

О. Ф. СМОЛЯКОВА

МГПУ им. И.П. Шамякина (г. Мозырь, Беларусь)

ИТОГОВАЯ АТТЕСТАЦИЯ КАК ФОРМА ДИАГНОСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА

Перед каждым образовательным учреждением сегодня стоит значимая и сложная задача, связанная с подготовкой специалиста, обладающего профессиональной компетентностью, позволяющей активно включиться в систему общественных отношений и производства. Работа по решению этой задачи началась с момента создания компетентностной модели специалиста и продолжается в настоящее время. В нашей стране проходит первый этап разработки новых образовательных стандартов, основанных на реализации модульного подхода. В данном случае под модулем понимается «выделяемая логически, относительно самостоятельная часть образовательной деятельности, направленная на формирование определенной компетенции (группы компетенций), с четко обозначенной трудоемкостью

в зачетных единицах» [1, с. 10]. Использование модульного подхода обусловлено необходимостью обеспечить гибкость образовательных программ, возможность адаптировать их к различным видам и содержанию трудовой активности во всех сферах деятельности, учитывать потребности общества и отдельных граждан. Разработка образовательных программ с таких позиций позволяет решать многие задачи оптимизации образовательного процесса: сокращение времени обучения в вузах; предоставление студентам возможности планировать и организовывать свое обучение; предоставление вузам возможности оперативно реагировать на запросы рынка труда; развитие студенческой мобильности др. Модульный принцип представления содержания образовательной программы основан на группировании в модули учебных дисциплин, обеспечивающих формирование у обучающихся одной или нескольких одинаковых компетенций.

Компетентностный подход положен в основу ныне действующих образовательных стандартов, где в рамках одной специальности представлено несколько групп компетенций. Каждая из них в той или иной степени привязана к конкретным, зачастую к нескольким дисциплинам и, наоборот, изучение конкретной дисциплины нацелено на формирование ряда компетенций. Однако формирование той или иной компетенции далеко не всегда прямо соотносится с освоением одной определенной дисциплины или группы дисциплин. В отдельных случаях отнесение дисциплин к определенным компетенциям носит формальный характер. Некоторые формулировки компетенций нечетки, неоднозначны. Кроме этого, невозможно «установить, в какой точке образовательного процесса должна быть продемонстрирована и проверена та или иная компетенция. Одни и те же компетенции оказываются отнесенными к различным дисциплинам в различных образовательных стандартах» [1, с. 12]. Оценка уровня сформированности компетенций еще одна важная для системы высшего образования задача, которую необходимо решать одновременно с разработкой новой нормативной документации.

Используемая в действующих образовательных стандартах компетентностная модель специалиста, включающая академические (знания и умения по изученным дисциплинам), социально-личностные (культурно-ценностные ориентации) и профессиональные компетенции, сегодня требует переосмысления и коррекции с учетом новых требований к образовательному процессу в вузе. К тому же была затруднена диагностика конкретной компетенции в процессе обучения, нет общепринятых методических установок по формированию и применению оценочных средств для оценки компетенций.

Видимо поэтому на первоначальном этапе разработки стандартов нового поколения осуществляется проектирование результатов обучения в виде компетенций, которыми должен обладать выпускник по определенной специальности высшего образования на основе квалификационных требований, потребностей рынка труда и перспектив развития отрасли. На первой ступени высшего образования должно быть обеспечено формирование следующих групп компетенций: универсальных, базовых профессиональных и специализированных.

В помощь разработчикам стандартов предложены общие правила для формулировки компетенций, предполагающие использование таксономии Блума, основу которой составляет список глаголов, отражающих различные уровни знаний и используемых в качестве инструментов классификации компетенций [1]. Компетенция должна быть сформулирована четко, лаконично, чтобы цели обучения были понятны не только участникам образовательного процесса, но и нанимателям.

Следующим этапом после проектирования компетенций следует определение обязательных модулей, обеспечивающих формирование отдельных компетенций либо групп компетенций, разработка матрицы компетенций. Предполагается, что одной компетенции должна соответствовать, как правило, одна учебная дисциплина либо группа учебных дисциплин, объединенная в модуль и предусматривающая единую форму контроля по модулю.

В процессе разработки пилотных проектов учебных планов поколения 3+ по специальности «Профессиональное обучение (по направлениям)», мы столкнулись со сложностью стоящих задач не только в плане семантического оформления компетенции, но и в плане дальнейшей их диагностики. Требования к диагностике компетенций должны вытекать из новых требований, предъявляемых к формулировке компетенций [2]. Это в значительной степени упростит оценку уровня сформированности профессиональной компетентности специалиста в целом.

Компетенции вырабатываются параллельно и совокупно в ходе всех форм учебной работы студента – освоения отдельных дисциплин и групп дисциплин, прохождения практик, выполнения научно-исследовательской работы, курсового и дипломного проектирования. Итоговая аттестация, включающая подготовку и защиту дипломного проекта, является наиболее оптимальной формой контроля профессиональной компетентности выпускника.

Дипломное проектирование традиционно применяется на завершающем этапе обучения в вузе по техническим специальностям, и является основанием для присвоения квалификации специалисту. Основные целевые установки: расширение, закрепление и систематизация знаний; совершенствование профессиональных умений и навыков для решения конкретных профессиональных задач; развитие умений и навыков самостоятельного умственного труда; проверка и определение соответствия уровня подготовленности студентов государственным требованиям к уровню подготовки специалистов.

Дипломный проект педагога-инженера представляет собой комплексную самостоятельную творческую работу, в ходе выполнения которой студент решает конкретные производственные задачи, а также задачи профессионального обучения в учреждениях образования соответствующего профиля. В дипломном проекте должны быть отражены инновационные направления профессионально-педагогической деятельности, передовые технологии промышленного производства, современные методы решения педагогических и технических проблем, вопросы улучшения безопасных условий труда, повышения качества продукции, экологии и т. д. Дипломное проектирование направлено на повышение качества профессионального образования и повышения уровня готовности, предполагающей развитие способностей выпускника к различным видам деятельности.

Выполнение студентом дипломного проекта позволит проверить сформированность некоторых универсальных, общих профессиональных и отдельных специализированных компетенций, соответствующих основным видам профессиональной деятельности педагога-инженера, которые найдут отражение в образовательном стандарте нового поколения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Применение модульного подхода в проектировании образовательных программ высшего образования / С.М. Артемьева [и др.] // Вышэйшая школа. 2016. № 5 (115). С. 9-13.
2. Брагина, З. В. Формирование компетенций менеджера: проектно-процессный подход / З.В. Брагина // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – 2012. – № 6. – С. 32–36.