оценка результата, выявление ошибок и затруднений, определение причин недостатков, корректировка способов деятельности и постановка новых профессиональных целей. Данные показатели соответствуют содержанию рефлексивной компетентности, включающей самооценку, анализ результата, самоуправление и корректировку целей и планов [10].

В соответствии с предложенной системой критерии конкретизируются применительно к каждому из пяти компонентов (см. таблицу 1).

Таблица 1. Компоненты профессиональной компетентности студентов-филологов и показатели их сформированности

Компонент	Основные показатели сформированности
Предметно-профессиональная компетенция	глубина и системность филологического знания; способность анализировать языковой или литературный материал; применение предметных знаний при решении профессиональной задачи
Проектировочная компетенция	постановка цели; планирование последовательности действий; прогнозирование результата; разработка профессионального продукта; корректировка проекта
Коммуникативная компетенция	адекватность профессионального общения; выбор средств коммуникации в зависимости от ситуации; аргументация; взаимодействие с другими участниками деятельности
Технологическая компетенция	выбор и целесообразное использование технологий и цифровых средств; способность интегрировать технологические ресурсы с содержанием профессиональной задачи; адаптация технологий к ситуации
Рефлексивно-оценочная компетенция	самооценка; анализ процесса и результата; выявление затруднений; корректировка способов действия; определение направлений дальнейшего профессионального развития

Предлагаемая система предполагает, что сформированность компетенции определяется не отдельным показателем, а *комплексом взаимосвязанных проявлений в профессиональной деятельности*. Поэтому диагностически значимыми должны выступать не только ответы студента на теоретические вопросы, но и результаты выполнения профессионально ориентированных заданий, проектов, ситуационных задач, продуктов деятельности и рефлексивных заданий. Подобный подход соответствует ориентации современной диагностики компетенций на анализ реальной деятельности и её результатов [1].

Важным принципом оценки является также *динамичность сформированности компетенций*. Профессиональная компетентность не сводится к достижению фиксированного набора умений, поскольку её развитие связано с усложнением профессиональных задач, расширением самостоятельности студента и совершенствованием способности к анализу и коррекции собственных действий. Следовательно, критерии и показатели должны использоваться не только для констатации достигнутого уровня, но и для определения направлений дальнейшего профессионального развития.

Предлагаемая структура соотносится с современным пониманием профессиональной компетентности как интегративного образования и одновременно позволяет конкретизировать её применительно к специфике филологической деятельности [4]. Важным основанием для такого подхода является также положение о необходимости интеграции отдельных видов профессионального знания и преодоления фрагментарности подготовки студентов-филологов [5].

Интегративный характер системы профессиональных компетенций. Выделение предметно-профессиональной, проектировочной, коммуникативной, технологической и рефлексивно-оценочной компетенций имеет смысл не как формирование пяти автономных характеристик, а как построение целостной системы профессиональной готовности студента-филолога. Интегративный характер профессиональной компетентности определяется тем, что в реальной деятельности отдельные знания, умения и способы действия актуализируются одновременно и взаимно обусловливают друг друга. Подобное понимание соответствует представлению о профессиональной компетентности как системном и многокомпонентном образовании [2].

Предметно-профессиональная компетенция обеспечивает содержательное основание деятельности: студент должен понимать предмет задачи, владеть необходимыми филологическими знаниями и уметь использовать их для анализа конкретного материала. Однако для профессионального решения этого недостаточно. Полученное понимание должно быть преобразовано в замысел и последовательность действий, что обеспечивается проектировочной компетенцией.

Проектировочная компетенция, в свою очередь, организует деятельность, определяя цель, содержание, последовательность и предполагаемый результат. Проектирование не существует независимо от предметного содержания: характер профессионального решения определяется тем, насколько глубоко студент понимает языковой, литературоведческий или текстовый материал. В исследованиях проектной компетентности подчёркивается связь проектирования с планированием, прогнозированием результата, структурированием действий и последующей рефлексией [1].

Реализация спроектированного действия предполагает взаимодействие с другими участниками деятельности, поэтому следующим системным звеном выступает коммуникативная компетенция. Профессиональная коммуникация обеспечивает согласование действий, представление и обсуждение результатов, аргументацию профессиональной позиции и адаптацию способов взаимодействия к конкретной ситуации. Для филологической подготовки это особенно существенно, поскольку работа с языком и текстом непосредственно связана с различными видами устной и письменной коммуникации [4].

Одновременно профессиональное действие в современной образовательной среде требует выбора соответствующих инструментов и способов его реализации. Эту функцию выполняет технологическая компетенция. Она обеспечивает не просто техническое использование цифровых средств, а их соотнесение с содержанием, целью и условиями конкретной профессиональной задачи. В этом отношении технологический компонент оказывается связанным как с предметным, так и с проектировочным и коммуникативным компонентами. Интеграция предметного, педагогического и технологического знания рассматривается как важное условие профессиональной подготовки студентов-филологов [9].

Завершающим и одновременно регулирующим компонентом является рефлексивно-оценочная компетенция. После выполнения профессионального действия студент должен определить степень достижения цели, оценить качество результата, выявить затруднения и при необходимости скорректировать дальнейшие действия.

Следовательно, рефлексия не только завершает отдельный цикл деятельности, но и создаёт основу для следующего цикла. Связь самооценки, анализа результатов и корректировки деятельности подчёркивается в исследованиях рефлексивной компетентности. В проектной деятельности аналогичная связь проявляется через оценку продукта и коррекцию собственной работы [1].

Следовательно, между компетенциями существует функциональная, а не только содержательная взаимосвязь. Предметно-профессиональная компетенция отвечает на вопрос «что необходимо знать и понимать?»; проектировочная – «что и как следует организовать?»; коммуникативная – «как взаимодействовать при реализации профессионального действия?»; технологическая – «какими средствами целесообразно его реализовать?»; рефлексивно-оценочная – «насколько результат соответствует цели и что необходимо изменить?»

При этом взаимодействие носит двусторонний характер. Например, результаты рефлексии могут потребовать изменения первоначального проекта; изменение условий коммуникации – выбора другой технологии; изменение содержания профессиональной задачи – обращения к дополнительным предметным ресурсам. Поэтому систему следует понимать как **динамическую**, способную перестраиваться в зависимости от изменения профессиональной ситуации.

Профессиональная ситуация как единица формирования. Если отдельные компетенции рассматриваются как структурные элементы системы, то **профессиональная ситуация** может рассматриваться как основная единица их интегрированного формирования и проявления. Именно ситуация задаёт конкретную цель деятельности, определяет её условия, актуализирует необходимые ресурсы и требует принятия решения.

В отличие от учебной задачи, ориентированной преимущественно на усвоение или воспроизведение определённого знания, профессиональная ситуация предполагает необходимость самостоятельного выбора способа действия. Студент должен установить, какие знания и умения являются релевантными, определить возможные варианты решения, выбрать наиболее адекватный и получить конкретный результат. Такой подход соответствует деятельностной направленности компетентностного образования, в котором содержание образования связывается не только с предметным знанием, но и со способами деятельности, проектированием, оценкой, принятием решений и общением [3].

Для филологического образования профессиональная ситуация может быть связана с анализом художественного или публицистического текста, подготовкой профессионального высказывания, разработкой учебного или исследовательского продукта, решением коммуникативной проблемы, выбором цифровых средств для работы с материалом или оценкой результатов собственной деятельности. В каждом случае изменяется конкретное содержание задачи, но сохраняется необходимость интеграции нескольких компетенций.

Профессиональная ситуация выполняет сразу несколько функций. Во-первых, она актуализирует необходимые компетенции. Во-вторых, создаёт условия для их интеграции, поскольку задача требует одновременного использования различных ресурсов. В-третьих, делает возможным наблюдение и оценку профессионального действия и его результата. Наконец, ситуация создаёт основу для рефлексивной коррекции, поскольку результат можно сопоставить с поставленной целью.

Именно практико-ориентированное содержание профессиональных ситуаций позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практической деятельностью. В современном исследовании профессиональных компетенций студентов-филологов практическая направленность обучения, интеграция дисциплин и включение студентов в реальные виды деятельности рассматриваются как значимые условия профессионального развития. Профессиональный опыт, согласно системному подходу к формированию компетентности, становится пространством, в котором отдельные компоненты приобретают функциональное единство.

Функциональная модель взаимодействия компетенций. На основании проведённого анализа взаимодействие пяти ключевых компетенций может быть представлено как *циклическая функциональная модель профессионального действия:*

профессиональная ситуация → анализ → проектирование решения → практическое действие → профессиональное взаимодействие → результат → оценка и рефлексия → коррекция.

На начальном этапе профессиональная ситуация требует её осмысления и определения содержания проблемы. Здесь преимущественно актуализируется предметно-профессиональная компетенция: студент анализирует имеющуюся информацию, выявляет существенные признаки ситуации и определяет необходимые предметные ресурсы.

Следующий этап связан с проектированием решения. Студент формулирует цель, определяет последовательность действий, прогнозирует результат и выбирает необходимые ресурсы. На этом этапе ведущую роль выполняет проектировочная компетенция, однако её содержание опирается на предметное знание.

Далее реализуется практическое действие. Студент выбирает и применяет соответствующие способы и инструменты деятельности, в том числе цифровые и иные технологические средства. Здесь проявляется технологическая компетенция, обеспечивающая адекватный перевод замысла в конкретную деятельность. Одновременно реализуется коммуникативная компетенция, поскольку профессиональное действие, как правило, предполагает работу с адресатом, партнёром, группой или другим субъектом взаимодействия.

Результатом становится определённый профессиональный продукт или решение профессиональной задачи. Однако сам факт получения результата не означает завершения процесса формирования компетенции. Необходим его анализ: студент сопоставляет

результат с первоначальной целью, оценивает качество выполненного действия, выявляет недостатки и определяет возможные пути улучшения. Этот этап обеспечивает рефлексивно-оценочная компетенция.

Полученные в ходе рефлексии данные становятся основанием для **коррекции**: изменения содержания решения, способов действия, используемых технологий, характера коммуникации или первоначального проекта. Тем самым завершение одного цикла становится началом следующего.

Принципиальным является то, что в данной модели компетенции не образуют линейную последовательность, в которой одна полностью заменяет другую. Напротив, они накладываются и взаимно активируют друг друга. Предметное знание может уточняться в ходе проектирования; проект может изменяться после коммуникативного взаимодействия; выбранная технология может корректироваться в зависимости от полученного результата; рефлексия может привести к необходимости повторного предметного анализа.

В обобщённом виде функциональная модель может быть представлена следующим образом (см. таблицу 2):

Таблица 2. Функциональная модель взаимодействия компетенций

Этап профессионального действия	Ведущая компетенция	Основная функция
Анализ профессиональной ситуации	**Предметно-профессиональная**	Осмысление содержания и определение необходимых знаний
Проектирование решения	**Проектировочная**	Постановка цели, планирование, прогнозирование результата
Организация взаимодействия	**Коммуникативная**	Профессиональное общение, аргументация, согласование действий
Реализация решения	**Технологическая**	Выбор и применение адекватных средств и способов действия
Получение результата	**Все компетенции**	Интегрированное выполнение профессиональной задачи
Оценка результата	**Рефлексивно-оценочная**	Анализ, самооценка, выявление затруднений
Коррекция	**Рефлексивно-оценочная + все компоненты**	Изменение способов действия и подготовка следующего профессионального цикла

Предлагаемая модель позволяет рассматривать формирование профессиональных компетенций не как последовательное освоение пяти отдельных блоков, а как постепенное овладение целостным способом профессионального действия. Именно в этом заключается интегративный эффект системы: каждая компетенция сохраняет собственное содержание и функцию, но её профессиональная ценность раскрывается в связи с другими компонентами.

Деятельностный механизм формирования профессиональных компетенций. Формирование профессиональных компетенций студента-филолога предполагает переход от преимущественно учебной деятельности к деятельности, максимально приближенной по структуре и содержанию к будущей профессиональной практике. В рамках компетентностного подхода принципиально важным становится не только усвоение содержания, но и освоение способов действия, позволяющих применять знания в изменяющихся профессиональных ситуациях [3]. При этом профессиональный опыт формируется последовательно, по мере усложнения выполняемых задач и расширения самостоятельности обучающегося.

Формы и средства организации профессионально ориентированной деятельности. Формы организации профессионально ориентированной деятельности должны обеспечивать постепенное приближение учебного процесса к реальным способам профессионального действия. В соответствии с выделенным деятельностным механизмом приоритет получают профессионально ориентированные задания, ситуационные задачи, кейсы, проекты, моделирование профессиональных ситуаций, практические задания, цифровые инструменты и рефлексивные формы работы**.**

Особую роль играют **кейс-задания и профессиональные ситуации**, поскольку они требуют от студента анализа условий, выбора решения и его аргументации. В отличие от репродуктивного упражнения кейс допускает несколько вариантов решения и тем самым создаёт условия для проявления самостоятельности, проектировочной активности и рефлексии.

Проектная деятельность обеспечивает наиболее полную интеграцию нескольких компетенций. Студент проходит путь от постановки проблемы и замысла до создания продукта, его презентации и оценки. В исследовании проектной компетентности планирование, прогнозирование, создание продукта и рефлексивная коррекция рассматриваются как взаимосвязанные характеристики проектного мышления [1].

Моделирование профессиональной деятельности позволяет воспроизводить ситуации будущей работы в условиях образовательного процесса. Это могут быть моделирование профессионального общения, анализ и интерпретация текстов, подготовка презентации, разработка учебного или исследовательского продукта, редактирование текста, решение коммуникативной проблемы. Такие формы позволяют соединить предметное содержание с профессиональным действием.

Цифровые средства выступают не самоцелью, а инструментом решения профессиональной задачи. Их использование должно быть обусловлено содержанием деятельности, целями и предполагаемым результатом. Современные исследования подчёркивают необходимость интеграции технологических средств с предметным и методическим содержанием, а не их автономного освоения [9].

Наконец, необходимым элементом организации профессионально ориентированной деятельности являются **рефлексивные средства**: самооценка, рефлексивные вопросы, анализ выполненного задания, портфолио, экспертная оценка, обсуждение результатов и планирование последующих действий. Они обеспечивают обратную связь между выполненной деятельностью и её дальнейшим совершенствованием [10].

Педагогические условия формирования ключевых профессиональных компетенций. Формирование системы ключевых профессиональных компетенций требует создания комплекса педагогических условий, обеспечивающих не только освоение

отдельных знаний и умений, но и их интеграцию в профессиональной деятельности. Системность таких условий является принципиально важной: отдельное эффективное средство не обеспечивает целостного результата, если оно не включено в общую логику профессиональной подготовки [6].

Первым условием является *профессиональная направленность содержания и учебных заданий*. Теоретический материал должен осваиваться в связи с задачами будущей профессиональной деятельности. Это позволяет студенту увидеть функциональную ценность предметных знаний и постепенно переводить их в профессиональные действия. Практико-ориентированный характер подготовки непосредственно связывается с развитием профессиональных компетенций студентов-филологов [5].

Второе условие – *систематическое включение студентов в профессионально ориентированные ситуации*. Разовые практические задания не обеспечивают устойчивого формирования компетенций. Необходима последовательность ситуаций, в которых усложняется содержание задачи, возрастает степень самостоятельности и расширяется набор актуализируемых компетенций.

Третье условие – *интеграция различных видов профессиональной деятельности* и содержания дисциплин. Целостная подготовка филолога требует установления связей между языковым, литературоведческим, коммуникативным, методическим и технологическим содержанием. Интеграция филологических и психолого-педагогических дисциплин рассматривается как одно из условий целостного развития профессиональных компетенций.

Четвёртым условием выступает *поэтапное усложнение профессиональных задач*. На начальных этапах целесообразно использовать задания с большей степенью структурированности и опорой на образец; далее увеличивается количество альтернатив, расширяется пространство выбора и возрастает самостоятельность студента [5].

Пятое условие – *рефлексивно-оценочное сопровождение профессиональной деятельности*. Каждый значимый результат должен становиться предметом анализа: студенту необходимо не только получить продукт, но и осмыслить способы его создания, качество результата, возникшие затруднения и возможные пути улучшения. Самооценка, анализ результатов, самоуправление и корректировка деятельности составляют важные характеристики рефлексивной компетентности. Рефлексия одновременно выполняет функцию механизма интеграции и коррекции профессионального знания.

Шестым условием является *целесообразное использование современных образовательных и цифровых технологий*. Технологические средства должны включаться в профессиональную задачу функционально и обеспечивать решение конкретной проблемы [9].

Седьмым условием может выступать создание пространства для самостоятельности, профессиональной инициативы и саморазвития студента. *Проектная деятельность, самостоятельный выбор* способов решения, создание профессионального продукта и его защита способствуют формированию субъектной позиции обучающегося [1].

Следовательно, педагогические условия образуют взаимосвязанную систему:

профессиональная направленность содержания → профессиональная ситуация → интеграция видов деятельности → усложнение задач → практическое действие → рефлексия и оценка → коррекция и саморазвитие.

Именно системное сочетание данных условий обеспечивает переход от формирования отдельных компетенций к их функционированию как единой структуры профессиональной компетентности (см. рис. 1).



Рисунок 1. Педагогические условия формирования ключевых профессиональных компетенций

Заключение. Проведённый теоретико-аналитический анализ позволил уточнить содержание и структуру профессиональной компетентности студента-филолога и обосновать её рассмотрение как интегративного образования, функционирующего в процессе решения профессионально ориентированных задач. Анализ научных исследований показывает, что современная профессиональная подготовка филолога предполагает освоение не только предметного знания, но и способов проектирования, профессионального взаимодействия, технологической реализации и рефлексивной регуляции деятельности/

В качестве ключевых компонентов предложены *предметно-профессиональная, проектировочная, коммуникативная, технологическая и рефлексивно-оценочная компетенции***.** Их выделение обусловлено функциональной логикой профессионального действия. Предметно-профессиональная компетенция обеспечивает содержательную основу; проектировочная – постановку цели и конструирование способа действия; коммуникативная – профессиональное взаимодействие; технологическая – выбор и использование адекватных средств; рефлексивно-оценочная – анализ, оценку и коррекцию результата.

Установлено, что выделенные компетенции не должны формироваться как изолированные элементы. Их профессиональная значимость проявляется во взаимосвязи, актуализируемой в конкретной профессиональной ситуации. В этой связи профессиональная ситуация рассматривается как основная единица интегрированного формирования компетенций, поскольку именно она требует от студента одновременной мобилизации различных видов знаний, умений и способов действия.

Разработанный деятельностный механизм формирования компетенций представлен как циклическая последовательность *ориентации, анализа, проектирования, действия, получения результата, оценки, рефлексии и коррекции***.** Его реализация предполагает постепенное преобразование учебной задачи в профессионально ориентированную, при котором снижается степень внешней заданности и возрастает самостоятельность студента.

Определены основные педагогические условия эффективного формирования системы профессиональных компетенций: профессиональная направленность содержания и заданий, систематическое включение в профессиональные ситуации, интеграция различных видов деятельности, постепенное усложнение задач, рефлексивно-оценочное сопровождение, целесообразное использование современных технологий и создание условий для самостоятельности и профессионального саморазвития.

Теоретическая значимость предложенного подхода состоит в уточнении системной организации профессиональных компетенций студента-филолога и раскрытии механизма их функционального взаимодействия. Практическая значимость заключается в возможности использовать разработанную модель при проектировании образовательных программ, профессионально ориентированных заданий, кейсов и проектов, а также при разработке критериев и диагностических материалов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бреднева, Н. А. (2017). Формирование проектной компетентности студентов в образовательном процессе вуза. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*, (5), 166-169.
2. Зеер, Э. Ф. (2004). Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. *Образование и наука*, (3), 42-53.
3. Зимняя, И. А. (2009). Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*, (2), 7-14.
4. Lagai, Y. A. (2023). Formation of professional competence in philology students. *American Journal of Research in Humanities and Social Sciences*, *17*, 167-168.
5. Мирзахалова, Г. (2026). Развитие профессиональных компетенций студентов филологических направлений. *Центральноазиатский журнал академических исследований, 4*(7), 232-237.
6. Пахомова, О. В. (2010). Педагогические условия формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей философских дисциплин в процессе общей педагогики. *Педагогика высшего и среднего образования, 27*, 68-73.
7. Сахарова, Н. С. (1999). Категории «компетентность» и «компетенция» в современной образовательной парадигме. *Вестник ОГУ*, (3), 51-58.
8. Таджибаева, А. А. (2026). Обзор подходов к развитию профессиональной компетентности студентов-филологов с помощью рефлексивных технологий: Роль модели TPACK. *The Lingua Spectrum, 7*(1), 132-139.
9. Усманова, К. Б. (2024). Pedagogical conditions for the effective formation of students’ reflective competence. *American Journal of Philological Sciences, 04*(08), 45-53. DOI: https://doi.org/10.37547/ajps/Volume04Issue08-07