И. С. Фишман[1],
Л. И. Фишман[2]

ОЦЕНКА КОМПЕТЕНЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ И ИХ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ В РОССИЙСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

В последние десятилетия наблюдается усиление внимания к человеческому капиталу как одному из двигателей экономического развития. Исследования достоверно показывают, что инвестиции в образование приносят значительные экономические и социальные выгоды как для отдельного индивида, так и для общества в целом в тех случаях, когда они приводят к формированию способности действовать. Люди с одинаковым уровнем образования обладают разнообразными компетенциями. Точно так же страны с более или менее сопоставимым уровнем образования тем не менее демонстрируют большие различия в уровне экономического развития[3].

[1] Ведущий научный сотрудник Самарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, кандидат педагогических наук, доцент. Автор более 40 научных публикаций, в т. ч. книг: «Зарубежная практика оценивания профессиональных квалификаций педагогических работников», «Профиль универсальных компетенций педагогов со средним профессиональным образованием как отражение запросов работодателей» (в соавт.), «Оценка квалификации педагога в контексте задачи его профессионального развития: анализ зарубежной теории и практики» (в соавт.), «Технология и результаты моделирования перспективных трудовых функций педагогических работников системы общего образования» (в соавт.), «Актуализация квалификационных требований к педагогическим работникам: моделирование на основе программных и экспертных документов» (в соавт.) и др.

[2] Декан факультета экономики, управления и сервиса Самарского государственного социально-педагогического университета, главный научный сотрудник Самарского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор. Автор более 200 научных публикаций на русском и английском языках, в т. ч.: «Обратные связи в управлении образовательными системами: опыт классификации и конструирования», «Professional Values and Stereotypes of Russian Educational Managers», «Как не надо управлять школой», «Управление и руководство школой: алгебра и гармония» (в соавт.), «Повышение качества образовательных услуг на основе делегирования обратных связей: теория, методология, методика», «Процессный подход в управлении качеством образовательного процесса в вузе как средство повышения качества образовательных результатов» (в соавт.), «Методология проектирования организационно-финансовых механизмов бюджетного финансирования в отрасли культуры» (в соавт.), «Компетентностный подход к отбору руководителей образовательных учреждений: методология и методика» (в соавт.).

[3] Доклад подготовлен на основе статьи: *Прудникова В. А., Фишман Л. И., Фишман И. С.* Зарубежные подходы к оценке универсальных компетенций будущих и действующих педагогов // Самарский научный вестник. 2024. Т. 13, № 1. С. 183–192.

Российские Федеральные государственные образовательные стандарты высшей школы носят компетентностный характер. При этом, как правило, у студентов и выпускников продолжают оценивать не итоговые результаты, а ресурсы для их формирования: знания и умения, что не способствует повышению качества человеческого капитала страны, поскольку сформированность знаний отнюдь не гарантирует готовности к продуктивной деятельности. В связи с этим актуализируется задача осмысления зарубежных подходов к оценке сформированности компетенций студентов и выпускников университетов на предмет возможного использования (или отказа от использования) таких подходов в российской теории и практике высшего образования.

Оценка неизбежно связана с определением компетентности, поскольку она накладывает ограничения на измерение: из формулировки выводятся ответы на вопросы, каким должно быть задание, позволяющее проявить компетенцию при его выполнении, какая процедура измерения является допустимой, как следует упорядочивать наблюдаемые явления (исходные эмпирических данные) при шкалировании и определять низшую и высшую ступени исследуемого явления.

Можно выделить два, на первый взгляд, взаимоисключающих подхода к определению понятия «компетенция» для целей оценивания: аналитический и холистический (поведенческий).

Аналитический подход ограничивает понятие суммой когнитивных и мотивационных ресурсов и разделяет компетенцию на несколько составляющих (латентные способности, навыки), необходимых для выполнения деятельности. В рамках этого подхода компетенции определяются как скрытая характеристика личности, «которая имеет причинно-следственную связь с ориентированной на критерии эффективностью и/или превосходным выполнением работы на рабочем месте или в заданной ситуации»[1]; как «сложные конструкты способностей, зависящие от контекста... и тесно связанные с реальной жизнью»[2]; как «когнитивные способности и навыки, которыми люди обладают или приобретают для решения определенных проблем, а также согласованные мотивационные, волевые и социальные предрасположенности и навыки успешного и ответственного применения решений в различных ситуациях»[3]. Последователи подхода утверждают, что валидные и надежные измерения аспектов позволяют оценить компетенцию в целом, а обоснованность мнения, что такое измерение выявляет компетентность, затем может быть установлена, например, путем проверки того, соответствует ли структура признаков гипотетической или же измерение предсказывает эффективность в «критериальной ситуации»[4].

Приверженцы холистической трактовки понятия «компетенция» настаивают на том, что данный конструкт включает как (латентные) когнитивные (знания и навыки), так и метакогнитивные (например, саморегуляцию), а также некогнитивные (мотивационные, волевые, аффективные и социальные предрасположенности) компоненты и наблюдаемую эффективность выполнения критериальных задач в различных контекстах, при этом утверждается[5], что только сочетание и взаимодействие этих компонентов обеспечивают проявление компетенции. В случае использования данного подхода целью является получение измерений, максимально близких к критерию успеха (performance criteria[6]). Знания, навыки и аффективно-мотивационные компоненты лежат в основе результативной деятельности, но они меняются в рамках конкретной ситуации по мере ее развития, при этом, как считает Озер[7], компетентность включает измерение процесса, которое он называет «профилем компетентности» — набора ресурсов, применяемых на практике.

Дихотомия оценки поведения в реальных жизненных ситуациях, по сравнению с аналитической оценкой предрасположенностей (ресурсов), лежащих в основе такого поведения, может быть объяснена происхождением подходов. Первый подход нацелен на прогнозирование будущей эффективности работы путем выборки типичных рабочих задач и оценки того, насколько хорошо кандидат справляется с ними. При этом неважно, как кандидат пришел к своей компетентности, важно то, что он или она демонстрирует это в ситуациях, имеющих отношение к работе[8].

Аналитический подход проистекает из исследований в области образования и нацелен на поиск способов содействия развитию компетентности, фокусируется на измерении различных латентных черт (когнитивных, конативных, аффективных, мотивационных)

[1] *Spencer L. M. Jr., Spencer S. M.* Competence at work: Models for superior performance. N. Y. : Wiley, 1993.

[2] Current issues in competence modeling and assessment / K. Koeppen, J. Hartig, E. Klieme, D. Leutner // Zeitschrift für Psychologie. 2008. Vol. 216. P. 61–73. DOI: 10.1027/0044-3409.216.2.61.

[3] *Weinert F. E.* Concept of competence: A conceptual clarification // Defining and selecting key competencies / eds by D. S. Rychen, L. H. Salganik. Seattle, WA : Hogrefe and Huber, 2001. P. 45–65.

[4] *Kulikowich J. M., Alexander P. A.* Cognitive assessment // The encyclopedia of cognitive science / ed. by L. Nadel. L. : Nature Publishing Group, 2003. Vol. 1. P. 526–532.

[5] *Ewell P. T.* Can Assessment Serve Accountability? It Depends on the Question // Achieving Accountability in Higher Education / ed. by J. C. Burke. San Francisco, CA : Jossey-Bass, 2005. P. 1–24 ; *Rychen D. S.* Key Competencies for All: An Overarching Conceptual Frame of Reference // Developing Key Competencies in Education: Some Lessons from International and National Experience / eds by D. S. Rychen, A. Tiana. P. : UNESCO, 2004. P. 5–34 ; *Weinert F. E.* Concept of Competence: A Conceptual Clarification // Defining and Selecting Key Competencies / eds by D. S. Rychen, L. H. Salganik. Seattle, WA : Hogrefe and Huber Publishers, 2001. P. 45–65 ; *Winch C., Foreman-Peck L.* Editorial // Policy Futures in Education. 2004. Vol. 2, № 1. P. 1–4 ; *Wolf R., Zahner D., Benjamin R.* Methodological Challenges in International Comparative Post-Secondary Assessment Programs: Lessons Learned and the Road Ahead // Studies in Higher Education. 2015. DOI:10.1080/03075079.2015.100423 ; Remaking the concept of aptitude: Extending the legacy of Richard E. Snow / L. Corno [et al.]. Mahway, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2002.

[6] Ожидаемый уровень результатов, установленный для определенной группы учащихся, состоящий из двух основных компонентов: балл/оценка, которую студенты должны достичь для демонстрации владения заявленным результатом, и доля выборки студентов, которые должны достичь этого балла/оценки.

[7] *Oser F.* I know how to do it, but I can't do it: Modeling competence profiles for future teachers and trainers // Modeling and measuring competencies in higher education: Tasks and challenges / eds by S. Blömeke [et al.]. Rotterdam : The Netherlands: Sense, 2013. P. 45–60.

[8] *Sparrow P. R., Bognanno M.* Competency requirement forecasting: Issues for international selection and assessment // International Journal of Selection and Assessment. 1993. Vol. 1. P. 50–58. URL: https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.1993.tb00083.x.

с помощью различных инструментов. Оценка ресурсов по отдельности позволяет определить конкретные предпосылки для успешной демонстрации компетенции в реальной жизни, а в процессе получения высшего образования — выявить наиболее подходящие возможности для развития компетентности. Данный подход также обладает преимуществом диагностической точности, поскольку составляющие компетенции измеряются традиционным инструментом, в разумные сроки и при ограниченных затратах.

Разность подходов к определению и оценке компетенции перестает быть критической в тот момент, когда оппоненты, работая над формированием и оценкой компетенции, соглашаются с тем, что в обеспечении результативности деятельности, помимо когнитивных способностей, участвуют воля, эмоции и мотивация. И необходимо включать их в конструкт и искать способы их измерения, пусть и в рамках противоположных подходов. Однако у приверженцев и аналитического, и холистического подходов возникает вопрос о том, способны ли люди, обладающие всеми ресурсами, принадлежащими к конструкту компетенции, интегрировать их так, чтобы эта компетенция проявлялась в деятельности.

Действительно, априори невозможно определить, какие конкретные аспекты входят в определение компетенции[1]. Только из подробного наблюдения за деятельностью и ее совместного анализа учеными и практиками можно указать конкретные профили когнитивных способностей и аффективно-мотивационных составляющих компетенции. Поскольку реальное поведение является основным критерием валидности, исключительно важным будет тщательный анализ требований и вариаций ситуаций реальной жизни, на успех в которых влияют аспекты компетенций.

Осуществленный анализ зарубежных подходов к оценке компетенций в высшей школе позволяет сделать следующие выводы, которые могут быть использованы в российской теории и практике высшего образования.

1. Наиболее распространенной международной практикой оценки компетенций в высшем образовании является локальная оценка достижений, то есть прямое оценивание с помощью тестов, разработанных специально для одной учебной программы, дипломного курса или учебного заведения. Как правило, тестовые задания нельзя передавать без адаптации, то есть без учета социокультурной, гендерной, лингвострановедческой специфики, а результаты несопоставимы между курсами, учебными заведениями, системами высшего образования стран.

2. Необобщаемые за пределами местного контекста результаты могут быть полезны для оценки работы учебного заведения и преподавателей на местном уровне, так как необходимо уметь связывать различия в учебных результатах с различными условиями / образовательными средами для того, чтобы улучшить понимание причин этих различий. Обобщаемые же оценки достижений разрабатываются для администрирования различных учебных программ, дипломных курсов и учреждений и часто предназначены для проведения сравнений внутри одной образовательной системы.

3. Исследования по оценке компетентности в сфере высшего образования сосредоточены главным образом на когнитивных компетентностях как аспектах компетенции, таких как решение проблем, вербальное, количественное и аналитическое рассуждение, критическое мышление и т. д. В настоящее время одной из основных проблем является увязка результатов когнитивного обучения с достоверным измерением мотивационных ориентаций и убеждений. Существует мало исследований мотивации и убеждений, основанных на непосредственно наблюдаемых поведенческих данных. Обычно некогнитивные результаты оцениваются косвенно с помощью опросов и интервью, которые основаны на самоотчетах студентов или оценках других лиц, например работодателей. Недостатком таких косвенных показателей является то, что они базируются на индивидуальном субъективном восприятии или ограниченном восприятии других людей вместо прямых показателей.

4. Сегодняшние исследования в данной отрасли знания центрируются на моделировании академически приобретаемых общих компетенций и компетенций, специфичных для предметной области. Модели «предметных» компетенций должны быть структурированы и конкретизированы, включая четкие определения типа и количества различных аспектов компетенции в конкретной предметной области и четкие спецификации ситуаций, с которыми студенты и выпускники должны быть в состоянии успешно справляться на каждом уровне компетенции или для каждого профиля компетенции. Определения должны не только отражать институциональные требования, описанные в системах квалификаций, но и включать аспекты учебной программы, области содержания и ситуационные контексты, специфические для предмета.

[1] Entwicklung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren: Längsschnittliche Vorhersage von Unterrichtswahrnehmung und Lehrerreaktionen durch Ausbildungsergebnisse / S. Blömeke [et al.] // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2014. Vol. 17. P. 509–542.