4. Организаторские и умения и навыки:

- определение стратегических целей деятельности;
- ранжирование целей деятельности по различным основаниям;
- мобилизация и мотивация личного состава на выполнение поставленных задач.

5. Исследовательские умения и навыки:

- личная инициатива;
- умение творчески мыслить;
- навыки новаторской деятельности;
- неординарность мышления;
- творческое отношение к делу.

Военно-профессиональные компетенции несут в себе сплав знаний и умений, сопряженных с решением профессиональных задач в конкретных ситуациях.

На наш взгляд в качестве педагогической технологии способствующей развитию профессиональной компетенции может стать поэтапная реализация системы взаимосвязанных, взаимообусловленных учебных, служебно-боевых и общественных задач.

Львов Л.В.

Проблема эффективного формирования оперативной профессиональной компетентности на этапе обучения в ВУЗе

Одной из причин обуславливающих необходимость модернизации российского профессионального образования является по мнению С.А.Смирнова, внутренняя зацикленность системы образования. Внутривузовские ориентиры подготовки специалистов безотносительны к требованиям работодателей и рынка труда. Вузы дают набор теоретических знаний и минимальный комплект практических навыков, которые не позволяют выпускнику *сразу включиться в работу на конкретном предприятии или в конкретной организации* (курсив мой Л.Л.).

В ряде западных странах предусмотрены различные формы получения дополнительных знаний и навыков, которые могут понадобиться для практической деятельности на определенном рабочем месте. Это может быть дополнительное обучение на предприятии или в вузе по заказу предприятия или переходный этап включения в работу период стажировки в организации с целью накопления опыта и сдачи квалификационных экзаменов по данной специальности. Только после такого экзамена выпускник вуза становится полноправным специалистом.

В России квалификационные экзамены не предусмотрены (выпускник получает квалификацию вместе с дипломом о высшем профессиональном образовании), но в первые годы работы на предприятии выпускник вуза считается *молодым специалистом, еще не вошедшим полностью в производственный процесс* (курсив мой Л.Л.).

В подтверждение сказанному уместно привести члена РАО А.М. Новикова «...Образовательные учреждения всех уровней, как бы хорошо они ни обучали учащихся, студентов, выпускают не специалистов в полном смысле этого слова, а *только потенциальных специалистов. Настоящими специалистами они становятся только спустя несколько лет* (и то не все), когда они «наломают дров», «набьют себе шишки», осознают свои ошибки и осознают себя профессионалами» (курсив мой Л.Л.) [5, с. 210].

Практика показала, что система образования, не связанная с производством, не может готовить специалистов для практической работы. Слабым, но хоть каким-то выходом из данной ситуации может служить

Эта грустная констатация уровня подготовки современного выпускника большинства российских профессиональных вузов и послужила причиной нашего исследования.

Обстоятельный анализ перечня профессий и специальностей начального, среднего и высшего профессионального образования на основе анализа совокупного общественного труда, выполнен коллективом учёных под руководством В.А.Сластёнина [4, с.14]. Авторы исследования предлагают учитывать следующие положения: сложившуюся (или только складывающуюся) профессионально-квалификационную структуру труда по отраслям, социально-экономические предпосылки изменения структуры труда: *интеграцию специальностей технического профиля* (почему только технических? - курсив мой Л.Л.)

Особое значение в силу большой социальной значимости и высокого уровня ответственности имеет адекватное профессиональное и личностное развитие для специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности. В настоящее время оперативность как один из важнейших характеризующих признаков всё более и более становится неотъемлемой чертой профессиональной деятельности большинства (четырёх из пяти) типов профессий: «человек - техника», «человек – знаковая система», «человек – человек» и «человек – природа».

Профессиональная деятельность значительного числа специалистов характеризуется решением большого числа преимущественно оперативных задач, т. е. носит оперативный ха-

рактер. В качестве основания для классификации характера профессиональной деятельности мы предлагаем использовать - **преобладающий тип решаемых задач в структуре профессиональной деятельности.**

Оперативный характер профессиональной деятельности объективно требует повышения готовности человека к действиям, результат которых не предрешён. Как неизбежная плата за достижения научно-технического прогресса всё чаще возникают профессиональные ситуации, которые характеризуются большой степенью неопределённости, избытком или недостатком информации, острым дефицитом времени в принятии решения, непосредственной угрозой срыва выполнения производственной задачи и опасностью для самой жизнедеятельности человека. От современных специалистов требуются знания, навыки, умения, качества и способности, позволяющие находить оптимальные, самостоятельные решения в нестандартных ситуациях. В таких сложных условиях только убеждённый, профессионально и психологически подготовленный специалист – только личность может выйти за пределы незапланированного, сверхнормативного принять верное, обоснованное решение и нести за него всю полноту ответственности.[1,3].

Поэтому важнейшим направлением научных разработок в области профессионального образования в этих условиях, является исследование процесса формирования профессиональной компетентности обучаемых ***уже на этапе обучения в вузе как важнейшей составной части профессионального становления,*** необходимого средства и условия решения сложной задачи обеспечения готовности и способности к профессиональной деятельности будущих специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности.

Актуальность проблемы обусловлена повышением требований по обеспечению готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности. Повышение требований к профессиональной готовности вызвано рядом факторов, к наиболее значимым из которых следует отнести:

- высокой социальной важностью профессиональной деятельности специалистов при принятии оперативных решений, степенью ответственности за последствия неадекватных профессиональных действий;

- низкую долю современной техники, оборудования, постоянно снижающееся её техническое состояние, объективно создающие условия для деятельности в сложной, подчас экстремальной обстановке в реальном масштабе времени;

- значительное снижение уровня подготовленности специалистов первичного звена, что практически исключает возможность преемственности и эффективной профессиональной адаптации выпускников непосредственно после окончания обучения в вузе,

- недостаточную теоретическую разработанность проблемы обеспечения профессиональной компетентности специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности в процессе профессионального обучения.

Стремясь полнее и конкретнее представить трудовую деятельность, представляющую совокупность оперативный ситуаций, с точки зрения повышения эффективности профессиональной подготовки, считаем возможным выход за междисциплинарные границы предметных областей (психологии, педагогики, социологии) различных профессий.

В результате недостаточной теоретической разработанности системы подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности и её особой практической значимости для социума в условиях лавинообразного возрастания технологической и информационной сложности эффективного и безопасного применения достижений научно-технического прогресса сложились серьёзные **противоречия** между:

- потребным и фактическим уровнем профессиональной компетентности будущих специалистов, вследствие необходимости в повышении уровня самостоятельности, ответственности в принятии решений на основе развитых профессионально важных качеств и требованиями неукоснительного выполнения нормативно-одобренного способа профессиональной деятельности вследствие обеспечения безопасности процесса обучения и деятельности;
- требованием обеспечения точного соответствия профессиональной подготовки специалиста с оперативным характером профессиональной деятельности социальному заказу общества с гарантированным результатом и профессиональными потребностями и уровнем притязаний личности.

В результате выполнения анализа, выявленные противоречия обусловили **проблему** исследования, заключающуюся в необходимости теоретического обоснования возможности эффективного формирования профессиональной оперативной компетентности уже на этапе обучения в вузе.

Литература:

1. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003.

2. *Львов Л.В.* Роль умений в достижении профессиональной компетентности будущих специалистов // Образование и наука № 5 (29). - 2004. - С. 93-107.

3. *Матушкин С.Е.* Социальное и природное в нравственности. Челябинск. Челяб. гос. ун-т, 2005.

4 Педагогика профессионального образования: Учебн. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.П.Белозерцев, А.Д.Гонеев, А.Г.Пашков и др.; Под ред. В.А.Сластёнина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.

5. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе. М.: Эгвес, 2002.

Мажарова Е.А.

Метод проектов — основа личностно-развивающего образования

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник еще в начале нынешнего столетия в США. Его называли также методом проблем и связывался он с идеями гуманистического направления в философии и образовании, разработанными американским философом и педагогом Дж. Дьюи, а также его учеником В.Х. Килпатриком. Дж. Дьюи предлагал строить обучение на активной основе, через целесообразную деятельность обучаемого, сообразуясь с его личным интересом именно в этом знании. Отсюда чрезвычайно важно было показать детям их личную заинтересованность в приобретаемых знаниях, которые могут и должны пригодиться им в жизни. Для этого необходима проблема, взятая из реальной жизни, знакомая и значимая для ребенка, для решения которой ему необходимо приложить полученные знания, новые знания, которые еще предстоит приобрести.

Преподаватель может подсказать источники информации, а может просто направить мысль студентов в нужном направлении для самостоятельного поиска. Но в результате студенты должны самостоятельно и в совместных усилиях решить проблему, применив необходимые знания подчас из разных областей, получить реальный и ощутимый результат. Вся работа над проблемой, таким образом, приобретает контуры проектной деятельности.

Разумеется, со временем идея метода проектов претерпела некоторую эволюцию. Родившись из идеи свободного воспитания, в настоящее время она становится интегрированным компонентом вполне разработанной и структурированной системы образования. Но суть ее остается прежней - стимулировать интерес студентов к определенным проблемам, предполагающим владение определенной суммой знаний и через проектную деятельность, предусматривающим решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие рефлекторного (в терминологии Джона Дьюи или критического мышления). Суть рефлекторного мышления - вечный поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении. "Потребность в разрешении сомнения является постоянным и руководящим фактором во всем процессе рефлексии. Где нет вопроса, или проблемы для разрешения, или где нет затруднения, которое нужно преодолеть, поток мыслей идет наобум... Проблема устанавливает цель мысли, а цель контролирует процесс мышления".

Метод проектов привлек внимание русских педагогов еще в начале 20 века. Идеи проектного обучения возникли в России практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством русского педагога С.Т. Шацкого в 1905 году была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания.

Позднее, уже при советской власти эти идеи стали довольно широко внедряться в школу, но недостаточно продуманно и последовательно и постановлением ЦК ВКП/б/ в 1931 году метод проектов был осужден и с тех пор до недавнего времени в России больше не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике. Вместе с тем в зарубежной школе он активно и весьма успешно развивался. В США, Великобритании, Бельгии, Израиле, Финляндии, Германии, Италии, Бразилии, Нидерландах и многих других странах, где идеи гуманистического подхода к образованию Дж. Дьюи, его метод проектов нашли широкое распространение и приобрели большую популярность в силу рационального сочетания теоретических знаний и их практического применения для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности студентов. "Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить" - вот основной тезис современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Сравнительный анализ истории становления теории и практики метода проектов показывает, что в отечественной педагогике эта технология рассматривалась, прежде всего, как средство:

- всестороннего упражнения ума и развития мышления (П.Ф. Каптерев);