

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О. В. Тихомирова

УДК 378.046.4

<https://orcid.org/0000-0001-5353-2746>

Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования

Для цитирования: Тихомирова О. В. Методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 1 (112). С. 77-84.
DOI 10.20323/1813-145X-2020-1-112-77-84

В статье представлена методика оценивания профессиональной компетентности педагога общего образования. Данная методика была разработана и апробирована в ходе диссертационного исследования автора «Формирование профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании в условиях повышения квалификации» на целевой группе педагогов дошкольного и начального общего образования (научный руководитель исследования профессор В. Н. Белкина). В последующий пятилетний период методика успешно применялась на данных целевых группах, а также прошла апробацию на целевой группе учителей основного общего образования. В статье раскрываются содержание методики и способы ее проверки на валидность. Теоретическими основаниями методики являются исследования в области профессионализма труда педагога В. Н. Белкиной, А. К. Марковой, В. Д. Шадрикова и др. На основе данных исследований автором методики выделены уровневые показатели профессиональной компетентности педагога, которые являются основой анкеты для самооценивания. Методика включает в себя анкету для самооценивания педагогами профессиональной компетентности, рекомендации по проведению анкетирования, описание способа обработки результатов. Результатом применения методики становится индивидуальный профиль специалиста. Анализ профиля позволяет педагогу выявить профессиональные дефициты и поставить задачи профессионального развития. Для конкретизации данных анкетирования предлагается проведение наблюдений деятельности педагога в различных ситуациях. Методика позволяет исследовать профессиональную компетентность и отдельных педагогов, и педагогического коллектива в целом. Это позволяет определить цели и задачи деятельности образовательной организации по профессиональному развитию педагогов, спланировать методическую работу на основе профессиональных потребностей педагогов. Данная авторская методика может применяться в различных ситуациях: в повышении квалификации педагогов для конструирования индивидуальных образовательных маршрутов, во внутрифирменном обучении для формирования плана работы, в методическом и тьюторском сопровождении реализации индивидуальных планов профессионального развития педагога.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, дополнительное профессиональное образование, инструменты оценивания компетентности.

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

O. V. Tikhomirova

Method for assessing the general education teacher's professional competence

The article presents a methodology for assessing the professional competence of a teacher of general education. This technique was developed and tested during the author's dissertation research «Forming a teacher's professional competence in pre-school education under advanced training» on a target group of pre-school and primary general education teachers (research supervisor Professor V. N. Belkina). In the subsequent five-year period, the methodology was successfully applied to the data of the target groups, as well as being tested on the target group of teachers of basic general education. The article reveals the content of the methodology and methods of its verification for validity. The theoretical foundations of the methodology are research in the field of teacher professionalism by V. N. Belkina, A. K. Markova, V. D. Shadrikov etc. On the basis of these studies, the author of the methodology has identified the level indicators of the teacher's professional competence, which are the basis of the questionnaire for self-assessment. The methodology includes a questionnaire for teachers to self-appraise professional competence, recommendations for conducting a questionnaire, a description of the way

results are processed. The result of the application of the technique becomes an individual specialist profile. The analysis of the profile allows the teacher to identify professional deficits and set the goals of professional development. To specify the questionnaire data, it is proposed to conduct observations of the teacher's activities in various situations. The technique allows you to explore the professional competence of both certain educators and the teaching staff as a whole. This allows you to determine the goals and objectives of the educational organization for the professional development of teachers, to plan methodological work based on the professional needs of teachers. This author's technique can be applied in various situations: in the advanced training of teachers for the construction of individual educational routes, in-house training for the formation of a work plan, in methodological and tutorial support for the implementation of individual plans for the teacher's professional development.

Keywords: teacher's professional competence, additional professional education, competence assessment tools.

Проблеме профессиональной компетентности педагога посвящено значительное количество работ. Многочисленным публикациям исследователей присущ большой диапазон мнений при освещении различных аспектов педагогической деятельности. В разное время феномен профессиональной компетентности педагога и условий ее формирования исследовался В. А. Адольфом, В. Н. Белкиной, В. Н. Введенским, И. А. Зимней, А. В. Карповым, М. М. Кашаповым, Н. В. Кузьминой, Н. Н. Лобановой, М. И. Лукьяновой, А. К. Марковой, Л. М. Митиной, В. Д. Шадриковым и многими другими. Тем не менее остается актуальным вопрос о том, каким должен быть педагог, чтобы в полной мере обеспечить требуемое качество образования подрастающего поколения.

Анализ теоретических основ и научных подходов к формированию профессиональной компетентности и выделение ее основных компонентов позволили сформулировать показатели профессиональной компетентности и разработать на их основе инструменты и методику оценивания.

На основе анализа научно-методической литературы в структуре профессиональной компетентности педагога были выделены следующие компоненты: функциональный, коммуникативный, личностный и рефлексивный. Обусловлено это тем, что, согласно исследованиям в области профессионализма труда, «сущность понятия «профессиональная компетентность педагога» должна рассматриваться в контексте вопросов целеполагания» (В. Н. Введенский) [8], а «судить о компетентности можно только по характеру результата труда» (А. К. Маркова) [15, 16]. То есть в современных условиях компетентность педагога определяется достижением учащимся определенного уровня результатов образования и сформированностью основных групп универсальных учебных действий: познавательных, коммуникативных, личностных, регулятивных [10]. При этом вполне логичным будет определить необходимость владения педагогом аналогичными умениями и действиями. Поэтому компетентность педагога была нами структурно соотнесена с основными группами универсальных учебных действий [18].

Функциональный компонент включает в себя такие группы показателей, как *знания в области стратегии развития образования; знания в области психологии; знания в области педагогики; технологические и методические умения*. Сформированность функционального компонента профессиональной компетентности предполагает владение педагогической технологией [9, 13], выражающееся в способности проектировать образовательную деятельность с учетом перспектив развития и деятельности детей и оценивать степень достижения спрогнозированных результатов [12, 15]. Это означает, что планирование и решение педагогических задач идет от «ребенка» и обусловлено целями развития учащихся (воспитанников), обладающих конкретными особенностями и возможностями [1].

Коммуникативный компонент характеризуется уровнем овладения вербальными и невербальными средствами передачи информации и способностью конструировать обратную связь; включает в себя умения ясно и четко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с партнерами по деятельности, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, организовывать и поддерживать диалог [15, 17]. Соответственно, были выделены следующие группы показателей сформированности данного компонента: *владение способами обмена информацией и владение средствами общения*.

Личностный компонент включает в себя субъективные характеристики специалиста: *психологические позиции*, включающие, в том числе, направленность личности, ценностные установки и *особенности личности педагога* [11, 15, 20].

Рефлексивный компонент проявляется в осознании педагогом себя как субъекта педагогической деятельности, ценностей, которыми он руководствуется, определении степени адекватности собственных действий и форм поведения в профессионально значимых ситуациях, способности оценить свой труд в целом, то есть перейти от оценки отдельных компетенций к оценке своей результа-

тивности и профессионализма [3]. Благодаря овладению рефлексивными умениями педагог может позитивно принимать прошлое, настоящее и будущее, находить оптимальные решения затруднительных педагогических ситуаций. Компетентность педагога проявляется в способности активно и позитивно менять неблагоприятный ход событий. Немаловажную роль здесь играет и владение приемами ретроспективной, прогностической, ситуативной рефлексии [4, 5, 18].

Представленная в статье методика основывается на самооценивании педагогом своих профессиональных знаний и умений как способа формирования профессионального самосознания [6, 7, 14]. Инструментально методика включает в себя анкету для самооценивания, описание способа ее обработки, рекомендации по анализу индивидуального профиля специалиста. Кратко остановимся на описании работ, связанных с составлением анкеты.

Разработка структуры анкеты проводилась на основе классических подходов социологических исследований: обращение к респонденту, в котором педагогам была представлена цель исследования с использованием значимых для них мотивов («в целях выявления образовательных потребностей педагогов и оптимизации программ курсовой подготовки»); основная часть, выстроенная в логике уровневых показателей; заключительная часть, направленная на изучение характеристик респондента (образование, должность, педагогический стаж, квалификационная категория), необходимых для выстраивания на формирующем этапе эксперимента индивидуального подхода в работе с обучающимися. Кроме того, заключительная часть включала в себя просьбу об указании номеров вопросов, формулировка которых показалась непонятной. Это было необходимо для возможного усовершенствования анкеты после ее проверки.

Разработка и формулирование вопросов выстраивались в той же логике, что и структура профессиональной компетентности педагога: вопросы, связанные с группами показателей функционального, коммуникативного, личностного и рефлексивного компонентов. Относительно каждой группы показателей вопросы формулировались в уровневой последовательности. Например, позиция анкеты «43. Осознаю цели и мотивы своей деятельности, принимаю на их основе решения, оцениваю эффективность их реального выполнения» относится к первому уровню сформированности рефлексивного компонента, «44. Умею объективно определять причины неудач в деятельности и устранять их» – ко второму уровню, «45. Умею позитивно менять неблагоприятный ход событий» – к третьему, самому высокому, уровню.

При разработке анкеты возникла дилемма: сделать ее максимально подробной или как можно более лаконичной? Несмотря на кажущуюся перегруженность (45 позиций), все анкеты были заполнены до конца. Кроме того, логика построения анкеты не позволяла, на наш взгляд, отказаться от каких-либо вопросов на этапе разработки. В пользу разработанного объема говорил и тот факт, что мы не пытались посредством анкеты решить «попутные» задачи, каждый из вопросов был поставлен с одной единственной целью – выявление уровня профессиональной компетентности педагогов.

По форме анкета представляет совокупность вопросов так называемого дихотомического типа, то есть предполагающих всего два альтернативных ответа: «да» или «нет». Если заполняющий согласен с позицией анкеты, он ставит отметку в соответствующей клеточке (галочку, крестик – как угодно), если не согласен с позицией – оставляет клетку пустой. Если не понятна формулировка, оставляет клетку пустой и записывает номер вопроса на второй странице опросника. Если клетка анкеты пуста и в перечне «непонятных вопросов» не записан соответствующий номер, то при обработке данная позиция рассматривается как «нет, не знаю; нет, не умею; нет, не владею» и т. п.

Мы намеренно выбрали способ сбора информации посредством простого согласия или несогласия с позицией анкеты, чтобы опрашиваемые не могли определить, к какому уровню относится тот или иной показатель. Выбор такой формы заполнения был обусловлен стремлением получить более достоверные ответы.

Хотелось бы отметить, что традиционно в ходе опроса респондентам предлагается оценить проявление качества по шкале типа «да – обладаю; нет – не обладаю; обладаю, но неустойчиво» и выставить себе соответственно 1-2-3 балла. В этой ситуации педагог, на наш взгляд, будет тяготеть к выбору ответа, соответствующего максимальному баллу, что значительно снижает уровень объективности опроса.

Если бы позиции анкеты были сформулированы в виде «закрытых» вопросов, предполагающих наличие после вопроса подсказок, из которых опрашиваемый выбирает подходящий ответ, то возникли бы расхождения между разработчиком анкеты и респондентом в субъективном понимании смысла этих подсказок («иногда, часто, довольно редко» и проч.).

Проблема же открытых вопросов заключается в том, что респонденту требуется время и волевое усилие, чтобы собраться с мыслями и достойно изложить на бумаге свои взгляды по поводу исследуемого вопроса. В нашей ситуации был велик

риск «растягивания» времени на заполнение и обработку анкеты и, самое главное, – риск формального ответа на вопросы в силу неуверенности педагогов в правильности ответов. Кроме того, открытая форма ответов сложна в прочтении и дальнейшей обработке.

В целом, при разработке позиций анкеты мы постарались избежать двусмысленности прочтения, перегруженности специфичной терминологией и демонстрации пристального внимания к предмету исследования.

Проверка анкеты помогла внести изменения в содержание и процесс проведения опроса. В процессе апробации проявились все неточности формулировок и ошибки сбора информации, анкета была проанализирована на соответствие полученной информации целям ее составления.

В ходе апробации были уточнены позиции, которые наиболее часто указывались респондентами как «непонятные», после чего положения анкеты были откорректированы и легли в основу методики оценивания.

Для изучения достоверности самой методики была проведена дальнейшая проверка, предполагающая исследование внутренней и внешней валидности.

Внутренняя валидность проверяет, насколько та или иная диагностика (тест, анкета, опросник) исследует те черты (характеристики), которые ею заявлены. В случае проверки анкеты по самооцениванию профессиональной компетентности педагога был выбран метод сопоставления результатов невключенного наблюдения с результатами анкетирования. Разработанные листы наблюдения включали в себя параметры, аналогичные пунктам анкеты. Кроме заполнения анкет педагогами, внешним экспертам (методистам, завучам образовательных организаций) предлагалось дополнительно заполнить лист наблюдений на каждого педагога для сопоставления сведений о самооценке профессиональной компетентности и внешней оценке компетентности педагога. Проведение опроса по данному направлению именно в образовательных организациях, а не на курсах повышения квалификации, семинарах и т. п. было обусловлено тем, что, как показывает практический опыт автора, в ситуации опроса в условиях своего коллектива педагоги пытаются дать максимально «хорошие» ответы. Статистическая обработка данных показала, что значимых различий в оценке не имеется. Так, по результатам F-Теста, двусторонняя вероятность сходства двух совокупностей (результатов самооценивания педагогов и результатов внешнего оценивания) определяется значениями от 0,79 до 0,9. Таким

образом, был сделан вывод о том, что оценка профессиональной компетентности самим педагогом фактически не отличается от оценки компетентности педагога внешним экспертом, и опросник позволяет получить вполне объективные сведения об уровне профессиональной компетентности. Аналогичная проверка была реализована и на курсах повышения квалификации, когда внешними экспертами выступили преподаватели института развития образования. В результате сопоставления (корреляции) данных наблюдения с данными анкеты был высчитан процент «совпадений» (78 %), что свидетельствует о высоком уровне валидности представленной методики.

Кроме того, чтобы удостовериться в валидности методики оценивания профессиональной компетентности, необходимо было «сбросить со счетов» эффект Зайонца (эффект аудитории) [21]. Так как применение методики происходило в формате одномоментного опроса 20 и более человек, нельзя было исключать, что при индивидуальном опросе респонденты дадут другие ответы. В связи с этим были произведены индивидуальные опросы, и их результаты были сопоставлены с полученными при «аудиторных» опросах. Эффект Зайонца можно считать сброшенным, так как процент людей, давших иные ответы в индивидуальном опросе, по сравнению с групповым (аудиторным), не превысил 5 %. И кривая нормального распределения осталась практически прежней.

Внешняя валидность подразумевает возможность переноса результатов, полученных на выборке, на всю генеральную совокупность. Количество испытуемых по данной методике уже после пилотажа анкеты превысило 1 000 человек, что может считаться высоким показателем внешней валидности.

Методика проведения самооценивания и обработки результатов. Перед заполнением дается установка на то, что данный опрос не является проверкой знаний и умений педагогов, не используется в целях контроля их деятельности. Педагоги не должны советоваться друг с другом (в том числе и с преподавателем) при заполнении анкеты – это не коллективное творчество. Для того чтобы ответы были максимально приближены к реальной ситуации, педагогам не сообщалось, что целью анкетирования является определение уровня их профессиональной компетентности.

Критерием для анализа служит соответствие показателей выделенным нами уровням сформированности основных компонентов профессиональной компетентности педагога.

Таблица 1

Значения показателей уровня профессиональной компетентности педагога

<i>Позиции анкеты</i>	<i>Баллы</i>
1. Имею общие представления об основных нормативных документах в области образования	1
2. Знаю концептуальные основы ФГОС	2
3. Знаю общие тенденции и приоритеты развития образования	3
4. Знаю возрастную периодизацию развития детей и подростков	1
5. Знаю закономерности и особенности развития детей и подростков	2
6. Знаю основы психологии семейного воспитания (типы семей, причины конфликтов и их влияние на развитие ребенка)	2
7. Имею представление о преемственности основных периодов развития личности	3
8. Знаю психологические основы и механизмы формирования готовности ребенка к школьному обучению	3
9. Знаю психологические основы работы со взрослыми (характеристики периода взрослости и особенности организации обучения взрослых)	3
10. Знаю общие основы методики обучения и воспитания	1
11. Знаю современные педагогические технологии	2
12. Знаю методы установления контактов с учащимися разных возрастов и образовательных потребностей и их родителями	3
13. Знаю методы управления коллективом: методы убеждения, аргументации своей позиции, предотвращения конфликтов	3
14. Умею ставить педагогические задачи с учетом индивидуальных особенностей учащегося и организовывать работу в соответствии с ними	1
15. Умею формулировать педагогическую проблему, оформлять ее решение в виде педагогических задач и прогнозировать результат	2
16. Умею гибко перестраивать педагогические задачи по мере изменения педагогической ситуации	3
17. Владее способами активизации мышления	3
18. Владее методами педагогической диагностики	1
19. Умею работать с содержанием учебного материала, ориентируясь на возрастные и индивидуальные особенности учащихся	1
20. Умею вычленять реальные учебные возможности ребенка (в том числе с ОВЗ, одаренного) и производить отбор содержания учебного материала в соответствии с ними	2
21. Владее способами интеграции различных предметных областей	2
22. Умею адаптировать методические материалы к реальным образовательным потребностям учащихся (в том числе к условиям домашнего обучения, семейного образования, дистанционного обучения)	3
23. Умею составлять индивидуальную программу развития учащегося	3
24. Владее способами воспроизведения информации, необходимой конкретному учащемуся для присвоения знаний	2
25. Умею устанавливать в общении прямую и обратную связь	2
26. Умею оценивать и определять очередность подачи информации, ее сложность, образность, способы предъявления	3
27. Владее вербальными и невербальными средствами общения	1
28. Умею гибко перестраивать способы и стили общения, выбирать оптимальное их сочетание, чередовать разные позиции в общении	2
29. Владее приемами косвенного воздействия	3
30. Владее приемами стимулирования инициативы, самостоятельности суждений, критичности мышления	3
31. Считаю, что для педагога очень важно передать учащемуся необходимые знания и подготовить для этого методические материалы	1
32. Стараюсь понять позицию другого человека	2
33. Умею воздействовать не только на поведение учащегося, но и на мотивы, цели	2
34. Считаю, что педагога, прежде всего, должна интересовать личность учащегося	3
35. Принимаю любого человека таким, каков он есть	3
36. Считаю, что педагог учится у тех, с кем работает	3
37. Люди, с которыми я работаю, могут сказать, что я контактный человек	1
38. Я довожу до партнеров по деятельности (в том числе и до детей) замыслы и цели своих действий	2
39. Моя профессиональная деятельность соответствует моим внутренним потребностям	2
40. Люди (взрослые и дети), с которыми я работаю, могут сказать, что со мной легко и приятно	2
41. Умею поставить интересы общего дела выше своих личных притязаний	3
42. Не боюсь находить нестандартные решения в проблемных ситуациях	3
43. Осознаю цели и мотивы своей деятельности, принимаю на их основе решения, оцениваю эффективность их реального выполнения	1
44. Умею объективно определять причины неудач в деятельности и устранять их	2
45. Умею менять неблагоприятный ход событий на позитивный	3

Выбор способа обработки данных заключался в следующем. Каждой позиции анкеты присваивалось значение того уровня, показателю которого она соответствует. Позициям первого уровня – значение «1», второго – «2», третьего – «3». Поскольку анкета разрабатывалась на основе показателей, имеющих «накопительный эффект», необходимость которого мы обосновали в первой главе, то и сама анкета по каждой группе показателей представляет собой кумулятивную шкалу. В связи с этим максимальный балл соответствует третьему уровню и составляет общее количество всех вопросов (45), минимальный балл для второго уровня – общее количество вопросов со значениями «1» и «2» (то есть 26), а минимальный балл для первого уровня – общее количество вопросов со значением 1 (то есть 10). Таким образом, диапазон первого уровня 10-26 баллов, второго уровня 27-44 баллов, третьего уровня 45 баллов. При обработке анкеты достаточно сосчитать общее количество выборов и соотнести их с указанными диапазонами. В выборе способа обработки данных анкеты мы руководствовались максимально возможной простотой «обсчета», так как в разработке анкеты ориентировались на педагогов-практиков, которые смогли бы использовать ее в своей профессиональной деятельности. Балловое значение для каждой позиции опросника приведено в таблице 1.

По итогам самооценивания выстраивается индивидуальный профиль специалиста, представляющий собой график, значения которого в прямоугольной системе координат по оси абсцисс соответствуют номерам вопросов в анкете, по оси ординат – баллам, присвоенным каждому показателю (позиции в анкете).

Анализ профиля позволяет педагогу выявить «пробелы, дефициты» в своем профессиональном пространстве, наметить пути развития и целенаправленно, «в точку», реализовать их, используя средства своей трудовой деятельности (практика работы с детьми), контакты с коллегами, информационные, методические и кадровые ресурсы организации [19].

Дополнительно возможно проведение наблюдений деятельности педагога в различных ситуациях: в процессе проектирования, проведения и анализа учебных занятий. Данные наблюдений оцениваются по тем же параметрам, что и позиции анкеты, и обрабатываются тем же способом, что и данные анкетирования педагогов. При этом выводы по результатам наблюдений касаются только уровня профессиональной компетентности педагога. Выявленный уровень сопоставляется с уровнем, полученным в результате самооценивания педагога, вычисляется среднее значение, которое округляется

до целого по правилам математического округления.

Анкетирование педагогов позволяет выявить не только особенности профессионального развития каждого педагога, но и общие направления развития профессиональной компетентности членов педагогического коллектива. Для этого при обработке анкет вычисляется среднее значение по каждой позиции и выбираются те позиции, среднее значение которых значительно ниже (более чем в два раза) присвоенного балла. Например, опрос педагогов выявил, что наибольшие затруднения вызвали следующие позиции анкеты:

- 9. Знаю психологические основы работы со взрослыми (характеристики периода взрослости и особенности организации обучения взрослых).
- 11. Знаю современные педагогические технологии.
- 20. Умею вычленять реальные учебные возможности ребенка (в том числе с ОВЗ, «одаренного») и производить отбор содержания учебного материала.
- 23. Умею составлять индивидуальную программу развития ребенка и рекомендации по ее реализации.
- 29. Владеею приемами косвенного воздействия.

Соответственно, в функциональном и коммуникативном компонентах профессиональной компетентности педагогов можно выделить следующие тенденции:

- недостаточный уровень знания психологических основ работы со взрослыми и педагогических технологий;
- недостаточный уровень методических умений, связанных с интерпретацией данных диагностики и индивидуальной программы;
- недостаточный уровень владения средствами общения.

Это выводит на формулирование предполагаемого результата и выделение в деятельности образовательной организации приоритетных направлений подготовки педагогов к образовательной событийности. В данной ситуации предполагаемый результат может быть сформулирован на основе следующих компетенций педагогов:

- называют психологические основы работы со взрослыми и учитывают их при проведении мероприятий с родителями, методических мероприятий;
- используют в своей профессиональной практике современные образовательные технологии;
- на основе данных диагностики учитывают реальные учебные возможности детей, производят адекватный отбор учебного материала, что отража-

ется в планировании образовательной деятельности;

- коллегиально составляют и реализуют индивидуальную программу развития ребенка;
- в общении с детьми используют приемы не только прямого, но и косвенного воздействия.

Далее определяются цели и задачи деятельности образовательной организации по профессиональному развитию педагогов.

В заключение резюмируем основные возможности представленной методики. Как показала апробация анкеты и дальнейшая работа с педагогами, самооценивание профессиональной компетентности является эффективным «запусковым» механизмом в осознании педагогом своих профессиональных потребностей. Заполнение педагогом анкеты позволяет задуматься о предъявляемых требованиях к педагогической компетентности, над тем, чего не хватает для осуществления деятельности, и подойти к осознанию того, что существуют определенные «профессиональные дефициты». Это ценностное основание и целевой ориентир данной методики. При этом результаты анкетирования могут использоваться и для отслеживания общих тенденций профессионального развития членов педагогического коллектива, что дает возможность выстраивать методическую работу в общеобразовательной организации на основе потребностей педагогов.

Библиографический список

1. Асмолов А. Г. Системно-деятельностный подход в стандарте нового поколения // Педагогика. 2015. № 4. С. 18-22.
2. Адольф В. А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя // Педагогика. 1998. № 1. С. 72-75.
3. Белкина В. Н. Теория и практика развития профессиональной педагогической рефлексии: монография / В. Н. Белкина, А. В. Карпов, И. И. Ревякина. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2006. 305 с.
4. Белкина В. Н. Рефлексивный подход в процессе непрерывного профессионального образования студентов: монография / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2009. 192 с.
5. Белкина В. Н. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция / В. Н. Белкина, И. И. Ревякина // Ярославский педагогический вестник. Том II (Психолого-педагогические науки). 2010. № 3. С. 203-206.
6. Белкина В. Н. Профессиональное самосознание как психолого-педагогическая категория / В. Н. Белкина, А. А. Криулева // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 207-211.
7. Белкина, В. Н. Подходы к оценке уровня развития профессиональных компетенций у студентов / В. Н. Белкина, Ю. А. Моисеева // Вестник Костромского

государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2014. № 3. С. 100-102.

8. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51-55.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
10. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.
11. Кашапов М. М. Совершенствование творческого мышления профессионала: монография / под научн. ред. проф. А. В. Карпова. Москва; Ярославль: МАПН, 2006. 316 с.
12. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Ленинград, 1967. 181 с.
13. Лобанова, Н. Н. Профессиональная компетентность педагога / Н. Н. Лобанова, В. В. Косарев, А. П. Крючатов. Самара; Санкт-Петербург: СамВЕН, 1997. 107 с.
14. Лукьянова М. И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие: монография. Ульяновск: УИПК ПРО, 2002. 184 с.
15. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1993. 192 с.
16. Маркова, А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 312 с.
17. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998. 200 с.
18. Тихомирова О. В. Содержание профессиональной компетентности педагога в дошкольном образовании // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 193-197.
19. Тьюторское сопровождение профессионального развития педагога: учебно-методическое пособие / Н. В. Бородкина, А. В. Золотарева, А. Л. Пикина, О. В. Тихомирова. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2017. 326 с.
20. Шадриков В. Д. Личностные качества педагога как составляющие профессиональной компетентности // Вестник Ярославского государственного университета имени П. Г. Демидова. 2006. № 1. С. 15-20.
21. Zajonc R. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures // Journal of Personality and Social Biology. 1993, 64, 723-739 (with S. T, Murphy).

Referense list

1. Asmolov, A. G. Sistemno-dejatel'nostnyj podhod v standarte novogo pokolenija = System and activity approach in the new generation standard // Pedagogika. 2015. № 4. S. 18-22.

2. Adolf' V. A. Formirovanie professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelja = Formation of the future teacher's professional competence // *Pedagogika*. 1998. № 1. S. 72-75.
3. Belkina V. N. Teorija i praktika razvitija professional'noj pedagogicheskoj refleksii = Theory and practice of professional pedagogical reflection development : monografija / V. N. Belkina, A. V. Karpov, I. I. Revjakina. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2006. 305 s.
4. Belkina V. N. Refleksivnyj podhod v processe nepreryvnogo professional'nogo obrazovanija studentov = Reflexive approach in the process of continuing students' vocational education : monografija / V. N. Belkina, I. I. Revjakina. Jaroslavl' : Izd-vo JaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2009. 192 s.
5. Belkina V. N. Pedagogicheskaja refleksija kak professional'naja kompetencija = Pedagogical reflection as professional competence / V. N. Belkina, I. I. Revjakina // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). 2010. № 3. S. 203-206.
6. Belkina V. N. Professional'noe samosoznanie kak psihologo-pedagogicheskaja kategorija = Professional self-awareness as a psychological and pedagogical category / V. N. Belkina, A. A. Kriuleva // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2017. № 6. S. 207-211.
7. Belkina, V. N. Podhody k ocenke urovnja razvitija professional'nyh kompetencij u studentov = Approaches to assessing the level of development of students' professional competences / V. N. Belkina, Ju. A. Moiseeva // *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Serija: *Pedagogika. Psihologija. Sociokinetika*. 2014. № 3. S. 100-102.
8. Vvedenskij V. N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga = Simulation of the teacher's professional competence // *Pedagogika*. 2003. № 10. S. 51-55.
9. Zimnjaja I. A. Pedagogicheskaja psihologija = Pedagogical psychology. Rostov-na-Donu : Feniks, 1997. 480 s.
10. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye dejstvija v nachal'noj shkole: ot dejstvija k mysli = How to design universal primary school learning actions: from action to thought : posobie dlja uchitelja / A. G. Asmolov, G. V. Burmenskaja, I. A. Volodarskaja i dr. ; pod red. A. G. Asmolova. Moskva : Prosveshhenie, 2008. 151 s.
11. Kashapov M. M. Sovershenstvovanie tvorcheskogo myshlenija professionala = Improving the creative thinking of a professional : monografija / pod nauchn. red. prof. A. V. Karpova. Moskva ; Jaroslavl' : MAPN, 2006. 316 s.
12. Kuz'mina N. V. Ocherki psihologii truda uchitelja: Psihologicheskaja struktura dejatel'nosti uchitelja i formirovanie ego lichnosti = Essays on the psychology of teacher's work: Psychological structure of teacher's activity and formation of his personality. Leningrad, 1967. 181 s.
13. Lobanova, N. N. Professional'naja kompetentnost' pedagoga = Professional competence of the teacher / N. N. Lobanova, V. V. Kosarev, A. P. Krjuchatov. Samara – Sankt-Peterburg : SamVEN, 1997. 107 s.
14. Luk'janova M. I. Psihologo-pedagogicheskaja kompetentnost' uchitelja: diagnostika i razvitie = Psychological and pedagogical competence of the teacher: diagnosis and development : monografija / M. I. Luk'janova. Ul'janovsk : UIPK PRO, 2002. 184 s.
15. Markova A. K. Psihologija truda uchitelja = Psychology of the teacher's work : kniga dlja uchitelja / A. K. Markova. Moskva : Prosveshhenie, 1993. 192 s.
16. Markova, A. K. Psihologija professionalizma = Professionalism psychology. Moskva : Mezhdunarodnyj humanitarnyj fond «Znanie», 1996. 312 s.
17. Mitina L. M. Psihologija professional'nogo razvitija uchitelja = Teacher professional development psychology. Moskva : Flinta: Moskovskij psihologo-social'nyj institut, 1998. 200 s.
18. Tihomirova O. V. Soderzhanie professional'noj kompetentnosti pedagoga v predshkol'nom obrazovanii = Content of professional competency of the teacher in pre-school education // *Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2011. № 2. Tom II (Psihologo-pedagogicheskie nauki). S. 193-197.
19. T'jutorskoe soprovozhdenie professional'nogo razvitija pedagoga = Tutor support for professional development of the teacher : uchebno-metodicheskoe posobie / N. V. Borodkina, A. V. Zolotareva, A. L. Pikina, O. V. Tihomirova. Jaroslavl' : GAU DPO JaO IRO, 2017. 326 s.
20. Shadrikov, V. D. Lichnostnye kachestva pedagoga kak sostavljajushhie professional'noj kompetentnosti = Personal qualities of the teacher as components of professional competence // *Vestnik Jaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta imeni P. G. Demidova*. 2006. № 1. S. 15-20.
21. Zajonc R. Affect, cognition, and awareness: Affective priming with optimal and suboptimal stimulus exposures // *Journal of Personality and Social Biology*. 1993, 64, 723-739 (with S. T. Murphy)