

ЗАРУБЕЖНЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНКЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ И ДЕЙСТВУЮЩИХ ПЕДАГОГОВ

© 2024

Прудникова В.А.¹, Фишман Л.И.^{1,2}, Фишман И.С.¹

¹Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при Президенте Российской Федерации (г. Самара, Российская Федерация)

²Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)

Аннотация. В статье представлены результаты анализа зарубежных источников, содержащих концепции универсальных компетенций будущих и действующих педагогов и модели оценки этих компетенций, а также – сравнительных исследований, которые могут быть использованы при совершенствовании отечественной теории и практики формирования и оценки этих ресурсов деятельности учителей. Выявлены две основные концептуализации универсальных компетенций в высшем образовании (аналитическая и холистическая), определена специфика оценки универсальных компетенций в рамках этих подходов, показаны их достоинства и ограничения в процессе подготовки будущих учителей. Исследования по оценке универсальных компетенций при подготовке педагогов сосредоточены, главным образом, на когнитивных компетентностях, таких как решение проблем, вербальное, количественное и аналитическое рассуждение, критическое мышление. Дальнейшие исследования, как считают зарубежные специалисты, целесообразно посвятить моделированию академически приобретаемых универсальных компетенций и компетенций, специфичных для предметной области. В настоящее время в качестве наиболее актуального рассматривается подход к формированию и оцениванию универсальных компетенций будущих и действующих педагогов, возникший на стыке аналитической и холистической концепций, предполагающий применение на разных этапах подготовки двух наборов: стандартных аспектов универсальных компетенций и предметно-специфических ситуаций. Формирование и проверка сформированности компетенций осуществляется в рамках заданных способов деятельности и в заданных ситуациях.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование; профиль компетенций; универсальные компетенции; аналитический подход; холистический подход; оценка универсальных компетенций.

FOREIGN APPROACHES TO ASSESSING THE UNIVERSAL COMPETENCIES OF FUTURE AND CURRENT TEACHERS

© 2024

Prudnikova V.A.¹, Fishman L.I.^{1,2}, Fishman I.S.¹

¹Samara Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration
(Samara, Russian Federation)

²Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russian Federation)

Abstract. The article presents an analysis of foreign sources containing concepts of future and current teachers' universal competencies and models for assessing these competencies, as well as comparative studies that can be used to enhance domestic theory and practice in shaping and evaluating these teaching resources. Two main conceptualizations of universal competencies in higher education (analytical and holistic) are identified, the specifics of evaluating universal competencies within these approaches are defined, their advantages and limitations in the process of training future teachers are demonstrated. Research on the assessment of universal competencies in teacher training primarily focuses on cognitive skills such as problem-solving, verbal, quantitative, and analytical reasoning, and critical thinking. Further research, as foreign experts believe, should focus on modeling academically acquired universal competencies and subject-specific competencies. Currently, the most relevant approach to building up and assessment of universal competencies for future and practicing teachers is considered to be an integration of analytical and holistic concepts. This approach involves the use of two sets at different stages of preparation: standard aspects of universal competencies and subject-specific situations. The formation and assessment of competencies are carried out within specified modes of activity and in predefined situations.

Keywords: higher professional education; competency profile; universal competencies; analytical approach; holistic approach; assessment of universal competencies.

Постановка проблемы

В последние десятилетия все большее внимание уделяется человеческому капиталу как одному из двигателей экономического развития. Исследования показывают, что инвестиции в образование приносят значительные экономические и социальные выгоды как для отдельного индивида, так и для общества в целом. Однако люди с одинаковым уровнем образования обладают разнообразными умениями и компетенциями, а страны с сопоставимым уровнем образо-

вания демонстрируют большие различия в уровне экономического развития. Более того, «приобретение умений и навыков происходит не только в процессе обучения, но и через опыт работы и в повседневной жизни, что еще больше ослабляет связь между формальным уровнем образования и набором базовых умений и компетенций, приобретаемых человеком» [1].

Все это вызвало смену парадигмы – от оценки знаний к измерению компетенций или навыков. Основная идея заключается в том, что знания как тако-

вые важны, однако механизм воздействия образования на экономические и социальные результаты реализуется через навыки и компетенции, которые составляют суть квалификации работника. Так, Э. Ханушек и Л. Вессманн [2], утверждают, что чистое повышение показателей такой универсальной компетенции, как грамотность, у 15-летних обучающихся всего лишь на четверть стандартного отклонения увеличило бы экономический рост в странах ОЭСР почти на 300% или примерно на 125 трлн долларов США к 2090 году. Они показывают, что базовые навыки и компетенции полностью объясняют прогнозируемое влияние повышения уровня образования на экономический рост в странах ОЭСР.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования последних поколений имеют компетентностный характер, причем основные образовательные результаты в них представлены как профессиональными, так и универсальными компетенциями. Последние задаются единообразно для всех образовательных стандартов одного уровня и представляют собой общие (универсальные) способы деятельности, являющиеся одновременно и ресурсом для освоения технологий профессиональной деятельности, и самостоятельной ценностью на рынке труда. При этом, как правило, оценка сформированности универсальных компетенций продолжает осуществляться в рамках знаниевой парадигмы образования.

В полной мере это относится и к высшему педагогическому образованию. Индикаторы сформированности универсальных компетенций в основных образовательных программах большинства педагогических вузов страны задаются в терминах предметных знаний и умений, что не подразумевает оценку способности действовать. Очевидно, что не измеряемые образовательные результаты не могут целенаправленно формироваться. В связи с этим актуальной является задача разработки методологии оценивания сформированности универсальных компетенций будущих и действующих учителей.

Очевидно, что разработка такой методологии с необходимостью должна учитывать результаты анализа современных зарубежных теоретических подходов к оценке универсальных компетенций педагогов и опыта международных сравнительных исследований в этой и близких областях.

Необходимо констатировать, что в последние годы российскими специалистами опубликован ряд работ [3–6], в которых представлен анализ зарубежной теории и практики оценивания педагогов. При этом, однако, в центре внимания исследователей оказываются теоретические конструкции и практика оценивания деятельности, результатов деятельности, профессиональных компетенций *действующих* учителей, но не уровня сформированности их универсальных компетенций и универсальных компетенций студентов – будущих педагогов.

Методология и методика исследования

Авторы исследования ставили перед собой цель проанализировать представленные в зарубежной теории концепции универсальных компетенций будущих и действующих педагогов в аспекте оценки этих компетенций и, собственно, модели оценки этих компетенций, а также результаты сравнительных исследо-

ваний, которые могут быть использованы при совершенствовании отечественной теории и практики формирования и оценки этих характеристик учителей.

В качестве методологической базы исследования использовались компетентностно-ориентированный и системно-деятельностный подходы. Сравнительно-сопоставительный и проблемный анализ эволюции концепций универсальных компетенций, а также моделей и практики их оценки в разных странах и в рамках различных сопоставительных исследований осуществлялся с использованием общенаучных методов анализа, синтеза, сравнения, обобщения, систематизации, исторической периодизации. Временной охват зарубежных публикаций, которые подвергались анализу, составил преимущественно последние 25 лет.

Исследование фокусировалось на анализе существующих за рубежом теоретических концепций и практики международных эмпирических исследований под углом зрения целесообразности и возможности использования данных подходов при построении методологии оценки универсальных компетенций будущих и действующих российских учителей, позволяющей создавать адекватные инструменты такого оценивания и, на этой основе, формировать модели совершенствования подготовки будущих учителей в системе педагогического образования и учителей действующих – в процессе их профессионального развития. Поэтому основное внимание в процессе анализа зарубежных источников уделялось следующим вопросам:

– Каково содержание основных концепций универсальных компетенций и какова специфика подходов к оценке компетенций в рамках этих концепций?

– В чем специфика различных концептуализаций универсальных компетенций педагога?

– Какие проблемы видят исследователи в построении систем оценивания универсальных компетенций будущих и действующих педагогов в рамках существующих концепций данного конструкта?

– Какие выводы делают специалисты по результатам национальных и международных исследований сформированности универсальных компетенций выпускников университетов?

– Каковы основные содержательные и процессуальные аспекты концепций формирования универсальных компетенций учителей в контексте оценивания этих образовательных результатов?

В процессе исследования изучались работы (было проанализировано более 100 зарубежных источников, в данной публикации представлена только их часть), посвященные выявлению основных подходов, существующих в зарубежной литературе, к определению универсальных компетенций в целях их формирования и оценки; концептуализации универсальных компетенции педагога в зарубежных источниках; разработке подходов к оценке универсальных компетенций будущих и действующих педагогов; международным и национальным исследованиям оценки качества высшего образования через оценку универсальных компетенций студентов и выпускников; моделям формирования универсальных компетенций будущих и действующих учителей. Это позволило выявить состояние современной зарубежной теории оценивания универсальных компетенций педагогов в контексте задачи совершенствования отечественной теории и практики формирования и оценки этих важных качеств учителей.

Результаты и их обсуждение

Закономерный интерес к определению и оценке универсальных компетенций как результата высшего образования выразился в многочисленных попытках описать данный конструкт и предложить некий перечень актуальных универсальных компетенций. Подобные попытки, предпринимавшиеся с 70-х годов XX века, продолжают по сей день и по-прежнему «представляют собой существенный вызов с точки зрения методологических подходов» [7]. Эта позиция легко объяснима, так как определение данного понятия накладывает ограничения на измерение компетенции, ведь именно из формулировки компетенции (которое не может не зависеть от определения) выводятся ответы на вопросы: каким должно быть задание, позволяющее проявить компетенцию при его выполнении, какая процедура измерения является допустимой, как следует упорядочивать исходные эмпирические данные при шкалировании и определять низшую и высшую ступени исследуемого явления. Анализ показывает, что можно выделить два, на первый взгляд, взаимоисключающих подхода к определению понятия «компетенция» для целей оценки: аналитический и холистический, или поведенческий.

Аналитический подход ограничивает термин «универсальная компетенция» суммой когнитивных и мотивационных ресурсов, предполагает, что целое есть сумма его (взвешенных) частей, разделяет компетенцию на несколько составляющих (латентные способности, навыки), необходимых для выполнения деятельности и предлагает использовать для прогнозирования поведения в критериальных ситуациях. Примером этого подхода можно считать определение, предложенное Кеппеном и соавторами [8]: «Компетенции концептуализируются как сложные конструкты способностей, зависящие от контекста, ... и тесно связанные с реальной жизнью». Акцент делается на «сложных конструктах», и компетенция аналитически делится на несколько когнитивных способностей (знаний способа) и аффективно-мотивационных черт. Ф.Э. Вайнерт [9] определяет компетенции как «когнитивные способности и навыки, которыми люди обладают или которые приобретают для решения определенных проблем, а также согласованные мотивационные, волевые и социальные предрасположенности и навыки успешного и ответственного применения решений в различных ситуациях».

Приверженцы холистической трактовки понятия «универсальная компетенция» настаивают на том, что данный конструкт включает в себя 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. Так, П. Евелл [10] утверждает, что только сочетание и взаимодействие этих компонентов обеспечивает проявление компетенции. Д. Рихен и Л. Салганик [11] также рассматривали данный конструкт с холистических, или поведенческих, позиций, определив компетенцию как «способность успешно реагировать на сложные требования в определенном контексте путем мобилизации психосоциальных предпосылок», и утверждали, что концепция компетенции относится к идее «оркестровки», то есть способности использовать эти

различные навыки осмысленным и целенаправленным образом, где «целое», составляющее компетенцию, больше, чем «сумма ее частей».

Дихотомия оценки поведения в реальных жизненных ситуациях по сравнению с аналитической оценкой предрасположенностей (ресурсов), лежащих в основе такого поведения, может быть объяснена происхождением этих подходов. Первый подход происходит из организационной психологии, которая занимается людьми на рабочих местах и, в частности, отбором кандидатов, наиболее подходящих для работы. В этом случае прогнозирование будущей эффективности работы путем определения типичных рабочих задач и оценки того, насколько хорошо кандидат справляется с ними, представляется вполне обоснованным, а то, как кандидат пришел к своей компетентности, не является важным.

Аналитический подход происходит из исследований в области образования и нацелен на поиск способов содействия развитию компетенции. Соответственно, основное внимание уделяется определению характеристик (ресурсов) человека, лежащих в основе его поведения, и способам их оптимального развития. Аналитический подход к оценке компетенции фокусируется на измерении различных латентных черт (когнитивных, когнитивных, аффективных, мотивационных) с помощью различных инструментов. Оценка ресурсов по отдельности позволяет определить конкретные предпосылки для успешной демонстрации универсальной компетенции в реальной жизни и выявить факторы, способствующие развитию компетентности в процессе получения высшего образования. Данный подход также обладает преимуществом диагностической точности, поскольку составляющие компетенции измеряются традиционными инструментами, в разумные сроки и при ограниченных затратах.

Анализируя имеющуюся терминологическую дихотомию, З. Блёмке с соавторами [7] находят у представителей разных подходов сходную трактовку терминов «компетенция» и «компетентность», когда «компетенция» является более общим термином, а «компетентность» относится к различным составляющим компетенции. Первый термин описывает сложную характеристику с холистической точки зрения, в то время как второй укладывается в аналитическую позицию. Составляющие (или ресурсы) могут быть познавательными, волевыми, эмоциональными или мотивационными. Компетенция и компетентность рассматриваются Р. Шавельсоном [12] как усваиваемые конструкты и могут улучшаться благодаря осознанной практике.

Приверженцы обоих подходов согласны в том, что для оценки универсальной компетенции необходимы реальные ситуации, типичные для требований к результативности в определенной области в качестве некоей «точки отсчета». Следовательно, содержание оценки универсальной компетенции должно выводиться из анализа аутентичных общественных или профессиональных ситуаций и перечня задач, а также познавательных, волевых, эмоциональных и мотивационных аспектов, вовлеченных в нее. И вне зависимости от разделяемого подхода, утверждает Р. Бенджамин [13], такие реальные ситуации должны отражаться в уровнях компетенции или критериях.

Так как априори невозможно определить, какие конкретные аспекты входят в определение компетенции, то только из подробного наблюдения за деятельностью и ее анализа можно указать конкретные профили когнитивных способностей и аффективно-мотивационных составляющих компетенции (З. Блёмке и др. [14]). Поскольку реальное поведение является в данном случае основным критерием валидности, исключительно важным будет тщательный анализ требований и вариаций этих ситуаций. Для целей формирования и оценки данные утверждения упомянутых специалистов были формализованы ими в модели универсальной компетенции и модели профиля компетенций.

Модель, представленная на рисунке 1, рассматривает универсальную компетенцию как некий континуум и представляет попытку объединить аналитический и холистический/поведенческий подходы. Аналитическая часть модели (левая часть рисунка) включает показатели когнитивных, аффективных и мотивационных черт/ресурсов, востребованных в определенных контекстах/ситуациях. Все они структурно связаны с результативностью работы в реальной профессиональной или жизненной ситуации (правая часть рисунка) посредством некоторого набора универсальных компетенций или их аспектов, в данном случае – восприятия, интерпретации, принятия решений (средняя часть рисунка).

М. Луненберг и Ю. Денгеринк [15], С. Морк [16] и другие отмечают отсутствие специальной программы ввода в должность, организационной поддержки и стимулов для начинающих педагогов, так что опытному преподавателю школы приходится брать на себя роль андрагога – преподавателя преподавателей, тренера, мотиватора. Потому утверждение Х. Тэк с соавторами [17], что учителю необходимы сложные компетенции, чтобы быть полезным как для обучения школьников, так и для достижения иных целей школы, находят широкую поддержку у специалистов.

Попытки описать данный конструкт и предложить некий перечень актуальных универсальных компетенций педагога предпринимаются с 70-х годов прошлого века, когда Л.М. Спенсер и С.М. Спенсер [18] предложили теперь уже классическое определение компетенции: «...комбинация знаний, умений, отношений, мотивации и личностных качеств», и

представили данный конструкт как айсберг, в видимой части которого находятся когнитивные составляющие (знания и умения), в то время как самооценка, черты личности и мотивация составляют невидимое ядро компетентности». Эти же авторы представили перечень из 14 компетенций, которыми, по их мнению, обладают выдающиеся учителя, среди которых: межличностная коммуникация, построенная с учетом разнообразия индивидов, уверенность в своих способностях, контроль за своими эмоциями и поведением, саморефлексия и личностное развитие, работа в команде и сотрудничество, аналитическое мышление, концептуальное мышление, инициатива, гибкость и прямота, включая умение отказываться. Британский исследователь Х. Макбер [19] выделила 16 «профессиональных характеристик», включая черты и ценности личности, которые она затем классифицировала в пять групп: а) Профессионализм: приверженность, уверенность, надежность, уважение; б) Мышление: аналитическое и концептуальное мышление; в) Ожидания: стремление к достижению высоких целей, стремление к постоянному пониманию реальности (например, учеников, порядка) и принятие инициатив; г) Лидерство: гибкость, ответственность, желание узнавать новое; д) Отношения с другими: плодотворное взаимодействие с участниками образовательного процесса, навыки командной работы и осознание важности такого взаимодействия.

Б. Костер с коллегами [20] выделил четыре категории компетенций учителей в Нидерландах, которые представляют собой знание контента, коммуникацию и рефлекссию, организационное и педагогическое взаимодействие. К. Смит [21] собрала мнения израильских педагогов о качествах хороших педагогов, которые включают следующие компетенции: поощрение рефлексии учащихся; самосознание и постоянное профессиональное развитие; терпимость, сопереживание, уверенность в себе; исследование и публикации; работа в команде и поддержка коллег; соблюдение профессиональной этики. Нган Тхи Ланг Нгуэн [22], проведя исследование компетенций педагогов во Вьетнаме, обозначил четыре актуальных компетенции: знания и умения, этическое поведение, мотивация и способность к саморефлексии относительно личных ценностей.

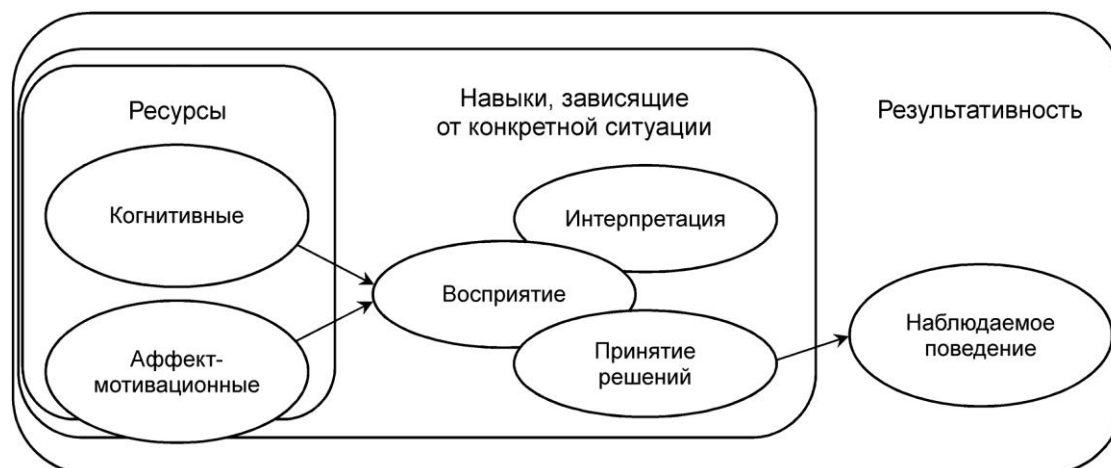


Рисунок 1 – Модель компетенции Зигрида Блёмке

Такой конгломерат когнитивных, метакогнитивных и некогнитивных составляющих, ценностей и отношений, убеждений, черт личности и даже функциональных обязанностей в составе компетенции учителей требует четкого представления о том, какие аспекты, на каком этапе обучения, в какой ситуации данная деятельность может быть отслежена и измерена с требуемой степенью валидности и надежности, причем названная ситуация должна быть признана оптимальной большинством специалистов, занятых формированием компетенции.

Представленные в зарубежных источниках подходы к оценке универсальных компетенций будущих и действующих педагогов лежат в русле общих подходов к оценке этих компетенций.

В фокусе анализа возможных подходов к измерению компетенции может быть как сам конструкт и его составляющие, так и внешние (управленческие) задачи, которые требуют применения соответствующего диапазона форматов оценки. Оба подхода сложны концептуально и методологически. Для оценки таких многомерных конструктов как компетенции ученые использовали модели латентных черт и смешанные модели – среди которых IRT (Item Response Theory или Современная теория тестов) является наиболее эффективной, так как позволяет соединить интересующие латентные переменные величины с наблюдаемыми значениями этих величин у испытуемых и у заданий [23]. Еще одним преимуществом рассматриваемой модели является устойчивость рассчитываемых значений уровня знаний и трудности задания, их относительная инвариантность. Эта устойчивость позволяет утверждать, что подобные модели позволяют оценить интересующие качества личности, недоступные непосредственному измерению, считает Р. Бенджамин [13]. По его мнению, IRT полезен для формирования шкал, изучения размерности компетентности, оценки баллов людей и типизации уровней компетентности для обеспечения интерпретации, основанной на критериях. IRT производит измерения по интервальной шкале и связывает индивидуальную производительность с уровнями производительности, которые могут быть проиллюстрированы элементами, по которым человек с определенной способностью имеет некоторую вероятность выполнения задания – закрепление интерпретации оценки в пунктах, а не в порядке ранжирования.

Однако при использовании моделей современной теории тестов возникают и проблемы. Первая, отмечает М. Кейн [24], заключается в том, что существует компромисс между временем тестирования и количеством представленных результатов или образцов поведения, которые можно получить. Задания с конструируемым ответом сложны и требуют гораздо больше времени для выполнения, чем задания с выбором ответа или с кратким ответом. Следовательно, в ограниченное количество времени можно собрать только ограниченную выборку результатов, что затрудняет возможность их обобщить. Специфической методологической проблемой в контексте оценки компетенций является то, что требования к надежности обычно подразумевают большое количество тестов, что приводит к выбору тестов с выбором ответа, которые можно быстро провести и оценить, тогда как валидная оценка универсальной компетенции в высшем образовании требует доступа к информации о «реальной» результативности.

Вторая проблема, как ее видит Р. Шавелсон [12], заключается в том, что оценка сложных студенческих ответов, которые обычно генерируются в заданиях с конструируемым ответом, вносит значительную ошибку измерения, потому что сложнее определить и оценить качество ответов в сложных ситуациях, чем в отношении четко определенных элементов.

В случае же аналитического подхода к оценке компетенции, то есть оценивания когнитивных составляющих на этапе формирования ресурсов, можно построить тест с помощью классической теории тестирования (СТТ), так как ее применение дает возможность калибровки заданий. Здесь может быть полезна возможность выбора нужного числа задач с наивысшей корреляцией «задача – итоговый балл», поскольку они повышают надежность теста, снижая стандартную ошибку измерения, а также возможность регулировки сложности теста. С помощью классической теории тестирования можно исследовать и подход к профилям компетенций, ориентированный на личность, если латентные переменные являются категориальными, утверждают Д. МакЛаклан и Д. Пил [25].

Используя комбинации подходов (СТТ + IRT), возможно оценить процессы, способствующие переходу аспектов компетенции в заданную результативную деятельность. Так, в работе Р. Престон и коллег [26] были продемонстрированы разнообразные формы построения измерений компетенции, охватывающие разные уровни близости к реальным жизненным ситуациям: помимо вопросов с выбором из множества вариантов, конструируемых ответов или оценок результативности деятельности в реальной жизни или лабораториях, они предложили видео-оценку с использованием репрезентативных рабочих ситуаций. Однако одним из потенциальных последствий совмещения форм является то, что при совместном масштабировании закрытых заданий с выбором ответов и заданий на проверку «реальной» результативности данные закрытых заданий могут «затмить» сигнал, получаемый от заданий на проверку предмет-специфической или базовой деятельности, если для оцениваемых результатов не назначаются специфические веса, предупреждает Р. Кимбелл [27].

В последние десятилетия образовательное сообщество задумалось об оценке качества высшего образования с применением инструментов оценки компетенций, прежде всего – универсальных. Кроме прямых оценок компетенций студентов в отдельно взятых образовательных учреждениях, были организованы проекты крупномасштабных оценок универсальных компетенций с целью прогнозирования академической успешности абитуриентов, использования стандартизированных вступительных тестов в высшие учебные заведения и тесты по окончании обучения на уровне бакалавриата и магистратуры, оценки общих и предметных компетенций в режиме лонгитюдного исследования. Наконец, использовались косвенные оценки с использованием самоотчета, такие как самооценка студентов/молодых специалистов и создание портфолио. Анализ опыта подобных исследований представляет значительный интерес с точки зрения как анализа практических подходов к оценке универсальных компетенций, так и используемых инструментов оценки.

На международном уровне оценка результатов обучения в сфере высшего образования (AHELO) была

первым подходом к структурной стабилизации в исследованиях в области высшего образования (например, ОЭСР [28; 29]). В проекте приняли участие 23 тыс. студентов из 17 стран и 150 учреждений высшего образования. Целью ANELO являлось создание тестов, результаты которых являются сравнимыми независимо от языка, культуры или учреждения, и «предоставить фактические данные о качестве обучения и его значимости для рынка труда» [30]. При этом был выбран подход, направленный не на разработку всеохватывающих оценочных инструментов, а скорее – на поиск наилучших способов оценки академической успеваемости студентов в высших учебных заведениях по всему миру [31].

Оценивались такие универсальных компетенций, как критическое мышление, аналитическое мышление, решение проблем и письменная коммуникация. По мнению разработчиков, именно эти компетенции формируются с течением времени как в процессе получения образования в рамках конкретных дисциплин, так и благодаря освоению базовых способов когнитивной деятельности и врожденным способностям испытуемого. Взаимосвязь и взаимозависимость указанных составляющих процесса формирования образовательных результатов нашла отражение в конструкции измерительных инструментов, когда для успешного выполнения каждого конкретного задания необходимо задействовать все указанные компетенции [32].

Для оценки уровня освоения указанных универсальных компетенций применялся набор оценочных средств для проведения стандартизированного тестирования в системе высшего образования США (US-based Collegiate Learning Assessment). Инструменты оценки представлены в формате открытых вопросов, которые требуют развернутого ответа. Каждое задание снабжено источниками качественной и количественной информации, таких как письма, меморандумы, краткие изложения исследовательских отчетов, карты, диаграммы, таблицы и т.д., которые необходимо использовать при подготовке ответа. Кроме сбора доказательств из представленных источников от студентов требуется оценка их достоверности или релевантности (например, научные доказательства против слухов, неправильно интерпретированных данных и т.д.) [33].

Важно, что в центре внимания при оценке «дисциплинарных» образовательных результатов находилось измерение компетенций, которые являются не только фундаментальными, но и «надсодержательными». Таким образом, оценивание в рамках дисциплин было нацелено на проверку способности студентов экстраполировать и применять то, что они узнали в определенных дисциплинах, в новых контекстах, то есть применять свои знания и опыт для решения субъективно новых, реальных задач и вызовов, с которыми они столкнутся на своем рабочем месте [31].

Необходимо констатировать, что данный проект продолжения не получил, измерительные материалы не применяются, как было задумано, для полноценной и регулярной процедуры международной оценки. Специалисты пришли к выводу, что предложенные инструменты оценки игнорируют социально-культурный и исторический контекст системы образования конкретной страны и не могут считаться объективными. В контексте нашего исследования важно, что

по итогам проекта было предложено *оценивать универсальные компетенции с применением предмет-специфических ресурсов*.

Другая международная сравнительная оценка компетенций, исследование педагогического образования и развития в области математики (TEDS-M), инициированное Международной ассоциацией по оценке образовательных достижений, оценивало учителей математики для начальных школ и младших классов средней школы из разных стран с точки зрения знаний содержания предметной области, знаний методики преподавания предмета, педагогических знаний и представлений испытуемых о преподавании математики и процессе обучения школьников [34]. Хотя это исследование подтвердило гипотезу, что в качестве предварительного условия для достоверной оценки компетенций необходимы теоретические модели структуры и уровней компетенций, специфичных для предметной области [35], оно было ограничено исследованием компетенций учителей математики и не принесло практической пользы в части иных предмет-специфических конструкций.

Представляют интерес лонгитюдные исследования, в их числе – проекты стандартизированной оценки в Южной Америке, в частности – в Колумбии и Чили, которые позволяют производить оценивание универсальных компетенций в процессе получения высшего образования и, таким образом, также измеряют вклад колледжей и университетов в освоение компетенций. Тестирование проводится на такие компетенции, как количественное обоснование (применение базовых математических навыков к анализу и интерпретации реальной количественной информации в контексте дисциплины или междисциплинарной проблемы для получения выводов, которые имеют отношение к учащимся в их повседневной жизни) и критическое чтение (чтение с целью критического изучения текста и его имплицитных и эксплицитных тем и идей), как в начале, так и в конце обучения на уровне бакалавриата, что позволяет оценить «добавленную стоимость». Бразилия ввела в действие общенациональную широкомасштабную оценку освоенных студентами академических образовательных результатов, включая универсальные компетенции, такие как логическое мышление, в начале и в конце обучения [36]. В Австралии высшие учебные заведения могут добровольно участвовать в национальной оценке компетенций выпускников, которая проводится два раза в год. Измерительные материалы состоят из закрытых и открытых заданий и оценивают универсальные компетенции учащихся, включая критическое мышление, компетенцию решения проблем, способность к межличностному взаимодействию и письменную коммуникацию [37].

Значительное число исследований основаны на косвенных методах оценки универсальных компетенций, то есть на самоотчетах респондентов. Косвенные оценки, как правило, предсказывают академический успех хуже, чем прямые оценки, так как в процессе самооценки участники могут переоценивать или недооценивать свои собственные компетенции или ответить неправдой, если они считают, что правдивый ответ является социально нежелательным. По сравнению с прямыми оценками, косвенные лишь в ограниченной степени подходят для оценки универсальных и предмет-специфических компетенций, когнитивных компонентов компетентности, счи-

тают большинство специалистов в области оценивания образовательных результатов [38]. Однако Д. Аллен и Р. Ван дер Вельден [39] утверждают, что оценка компетенций в высшем образовании будет значительно улучшена, если связать ее с опросами выпускников, поскольку опросы выпускников предоставляют возможность оценить установленные для данной оценки стандарты и получение информации как о приобретенном уровне компетенций (через оценку), так и о необходимом уровне (через опрос выпускников) предоставляет возможность изучения расхождений зафиксированных уровней в ситуации функционирования на рынке труда. Недостаток компетенций или недостаточное их использование являются нежелательными и приводят к потере производительности, утверждают Д. Аллен и Р. Ван дер Вельден [40].

Многие страны уже провели в той или иной форме опросы выпускников, но существует лишь несколько международных сравнительных исследований: опрос «Карьера после получения высшего образования». Европейское исследование (CHEERS) и его преемник проект «Исследование занятости и профессиональной гибкости» (REFLEX). Оба опроса фокусируются на переходе от высшего образования к работе и были проведены через три года (CHEERS) и пять лет (REFLEX) после окончания обучения.

В контексте нашей задачи интерес представляет выделение в проекте REFLEX пяти актуальных областей компетенций для выпускников: профессиональная экспертиза; функциональная гибкость; инновации и управление знаниями; мобилизация человеческих ресурсов; международный опыт. Каждая область была разделена на аспекты, а для первых четырех областей были разработаны шкалы, отражающие различные аспекты этих областей.

Ф. Озер [41] обозначает жесткую необходимость практико-ориентированного обучения студентов-педагогов для освоения ими универсальных компетенций. Он настаивает на необходимости применения интерактивных методов и технологий, проектного и проблемного обучения даже для обучения когнитивным аспектам компетенций. Эти аспекты не могут существовать изолированно от «характера конкретной ситуации, о которой будущий профессионал должен быть осведомлен и уметь бы предпринимать соответствующие действия». Большую роль автор отводит стажировкам и квазипрофессиональной деятельности. Только тогда компетенция как образовательный результат будет «укоренена как в университетских знаниях, так и в профессиональных ситуациях». Автор предлагает производить обучение студентов-педагогов на базе профилей, предварительно созданных путем объединения множества различных отдельных компетенций. А оценивать освоение деятельности внутри профиля «уместно только по показателям, которые выбраны профессионалами в данной области заранее и дифференцированы в соответствии с параметрами качества».

Сходный метод формирования профессиональных компетенций педагога применяется в Швеции и Нидерландах, где обучение основано на освоении моделей компетенций для конкретной предметной области. Так, И. Хенце и Я. ван Дриэль [42] а также П. Нильссон [43] описывают, как будущие преподаватели естественных наук формировали компетенции в области методики обучения. Б. Голд, Ш. Фёрстер, М. Холдински [44] показали, что возможно сформировать

умение управлять классом с помощью направленного видеоанализа (включенного наблюдения). Активную роль в выращивании компетенций педагогов отводится и формирующему оцениванию, так как именно своевременная и эффективная обратная связь позволяет развить способность к рефлексии и самооценке, качествах, которые, как доказано, формируют компетенции профессионала, считают Б. Бойл, Я. Ламприану, Т. Бойл [45] в Великобритании и Э. Бек и др. [46] в Швейцарии.

В Финляндии действующие учителя составляют индивидуальный план развития с учетом имеющихся профессиональных проблем, анализируют свой прогресс, что предполагает рефлексии результатов и затруднений; также индивидуальное развитие учителя обсуждается с руководителем или коллегами в группе, что неизбежно сказывается на формировании компетентностей целеполагания, планирования, оценки процесса, а также коммуникативной компетенции, отмечает П. Сальберг [47]. В Дании [48] и Нидерландах [49] взаимооценка или оценка силами коллег включает диалог между учителями и групповые обсуждения, что способствует формированию универсальных компетенций, повышению мотивации учителей, которые совместно работают над повышением качества преподавания.

Составление портфолио работ педагога также рассматривается как способ формирования универсальных компетенций. Портфолио структурированы в соответствии с их ролью в процессе повышения квалификации, отчеты о самооценке и саморефлексии являются в этом случае неотъемлемой частью портфолио, так как способствуют формированию не менее важных некогнитивных компонентов компетенции, включая мотивационные, волевые и социальные предположенности, утверждают О. Златкин-Тройчанская, Р. Шавелсон и К. Кун [38]. Значительную роль в повышении качества профессиональной деятельности действующих педагогов играет освоение ими технологических компетенций и включение их в активный инструментарий, который позволяет организовывать обучение, ориентированное на потребности обучаемых, и, что еще более значимо, утверждают Д. Уэрс, М. Вольман и М. Крал [50], способствует формированию метакогнитивных компетенций, таких как способность быстро внедрять новые технологии или демонстрировать убежденность в значимости технологий в целом.

Заключение

Проведенный анализ зарубежных источников, описывающих подходы к оценке универсальных компетенций будущих и действующих учителей, позволяет высказать следующие суждения.

Выявлены две основные концептуализации универсальных компетенций в высшем образовании в аспекте их формирования и оценки, применяемые и в процессе подготовки будущих педагогов. Аналитический подход ограничивает термин «компетенция» суммой когнитивных и мотивационных ресурсов, предполагает, что целое есть сумма его (взвешенных) частей и разделяет компетенцию на несколько составляющих (латентные способности, навыки), необходимых для выполнения деятельности. Затем компетенции используются для прогнозирования поведения в критериальных ситуациях. Холистическая трактовка понятия «компетенция» включает в себя

как (латентные) когнитивные (знания и навыки), так и метакогнитивные (например, саморегуляцию), а также некогнитивные (мотивационные, волевые, аффективные и социальные предрасположенности) компоненты, где «целое», составляющее компетенцию, больше, чем «сумма ее частей». В последнее десятилетие наметился подход, объединяющий оба вышеперечисленных.

Определена специфика оценки универсальных компетенций в рамках этих подходов. Оценка ресурсов по отдельности (характерная для аналитического подхода) позволяет определить конкретные предпосылки для успешной демонстрации компетенции, а в процессе получения высшего образования – выявить наилучшие варианты для обучения на индивидуальном, групповом и системном уровнях, способствующие развитию компетентности и обладающие преимуществом диагностической точности, поскольку составляющие компетенции измеряются традиционными инструментами в разумные сроки и при ограниченных затратах.

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.

Не обобщаемые 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, например СААР [51].

Модели предметно-ориентированных и универсальных компетенций для высшего образования, реализуемые с помощью адекватных методов, закладывают основу для измерения успеваемости отдельных студентов в течение всего курса обучения, а также сравнения их успешности с другими студентами того же курса или университета и определения наиболее эффективной образовательной среды для формирования компетентностных результатов обучаемых. Все это необходимо для оценки возможностей обучения и содействия постоянному совершенствованию систем высшего образования.

Исследования по оценке универсальных компетенций при подготовке педагогов сосредоточены, главным образом, на когнитивных компетентностях как аспектах компетенции, таких как решение проблем, вербальное, количественное и аналитическое рассуждение, критическое мышление и так далее. 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 основаны на индивидуальном субъективном восприятии или ограниченном восприятии других людей вместо прямых показателей.

Дальнейшие исследования, как считают зарубежные специалисты, целесообразно посвятить моделированию академически приобретаемых универсальных компетенций и компетенций, специфичных для предметной области. Модели компетенций (включая модели универсальных 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 справиться на каждом уровне освоения компетенции или для каждого профиля компетенции. Определения должны отражать не только институциональные требования, описанные в системах квалификаций, но также должны содержать аспекты учебной программы, области содержания и ситуационные контексты, специфические для профессиональной деятельности будущего педагога.

В настоящее время в качестве наиболее актуального рассматривается подход к формированию и оцениванию универсальных компетенций будущих и действующих педагогов, возникший на стыке аналитической и холистической концепций, предполагающий применение на разных этапах подготовки двух наборов: стандартных аспектов универсальных компетенций и профессионально- (предметно-) специфических ситуаций, а также формирование и проверку сформированности заданных способов деятельности в заданных ситуациях. Необходимо констатировать, что этот подход находится в очевидном противоречии со сложившейся практикой формирования универсальных компетенций как будущих учителей в российских педагогических вузах (в учебных планах которых, как правило, универсальные компетенции рассматриваются в качестве результатов в «непрофессиональных» дисциплинах, а показатели или критерии их сформированности преимущественно формулируются в форматах, не предполагающих оценку деятельности), так и в отечественной системе повышения квалификации педагогических работников, программы которой, как правило, вообще не предполагают развитие универсальных компетенций учителей.

Список литературы:

1. Van der Velden R. Measuring competences in higher education: What next? // Modeling and measuring competencies in higher education / eds. S. Blomeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, J. Fege. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. P. 207–216. DOI: 10.1007/978-94-6091-867-4_15.
2. Hanushek E., Woessmann L. The economics of international differences in educational achievement // Handbook of the economics of education. 2011. Vol. 3. P. 89–200.
3. Рыгов А.И., Фиофанова О.А. Международный анализ моделей, применяемых в практике оценки компетенций учителей // Высшее образование сегодня. 2017. № 3. С. 49–55.

4. Марголис А.А. Оценка квалификации учителя: обзор и анализ лучших зарубежных практик // Психологическая наука и образование. 2019. Т. 24, № 1. С. 5–30. DOI: 10.17759/pse.2019240101.
5. Писарева С.А., Пучков М.Ю., Ривкина С.В., Тряпичина А.П. Модель уровневой оценки профессиональной компетентности учителя // Science for Education Today. 2019. Т. 9, № 3. С. 151–168. DOI: 10.15293/2658-6762.1903.09.
6. Минюрова С.А., Леонова О.И. Профессиональный экзамен: оценка квалификации педагога на соответствие требованиям профессионального стандарта // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21, № 2. С. 66–75. DOI: 10.17759/pse.2016210208.
7. Blömeke S., Gustafsson J.E., Shavelson R.J. Beyond dichotomies: competence viewed as a continuum // Zeitschrift für Psychologie. 2015. Vol. 223, № 1. P. 3–13. DOI: 10.1027/2151-2604/a000194.
8. Koeppen K., Hartig J., Klieme E., Leutner D. Current issues in competence modeling and assessment // Zeitschrift für Psychologie. 2008. Vol. 216. P. 61–73. DOI: 10.1027/0044-3409.216.2.61.
9. Weinert F.E. Concept of competence: a conceptual clarification // Defining and selecting key competencies / eds. D.S. Rychen, L.H. Salganik. Seattle: Hogrefe and Huber, 2001. P. 45–65.
10. Ewell P.T. Can assessment serve accountability? It Depends on the question // Achieving Accountability in Higher Education / ed. by J.C. Burke. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. P. 1–24.
11. Rychen D.S., Salganik L.H. Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Hogrefe Publishing, 2003. 25 p.
12. Shavelson R.J. On the measurement of competency // Empirical Research in Vocational Education and Training. 2010. Vol. 2, № 1. P. 41–63. DOI: 10.25656/01:5235.
13. Benjamin R. The principles and logic of competency testing in higher education // Modeling and measuring competencies in higher education: tasks and challenges / eds. S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, J. Fege. Boston: Sense, 2013. P. 127–136. DOI: 10.1007/978-94-6091-867-4_9.
14. Blömeke S., Busse A., Suhl U., Kaiser G., Benthien J., Döhrmann M., König J. Entwicklung von Lehrpersonen in den ersten Berufsjahren: Längsschnittliche Vorhersage von Unterrichtswahrnehmung und Lehrerreaktionen durch Ausbildungsergebnisse // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 2014. Vol. 17. P. 509–542.
15. Lunenberg M., Dengerink J. Designing knowledge bases for teacher educators: challenges and recommendations in teacher educators and their professional development. London: Routledge, 2021. 17 p. DOI: 10.4324/9781003037699-6.
16. Mork S.M., Henriksen E.K., Haug B.S., Jorde D., Froyland M. Defining knowledge domains for science teacher educators // International Journal of Science Education. 2021. Vol. 43. P. 3018–3034. DOI: 10.1080/09500693.2021.2006819.
17. Tack H., Vanderlinde R., Bain Y., Kidd W., O'Sullivan M., Walraven A. Learning and design principles for teacher educators' professional development. Teacher Educators and Their Professional Development. London: Taylor & Francis, 2021. 14 p.
18. Spencer L.M., Spencer S.M. Competence at work: Models for superior performance. USA: Wiley, 1993. 384 p.
19. McBer H. Research into teacher effectiveness: a model of teacher effectiveness. Nottingham: Department for Education and Employment, 2000. 67 p.
20. Koster B., Brekelmans M., Korthagen F.A.J., Wubbels T. Quality requirements for teacher educators // Teaching and Teacher Education. 2005. Vol. 21. P. 157–176. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.004.
21. Smith K. Teacher educators' expertise: what do novice teachers and teacher educators say? // Teaching and Teacher Education. 2005. Vol. 21, № 2. DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.008.
22. Nguyen N.T.L. How to develop four competencies for teacher educators // Frontiers in Education. 2023. Vol. 8. DOI: 10.3389/educ.2023.1147143.
23. Rijmen F., Tuerlinckx F., De Boeck P., Kuppens P. A nonlinear mixed model framework for item response theory // Psychological Methods. 2003. Vol. 8. P. 185–205. DOI: 10.1037/1082-989x.8.2.185.
24. Kane M.T. An argument-based approach to validity // Psychological Bulletin. 1992. Vol. 112, № 3. P. 527–535. DOI: 10.1037/0033-2909.112.3.527.
25. McLachlan G., Peel D.A. Finite mixture models. New York: Wiley, 2000. 446 p. DOI: 10.1002/0471721182.
26. Preston R., Gratani M., Owens K., Roche P., Zimanyi M., Malau-Aduli B. Exploring the impact of assessment on medical students' learning // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2019. Vol. 45, iss. 1. P. 109–124. DOI: 10.1080/02602938.2019.1614145.
27. Kimbell R.A. Innovative technological performance // Defining technological literacy: Towards an epistemological framework / ed. J. Dakers. Basingstoke: Palgrave, 2006. P. 159–179. DOI: 10.1007/s10798-007-9030-8.
28. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. AHELO Feasibility Study Report. Vol. 2. Data Analysis and National Experiences [Internet] // <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf>.
29. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2013. AHELO Feasibility Study Report. Vol. 3. Further Insights [Internet] // <http://www.oecd.org/edu/skillsbeyond-school/AHELOFSReportVolume3.pdf>.
30. Organisation for Economic Co-operation and Development. 2010. OECD feasibility study for the international assessment of higher education learning outcomes 2010–2011 brochure. Paris: OECD [Internet] // <http://www.oecd.org/dataoecd/37/49/45755875.pdf>.
31. Tremblay K. OECD assessment of higher education learning outcomes (AHELO): rationale, challenges and initial insights from the feasibility study // Modeling and Measuring Competencies in Higher Education: Tasks and Challenges / eds. S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, J. Fege. Rotterdam: Sense Publishers, 2013. P. 113–126.
32. Shavelson R.J. Assessing student learning responsibly: from history to an audacious proposal // Change The Magazine of Higher Learning. 2007. Vol. 39, № 1. P. 26–33. DOI: 10.3200/chng.39.1.26-33.
33. Klein S., Benjamin R., Shavelson R.J., Bolus R. The collegiate learning assessment // Evaluation Review. 2007. Vol. 31, № 5. P. 415–439. DOI: 10.1177/0193841x07303318.
34. Blömeke S., Suhl U., Kaiser G. Teacher education effectiveness: quality and equity of future primary teachers' mathematics and mathematics pedagogical content knowledge // Journal of Teacher Education. 2011. Vol. 62. № 2. P. 154–171.
35. Kane M.T. Validating the interpretations and uses of test scores // Journal of Educational Measurement. 2013. Vol. 50. № 1. P. 1–73. DOI: 10.2307/23353796.
36. Fundação Cesgranrio. Exame Nacional de Cursos (ENC or Provão), 2014 [Internet] // <http://www.inep.gov.br/superior/provao/default.asp>.
37. GCA (Graduate Careers Australia). Australian Graduate Survey [Internet] // <http://www.graduatecareers.com.au/research/surveys/australiangraduatesurvey>.
38. Zlatkin-Troitschanskaia O., Shavelson R.J., Kuhn C. The international state of research on measurement of competency in higher education // Studies in Higher Education. 2015. Vol. 40. № 3. P. 393–411. DOI: 10.1080/03075079.2015.1004241.

39. Allen J., Van der Velden R. Competencies and labour market careers of higher education graduates. Maas-tricht: ROA, 2009. 136 p.
40. Allen J., Van der Velden R. The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education. Dordrecht: Springer, 2011. 260 p.
41. 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. S. Blömeke, O. Zlatkin-Troitschanskaia, C. Kuhn, J. Fege. Rotterdam: Sense, 2013. P. 45–60.
42. Henze I., van Driel J.H. The development of experienced science teachers. pedagogical content knowledge in the context of educational innovation // Towards Research-based Science Teacher Education: Proceedings of the 18th Symposium on Chemical and Science Education held at the University of Bremen, 15–17 June 2006 / ed. by I. Eilks, B. Ralle. 2006. P. 99–112.
43. Nilsson P. Student teachers. Reflection // Towards Research-based Science Teacher Education: Proceedings of the 18th Symposium on Chemical and Science Education held at the University of Bremen, 15–17 June 2006 / ed. by I. Eilks, B. Ralle. 2006. P. 53–64.
44. Gold B., Förster St., Holodynski M. Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht // Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 2013. Vol. 27. P. 141–155.
45. Boyle B., Lamprianou I., Boyle T.A. Longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the second year of the study // Journal of School Effectiveness and School Improvement. 2005. Vol. 16. № 1. P. 1–27.
46. Beck E., Baer M., Guldimmann T., Bischoff S., Brühwiler C., Müller P., Niedermann R., Rogalla M., Vogt F. Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann, 2008. 214 p.
47. Sahlberg P. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press, 2011. 167 p.
48. Shewbridge C., Jang E., Matthews P., Santiago P. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Denmark: OECD Publishing, 2011. 162 p.
49. Dutch Ministry of Education, Culture and Science response to OECD survey, Teachers for the 21st Century: Using Evaluation to Improve Teaching. OECD Publishing, 2013. 126 p.
50. Uerz D., Volman M., Kral M. Teacher educators' competences in fostering student teachers' proficiency in teaching and learning with technology: An overview of relevant research literature // Teaching and Teacher Education. 2018. Vol. 70. P. 12–23. DOI: 10.1016/j.tate.2017.11.005.
51. ACT. 2015. Collegiate assessment of academic proficiency [Internet] // <http://www.act.org/caap/>.

Статья подготовлена в рамках выполнения научно-исследовательской работы Государственного задания РАНХиГС на 2024 год «Универсальные компетенции в структуре подготовки и профессионального развития учителя: разработка механизмов формирования и оценки».

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
<p>Прудникова Виктория Аркадьевна, кандидат педагогических наук, директор; Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Самара, Российская Федерация). E-mail: prudnikovava@yandex.ru.</p> <p>Фишман Лев Исаакович, доктор педагогических наук, доктор экономических наук, профессор, декан факультета экономики, управления и сервиса; Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация); главный научный сотрудник; Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Самара, Российская Федерация). E-mail: fishman@sgspu.ru.</p> <p>Фишман Ирина Самуиловна, кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник; Самарский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (г. Самара, Российская Федерация). E-mail: irina_fishman@list.ru.</p>	<p>Prudnikova Viktoria Arkadievna, candidate of pedagogical sciences, director; Samara Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Samara, Russian Federation). E-mail: prudnikovava@yandex.ru.</p> <p>Fishman Lev Isaakovich, doctor of pedagogical sciences, doctor of economical sciences, professor, dean of Economics, Management and Service Faculty; Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russian Federation); chief researcher; Samara Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Samara, Russian Federation). E-mail: fishman@sgspu.ru.</p> <p>Fishman Irina Samuilovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, leading researcher; Samara Branch of The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Samara, Russian Federation). E-mail: irina_fishman@list.ru.</p>

Для цитирования:

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. DOI: 10.55355/snv2024131312.