

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МАГИСТРА ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL
CONDITIONS OF DEVELOPMENT
OF PROFESSIONAL COMPETENCE
MASTER OF EDUCATION
IN THE LEARNING PROCESS

O. Kozyreva

Annotation

The article deals with the organization of the necessary organizational and pedagogical conditions of development of professional competencies of Master of Education in the learning process.

Keywords: Masters of education, professional competence, organizational and pedagogical conditions.

Козырева Ольга Анатольевна

К.п.н., доцент каф. коррекционной педагогике, КГПУ им. В.П. Астафьева, доцент каф. педагогике и психологии с курсом ПО КрасГМУ им. В.Ф. Войно-Ясенецкого, Красноярск

Аннотация

В статье рассмотрены вопросы организации необходимых организационно-педагогических условий развития профессиональных компетенций магистра образования в процессе обучения.

Ключевые слова:

Магистры образования, профессиональные компетенции, организационно-педагогические условия.

В российской системе образования магистратура входит в структуру высшего профессионального образования. Современная двухуровневая система высшего образования дает возможность человеку дважды выбирать профиль программы: бакалавриат и магистратура. Магистратура является более гибкой в выборе. Это усиливает мотивацию и помогает осмысленно подойти к выбору профессии.

Концептуальной основой магистратуры являются непрерывность и преемственности ступеней высшего образования, т.е. его многоуровневость.

Многоуровневость предполагает организацию образовательного процесса в несколько этапов. Каждый из них имеет собственные конкретные цели, сроки и особенности организации учебного процесса. На каждом этапе образования создаются условия для достижения обучающимся определенного уровня образованности.

Преимущества многоуровневой системы образования состоит в том, что магистратура: принимает в свои ряды взрослых людей, стремящихся получить второе (или более) образование; реализовать индивидуальную траекторию обучения; является реальной возможностью вооружить магистра компетенциями, которые не были

включены (по той или иной причине) в достаточно жесткие рамки стандартов полного высшего образования; способствует выработке у магистров универсального подхода к профессиональной деятельности; позволяет усилить дисциплины специализации, увеличить исследовательские проекты и производственную практику; позволяет осуществить плавный переход из одной специальности в другую (или дополнить базовое образование).

Магистерские программы – отражение общемировой тенденции, направленной на унификацию программ и дипломов высшего образования. Магистры получают комплекс компетенций, позволяющих сразу квалифицированно выполнять определенные функции: эксперта, аналитика, разработчика, менеджера-координатора. Магистратура рассматривается как реальная альтернатива второму высшему образованию.

Высококвалифицированные кадры с магистерским уровнем образования требуются не только в вузах в качестве преподавателей или в исследовательских организациях, но и в организациях самых разных сфер деятельности [9].

Исследователи отмечают принципиальное изменение технологии обучения, повышение фундаментальности образования на этапе бакалавриата и роли исследова-

тельской и самообразовательной деятельности магистров в процессе обучения.

Анализируя новый федеральный образовательный стандарт высшего образования, мы отметили факт увеличения доли самостоятельной работы. Она занимает в среднем половину времени, отводимого на учебную дисциплину. Очевидно, что при этом повышается значение самообразовательной деятельности. Необходимо специально отметить, что значение самообразовательной деятельности выходит далеко за пределы конкретных учебных дисциплин. Самообразование является одним из основных компонентов качества обучения в магистратуре.

На современном этапе реформирования высшего образования вузы рассматривают подготовку магистров как одно из приоритетных направлений своей деятельности.

Магистерские программы носят авторский, сетевой и гибридный характер, отражая существующие в вузе научные школы, вводятся решением Ученого совета вуза, проходят аккредитацию.

На наш взгляд, необходимо создать специальные организационно-педагогические условия развития профессиональной компетентности магистра.

Под условием нами понимается обстоятельство, от которого что-нибудь зависит; требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон; правила, установленные в какой-нибудь области жизни, деятельности; обстановка, в которой происходит, осуществляется что-нибудь; данные, требования, из которых следует исходить [7, С.839]; совокупность внутренних и внешних причин, условий, определяющих психологическое развитие человека, ускоряющих или замедляющих его динамику и конечные результаты [6, С.270–271].

Нам близко определение понятия "условие", представленное в Словаре русского языка под редакцией А.П.Евгеньевой, в котором оно определяется как "правила, существующие, установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу; обстановка, в которой происходит, протекает что-либо" [10, С.518–519].

Для организации процесса развития профессиональной компетентности магистров мы используем специальные организационно-педагогические условия:

- ◆ модульная магистерская программа;
- ◆ обеспечение профессионально-ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения в магистратуре, направленного на осознание педагогами личностного смысла обучения в магистратуре;
- ◆ использование методов активного обучения в

органичном сочетании с традиционными формами и методами;

- ◆ самодиагностика профессиональной компетентности.

Рассмотрим более подробно указанные выше организационно-педагогические условия.

Модульная магистерская программа

Магистерская программа "Подготовка к профессионально-педагогической деятельности с детьми с ОВЗ" разработана сотрудниками кафедры коррекционной педагогики под руководством д.псих.н., профессора Л.П.Уфимцевой.

Программа ставит своей целью подготовить высококвалифицированных специалистов – педагогов, психологов – для координации задач специального и инклюзивного образования, социальной интеграции и реабилитации детей и подростков с ограниченными возможностями. Выпускники будут конкурентоспособны и востребованы в общеобразовательных школах, центрах диагностики и коррекции, реабилитационных центрах для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Поскольку каждый уровень обучения имеет собственную схему, логику разворачивания образовательного процесса, т.е. различные цели и задачи была разработана модульная магистерская программа, состоящая из некоторого набора учебных модулей с определением дидактических единиц содержания образования, механизмов обратной связи, обеспечивающих не только контроль за результатами обучения, но и позволяющих учесть возникающие трудности при разработке следующего этапа или другого уровня обучения.

Использование модульного подхода в обучении позволяет связать воедино все структурные и функциональные элементы учебного процесса, более целенаправленно и методически обоснованно планировать и корректировать ход и результаты учебно-познавательной деятельности магистров. В свою очередь, учебный модуль представляет собой законченный элемент с четкой структурой плана, целей и задач работы, формируемых компетенций, форм контроля за усвоением учебного материала.

При разработке магистерской программы необходимо руководствоваться следующими принципами:

1. принцип комплексной оценки потенциала специалиста. Оценка характеризует потенциал специалиста в конкретной программе обучения и группе педагогов и служит основой для дальнейшего обучения и служебного продвижения;

2. принцип ориентации на развитие качеств личности педагога по всем сферам человеческой деятельности. Модульная магистерская программа создает условия для развития качеств личности специалиста, особенно в тех сферах, где он недостаточно подготовлен, и проявления его разносторонних способностей;

3. принцип целевого интенсивного обучения на базе широкого набора учебных модулей;

4. принцип системного использования методов активного обучения. Реализация активного обучения позволяет смоделировать решение педагогических проблем, возникающих при обучении и воспитании детей с ОВЗ; мобилизовать внутренний потенциал человека в игровой ситуации;

5. принцип непосредственного взаимодействия в процессе обучения;

6. принцип гибкой обратной связи с обучающимися педагогами, которая устанавливается выявлением степени удовлетворенности ими образовательным процессом в течение всего периода обучения.

7. принцип использования современных информационных технологий.

Обеспечение профессионально – ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения, направленного на осмысление и осознание педагогами личностного смысла обучения в магистратуре

В своем исследовании мы используем понятие "профессионально ориентированное взаимодействие" и рассматриваем его как одно из организационных условий развития профессиональной компетентности магистров.

Если взаимодействие специально направлено на достижение профессионально значимых целей, предполагает разрешение учебных и практических задач, сформулированных в результате анализа реальных проблем профессиональной действительности, субъекты взаимодействия выступают в роли коллег, партнеров в профессиональной сфере и в этом взаимодействии происходит их развитие, изменение как профессионалов, то можно говорить о профессионально ориентированном взаимодействии.

Использование методов активного обучения в органичном сочетании с традиционными формами и методами

Отличительными особенностями активного обучения от обычного (объяснительного) являются: активизация мыслительности обучаемого путем формирования специальных условий, способствующих его активизации независимо от его желания; устойчивость и неопределенность активной мыслительности участников обучения путем удлинения времени одновременного активного включения, или же спонтанной, но очень глубокой работой мысли, позволяющей сохранять активность в те-

чение некоторого перерыва между активной работой; формирование навыков самостоятельной, творческой выработки решений в условиях игрового имитационного моделирования, повышенной мотивации и эмоциональности обучаемых; перманентные взаимные коммуникации обучаемых и преподавателей, развивают обе стороны с рефлексивных позиций; активное предъявление и использование знаний и умений педагогами.

В своем исследовании мы используем понятие "активное обучение" для обозначения в комплексе цели, содержания, форм и методов организации активной учебной деятельности магистров для развития их профессиональной компетентности в процессе обучения [1].

В основу активного обучения положено воспроизводство, с той или иной степенью адекватности, процессов, происходящих в реальной образовательной системе и их моделирование.

Среди форм организации образовательного процесса при обучении взрослых в России преобладающие позиции занимает лекторий. При таком подходе учебная активность обучающегося подменяется активностью преподавателя, что, конечно же, ни в коей мере не способствует формированию установки обучающегося на интеллектуальную и творческую самостоятельность, поисковую активность, самообразование и самосовершенствование – основных психологических механизмов обретения человеком целостной культуры и компетентности [11]. Активные методы обучения предполагают изменение характера лекционных занятий.

Деловые, ролевые, ОДИ игры по своим потенциальным возможностям позволяет формировать у магистров рефлексивное отношение к собственным способам профессиональных действий. При этом подготовка и использование ролевой игры требует от организатора не только знания специфики профессиональной деятельности участников, но и, в большей степени, знания и умения построения эффективных коммуникаций. Ролевая игра предполагает совершенствование процессов взаимодействия участников, расширение их коммуникативной компетентности.

На наш взгляд, методы стимулирования познавательной активности, а именно "мозговая атака", метод конкретных ситуаций, ролевые игры и тренинги ставят обучающихся в иную, чем при традиционном обучении позицию.

Метод анализа конкретной ситуации получил название от английского термина "case study" и буквально может быть переведен как "изучение ситуации". Он занимает особое место среди методов активного обучения как наиболее приближенный к практике школ.

Анализ конкретных ситуаций – это "глубокое и детальное исследование реальной или имитированной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные и (или) общие характерные свойства".

В общем виде этот метод представляет собой решение профессиональных задач.

Рассмотрим следующий метод – тренинг. Тренинг позволяет не только совершенствовать профессиональные знания и навыки, но и развивать общие способности, мировоззрение, изменять внутренние установки, повышать уровень мотивации, улучшать поведение, межличностное взаимодействие. В практике используют различные виды тренинга, в зависимости от поставленной цели.

В процессе обучения в магистратуре могут использоваться инновационный, коммуникативный, организационный, рефлексивный и командный тренинги.

Для разработки и проведения тренинговых занятий ориентирами выступают три основных компонента социально–психологического тренинга: осознание человеком неадекватности реагирования в ситуации общения; формирование установки на усвоение новой информации, способствующей адекватному реагированию; усвоение необходимых способов реагирования, установок систем оценивания, делающих поведение работника в коллективе более успешным [2].

Самодиагностика профессиональных компетенций

Основой для выбора именно метода самодиагностики профессиональных компетенций магистра образования служат следующие принципы: комплексность, всесторонность (в основе предлагаемой системы лежит целостная структура компетенции учителя, учитывающая все основные компоненты профессиональной деятельности: знание предмета преподавания, знание методики обучения, планирование, управление учебным процессом и т.д.); конфиденциальность; относительная объективность (данная особенность обусловлена не только комплексным характером оценки и наличием четких дифференцированных критериев, но и возможностью педагогов осуществить самодиагностику собственных профессиональных компетенций. Предлагаемый способ оценки не носит исключительно контролирующий характер, а направлен на профессиональное развитие); доверие к результатам самодиагностики; прозрачность и партнерство участников (магистр не является объектом оценки, а вовлекается в оценочный процесс [3; 13]. Это достигается за счет регулярной самооценки профессиональной деятельности).

За основу для разработки диагностических процедур взяты:

1. Вопросник для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности А.К.Марковой [5];
2. Диагностика заинтересованности в овладении профессиональными умениями А.П.Чернявской [14];
3. Диагностика общепрофессиональных умений учителя А.П.Батраковой, И.С.Мосиной [8];
4. Самодиагностика Т.И.Фроловой "Готов ли учитель к

диалогу с учениками?" [12].

5. Лист самооценки знаний и умений учителя Т.И.Казарицкой [3].

6. Графическая запись уровня профессиональной компетентности учителя Н.В.Клюевой [4].

Диагностика является компонентом обучающей системы и непосредственно связана с ее предметной областью. В основу технологии положен механизм диагностирования с помощью комплекса показателей, состоящих из специальных критериев по определению и оценке профессиональных умений, результативности и качества деятельности учителя. В ней совмещены внешняя и внутренняя экспертиза деятельности магистра, что способствует повышению объективности в оценке его профессиональных компетенций, профессиональной культуры.

При изучении профессиональных компетенций магистров необходимо руководствоваться следующими основными требованиями диагностики:

1. оценка проводится не путем сравнения полученных результатов с какими–либо нормами, средними величинами, а путем сопоставления их с результатами предыдущих диагностирований с целью выявления характера продвижения в развитии, профессиональном росте педагога;

2. изучение профессиональных компетенций направлено на выявление индивидуальных особенностей профессионального развития магистра;

3. диагностика профессиональных компетенций нужна не только для выявления актуального уровня, но и для определения возможных индивидуальных путей совершенствования;

4. изучение профессиональных компетенций магистра опирается на самоанализ, самодиагностику результативности профессиональной деятельности для создания мотивации самосовершенствования и профессионального развития. Уровень развития профессиональных компетенций рассматривается как содержательная характеристика деятельности магистра, а процесс самосовершенствования, профессионального роста – как развитие, смена качественно своеобразных этапов деятельности.

На уровне построения диагностической системы такой подход реализуется разработкой трех основных типов процедур: предметные диагностические задания, ситуационно–ограниченные диагностические задания, решение профессиональных задач с элементами психологического тестирования; моделирование реальных педагогических процессов или актов педагогического взаимодействия.

Таким образом, типы этих процедур различаются требующейся формой представленности знаний, умений, психологических механизмов, лежащих в основе про–

фессиональных компетенций и степенью зависимости от конкретных условий диагностической ситуации, что определяет их позитивные характеристики и внутренние ограничения.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Под условием мы понимаем правила, существующие, установленные в той или иной области жизни, деятельности, обеспечивающие нормальную работу; обстановка, в которой происходит, протекает что-либо.

2. Для развития профессиональных компетенций педагогов, работающих с детьми с ОВЗ, в процессе обучения в магистратуре нами сформулированы следующие организационно-педагогические условия: наличие модульной магистерской программы; обеспечение профессионально – ориентированного педагогического взаимодействия в процессе обучения, направленного на осмысление и осознание педагогами личностного смысла обучения в магистратуре; использование методов активного обучения в органичном сочетании с традиционными формами и методами; самодиагностика профессиональных компетенций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова Е.А., Базаров Т.Ю., Лукьянова Н.Ф. и др. Методы эффективного обучения взрослых. Учебно-методическое пособие. Москва-Берлин, 1999. 153с.
2. Активные методы обучения в системе непрерывной подготовки кадров: Сб. науч. трудов / Отв. ред. Р.Ф. Жуков. Л., 1990. 127 с.
3. Казарицкая Т., Голованова И. и др. Компетентность учителя: инструментарий оценки и самооценки// Директор школы. 2002. №6. С.16-24.
4. Ключева Н.В. Технология работы психолога с учителем. М.: ТЦ "Сфера". 2000. 192 с.
5. Маркова А.К. Психология труда учителя. М. 1993. 198 с.
6. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: В 2ч. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч.2. 352 с.
7. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М. 1990. 916 с.
8. Педагогическая диагностика в опытно-экспериментальной работе школы (книга для учителей). Изд-во Комитета по образованию Санкт-Петербурга, 1993. 85 с.
9. Ревякина В.И. Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских ВУЗов.// Вестник ТГПУ. Рубрика: Высшее педагогическое образование. Выпуск №10. 2011. С. 29-33.
10. Словарь русского языка. В четырех томах. Т.4. С-Я/ Под.ред А.П.Евгеньевой. М.: Рус.яз., 1988. 800 с.
11. Смышляева Л.Г., Пшеничникова Т.Д. Образование взрослых: поиск научно-исследовательских приоритетов и перспектив.// Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: ПЕДАГОГИКА, выпуск №8(24). 2000. С.54-55.
12. Фролова Т.И. Готов ли учитель к диалогу с учениками?// Директор школы. 2002. №4. С.27-31
13. Фуряева Т.В. Высшее профессиональное социальное образование // Социальная педагогика в России. № 2. 2012. С. 80-82.
14. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. М.: Центр "Педагогический поиск". 2001. 176 с.

© О.А. Козырева, (kozzyrevaoa@mail.ru), Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»,

