



ДОПОЛНИТЕЛЬНЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТА

ГАБИТОВА Эльвира Маратовна, аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Уфа, gabitovae@mail.ru

ВАХИДОВА Люция Вансеттовна, доцент, кандидат педагогических наук, кафедра профессионального образования, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Уфа, vahidovalv@mail.ru

ШТЕЙНБЕРГ Валерий Эмануилович, профессор, доктор педагогических наук, главный специалист управления научной работой и международных связей, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г.Уфа, dmt8@bk.ru

Формирование дополнительных профессиональных компетенций и исходные положения, включая вопросы развития профессиональной самоэффективности специалиста посредством триады «персонификация — персонализация — индивидуализация».

Ключевые слова: *дополнительные профессиональные компетенции, задачи пакетного типа, профессиональная самоэффективность, персонификация, персонализация, индивидуализация, инварианты образования, логико-смысловое моделирование, макро- и микронавигация.*

Динамика современного производства — ускоряющиеся темпы обновления техники и технологии её производства, организации труда требуют от специалистов всех категорий повышения интеллектуального уровня труда, уровня инновационности, индивидуальной и коллективной ответственности за результаты своей деятельности. То есть современное высокотехнологичное производство трансформирует трудовую деятельность специалиста в разномуд-

ность многоуровневого интеллектуального труда, что приводит к появлению новых интегрированных типов профессий и необходимости уточнения квалификационных возможностей работников.

В то же время и работодатель заинтересован в наличии у работающих не только ключевых знаний, умений и навыков, но также группы дополнительных компетенций, позволяющих выполнять более широкие производственные функ-



ции, не ограниченные узким кругом конкретных видов труда. Иными словами, решать задачи вариативного, локального характера. Освоение дополнительных профессиональных компетенций повышает роль профессионально-личностных свойств будущего специалиста, поскольку современное наукоёмкое инновационное производство предполагает у субъекта труда творческое, продуктивное воображение — способность увидеть в рутинном процессе развивающуюся действительность, предугадать и встретить назревающие изменения, то есть мыслить и действовать в таком же инновационном, продуктивном режиме.

На данный вызов целесообразно расширить процесс профессионального образования будущего специалиста элементами полифункционального и транс-профессионального профессионально-личностного развития. Таким образом, наряду с задачей формирования профессиональных компетенций, необходимых для выполнения конкретного вида труда, необходимо формировать дополнительные профессиональные компетенции, которые понимаются как способность личности к профессиональному развитию для выполнения вариативных производственных задач в новых, часто проблемных ситуациях.

Исследование проблемы формирования дополнительных профессиональных компетенций опирается, в свою очередь, на изучение проблем производственного кластера в форме задач

пакетного типа — детерминантов содержания и процесса формирования дополнительных компетенций. Детальный анализ проблем производства с выделением из них задач пакетного типа, отличающихся высокой значимостью и частотой появления, позволяет уточнить профессиональные требования к специалисту и найти адекватные решения для дальнейшего развития и совершенствования образовательного процесса [4, 5].

Результаты анализа производственной проблематики, таким образом, обусловливают серьёзные изменения форм, методов, средств и содержания профессиональной подготовки специалистов, поиск адекватных подходов к организации образовательного процесса на различных ступенях, новых технологий обучения, отличающихся практикоориентированностью в компетентностном контексте [5]. Необходимо отметить, что российская система образования всегда была, если так можно сказать, компетентностной и ориентированной не только на развитие личности будущего работника, но и непосредственно на сферу профессиональной деятельности. В.М. Зуев [6] полагает, что принципы обоснования компетентностного подхода как методологически нового неубедительны в сравнении с пока ещё существующим так называемым профессионально-квалификационным подходом. В состав компетентности включаются личностные свойства и качества, имею-



щиеся и развиваемые в процессе получения образования, однако и ранее личностные качества были в составе других характеристик модели специалиста. Совершенствуя же подготовку специалиста, необходимо усилить компонент обучения, обеспечивающий развитие личностных свойств и одновременно качеств будущего профессионала, значимость которых и прежде не подвергалась сомнению, во всяком случае, в научно-методологическом плане.

В контексте изложенного повышается роль и преемственности образовательных программ, создающих условия для овладения студентами такими компетенциями, которые необходимы и достаточны для продолжения обучения на следующем уровне профессионального образования — высшем профессиональном образовании — и получении квалификации «бакалавр». При этом деятельность учреждений среднего профессионального образования не ограничивается организацией учебного процесса: педагогические и студенческие коллективы выполняют научно-исследовательскую и методическую работу, осуществляют повышение квалификации специалистов по различным профессиональным программам и курсам [5].

Следовательно, расширение сферы профессиональной деятельности будущего специалиста, соответственно, связано со значительным расширением профессионально-педагогического поля средних специальных учебных заведе-

ний и развитием профессиональных компетенций педагогов; а формирование профессиональной самоэффективности будущего специалиста становится актуальным в двух ключевых аспектах: социально-профессиональном и образовательном [7]. Первый — социальный — аспект самоэффективности состоит в том, что реализация императива современности «образование через всю жизнь» происходит путём освоения компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. Второй — образовательный — аспект определяет условия использования технологий формирования зачатков самоэффективности в профессиональной школе. Крайне важно при обучении других и самому педагогу обладать способностями и компетенциями профессиональной эффективности, однако в настоящее время в педагогической науке не проводятся исследования этой проблемы, не разрабатываются теория, методика и технология её решения. Нашим направлением поиска избраны системно-многомерный, инструментально-деятельностный и субъектно-средовой, а ведущими принципами — инвариантность дидактических оснований, макро- и микронавигация на основе логико-смыслового моделирования знаний, бинарность (как сочетание) [2, 3, 7].

Процесс формирования специалиста в условиях профессиональной школы изначально был связан нами с фундаментальной (как принято сейчас считать)



триадой: «персонификация — персонализация — индивидуализация» и реализационной основой, включающей визуальные логико-смысловые модели; когнитивную визуализацию, поддерживающую взаимодействие субъекта с внешне представленными наглядными средствами; активацию трёх механизмов отражения отображения знаний — чувственно-образного, вербально-логического и моделирующего. Принятый методологический подход потребовал связать процессы персонификации, персонализации и индивидуализации в единую иерархическую систему путём задания соответствующих качественных и количественных связей.

В плане исследования персонификация представляет собой средство индивидуализации личности и её трансформации в других субъектах (персонализация); среда задаёт извне определённые образцы внешнего вида, модели и стереотипы поведения. В результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности и делает самостоятельный жизненный выбор. Дальнейшее изменение субъекта в самость происходит в процессе индивидуализации и проявления «себя во многих» в информационно-образовательной среде.

В соответствии с методологией субъектно-средового подхода для преодоления предметоцентризма в содержании профессиональной подготовки требуется поиск таких интегративных связей

между различными видами профессиональной деятельности студентов (и педагогов), которые определяют суть профессионалистического знания как «ядра» содержания профессиональной подготовки студентов различных профилей, как пространства исследования профессии и профессионального образования. При этом важная особенность профессиональной подготовки заключается в том, что многие задачи являются и учебными, и контекстными, то есть профильными и связанными с будущей профессиональной деятельностью. Работая над учебными задачами, студент овладевает способами их решения, нужными в будущей деятельности. Кроме того, учебно-профессиональные задачи познавательные по сути и направлены на развитие не только профессиональных, но личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности [6]. В этом — важное отличие системы формирования дополнительных компетенций при подготовке будущих специалистов, которое необходимо учитывать при формировании профессиональных стандартов и профессиональных квалификаций. И, тем более, при проектировании образовательного процесса, соответствующего профессиональным стандартам и проблематике производственного кластера.

Обновлённая профессиональная подготовка техников-механиков, инвариантной составляющей которой являются профессионалистические основы [1] (как



совокупность требований к содержанию и условиям организации процесса профессиональной подготовки, к условиям обеспечения нового качества подготовки специалистов в соответствии с требованиями их профессии в современных условиях), направлена на формирование целостного представления о структуре и содержании профессии; на построение процесса профессиональной подготовки, развивающего личностные качества специалиста (осознание принадлежности к профессиональному сообществу, на осознание общности цели деятельности техников-механиков разного профиля); на построение профессиональной карьеры специалиста по мере профессионального становления [1, 5]. Всё перечисленное можно рассматривать как компоненты персонифицированной информационно-образовательной среды с задачами и заданиями, направленными на разви-

тие профессиональной самооффективности будущего специалиста.

Таким образом, формирование дополнительных компетенций будущих специалистов — важное условие профессионального становления, однако, чтобы этот процесс не происходил стихийно и малоэффективно, необходимо формировать опыт продуктивной профессиональной и полифункциональной деятельности путём накопления индивидуального опыта выработки отношения к своей социально-профессиональной реальности, к различным полипрофессиональным и межпрофессиональным ролям. И, как упоминалось, важным компонентом эффективной образовательной системы для этого должна стать персонифицированная информационно-образовательная среда с функциями развития профессиональной самооффективности будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Александрова Н.М.* Деятельность современного педагога: профессионалистический аспект: монография / Н.М. Александрова, Г.А. Варковецкая, Л.А. Дитяткина, Л.А. Ламанова, В.А. Мелехин, А.А. Чернова. — СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011. — 170 с.
2. *Вахидова Л.В., Давлетов О.Б.* Формирование дидактико-технологической компетентности педагога профессионального обучения // Современные проблемы и пути решения в науке, транспорте, производстве и образовании-2014. Сб. научных трудов SWorld. — Выпуск 2. Том 12. — Одесса: Куприенко СВ, 2014—94 с. С. 69—74.
3. *Вахидова Л.В.* Персонифицированная информационно-образовательная среда: концепция подготовки компетентного специалиста средствами обучающей программы // Педагогический журнал Башкортостана. № 2 (51). 2014. С. 77—83.



4. *Габитова Э.М.* Формирование полифункциональных компетенций студентов в учреждениях СПО технического профиля // Среднее профессиональное образование. 2012. № 8. С. 25–27.
5. *Габитова Э.М.* Формирование транспрофессиональных компетенций специалиста в учреждениях среднего профессионального образования // достижения и перспективы психологии и педагогики. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Научный центр «Аэтерна». 2014. С. 17–19.
6. *Зуев В.М.* Болонский процесс и проблемы высшего экономического образования. — (Содержание, формы и методы обучения в высшей школе: Аналитические обзоры по основным направлениям развития высшего образования / НИИВО; Вып. 1). — М., 2005. — 56с.
7. *Штейнберг В.Э., Вахидова Л.В., Давлетов О.Б.* Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонифицированная информационно-образовательная среда //Образование и наука. 2014 — № 4(113). — С. 69–91.