

АЛЬТЕРНАТИВНЫЕ ФОРМЫ ОЦЕНКИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Аннотация. В настоящее время проблемы формирования и оценки универсальных компетенций (УК) в рамках преподавания иностранного языка – это одна из наиболее актуальных тем лингводидактики. На данный момент не существует единой системы оценки, которая бы позволила отслеживать успешность процесса формирования УК, необходимых для профессионального успеха выпускников вузов. Этот факт обуславливает повышенный исследовательский интерес к данной теме. Основной целью статьи является анализ существующих подходов, техник, процедур и систем измерения сформированности УК, при этом особое внимание уделяется альтернативным способам оценки. Автор анализирует методологические подходы к определению термина «универсальные компетенции», сопоставляя его с синонимичными понятиями, используемыми в отечественном и зарубежном педагогическом дискурсе (например, «надпрофессиональные компетенции», «мягкие или гибкие навыки», «навыки 21 века», «ключевые навыки», «метапредметные навыки»). Подробно описываются международные проекты, в рамках которых предпринимались попытки создания унифицированной системы оценки УК. Приводятся примеры, иллюстрирующие отечественный опыт создания инструментов оценки таких УК, как «Критическое мышление» и «Коммуникация». В качестве результатов исследования автор приводит описание системы альтернативной оценки УК, включающей в себя оценочные рубрики. Данные диагностические инструменты, создаваемые на основе индикаторов достижения компетенций по ФГОС ВО и адаптированных дескрипторов, содержащихся в Кембриджской шкале жизненных компетенций, способствуют формированию рефлексивных навыков студентов и позволяют оценить динамику развития универсальных компетенций.

Ключевые слова: универсальные компетенции, гибкие навыки, жизненные компетенции, альтернативные формы оценки, оценочные рубрики, рефлексивные навыки.

ALTERNATIVE ASSESSMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES

Abstract. The problems of development and assessment of universal competencies within the framework of teaching English are currently one of the topical linguodidactic issues. Nowadays, there is no unified assessment system which could be used to monitor the development of universal competencies that are crucial for the future professional success of university graduates. This fact determines increasing research interest in this issue. The main aim of the present paper is to analyse existing methods, techniques, procedures and systems of assessment of universal competencies. Special attention is paid to the alternative forms of assessment. The author examines methodological approaches to the definition of the term “universal competencies”, comparing it to the synonymous concepts used in the pedagogical discourse, for example, “soft skills”, “21st century skills”, “key skills/competencies”, “metadisciplinary skills”. The paper describes international projects, which were aimed at creating a unified system of assessment of universal competencies. The article gives examples which illustrate the Russian experience of creating tools for assessing such universal competencies as “Critical thinking” and “Communication”. Presenting the results of the study, the author describes the system of

alternative assessment of universal competencies, which includes evaluation rubrics. These assessment tools are created on the basis of indicators of competence achievement (Federal State Educational Standard of higher education) and adapted descriptors of life competencies (the Cambridge Framework for Life Competencies). The use of such evaluation rubrics contributes to the development and assessment of students' reflective skills and universal competencies.

Keywords: *universal competencies, soft skills, life competencies, alternative assessment, evaluation rubrics,*

Федеральные государственные образовательные стандарты ВО (ФГОСЗ ++)¹ предполагают в качестве планируемых результатов освоения основных образовательных программ наличие у выпускников вузов комплекса компетенций, которые позволили бы им стать успешными в своей профессиональной деятельности. Первый блок составляют универсальные компетенции (УК). Их набор практически идентичен для всех направлений подготовки и насчитывает от 8 до 10 категорий, к ним относятся: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, безопасность жизнедеятельности, экономическая культура и финансовая грамотность, гражданская позиция.

Обратимся к рассмотрению некоторых существующих трактовок понятия «универсальные компетенции».

По мнению Белкиной В.В. и Макеевой Т.В., «универсальные компетенции отражают запросы общества и личности к общекультурным и социально-личностным качествам выпускника программы высшего образования соответствующего уровня, а также включают профессиональные характеристики, определяющие встраивание уровня образования в национальную систему профессиональных квалификаций» [1, с. 121]. Исследователи также отмечают многогранный и комплексный характер универсальных компетенций. Они должны быть актуальны и применимы в различных жизненных ситуациях и обеспечить достижение разнообразных значимых академических, профессиональных и личных целей, которые ставят перед собой выпускники высшей школы.

Раскрывая сущность концепта «универсальные компетенции/компетентности», авторы аналитического доклада «Оценка универсальных компетенций как результатов высшего образования» обращают внимание на многокомпонентность данного понятия и определяют его как «сложный конструкт», состоящий из различных субкомпонент, каждая из которых может также делиться на отдельные составляющие [2].

Обладая универсальными компетенциями, человек способен устанавливать связи между знаниями и реальной ситуацией, а также осуществлять выбор верного образовательного направления и вырабатывать алгоритм действий по его реализации в условиях неопределенности, являющихся основанием для других, более конкретных и предметно-ориентированных составляющих [3, с. 142].

Карпушина Ю.А. и Иванова А.Ю. полагают, что универсальные компетенции представляют собой методологическую основу федеральных

государственных стандартов и близки по своему значению к понятию «школьные универсальные учебные действия» (УУД). Обладая универсальным характером, они призваны обеспечить целостность развития личности и преемственность всех ступеней образовательного процесса [4, с. 240].

Нередко вместо термина «универсальные компетенции» используются синонимичные понятия, такие как надпрофессиональные компетенции или навыки, мягкие или гибкие навыки (softskills), навыки 21 века или ключевые навыки, метапредметные или непредметные навыки (умения) [2].

В монографии «Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе» авторами была предпринята попытка сопоставительного анализа системы универсальных компетенций и шкалы жизненных компетенций, разработанной в 2019 году исследовательским центром при Кембриджском университете (The Cambridge Framework for Life Competencies) [5]. Термин «жизненные компетенции» был предложен ещё в 1999 году ВОЗ в ходе развития нового направления в образовании – Life Skills Education, призванного способствовать формированию и развитию личности, социальной адаптации, защите здоровья и прав человека, предотвращению конфликтов в молодежной и подростковой среде, тем самым гарантируя устойчивое развитие общества. Сохранив и дополнив перечень сформулированных ВОЗ наиболее важных универсальных жизненных навыков, разработчики Кембриджской шкалы включили в свою систему 42 компетенции, разделённые на 6 основных групп:

- творческое мышление;
- критическое мышление;
- умение учиться;
- коммуникация;
- сотрудничество;
- социальная ответственность.

Данные группы опираются на 3 базисных слоя:

- эмоциональное развитие;
- цифровая грамотность;
- предметные знания.

В своём толковании термина «жизненные компетенции» разработчики шкалы опираются на определение понятия «компетенция», предложенное Советом Европы в 2018 году, согласно которому данный термин рассматривается как совокупность знаний, умений и отношения. Под знанием понимается совокупность общепризнанных фактов, цифр, понятий, идей и теорий, необходимых для понимания и освоения определённой предметной области. Умения определяются как возможность и способность управлять процессами и применять полученные знания для достижения желаемых результатов. Отношение, согласно данной трактовке, представляет собой предрасположенность и совокупность ментальных установок, предопределяющих действия человека в отношении и его реакцию на идеи

других людей и различные ситуации. В системе жизненных компетенций понятие «отношение» уточняется и получает следующее определение: предрасположенность и готовность к развитию и совершенствованию полученных знаний и умений. Принимая во внимание приведённые выше определения, можно говорить о том, что «жизненные» и «универсальные» компетенции во многом сходны. Дескрипторы, содержащиеся в шкале жизненных компетенций, могли бы быть положены в основу инструментов для оценивания уровня сформированности универсальных компетенций.

Ученые, занимающиеся исследованием различных аспектов формирования УК студентов высших учебных заведений, сходятся во мнении, что особую важность и актуальность приобретают на данный момент вопросы разработки системы измерения универсальных компетенций. Так как образовательные организации должны самостоятельно формулировать индикаторы достижения компетенций, одной из основных задач, стоящих перед преподавателями вузов является создание инструментов, методик и критериев оценки уровня сформированности УК [2], [3]. Особая сложность данной задачи обусловлена отсутствием стандартизированного и общепринятого инструментария, а также комплексным характером таких сложных конструктов, как универсальные компетенции [2].

Среди самых крупных международных проектов, направленных на разработку и апробацию различных методик оценки универсальных компетенций можно назвать следующие:

- проект Tuning (2000 год), в рамках которого проходила работа по созданию фреймворков (рамочек) оценивания как профессиональных, так и универсальных компетенций [6]. Создаваемый инструментарий должен был обеспечить возможность сопоставления образовательных систем стран-участниц Болонского процесса с целью их последующего сближения. В ходе реализации проекта экспертами была разработана классификация компетенций выпускника высшей школы, включающая в себя две большие группы – предметно-специализированные и общие (ключевые, универсальные) компетенции;

- проект ANELO (Assessment of Higher Education Learning Outcomes, 2008-2017 гг.) был инициирован Организацией экономического сотрудничества и развития [7]. Он был призван создать систему оценки способностей студентов высших учебных заведений применять полученные ими знания, умения и навыки для решения проблем, возникающих в реальных жизненных ситуациях и связанных с их будущей профессиональной деятельностью;

- проект iPAL (Performance Assessment of Learning in Higher Education) основан на холистическом подходе и методологии ECD (Evidence-centered Design), предполагающей использование в качестве оценочного инструментария сценарных заданий, имитирующих ситуации из реальной академической или профессиональной жизни студентов [8];

- проект SUPERtest (Study of Undergraduate Performance, 2015-2018 гг.) был направлен на измерение академических знаний и практических навыков студентов по таким дисциплинам, как математика, физика, компьютерные науки [9]. Также экспертами была предпринята попытка измерить навыки мышления высшего порядка: логическое мышление, критическое мышление и креативность.

Россия являлась активным участником упомянутых выше международных проектов. Однако разработанные в ходе их реализации системы оценивания УК не получили распространения и на данный момент не применяются в полной мере. Это может объясняться тем, что при создании инструментария не были достаточно учтены лингвистические, межкультурные и межвузовские особенности и реалии. В последнее время в связи с возросшим интересом к проблемам измерения универсальных компетенций наблюдается увеличение количества российских исследовательских проектов и публикаций, направленных на создание оценочных инструментов для измерения УК.

В 2015 году вышел в свет набор тестовых заданий для обучающихся 7-9 классов, разработанный Ю.Ф. Гуценым [10], [11]. Данный инструмент был направлен на оценку УУД, связанных с таким навыком, как критическое мышление. Большинство вопросов теста – это вопросы открытого типа, и интерпретация ответов требует значительной работы экспертов, что не позволяет считать данный инструментарий стандартизированным.

Некоторые исследователи предпринимают попытки перевода имеющихся зарубежных измерительных материалов (например, перевод Е.Н. Волковым тестов L. Starkey), но полученный таким путём инструментарий требует значительной адаптации и в ряде случаев масштабной переработки с учётом реалий российской системы образования [12].

В ряде российских университетов в рамках реализации проектов направленных на разработку систем оценивания универсальных компетенций преподаватели активно применяют метод кейсов или же кейс-тестинг, так как по мнению коллег именно эта методика может обеспечить комплексность оценки как профессиональных, так и универсальных компетенций [3], [12]. Имитируя реальные бытовые и профессиональные ситуации, кейс-тестинги погружают студентов в «состояние интеллектуального напряжения, вызывающего у них потребность применить имеющиеся знания, навыки и умения для решения практических задач исходя из своего опыта и с применением определенных методов и средств исследования» [13]. В Омском государственном педагогическом университете преподаватели иностранного языка используют метод кейсов для оценки УК4 (Коммуникация), а в Орловском государственном университете при помощи кейс-заданий проводится измерение уровня сформированности УК1 (Системное и критическое мышление). Участники проектов отмечают, что основные сложности, которые возникают при использовании кейс-тестинга связаны с отсутствием разнообразия готовых кейсов, а создание собственных является трудоёмкой и очень творческой задачей. Более того, недостаточное

количество аудиторных часов очень часто препятствует тщательной проработке кейс-заданий и негативно сказывается на результатах решения кейса.

Согласно данным аналитического доклада «Оценка универсальных компетенций как результатов высшего образования» команда экспертов Института образования НИУ ВШЭ в настоящее время разрабатывает целевой дизайн исследования, инновационные подходы и интегративные модели оценивания такой универсальной компетенции, как «Критическое мышление» (*critical thinking, critical online reasoning*). Создаваемый инструмент должен будет измерять навыки критического мышления в онлайн-среде: способность студента вуза анализировать утверждения, предположения и аргументы, строить причинно-следственные связи, подбирать логически корректную и убедительную аргументацию, находить объяснение, делать выводы и формировать собственную позицию в решении задач в онлайн-среде [2].

На данный момент Институтом образования НИУ ВШЭ уже разработан цифровой инструмент для оценки так называемых навыков «4К» (коммуникация, критическое мышление, кооперация) для начальной (возраст учеников 9–10 лет) и основной школы (возраст 11–13 лет). Он позволяет делать выводы о сформированности как самих компетентностей 4К, так и их составляющих (субкомпетентностей).

В основу разрабатываемой и уже существующей систем оценки универсальных компетенций экспертами Института образования НИУ ВШЭ была положена методология ECD (*Evidence-centered Design*) – «метод доказательной аргументации», включающий в себя 4 основных этапа: 1) определение содержательной области; 2) формирование модели конструкта; 3) формирование модели задания; 4) система начисления баллов и система измерений. Таким образом, при разработке оценочного инструмента эксперты выстраивают логический путь от представлений о конструкте до наблюдаемого поведения. Тесты, входящие в систему оценивания, состоят в основном из заданий сценарного типа.

Авторы аналитического отчёта отмечают, что основные трудности, связанные с применением методики ECD, заключаются в необходимости использования сложных математических моделей, низкой мотивации студентов к выполнению предлагаемых тестов (УК не являются отдельными дисциплинами) и значительных финансовых вложениях, которые требуют создание инструментов с использованием метода доказательной аргументации (создание уникальных сценариев, работа вебдизайнеров и программистов). Таким образом, отдельным преподавателям или малочисленным группам исследователей без значительной финансовой поддержки довольно сложно воспользоваться инструментом, разработанным в логике ECD.

В настоящее время на кафедре английского языка и межкультурной коммуникации факультета иностранных языков и лингводидактики СГУ им. Н.Г. Чернышевского ведётся работа по созданию инструментария для

альтернативной оценки УК, методологической основой которого являются рефлексивно-деятельностный и личностно-ориентированный подходы к обучению в целом, и к контролю и оценке УК в частности.

В личностно-ориентированном образовательном процессе особую важность приобретает не столько выявление результата, соотносимого со стандартом, сколько личностные достижения обучающихся. Стандартизированные формы контроля, сложившиеся в информационной традиции образования, зачастую характеризуются обезличенностью, которая призвана гарантировать объективность, но по мнению ряда исследователей, на самом деле превращает процесс обучения в отчуждённую процедуру [4; 5]. Можно даже говорить о сложившемся противоречии между унифицированным характером оценки, призванной выявить соответствие уровня сформированности компетенций общепринятым и унифицированным стандартам и необходимостью рефлексии студентами своего обучения как личностно развивающего процесса [14]. В случае с универсальными компетенциями ситуация усугубляется отсутствием тех самых чётко обозначенных стандартов. «Несмотря на то, что УК включены во ФГОС ВО, формулировки многих из них недостаточно конкретны, а научному и образовательному сообществу не хватает единой общепринятой теоретической основы, которая содержала бы список измеримых показателей, что имеет решающее значение для развития и оценки УК» [2, с.14].

Согласно рефлексивно-деятельностному подходу студент выступает активным субъектом оценивания и самооценивания, что способствует развитию его рефлексивных способностей, навыков критического мышления, самоконтроля и самоорганизации, это в свою очередь может стать залогом успешности дальнейшего процесса его саморазвития и самообразования. Тем самым у студента формируется готовность к профессиональной, интеллектуальной, творческой деятельности после окончания обучения в вузе [15].

Для наблюдения за динамикой процесса формирования универсальных компетенций преподавателями и студентами (в рамках самоконтроля и взаимоконтроля) применяются оценочные рубрики и листы самопроверки [16]. Они позволяют также в полной мере реализовать обучающую функцию контроля. Ниже приводятся примеры инструментов альтернативной оценки УК (Табл. 1).

Таблица 1 – Пример листа самопроверки

УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
(Level of language proficiency – C1)

Group self-evaluation

Name _____

Date _____

Read each statement and rate your group by circling one response for each description.

3 – always, 2 – sometimes, 1 – rarely, 0 - never

Members of the group...

| | | | | |
|--|---|---|---|---|
| performed their assigned roles | 3 | 2 | 1 | 0 |
| understood the purpose of the activity | 3 | 2 | 1 | 0 |
| were able to answer the questions | 3 | 2 | 1 | 0 |
| listened to each other's ideas | 3 | 2 | 1 | 0 |
| gave feedback to those who contributed ideas | 3 | 2 | 1 | 0 |
| stayed on task | 3 | 2 | 1 | 0 |
| assisted in preparing the work | 3 | 2 | 1 | 0 |
| expressed their ideas to the group | 3 | 2 | 1 | 0 |
| were willing to compromise when needed | 3 | 2 | 1 | 0 |
| actively participated in the group | 3 | 2 | 1 | 0 |

Для создания рубрик и листов самопроверки преподаватели используют индикаторы достижения компетенций по ФГОС ВО, адаптированные дескрипторы, содержащиеся в Кембриджской шкале жизненных компетенций, онлайн сервисы (например, <http://rubistar.4teachers.org/>, www.teach-nology.com).

Подводя итог вышесказанному, необходимо отметить, что применение альтернативных форм оценки обладает значительным потенциалом для

решения целого ряда актуальных задач, связанных с измерением таких сложных конструктов, как универсальные компетенции. Несмотря на то, что вопрос о стандартизированных способах оценки УК стоит всё ещё очень остро, альтернативные формы контроля способны предоставить преподавателям и студентам возможность осуществлять мониторинг динамики процесса формирования УК без значительных финансовых вложений и временных затрат.

Список использованной литературы

1. *Белкина В. В., Макеева Т. В.* Концепт универсальных компетенций высшего образования // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5, ч. 1. С. 117–126.
2. Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, М., 13–30 апр. 2021 г. / С. М. Авдеева, П. В. Гасс, Е. Ю. Карданова и др.; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М.: НИУ ВШЭ, 2021. 52 с.
3. *Карпушина Ю. А., Кутузова З. Ю.* Особенности измерения и оценки универсальных компетенций у студентов вузов [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2022. № 06. С. 139–153. URL: <http://ekoncept.ru/2022/221049.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2022-11049
4. *Карпушина Ю. А., Иванова О. Ю.* О проблеме формулирования универсальных компетенций ФГОС ВО (3++) (уровень бакалавриата) // Ученые записки Орловского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. Научный журнал. 2019. № 2 (83). С.239-243.
5. Формирование жизненных компетенций в рамках преподавания иностранного языка в вузе / Шилова С. А., Алексеева Д. А., Исайкина М. А., Карпец Е. В., Косарева С. А., Павлова О. В. Саратов: Издательство Саратовского университета, 2021. 144 с.
6. *Lokhoff J., Wegewijs B. Durkin K., Wagenaar R., Gonzales J., Isaacs A., Dona della Rose L., Gobby M.* Tuning Educational Structures in Europe, A Guide to Formulating Degree Programmes Profiles, Including Programmes Competences and Programme Learning Outcomes. Bilbao: Groningen and The Hague, 2010.
7. *Tremblay, K.* (2013). OECD Assessment of Higher Education Learning Outcomes (AHELO). In: Blömeke, S., Zlatkin-Troitschanskaia, O., Kuhn, C., Fege, J. (eds) Modeling and Measuring Competencies in Higher Education. Professional and Vet Learning, vol 1. SensePublishers, Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-867-4_8
8. *Zlatkin-Troitschanskaia O., Toepfer M., Pant H.A., Lautenbach C., Kuhn C.* Assessment of learning outcomes in higher education. Handbook on Measurement, Assessment, and Evaluation Higher Education. 2018. P. 686–698.
9. *Kardanova E., Loyalka P., Chirikov I., Liu L., Li G., Wang H., Enchikova E., Shi H., Johnson N.* Developing instruments to assess and compare the quality of engineering education: The case of China and Russia // Assessment & Evaluation in Higher Education. Taylor & Francis, 2016. Vol. 41. № 5. P. 770–786.
10. *Гущин Ю. Ф., Ильясов И. И.* Опыт разработки теста оценки критического мышления школьников [Электронный ресурс] // Психология и методология образования. – URL: <https://psyhoinfo.ru/ocenka-kachestva-obrazovaniya/intellektualnoe-razvitie-i-uroven-uchebnyh-dostizheniy-uchashchih-sya/opit-razrabotki-testa-otsenki-kriticheskogo-mishleniya-shkolnikov>
11. *Гущин Ю. Ф., Смирнова Н. В.* Оценка уровня развития критического мышления учащихся [Электронный ресурс] // Психология и методология образования. –

URL: <https://psyhoinfo.ru/razrabotka-sredstv-ocenki-socializacii-i-vozpitaniiya-uchashchihsya/testy-ocenki-kriticheskogo-myshleniya-km/otsenka-urovnya-razvitiya-kriticheskogo-mishleniya-uchaschihsya-0>

12. Волков Е. Н. Тесты критического мышления: вводный обзор // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 5–23.

13. Дроботенко Ю. Б., Назарова Н. А. Оценка универсальных компетенций студентов неязыковых специальностей // Вестник Самарского Государственного Технического Университета. Серия «Психолого-педагогические науки». 2021. Т. 18. № 3. С. 85–102. DOI: <https://doi.org/10.17673/vsgtu-pps.2021.3.6>

14. Шилова С. А. К вопросу о применении лично ориентированного контроля при обучении иностранному языку студентов неязыковых направлений // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. Т. 7, № 2 (23). С. 319–322.

15. Shilova, S., Pavlova, O. (2022). Role of informal assessment in improving student's reflection. *Russian Journal of Education and Psychology*, 13(5), 52-69. DOI: 10.12731/2658-4034-2022-13-5-52-69

16. Шилова С. А. Использование оценочных рубрик для развития навыков самоконтроля // Организация самостоятельной работы студентов: Материалы докладов V Международной очно-заочной научно-практической конференции «Организация самостоятельной работы студентов» (29 апреля 2016 года). Саратов: Изд-во «Техно-Декор», 2016. С. 136–139.