

Н.Н. АБРАМОВА
(Ульяновск)

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ
НАПРАВЛЕННОСТЬ СТУДЕНТОВ**

Рассматриваются подходы к формированию профессионально-педагогической направленности и компетентности студентов. Актуальность проблемы обусловлена тем, что большой процент абитуриентов поступает в педагогические вузы не ради будущей профессии, а по другим причинам. Целенаправленная работа в данном направлении поможет решить эту проблему. Одной из эффективных технологий при этом является технология КТД. Она развивает у студентов активность, креативность, организаторские способности, что способствует формированию у них профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *профессионально-педагогическая направленность, профессиональная компетентность, технология коллективных творческих дел.*

Перед системой российского образования в настоящее время достаточно остро стоит проблема подготовки специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что в системе образования по-прежнему преобладает традиционный знаниевый подход в обучении, который не позволяет формировать у выпускников необходимый уровень освоения профессии, по которой они будут работать. Важной составной частью профессиональной компетентности является ее мотивационная составляющая – профессиональная направленность личности. Деятельность по ее формированию будет более эффективной при условии опоры на личностно ориентированный подход в обучении и диалогово-деятельностную концепцию образования, а также на технологию коллективных творческих дел. Выполнение данного условия будет способствовать формированию компетентного специалиста.

Целью предлагаемой работы являются теоретическое обоснование значимости профессионально-педагогической направленности как составляющей компетентности студентов педагогического вуза и выявление технологических характеристик процесса их формирования.

Проблема направленности личности, которая была сформулирована С.Л. Рубинштейном и получила свое развитие в трудах Б.Г. Ананьева, А.А. Бодалева, Л.И. Божович, В.Н. Мясищева, К.К. Платонова, была конкретизирована в педагогических исследованиях З.И. Васильевой, А.В. Зосимовского, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластёнина.

Направленность личности может рассматриваться как, во-первых, самостоятельный сложный интегративный феномен, включающий в себя интересы, склонности, ценностные ориентации, убеждения, идеалы, в которых выражается мировоззрение человека, и, во-вторых, как компонент одной из составляющих компетентности – мотивационной составляющей.

В психолого-педагогической литературе понятие «компетентность» получило широкое распространение сравнительно недавно. Так, в конце 1960-х – начале 1970-х гг. в западной литературе, а в конце 1980-х гг. – в отечественной зарождается специальное направление – компетентностный подход в образовании. Данный подход сегодня активно обсуждается (Е.Я. Коган, В.В. Лаптев, О.Е. Лебедев, Е.А. Ленская, А.А. Пинский, И.Д. Фрумин, Б.Д. Эльконин и др.). В нем отражен такой вид содержания образования, который не сводится к знаниево-ориентировочному компоненту, а предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т. е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций [2].

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающихся, а умения разрешать проблемы, возникающие в различных ситуациях: 1) в познании и объяснении явлений действительности; 2) при освоении современной техники и технологии; 3) во взаимоотношениях людей, в этических нормах, при оценке собственных

поступков; 4) при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; 5) в правовых нормах и административных структурах, в потребительских и эстетических оценках; 6) при выборе профессии и оценке своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении, когда необходимо ориентироваться на рынке труда; 7) при необходимости разрешать собственные проблемы: жизненного самоопределения, выбора стиля и образа жизни, способов разрешения конфликтов.

Очевидно, что научить поведению в подобных ситуациях невозможно. К тому же и термин *научить* в строгом смысле здесь не вполне приемлем. По мнению Б.Д. Элькониной, в рамках компетентного подхода надо строить и заранее создавать «ситуации включения» [11]. Слово *включение*, употребляемое им, означает оценку ситуации, проектирование действий и отношений, которые требуют тех или иных решений.

Механизм формирования компетентности с точки зрения психологии существенно отличается от механизма формирования понятийного «академического» знания. Обусловлено это, прежде всего, тем, что обычное школьное знание предназначено для запоминания или воспроизведения или в лучшем случае для получения другого знания логическим или эмпирическим путем. Вряд ли ученика можно обучить компетентности. Таковым он может стать лишь сам, найдя и апробировав различные модели поведения в данной предметной области, выбрав из них те, которые в наибольшей степени соответствуют его стилю, притязаниям, эстетическому вкусу и нравственным ориентациям. Компетентность, таким образом, предстает как сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Феномен компетентности до недавнего времени связывался более всего со сферой профессионального образования. Всегда было ясно, что компетентность не тождественна прохождению курса, а связана с некоторыми дополнительными предпосылками развития специалиста, его собственным творческим потенциалом и качеством образования, которое он получил. Именно в профессиональной школе, ориентированной на компетентность, зародились такие специфические методы подготовки компетентных специалистов, как задачный подход, имитационно-моделирующий, проектный и контекстный способы обучения,

интеграция учебной и исследовательской работы.

С нашей точки зрения, целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие широко используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и др. В педагогической науке понятие «профессиональная компетентность» рассматривается как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др. Компетентность как категория личностная представлена у В.Ш. Набиева [7], на проектный характер компетентностной деятельности обращает внимание Е.А. Гринева [3]. Разнообразие и разноплановость трактовок профессиональной компетентности обусловлены различием научных подходов к решаемым исследователем научным задачам: личностно-деятельностного, системно-структурного, знающего, культурологического и др.

Ценной является предложенная Б.Ф. Ломовым классификация общих способностей на основе функций психики. Так, можно вести речь о коммуникативных, информационных, регулятивных и интеллектуальных ключевых компетентностях педагога, которые имеют двойную направленность – на обучающихся и на самого себя. Так, интеллектуальная компетентность определяет меру профессионализма, характеризуется особым типом организации предметно-специфических знаний и эффективными стратегиями принятия решений, однако отождествлять ее с профессионализмом нельзя. Компетентными являются не просто лица, имеющие большой опыт в какой-либо сфере профессиональной деятельности, а те, кто обладает особым типом организации предметно-специфических знаний в этой области и способностью принятия эффективных решений. Интеллектуально-педагогическая компетентность выражается в умении применять имеющиеся знания для педагогически целесообразных взаимоотношений, приобретения и преобразования знаний обучающимися и самим педагогом, а также для выработки способов инновационной деятельности.

Коммуникативная компетентность педагога – профессионально значимое, интегративное качество, основными составляющими компонентами которого являются эмоциональная устойчивость (связана с адаптивностью); экстраверсия (коррелирует со статусом и эффективным лидерством); способность конструировать прямую и обратную связь; речевые умения; умение слушать; умение награждать; деликатность; умение делать коммуникацию «пленительной» (термин Н.Е. Щурковой). С нашей точки зрения, коммуникативная компетентность – это, во-первых, личностное качество педагога, формирующееся в процессе развития и саморазвития личности, во-вторых, показатель информированности педагога о целях, сущности, структуре, средствах, особенностях педагогического общения; уровня владения соответствующей технологией; индивидуально-психологических качеств специалиста; стремления к постоянному совершенствованию коммуникативной деятельности; ориентация на личность человека как на главную ценность, а также способности к нестандартному, творческому решению задач, возникающих в процессе педагогического общения.

Компонентом одной из составляющих компетентности – мотивационной составляющей – является направленность личности. Понятие «направленность» в психологических и педагогических исследованиях обычно соотносят с категорией «личность». Направленность, взятая в качестве целого, являясь, согласно мнению К.К. Платонова, подструктурой личности, включает в себя несколько связанных иерархий ее форм: влечения, интересы, мировоззрение, убеждения, в которых проявляются как отношения, так и нравственные качества [8, с. 126–127]. Формы направленности, выделенные К.К. Платоновым, – это не что иное, как потребности и мотивы деятельности и общения, которые являются потенциальными, а могут становиться и актуальными.

Данные психологические понятия относятся как к личности, так и к деятельности. Они, находясь в диалектическом единстве, хотя иерархически и подчинены друг другу, от низших форм направленности к высшим, являются проявлением единства сознания и деятельности, деятельности и личности. Следовательно, изучая направленность личности учителя, мы определяем направленность его педагогической деятельности. В этой связи необходимо сделать следующие пояснения.

Профессиональная направленность учителя – это всегда активное отношение. Она не может быть безличностной, она так или иначе направлена на ученика. Поскольку педагогическая деятельность не существует вне личности учителя как субъекта деятельности, постольку и направленность деятельности учителя представляется как направленность личности учителя в педагогической деятельности.

Исходя из этого, будем употреблять понятия направленности личности в деятельности и направленности деятельности личности как идентичные, несущие одинаковую смысловую нагрузку и отражающие одну и ту же реальность – профессиональную деятельность учителя как личности. Подтверждение тому, что данные понятия идентичны, мы находим у В.И. Мясищева, который ставил знак равенства между деятельностью личности и личностью в деятельности: «Психология безличных процессов должна быть заменена психологией деятельности личности, или личности в деятельности» [6, с. 235]. В структуре направленности личности будущего учителя как целостности выделяется такой ее аспект, как профессиональная направленность, которая является видовым по отношению к первому.

Чтобы определить педагогические условия, необходимые для формирования профессиональной направленности будущего учителя, содержания, форм и методов общепедагогической подготовки, следует, во-первых, проанализировать понятие «направленность», во-вторых, определить системообразующее начало профессиональной направленности его деятельности, в-третьих, осмыслить и раскрыть сущность и содержание профессиональной направленности деятельности учителя.

Анализ исследований, посвященных проблеме направленности личности и ее формированию, выявил ряд взаимосвязанных и дополняющих друг друга подходов. В основании этих подходов находятся идеи С.Л. Рубинштейна, который доказал, что испытываемая или осознаваемая человеком зависимость его от того, в чем он нуждается или в чем заинтересован, порождает направленность на соответствующий предмет. Проблема направленности, с точки зрения ученого, – это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов человеческой деятельности определяют человеческую деятельность, сами в свою очередь определяясь ее целями и задачами. Направленность личности выражается в многообразных, все расширяю-

щихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником деятельности. В процессе деятельности мотивы, из которых она исходит, изменяются, перестраиваются и обогащаются все новым содержанием [10, с. 518–522]. Анализируя психологическое описание направленности человека, сформулированное С.Л. Рубинштейном, мы видим, что это понятие представляет собой динамическую систему потребностей, мотивов, устремлений и запросов, находящихся в сложных связях и отношениях, в различных соподчинениях друг другу.

В контексте одного подхода исследования сущности педагогической направленности группируются вокруг теории отношений (В.Н. Мясищев, А.А. Бодалев). Этот подход базируется на идее С.Л. Рубинштейна о том, что реальной деятельности, поведению предшествуют определенные состояния человека. Человек предрасположен осуществлять деятельность в конкретных условиях определенным образом.

Общее, что объединяет данные исследования, состоит в том, что воспитание направленности личности понимается как формирование устойчивых доминирующих мотивов. Различия кроются в определении средств воспитания направленности личности и основных, ведущих мотивов, характеризующих мотивационную сферу обучающегося. Так, подход З.И. Васильевой к выявлению ведущих мотивов представляет как научный, так и практический интерес по той причине, что коллективистские, гуманистические, нравственные, деловые и другие мотивы наиболее адекватно отражают положение ребенка (и взрослого) в системе отношений, характеризующих социальную ситуацию его развития. Развитость мотивационной сферы в плане устойчивости, стабильности в структуре личности конкретных мотивов – это развитость соответствующих данному мотиву качеств личности.

Формирование ведущих мотивов деятельности определяет и направленность деятельности будущего учителя. Это означает, что профессиональная деятельность может быть освоена учителем при условии ее осмысления, осознания на уровне понятий, определяющих категориальный аппарат профессионального сознания педагога. Ценностные ориентации, включающие отношение учителя к материальной и духовной жизни общества, к педагогической действительности, не могут быть построены исключительно на эмоциональных оценках (это не означает, что эмоции не входят в

структуру нормативно-оценочного сознания, в оценочную деятельность, в ценностное отношение, в ценностную позицию). Критерием оценки реализованной деятельности как определенного типа отношений учителя к миру, к людям и самому себе является категориальный аппарат его сознания. Этот аппарат (информационное поле сознания (В.А. Ядов), когнитивная ориентация (Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская)) определяет и его профессионально-педагогическое мышление как человека, осуществляющего гуманистическую экспертизу межличностных отношений на социальном и педагогическом уровне и глобальных проблем современности (НТР и ее последствия, экологическая угроза, социальные и природные катаклизмы...). Исходя из этого, направленность личности учителя может быть определена как система его ценностных ориентаций, отражающая и определяющая главные и относительно постоянные отношения педагога к основным сферам материальной и духовной жизни общества, к людям и самому себе. Совокупность этих отношений, задаваемая ценностными ориентациями, образует и адекватную этим ориентациям профессионально-педагогическую позицию, реализуемую в деятельности и общении, что и обеспечивает единство направленности деятельности и позиции.

Л.М. Митина рассматривает педагогическую направленность в узком и широком смыслах слова. В узком смысле педагогическая направленность есть профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие. В широком смысле – система эмоционально-ценностных отношений, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности учителя, побуждающих его к ее утверждению в педагогической деятельности и общении. Иерархическая структура педагогической направленности включает в себя 1) направленность на ребенка (и других людей); 2) направленность на себя; 3) направленность на предметную сторону профессии учителя [5, с. 41].

Осмысление представленных точек зрения относительно структуры педагогической направленности показывает, что все они вписываются или в концепцию отношений В.Н. Мясищева, или в концепцию личности К.К. Платонова. Отношения личности, как подчеркивал В.Н.Мясищев, т. е. ее взгляды, убеждения,

оценки, вкусы, интересы, цели, мотивы отдельных поступков и всей деятельности, определяют ее направленность [6, с. 173–174].

В русле гуманистической психологии проблема гуманистической направленности учителя исследуется Ю.Н. Кулюткиным и Г.С. Сухобской, которые во главу угла ставят гуманистический подход к личности ученика. Этот подход предъявляет определенные требования к педагогу: «Сам учитель организует свою творческую деятельность в соответствии с общественно выработанными целями и идеалами, если он оценивает свои результаты по критерию развития личности ребенка, то в этом случае регуляция его деятельности выступает, по существу, как саморегуляция, основанная на социально значимых целях и принципах» [4, с. 53].

Овладение нормами отношений к миру, к учащимся, к людям невозможно без системы знаний, умений и навыков, которыми будущие учителя овладевают в процессе обучения в педагогическом университете. Содержание общепедагогической подготовки, хотя оно и закреплено действующими учебными планами и программами Министерства науки и образования России, меняется в изменяющихся социальных и экономических условиях. Усвоение системы знаний, умений и навыков необходимо будущим учителям для выполнения общетрудовых и педагогических функций профессиональной деятельности (Н.В. Кузьмина, В.А. Слостёнин, А.И. Щербаков).

Однако реализация профессиональной направленности педагогической деятельности не просто требует наличия необходимых знаний, умений и навыков, а предполагает, что будущие учителя должны понимать, ради кого и во имя чего они ими овладевают, совершенствуют их и творчески используют в педагогической деятельности. Речь идет не просто о технологии обучения и воспитания детей, а о том, как различные технологии работают на развитие и становление личности школьника.

Специфичность указанного элемента в содержании общепедагогической подготовки заключается в следующем: основное в практической деятельности преподавателя при формировании профессиональной направленности будущего учителя – это добиться осознания того, ради чего он усваивал материал (ради собственного развития), ради кого (ради ученика, его развития и становления как личности, индивида и субъекта деятельности), во имя чего (для формирования у школьников

системы определенных норм и отношений к миру, к людям и самим себе).

В структуре ориентировочной основы деятельности можно выделить следующие элементы: а) предмет и способы (мыслительный, организационный, коммуникативный и др.); б) понятийное знание о сущности создаваемого в этой деятельности предмета или процесса; в) набор апробированных в собственном опыте способов деятельности; г) механизм рефлексии, проявляющийся в своеобразном тестировании ситуации и собственного поведения в соответствии с их ценностно-смысловыми установками. С этой структурой можно соотнести нашу деятельность по формированию профессионально-педагогической направленности студентов педагогического вуза [1]. Перед началом данной работы мы проводили диагностирование студентов: изучали их мотивы, интересы, реальные психофизиологические возможности, уровень профессионально-педагогической подготовки и направленности.

На первом курсе физико-математического факультета (98 студентов) мы провели тесты Айзенка по выявлению IQ и определению типа темперамента и характера; на определение общительности (по В. Ряховскому), уровня эмпатии (по Т. Гавриловой), умения слушать собеседника (по К. Либельт), состояния нервной системы (по К. Либельт). Для определения профессионально-педагогической направленности первокурсников были проведены тесты «Ваше понимание профессиональной роли педагога» и «Насколько у вас сформированы качества педагога». Студенты писали творческие работы «Современная школа» (плюсы и пожелания по ее улучшению) и «Моя я-концепция учителя». Тестирование и самотестирование, творческие работы помогли студентам лучше понять психологические особенности своей личности, способствовали развитию их самосознания. Анкета на выявление мотивов поступления в педагогический университет показала, что только 34,7% первокурсников поступили в педагогический университет потому, что им нравится работа учителя, 71,4% нравится специальность, 41,8% нужен диплом о высшем образовании и 30,6% привели другие причины – «бюджетное, бесплатное обучение; посоветовали родители; высокий уровень преподавания в данном вузе» и др. (студенты могли выбрать не один, а два варианта ответа). Результаты теста «Ваше понимание профессиональной роли педагога» свидетельствовали о том, что 67,3% студентов пока мало интересу-

ет личность учащегося; они ориентируются в основном на свои действия, независимо от их влияния на детей; не стремятся к сотрудничеству; склонны к авторитарному поведению.

Формирование профессионально-педагогической направленности студентов было проведено через *включение* их в самостоятельную, педагогическую, творческую деятельность *имитационно-моделирующего* характера, базировалось на диалогово-деятельностной концепции воспитания и технологии коллективных творческих дел [9]. Поначалу это была такая микроформа, как проведение игры с группой в конце каждого занятия. На первом занятии мы сами проводили игру с группой и настраивали студентов на то, что каждый из них за время наших занятий с первого по третий курс будет проводить игру для создания положительного эмоционального настроения в группе, для выработки первичных умений работы с аудиторией. Студенты предварительно получали консультацию, на которой мы вместе выбирали игру, продумывали и проигрывали ее подготовку и проведение (целесолагание, составление плана, подбор реквизита, настрой, вручение призов или другие виды поощрения).

От курса к курсу происходило усложнение навыка педагогической работы. На втором курсе при изучении раздела педагогики «Теория и методика воспитания» студенты вместе с преподавателем участвовали в подготовке и проведении совместных творческих дел: выбирали тему, формулировали задачи, составляли план проведения, распределяли роли и обязанности, составляли сценарий, подбирали реквизит, выбирали определенный вид последующего анализа, готовили, проводили и анализировали творческое дело. По сравнению с первым курсом, это была более сложная работа, но в то же время чем-то знакомая по проведению внеурочных дел в школе. На третьем курсе студенты делились на микрогруппы по три-четыре человека, и каждая микрогруппа вместе с преподавателем готовила и проводила семинарские занятия по теории обучения. Эта деятельность была сложнее для студентов по нескольким причинам: во-первых, более сложным был учебный материал, связанный с методологическими проблемами дидактики; во-вторых, нужно было самостоятельно провести учебное занятие, чего большинство студентов в школе не делало. Каждый семинар включал в себя как традиционные методы обучения, так и обязательную творческую часть, которую проводили по технологии коллективных творческих дел («Защи-

ты», «Путешествия», «Лотереи», «Рольевые игры» и др. (С.Д. Поляков)). После семинара студенты-«учителя» проводили его анализ (первичный – больше эмоциональный – и отсроченный – методический). Данная методика не только закрепляла знания по педагогике, но и помогала в выработке первичных умений и навыков педагогической работы. Последующее включение студентов в реальную педагогическую деятельность во время всех педпрактик по учебному плану – пропедевтической, летней и учебных педпрактик 4-го и 5-го курсов – способствовало формированию как профессионально-педагогической направленности, так и профессиональной компетентности студентов. Об этом говорили как результаты опросов студентов, так и последующее их распределение для работы учителем в школе.

Итак, мы можем сделать вывод, что компетентность – это способ существования знаний, умений, образованности, который содействует личностной самореализации, нахождению воспитанником своего места в мире, вследствие чего образование предстает как высокомотивированное и в подлинном смысле *лично ориентированное*, обеспечивающее максимальную востребованность личностного потенциала, признание личности окружающими и осознание ею самой собственной значимости. Формирование компетентности (и направленности как мотивационной составляющей компетентности) будет более эффективным при условии включения обучающихся в активную, самостоятельную творческую деятельность.

Список литературы

1. Абрамова Н.Н. Формирование профессиональной направленности студентов педагогического вуза: моногр. Ульяновск: Изд-во УлГПУ, 2014.
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Гринева Е.А. Эколого-ориентированная проектная деятельность: мировоззренческий аспект // Материалы Всероссийской научно-практической конференции-вебинара (с международным участием) «Экологическое образование для устойчивого развития: состояние и перспективы» (г. Ульяновск, 29 июня 2017 г.). Ульяновск, 2017.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1977.
5. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Моск. психол.-соц. ин-т, 1998.

6. Мясичев 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 napravlenosti studentov pedagogicheskogo vuza: monogr. Ul'janovsk: Izd-vo UIGPU, 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 projektnaja 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 [Elektronnyj resurs] // Krym. nauch. vestn. 2015. Т. 2. № 5. URL: <http://krvestnik.ru/pub/2015/09/NabievVSh.pdf> (дата обращения: 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. Napravlenost' lichnosti // Osnovy obshhej psihologii. SPb., 1998. S. 518–531.

11. Jel'konin B.D. Ponjatие 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-