

RU

О внутренней противоречивости компетентностного подхода в оценивании образовательных результатов

Кудрина Е. А.

Аннотация. Цель исследования - выявить проблемы описания и оценки (измерения) компетенций в сфере высшего профессионального образования, связанные с неоднозначностью трактовки понятий «компетенция» и «компетентность» в рамках компетентностного подхода. В статье систематизированы существующие определения компетенций/компетентности; определены требования, предъявляемые к средствам для оценки компетенций и процедурам разработки указанных средств; выявлены некоторые проблемы, касающиеся обеспечения валидности средств оценивания компетенций в рамках применения компетентностного подхода в сфере высшего профессионального образования. **Научная новизна** заключается в выявлении ряда присущих оцениванию компетенций (преимущественно путем тестирования) значимых ограничений, связанных с проблемами обеспечения содержательной и прогностической валидности. **В результате** показано, что при разработке силами преподавателя средств оценивания компетенций, особенно близких по содержанию к личностным качествам, не может быть на должном уровне обеспечена содержательная и прогностическая валидность указанных средств.

EN

Inherent Inconsistency of Competence-Based Approach to Learning Outcomes Assessment

Kudrina E. A.

Abstract. The paper reveals problems in describing and assessing competences in higher professional education. The difficulties are conditioned by ambiguous interpretations of the notions “competence” and “competency” within the competence-based approach. The author systematizes the existing definitions of “competence”/“competency”, identifies requirements to be observed when developing assessment tools, highlights certain problems concerning validity of assessment tools within the framework of the competence-based approach in higher professional education. Scientific originality of the study involves identifying some essential restrictions in competence assessment (conducted basically in the form of a test) associated with the problem of securing meaningful and prognostic validity. The research findings are as follows: the author shows that teachers can't ensure meaningful and prognostic validity of the assessment tools they develop, especially when it concerns personal competence assessment.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена использованием названия «компетентностный подход» для целого спектра изменений в сфере высшего профессионального образования (далее ВПО). При этом вопрос о возможных принципиальных ограничениях применимости компетентностного подхода (далее КП) как теоретической и методологической основы для эффективных практических решений в указанных сферах остается дискуссионным.

Для достижения указанной цели необходимо решить следующие **задачи**:

- систематизировать в первом приближении имеющиеся определения компетенций/компетентности для выявления их отличий от традиционных представлений о результатах ВПО;
- выявить требования к средствам оценивания компетенций и процедурам разработки указанных средств при различных подходах к определению компетенций/компетентности;
- зафиксировать ряд проблем, связанных с обеспечением содержательной и прогностической валидности средств оценивания компетенций в рамках применения КП в сфере ВПО.

В статье применяются следующие **методы исследования**: сравнительный анализ литературных источников, анализ нормативных документов.

Теоретической базой исследования, наряду с работами по различным аспектам применения КП в сфере ВПО, послужили монографии отечественных и зарубежных авторов по теории и практике тестирования – Л. Крокер и Дж. Алгины [5], В. И. Кузнецовой [8], А. Г. Шмелева [11], определяющие требования к разработке и применению тестов в педагогике и психологии.

Практическая значимость исследования определяется выводом о целесообразности, с одной стороны, применения для компетенций, близких по содержанию к личностным качествам, стандартных личностных методик, а с другой стороны, разработки для компетенций более практического содержания соответствующих средств оценивания на федеральном уровне, что позволит значительно увеличить валидность указанных средств и повысить эффективность системы ВПО.

Основная часть

Во множестве современных публикаций КП называют «теоретической и методологической базой» реформы образования или даже «новой парадигмой образования» [12, с. 6], в том числе ВПО. Обосновывается это декларацией практической, деятельностной ориентации КП, его предполагаемой способности преодолеть некий отрыв «знаниевого» (так в рамках КП именуют классические методы) подхода к оценке квалификации работника или студента от запросов работодателя. Такую устремленность следовало бы приветствовать, однако, на наш взгляд, данной декларации не соответствует реальное положение дел – ни в практике КП, ни в «компетентностном» дискурсе.

Объем исследовательских работ в рамках КП растет с каждым годом – так, согласно данным одного из основоположников указанного подхода А. В. Хуторского, «только за последние три года в России по компетентностному подходу защищено 1880 диссертаций» [13, с. 85] (имеется в виду период 2015-2017 гг. – Е. К.). При этом, как правило, исследования посвящены применению КП в преподавании конкретных дисциплин (или тематических блоков), а также в развитии (формировании, выявлении, оценке) компетенций или их групп. И остро не хватает обобщающих исследований, которые могли бы дать прочную (желательно общепризнанную) теоретико-методологическую основу для практиков – так что, по мнению А. В. Хуторского, «ясности в вопросе проектирования образования на компетентностной основе пока нет» [Там же]. А. А. Вербицкий также констатирует: «Сущность компетентностного подхода и пути его внедрения... неясны даже педагогам-исследователям (что ни автор, то свое понимание, концепция), не говоря уже о рядовом учителе, преподавателе», при этом «переход к компетентностному образованию не опирается на какую-то признанную научным и педагогическим сообществом мощную педагогическую, а лучше психолого-педагогическую, теорию; весь процесс модернизации основан на решениях, принимаемых преимущественно эмпирически» [3, с. 116].

Вероятно, не случайно большинство работ в русле КП по-прежнему начинаются с признания отсутствия единого определения базовых терминов – например, такого: «В настоящее время образование столкнулось с достаточно трудной и неоднозначно решаемой исследователями задачей определения как содержания понятия, так и оснований разграничения компетентностей» [12, с. 25], поэтому «термин “компетентность” в большинстве случаев употребляется интуитивно для выражения достаточного уровня квалификации и профессионализма специалиста» [Там же, с. 20].

Поскольку единого определения компетентности нет, далее обычно приводят несколько вариантов дефиниций (от Н. Хомского и Дж. Равена до современных методических пособий), выбирают один из них, декларируют «высокую эффективность» и/или «инновационный характер» КП и переходят к практическим вопросам. Подчеркнем, что изложение такого рода не специфично для цитированного издания, это общий формат сложившегося «компетентностного» дискурса. Более того, его прямым источником следует считать международные документы, на которые принято ссылаться в обоснование внедрения КП в отечественном образовании. Так, в докладе ЮНЕСКО «Сокрытое сокровище», согласно В. И. Байденко, сказано: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая, с их точки зрения, слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетенция, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску» [1, с. 40].

Заметим, что определение «своего рода коктейль навыков» в сокращенном варианте доклада [10] отсутствует – вероятно, не случайно. Если ключевые термины изложены на уровне слов персонажа фильма «Неоконченная пьеса для механического пианино»: «Идея народная представляется мне некоторым облаком, готовым излиться живительной влагой...», статус КП как «теоретической и методологической основы» выглядит довольно сомнительно.

Интересно здесь также упоминание «квалификации в строгом смысле слова», из чего следует, что автору доклада известно о наличии такого смысла у термина «квалификация», в отличие от «коктейля навыков», отражающего точку зрения неких предпринимателей. Терминологическая нечеткость вынуждает вновь и вновь задавать вопросы, не получившие однозначных ответов за всё время внедрения КП. Что нового использование КП как «новой парадигмы» привносит в образование, в том числе и в ВПО? Чем конкретно «компетенции/компетентности» как термины отличаются от «знаний-умений-навыков-опыта»?

На наш взгляд, формулировки определений базовых понятий-близнецов КП в литературе можно разделить на три типа по той степени, в которой авторы стремятся отграничить «компетенцию» и «компетентность» от системы терминов, традиционно применяемых в педагогике и психологии для описания образовательных результатов.

В первом типе определений, предельно обобщенном, такого отграничения просто нет. За скобки выведены не только различия терминов, но и само содержание терминов как таковое, что позволяет обходить острые проблемы анализа компетенций и КП в целом. Например: «Под профессиональной компетентностью мы будем понимать интегральную характеристику, определяющую способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности» [8, с. 13].

Очевидно, подставив в эту формулировку вместо «компетентности» «подготовленность», «квалификацию», «знания-умения-навыки-способности», мы ничего не изменим. Предположить образовательный результат, не подходящий под нее, невозможно: что бы мы ни стремились сформировать в процессе ВПО, оно должно давать специалисту способность решать проблемы и задачи в профессиональной деятельности. Данный тип определений лишен содержания, которое может появиться лишь при уточнении – чем именно должна быть обеспечена указанная способность, в чем она проявляется? Уточнение же приведет к одному из двух других типов.

Определения второго типа задают содержание терминов «компетенции/компетентности» через сочетания знаний-умений-навыков-опыта и пр., например: «А. В. Хуторским образовательная компетенция объясняется как совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности» [12, с. 22]. Такие конструкции могут быть и многоуровневыми. «Под компетенцией мы будем понимать требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью способностей и опыта деятельности студента по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности...». В свою очередь, способность – «совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений и навыков обучающегося». Наконец, компетентность – «владение совокупностью компетенций, включающее личностное отношение к ним, а также к предмету и результату деятельности... компетентность представляет собой сочетание мотивации, компетенций и рефлексивных способностей личности, обеспечивающих успешное выполнение какой-либо деятельности» [8, с. 12-13].

Последовательно подставляя данные значения в общую формулу, получаем: компетентность – владение совокупностью совокупностей совокупностей знаний, умений и навыков плюс смысловые ориентации, опыт, мотивация и рефлексия. Соответственно, задача оценки конкретной «компетенции/компетентности» в таком понимании решается как декомпозиция до набора традиционно измеряемых компонентов и оценка их по отдельности (матричные модели, кластеризация, подбор весовых коэффициентов и так далее – технические детали, не меняющие сути).

На наш взгляд, ни при первом, ни при втором типе определения ключевых терминов КП ничего содержательно нового в образовательную практику не привносится. Первый вариант (до конкретизации) лишен какого бы то ни было специфического содержания. Второй на уровне содержания терминов совпадает с «зуновским» подходом, если не добавляет к списку компонентов личностные характеристики (связанные с этим проблемы в оценке компетенций обозначены ниже).

Пожалуй, единственная содержательная «инновация», связанная с внедрением КП по второму типу, – терминологическая путаница даже в том, что имеет давно устоявшиеся определения; например, появление в стандартах ВПО таких формулировок компетенций, как «навыки планирования деятельности государственной власти», хотя первокурснику педвуза известно, что навыки – это «автоматизированные, инстинктоподобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля» [цит. по: 7]. Что такое «бессознательное планирование», вряд ли кому-то известно.

В обоих рассмотренных случаях «компетизация» ВПО на практике во многом представляет собой переименование любых требуемых результатов в компетенции, то есть внедрение КП «не столько в учебный процесс, сколько в документооборот современных вузов» [9].

Особый интерес для нас представляют определения третьего типа, авторы которых все же стремятся содержательно отграничить ключевые термины КП от терминов традиционной педагогики – без чего, собственно, и нельзя говорить о какой-либо «новой парадигме» или даже подходе. Альтернативы для описания существенных отличий можно свести к трем вариантам. Компетенции/компетентности – или а) «глубинные личностные» характеристики, или б) «широкие интегральные» характеристики, или в) свойства, «проявляемые только в реальной практике».

Приведем примеры таких определений из методического пособия по КП: «И. М. Зимняя рассматривает компетенции как некие внутренние, потенциальные, скрытые психологические новообразования... Н. Ф. Ефремова полагает, что компетенции – это обобщенные глубокие качества личности, отображающие ее способности наиболее универсально использовать полученные знания, умения и опыт, действовать и принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, которые могут быть сформированы и выявлены лишь в реальных ситуациях или их моделях» [12, с. 22]. «Компетенция – это теоретическая и практическая способность, потенциальная возможность решения разного рода задач, готовность к осуществлению какой-либо деятельности. Компетентность – это интегративное личностное качество (свойство личности по Н. В. Кузьминой), которое можно проверить только в деятельности» [Там же, с. 24]. Парадокс в том, что реализация КП на основе именно таких определений теоретически соответствовала бы заявленным при его запуске ценностям

саморазвития и личностного роста, но как раз «лично-психологическое» понимание компетентности полностью противоречит формально-бюрократическому способу внедрения КП в отечественном ВПО.

Рассмотрим далее, какие практические следствия будет иметь выбор типа определения ключевых терминов КП для построения и применения средств оценки образовательных результатов.

Начнем с определений второго типа, трактующих компетентность как совокупность знаний-умений-навыков, иными словами, как некую надстройку над «зуновским» базисом. За время внедрения КП, при острой нехватке общетеоретического анализа, формально-структурные аспекты подхода были проработаны весьма тщательно, и декомпозиция компетентности укрупненно описывается, например, так: «...структуру компетентности составляют три компонента: когнитивный (знать), мотивационно-ценностный (отношение, стремление), деятельностный (уметь, владеть)» [Там же, с. 48-49]. «При этом... выделяются следующие уровни развития компетентности: адаптационно-исполнительский, продуктивный, креативный» [Там же, с. 49-50]. К чему логически приводит наличие такой разросшейся «компетентностной» надстройки?

Очевидно, для оценивания каждой компетентности в рамках каждой дисциплины каждый преподаватель должен разработать инструменты, тесты или иные средства, способные диагностировать спектр характеристик в матрице 3×3 (3 компонента, 3 уровня). Допустим, каждый из указанных компонентов оценивается на всех уровнях всего одним средством, причем именно тестом (деятельностные, в том числе игровые, методы создают дополнительные проблемы). Предположим, за преподавателем закреплено всего пять дисциплин, что для большинства вузов вряд ли больше среднего. При этом каждую из них он ведет всего у двух направлений подготовки (перечни компетенций по одной и той же дисциплине для разных направлений, как правило, совпадают лишь частично или не совпадают совсем). Если принять число компетенций в перечне равным трем (по опыту – от 2 до 5), получаем список из 30 компетенций, для каждой из которых надо разработать минимум 3 оценочных средства, достаточно сложных и объемных для того, чтобы уловить различия в уровне развития.

То есть даже при указанных минималистских допущениях каждый преподаватель должен создать не менее 90 оценочных средств. И это, подчеркнем, при грубой декомпозиции каждой компетенции всего на три (!) компонента – если же «когнитивный» ее компонент разложить далее хотя бы на несколько модулей, а «деятельностный» на несколько умений и навыков, что более чем скромно, речь пойдет уже о сотнях оценочных средств.

Пока мы находимся в «зуновской» содержательной области, основными оценочными средствами являются дидактические (педагогические) тесты, которые «дают нам информацию о знаниях и умениях, но не о способностях, чертах и мотивах человека» [11, с. 19]. Их разработчик (преподаватель), согласно В. И. Кузнецовой, должен обладать особой тестологической компетентностью, в частности, ему необходимы «способности к анализу, оценке, коррекции и конструированию тестовых материалов» [8, с. 9]. При этом, как отмечают Л. Крокер и Дж. Алгина, «несоблюдение принципов разработки... исследовательского инструментария может стать причиной получения противоречивых или неправдоподобных результатов, что характерно для педагогических и общественно-научных исследований» [5, с. 33].

Раз уж преподаватель получает статус разработчика (в отсутствие системы централизованной разработки тестов других вариантов нет), к тому же обладает тестологической компетентностью, он должен знать, что «соответствие теста измеряемому... свойству называется валидностью теста... Если высокая надежность теста говорит нам о том, что тест действительно “что-то” измеряет, то высокая валидность указывает на то, что тест измеряет именно то, что мы хотим» [11, с. 144]. Должен преподаватель сознавать и то, что задача обеспечения валидности – если качество теста имеет значение – «трудна не только методически, но и организационно. Это наука, требующая, как всякая наука, и высокой квалификации, и массы “черновой работы”» [Там же, с. 29].

Чтобы показать, насколько именно трудна эта черновая работа даже применительно к одному тесту, снова сошлемся на мнение Л. Крокера и Дж. Алгины, согласно которым «систематический подход к созданию теста, который широко применяется при разработке тестов любого вида» [5, с. 105], состоит из 10 последовательных и трудоемких шагов. В частности, требуются «2. определение поведенческих характеристик, которые представляют конструкт или определяют предметную область... 6. проведение предварительной апробации заданий и их коррекция... 7. апробация на большой представительной выборке» [Там же] и только после этого – «9. описание и проведение исследований надежности и валидности для конечной формы теста, полученной после устранения заданий» [Там же]. Особенно интересно следующее замечание: «Перечисленные выше шаги составляют только минимальные усилия... Большинство профессиональных разработчиков тестов включают в эту последовательность дополнительные шаги или повторяют несколько раз некоторые шаги из числа основных. Последовательность шагов, представленная выше, предназначена прежде всего для начинающих разработчиков тестов» [Там же, с. 106].

Приведенная объемная цитата не содержит ничего нового для специалиста, имеющего «докомпетентностное» образование в области психологии или педагогики. К сожалению, обязательные с точки зрения научной психологии аксиомы в условиях теоретически и методологически не обоснованной практики КП игнорируются – из соображений «оптимальности» или «эффективности».

Легко понять, что приложить даже «минимальные усилия», согласно Л. Крокер [Там же], для обеспечения валидности и надежности конструируемых десятками и сотнями так называемых «компетентностных оценочных заданий» (фактически – переименованных вербальных дидактических тестов для оценки знаний, умений и навыков) ни один преподаватель вуза не сможет. И причина – отнюдь не в недостатке у него тестологической компетентности, а в неустраняемых ограничениях ресурсного характера. Вся компетентностная надстройка с ее «структурными матрицами», кластерным анализом и прочими процедурами оказывается зданием на песке недоказанной валидности того, что сложными методами кластеризуется.

Как было показано нами [6], высокая трудоемкость и затратность разработки надежных и валидных средств оценивания открыто признается в мировом сообществе, в том числе и в компетентностно-ориентированном образовании. Это подтверждает, например, отчет о проведении пилотного проекта ANELO, создание оценочного инструментария для которого проводилось международной командой экспертов. Тем не менее «разрабатывать задания, которые максимально погружали бы студента в реальную профессиональную практику, позволяя применять имеющиеся знания и навыки к решению конкретных задач – на этапе пилотного исследования решить не удалось». В итоге на данный момент продолжение работ остается под вопросом в силу того, что проект оказался «очень дорогим и сложным», хотя оцениваемых в его рамках компетенций было, насколько можно судить, немного (полный список в отчете не приведен) [Цит. по: Там же]. Целая сеть университетов, участвующих в Болонском процессе и в проекте TUNING, не в состоянии решить задачу, подобные которой десятками и сотнями, как показано выше, должен без всяких ресурсов решать каждый преподаватель российского вуза – почему? Вероятно, потому что целью ANELO считали не безумную отчетность, а получение надежных и валидных измерительных средств?

Сделаем следующий шаг. До сих пор речь шла о компетенциях, определяемых как совокупность знаний-умений-навыков и потому измеримых с помощью дидактических тестов. Однако стремление «компетизировать» все образовательные результаты неизбежно приводит к попыткам применить те же самые формализованные шаблоны и алгоритмы к феноменам иной природы.

Рассмотрев наполнение одной из «клеток» указанной матрицы 3×3 – описание **мотивационно-ценностного** компонента компетентности на **креативном** уровне [12], выделим из общего перечня такие характеристики:

- способность принимать решения в нестандартных ситуациях;
- потребность в совершенствовании общекультурной компетентности;
- потребность в самоактуализации;
- потребность в самореализации и др. [Там же, с. 51].

Очевидно, что способности и потребности – в согласии с декларациями КП – действительно несводимы к знаниям-умениям-навыкам, это те самые интегральные личностные характеристики. По меткому замечанию философа Е. В. Брызгалиной, «если мы обращаемся к личностным или метапредметным компетенциям, то возникает вопрос, который можно довести до абсурда: а кто должен ставить подпись в ведомости или в зачетке под тем, что человек готов к образованию в течение жизни, обладает навыками... отбора достойных источников информации» [2]. И какого рода средства должен разработать преподаватель, чтобы достоверно оценивать перечисленные (и аналогичные) параметры?

Подходят ли для этого дидактические тесты? Вопрос риторический. Даже для использования готовых стандартизированных личностных тестов недостаточно тестологической компетентности. Как отмечает А. Г. Шмелев, «грамотная постановка и интерпретация (трактовка) результатов того же теста на интеллект требует... научных знаний о природе человеческого интеллекта. Этим психологические тесты опасны: выражая результат в простой количественной форме, они создают у дилетантов иллюзию легкости и простоты использования, подталкивают их к паранаучному стилю работы» [11, с. 33-34]. Стандартизированная личностная методика – результат многолетней работы целых коллективов, она апробирована и скорректирована на больших выборках, основана на определенных теоретических конструкциях. А качества, которые она позволяет оценивать, редко бывают совместимы с формулировками «личностных» по содержанию компетенций из вузовских стандартов.

Впрочем, и это лишь вершина айсберга. Еще одна элементарная (и тоже игнорируемая) истина состоит в том, что «тестовые оценки обычно используются для получения выводов о поведении испытуемого в ситуациях, происходящих вне процедуры тестирования» [5, с. 301]. Иными словами, кроме *содержательной* валидности тест должен обладать валидностью *прогностической*. Однако А. Г. Шмелев прямо говорит, что «на местном уровне задачу обеспечения прогностической валидности не решить. Это под силу только крупным научно-методическим центрам. Ведь к... проверке прогностической валидности надо привлекать примерно на порядок больше испытуемых» [11, с. 147] и осуществлять многолетнюю программу, в рамках которой требуется «протестировать 300-500 школьников... подождать, кто из них поступит в вуз и будет успешно там учиться. После двух-трехлетнего интервала можно сформировать критериальные группы и подсчитать корреляцию с прежними тестовыми показателями этих бывших школьников. Только после реализации такой схемы... можно утверждать, что тест прошел проверку на прогностическую валидность» [Там же, с. 147-148].

Ситуация с разработкой средств оценивания компетенций в системе ВПО аналогична, только еще более затратна. Некоторые компетенции закреплены за дисциплинами, осваиваемыми на первом курсе, следовательно, если считать эти компетенции (как предлагает КП) чем-то, проверяемым только в реальной деятельности, до возможности адекватного оценивания пройдет не «два-три», а минимум пять-семь лет. И только тогда преподаватель, разработавший средства оценки (тесты), сможет оценить качество этих средств. При условии, конечно, что неким образом сумеет собрать достоверную и полную информацию о профессиональной успешности всех тех, кто был когда-то его студентами...

Добавим, что период между поступлением на первый курс и завершением первых 1-2 лет профессиональной деятельности – время резких и существенных изменений личности, обусловленных процессом взросления, включающим в себя кризисы, изменения социального статуса и так далее. Обеспечение сопоставимости данных, полученных с таким временным разрывом, потребует дополнительных усилий. Нетрудно заметить также, что и сами тесты для 17-18 летних студентов очного обучения, и тесты для взрослых заочников,

профессионально, социально и личностно сложившихся, не должны быть одинаковыми, что ведет к серьезному увеличению объема работы.

И так по каждой дисциплине для каждого направления подготовки в каждом вузе. Выглядит абсолютно утопично? Разумеется, но другого способа разработки достоверных оценочных средств нет. Всё, что изготовлено без соблюдения требований к валидности теста (в обоих указанных выше смыслах), можно рассматривать как паранаучные (по А. Г. Шмелеву) инструменты, непригодные для оценки личностных свойств и даже как тесты достижений.

Следует подчеркнуть, что такие же опасения четко сформулированы и на родине компетентностного образования, в Европе. Согласно выводам исследования «О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза», проведенного в ФРГ группой экспертов под руководством проф. Э. Климе, опубликованным еще в 2003 г., установление стандарта «должно осуществляться на основе валидации моделей компетентностей на большой репрезентативной выборке, в противном случае могут быть допущены ошибки, которые станут фатальными для системы образования в целом» [4, с. 287]. А применение тестов в процессе обучения может быть осмысленным «лишь в том случае, если это будут действительно качественные тесты. <...> Однако тесты плохого качества – что часто бывает при их массовом производстве – оказывают на качество обучения фатальное воздействие» [Там же, с. 290]. Трудно понять причины, по которым европейский опыт переносится к нам без масштабных исследований, позволяющих оценить эффективность используемых методов и выявить их реальные ограничения.

Заключение

Таким образом, если термины «компетентность/компетенция» содержательно не представляют собой ничего нового и могут быть с некоторой надежностью измерены в рамках ВПО по конечным наборам знаний-умений-навыков-способностей (по совокупности поведенческих индикаторов, оцениваемых методами тестирования – дескрипторов, на языке КП), то указанные «базовые понятия», равно как и сам КП, оказываются избыточными, не содержащими никакой информации, ни теоретически значимой, ни полезной для практического применения.

Если же указанные ключевые понятия КП все же представляют собой нечто существенно большее, чем комбинации знаний, умений, навыков и способностей, будь то «интегральные личностные характеристики», глубинные личностные свойства/качества или еще что-то подобное, то эти понятия в принципе не могут быть сколь угодно надежно и достоверно измерены средствами, разрабатываемыми силами образовательных учреждений, поскольку при таком понимании терминов требуется разработка и применение личностных методик.

Кроме того, если компетенции действительно и формируются, и проявляются только в практической деятельности (в отличие от знаний-умений-навыков, приобретаемых в учебном процессе), то они также не могут быть оценены (измерены) никакими средствами в рамках ВПО, поскольку, при указанном понимании термина, до начала практической деятельности обучаемого компетенции еще не существуют. Введение искусственных опосредующих понятий, например, «образовательная компетенция» (эрзац «реальной» компетенции как образовательный результат) или «квазиреальная ситуация» (эрзац реальной ситуации в рамках учебного процесса) положения не спасает.

Если же осознать принципиальные ограничения КП и рассматривать компетенции (предварительно выработав непротиворечивое определение термина) лишь как один из многих видов образовательных результатов, можно наметить контуры гибкого и многоуровневого подхода к разработке оценочных средств. При этом за всем, что реально измеримо дидактическими средствами – знания, умения, навыки – целесообразно сохранять терминологически точные названия, не переименовывая повально в компетенции.

Учитывая, что высшее образование предполагает создание у студента общекультурной и общенаучной базы, не следует, на наш взгляд, пытаться унифицировать образовательные результаты, подгоняя их под единый «компетентностный» формат. Для более общих и глубоких характеристик – включая особенности мотивации, возможности социально-психологического спектра (соотносимые с лидерством, командной работой и пр.) – целесообразно использовать личностные методики, валидность которых доказана. При отсутствии же адекватных оценочных средств их следует разрабатывать, привлекая для обеспечения валидности ресурсы федерального уровня.

Список источников

1. Байденко В. И. Болонский процесс. М.: Логос, 2004. 208 с.
2. Брызгалова Е. В. Как изменилась парадигма образования в XXI веке? [Электронный ресурс]. URL: <https://postnauka.ru/video/40278> (дата обращения: 14.04.2020).
3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.
4. Загвоздкин В. К. Рецензия на книгу «О разработке национальных стандартов образования. Экспертиза» // Вопросы образования. 2008. № 4. С. 282-294.
5. Крокер Л., Алгина Дж. Введение в классическую и современную теорию тестов: учебник. М.: Логос, 2010. 668 с.

6. Кудрина Е. А. Компетентностный подход в высшем образовании: за и против // Проблемы интеграции образовательных систем России и Беларуси в гуманитарном хронотопе постсоветского пространства: сб. науч. ст. Курск: Университетская книга, 2015. С. 102-112.
7. Кудрина Е. А. О некоторых проблемах разработки оценочных средств для общекультурных и общепрофессиональных компетенций // Современная психология образования: проблемы и перспективы: материалы Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Воронеж: Научная книга, 2016. С. 47-50.
8. Кузнецова В. И. Формирование тестологической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дисс. ... к. пед. н. Калуга, 2011. 24 с.
9. Ланцова Л. А. Компетентностный подход в высшем образовании России: проблемы реализации и измерения результатов [Электронный ресурс] // Образование и наука в России и за рубежом. 2020. № 2 (66). URL: <http://https://www.gurnal.ru/statyi/ru/2011/> (дата обращения: 12.10.2020).
10. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf> (дата обращения: 16.04.2020).
11. Основы психодиагностики: учеб. пособие для студентов пед. вузов / под общ. ред. А. Г. Шмелева. М. - Ростов н/Д: Феникс, 1996. 544 с.
12. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учеб. пособие. Ижевск: Удмурт. гос. ун-т, 2016. 176 с.
13. Хуторской А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования // Высшее образование в России. 2017. № 12. С. 85-91.

Информация об авторах | Author information



Кудрина Елена Анатольевна¹, к. психол. н.

¹ Курская академия государственной и муниципальной службы



Kudrina Elena Anatolyevna¹, PhD

¹ Kursk Academy of State and Municipal Service

¹ elenakudrina@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 01.06.2020; опубликовано (published): 30.12.2020.

Ключевые слова (keywords): оценивание образовательных результатов; компетенция; компетентностный подход; компетентность; содержательная валидность; прогностическая валидность; learning outcomes assessment; competence; competence-based approach; competency; meaningful validity; prognostic validity.