

ную коммуникацию на иностранном языке, в том числе при обсуждении реалий своей будущей профессиональной деятельности и представлении результатов своих научных исследований.

В соответствии с основными аспектами профессиональной деятельности, предполагающими использование иноязычных умений, мы предлагаем выделять 3 модуля подготовки со специфическим для каждого модуля содержанием и используемыми методами (таблица).

Очевидно, что введение относительно компактных модульных программ иноязычной подготовки способствует большей последовательности и четкости их реализации и улучшает общую структуру содержания обучения, не нарушая при этом программы по другим предметам.

Таким образом, применение в учебном процессе магистратуры в рамках блочно-модульного обучения инновационных образовательных технологий позволяет оптимизировать процесс формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, обучать их более эффективному решению предстоящих профессиональных и исследовательских задач средствами иностранного языка. В полной мере такую возможность создают технологии проектного и контекстного обучения,

последовательно моделирующие предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности.

#### Список литературы

1. Baranovskaya Tatyana. A Modular Programme: methodological backgrounds // British Council ESP Russia. — 1998. — № 7. — P. 6–9.
2. Крупченко А.К. Построение образовательных программ в системе непрерывного профессионального образования сотрудников таможенных органов (на примере иноязычного обучения): дис. ... канд. пед. наук. — М., 1999. — 222 с.
3. Крупченко А.К., Кузнецов А.Н. Генезис и принципы профессиональной лингводидактики: монография. — М.: АПКППРО, 2011. — 140 с.
4. Kubrushko P.F., Nazarova L.I. Professional Development of Technical University Lecturers in Field of Innovation Teaching // The Global Challenges in Engineering Education: Proceedings of the 42 International IGIP Symposium, 25–27 September 2013. — Kazan: Kazan National Research Technological University, 2013. — P. 479–481.
5. Никонорова Л.М. Технология проблемно-модульного обучения иностранному языку в высшей профессиональной школе. — Казань: КГЭУ, 2004. — 96 с.
6. Самолаев Ю.Н. Модульный принцип обучения в системе дистанционного образования сотрудников таможенных органов. — М.: РТА, 1996. — 42 с.
7. Царегородцева Т.И. Теория и технология модульного обучения. — МЛГУ, 1996. — 302 с.

УДК 378.147

*А.С. Симан, канд. пед. наук*

*М.В. Шингарева, канд. пед. наук*

Российский государственный аграрный университет — МСХА имени К.А. Тимирязева

## КОМПЛЕКСНАЯ ДИАГНОСТИКА ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ ВУЗА В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

**Д**иагностика учебных достижений студентов по учебным дисциплинам является неотъемлемой частью организуемых образовательных процессов и наряду с другими элементами обеспечивает качество подготовки специалистов. Целью диагностики учебных достижений студентов является установление соответствия результатов образовательного процесса — целям, декларируемым в соответствующей учебно-нормативной документации. Однако качественная диагностика возможна только в случае правильно подобранных процедур (инструментария), учитывающих специфику исследуемого объекта.

Процедура аттестации допускает использование устного, письменного, лабораторно-практического, графического и других видов контроля.

Основными аттестационными процедурами для оценки учебных достижений студентов по учебным дисциплинам вуза являются: устный экзамен по билетам и письменный контроль. Ни та, ни другая процедура не позволяет проверить в полном объеме уровень освоения студентами содержания учебной дисциплины в виду ограниченного времени контроля и небольшого охвата содержания (несколько вопросов в билете или письменном задании).

В последние десятилетия для оценки уровня обученности стали широко использовать тесты достижений, позволяющие шире охватить круг вопросов в соответствии с требованиями ФГОС, а также дифференцировать задания теста позволяющие диагностировать знания студентов по уровням усвоения учебной информации.

В отличие от традиционных средств контроля тесты при определенных условиях предоставляют возможность выявить не только уровень подготовки, по каждому из элементов содержания, но и степень отклонения актуальной структуры знаний студентов от идеальной.

Тестовые методики обеспечивают *обоснованность, объективность и сопоставимость* результатов диагностики [1].

*Обоснованность:* позволяют включить задания по всем или почти по всем контролируемым элементам содержания в соответствии с требованиями стандартов и тем самым повысить обоснованность аттестационных отметок.

*Объективность:* позволяют исключить практически все моменты, порождающие субъективизм и несравнимость, характерные для оценок, выставленных традиционным путем. Только для тестов существуют научно обоснованные критерии качества надежности и валидность, что выгодно отличает тесты от традиционных средств контроля.

Повышению объективности контроля способствуют также соблюдение единых условий при организации и проведении тестирования.

*Сопоставимость:* статистическая обработка тестирования позволяет нам сопоставить результаты отдельных обучающихся, учебных групп и потоков выявить пробелы в подготовке студентов и затем составить, если возникнет необходимость, программу коррекции по конкретным элементам ее содержания. Несопоставимость традиционных оценок является крайней существенным недостатком, который не позволяет осуществлять корректную аттестацию в том случае, когда она проводится без тестов.

Подобные технологии контроля широко применяются в отечественной системе образования начиная с конца XX — начала XXI столетия, когда впервые для абитуриентов вузов было введено Централизованное тестирование, эволюционировавшее в дальнейшем в Единый государственный экзамен для оценки учебных достижений выпускников общеобразовательных учреждений на территории Российской Федерации, результаты которого засчитываются при поступлении в высшие учебные заведения.

Однако применение подобной технологии зачастую подвергается критике со стороны научно-педагогического сообщества и общественности в связи с тем, что по их мнению, не обеспечивает адекватной проверки и уступает традиционным технологиям проведения экзамена по качеству контроля. Аналогичные мысли аргументированно высказываются и оппонентами Единого государственного экзамена, использующего аналогичные технологии контроля и оценки знаний.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в условиях компетентного подхода, который

предполагает оценку освоения студентами как содержания обучения, так и функциональной составляющей (уровень сформированности общекультурных и профессиональных компетенций), не существует универсальной аттестационной процедуры, которая позволяла бы проводить комплексную диагностику обозначенных параметров, т. е. необходимо использовать несколько форм контроля, каждая из которых отвечала бы как за содержательную, так и за функциональную составляющую.

В последние годы в ФГБОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина» проводились исследования, направленные на совершенствования диагностических процедур на разных этапах обучения студентов в вузе.

С 2004 года в Московском государственном агроинженерном университете имени В.П. Горячкина на инженерно-педагогическом факультете итоговая государственная аттестация выпускников на этапе государственного экзамена по специальности осуществляется с использованием автоматизированного контроля в виде комплексного междисциплинарного тестирования. Результаты исследования говорят о том, что подобная форма контроля позволяет оценить не только степень усвоения студентами профессиональных знаний и частично умений, необходимых для начала профессиональной деятельности, а и степень отклонения структуры знаний обучающихся от идеальной, что, в свою очередь, может быть использовано для совершенствования содержания и методики преподавания отдельных дисциплин.

Однако, как показывает практика, проверка подготовленности студентов на уровне «практическое применение» и «творчество» при помощи тестирования не представляется возможным, поэтому контроль по учебной дисциплине должен обязательно включать дополнительные элементы, расширяющие возможности диагностики. Наибольшее распространение оценивание практических умений и творческих способностей получили практические работы, требующие творческого выполнения, что возможно в рамках разработки и решения компетентно ориентированных учебных задач и заданий.

В этой связи на кафедре педагогики и психологии МГАУ имени В.П. Горячкина было проведено исследование проблемы использования компетентно ориентированных задач в качестве интегративной дидактической единицы образовательного процесса, реализующей в процессе освоения различных дисциплин как *учебную функцию* по формированию у студента способности решать профессиональные задачи по соответствующим видам профессиональной деятельности и компетенциям (определенным в компетентно ориентирован-

ной рабочей программе как цели и задачи освоения дисциплины), так и *критериальную функцию* — диагностировать уровень сформированности компетенций.

В рамках этого исследования сформулировано определение понятия «компетентностно ориентированная задача». Компетентностно ориентированная задача — это отраженная в сознании студента и объективированная в знаковой модели проблемная ситуация, соответствующая определенному виду профессиональной деятельности и компетенции выпускника [2, с. 7]. Разработана структура компетентностно ориентированных задач по учебным дисциплинам, включающая условие, требование, конструкт. Предложены принципы отбора содержания таких задач: бинарности, функциональной полноты, фундаментальности и профессиональной направленности содержания задач, непрерывности и преемственности задач в системе, их дифференциации и интеграции, а также критериев типичности и инвариантности.

Важнейшей прикладной составляющей исследования стала разработка механизма проектирования компетентностно ориентированных задач, с помощью которого преподаватели смогут составить систему учебных и критериальных задач по дисциплинам, профессиональным модулям и междисциплинарным курсам. Механизм проектирования системы компетентностно ориентированных задач авторы рассматривают как методическую деятельность преподавателя, которая складывается из последовательных логически взаимосвязанных этапов: аналитико-конструктивного, проверочно-реализующего, коррекционно-оптимизирующего. Раскроем содержание каждого этапа, тем самым описав механизм проектирования задач.

*I — аналитико-конструктивный.* Ведущая деятельность преподавателя — проектировочная. Цель данного этапа — определить совокупность предметных критериальных компетентностно ориентированных задач<sup>1</sup>, на основе которых разработать систему учебных компетентностно ориентированных задач, направленных на формирование у студентов предметных компетенций. Указанная цель определила действия (задачи) преподавателя:

1) проанализировать нормативную и учебно-программную документацию (ФГОС по соответствующему направлению подготовки, учебный план; программы учебной дисциплины);

2) выявить предметные и предметно-цикловые компетенции, подлежащие формированию в процессе освоения дисциплины;

<sup>1</sup> Критериальные компетентностно ориентированные задачи — задачи, к решению которых должен быть подготовлен студент после изучения дисциплины.

3) отобрать различный по степени интеграции учебный материал для компетентностно ориентированных задач (учебный материал, отражающий содержание одной темы (субмодуля); учебный материал, отражающий содержание одного раздела (модуля); учебный материал, направленный на интеграцию содержания всей дисциплины);

4) разработать содержание структурных компонентов задачи (условие, требование, конструкт) или задания (объект, требование, конструкт);

5) доработать систему задач в контексте профессиональной деятельности выпускников на основе анализа ситуаций реальной профессиональной деятельности;

6) определить порядок расположения компетентностно ориентированных задач и заданий в системе.

*II — проверочно-реализующий этап.* Ведущие виды деятельности преподавателя на этом этапе — организационно-управленческая, обучающая, мотивационно-стимулирующая, контролирующая. Цель: проверить эффективность разработанной системы компетентностно ориентированных задач по учебной дисциплине. Задачи: 1) разработка и реализация методики использования системы задач в зависимости от организационных форм обучения, в рамках которых возможно применение компетентностно ориентированных задач; 2) подготовка соответствующих материалов, необходимых для реализации спроектированной системы (карточки с индивидуальными заданиями; методические рекомендации; сборники задач и др.).

*III — коррекционно-оптимизирующий.* Ведущие виды деятельности преподавателя на этом этапе — аналитическая и коррекционная. Цель: дать объективную оценку разработанной системе компетентностно ориентированных задач, при необходимости разработать программу ее корректировки.

Оценка системы компетентностно ориентированных задач осуществляется на основании результатов мониторинга качества обучения студентов; экспертных оценок преподавателей-коллег; ранговых оценок студентов относительно значимости для них той или иной задачи, владения способом ее решения; самоанализа собственной педагогической деятельности по организации учебного процесса с использованием компетентностно ориентированных задач.

Корректировка системы предполагает устранение из системы задач, которые не получили должной оценки значимости, а также корректировку содержания отдельных задач, отмеченных экспертами.

Таким образом, представленный выше механизм проектирования системы компетентностно ориентированных задач достаточно полно отражает логику и содержание деятельности преподавателя.

ля в этом процессе и является инвариантным для профессионально-педагогических работников профессиональных образовательных учреждений любого уровня, при преподавании любых дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов, что было подтверждено практикой организации повышения квалификации преподавателей в 2012–14 гг.

Кафедрой педагогики и психологии МГАУ имени В.П. Горячкина в университете и ряде колледжей Московской области были проведены курсы повышения квалификации преподавателей по разработке компетентностно ориентированных рабочих программ дисциплин, профессиональных модулей и междисциплинарных курсов. В качестве выпускной работы слушатели курсов представляли КОРП, отвечающие требованиям Министерства образования и науки и содержащие в разделе диагностики уровня освоения дисциплины дидактические тесты, включающие не только вопросы, позволяющие проверить знания студента, но и критериальные компетентностно ориентированные задачи и задания, решение которых позволяло бы оценить у студента уровень сформированности компетенций. С этой задачей преподаватели, проходившие обучение на курсах, успешно справились. Следующим этапом разработки диагностического инструментария для оценки уровня сформированности компетенций является разработка банка междисциплинарных компетентностно ориентированных тестов, задач и заданий, позволяющих «на выходе», при сдаче государственного экзамена оценить уровень сформированности у выпускника компетенций, определенных ФГОС по каждому направлению, профилю или специальности (для СПОУ).

УДК 378

*В.А. Коккина, канд. с.-х. наук*

*Е.В. Королева, канд. экон. наук*

*И.А. Мамаева, доктор пед. наук*

Костромская государственная сельскохозяйственная академия

## МАСТЕР-КЛАСС КАК АККРЕДИТАЦИОННЫЙ ПОКАЗАТЕЛЬ

**К**ритериям показателя «Осуществление методической деятельности по профилю реализуемых образовательных программ», который наряду с другими показателями позволяет определить тип образовательного учреждения высшего профессионального образования [1], относится «наличие результатов методической деятельности по основным образовательным программам в виде среднего годового количества мастер-классов». Как показала практика, при оценке этого показателя учитываются

Таким образом, использование компьютерного тестирования при диагностике качества освоения учебной дисциплины позволяет добиться следующих результатов:

- проверить теоретические знания студентов;
- систематизировать знания на завершающем этапе обучения по дисциплине;
- выявить пробелы в преподавании дисциплин, что может служить для внесения корректив в содержание и методику преподавания;
- снизить нагрузку на преподавателей;
- быстро и без значительных трудозатрат со стороны преподавателей обработать результаты тестирования;
- за короткий срок протестировать значительное количество студентов;
- в значительной степени экономить средства за счет практически полной автоматизации контроля.

Использование компетентностно ориентированных учебных задач и заданий позволяет оценивать не только уровень знаний и ориентировочную основу действий, но и сформированность умений по выполнению проекта профессиональной деятельности, а также развитие творческих способностей студентов.

### Список литературы

1. Симан А.С. Диагностика учебных достижений выпускников профессионально-педагогических образовательных программ: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Симан Алексей Сергеевич. — М., 2011. — 184 с.
2. Шингарева М.В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шингарева Марина Валентиновна. — М., 2012. — 270 с.

ся только те мастер-классы, в рамках которых признанные специалисты демонстрируют, как осуществляется профессиональная деятельность в конкретной профессиональной ситуации, целевой аудиторией такого мастер-класса становятся студенты, магистранты. Однако силами педагогов-ученых в вузе может проводиться и другой тип мастер-классов, в рамках которого происходит обучение преподавателей эффективным образовательным технологиям, т. е. целевой аудиторией такого ма-