6. Мясищев В.Н. Психология отношений. М. – Воронеж, 1995.

7. Набиев В.Ш. Образовательный потенциал: дефиниции, понятия, структура и значение в компетентностном подходе [Электронный ресурс] // Крым. науч. вестн. 2015. Т. 2. № 5. URL: http://krvestnik.ru/pub/2015/09/NabievVSh.pdf (дата обращения: 14.05.2018).

8. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986.

9. Поляков С.Д. Коллективное творческое воспитание: перезагрузка. М.: Сентябрь, 2015.

10. Рубинштейн С.Л. Направленность личности // Основы общей психологии. СПб., 1998. С. 518–531.

11. Эльконин Б.Д. Понятие компетентности с позиций развивающего обучения // Современные подходы к компетентностно ориентированному образованию. Красноярск, 2002.

* * *

1. Abramova N.N. Formirovanie professional'noj napravlennosti studentov pedagogicheskogo vuza: monogr. Ul'janovsk: Izd-vo UlGPU, 2014.

2. Bolotov V.A., Serikov V.V. Kompetentnostnaja model': ot idei k obrazovatel'noj programme // Pedagogika. 2003. № 10. S. 8–14.

3. Grineva E.A. Jekologo-orientirovannaja proektnaja dejatel'nost': mirovozzrencheskij aspekt // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii-vebinara (s mezhdunarodnym uchastiem) «Jekologicheskoe obrazovanie dlja ustojchivogo razvitija: sostojanie i perspektivy» (g. Ul'janovsk, 29 ijunja 2017 g.). Ul'janovsk, 2017.

4. Kuljutkin Ju.N., Suhobskaja G.S. Issledovanie poznavatel'noj dejatel'nosti uchashhihsja vechernej shkoly. Samoorganizacija poznavatel'noj aktivnosti lichnosti kak osnova gotovnosti k samoobrazovaniju. M.: Pedagogika, 1977.

5. Mitina L.M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja. M.: Flinta: Mosk. psihol.-soc. in-t, 1998.

6. Mjasishhev V.N. Psihologija otnoshenij. M. – Voronezh, 1995.

7. Nabiev V.Sh. Obrazovatel'nyj potencial: definicii, ponjatija, struktura i znachenie v kompetentnostnom podhode [Jelektronnyj resurs] // Krym. nauch. vestn. 2015. T. 2. № 5. URL: http://krvestnik.ru/pub/2015/09/NabievVSh.pdf (data obrashhenija: 14.05.2018).

8. Platonov K.K. Struktura i razvitie lichnosti. M.: Nauka, 1986.

9. Poljakov S.D. Kollektivnoe tvorcheskoe vospitanie: perezagruzka. M.: Sentjabr', 2015.

10. Rubinshtejn S.L. Napravlennost' lichnosti // Osnovy obshhej psihologii. SPb., 1998. S. 518–531.

11. Jel'konin B.D. Ponjatie kompetentnosti s pozicij razvivajushhego obuchenija // Sovremennye podhody k kompetentnostno orientirovannomu obrazovaniju. Krasnojarsk, 2002.

Competence and vocational pedagogical orientation of students

The article deals with the approaches to the formation of vocational pedagogical orientation and competence of students. The issue is relevant due to the fact that a large percentage of students enter pedagogical universities not for the sake of a future profession, but for other reasons. Purposeful work in this direction will help to solve this problem. One of the effective technologies is the technology of creative teamwork. It develops students' activity, creativity, organizational skills, which contributes to the formation of their vocational competence.

Key words: *vocational pedagogical orientation, vocational competence, technology of creative teamwork.*

(Статья поступила в редакцию 05.06.2018)

М.Ю. ЧАНДРА, Е.А. БАЙКИНА
(Волгоград)

СТРАТЕГИИ ОЦЕНИВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ВУЗА

Проанализированы подходы к пониманию структуры компетенции как предмета оценивания у студентов в процессе освоения образовательной программы вуза. Обоснована целесообразность применения и корректного сочетания в вузе стратегий модульного, формативного, накопительного, аутентичного, автоматизированного и суммативного оценивания компетенций в период обучения студента в вузе.

Ключевые слова: *компетентностный подход, структура компетенции, оценивание.*

Переход высшей школы России к реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ ставит перед академическим сообществом вузов задачу форми-

© Чандра М.Ю., Байкина Е.А., 2018

рования и реализации новой системы оценивания результатов образования, сформулированных в виде компетенций выпускника. За последнее десятилетие вузами накоплен определенный положительный опыт по проектированию и практическому применению различных оценочных средств для диагностирования уровня сформированности компетенций у студентов, обучающихся по образовательным программам. Тем не менее до сегодняшнего дня в педагогической теории и практике высшей школы остается актуальной проблема адекватного и комплексного оценивания компетенций. Ее причины во многом кроются в отсутствии методологического единства в понимании сути компетенции как предмета оценивания у выпускника вуза, а также в неопределенности стратегий непрерывного оценивания результатов образования в процессе развития компетенций у студента на различных этапах обучения в вузе.

При рассмотрении компетенции как предмета оценивания в первую очередь возникает потребность в определении ее структурных элементов, которые могут быть подвергнуты измерению. Как отмечает ряд исследователей (А.Н. Данилов, А.А. Овчинников и др.), сложность внутренней структуры компетенции и неоднозначное понимание научным сообществом ее состава вызывают трудности при ее измерении [3]. В педагогической теории к настоящему времени сформировалось несколько походов к пониманию структуры компетенции.

С точки зрения представителей первого подхода (Е.М. Кон, В.И. Фрейман и др.), компетенция представляет собой интегративное единство знаний, умений и владений. Для оценки компетенции исследователи предлагают использовать формализованные объекты контроля, раскрывающие каждый структурный элемент компетенции и позволяющие судить о сформированности у выпускника вуза:

- *системы знаний* о терминологии, принципах, функциях, процессах, методах, моделях, алгоритмах, операциях, формулах, условиях и пр.;
- *умений* по проведению анализа, сравнения и исследования характеристик явлений и процессов, применению подходов и методик, осуществлению расчетов, работе с инструментарием, документацией и пр.;
- *владений* опытом выбора методов исследования моделей, явлений и процессов, самостоятельной разработки и реализации проектов, их документации и пр. [7].

Представители второго подхода (О.О. Мартыненко, З.В. Якимова, В.И. Николаева и др.) помимо знаний, умений и владений включают в структуру компетенции и навыки. Ученые полагают, что о сформированности компетенции у выпускника основной профессиональной образовательной программы вуза можно судить по совокупности имеющихся у него:

- *знаний* (субъективный образ реальности в форме понятий и представлений);
- *навыков* (действий, сформированных посредством повторения и доведенных до автоматизма);
- *умений* (освоенный субъектом способ выполнения действия, который обеспечивается совокупностью приобретенных знаний и навыков, формируется путем упражнений и создает возможность выполнения действия в стандартных ситуациях);
- *владений* (способность при решении конкретной задачи осознанно применять знания, навыки и умения для получения оптимального или наилучшего результата не только в привычных, но и в изменившихся условиях) [8].

Представители третьего подхода (В.И. Блинов, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына, А.А. Факторович и др.) придерживаются позиции, что в структурном плане компетенция состоит из совокупности знаний, умений, навыков, опыта деятельности, а также отношения студента к этой деятельности [1; 9]. При оценивании компетенции с точки зрения данной группы ученых целесообразно учитывать такие ее составляющие, как:

- *когнитивная* – комплекс знаний и умений, владение методами выполнения действий, необходимыми для решения задач профессиональной деятельности;
- *функциональная* – освоенный студентом опыт деятельности, необходимый для проявления компетентности в процессе решения задач профессиональной деятельности;
- *личностная* – положительное ценностно-мотивационное отношение студента к профессиональной деятельности, профессионально значимые личностные качества [9].

По мнению представителей четвертого подхода (А.И. Чучалин, А.В. Епихин, Е.А. Муратова и др.), компетенция включает в себя три составляющие: *готовность* выпускника к решению профессиональных задач, его *способности* для успешной профессиональной деятельности и *условия* (проблема, зада-

ча, ресурсы для их решений). Готовность выпускника исследователи предлагают оценивать по проявляемой им активности, инициативности, личной заинтересованности в решении задач (оценка личностных качеств и мотивации). Способности выпускника, по их мнению, целесообразно оценивать по демонстрируемым им знаниям, умениям и опыту их применения на практике. Оценку условий решения конкретных задач (практических, исследовательских и др.) важно определять по степени самостоятельности выпускника, уровню новизны задач, сложности условий в процессе их решения. Авторы отмечают, что «успешное решение задач в более сложных условиях свидетельствует о более высоком уровне подготовленности студентов» и, соответственно, более высоком уровне сформированности компетенции [12, с. 18].

С точки зрения представителей пятого подхода (И.А. Зимняя, Ю.Г. Татур и др.), компетенция – это совокупность новообразований, знаний, системы ценностей и отношений, которые способствуют созданию ценностно-смысловых, поведенческих, эмоционально-волевых, когнитивных результатов личностной деятельности субъектов. Авторы рекомендуют рассматривать в качестве общих ориентиров для определения критериев оценки сформированности компетенции у выпускника вуза следующие ее аспекты, которые проявляются в его компетентности:

- *мотивационный* – готовность к проявлению компетентности;
- *когнитивный* – владение знаниями содержания компетентности;
- *поведенческий* – умения и опыт проявления компетентности;
- *ценностно-смысловой* – отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения;
- *эмоционально-волевой* – регуляция субъектом процесса и результата проявления компетентности [5; 10].

Таким образом, современные исследователи, несмотря на существующие различия в понимании совокупности структурных элементов компетенции, рассматривают ее как сложное по составу, интегральное, личностное образование, отличающееся устойчивой мотивацией человека к выполняемой деятельности. Приобретение компетенции – динамичный и поэтапный процесс, а ее проявление возможно только в деятельности, основанной на знаниях, умениях, личностном опыте субъекта и его отношении к этой деятельности. Степень развития компетенции во многом обусловлена личностными характеристиками каждого конкретного человека. Соответственно, при оценивании компетенции у выпускника вуза важно учитывать ее когнитивный, деятельностный и личностный аспекты.

В связи с этим в логике компетентностного подхода изменяется философия процесса оценивания результатов образования, целью которого становится не сама оценка, а поиск возможностей для развития личностного потенциала студента и создания стимулов для его дальнейшего профессионального роста. Обобщив позиции ряда ученых (Н.О. Верещагина, Н.Ф. Ефремова, О.О. Мартыненко, В.П. Соломин и др.), мы пришли к выводу, что в новой парадигме компетентностного обучения от вузов требуется переход:

- от оценивания для контроля к оцениванию для развития [9];
- от традиционных средств оценки к разработке оценочных процедур, которые позволят не только выявить накопленные знания и опыт, но и «создать условия деятельности, обеспечить мотивацию этой деятельности для проявления уровня развития компетенции» [4, с. 7];
- от традиционного дисциплинарного оценивания к междисциплинарному, комплексному, поскольку возможность полностью сформировать и оценить компетенцию в ходе изучения конкретной дисциплины минимальна, и, напротив, каждый элемент основной профессиональной образовательной программы (учебная дисциплина, практика, курсовое проектирование и др.) вносит определенный вклад в поэтапное формирование той или иной компетенции [8];
- от внешней оценки к внутренней, направленной как на оценку учебных достижений студентов и сформированности компетенций в целом, так и на деятельность профессорско-преподавательского состава и качество образовательных программ [4, с. 232];
- от фиксации определенных итогов образования к «накоплению данных о характеристиках выпускников, выраженных в виде уровней сформированности компетенций» [Там же, с. 6].

Это предполагает переход высшей школы России к развивающему, непрерывному оцениванию, позволяющему отслеживать в динамике процесс освоения студентом каждой конкретной компетенции, учитывать степень его удовлетворенности процессом об-

учения и своевременно влиять на качество его подготовки к профессиональной деятельности на различных этапах обучения в вузе (текущий контроль, промежуточная и итоговая аттестация).

Рациональная реализация на практике процесса непрерывного оценивания компетенций у выпускника образовательной программы предполагает применение и корректное сочетание в вузе следующих стратегий [2; 3; 6; 9].

1. Стратегия модульного (междисциплинарного) оценивания основана на модульном принципе проектирования и реализации образовательных программ. Каждый модуль как основная интегрированная образовательная единица, обеспечивающая практическую готовность выпускника образовательной программы к реализации отдельной трудовой функции или набора взаимосвязанных трудовых действий, направленных на решение профессиональных задач, может быть представлен дисциплинами, курсами по выбору, практиками, а также научно-исследовательской работой студента в семестре. Освоение модуля направлено на поэтапное формирование соответствующих компетенций. В рамках модуля могут содержаться инвариантные структурные элементы – обязательные (без наличия которых модуль теряет свое содержание и смысл) и вариативные – альтернативные, обеспечивающие будущему выпускнику возможность построения индивидуального маршрута освоения образовательной программы с учетом профиля его подготовки. Промежуточная аттестация осуществляется по модулю в целом, а не по отдельным ее элементам (дисциплинам, практикам). Это предполагает существенное переосмысление подходов к проектированию системы оценочных средств и организации сессионного периода и, соответственно, внедрения гетерогенных фондов оценочных средств и такой новой для практики высшей школы формы, как междисциплинарный экзамен по итогам освоения каждого модуля образовательной программы вуза.

2. Стратегия формативного (текущего) оценивания, которая характеризуется как оценивание для обучения, является движущей силой развития компетенции, неотъемлемой частью освоения и оценки ее структурных элементов в рамках каждого модуля образовательной программы. Такое оценивание предполагает активное участие студента в оценке результатов своей деятельности, организацию обратной связи преподавателя со студентами, учет образовательных потребностей и интересов обучающегося. При формативном оценивании существенно меняется роль преподавателя – происходит переход от функций экзаменатора к функциям наставника и консультанта. Значимым становится не столько вынесение со стороны преподавателя вердикта о результатах образования, сформированных у студента на определенном этапе обучения, сколько выявление прогресса и областей для коррекции процесса освоения компетенции [2].

Формативное оценивание в обязательном порядке предполагает адаптацию процесса преподавания к актуальным потребностям обучающихся. Следовательно, его неотъемлемыми элементами должны стать мониторинговые обследования в области качества преподавания и организации образовательного процесса в вузе на основе обратной связи со студентами.

3. Стратегия накопительного (кумулятивного) оценивания предполагает использование рейтинговой системы как непрерывной оценки в баллах индивидуальных достижений студента в процессе освоения каждого модуля образовательной программы. Применение рейтинговой системы позволяет студенту самостоятельно управлять процессом развития компетенции: планировать индивидуальный маршрут по ее освоению, осуществлять выбор видов дополнительной учебной работы, уровня трудности их выполнения и сроков отчетности с учетом собственных потребностей и возможностей, видеть динамику своей успешности и прогнозировать итоговую оценку по модулю. Рейтинговая система способствует целенаправленному изменению мотивационной структуры личности студента, переходу от внешних стимулов к внутренним побуждениям, повышает чувство долга и моральной ответственности за результаты собственной деятельности, формирует адекватную самооценку [6].

4. Стратегия аутентичного оценивания основана на переходе от академического оценивания (тестирование, контрольная работа, теоретический вопрос на экзамене и др.) к квазипрофессиональному (решение профессиональных кейс-задач, проектная деятельность, портфолио и др.). Компетенции, несмотря на то, что содержат в своей структуре когнитивный компонент, могут быть сформированы и, соответственно, выявлены только в ситуациях, максимально приближенных к реалиям будущей профессиональной деятельно-

сти выпускника образовательной программы. Следовательно, оцениваться компетенции могут только в оценочных процедурах, позволяющих студенту активно действовать, проявлять приобретенный в процессе обучения личностный опыт. Стратегия аутентичного оценивания, рассматриваемая как соответствующая профессиональному контексту, реальной профессиональной практике, способствует «более глубокому и полному пониманию субъектами образовательного процесса сущности результатов образования» [9, с. 129].

5. Стратегия автоматизированного оценивания предполагает использование современных автоматизированных систем (Moodle, OpenTEST, «Тестэкзаменатор», Learning Manager, NauLearning, WebCT и др.) для формирования электронного фонда оценочных средств, проведения компьютерного тестирования, поддержки рейтинговой системы учета результатов образования, проведения онлайн-анкетирования, комплектования и оценки индивидуального электронного портфолио студента, организации дистанционного обучения и др. Их внедрение в управление образовательным процессом вуза позволяет оперативно формировать электронные банки образовательной статистики, обеспечивает возможность организации коллегиального оценивания результатов образования, решает проблему трудоемкости работы преподавателя при обработке данных по итогам многостадийного измерения компетенции.

6. Стратегия суммативного (итогового) оценивания предполагает подведение итогов касательно уровня сформированности каждой компетенции у выпускника вуза. Учитывая деятельностную природу компетенции, для определения уровня ее сформированности у выпускника правомерно использовать оценочные средства, позволяющие оценить, как он решает задачи профессиональной деятельности и какие создает при этом продукты. Поэтому при проведении государственной итоговой аттестации целесообразно обращаться к таким оценочным процедурам, которые позволяют выпускнику проявить себя в деятельности (например, решить кейс-задачу, реализовать мини-проект, представить портфолио своих документально подтвержденных достижений, публично защитить выпускную квалификационную работу).

Вместе с тем государственная итоговая аттестация выпускников, реализуемая в вузах в форме государственного экзамена и защиты выпускной квалификационной работы, в силу ограниченных временных рамок не позволяет провести оценку уровня сформированности всего состава компетенций у выпускника. Несмотря на то, что вузы обычно выносят на итоговую аттестацию весь перечень компетенций, определенных в компетентностной модели выпускника образовательной программы, их оценивание носит выборочный характер. Учитывая данные обстоятельства и пролонгированный характер компетенции, в процессе суммативного оценивания желательно использовать такое оценочное средство, как индивидуальные диагностические карты. Форма их представления может быть различной, главное, чтобы в ней были отражены все этапы формирования структурных элементов компетенции от курса к курсу, от модуля к модулю, что позволяет членам государственной экзаменационной комиссии получить дополнительные сведения о процессе овладения выпускником каждой компетенцией и, обобщив эти результаты с тем, как проявляются отдельные компетенции у выпускника в ходе выполнения заданий государственного экзамена и на защите выпускной квалификационной работы, составить целостное системное представление об уровне их сформированности.

В заключение отметим, что переосмысление процесса оценивания компетенции студентов в ходе освоения образовательной программы в контексте заданных стратегий создает возможность самому студенту, профессорско-преподавательскому составу и руководству вуза, а также потенциальным работодателям более объективно оценивать процесс развития компетенций у студента в период обучения и уровень их сформированности у выпускника по итогам освоения основной профессиональной образовательной программы.

Список литературы

1. Блинов В.И., Батрова О.Ф., Есенина Е.Ю., Факторович А.А. Современные подходы к оцениванию квалификаций // Высшее образование в России. 2013. № 5. С. 100–106.

2. Волков П.Б., Наговицын Р.С. Варианты диагностики ключевых компетенций студентов педагогических специальностей при оценке результатов обучения // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4(20). DOI: 10.15393/j5.art.2017.3725.

3. Данилов А.Н., Овчинников А.А., Гитман М.Б., Столбов В.Ю. Об одном подходе к оцениванию уровня сформированности компетенций выпускника вуза [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6.

URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=15 324 (дата обращения: 13.03.2018).

4. Ефремова Н.Ф. Подходы к оцениванию компетенций в высшем образовании: учеб. пособие. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2010.

5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

6. Катханов М.В. Методика разработки и внедрения рейтинг-контроля умений и знаний студентов: учеб. пособие. М., 2010.

7. Кон Е.Л., Фрейман В.И., Южаков А.А., Кон Е.М. Подход к формированию компонентной структуры компетенций // Высшее образование в России. 2013. № 7. С. 37–41.

8. Мартыненко О.О., Якимова З.В., Николаева В.И. Методический подход к оценке компетенций выпускников // Высшее образование в России. 2015. № 12. С. 35–45.

9. Развитие компетентности будущего педагога в образовательном процессе современного вуза: практикоориентированная моногр. / Н.О. Верещагина, И.В. Гладкая, С.А. Писарева [и др.]. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2016.

10. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

11. Чандра М.Ю. Паспорт и программа формирования компетенции у студентов вуза // Изв. Волгогр. гос. пед. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2012. № 10(74). С. 71–75.

12. Чучалин А.И., Епихин А.В., Муратова Е.А. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ // Высшее образование в России. 2013. № 1. С. 13–19.

* * *

1. Blinov V.I., Batrova O.F., Esenina E.Ju., Faktorovich A.A. Sovremennye podhody k ocenivaniju kvalifikacij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 5. S. 100–106.

2. Volkov P.B., Nagovicyn R.S. Varianty diagnostiki kljuchevyh kompetencij studentov pedagogicheskih special'nostej pri ocenke rezul'tatov obuchenija // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2017. Vyp. 4(20). DOI: 10.15393/j5.art.2017.3725.

3. Danilov A.N., Ovchinnikov A.A., Gitman M.B., Stolbov V.Ju. Ob odnom podhode k ocenivaniju urovnja sformirovannosti kompetencij vypusknika vuza [Jelektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2014. № 6. URL: http://science-education.ru/ru/article/view?id=15324 (data obrashhenija: 13.03.2018).

4. Efremova N.F. Podhody k ocenivaniju kompetencij v vysshem obrazovanii: ucheb. posobie. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2010.

5. Zimnjaja I.A. Kljuchevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija // Vysshee obrazovanie segodnja. 2003. № 5. S. 34–42.

6. Kathanov M.V. Metodika razrabotki i vnedrenija rejting-kontrolja umenij i znanij studentov: ucheb. posobie. M., 2010.

7. Kon E.L., Frejman V.I., Juzhakov A.A., Kon E.M. Podhod k formirovaniju komponentnoj struktury kompetencij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 7. S. 37–41.

8. Martynenko O.O., Jakimova Z.V., Nikolaeva V.I. Metodicheskij podhod k ocenke kompetencij vypusknikov // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 12. S. 35–45.

9. Razvitie kompetentnosti budushhego pedagoga v obrazovatel'nom processe sovremennogo vuza: praktikoorientirovannaja monogr. / N.O. Vereshhagina, I.V. Gladkaja, S.A. Pisareva [i dr.]. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2016.

10. Tatur Ju.G. Kompetentnostnyj podhod v opisanii rezul'tatov i proektirovanii standartov vysshego professional'nogo obrazovanija. M.: Issled. centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.

11. Chandra M.Ju. Pasport i programma formirovanija kompetencii u studentov vuza // Izv. Volgogr. gos. ped. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2012. № 10(74). S. 71–75.

12. Chuchalin A.I., Epihin A.V., Muratova E.A. Planirovanie ocenki rezul'tatov obuchenija pri proektirovanii obrazovatel'nyh programm // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2013. № 1. S. 13–19.

Strategies for assessing students' competences in the process of mastering a university educational programme

The article presents the analysis of the approaches to understanding the structure of competence as the subject of assessment in the process of mastering a university educational programme. It proves the expediency of application and correct combination of the strategies of the modular, formative, cumulative, authentic, automatized and summative assessment of competences during the training period at the university.

Key words: *competence approach, competence structure, assessment.*

(Статья поступила в редакцию 30.06.2018)