

УДК 37.378

Прохорова И.В.
Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ И КРИТЕРИАЛЬНО-ОЦЕНОЧНАЯ
СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

I. Prokhorova
Minin Nizhniy Novgorod State Pedagogical University

**INTERACTIVE METHODS AND CRITERIA EVALUATION SYSTEM
AS A TOOL FOR PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE
TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING**

Аннотация. В статье раскрывается сущность и дидактические возможности исследуемых интерактивных методов и критериально-оценочной системы. Актуальность применения в обучении интерактивных методов и критериально-оценочной системы, способствующих проявлению, непрерывному развитию и совершенствованию профессиональной компетентности как интегративной (системной) характеристики будущего педагога профессионального обучения обусловлена изменением функции оценивания в целом и учебной деятельностью студентов в частности.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, критериально-оценочная система, профессиональная компетентность педагога профессионального обучения.

Актуальность использования интерактивных методов и критериально-оценочной системы в профессионально-педагогической подготовке будущих педагогов профессионального обучения обусловлена тремя объективными факторами:

– первый фактор определяется социальным заказом общества и системы профессионального образования, выраженным в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения по направлению подготовки 051000 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Необходимо отметить, что оценивание качества результатов обучения с позиции ФГОС ВПО по данному направлению существенно затрагивает все компоненты процесса обучения и требует пересмотра содержания, методов обучения и традиционных вузовских критериально-оценочных систем. Одним из условий оценивания качества результатов обучения является «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий (компьютерных симуляций, деловых и ролевых игр, разбора конкретных ситуаций, психологических и иных тренингов) <...> с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [11, п. 7.3];

© Прохорова И.В., 2012.

– второй фактор обусловлен усилением роли педагогических технологий, в частности интерактивных, в развитии профессионально важных качеств будущего специалиста, что предполагает не просто усвоение студентом отдельных знаний или автономных когнитивных или практических умений, а интерактивное овладение деятельностью и применение интерактивных методов и критериально-оценочной системы, способствующих проявлению, формированию, совершенствованию профессиональной компетентности студентов;

– третий фактор связан с практической актуальностью проблемы. Научное обоснование применения интерактивных методов и разработанной на их основе системы оценивания с помощью критериев, адекватных требованиям образовательного стандарта и типовым механизмам деятельности педагога профессиональной школы, становится действенным средством развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

В контексте развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения и специфики профессионально-педагогического образования мы выделяем базовые понятия рассматриваемой проблемы: «профессиональная компетентность будущих педагогов профессионального обучения», «интерактивные методы обучения» и «критериально-оценочная система».

В ряде западноевропейских систем профессионального образования и подготовки принято выражение «обучение на основе компетенций». В российской образовательной системе укоренился термин «компетентностный подход» [10, с. 49], суть которого в том, что квалификация выпускника – это признание результата (готовность и способность к видам профессиональной деятельности), соответствующего стандартным квалификационным требованиям, т. е. профессиональной компетентности работника. Обобщенный анализ источников показывает, что термин «профессиональная компетентность» используется в двух основных смыслах.

Профессиональная компетентность в более узком понимании рассматривается как характеристика совокупности качеств личности, значимых непосредственно для осуществления трудовых функций в рамках требований квалификации (овладение профессиональной компетенцией).

Мы будем понимать профессиональную компетентность в более широком смысле как синоним слова «компетентность» в его сопотнесенности с профессиональной деятельностью, как многокомпонентное явление, имеющее в своей структуре целый ряд составляющих.

При выявлении сущностных характеристик профессионально-педагогического образования, выражающих его специфику как самостоятельной, профильной разновидности профессионального образования, мы опирались на работы таких ученых, как В.С. Безрукова, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Петров, М.А. Петухов, Г.М. Романцев, Б.В. Ткаченко, В.А. Федоров и др., в которых раскрываются различные теоретико-методологические аспекты профессионально-педагогического образования и выделены следующие основные составляющие профессиональной компетентности педагога профессионального обучения:

– профессионально-отраслевая компетентность, предполагающая свободную ориентацию в широком круге вопросов, связанных с экономическими, общетехническими, правовыми, экологическими, этическими и другими аспектами профессии и отрасли;

– психолого-педагогическая компетентность, которая занимает центральное место в структуре компетентности специалиста данного профиля и в свою очередь включает ряд компонентов (методологический, предметно-специальный, методический, специально-психологический, социально-воспитательный); является системообразующим элементом в структуре профессиональной компетентности, поскольку она выступает необходимым условием и определяющим фактором формирования всех других содержательных составляющих;

– производственно-технологическая компетентность, которая обеспечивает деятельность по конкретной рабочей профессии, касающаяся знания общих теоретических основ соответствующей профессии, знания и владения постоянно изменяющимися и нововляющимися технологиями, применяемыми в ней [8].

Соотношение этих компонентов в содержании подготовки выглядит следующим образом: отраслевая подготовка – 60%; психолого-педагогическая подготовка – 27%; подготовка по рабочей профессии – 13%. Причем специфика профессиональной деятельности педагога профессионального обучения требует не простого их суммирования, а интеграции в процессе обучения [8].

Рассмотрев различные подходы к содержательному наполнению понятия «профессиональная компетентность будущего педагога профессионального обучения», мы стремились обратить внимание на постепенное уточнение содержательной части этой категории. Вместе с тем особое значение для нас имел тот аспект проблемы, который связан с источником ключевого определения изучаемого понятия, что помогло нам выявить собственное понимание данной категории [1, с. 17].

Мы определяем профессиональную компетентность как интегративную (системную) характеристику будущего педагога профессионального обучения, подготовленного к обучению профессии путем получения специфического системного профессионально-педагогического образования, состоящего из трех глубоко интегрированных компонентов, включающих психолого-педагогическую, отраслевую подготовку и подготовку по рабочей профессии, нацеленного на перспективность (прогностичность) в работе, открытого к динамичному общению, способного достигать значимых результатов и качества в профессионально-педагогической деятельности.

Поиск новых подходов к развитию профессиональной компетентности обусловлен необходимостью решения выявленных нами противоречий в системе профессиональной

подготовки будущих педагогов профессионального обучения:

– между необходимостью создания условий для развития профессиональной компетентности студентов и недостаточным исследованием возможностей реализации интерактивных методов и критериально-оценочной системы;

– между функциями системы критериев (оценочными, познавательными и прогностическими), придающих технологичность процессу достижения ожидаемых результатов и нереализованностью их в практике профессионально-педагогического образования;

– между объективной необходимостью применения интерактивных методов и критериально-оценочной системы в подготовке будущих педагогов профессионального обучения и преобладанием практики пассивных методов обучения и традиционного субъективного контроля.

Понимание профессиональной компетентности как характеристики личности дает возможность представить ее развитие в процессе оценивания интегрированного в обучение, построенного на взаимодействии и общении субъектов.

Представленные выше противоречия и недостаточная разработанность проблемы развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения интерактивными методами и критериально-оценочной системой позволили нам сформулировать гипотезу, основанную на предположении, что уровень развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения возрастет, если будет:

– осознание развития профессиональной компетентности студентов как личностно, социально и профессионально необходимой целостной системы подготовки будущих педагогов профессионального обучения, активно влияющей на эффективность будущей профессиональной деятельности;

– определена роль интерактивных методов и критериально-оценочной системы в развитии профессиональной компетентнос-

ти будущих педагогов профессионального обучения;

– созданы педагогические условия, специально организующие и обеспечивающие развитие профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения;

– моделирование развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения интерактивными методами и критериально-оценочной системой представлять стадийный процесс, отражающий этапы деятельности субъектов и уровня развития профессиональной компетентности;

– создан критериально-оценочный инструментарий.

Изучение феномена, соединяющего в единое целое интерактивные методы и критериально-оценочную систему, показало, что в педагогической литературе существует недостаточно экспериментальных данных, свидетельствующих о реализации преимуществ интегративно-педагогического характера этого феномена в образовательной практике.

В педагогической литературе и практике существуют две группы схожих терминов («интерактивные методы обучения», «интерактивное обучение»), рассматривающие интерактивность как способ достижения цели обучения: первая основывается на характеристике взаимодействия и общения субъектов процесса обучения, а вторая – на дидактическом свойстве средств обучения. Мы будем исходить из интерактивности как характеристики педагогического взаимодействия и общения, где особое место занимают интерактивные методы обучения, построенные на интенсивном межсубъектном взаимодействии.

Опираясь на теоретический анализ литературы (Б.Ц. Бадмаев, В.А. Вакуленко, А.А. Журин, М.В. Кларин, В.Я. Ляудис и др.), мы определяем интерактивные методы, как способы целенаправленного интенсивного межсубъектного взаимодействия в процессе обучения, направленные на достижение поставленных дидактических целей и создание

оптимальных условий развития будущих педагогов профессионального обучения.

Среди интерактивных методов обучения наиболее часто называют различные виды игр (Б.Ц. Бадмаев, Л.Ф. Вязникова, В.Я. Ляудис, Д.А. Гдалин, Н. Соосаар и др.); тренинги (Б.Ц. Бадмаев, А.А. Сучкова, М.В. Кларин, Т.С. Панина и др.); учебные дискуссии (И.В. Балицкая, О.В. Комарницкая; С.А. Мацкевич; Л.И. Фишман); case-study (О.В. Комарницкая, Т.С. Панина); метод проектов (В.П. Беспалько, А.К. Маркова, М.Н. Скаткин); программируемое обучение (Корнекиев Л.Д.); консультирование, наставничество (И.В. Балицкая) [2].

В педагогической практике методы обучения реализуются в различных формах: конкретных действиях, приемах, организационных формах. По логике, заложенной в разных определениях и классификациях, одни и те же виды деятельности могут быть отнесены к разным дидактическим категориям [9, с. 260-283].

Основанием классификации интерактивных методов С.С. Кашлева является структура интерактивного педагогического взаимодействия. Автор выделяет группы: 1) методы создания благоприятной атмосферы, организации коммуникации (развитие положительной мотивации деятельности, оперативное включение в деятельность); 2) методы обмена деятельностями (работа в группах разной численности и переменного состава); 3) методы мыследеятельности, организующие индивидуальную творческую мыслительную деятельность и стимулирующие взаимодействие; 4) методы смыслотворчества; 5) методы рефлексивной деятельности, направленные на оценку эффективности взаимодействия; 6) интегративные методы (интерактивные игры), объединяющие ведущие функции предыдущих активных методов [4, с. 37].

Иную классификацию интерактивных методов предложил А.А. Кибирев: структурные, входящие в структуру каждого интерактивного занятия (вступление, знакомство, подключение участников, подведение итогов); групповые и индивидуальные техники – мозговой штурм, обсуждение, работа в

малых группах, деловые игры, обучение на примере (кейсы); методы фасилитации как особый способ работы преподавателя (создание комфортной атмосферы, дебрифинг, предоставление и получение обратной связи, позитивность) [5, с. 26-441].

О.В. Комарницкая [6] выделяет четыре основные группы интерактивных методов обучения: кооперативная учебная деятельность – организация обучения в малых группах (работа в парах, перекрестные группы, экспертные группы, проектная работа); фронтальная работа (интервьюирование, мозговой штурм, кейсы); дискуссионное обучение (ток-шоу, дебаты); игровое обучение.

Таким образом, учебная деятельность, относимая к категории методов обучения (например, игра), по другому основанию может быть отнесена к категории форм организации учебной работы (групповая, фронтальная) или форм организации обучения (урок, лекция, семинар, экскурсия, исследовательская группа, конкурс). В силу указанных причин, соглашаясь с авторами (А.А. Кибиров и др.), мы не делаем акцента на различии интерактивных форм и методов обучения.

Другим основанием для выделения интерактивных методов обучения служит использование при обучении технических возможностей средств обучения для обеспечения двусторонней связи. Методы, построенные на интерактивном диалоге со средствами обучения, широко используются в дистанционном и компьютерном обучении.

Ряд авторов рассматривает интерактивные методы как методы преподавания (Г.Н. Силласте, Н. Соосаар и Н. Замковая), акцентируя ведущую роль личности и профессионализма преподавателя в реализации интерактивных методов обучения [2].

Необходимо отметить, что при формализации любой учебной инновации, при отсутствии личностно-эмоционального включения всех субъектов образовательного процесса в продуктивную совместную деятельность и общение снижается эффективность педагогического взаимодействия, стирая любые внешние проявления интерактивных методов

обучения. И напротив, традиционный объяснительно-иллюстративный метод может превращаться в интерактивный, если обучающиеся включаются в такое взаимодействие между собой и преподавателем, которое позволяет в процессе обучения реализовывать идеи взаимообучения и коллективной мыследеятельности.

Интерактивные методы как способ организации познавательной и коммуникативной деятельности отвечают многогранным требованиям добиваться ответной реакции каждого обучающегося, его включенности в осмысление проблем, позволяют оценивать качество самостоятельной работы, уровень знаний и развитие способностей.

Всякая деятельность предполагает получение определенного результата, который в самом общем виде представляет собой вполне конкретное – как количественное, так и качественное – изменение характеристик объекта деятельности. Соответствие результата деятельности факторам, определяющим ее сущность, содержание, формы и другие значимые характеристики, должно обеспечиваться объективной критериально-оценочной системой, позволяющей оценивать результаты деятельности, не только и не только в количественном аспекте, сколько с точки зрения качества самой деятельности и ее результатов.

Этапом в разработке системы объективной оценки качества профессионально-педагогического образования является выделение эмпирических показателей – критериев, позволяющих однозначно определять уровень развития профессиональной компетентности и ее составляющих (профессионально-отраслевая компетентность, психолого-педагогическая компетентность, производственно-технологическая компетентность), т. е. результата образования, соответствующего его целям.

Как показывает И.А. Ивлиева в исследовании, посвященном методологическим основам оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки, разработка и обоснование критериев и показателей оценки эффективности и ка-

чества образовательного процесса относятся к числу наиболее сложных теоретических проблем. Это положение автор объясняет отсутствием самостоятельной теории оценочной деятельности; несогласованностью понятийного аппарата, который требует закрепления в нормативных источниках; трудностями разработки основ конструирования критериального аппарата, без реализации которого невозможны управление, контроль и корректировка педагогического процесса; необъективностью оценки качества реальных достижений студентов [3, с. 50].

В нашем исследовании понятие «критерий» интерпретируется как мера отражения целостности свойств объекта, обеспечивающая его существование; как методологический инструментарий управления качеством образования (гносеологический аспект); как средство, с помощью которого осуществляется выбор стратегий развития профессиональной компетентности (профессионально-педагогический аспект); как основание для оценки реального уровня образовательных достижений (эмпирический аспект).

Рассматривая структуру профессиональной компетентности как единство ее компонентов, мы оцениваем степень ее развития по следующим критериям:

- инициация, активное включение и продуктивность взаимодействия (мотивационный критерий);
- применение профессионально-педагогических знаний в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-производственных ситуаций (когнитивный критерий);
- продуктивное участие в коммуникативно-производственных ситуациях, толерантное восприятие партнера (коммуникативно-деятельностный критерий);
- адекватная самооценка значимости своего участия в совместной работе; коррекция собственного поведения; влияние на мнение других (рефлексивный критерий).

Критерии оценки развития составляющих профессиональной компетентности служат

исходным моментом для определения уровней развития данного качества у студентов.

Для оценивания развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения нами разработаны признаки и уровни (интуитивный; нормативный; активный; креативный) проявления критериев развития профессиональной компетентности.

В исследовании мы определяем критериально-оценочную систему как механизм осуществления контрольно-диагностической связи между обучающимися и преподавателем по поводу успешности образовательного процесса, равно как и осуществления самостоятельного определения таковой обучающимися.

В некоторых современных классификациях под способами оценивания имеются в виду методы обучения, учебные задания. Приведенная ниже небольшая типология способов оценивания нами рассматривается как иллюстрация того, что учебные задания, инициирующие разные режимы активности студентов, интерпретируются специалистами и как способы оценивания [7].

Таблица 1

Способы оценивания

Виды оценок	Примеры
Обычные	экзаменационные эссе, тесты, решение задач
Прикладные	исследовательские проекты, составление пробных заявок на гранты, упражнения по планированию, ролевые игры
Критические	анализ академических статей, законов, бизнес-планов, газет, фильмов, отчетов
«Презентационные»	презентации, проведение семинаров

Анализ современных классификаций способов оценивания позволил нам интерпретировать интерактивные методы обучения, инициирующие разные режимы активности студентов, как способы оценивания и ис-

пользовать дидактический развивающий потенциал критериально-оценочной системы при подготовке будущих педагогов профессионального обучения.

Смысль соединения интерактивных методов и критериально-оценочной системы заключается в соотнесении образовательного действия с образовательными целями и ожидаемыми результатами, которые производны от специфики вуза, дисциплины, профессионального самосознания преподавателя и осознания студентами собственных целей.

Проведенный нами теоретический анализ психолого-педагогической и методической литературы позволил нам выявить и обобщить сущностные характеристики интерактивных методов и критериально-оценочной системы: деятельностьность, профессиональная направленность, активность, личностная ориентированность, коммуникативность, рефлексивность, наличие связей между субъектами обучения.

Дидактические возможности исследуемых интерактивных методов и критериально-оценочной системы

системы, основанные на стратегиях интеграции оценивания в процесс обучения, активного участия студентов в процессах получения знаний и опыта, взаимодействия с учебным окружением, сотрудничества, развития рефлексивного и критического мышления, позволяют рассматривать интерактивные методы и критериально-оценочную систему в качестве действенного средства развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Интерактивные методы и критериально-оценочная система в равной степени требуют внимания, как к результатам, так и к процессу, который ведет к этим результатам. При этом акцент делается на том, что оценивание из итогового (одноразового) превращается в текущее и что это текущее оценивание должно стать регулярным.

Интерактивные методы и критериально-оценочная система на основе выделенных нами критериев и диагностируемых показателей позволяют определить уровень развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Таблица 2

Примеры соотнесения критериев оценивания и интерактивных методов

Критерии оценивания (цели / учебные результаты)	Интерактивные методы (способы оценивания / учебные задания)
<i>Когнитивный критерий</i> Критическое мышление, формулирование суждений (аргументация, рефлексия, оценивание, умозаключение и т. п.)	<ul style="list-style-type: none"> Написание эссе (фокусированное на предъявлении и развитии аргументации, рефлексивной оценке) Критический анализ ситуации Критическая оценка изученной литературы Подготовка сообщения/выступления (фиксирующего проблему и способы ее разрешения) Подготовка/написание статьи/комментария к статье, книге, монографии
<i>Коммуникативный критерий</i> (навыки вербальной, невербальной, письменной, устной, групповой коммуникации; навыки аргументации, переговоров, презентаций, интервьюирования и т. п.)	<ul style="list-style-type: none"> Участие в групповой работе Участие в дискуссии (дебатах, переговорах) Участие в ролевых играх Подготовка письменной презентации (эссе, отчет и т. п.) Участие в публичной презентации с видеозаписью происходящего Наблюдение или демонстрация реальных профессиональных навыков
<i>и др. критерии оценивания...</i>	

го педагога, учитывать индивидуальные потребности студентов; способствуют развитию навыков осмысленного, независимого и самостоятельного обучения, самооценки. Овладение навыками самооценки позволяет студентам работать в соответствии со стандартами качества обучения. Возможность следить за своим процессом обучения является одним из наиболее важных условий развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Таким образом, интегративный характер интерактивных методов и критериально-оценочной системы, целостно использующий дидактический потенциал интерактивного обучения и реализующий методологию компетентностного подхода, связывает уровень достижения целей обучения, выраженных в терминах знаний, умений и навыков, с уровнем профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения и служит основой для мониторинга развития профессиональной компетентности будущего специалиста.

Для проверки гипотезы нами была проведена опытно-экспериментальная работа по разработке и реализации модели, педагогических условий и педагогической технологии обучения на основе интерактивных методов и критериально-оценочной системы.

Экспериментально доказано, что развитие профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения интерактивными методами и критериально-оценочной системой соответствует логике формирования данного качества и способствует развитию компонентов профессиональной компетентности в их единстве.

Таким образом, применение в процессе обучения интерактивных методов позволяет в значительной мере модернизировать критериально-оценочную систему, в соотношении с этапами дидактического цикла развития структурных компонентов профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Апробация, практическое применение в учебном процессе профессионально-педа-

гогического вуза интерактивных методов и критериально-оценочной системы подтверждают их действенность, практическую значимость и эффективность как средства развития профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Банько Н.А. Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: Монография. – Волгоград, 2004. – 75 с.
2. Гавронская Ю.Ю. Интерактивное обучение химическим дисциплинам студентов педагогических вузов на основе компетентностного подхода: Монография. – СПб., 2008. – 223 с.
3. Ивлиева И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки. – СПб., 1998. – 146 с.
4. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения. – Мин., 2011. – 224 с.
5. Кибирев А.А. Интерактивные методы обучения: теория и практика: уч.-метод. пособие для студ. высш. учеб. заведений, слуш. учреж. доп. обр. / А.А. Кибирев, Т.А. Веревкина. – Хабаровск, 2003. – 117 с.
6. Комарницкая О.В. Интерактивное обучение физике: Метод. пособие. – Херсон, 2004. – 76 с.
7. Оценивание: образовательные возможности: Современные технологии университетского образования: сб. науч. метод. статей. Вып. 4 / под общ. ред. М.А. Гусаковского. – Мин., 2006. – 257 с.
8. Петров Ю.Н. Профессионально-педагогическое образование как педагогический феномен: Монография. – Н. Новгород, 2005. – 125 с.
9. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. – М., 2004. – 608 с.
10. Фионова Л.Р. Адаптивная система непрерывного образования в сфере документационного обеспечения управления на основе компетентностного подхода: Монография. – Пенза, 2009. – 172 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 051000 Профессиональное обучение (по отраслям) (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 781) [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/97449/> (дата обращения: 09.10.2012).