

тивного курса теоретических основ электротехники; учебно-методического пособия для студентов; интегративных электронных учебников по ТОЭ).

Таким образом, проектное обучение является одним из основных условий формирования интеграционного мышления через объединение содержания общепрофессиональных дисциплин и развитие навыков рефлексии, что достигается четким определением основных этапов по формированию данного вида мышления и рефлексивной готовности, применением на каждом этапе специфических видов проектирования, развитием субъектности студентов в процессе профессиональной подготовки.

Литература

1. Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего // Народное образование. – 2000. – № 8. – С. 244–269.
2. Емельянов А. Л. Влияние рефлексивной культуры на повышение профессионализма государственного служащего: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1997. – 24 с.
3. Жуков Г. Н. Готовность к деятельности как социально-педагогическая категория: инновационный подход // Образование и наука. Изв. УрО РАО. 2000. – № 3. – С. 176–180.
4. Ратанова Г. А. Психодиагностические методы изучения личности: Учеб. пособие / Г. А. Ратанова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2003. – 320 с.
5. Рубинштейн С. А. Человек и мир. – М., 1976. – 257 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: Учеб. пособие. – М.: Нар. образование, 1998. – 255 с.
7. Хрестоматия по возрастной психологии: Учеб. пособие / Сост. Л. М. Семенюк. – 2-е изд, испр. и доп. – М.; Воронеж, 2003. – 352 с.
8. Шишов С. Е., Кальней, В. А. и др. Структура и содержание проектной деятельности: Метод проектов в России и за рубежом // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 5. – С. 23–31.

**А. В. Зиньковский,
В. А. Шемятихин**

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И СТРУКТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ МЧС РОССИИ

Статья посвящена проблеме управления конфликтологической компетентностью преподавателей вузов МЧС России. Предлагается модельная схема описания педагогических факторов, препятствующих формированию конфликтологической компетентности преподавателя, разработан алгоритм продуктивного формирования конфликтологической компетентности преподавателя.

This article is dedicated to the problem of controlling the conflictology competence of the teachers in the MEM Universities in Russia. Different ways of forming the conflictology competence, competent approach, the analysis of pedagogical conditions and qualities of the teachers are given, the model scheme of describing the pedagogical factors. Which interferes the forming of the conflictology competence is being developed and also the algorithm of productive forming of the conflictology competence of a teacher is being worked out.

Педагогическая по своей сути задача формирования конфликтологической компетентности преподавателей вузов МЧС России связана с такими отраслями наук, как управление педагогическими процессами и социальная психология. В материалах модернизации образования как одно из важных концептуальных положений обновления его содержания провозглашается компетентностный подход, цель которого – обеспечение качества образования. Ссылаясь на мировую образовательную практику, авторы стратегии модернизации утверждают, что ключевые компетентности выступают в качестве центрального, своего рода «узлового» понятия, так как обладают интегративной природой, объединяют знание, навыки и интеллектуальную составляющую образования. При этом подчеркивается, что в компетентностном подходе заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»).

В отечественной педагогике и психологии определение и состав единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, А. М. Новикова, М. В. Пожарской, С. Е. Шишова, А. В. Хуторского и др. [5].

Компетентностному подходу посвящены труды отечественных психологов В. В. Давыдова, П. Я. Гальперина, В. Д. Шадрикова, П. М. Эрдниева, И. С. Якиманской. Ориентация на освоение обобщенных знаний, умений и способов деятельности является ведущей в работах перечисленных авторов, в развивающих моделях обучения представлены и содержание учебных материалов, и технологии формирования обобщенных единиц обучения.

И. А. Зимняя выделяет три этапа в развитии компетентностного подхода.

Первый (1960–1970 гг.) характеризуется введением в научный аппарат категории «компетенция», созданием предпосылок разграничения понятий «компетентность» и «компетенция».

Второй (1970–1990 гг.) характеризуется использованием категорий «компетентность / компетенция» в теории и практике обучения (в основном родному языку и в сфере управления и менеджмента). Зарубежные и отечественные исследователи для разных видов деятельности выделяют различные «компетентности / компетенции». Так, Дж. Равен указывает 37 компетентностей, востребованных в современном обществе.

Третий этап (1990–2001 гг.) утверждения компетентностного подхода характеризуется активным использованием категорий «компетентность / компетенция» в образовании. В материалах ЮНЕСКО приводится круг компетенций, которые рассматриваются как желаемый результат образова-

ния. В 1996 г. Совет Европы вводит понятие «ключевые компетенции», которые должны способствовать сохранению демократического общества, мультилингвизма, соответствовать новым требованиям рынка труда и экономическим преобразованиям [5].

А. В. Хуторский отмечает, что введение понятия «компетенция» в практику обучения позволит решить типичную для российской высшей школы проблему, когда преподаватели, овладев набором теоретических знаний, испытывают значительные трудности в их реализации при решении конкретных задач или проблемных ситуаций [16]. Образовательная компетенция предполагает не усвоение отдельных знаний и умений, а овладение ими как комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления определена соответствующая совокупность образовательных компонентов. Особенность педагогических целей по развитию компетенций состоит в том, что они формируются не в виде действий преподавателя, а с точки зрения результатов деятельности обучаемого, т. е. его продвижения и развития в процессе обретения определенного социального опыта.

Обобщение исследований, проводимых в Западной Европе по проблеме ключевых конструктов, показывает, что общепринятого их определения нет. К ним относят ключевые квалификации (Германия), базовые навыки (Дания), ключевые навыки (Великобритания). Анализ предлагаемых структур и перечень этих конструктов показывает, что один из них относится к компетентности – широкой общеобразовательной, политической и метакультурной осведомленности, другие – обозначают способности в области выполнения широкого спектра обобщенных действий – компетенций, третьи – характеризуют социально-профессиональные качества обучаемых и служащих. Таким образом, все многообразие новых интегративных единиц образования можно свести в три группы: компетентности, компетенции, учебно-познавательные и социально-профессиональные качества (или метакачества).

Представляется, что реализация компетентностного подхода с опорой на международный опыт, при игнорировании достижений отечественной педагогики и психологии, не оправдана. Заметим, что при научном обосновании интегральных конструктов образования зарубежные ученые опирались на работы П. А. Гальперина, А. Н. Леонтьева, С. А. Рубинштейна.

С момента формирования психологии управления как одного из центральных направлений социальной психологии преимущественно разрабатывались две крупные проблемы:

- определение условий и факторов, позитивно влияющих на продуктивность педагогической деятельности;
- разработка методов объективной оценки преподавателей и их деятельности.

Научные исследования, прежде всего, были направлены на обеспечение оптимизации педагогических условий и структуры механизма управления: проектирование педагогических структур с учетом «человеческого фактора»,

создание программ педагогических воздействий), динамических аспектов управления (работа с обучаемыми), совершенствование отношений «по вертикали» в процессе управления, организация профессиональных взаимодействий, оптимизация морально-психологического климата в коллективе, повышение профессиональной (в том числе и конфликтологической) компетентности преподавателей и т. д. Задачи, которые стояли перед психологией управления – это учет индивидуальных особенностей обучающихся, общих и особенных профессиональных характеристик преподавателей вузов; достижение удовлетворенности индивидуальным и коллективным трудом, его результатами, отношениями; обеспечение ценностно-ориентационного единства в коллективе и личностно-профессионального развития обучающихся. Но особое внимание, как отмечалось, уделялось личности и деятельности преподавателей – управленческим способностям и позиции, индивидуальному стилю деятельности, принятию и реализации педагогических решений, коммуникациям, взаимодействиям и др.

Большой вклад в становление и формирование проблем управления педагогическими процессами и психологии управления внесли отечественные ученые. По данным А. А. Деркача и А. В. Щербины [2], в психологии управления сформировался и активно развивается ряд научных направлений, которые объединили усилия многих исследователей.

Первое из них связано с *разработкой теоретико-методологических оснований* этой науки. Здесь следует особо отметить труды Е. Е. Вендрова, Ф. Генова, А. И. Китова, Е. С. Кузьмина, А. Г. Ковалева, В. Ф. Рубахина, А. В. Филипова [15]. Именно благодаря их работам психология управления стала приобретать статус самостоятельной науки.

Второе направление является одним из самых представительных по своей проблематике и числу публикаций. Оно связано с *изучением психологических характеристик субъектов педагогической деятельности*. Заслуживают внимания работы А. И. Уманского и И. С. Мангутова, посвященные исследованию организаторских способностей. В дальнейшем на их основе А. Д. Кудряшовой была разработана концепция общих и частных способностей к управленческой деятельности (ОСУД).

Среди исследований различных характеристик преподавателей вузов обращают на себя внимание работы, связанные с изучением их свойств и качеств (С. М. Зиньковская, К. В. Злаказов, А. И. Крупнов, А. Д. Кудряшова, В. П. Прядин, А. Э. Пятинин, В. И. Лебедев, А. В. Филипов, В. М. Шепель, и др.) [3, 15]. Появились специальные определения качеств, названных личностно-деловыми, личностно-профессиональными, профессионально важными и пр. Наиболее изученными являются интеллектуальные, организаторские, волевые качества, целеустремленность, настойчивость, дисциплинированность, инициативность, самостоятельность, ответственность т. д. Тезаурус данных качеств насчитывает более ста единиц. Разработаны точные педагогические методы их оценки, сформулированы педагогические рекомендации по их

формированию. Изучение педагогических качеств преподавателей долгое время было ведущим в педагогике и на практике и не утратило своего значения и сегодня. Научные разработки этого направления наглядно и убедительно показали роль «человеческого фактора» в управленческой деятельности, создали предпосылки углубления исследований в этой области, выведя их на уровень «личностного профиля» представителей опасных профессий, в том числе и преподавателей вузов МЧС России (С. М. Зиньковская) [3].

Активно разрабатывалась концепция управленческой позиции преподавателя [10], которая являлась «концептуальным мостом» к третьему – *деятельностному* направлению в психологии управления.

В педагогических исследованиях деятельность преподавателя вуза в основном изучалась с процессуальных и операциональных позиций, в меньшей степени – с содержательных. Описывались основные функции, задачи, структура деятельности (Г. Черч, А. Файфель и др.), важные умения (Ю. Д. Красовский). В ряде работ рассматривались психолого-педагогические аспекты долгосрочного и оперативного планирования, ориентация в производственной ситуации и ее оценка, выработка и принятие решений, прогнозирование и контроль, работа с персоналом, коррекция деятельности (А. А. Ворона, С. М. Зиньковская, А. В. Пономаренко и др.). Неоднократно подчеркивалось, что реальные функции преподавателя редко совпадают с нормативно заданными и практически всегда выходят за их пределы. Причин тому немало, некоторые связаны с реальностью управленческих взаимодействий: часто возникают непредвиденные ситуации, требующие нетривиальных решений.

Объединение личностного и деятельностного подходов привело к формированию направления, связанного с *изучением индивидуального стиля деятельности* (А. Л. Журавлев, А. Г. Ковалев, Д. П. Кайдалов, В. Ф. Рубахин, В. Г. Шорин и др.), или *индивидуального стиля руководства* [9]. Стиль руководства – устойчивая система приемов и навыков, в которых проецировался личностный профиль преподавателя. Курт Левин выделял авторитарный, демократический и анархический стили. В настоящее время наиболее распространено деление стилей руководства на авторитарный (директивный), демократический (коллегиальный) и либеральный. Существуют и другие классификации (Г. А. Гребенюк, А. Л. Журавлев, В. В. Зуев, К. Киллен, Р. Лайкерт, Е. Ю. Самсонова и др.).

Следующее направление связано с *изучением управленческих умений*, которые рассматривались в основном в плане принятия решений, их реализации и контроля выполнения (Ф. Генов, А. Г. Евланов, А. И. Китов, В. Н. Князев, Ю. Козелецкий, Й. Кхол, В. И. Лебедев, В. М. Шепель, С. Питерс, Р. Оутерман и др.) [8]. Здесь доминировал, главным образом, процессуальный подход.

Особо хотелось бы выделить исследования культуры управленческих решений (О. С. Анисимов), их рефлексивной организации (В. Е. Лепский, И. Н. Семенов).

Управленческие умения преподавателей вузов изучались также в контексте их инновационной деятельности (И. Перлаки, И. Ружичка, М. Хучек

и др.), инновационной культуры (О. С. Анисимов, В. И. Долгова), преодоления барьеров и сопротивления при нововведениях (В. Г. Зазыкин).

Еще одно направление – работы по *оценке персонала, личностно-деловых качеств преподавателя и его деятельности*. В этих исследованиях преобладает деятельностный подход (В. Н. Князев, С. К. Сергиенко, О. В. Тарасов и др.), дан анализ управленческих ролей (Р. Минцберг, Р. А. Кричевский и др.).

Наконец, существует направление, связанное с анализом профессионального творчества преподавателей (Н. В. Васина, В. Н. Толмачев, Б. Н. Хелмицкий и др.), которое рассматривалось среди прочего в контексте рефлексивного подхода (О. С. Анисимов, О. Г. Павицкая, И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов, О. В. Полищук и др.).

Отмеченные направления психолого-педагогических исследований в области проблем управления, на наш взгляд, являются основными. Их отличительная черта – глубина проработки проблемы и конструктивность. В то же время обращает на себя внимание весьма ограниченное число обобщающих исследований, посвященных прямому анализу *когнитивных или гностических компонентов управленческой деятельности*. Не так много исследований и публикаций, раскрывающих сущностные *характеристики профессиональной компетентности преподавателей и ее разновидностей*. Ощущается недостаток работ по профессиональной квалификации субъектов управленческого труда, когнитивной структуры деятельности преподавателя. Это связано, прежде всего, со сложностью прямого непосредственного изучения этих феноменов. Поэтому и был избран путь опосредованного их изучения через исследование педагогических условий и особенностей управленческой деятельности, профессионального взаимодействия, общения, эффективности решения профессиональных задач, через игромоделированные ситуации и пр. Полученные знания, безусловно, дают определенную информацию о когнитивной стороне управленческой деятельности, однако не позволяют в необходимой мере составить представление о психологических механизмах ее регуляции, о динамике формирования компетентности в области решения конфликтов. Относительно преподавателей вузов МЧС России подобные исследования не проводились: предметное поле педагогической проблемы управления весьма широко, в данной области преобладают работы по изучению коллективного труда и труда преподавателя.

Однако нам представляется важным осуществление прямого изучения педагогических условий формирования конфликтологической компетентности преподавателей вузов МЧС России, ее структуры и составляющих, динамики формирования, которое может быть весьма продуктивным, если опираться на психолого-педагогический подход.

Со становлением педагогики управленческая деятельность и личность преподавателя стали объектами исследований. Педагогическая проблематика сделалась своеобразным импульсом для формирования новых научных на-

правлений. Активно анализировались и проблемы профессиональной деятельности преподавателей вузов: структура и содержание, педагогические условия, методы воздействия на учащихся и т. д. Были разработаны концепции и модели, в которых профессиональная компетентность выделялась в качестве самостоятельной подструктуры. Как в модели деятельности специалистов в особых и экстремальных условиях профессиональная компетентность входила в состав подструктуры профессионализма личности и была функционально связана с подструктурой профессионализма деятельности. Мы определяем профессиональную компетентность следующим образом: это главный когнитивный компонент подсистемы профессионализма, сфера профессионального видения, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющая выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

Структура и содержание профессиональной компетентности во многом определяется спецификой профессиональной деятельности и ее принадлежностью к определенному типу. Наша задача – рассмотреть данную структуру относительно специфики профессиональной деятельности преподавателей вузов МЧС России. Проведенные различными авторами исследования показали, что профессиональная компетентность включает в себя

- профессионально-правовую компетентность (знание законодательства о труде и нормативных актов, распорядительных документов службы занятости на всех ее уровнях, методических материалов по профессиональному консультированию и пр.);

- профессионалогическую компетентность (система знаний о различных профессиях, требованиях, предъявляемых к субъекту труда, общей и специальной профессиональной подготовке, факторах профессионального развития, видах профессиональной деформации личности и пр.);

- социально-перцептивную компетентность (так как деятельность профконсультанта относится к системе «человек – человек», то необходима система знаний о типах личности, детерминантах поведения и отношений, восприимчивости и понимании человека человеком и пр.);

- коммуникативную компетентность (ввиду того что деятельность профконсультантов осуществляется в процессе общения, необходимы знания содержания различных форм межличностного общения, методов психологических воздействий, особенностей их применения).

В исследованиях Б. Н. Хелмицкого было показано, что продуктивность управленческой деятельности определяется, главным образом, уровнем профессиональной компетентности и использованием демократического стиля управления. При этом, опираясь на концепцию Н. В. Кузьминой, он выделял показатели компетентности, в основном отражающие регулятивный компонент деятельности.

1. Гностические умения – выражаются в способностях изучать, анализировать и использовать профессионально необходимую литературу; производить собственный анализ общественно-политической обстановки; ориентиро-

ваться в законодательстве; анализировать собственную деятельность, отношения и положение дел в организации; обобщать передовое, лучшее, прогрессивное, что появляется в аналогичной практике; использовать актуальный материал для выступлений; понимать самого себя, свои способности и возможности; объективно оценивать как успехи, так и неудачи – свои и чужие.

2. Проектировочные умения – это способности представлять целостную картину, перспективу развития организации, а также собственной деятельности; определять цели, задачи организации, а вместе с ними и своего труда; концентрироваться на решающих, наиболее актуальных направлениях деятельности; проектировать стратегические шаги и взаимодействия с коллективом.

3. Конструктивные умения – способности проектировать конкретные задачи и планировать работу с учетом ближних и дальних перспектив; предвидеть трудности в осуществлении проектов; планировать работу органов делового сотрудничества производственного коллектива и др.

4. Коммуникативные умения – проявляются в способностях ориентироваться в различных и непредвиденных ситуациях; направлять поступки и логику мышления других людей по желательному пути, не прибегая к принуждению; при общении учитывать специфику образа жизни людей; во взаимоотношениях с подчиненными учитывать особенности возраста, уровня образованности и др.

5. Организаторские умения – способности организовывать свое поведение и деятельность; реализовывать намеченную программу; направлять деятельность организации на достижение целей и задач; своевременно вмешиваться в процесс реализации программ для предотвращения неудачи; обеспечивать контроль за исполнением намеченного; показывать личным примером, как надо действовать и др.

В работе профессиональная компетентность субъекта управленческой деятельности рассматривается как важная характеристика его подготовленности и способности к выполнению функций по руководству организацией. Выделяются базовые (интегральные), частные, конкретные и детальные критерии оценивания профессиональной компетентности. В исследовании И. В. Елиной профессиональная компетентность преподавателя вуза МЧС России рассматривается с нескольких точек зрения. Первая – отражает позицию субъекта труда, в частности, соответствие призвания признанию. Вторая – раскрывает ее психологическую структуру, включающую три базовых компонента: операциональный, мотивационный и рефлексивный (последний, по сути дела, выполняет функции обратных связей в оценке результатов деятельности и самоконтроля). Обоснована критериальная система профессиональной компетентности, имеющая деятельностную природу. В исследованиях профессиональной компетентности принципиальным, на наш взгляд, является утверждение о том, что в структуре профессиональной компетентности, если деятельность относится к классам «человек – человек», «человек – группа или коллектив» и «человек – большие социальные группы» (по классификации

Е. А. Климова), особая роль принадлежит *психологической компетентности*, которая позволяет эффективно взаимодействовать и управлять «человеческой составляющей» систем (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, А. К. Маркова) [1, 4]. Психологическая компетентность представляет собой структурированную систему знаний о человеке как индивиде, индивидуальности, субъекте труда и личности, включенной в индивидуальную или совместную деятельность, осуществляющей профессиональные и иные взаимодействия. Высокий уровень психологической компетентности обеспечивает успешное освоение методов управления «человеческой составляющей». В настоящее время активно проводятся исследования структуры и содержания различных видов профессиональной компетентности. Опираясь на подход Н. В. Кузьминой, мы обосновали структуру педагогической компетентности, включающую несколько взаимосвязанных подструктур:

- социально-перцептивная компетентность (знание людей, основу которого составляет наблюдательность и проницательность);
- социально-психологическая (закономерности поведения, деятельности и отношений человека, включенного в профессиональную группу), в том числе конфликтологическая;
- ауто-психологическая (самопознание, самооценка, самоконтроль, умение управлять своим состоянием и работоспособностью, самоэффективность);
- коммуникативная (знания о различных стратегиях и методах эффективного общения);
- психолого-педагогическая (знания методов осуществления влияния).

Проводя исследования деятельности преподавателей вузов МЧС России, мы придерживались данной структуры педагогической компетентности.

Литература

1. Деркач А. А. Основы общей и управленческой психологии. – М.: РАГС, 1995.
2. Деркач А. А., Щербина А. В. Эффективность деятельности руководителей в экстремальных управленческих ситуациях. – М.: МААН, 1998.
3. Зиньковская С. М. Рисковать профессионально: Системный взгляд на проблему человеческого фактора в опасных профессиях: Монография. – Екатеринбург, 2006.
4. Зазыкин В. Г., Зайцева Е. В. Конфликтная личность в конфликтном противоборстве. – М.: МКО, 1998.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5.
6. Зеер Э. Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование. – Екатеринбург, 2006. – 170 с.
7. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: Компетентностный подход. – М., 2005. – 216 с.

8. Князев В. Н. Психологические основы ситуационного подхода к оценке персонала. – М.: ГАУ. – 1998.
9. Ковалев А. Г. Руководителю о работнике. – Экономика, 1988.
10. Красовский Ю. Д. Управленческая позиция руководителя / Современное отечественное предпринимательство. – М., 1996.
11. Козелецкий Ю., Кхол Й., Лебедев В. И., Шепель В. М., Питерс Т., Уотермен Р. В поисках эффективного управления (опыт лучших компаний). Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1986.
12. Кричевский Р. Л. Если Вы – руководитель. – М.: Дело, 1983.
13. Кива А. А., Косарев В. П., Кузнецов А. Н. Дидактическое проектирование на основе компетентного подхода. – М., 2005. – 142 с.
14. Львов Л. В. Учебно-профессиональная компетентность: сущность, содержание и оценка. – Челябинск, 2006. – 134 с.
15. Филиппов А. В. и др. Производственная социология, психология и педагогика. – М., 1989.
16. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. – 2003. – № 5.
17. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М.: Просвещение, 1990.

В. Б. Щербакова

ФОРМИРОВАНИЕ КОНТРОЛЬНО-ОЦЕНОЧНЫХ УМЕНИЙ У БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

Автором статьи предложена модель формирования контрольно-оценочных умений студентов – будущих учителей физики. На ее основе создана система, реализуемая при изучении учебных дисциплин всех циклов с указанием деятельности студентов и ее результатов. Обоснована необходимость единого подхода к профессиональной подготовке студентов педвуза по осуществлению контрольно-оценочной деятельности.

The author suggests a model of formation of the controlling and valuation skills of the Physics teachers to be. This model appears to be the base for studying different disciplines and researching the types of students' activity and its results. The article gives information about the necessity integrated approach to students' professional training at the pedagogical institution. The mentioned approach presupposes the teacher's control and evaluation activity.

Контрольно-оценочные умения учителя оказывают существенное влияние на повышение эффективности и качества его работы, позволяют спланировать и организовать учебный процесс адекватно целям обучения.

Исследователи В. Н. Абросимов, Т. Б. Гребенюк, В. А. Крутецкий, Е. В. Бондаревская, О. А. Абдулина, И. А. Зязюн, В. А. Овчинников и др., рассматривая элементы профессиональной педагогической компетентности, выделяют среди них контрольно-оценочные умения (КОУ) [1]. М. М. Левина подчеркивает