

**ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 37

Е. В. Карпова <https://orcid.org/0000-0002-4489-7521>

А. В. Невзорова <https://orcid.org/0000-0001-9799-6497>

**Рефлексивная самооценка профессиональных компетенций
педагогами и студентами бакалавриата**

Для цитирования: Карпова Е. В., Невзорова А. В. Рефлексивная самооценка профессиональных компетенций педагогами и студентами бакалавриата // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 1 (118). С. 8-18.
DOI 10.20323/1813-145X-2021-1-118-8-18

В статье представлены теоретические и эмпирические материалы, посвященные актуальной проблеме обоснования и реализации компетентностного подхода в педагогическом образовании. В качестве важнейшей составляющей методологии компетентностного подхода выступает обоснованная оценка степени сформированности основных компетенций профессиональной деятельности, в том числе педагогической. Кроме этого, оценка компетенций является значимым компонентом процедуры аттестации педагогов. Особое значение при этом имеет самооценка компетенций – представление педагога о том, в какой мере у него сформированы те или иные компетенции. Изучение данного вопроса актуально, прежде всего, в практическом плане.

В статье изложены и проинтерпретированы результаты сравнительного исследования рефлексивной самооценки компетенций студентами бакалавриата и педагогами. Дан анализ современных зарубежных и отечественных подходов к оценке и самооценке профессиональных компетенций, охарактеризованы их различия. Показано, в частности, что за рубежом преимущественно оцениваются отдельные аспекты педагогической деятельности, отсутствует целостная характеристика работы педагога, четко не обозначены критерии оценки компетенций. Для отечественного образования характерна всесторонняя и многоэтапная оценка деятельности педагога с учетом показателей самооценки профессиональных достижений и самооценки сформированности профессиональных компетенций. Эмпирическое исследование позволило установить, что самооценка компетенций и студентами, и педагогами находится на среднем и ниже среднего уровнях. Кроме этого, установлено очень выраженное сходство в самооценке компетенций студентами третьего и четвертого курсов бакалавриата. Так, и те и другие достаточно высоко оценивают свою компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности и компетентность в области личностных качеств, а также низко оценивают компетентность в области мотивирования учащихся на осуществление учебной деятельности. Получен и проинтерпретирован новый в научном отношении факт, состоящий в том, что, вопреки традиционному мнению, не только у студентов, но и у профессиональных педагогов представление о структуре деятельности является слабо дифференцированным. Как следствие этого самооценка ими степени сформированности компонентов деятельности и, соответственно, основных компетенций педагогической деятельности также носит слабо дифференцированный, обобщенный, а в ряде случаев и синкретичный характер. Следовательно, важным направлением совершенствования подготовки студентов-педагогов является формирование у них корректных и полных представлений о психологическом содержании и структурной организации профессиональной деятельности, а также ее основных компонентов.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, студенты, педагоги, компетентностный подход, оценка, самооценка.

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

E. V. Karpova, A. V. Nevzorova

Reflexive self-assessment of competencies by teachers and bachelor-students

The article presents theoretical and empirical materials devoted to the urgent problem of justification and implementation of the competence approach in pedagogical education. The most important component of the

methodology of the competence approach is a reasonable assessment of the degree of formation of the main competencies of professional activity, including pedagogical activity. In addition, the assessment of competencies is also an important component of the teacher certification procedure. Of particular importance in this case there is the self-assessment of competencies: the teacher's idea of the extent to which he has formed certain competencies. The study of this issue is relevant, first of all, in practical terms.

The article presents and interprets the results of a comparative study of reflexive self-assessment of competencies by bachelor-students and teachers. The analysis of modern foreign and domestic approaches to the assessment and self-assessment of professional competencies is given, and their differences are characterized. It is shown, in particular, that individual aspects of pedagogical activity are mainly evaluated abroad, there is no integral characteristic of the teacher's work, and the criteria for evaluating competencies are not clearly defined. Russian education is characterized by a comprehensive and multi-stage assessment of the teacher's activity, taking into account the indicators of self-assessment of professional achievements and self-assessment of the formation of professional competencies. An empirical study has established that the self-assessment of competencies by both students and teachers is on average and below average levels. In addition, there is a very pronounced similarity in the self-assessment of competencies by third- and fourth-year undergraduate students. So, they both overestimate the competence in providing the information basis of teaching and competence of area of personal qualities and also have a low opinion of the competence of motivating learners to undertake learning activity. A new scientific fact was obtained and interpreted, which is that, contrary to the traditional opinion: not only students, but also professional teachers have a poorly differentiated view of the structure of their activity. As a result, their self-assessment of the degree of formation of the activity components and, accordingly, the main competencies of pedagogical activity is also poorly differentiated, generalized and in some cases syncretic. Therefore, an important direction for improving the training of student-teachers is the formation of correct and complete ideas about the psychological content and structural organization of their professional activity, as well as its main components.

Keywords: competence, competency, students, teachers. competence approach, assessment, self-assessment.

Постановка проблемы

Компетентностный подход является базовым и определяющим в реализации современного образования на всех его уровнях. Данный подход начал разрабатываться во II половине XX в. в поиске новых путей организации образования, отвечающего вызовам времени. У истоков подхода стоял Н. Хомский, который предложил термин «компетенция» в языковом образовании еще в 1965 г. [Chomsky, 2000]. Это положило начало образовательной тенденции в США, основанной на компетенциях, получив отражение в работах Д. Фланагана, Д. Макелланда, Р. Бояциса и др. На рубеже XX-XXI вв. компетентностно-ориентированный подход распространился в Европе и в нашей стране под влиянием Болонского процесса. В отечественной науке в развитие компетентностного подхода внесли большой вклад И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков и другие ученые. В русле компетентностного подхода определены понятия «компетентность» (конечный результат образования) и «компетенция» (свойства личности, сформированные в процессе обучения). Наряду с этим, данные понятия рассматриваются и с позиции соотношения общего и частного. Компетенция рассматривается как возможность выполнять какой-то аспект деятельности (частное), а компетентность – как интеграция отдельных компетенций (общее). Именно такие представления легли в основу использованной в исследовании мето-

дики, описание и результаты которой представлены ниже.

Подчеркнем, что теоретические основы компетентностного подхода не являются стабильными в силу изменчивости современных условий – общества, образования, всей среды, в которой осуществляется педагогическая деятельность. Однако общепринятым является то, что профессиональная компетентность специалиста не является знаниево-ориентированной, это профессионально-личностная характеристика, которая определяет уровень способности и готовности выпускника эффективно и успешно выполнять профессиональную деятельность на основе сформированной системы необходимых компетенций в поликультурном пространстве [Андрюченко, 2018; Пискунова, 2019]. В ходе применения к решению конкретных педагогических задач компетентностный подход охватывает разные возрастные группы, виды образования (общее, профессиональное, дополнительное), в связи с чем характеризуется универсальностью [Современные проблемы..., 2016]. Он, таким образом, является базовым, определяющим в реализации образования на всех его уровнях.

В современном образовании компетентностный подход прошел фазу активного внедрения, подводятся первые итоги его реализации [Универсальные компетентности..., 2018]. В рассмотрении итогов реализации компетентностного подхода важен аспект, связанный с рефлексивной оцен-

кой и самооценкой педагогами своей профессиональной компетентности.

Современные отечественные и зарубежные исследования профессиональной компетентности педагогов показывают неоднозначность взглядов как на определение перечня компетенций, так и на организацию процедуры их оценки и самооценки. Рассмотрим имеющийся в этом отношении зарубежный опыт.

Так, в оценке профессиональных компетенций иранских педагогов используются разнообразные методы исследования в процессе реализации программ повышения квалификации: анкетирование учителей, интервью, наблюдение, опрос учеников, анализ успеваемости [Mahmoodi, 2019]. В Словакии применяются оценочные листы для экспертов, листы самооценки для учителей и инструмент корреляции оценки экспертов и учителей [Gadušova, 2019]. Профессиональное развитие вьетнамских педагогов оценивается с помощью опроса учителей и администрации [Nguyen Thi Kim Dung, 2020].

Спектр оцениваемых профессиональных компетенций педагогов в разных странах не является однородным, неодинаковы их перечень и приоритетность характеристик. Так, например, в Словакии на первый план выходят планирование обучения, способность создавать модель (план/сценарий) урока, успех которого зависит от правильной постановки образовательных целей и задач и способов их достижения. Учитывается способность учителя вносить в содержание учебного плана те изменения, которые диктует современная ситуация и которые ориентированы на наиболее эффективные методологические подходы [Gadušova, 2019]. В Индии большое внимание уделяется рефлексивным способностям, возможности самообучения, основанной на рефлексии и восприятию новых идей. Реализуются специальные программы для учителей, направленные на поощрение саморазвития, в результате применения которых был отмечен внутриличностный и межличностный рост участников [Dixit, 2019]. В то же время индийские ученые обращают внимание на такой упускаемый из виду фактор профессионального и личностного развития, как благополучие учителей. Выяснено, что наибольшее влияние на ощущение благополучия оказывают индивидуальные, реляционные и внешние факторы. Поддержание и улучшение благополучия зависит как от образовательного учреждения, так и от самих учителей; оно подразумевает целенаправленную работу школы и общества в целом [Kaur, 2019]. Во вьетнамских школах в качестве

ресурсов профессионального развития выступают самостоятельное чтение, самостоятельное изыскание и участие в научных семинарах, хотя сами учителя предпочитают создавать сообщества внутри школ, считая их более эффективными, чем другие формы профессионального развития [Nguyen Thi Kim Dung, 2020].

Приведенные данные позволяют выделить общие черты профессиональных компетенций педагога, которые отражают современные тенденции образования: ориентация на высокую результативность образования, саморазвитие, создание условий для личностного роста учеников. Вместе с тем зарубежный опыт оценки и самооценки профессиональной компетентности педагогов демонстрирует их очевидные различия (например, акцент в некоторых странах на оценке компетенций и меньшее внимание рефлексивной самооценке педагогов и др.), обусловленные своеобразием национальных образовательных систем и особенностями проводимой с этих стран образовательной политики.

В нашей стране оценка и самооценка компетентности педагогов реализуется в системе аттестации педагогических кадров [Методика диагностики..., 2010; Профессионализм современного..., 2011]. В чем же состоит отличие отечественного и зарубежного опыта оценки профессиональной компетентности педагогов? За рубежом оцениваются отдельные аспекты педагогической деятельности, отсутствует всесторонняя целостная характеристика работы педагога, не обозначены четко критерии оценки компетенций. В отечественной системе аттестации педагогических кадров оценка профессиональной компетентности проходит в несколько этапов, включающих рефлексивную самооценку педагога, экспертную оценку по целому ряду критериев, непосредственное наблюдение за деятельностью педагога на уроке, коллегиальное решение о присвоении уровня квалификации.

Несомненно, процесс аттестации педагогических кадров должен сочетать рефлексивную самооценку педагогами своей деятельности с объективным мнением экспертов. Необходимо относительно каждой компетенции определить, сформирована она или нет, на каком уровне педагог осуществляет свою деятельность, как оценивает свои возможности, соотносит мнение педагога с мнением экспертов, исключить односторонность суждений, обеспечить объективность оценки профессиональной компетентности в целом – «...именно компетентность педагога должна стать важнейшим элементом оценки (самооценки) в процессе

аттестации» [Методика диагностики ... , 2010, с. 8].

Методы исследования

Сформулированным выше требованиям, по нашему мнению, в полной мере отвечает методика оценки уровня квалификации педагогических работников [Методика диагностики ... , 2010; Профессионализм современного ... , 2011]. Основное назначение этой методики – определение уровня квалификации педагогов образовательных школ на основе шести компетенций, выделенных в процессе анализа педагогической деятельности и представленных в «Профессиональном стандарте педагогической деятельности»:

1. *Компетентность в области личностных качеств.* Отражает выраженность у педагога определенных характеристик, описывающих его как специалиста, способного эффективно справляться с педагогической деятельностью. Включает следующие компетенции: 1.1 эмпатийность и социорефлексия; 1.2 самоорганизованность; 1.3 общая культура.

2. *Компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности* отражает качество реализации педагогом каждого из этапов процесса целеполагания. Конкретизируется через следующие компетенции: 2.1 умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся (воспитанников); 2.2 умение перевести тему занятия в педагогическую задачу; 2.3 умение вовлечь обучающихся (воспитанников) в процесс формулирования целей и задач.

3. *Компетентность в области мотивации учебной деятельности* отражает качество реализации педагогом такой задачи, как формирование мотивации детей на образовательную деятельность. Она включает: 3.1 умение создавать ситуации, обеспечивающие успех в учебной (воспитательной) деятельности; 3.2. умение создавать условия для обеспечения позитивной мотивации обучающихся (воспитанников); 3.3. умение создавать условия для самомотивирования обучающихся (воспитанников).

4. *Компетентность в области обеспечения информационной основы педагогической деятельности.* Отражает теоретическую и методическую грамотность педагога; свободное владение предметом; объем знаний о профессиональной деятельности; умение получать, обрабатывать и представлять профессионально необходимую информацию; знание условий педагогической ситуации, особенностей обучающихся, особенностей взаимоотношения педагога и учеников (воспитан-

ников). Данная компетентность может быть раскрыта через три ключевых показателя: 4.1 компетентность в методах преподавания; 4.2 компетентность в предмете преподавания; 4.3 компетентность в субъективных условиях деятельности (знание учеников и учебных коллективов).

5. *Компетентность в области разработки программы деятельности и в принятии педагогических решений.* Отражает квалификационную готовность педагога разработать и реализовать программу деятельности и принимать решения в различных педагогических ситуациях, осознавая всю полноту ответственности за эти решения и последствия от их реализации. Данная компетентность может быть раскрыта через следующие компетенции: 5.1 умение выбрать и реализовать типовые образовательные программы; 5.2 умение разработать собственные программные, методические и дидактические материалы; 5.3 умение принимать решения в педагогических ситуациях

6. *Компетентность в области организации педагогической деятельности.* Отражает умение педагога организовывать взаимодействие с детьми, общаться с ними, руководить их деятельностью и оценивать ее результаты. Предполагает сформированность у педагога таких компетенций, как 6.1 умение устанавливать субъект-субъектные отношения; 6.2 умение организовать учебную (воспитательную) деятельность обучающихся (воспитанников); 6.3 умение реализовать педагогическое оценивание.

В связи с представленной дифференциацией необходимо сделать следующее пояснение. Шесть отмеченных выше базовых проявлений общей компетентности составляют *обобщенные компетенции* или компетенции первого уровня. Они, в свою очередь, как можно видеть из представленных выше материалов, конкретизируются в более *частных компетенциях* – компетенциях второго уровня.

В исследовании использовалась первая часть методики, предназначенная для самообследования педагогов. Каждый из показателей шести компетентностей описан с помощью бинарных полярных характеристик, представленных в виде шкалы в 21 сантиметр, на которой испытуемому необходимо отметить представление о собственном уровне проявления данной характеристики. Таким образом, методика представляет собой 90 шкал, позволяющих оценить шесть групп компетентностей.

Выборку составили 102 испытуемых, из них 33 педагога, а также студенты бакалавриата педагогического направления подготовки, среди которых

37 студентов третьего и 32 студента четвертого курсов.

Цель исследования – изучить особенности рефлексивной самооценки сформированности профессиональных компетенций, проявляющихся под влиянием фактора обучения и педагогической деятельности (у студентов бакалавриата и педагогов).

Обсуждение результатов

В ходе эмпирического исследования нами были получены следующие результаты, представленные на рисунке.

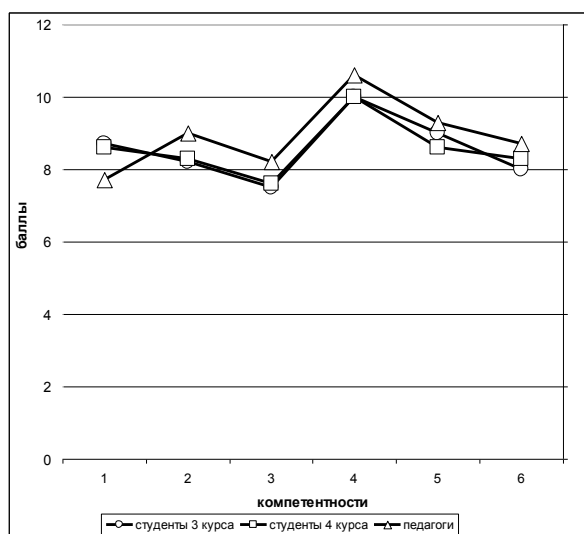


Рисунок. Показатели самооценки педагогических компетенций студентами бакалавриата и педагогами. Примечание. Компетенности по оси абсцисс: 1 – компетентность в области личностных качеств, 2 – компетентность в области постановки целей и задач педагогической деятельности, 3 – компетентность в области мотивации учебной деятельности, 4 – компетентность в области разработки программы деятельности и в принятии педагогических решений, 5 – компетентность в области обеспечения информационной основы педагогической деятельности, 6 – компетентность в области организации педагогической деятельности.

Показатели компетенций отражают средние значения по каждой выборке испытуемых. Поскольку максимальный балл составляет 21, результаты свидетельствуют о преобладании средних и ниже среднего значений в самооценке компетенций у всех испытуемых. Охарактеризуем результаты студентов третьего курса. Как можно видеть из рисунка, третьекурсники высоко оценивают свою компетентность в обеспечении информационной основы педагогической деятельности и компетентность в области личностных качеств. Самой низкой оказалась самооценка компетентности в организации педагогической деятельности (особенно такого показателя, как умение реализовывать педагогическое оценивание) и компетент-

ности в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности. Самооценка остальных компетентностей колеблется в диапазоне от 6,5 до 8,8 баллов, что соответствует уровню ниже среднего. Студенты четвертого курса демонстрируют аналогичную картину по наиболее и наименее выраженным показателям самооценки компетентностей.

Важно подчеркнуть, что и педагоги отметили в качестве наиболее и наименее сформированных те же компетенции, что и студенты третьего и четвертого курсов. Однако в целом самооценка компетенций педагогами несколько выше, чем у студентов. Исключение составляет самооценка компетентности в области личностных качеств. То есть самооценка у студентов таких показателей компетентности, как самоорганизация, рефлексия, общая культура, наоборот, выше, чем у педагогов, причем в последнем случае эта разница довольно значительна. Сопоставление самооценки компетентностей у студентов третьего и четвертого курсов показало, что из 18 характеристик в 8 случаях третьекурсники оценивают себя выше, в 3 случаях – наравне и лишь в 7 случаях ниже, чем четверокурсники. Это свидетельствует о незрелости их представлений о компонентах педагогической деятельности, неспособности адекватно оценить свои возможности в реализации соответствующих трудовых функций.

На рисунке видно, что кривые по всем трем группам испытуемых практически повторяют друг друга. Прежде всего, можно заключить, что педагоги и студенты демонстрируют уверенность в области обеспечения информационной основы педагогической деятельности, и это вполне закономерно. Действительно, оснащенность школ средствами обучения, информационными ресурсами, методическими материалами, работа методических советов создают условия для формирования этой компетенции у педагогов. Студенты также имеют возможность освоить данную компетенцию будущей профессиональной деятельности и в процессе обучения, и во время практики в школе. Далее следуют компетенции в области разработки программы деятельности, в области постановки целей и задач, в области организации учебной деятельности. С нашей точки зрения, во всех этих трех группах компетенций и у педагогов, и у студентов возникает определенность в выстраивании профессиональной деятельности под влиянием стандартизации образования, знакомства с нормативно-правовыми основами образования, формирования психолого-педагогической грамотности, что позволяет выстраивать эти

направления профессиональной деятельности. Основное отличие между педагогами и студентами в самооценке компетенций состоит в том, что педагоги ниже всего оценили свою компетентность в области личностных качеств, в то время как студенты не уверены в своих возможностях в мотивировании обучающихся на осуществление учебной деятельности.

С качественной точки зрения среди всех оцениваемых показателей наиболее выраженными у всех групп испытуемых оказались умение устанавливать субъект-субъектные отношения, компетентность в субъективных условиях деятельности, компетентность в предмете преподавания и самоорганизованность. Стремление к компетентности в предмете преподавания можно объяснить тем, что современная школа, несмотря на реформы и преобразования, все еще ориентируется, в первую очередь, на предметный результат, и родители ожидают высокой успеваемости детей по предметам. Данный факт подтверждают и другие исследования, проведенные среди педагогов и родителей. Высокая самооценка по шкале самоорганизованности объясняется спецификой профессии, требующей способности к эффективному выполнению работы в условиях многозадачности. Показатели самооценки умения устанавливать субъект-субъектные отношения и компетентности в субъективных условиях деятельности, с нашей точки зрения, отражают современную специфику образовательной среды школы и влияние стандартизации обучения, повлекшей изменения в характере взаимодействия субъектов образовательного процесса. Наименее выражены (в порядке возрастания значений) умение реализовывать педагогическое оценивание, общая культура, умение организовывать учебную деятельность обучающихся, умение создавать условия для самомотивирования обучающихся и умение ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся.

Реализация педагогического оценивания, действительно, является сложной задачей. Педагогический контроль и педагогическое оценивание значительно изменились с введением новых образовательных стандартов [Землянская, 2016; Новгородская, 2020]. Они стали более многоаспектными, требующими ориентации в методах оценивания, способности к их проектированию и адаптации к условиям конкретного класса. Если раньше педагогу достаточно было оценить предметные результаты обучения с помощью устного или письменного опроса, то в современных условиях необходимо проводить оценку по трем группам

образовательных результатов – предметным, метапредметным и личностным. Важно также грамотно организовывать процесс оценивания в первом классе, когда реализуется безотметочное обучение, в связи с чем необходимо создавать условия формирования рефлексии у обучающихся с помощью критериального содержательного оценивания. Низкий показатель самооценки педагогов и студентов по шкале «общая культура» можно объяснить несколькими обстоятельствами. С одной стороны, субъективными причинами: требовательностью к себе, критичностью, неуверенностью в своих силах. С другой – объективными: возрастающими требованиями к уровню квалификации педагогов, всесторонним контролем за их деятельностью. Причины низкой самооценки в случае умения организовывать учебную деятельность обучающихся, как и умения создавать условия для их самомотивирования, объясняются следующим. Педагоги и студенты являются представителями поколений, воспитывавшихся в условиях, значительно отличающихся от тех, в которых растут современные дети. Если раньше мир был более-менее стабильным и технический прогресс развивался не столь стремительно, то нынешнее время характеризуется такой скоростью изменений, что взрослым порой очень сложно понимать интересы современных детей, отслеживать современную ситуацию их развития. Вместе с тем эта информация совершенно необходима педагогу для грамотного выстраивания учебной деятельности, нахождения нужных стимулов, которые были бы восприняты и приняты детьми как собственные устремления.

Ситуация усугубляется и значительной загруженностью педагогов «бумажной» работой – программами, отчетами, фондами оценочных средств и прочими составляющими педагогической деятельности. Вне урока учителю остается совсем немного времени для живого общения, нахождения общих интересов и «точек соприкосновения» с ребенком, что делает образовательный процесс формальным и безликим. Наряду с этим, становится понятной и низкая самооценка педагогами и студентами умения ставить цели и задачи в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями обучающихся. В условиях высокой наполняемости классов учесть индивидуальность каждого, действительно, нелегко, хотя известны примеры индивидуализации обучения как в условиях сельской школы [Байбородова, 2019], так и при массовом обучении в больших по численности (более 60 человек) классах [Джуринский, 2020]. В целом самооценка педагогами професси-

ональных компетенций выше, чем студентами. Это вполне оправданно, так как педагоги имеют опыт профессиональной деятельности. Общие тенденции отражают «кривые профилей» самооценки профессиональных компетенций, которые являются в целом аналогичными по конфигурации у педагогов и студентов.

Представленные выше результаты получены на основе анализа таких аспектов деятельности, которые имеют относительно частный, локальный характер. Поэтому и проведенный выше анализ можно обозначить как своего рода *микроанализ*. Вместе с тем возможен и обобщенный уровень анализа, на котором рассмотрению подлежат особенности и закономерности организации деятельности в целом, а также особенности ее субъективной репрезентации и самооценки. Его можно обозначить как *макроанализ*, реализация которого также, по-видимому, может способствовать решению основных задач данной работы.

Переходя к нему, необходимо, прежде всего, подчеркнуть следующее обстоятельство методологического плана. Оно состоит в том, что основным предметом изучения является не сформированность деятельности и ее основных компонентов, то есть не степень их объективной развитости, зрелости, а самооценка этой степени. Речь идет о том, каким образом и в какой мере сами испытуемые репрезентируют и оценивают свою деятельность – и в аспекте ее содержания, и в плане степени сформированности в целом, и «покомпонентно». Как известно, по отношению к субъективным представлениям личности о своей деятельности используется понятие *ментальной репрезентации деятельности* (МРД) [Карпов, 2015]. Установлено, что в процессе освоения деятельности личность строит ее субъективные репрезентации. В результате этого внешнее содержание деятельности трансформируется в ее внутреннее содержание. Формируется то, что во всей его полноте и обозначается как МРД. В ней содержится вся представленная в объективированном виде, но затем «распредмеченная» и освоенная, перенесенная во внутренний план информация, характеризующая все аспекты содержания и организации деятельности. Следовательно, основной предмет исследования данной работы может быть конкретизирован до понятия МРД, а по отношению к нему могут быть привлечены данные, уже полученные в психологических исследованиях, в которых он применяется. Так, в частности, показано, что с ростом степени общей профессионализации повышается степень дифференцированности МРД, то есть мера детализирован-

ности и содержательности представлений субъекта о своей деятельности – его своеобразная сензитивность к содержанию и структуре своей деятельности [Карпов, 2015]. Кроме того, там же показано, что в зависимости от степени дифференцированности МРД возрастает и способность субъекта к осуществлению саморегуляции деятельности, в том числе и той, которая базируется на осознаваемых, то есть собственно рефлексивных средствах и механизмах.

Оценивая с этих позиций полученные результаты, необходимо обратить внимание на следующие основные факты и закономерности. Во-первых, степень вариативности количественных оценок компетенций по всем группам испытуемых находится в весьма узком диапазоне, не превосходящем практически по всем компетенциям 2,5 баллов. Величина потенциально возможного диапазона таких оценок равняется, как можно видеть из характеристики примененной методики, 12 баллам. На самом деле этот диапазон практически в 5 раз (!) меньше, что, несомненно, заслуживает осмысления. По нашему мнению, этот эмпирически установленный факт можно проинтерпретировать следующим образом. Испытуемые оценивают не столько отдельные компетенции, степень их сформированности у себя, сколько общую меру своей профессионализации. Эта общая, недифференцированная оценка деятельности переносится на ее частные стороны – на отдельные компетенции. Другими словами, субъект оценивает себя как профессионала именно в целом, а затем эта обобщенная оценка переносится на отдельные стороны деятельности, то есть на отдельные компетенции. При этом закономерно возникают эффекты усреднения и переноса оценки целого (всей деятельности) на оценку его частей (отдельных компетенций).

Как известно, суть первого из этих эффектов состоит в том, что из-за недостаточной компетентности в предмете оценивания субъект прибегает к его обобщенной, недифференцированной и аморфной, по существу, синкретической оценке и дает приблизительно одинаковые, то есть усредненные оценки его частных сторон [Современная психология ... , 1999]. Сущность второго эффекта состоит в неосознаваемой установке на то, что частные характеристики целого (объекта оценки) должны быть подобны его обобщенной оценке. Аналогом и наиболее яркой разновидностью данного эффекта является и такой известный феномен, как гало-эффект («эффект ореола») [Современная психология ... , 1999]. Главной причиной обоих этих эффектов является недостаточная

осведомленность субъекта о предмете оценивания, то есть недостаточный уровень его компетентности в нем. Поэтому вполне закономерно, что получаемые в итоге оценки также являются примерно сходными или близкими. Следовательно, за всеми этими результатами может стоять главная причина: недостаточная компетентность самого субъекта в предмете оценивания. Будучи не в состоянии дифференцированно воспринять и оценить отдельные компоненты деятельности, субъект оценивает ее именно в целом, точнее – дает оценку себя как профессионала в целом. Таким образом, данный результат свидетельствует о слабой сформированности у испытуемых МРД, то есть представлений о психологическом содержании деятельности, ее структурных компонентах, а также об особенностях ее организации. Кроме того, в контексте данного исследования этот результат приобретает определенную специфичность. Она заключается в том, что выявленная недостаточная компетентность проявляется не в отношении какого-либо внешнего объекта, а в отношении собственных компетенций.

Во-вторых, можно видеть, что степень дифференцированности оценок компетенций практически не изменяется при переходе от одной группы к другой (студентов третьего и четвертого курсов, а также педагогов). Следовательно, с возрастанием степени профессионализации фактически не изменяется мера дифференцированности и содержательности субъективных представлений о своей деятельности. Показателем этого как раз и является то, что во всех группах доминирует обобщенная, усредненная и, фактически, синкретическая оценка отдельных компетенций. Испытуемые не могут дать дифференцированную оценку основных компетенций именно потому, что у них не сформированы представления об объекте оценивания – основных компонентах деятельности, реализация которых и составляет ее основное содержание. Следовательно, по отношению к исследованному контингенту в ходе профессионализации не происходит значимых изменений в содержании и структуре МРД. Иными словами, не происходит существенных трансформаций того, каким образом субъект воспринимает содержание и структуру своей деятельности и, соответственно, насколько дифференцированно и адекватно оценивает ее отдельные компоненты, как и свои возможности по их осуществлению, то есть компетенции.

В-третьих, установлен важный факт – общий профиль самооценок педагогов расположен выше аналогичных профилей студентов обеих групп.

Данный результат можно объяснить следующим образом. По-видимому, тот факт, что испытуемые всех групп дают подчеркнута синкретическую – обобщенную и недифференцированную самооценку своих компетенций, не означает, что эта самооценка является неправильной, не соответствующей действительности, то есть неадекватной. Главным аргументом в пользу этого является то, что с возрастанием объективной меры профессионализма (то есть при переходе от групп студентов к группе педагогов) возрастает и значение самооценок этой степени. Соответственно, интегрированная оценка себя как профессионала у педагогов выше, чем у студентов. Общий профессионализм педагогов и видение ими себя как профессионалов повышается, однако их сензитивность к структуре своей деятельности, возможность дифференциации ее составляющих значимо не возрастает. Следовательно, в целом самооценка педагогов является обоснованной, но не относительно структуры деятельности, а относительно собственного профессионализма. Поэтому в действительности самооценка достаточно адекватна, но именно в *количественном* плане – в плане оценки общей сформированности деятельности в целом, а не в аспекте ее *качественных* характеристик – в частности, степени ее дифференцированности. Таким образом, субъект достаточно точно оценивает свою компетентность в целом, а не в плане отдельных компетенций. Причиной этого выступает, по-видимому, уже отмеченная выше слабая сформированность представлений о психологическом содержании и структуре деятельности.

В-четвертых, отмеченные выше результаты, взятые в совокупности, свидетельствуют о еще одной достаточно важной закономерности. Возможно, результаты самооценки испытуемыми базовых компетенций своей деятельности фактически являются показателями степени дифференцированности и адекватности их представлений о содержании самой этой деятельности. К сожалению, исследование демонстрирует, что эти представления далеки от совершенства. В результате недостаточной дифференцированности представлений о структуре деятельности возникают и трудности ее дифференцированного самоконтроля, то есть регуляции и коррекции ее отдельных структурных компонентов. Другими словами, недифференцированность представлений о структурных компонентах деятельности ведет к сложностям осуществления контроля за ними, то есть выступает препятствием для эффективного, дифференцированного самоконтроля за основными

ми структурными компонентами деятельности. Этим, на наш взгляд, можно объяснить те многочисленные и подробно описанные в психолого-педагогической литературе трудности самоконтроля деятельности, которые в то же время относятся к числу основных объектов для различного рода коррекционных и тренинговых мероприятий, направленных на повышение педагогического мастерства. В свете данного результата важным направлением совершенствования подготовки студентов-педагогов следует рассматривать формирование у них корректных и полных представлений о психологическом содержании и структурной организации их профессиональной деятельности, а также ее основных компонентов.

В-пятых, обнаружено, что показатели самооценки компетенции в области личностных качеств у педагогов ниже, чем у студентов. Следовательно, чем выше профессионализм (педагоги в сравнении со студентами), тем более критичной является оценка своей компетентности в области личностных качеств. Таким образом, находит свое проявление эффект Даннинга – Крюгера – метакогнитивное искажение, которое заключается в том, что менее компетентные люди в целом имеют более высокое мнение о собственных способностях, чем это свойственно людям компетентным (которые к тому же склонны предполагать, что окружающие оценивают их способности так же низко, как и они сами). Можно, по-видимому, говорить, что в данном исследовании этот феномен не только получил свое очередное подтверждение, но и о том, что он может быть распространен на новую, значимую в практическом плане предметную область – на профессиональную деятельность. Он проявляется в ней как искажение субъективных оценок реального уровня развития своих профессиональных качеств. Эта оценка завышается в случае недостаточной сформированности качеств и занижается в случае их относительно более высокого уровня. Кроме того, можно видеть, что данный эффект имеет место не только в отношении подчеркнута когнитивных образований (известно, что именно по отношению к ним он и был описан, а впоследствии исследован), но и в отношении собственно личностных качеств.

Выводы

1. Компетентностный подход составляет основу современного образования, а его базовые положения должны рассматриваться в качестве основы для разработки и реализации процедуры аттестации педагогов. Одной из основных составляющих процесса аттестации педагогов является оценка и самооценка компетенций.

2. Современные зарубежные и отечественные исследования профессиональной компетентности педагогов отличаются по многим параметрам, начиная с определения перечня компетенций и заканчивая организацией их оценки и самооценки.

3. В целом исследование показало, что самооценка компетенций и студентов бакалавриата, и педагогов находится на среднем и ниже среднего уровне. Рефлексивная самооценка компетенций студентами бакалавриата третьего и четвертого курсов практически не различается: имеет место высокая самооценка компетентности в области обеспечения информационной основы педагогической деятельности и компетенции в области личностных качеств; самая низкая – в самооценке компетенции мотивирования обучающихся на осуществление учебной деятельности.

4. В процессе профессионализации не выявляются значимые изменения в содержании и структуре ментальной репрезентации деятельности, то есть не происходит существенных трансформаций того, каким образом субъект воспринимает содержание и структуру своей деятельности и, соответственно, насколько дифференцированно и адекватно оценивает ее отдельные компоненты, как и свои возможности их осуществления, то есть компетенции.

5. Слабая дифференцированность самооценки профессиональных компетенций не означает, однако, что самооценка как таковая является недостаточно адекватной. Она вполне адекватна и точна, но лишь в отношении всей деятельности и степени овладения ею, а не в отношении ее отдельных компонентов.

6. Самооценка базовых компетенций профессиональной деятельности, помимо диагностических целей, может использоваться и как надежный показатель степени сформированности и дифференцированности субъективных представлений о психологическом содержании и структуре деятельности.

7. По отношению к субъективной репрезентации деятельности и к самооценке профессиональных компетенций проявляется феномен Даннинга – Крюгера. Следовательно, этот феномен не только получает очередное подтверждение, но и может быть распространен на новую, значимую в практическом плане предметную область – профессиональную деятельность.

Библиографический список

1. Андриенко А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы.

вы развития : монография. Чебоксары : ИД «Среда», 2018. 92 с.

2. Байбородова Л. В. Научно-методическое обеспечение развития сельских образовательных организаций // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 5 (110). С. 16-24.

3. Джурицкий А. Н. Сравнительная педагогика. Москва : Юрайт, 2020. 353 с.

4. Землянская Е. Н. Формирующее оценивание (оценка для обучения) образовательных достижений обучающихся // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 50-58. DOI: 10.17759/jmfp.2015050306.

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

6. Карпов А. В. Структура ключевых компетенций педагогической деятельности и субъектные трудности их формирования / А. В. Карпов, Е. В. Карпова // Инновации в образовании. 2014. № 2. С. 126-134.

7. Карпов А. В. Психология деятельности : в 5 тт. Москва : РАО, 2015. 528 с.

8. Карпова Е. В. Психологическая структура деятельности как объективная основа дифференциации базовых профессиональных компетенций учителя // Вестник ЯрГУ. Гуманитарные науки. 2013. № 4 (26). С. 103-107.

9. Карпова Е. В. Системогенетический подход к проблеме формирования профессиональных компетенций // Ярославский психологический вестник. 2019. № 2 (44). С. 48-52.

10. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В. Д. Шадрикова, И. В. Кузнецовой. Москва : Институт образования НИУ ВШЭ, 2010. 131 с.

11. Невзорова А. В. Роль летней практики в становлении профессиональных компетенций студентов педагогического бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 56-6. С. 179-189.

12. Новгородцева Г. И. Критериальный подход к оценке образовательных результатов учащихся // Современные проблемы и перспективы обучения математике, физике, информатике в школе и вузе : межвузовский сборник научно-методических трудов / ответственный редактор С. Ф. Митенева. Вологда : Вологодский государственный университет, 2020. С. 89-92.

13. Пискунова Е. В. Профессионализм учителя : методология международных исследований / Е. В. Пискунова, Е. С. Заир-Бек // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 5 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-uchitelya-metodologiya-mezhdunarodnyh-issledovaniy> (Дата обращения: 09.07.2020).

14. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под научн. ред. В. Д. Шадрикова. Москва : Логос, 2011. 168 с.

15. Современная психология / под ред. В. Н. Дружинина. Москва : ИНФРА-М, 1999. 686 с.

16. Современные проблемы педагогической науки и образования : коллективная монография / под ред. Е. Ю. Никитиной. Москва : Перо, 2016. 208 с.

17. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра // Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко ; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. Москва : НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

18. Chomsky N. New horizons in the study of language and mind. Cambridge, 2000. 106 p.

19. Dixit S. Generating Self-reflection: Findings from self-development workshops in teacher training curriculum // Education and Self Development. 2019. Volume 14. № 1. P. 20-30.

20. Gadušova Z., Haškova A., Predanocycova L. Teachers' professional competence and their evaluation // Education and Self Development. V. 14. 2019. № 3. P. 17-24.

21. Kaur M., Singh B. Teachers' Well-Being: An Overlooked Aspect of Teacher Development // Education and Self Development. 2019. Volume 14. № 3. P. 25-34.

22. Mahmoodi M., Rashtchi M., Abbasian G.-R. Evaluation of In-service Teacher Training Program in Iran: Focus on the Kirkpatrick Model // Education and Self Development. Volume 14. 2019. № 4. P. 20-34.

23. Malinauskas R. K., Saulius T. Dynamics of the Sociability of Future PE Teachers in the First Decades of the 21st Century // European Journal of Contemporary Education. 2020. 9(1). P. 67-75.

24. Nguyen Thi Kim Dung, Nguyen Hoang Doan Huy, Nguyen Thi Hang, Duong Thi Thuy Ha Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam // Education and Self De

25. Pozuelos F. J., García-Prieto F. J., Conde-Vélez S. Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study // European Journal of Contemporary Education. 2020. 9(2). P. 394-416.

Reference list

1. Andrienko A. S. Kompetentnostno-orientirovannyj podhod v sisteme vysshego obrazovaniya: istoriya, sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitija = Competency-oriented approach in the higher education system: history, current state and development prospects: monograph : monografija. Cheboksary : ID «Sreda», 2018. 92 s.

2. Bajborodova L. V. Nauchno-metodicheskoe obespechenie razvitija sel'skih obrazovatel'nyh organizacij = Scientific and methodological support for the development of rural educational organizations // Jaroslavs-kij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 5 (110). S. 16-24.

3. Dzhurinskij A. N. Sravnitel'naja pedagogika = Comparative pedagogy. Moskva : Jurajt, 2020. 353 s.

4. Zemljanskaja E. N. Formirujushhee ocenivanie (ocenka dlja obuchenija) obrazovatel'nyh dostizhenij

obuchajushhihsja = Formative assessment (assessment for training) of students' educational achievements // *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*. 2016. Tom 5. № 3. S. 50-58. DOI: 10.17759/jmfp.2015050306.

5. Zimnjaja I. A. Ključevye kompetencii – novaja paradigma rezul'tata obrazovanija = Key competencies – new paradigm of education outcome // *Vysšee obrazovanie segodnja*. 2003. № 5. S. 34-42.

6. Karpov A. V. Struktura ključevykh kompetencij pedagogičeskoj dejatel'nosti i sub#ektnye trudnosti ih formirovanija = Structure of key competencies of pedagogical activities and subjective difficulties of their formation / A. V. Karpov, E. V. Karpova // *Innovacii v obrazovanii*. 2014. № 2. S. 126-134.

7. Karpov A. V. Psihologija dejatel'nosti = Psychology of activity : v 5 tt. Moskva : RAO, 2015. 528 s.

8. Karpova E. V. Psihologičeskaja struktura dejatel'nosti kak ob#ektivnaja osnova differenciacii bazovykh professional'nykh kompetencij učitelja = Psychological structure of activity as objective basis in differentiation of teacher's basic professional competencies // *Vestnik JarGU. Gumanitarnye nauki*. 2013. № 4 (26). S. 103-107.

9. Karpova E. V. Sistemogenetičeskij podhod k probleme formirovanija professional'nykh kompetencij = Systemogenetic approach to the problem of professional competencies // *Jaroslavskij psihologičeskij vestnik*. 2019. № 2 (44). S. 48-52.

10. Metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogičeskikh rabotnikov = Methodology for assessing the level of teachers' qualification / pod red. V. D. Shadrikova, I. V. Kuznecovoj. Moskva : Institut obrazovanija NIU VShJe, 2010. 131 s.

11. Nevzorova A. V. Rol' letnej praktiki v stanovlenii professional'nykh kompetencij studentov pedagogičeskogo bakalavriata = The role of summer practice in the development of pedagogical baccalaureate students' professional competencies // *Problemy sovremennogo pedagogičeskogo obrazovanija*. 2017. № 56-6. S. 179-189.

12. Novgorodceva G. I. Kriterial'nyj podhod k ocenke obrazovatel'nykh rezul'tatov učashhihsja = A criterial approach to assessing students' educational outcomes // *Sovremennye problemy i perspektivy obuchenija matematike, fizike, informatike v shkole i vuze : mezhdunarodnyj sbornik nauchno-metodičeskikh trudov / otvetstvennyj redaktor S. F. Miteneva*. Vologda : Vologodskij gosudarstvennyj universitet, 2020. S. 89-92.

13. Piskunova E. V. Professionalizm učitelja : metodologija mezhdunarodnykh issledovanij = Teacher's professionalism: methodology of international studies / E. V. Piskunova, E. S. Zair-Bek // *MNKO*. 2019. № 5 (78).

URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalizm-uchitelya-metodologiya-mezhdunarodnykh-issledovanij> (Data obrashhenija: 09.07.2020).

14. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnja kvalifikacii pedagogičeskikh rabotnikov = Professionalism of a modern teacher: methodology for assessing the level of pedagogical staff qualification / pod nauchn. red. V. D. Shadrikova. Moskva : Logos, 2011. 168 s.

15. *Sovremennaja psihologija = Modern psychology* / pod red. V. N. Druzhinina. Moskva : INFRA-M, 1999. 686 s.

16. *Sovremennye problemy pedagogičeskoj nauki i obrazovanija : kollektivnaja monografija = Modern problems of pedagogical science and education* / pod red. E. Ju. Nikitinoj. Moskva : Pero, 2016. 208 s.

17. *Universal'nye kompetentnosti i novaja gramotnost': chemu učit' segodnja dlja uspeha zavtra = Universal competencies and new literacy: what should be taught today for success tomorrow* // *Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendencijah transformacii škol'nogo obrazovanija = Preliminary findings of the international report on trends in school transformation* / I. D. Frumin, M. S. Dobrjakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko ; Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaja škola jekonomiki», Institut obrazovanija. Moskva : NIU VShJe, 2018. 28 s.

18. Chomsky N. *New horizons in the study of language and mind*. Cambridge, 2000. 106 p.

19. Dixit S. *Generating Self-reflection: Findings from self-development workshops in teacher training curriculum* // *Education and Self Development*. 2019. Volume 14. № 1. P. 20-30.

20. Gadušova Z., Haškova A., Predanocjova L. *Teachers' professional competence and their evaluation* // *Education and Self Development*. V. 14. 2019. № 3. P. 17-24.

21. Kaur M., Singh B. *Teachers' Well-Being: An Overlooked Aspect of Teacher Development* // *Education and Self Development*. 2019. Volume 14. № 3. P. 25-34.

22. Mahmoodi M., Rashtchi M., Abbasian G.-R. *Evaluation of In-service Teacher Training Program in Iran: Focus on the Kirkpatrick Model* // *Education and Self Development*. Volume 14. 2019. № 4. P. 20-34.

23. Malinauskas R. K., Saulius T. *Dynamics of the Sociability of Future PE Teachers in the First Decades of the 21st Century* // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. 9(1). P. 67-75.

24. Nguyen Thi Kim Dung, Nguyen Hoang Doan Huy, Nguyen Thi Hang, Duong Thi Thuy Ha *Self-perception of teachers and managers of the impact of teachers' professional development in Vietnam* // *Education and Self De*

25. Pozuelos F. J., García-Prieto F. J., Conde-Vélez S. *Learning Styles in University Students: Types of Strategies, Materials, Supports, Evaluation and Performance. Case Study* // *European Journal of Contemporary Education*. 2020. 9(2). P. 394-416.