Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 3 (312). С. 111–118.
Izvestia Voronezh State Pedagogical University. 2026. (3), 111–118.

Научная статья
УДК 378.1
DOI: 10.47438/2309-7078_2026_3_111.

ОЦЕНИВАНИЕ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПОДХОДЫ И ЭТАЛОНЫ

Ольга Викторовна Неценко[1]

Воронежский государственный педагогический университет[1]
Воронеж, Россия

[1]*Доцент кафедры социальной педагогики, ORCID ID: 0000-0002-3482-402X, e-mail: onecenko@yandex.ru*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы оценивания готовности к профессиональной педагогической деятельности студентов и выпускников педагогических вузов, связанные с различными подходами к оценке качества педагогического образования. В качестве составляющих процесса оценивания автор выделяет: принципы оценивания, эталоны оценивания, цели оценивания, критерии оценивания, оценочные средства и формы оценивания, взаимодействие в процессе оценивания, результат. Также отмечается, что актуальным сегодня является студентоцентрированное и практико-ориентированное оценивание. Автор рассматривает вопросы выбора эталона оценивания на различных этапах развития высшего педагогического образования. В статье сделан вывод о необходимости понимания роли субъектов образовательного процесса в системе оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности и разработки критериев, опирающихся на современные эталоны готовности педагога к профессиональной деятельности. Актуальным в современных условиях является применение форм оценивания, способствующих развитию мотивации педагога к творчеству, познанию, саморазвитию, профессиональному росту и формированию конкурентоспособности.

Ключевые слова: готовность педагога к профессиональной деятельности, качество образования, оценивание, эталоны оценивания, компетентностный подход, формы оценивания, демонстрационный экзамен.

Для цитирования: *Неценко О.В.* Оценивание готовности педагога к профессиональной деятельности: подходы и эталоны // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 3. С. 111–118. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_3_111.

Введение

Система связи педагогики с практикой образования определяется не только потребностями практики, но и спецификой самого педагогического знания. По мере развития педагогической науки ее взаимоотношения с практикой образования трансформировались, усложнялись, появлялись новые формы взаимосвязи, изменялись взгляды на характер взаимоотношений. От науки требовалось более существенное влияние на практику. По мнению ученых, спрос на практико-ориентированное образование постоянно возрастает [19, с. 24], что требует большего внимания к вопросам подготовки педагогов, оценивания их готовности к профессиональной деятельности и повышения качества педагогического образования в целом.

Процедура оценивания готовности к профессиональной деятельности опирается на научно-обоснованные концепции и теории, имеющие отношение к подготовке педагога, качеству педагогического образования и формированию компетенций педагога. Под качеством образования в широком смысле понимается соотношение цели и результата, мера достижения цели, «которые заданы только операционально и спрогнозированы в зоне потенциального развития обучаемого» [22, с.6]. Важной в этой связи нам видится необходимость прогнозирования и измерения целей и результата в одинаковых единицах.

Говоря о качестве педагогического образования, ученые отмечали его особенности, которые влияют на качество самого специалиста (выпускника), а именно: наличие двух составляющих подготовки – предметной и психолого-педагогической; большое количество специализаций; обязательное производственное обучение (практика) [8; 23].

Поскольку содержание и алгоритм объективного оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности в настоящее время продолжает претерпевать изменения, нами будет рассмотрена динамика оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности в её историческом, социокультурном и личностно-деятельностном контексте.

© Неценко О.В., 2026

Оценивание готовности к профессиональной деятельности на различных этапах развития высшего образования осуществляется на основе эталонов, т. е. как процесс соотнесения хода и результатов деятельности с намеченным эталоном. Однако проблема в том, что выбор эталона и форм оценивания, в каждом конкретном случае, может быть случайным или субъективным.

Поэтому вопросы объективности оценивания, критериев оценивания, моделирования процесса оценивания, выявления рисков оценивания с точки зрения различных его субъектов (преподаватели, студенты, администрация, работодатели, родители и другие участники образовательного процесса) всегда вызывали большой интерес педагогической науки и практики.

Данные проблемы рассматривались и рассматриваются в контексте различных методологических подходов: знаниевого, системно-деятельностного, компетентностного.

Целью статьи является обобщение результатов исследований оценивания готовности педагогов к профессиональной деятельности, сравнительный анализ подходов к оцениванию готовности педагога и эталонов, на которые они опираются, а также обоснование необходимости студентоцентрированных и практикоориентированных форм оценивания в педагогических вузах.

Результаты

Оценивание в педагогической деятельности невозможно рассматривать в отрыве от важнейших дидактических принципов и идей, предложенных еще И. Я. Лернером, М. Н. Скаткиным, Б. С. Вульфовым, М.М. Поташником, Н. В. Кузьминой и др., а также более современных моделей оценивания, в контексте идей ЮНЕСКО, систематизированных В.И. Байденко. Однако исследователи 21 века продолжают искать эталоны и формы оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности, все чаще опираясь на аксиологический, акмеологический, компетентностный и личностно-ориентированный подходы [3; 6; 8; 12; 14; 15; 21].

Е.В. Лопаткина в качестве эталонов оценивания качества образования анализирует следующие критерии, выделенные различными учеными:

соответствие ожиданиям, запросам и потребностям личности и общества;

социально-педагогические характеристики образования (цели, условия, технологии, личностное развитие);

совокупность характеристик выпускника (модель выпускника);

интегральная характеристика образовательного процесса, его результата и системы в соответствии с социальными нормами, требованиями стандартов, удовлетворенностью самой личности;

способность образовательных учреждений удовлетворять нормативно установленные и прогнозируемые потребности [14, с. 8]. Автором предлагаются для понимания сложности оценивания, следующие его характеристики: «многоаспектность, многоуровневость, многосубъектность, многокритериальность, полихронностъ, неопределенность, инвариантность и вариативность» [14, с. 9].

Однако полноценно оценить готовность к профессиональной деятельности невозможно без адекватно подобранных эталонов, оценочных средств и форм оценивания.

Сначала рассмотрим требования к педагогу и качеству его подготовки к профессиональной деятельности с позиций знаниевого подхода, который отражен в квалификационных характеристиках специалиста. В качестве ориентира (эталона) для оценивания выбирается модель выпускника, обусловленная требованиями к его профессиональной подготовке, уровню готовности к реализации профессиональных функций.

Квалификационная характеристика педагога в соответствии с Единым квалификационным справочником [7] включает в себя следующие составляющие: должностные обязанности, должен знать, требования к квалификации (таблица 1).

Таблица 1

Должностные обязанности	Должен знать	Требования к квалификации
в нём перечисляют основные трудовые функции и педагогические задачи, которые должен выполнять работник. Например, для учителя это организация обучения и воспитания, выбор и реализация образовательных программ, контроль освоения материала, организация разнообразных видов деятельности обучающихся, ориентируясь на личность ученика: развитие его мотивации, познавательных интересов, способностей, организация самостоятельной (в том числе исследовательской и проектной) деятельности, осуществление связи обучения по предмету с практикой, обсуждение с обучающимися актуальных событий, работа с индивидуальными траекториями учащихся и т. п.	здесь фиксируют необходимый объём знаний: нормативные правовые акты в сфере образования, Конвенцию о правах ребёнка, основы педагогики и психологии, современные образовательные технологии, правила охраны труда и пожарной безопасности, цифровые инструменты, программы и учебники по преподаваемому предмету, методику воспитательной работы, требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов и подсобных помещений к ним и др.	указывают уровень образования (как правило, высшее или среднее профессиональное по направлению «Образование и педагогика» либо по профилю преподаваемого предмета, нередко с дополнительным профобразованием) и, при необходимости, требования к стажу работы; в современных требованиях к учителю отмечено, что требования к квалификации без предъявления требований к стажу работы.

Однако эталоном считалась личность выпускника педагогического вуза, некий портрет учителя, соответствующий историческому периоду, включающий, помимо знаний, умений и навыков, определенный набор личностных качеств (Н.В. Кузьмина) [13].

Рассматривая знаниевые подходы, центрированные на деятельности преподавателя (оценивается степень освоения преподаваемой дисциплины), на деятельности самого студента (оцениваются знания, умения и навыки студента в конце освоения образовательной программы), ученые пришли к выводу, что необходима более тесная связь формы оценивания и содержания контрольных оценочных средств с последующей сферой труда выпускников вузов [1, с.25]. Готовность к профессиональной педагогической деятельности необходимо оценивать с позиций востребованности полученных знаний, умений ориентироваться в педагогических проблемах и стоящих задачах, сформированности коммуникативных, методических, организаторских навыков и общекультурного развития педагога.

На смену знаниевой модели выпускника пришла системно-деятельностная модель, являющаяся предпосылкой компетентностной модели.

Проблема изменения параметров качества образования, критериев оценки результатов обучения в материалах ЮНЕСКО формулируется как «сдвиг от преподавания к обучению» начиная с 1999 года [2].

Системно-деятельностный подход к оцениванию результатов обучения освоен отечественной высшей школой еще с конца 80-х годов XX века и уже предполагал развитие тенденций к междисциплинарности и интеграции [1, с. 25].

Изменение роли преподавателя и учителя можно представить в виде следующей логики: от передачи и структурирования информации к конструированию образовательной среды; от научения – к сопровождению учения; от центрирования на преподавателе и его интересах и возможностях – к центрированию на учащемся; от роли контролирующего и цензора – к роли инструктора по обучению; от экзаменов, связанных с процессом обучения – к экзаменам, интегрированным в педагогический процесс; от односторонней коммуникации – к интерактивности; от репетиции образовательных событий – к их планированию и реализации; от единоличного оценивания – к обратной связи с участием различных субъектов педагогического процесса; от выполнения упражнений – к решению реальных проблем; от запоминания и простоты – к полному осмыслению и многообразию; от занятий в аудитории – к образовательной среде и творческой профессиональной мастерской [2; 16; 17].

Изменение роли студента в педагогическом образовании, с позиций системно-деятельностного подхода, выглядит следующим образом: от получателя знаний – к партнеру по решению проблем и задач; от внешней мотивации с помощью оценки – к внутренней мотивации с учетом дефицитов; от стандартизированного подхода к обучению – к индивидуализированному; от индивидуального обучения – к кооперативному, коллективному и групповому форматам; от внешнего восприятия – к рефлексии; от усвоения знаний – к применению; от репродуктивной деятельности – к частично-поисковой и креативной; от усвоения и декларации знаний – к применению их на практике [2; 5; 6; 12; 16; 18; 21].

Таким образом, переход от восприятия, приобретения знаний, ориентированных на объект, осуществился переход к активному обучению, формированию компетенций, ориентации на учебные стратегии.

Традиционно выделяют формативное (формирующее) и суммативное оценивание. В тех ситуациях, когда оценивание направлено на получение обратной связи, уточнение обучающих и учебных действий с целью их последующей корректировки, речь идет о формативном оценивании. Оно чаще используется перед началом изучения учебной дисциплины или по ходу изучения [17, с. 31]. Если необходимо подвести итог этапу (отрезку) обучения используется суммативное оценивание, при котором определяется совокупность того, что студентом было достигнуто на данном этапе обучения. Сочетание формативного и суммативного оценивания дает более объективную картину готовности к профессиональной деятельности.

В качестве эталонов оценивания в современной системе отечественного высшего профессионального образования рассматриваются компетенции. «Основной ценностью обучения становится не усвоение суммы сведений, а освоение учащимися таких умений, которые позволяли бы им определять свои цели, принимать решения и действовать в типичных и нестандартных ситуациях» [16, с. 7]. При реализации компетентностно-ориентированного обучения в современных условиях основной задачей преподавателя является организация проектирования самостоятельной познавательной работы студента, управление ею, а также мониторинг результатов [16, с. 20] на основе объективно-разработанных критериев.

Таким образом, с позиций компетентностного подхода, трактовка качества образования расширяется. Качество образования – это «сбалансированное соответствие того, что даёт образование (результатов, процесса, условий), потребностям, целям, нормам – государственным стандартам, запросам общества, рынка труда, а также индивидуальным целям самого студента» [3, с. 172]. Качество педагогического образования складывается из следующих ключевых аспектов, которые определяют его уровень: содержание образования; образовательный процесс; условия реализации; система управления; результаты подготовки [3].

И.И. Бурлакова, в этой связи, также отмечает, что качество педагогического образования может иметь следующие характеристики:

субъекты (их здоровье, довузовская подготовка, мотивация к обучению и его результат, представленный в качестве сформированных компетенций);

процессы (использование педагогических технологий коллективного и индивидуального обучения, направленных на творческое развитие и саморазвитие субъектов данных процессов обучения и воспитания);

содержание (учебные планы и образовательные программы);

образовательное пространство (совокупность условий для образования и развития личности);

системы (эффективного управления, обеспечения и распределения ресурсов), которые направлены больше на сопровождение, чем контроль [3, с. 173].

Автор, в соответствии с выделенными составляющими качества образования, выделяет критерии, соответствующие критериям оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности: критерий содержания, критерий эффективности образовательного процесса, критерий эффективности субъект-субъектного взаимодействия в образовательном пространстве, уровень осуществления управляющего сопровождения образовательного процесса, уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности [3].

В современной практике оценивания по-прежнему активно используются оценочные шкалы или оценочные таблицы. «Оценочная таблица – это оценочный инструмент, описывающий критерии выставления отметок за работу студентов. В общих чертах, каждая оценочная таблица состоит из набора критериев и отметок или баллов, связанных с этими критериями. Таким образом, оценочная таблица помогает установить критерии системы оценивания, описывая уровень исполнения в разных точках шкале оценок» [По: 17, с. 46 - 47].

С помощью критериев оценки в обучении дифференцируются уровни достижений. При этом могут использоваться как количественные (например, приводит не менее трех примеров), так и качественные (например, дает полный ответ) характеристики. Однако, если отметочная система привязана к определенным принципам и критериям выставления баллов, это может существенно помочь в выявлении областей, где необходимы улучшения.

О единых критериях оценивания результатов обучения пишут и в контексте рейтингового оценивания [17]. Модульно-рейтинговая система организации учебного процесса предполагает собственную систему оценивания, которая ориентирована на повышение мотивации студентов в процессе обучения, развитие их самостоятельности, собственный вариативный темп обучения. С точки зрения преподавателя, важен отбор содержания образовательных материалов, который соответствует образовательному стандарту, разработка унифицированных оценочных средств, что снижает нагрузку на преподавателя за счет унификации процесса в целом и способствует не только формированию компетенций, но развитию мотивации студента.

К системе оценивания результата в педагогическом образовании предъявляются все новые и новые требования, обусловленные необходимостью подготовки самих обучаемых к дальнейшему оцениванию в процессе педагогической деятельности. Однако, попрежнему, в систему оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности с позиций компетентностного подхода, не встроена его готовность к решению задач воспитания, не в смысле сформированных методических, коммуникативных и проективных компетенций, а в смысле сформированности личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя. Это по-прежнему является одним из актуальных дефицитов педагога, не всегда осознаваемых самими студентами. И компетенции, как эталоны оценивания, не всегда предусматривают оценивание личностно-профессиональной позиции педагога как воспитателя, в силу сложности и неоднозначности понимания данного явления [12; 15].

Важным нам видится не столько внешнее оценивание в различных форматах, сколько внутреннее оценивание [12; 17; 24; 25], опирающееся на федеральные и локальные нормативные акты, собственную трактовку компетенций, оценочные средства и процедуры, разработанные вузом. Внутренне оценивание включает независимую оценку промежуточных и итоговых результатов освоения образовательной программы в самом вузе через собственную систему объективного оценивания. В этой системе есть место и тестовому формату, проектной деятельности, НИР студентов (конференции, круглые столы, семинары и др.), олимпиадам, конкурсам, соревнованиям, а также демонстрационному экзамену. Что касается демонстрационного экзамена, то в его основе лежит накопительный практико-ориентированный подход к оцениванию промежуточных и итоговых результатов освоения образовательной программы.

В качестве принципов оценивания результатов обучения в контексте компетентностного подхода к пониманию качества образования, чаще всего выделяют: принцип целостности, принцип релевантности, принцип цикличности, принцип индивидуализации и вариативности, принцип независимой оценки [4; 10; 20; 25].

С 2005 года в сфере профессионального образования проводится Федеральный Интернет-экзамен, который и в педагогическом образовании занял свое место в системе независимой экспертной оценки готовности педагога к профессиональной деятельности [19, с. 26]. При этом, оценочные материалы включают задания, с учетом формируемых в педагогическом образовании компетенций, в формате кейсов, т.е. ситуаций, требующих не только знаний, но и понимания сущности и причин проблемы, предлагаемой к решению, и умения видеть стратегию и тактику педагогических действий.

На определенном этапе развития педагогического образования были утверждены Профессиональные стандарты педагога, которые определяли квалификационные требования к определенным видам педагогической деятельности, профессиональные функции педагога и их содержание, а также являлись источником информации для разработки эталонов, наименований компетенций, оценочных средств, т.е. содержания аттестационных материалов и форм проверки сформированных компетенций выпускников педагогических вузов.

Л.Н. Чернышов, А.А. Збрицкий и Т.А. Ивчик рассматривают значимость профессиональных стандартов для системы регулирования трудовых отношений и подготовки квалифицированных специалистов в образовательных организациях [25]. Ученые, в этой связи, отмечают актуальный подход разработчиков профессиональных образовательных программ и оценочных средств к их внедрению в

практику обучения, укрепление связи рынка труда и системы подготовки кадров, «создание необходимой инфраструктуры для обеспечения доступности независимой оценки квалификаций для работников и студентов – выпускников вузов» [25].

В Стратегии развития национальной системы квалификаций Российской Федерации на период до 2030 года нет прямого упоминания педагогической профессии и педагогов. Стратегия носит общий характер и фокусируется на формировании гибкого механизма кадрового обеспечения решения приоритетных задач научно-технологического и социально-экономического развития страны, а также на создании единой системы квалификаций, интеграции институтов оценки и признания квалификаций, обновлении процедур допуска к профессиональной деятельности и других системных вопросах [20].

Вопросы качества педагогического образования, подготовки квалифицированных педагогов для страны, разработки компетентностной модели педагога регулируются «Концепцией подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», которая предполагает обеспечение единых подходов к предметной, методической и психолого-педагогической подготовке будущих учителей и ориентирует на включение демонстрационного экзамена в систему оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности [25].

Выводы

Составляющими процесса оценивания готовности педагога к профессиональной деятельности являются: принципы оценивания, цели оценивания, эталоны и критерии оценивания, содержание или направления оценивания, оценочные средства и формы оценивания, взаимодействие в процессе оценивания, результат. Динамика принципов, критериев, эталонов и форматов оценивания заключается в изменении ориентации, в теории и практике, от знаниевого подхода – к компетентностному.

Проанализировав подходы к оцениванию качества педагогического образования и готовности педагога к профессиональной деятельности, нами сделан вывод об ориентации ведущих ученых и практиков на идеи компетентностного подхода. Авторами отмечается актуальность данного подхода и следующие его преимущества, в том числе и в контексте проблемы оценки готовности педагога к профессиональной деятельности:

повышение мотивации к обучению, в связи с тем, что обучающиеся понимают практическую ценность приобретаемых компетенций и связь теоретических знаний с практической профессиональной деятельностью;

развитие самостоятельности и ответственности за результаты обучения;

формирование навыков самообразования и непрерывного профессионального развития;

улучшение конкурентоспособности на рынке труда;

повышение адаптивности к изменяющимся условиям профессиональной педагогической деятельности;

для педагогов – обновление профессиональных компетенций, освоение новых педагогических технологий, развитие творческого потенциала;

повышение конкурентоспособности образовательных программ, укрепление связей с работодателями и профессиональными сообществами, улучшение репутации [4; 6; 11; 17; 21; 22].

Важно отметить, что актуальным сегодня является независимое объективное, студентоцентрированное и практико-ориентированное оценивание.

Перспективным направлением исследований и внедрения в практику, по-прежнему, является оценивание дефицитов педагога, в том числе связанных с готовностью к решению задач воспитания и сопровождения ребенка в педагогическом процессе.

Таким образом, в контексте нашего исследования важен вывод, сделанный исследователем С.В. Несына, которая пишет, что «в настоящее время обучение студента – будущего педагога в высшей школе представляет собой «сложный саморазвивающийся открытый нелинейный процесс», при котором на первый план выходит отношение «студент – профессиональная задача». Меняются и функции преподавателя: от обучения – к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами – к систематизации субъектного опыта студентов» [19, с. 25].

Источник финансирования.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации в рамках выполнения государственного задания в сфере науки (номер темы OTGE-2026-0002).

Конфликт интересов.

Автор декларирует отсутствие явных и потенциальных конфликтов интересов, связанных с публикацией данной статьи.

Библиографический список

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Разработка паспорта компетенции: Методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. 52 с.

2. Байденко В.И., Селезнева Н.А. Обеспечение качества высшего образования: современный опыт (статья 2) // Высшее образование в России. 2017. № 11 (217). С. 122–136.

3. Бурлакова, И.И. К вопросу о критериях качества педагогического образования // Вестник Университета Российской Академии образования. 2011. № 1. С. 171–175.

4. Гайкина, М.Ю., Тагаева Т.В., Низовцева Т.Р. В поисках подходов к оценке компетенций в области педагогической деятельности: качественное исследование // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 3. URL: https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN323.pdf (дата обращения 26.08.2026)

5. Довгопол И.И. Педагогический консалтинг и контроль качества обучения // Январские педагогические чтения. 2017. № 3. С 43 – 47.

6. Дюжакова М.В., Егорушина Е.А. Методологические основания исследования формирования конкурентоспособности молодого специалиста сферы образования // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 23–28. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_23.

7. Единый квалификационный справочник (ЕКС), раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования», утверждён Приказом Минздравсоцразвития России от 26 августа 2010 г. № 761н (с изменением от 31 мая 2011 г. № 448н). URL: https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения 27.07.2026).

8. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с

9. Зуева А.А. Формы итогового контроля знаний студентов педагогического вуза в рамках компетентностного подхода в образовании // Образовательная среда сегодня: стратегии развития. 2015. № 1. С. 211–215.

10. Кисель О.В., Зеркина Н.Н., Босик Г.А. Принципы, функции и средства оценки качества обучения в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 40. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_43925055_84530923.pdf (дата обращения 01.06.2026)

11. Кольга В. В., Шувалова М. А. Использование технологий дуального обучения для подготовки к демонстрационному экзамену в среднем профессиональном образовании // Сибирский педагогический журнал. 2024. № 2. С. 106–115. DOI: https://doi.org/10.15293/1813-4718.2402.10

12. Коррекция личностно-профессиональных дефицитов будущих педагогов как воспитателей / М.В. Шакурова, О.В. Неценко, Ю. . Кудинова [и др.] / науч. ред. М. В. Шакурова. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2024. 223 с.

13. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М. : Высшая школа, 1990. 119 с.

14. Лопаткина Е.В. Современные средства оценивания результатов обучения : учеб. пособие. Владим. гос. ун-т имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2012. 110 с.

15. Малютина Т.П., Талтынова Е.В. Историческое просвещение через дисциплины предметно-методического модуля программ подготовки педагогов неисторических профилей в новых субъектах Российской Федерации // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 1. С. 94–99.

16. Методические рекомендации по проектированию оценочных средств для реализации многоуровневых образовательных программ ВПО при компетентностном подходе / В.А. Богословский, Е.В. Караваева, А.А. Шехонин [и др.]. М.: Изд-во МГУ, 2007. 148 с.

17. Моделирование фонда оценочных средств по педагогическим дисциплинам : коллективная монография / под ред. М. В. Шакуровой. Воронеж : ВГПУ, 2015. 364 с.

18. Мычко Е.И., Потменская Е.В., Парахина О.В. Индивидуально-творческий подход как методологическое основание практико-ориентированного экзамена у студентов педагогических направлений подготовки // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2023. № 3 (65). С. 7-11.

19. Несына С.В. Демонстрационный экзамен в подготовке будущих педагогов //Образовательный вестник СОЗНАНИЕ. 2019. № 10. Т. 21. С. 23 – 28.

20. Стратегия развития национальной системы квалификаций на период до 2030 года URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/ (дата обращения 29.05.2026)

21. Панина Л.Ю. Сущность и структура понятия «конкурентоспособность молодого специалиста» // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2026. № 2. С. 29–34. DOI: 10.47438/2309-7078_2026_2_29.

22. Современные средства оценивания результатов обучения: учебное пособие / В.К. Власова, В.Г. Закирова, С.Г. Григорьева [и др]. Казань : Вестфалика, 2020. 136 с.

23. Субетто А.И., Селезнева Н.А. Комплексный мониторинг «Российское гражданское общество и образование» / 6-й симпозиум «Квалиметрия человека и образования: Методология и практика. Проблемы создания комплексного мониторинга качества образования России». М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1997. Кн. 1.123 с.

24. Хамова С.Н. Соотношение объективного и субъективного компонентов в оценивании знаний студентов высшего учебного заведения // Педагогический журнал. 2019. Т. 9, № 6А. С. 341-353.

25. Чернышов Л.Н., Збрицкий А.А., Ивчик Т.А. Концептуальные основы национальной системы квалификаций на период до 2030 года // Экономика строительства. 2020. № 3. С. 3 – 12.

References

1. Azarova, R.N., Zolotarev,a N.M. (2010) *Razrabotka pasporta kompetencii: Metodicheskie rekomendacii dlya organizatorov proektny`x rabot i professorsko-prepodavatel`skix kollektivov vuzov. Pervaya redakciya.*

Moscow, Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, Koordinacionny`j sovet uchebno-metodicheskix ob``edinenij i nauchno-metodicheskix sovetov vy`sshej shkoly`. 52 p. (In Russian)

2. Bajdenko, V.I., Selezneva, N.A. (2017) Obespechenie kachestva vy`sshego obrazovaniya: sovremenny`j opy`t (stat`ya 2). *Vy`sshee obrazovanie v Rossii*. 11 (217), 122 – 136. (In Russian)

3. Burlakova, I.I. (2011) K voprosu o kriteriyax kachestva pedagogicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Universiteta Rossijskoj Akademii obrazovaniya*. 1, 171–175. (In Russian)

4. Gajkina, M.Yu., Tagaeva, T.V., Nizovceva, T.R. (2023) V poiskax podxodov k ocenke kompetencij v oblasti pedagogicheskoj deyatel`nosti: kachestvennoe issledovanie. *Mir nauki. Pedagogika i psixologiya*. 11 (3). Available from: https://mir-nauki.com/PDF/60PDMN323.pdf (accessed 26.08.2026) (In Russian)

5. Dovgopol, I.I. (2017) Pedagogicheskij konsalting i kontrol` kachestva obucheniya. *Yanvarskie pedagogicheskie chteniya*. 3, 43–47. (In Russian)

6. Dyuzhakova, M.V., Egorushina, E.A. (2026) Metodologicheskie osnovaniya issledovaniya formirovaniya konkurentosposobnosti molodogo specialista sfery` obrazovaniya. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2, 23–28. Available from: doi: 10.47438/2309-7078_2026_2_23. (In Russian)

7. *Ediny`j kvalifikacionny`j spravochnik (EKS), razdel «Kvalifikacionny`e xarakteristiki dolzhnostej rabotnikov obrazovaniya», utverzhdyon Prikazom Minzdravsoczrazvitiya Rossii ot 26 avgusta 2010 g. № 761n* (s izmeneniem ot 31 maya 2011 g. № 448n). Available from: https://base.garant.ru/199499/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (accessed 27.07.2026). (In Russian)

8. Zimnyaya, I.A. (2004*) Klyuchevy`e kompetentnosti kak rezul`tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii*. Moscow, Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. 40 p. (In Russian)

9. Zueva A.A. (2015) Formy` itogovogo kontrolya znanij studentov pedagogicheskogo vuza v ramkax kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii. *Obrazovatel`naya sreda segodnya: strategii razvitiya*. 1, 211–215. (In Russian)

10. Kisel`, O.V., Zerkina, N.N., Bosik, G.A. (2020) Principy`, funkcii i sredstva ocenki kachestva obucheniya v vuze. *Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya*. 4, 40-40. Available from: https://elibrary.ru/download/elibrary_43925055_84530923.pdf (accessed 01.06.2026) (In Russian)

11. Kol`ga, V. V., Shuvalova, M. A. (2024) Ispol`zovanie texnologij dual`nogo obucheniya dlya podgotovki k demonstracionnomu e`kzamenu v srednem professional`nom obrazovanii. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2, 106–115. Available from: doi: https://doi.org/10.15293/1813-4718.2402.10 (In Russian)

12. Shakurova, M.V., Necenko, O.V., Kudinova, Yu.V. et al. (2024) *Korrekciya lichnostno-professional`ny`x deficitov budushhix pedagogov kak vospitatelej.* Voronezh, Voronezhskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet. 223 p. (In Russian)

13. Kuz`mina, N.V. (1990) *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya*. Moscow, Vy`sshaya shkola. 119 p. (In Russian)

14. Lopatkina, E.V. (2012) *Sovremenny`e sredstva ocenivaniya rezul`tatov obucheniya*. Vladim. gos. un-t imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Vladimir, Izd-vo VlGU. 110 p. (In Russian)

15. Malyutina, T.P., Talty`nova, E.V. (2026) Istoricheskoe prosveshhenie cherez discipliny` predmetno-metodicheskogo modulya programm podgotovki pedagogov neistoricheskix profilej v novy`x sub``ektax Rossijskoj Federacii. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 1, 94–99. (In Russian)

16. Bogoslovskij, V.A., Karavaeva, E.V., Shexonin, A.A. et al. (2007) Metodicheskie rekomendacii po proektirovaniyu ocenochny`x sredstv dlya realizacii mnogourovnevy`x obrazovatel`ny`x programm VPO pri kompetentnostnom podxode. Moscow, Izd-vo MGU. 148 p. (In Russian)

17. Shakurova, M.V. (ed.) (2015) *Modelirovanie fonda ocenochny`x sredstv po pedagogicheskim disciplinam*. Voronezh, VGPU. 364 p. (In Russian)

18. My`chko, E.I., Potmenskaya, E.V., Paraxina, O.V. (2023) Individual`no-tvorcheskij podxod kak metodologicheskoe osnovanie praktiko-orientirovannogo e`kzamena u studentov pedagogicheskix napravlenij podgotovki. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii ry`bopromy`slovogo flota: psixologo-pedagogicheskie nauki*. 3 (65), 7-11. (In Russian)

19. Nesy`na, S.V. (2019) Demonstracionny`j e`kzamen v podgotovke budushhix pedagogov. *Obrazovatel`ny`j vestnik SOZNANIE*. 10 (21), 23–28. (In Russian)

20. Strategiya razvitiya nacional`noj sistemy` kvalifikacij na period do 2030 goda. URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400621537/ (accessed 29.05.2026) (In Russian)

21. Panina, L.Yu. (2026) Sushhnost` i struktura ponyatiya «konkurentosposobnost` molodogo specialista». *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2, 29–34. Available from: doi: 10.47438/2309-7078_2026_2_29. (In Russian)

22. Vlasova, V.K., Zakirova, V.G., Grigor`eva, S.G. et al. (2020) *Sovremenny`e sredstva ocenivaniya rezul`tatov obucheniya*. Kazan`, Vestfalika. 136 p. (In Russian)

23. Subetto, A.I., Selezneva, N.A. (1997) *Kompleksny`j monitoring «Rossijskoe grazhdanskoe obshhestvo i obrazovanie»*. 6-j simpozium «Kvalimetriya cheloveka i obrazovaniya: Metodologiya i praktika. Problemy` sozdaniya kompleksnogo monitoringa kachestva obrazovaniya Rossii». Moscow, Issledovatel`skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. Vol. 1. 123 p. (In Russian)

24. Hamova, S.N. (2019) Sootnoshenie ob``ektivnogo i sub``ektivnogo komponentov v ocenivanii znanij studentov vy`sshego uchebnogo zavedeniya. *Pedagogicheskij zhurnal*. T. 9, № 6A, 341-353. (In Russian)

25.Cherny`shov, L.N., Zbriczkij, A.A., Ivchik, T.A. (2020) Konceptual`ny`e osnovy` nacional`noj sistemy` kvalifikacij na period do 2030 goda. *E`konomika stroitel`stva*. 3, 3–12. (In Russian)

Поступила в редакцию 17.07.2026
Подписана в печать 30.09.2026

Original article
UDC 378.1
DOI 10.47438/2309-7078_2026_3_111.

ASSESSING A TEACHER'S READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY: APPROACHES AND STANDARDS

Olga V. Netsenko[1]

Voronezh State Pedagogical University[1]
Voronezh, Russia

[1]*Docent of the Department of Social Pedagogy, ORCID ID: 0000-0002-3482-402X, e-mail: onecenko@yandex.ru*

Abstract. The article examines the problems of assessing the readiness of students and graduates of pedagogical universities for professional teaching activities, which are related to various approaches to evaluating the quality of pedagogical education. The author identifies the following components of the assessment process: assessment principles, assessment standards, assessment goals, assessment criteria, assessment tools and forms, interaction during the assessment process, and the result. It is also noted that student-centered and practice-oriented assessment is relevant today. The author examines the issues of selecting an assessment standard at various stages of the development of higher pedagogical education. The article concludes that it is necessary to understand the role of the participants in the educational process in the system of assessing a teacher's readiness for professional activity and to develop criteria based on modern standards of a teacher's readiness for professional activity. In modern conditions, it is relevant to use assessment forms that promote the development of a teacher's motivation for creativity, learning, self-development, professional growth, and the formation of competitiveness.

Key words: teacher's readiness for professional activity, quality of education, assessment, assessment standards, competence-based approach, assessment forms, demonstration exam.

Cite as: Netsenko, O.V. (2026) Assessing a teacher's readiness for professional activity: approaches and standards. *Izvestia Voronezh State Pedagogical University.* (3), 111–118. (In Russ., abstract in Eng.). DOI: 10.47438/2309-7078_2026_3_111.

Received 17.07.2026
Accepted 30.09.2026