

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ПЕДАГОГОВ

Анна Александровна Глазунова

магистрант факультета психолого-педагогического и специального образования
ФГБОУ ВО «СГУ имени Н.Г. Чернышевского»

a.a.glazunova92@gmail.com

Аннотация. В статье автор анализирует такой психологический феномен профессионального и личностного качеств педагогов, как самоэффективность. Конкретизированы источники формирования самоэффективности. Автор акцентирует внимание на роль самоэффективности, которая может предоставить школам и специалистам по развитию персонала инструменты, необходимые для разработки эффективной подготовки учителей, повышения их компетентности и, как следствие, улучшения результатов учащихся.

Ключевые слова: самоэффективность, коллективная эффективность учителя, источники самоэффективности

SELF-EFFICACY AS TEACHERS' PROFESSIONAL QUALITY

A. A. Glazunova

master student of the Faculty of Pedagogical and Special Needs Education,
Saratov State University

a.a.glazunova92@gmail.com

Abstract. In the article, the author analyzes such a psychological phenomenon of professional and personal qualities of teachers as somoefficiency. The sources of self-efficacy formation are specified. The author focuses on the role of self-efficacy, which can provide schools and staff development specialists with the tools necessary to develop effective teacher training, increase their competence and, as a result, improve student results.

Keywords: teacher's self-efficacy, teacher's collective effectiveness, sources of self-efficacy

Вера педагога в собственную способность индуцировать обучение учащихся, даже когда они трудны в обучении или незамотивированы, была названа «самоэффективностью учителя» в контексте социального обучения и социальной когнитивной теории, разработанной Альбертом Бандурой. Исследования показывают, что педагоги с высоким уровнем самоэффективности более открыты для новых методов обучения, ставят перед собой более сложные задачи, демонстрируют более высокий уровень организации и планирования, направляют свои усилия на решение проблем, обращаются за помощью, когда сталкиваются с трудностями, и корректируют свои стратегии обучения [1]. Высокоэффективные учителя довольны своей работой, реже страдают от выгорания, а также удовлетворены своими учениками, которые демонстрируют большую мотивацию, академическую адаптацию и достижения.

Реформы в сфере образования по-прежнему занимают одну из главенствующих ролей для управляющего аппарата страны, и нередко перед ними возникают новые проблемы. Например, более сложные стандарты обучения, тестирование и подотчетность школы – все это подчеркивает ключевую связь между эффективностью работы учителей и успеваемостью учащихся. Поэтому, если учащиеся хотят достичь высоких стандартов, то от их учителей нужно ожидать того же. Результатом стало возобновление интереса к постоянному профессиональному развитию учителей, в частности к высококачественному обучению без отрыва от производства, и сопутствующее вопросы о том, как разработать и провести это обучение таким образом, чтобы улучшить его. Действительно, создание стабильного, высококачественного опыта профессионального развития для учителей стало серьезной задачей. В этой статье утверждается, что самоэффективность является одним из ключевых факторов эффективности учителя и должно быть введено в профессиональное развитие учителей в качестве центрального направления.

В анализе теории социального обучения А. Бандуры описал, что самоэффективность основана на четырех основных источниках информации: опыте овладения (достижение в исполнении), опосредованном опыте, словесном убеждении и эмоциональное возбуждение. Так же самоэффективность напрямую зависит от того, как человек интерпретирует опыт [2, с. 117]. Хотя существует достаточно доказательств того, что самоэффективность учителя и коллективная самоэффективность влияют на результаты учителя и ученика, по-прежнему не хватает экспериментальных исследований независимого влияния каждого из них. Далее представлен подробный обзор четырех источников самоэффективности. Во-первых, объясняется значение опыта мастерства; во-вторых, описывается роль опосредованного опыта для развития самоэффективности; в-третьих, подробно рассматриваются отношения между вербальным убеждением и самоэффективностью; и, наконец, соматические и аффективные состояния обсуждаются с точки зрения того, как они формируют убеждения в самоэффективности.

Опыт мастерства, также называемый активный опыт овладения или достижения в области производительности, включает достижение целей посредством прямых личных действий в поведенческой области [3]. Опыт мастерства наиболее надежным источником информации об ожидании эффективности, поскольку они основываются исключительно на личном опыте. Успехи в поведенческой области усиливают самооффективность, а неудачи ослабляют ее. Как только сформированы сильные убеждения в самооффективности, неудачи оказывают менее разрушительное воздействие на нее [2, с. 118].

Степень, в которой опыт мастерства повышает самооффективность человека, зависит от различных факторов, таких как: предвзятое мнение о собственных способностях, восприимчивость к трудным задачам, объем вложенных усилий и полученная внешняя поддержка, временные закономерности успеха и неудачи, а также когнитивная организация этих факторов [2, с. 118]. Таким образом, чтобы повысить самооффективность, опыт мастерства необходимо приписывать собственным усилиям, навыкам или талантам. Учителя, которые уже много лет посвятили профессии и, следовательно, имеют высокий уровень мастерства, демонстрируют более высокие убеждения в самооффективности, чем начинающие педагоги [4]. Новые условия (новая обстановка, новая учебная программа) всегда могут привести к переоценке навыков преподавания и, следовательно, к изменениям в убеждении самооффективности.

Опыт мастерства важен не только на уровне отдельного человека, но и так же важен на уровне организаций. Например, прошлые школьные успехи, которые учителя пережили как группа, укрепляют их веру в общие усилия, указывая на то, что коллективное восприятие самооффективности сильно зависит от опыта мастерства [5, с.9].

Если с ситуацией сталкиваются впервые, она сложна и, возможно, опыт мастерства не получен, учителя полагаются на наблюдение и сравнение с другими похожими ситуациями. Наблюдение за тем, как другие выполняют

действия с положительными последствиями, может помочь повысить ожидания у наблюдателей, что их собственное выполнение задачи также возможно. Опосредованный опыт относится к наблюдению за социальной моделью, которая выполняет задачу запуска процесса социального сравнения. Однако само моделирование ситуации также может поддержать личные убеждения в самоэффективности [2, с.118]. Таким образом, важно различать опосредованный опыт, который относится к наблюдениям за собственным поведением (например, с помощью видеосъемки), и опыт мастерства, который относится к собственному непосредственному и активному опыту. Опосредованный опыт рассматривается как важный источник самоэффективности не только для отдельного учителя, но и для школ как организаций, которые могут учиться, копируя успешные образовательные программы других учреждений [5, с.5].

Третий метод обретения самоэффективности заключается в том, что педагогу напрямую говорят, что он способен решить определенную проблему. Словесное убеждение само по себе оказывает ограниченное влияние на повышение самоэффективности учителя, но оно может помочь им мобилизовать больше усилий при возникновении трудностей и, таким образом, может смягчить негативные последствия неуверенности в себе [2, с. 119]. Следовательно, если учителю с низкой уверенностью в своей компетентности сказать, что у него богатый потенциал, то такое поощрение поможет приложить усилия для успешного выполнения задачи. Однако убеждения в самоэффективности, основанные исключительно на словесном убеждении, будут поддерживать только в течение короткого времени, если последующие усилия не увенчаются успехом. Поэтому оптимальным было бы условие, что компетентный учитель контролировал менее опытного посредством опыта мастерства в сложных ситуациях. Таким образом, вербальное убеждение в контексте самоэффективности учителя касается поощрения или обратной связи со стороны руководителя или коллеги.

Однако исследование убеждений в отношении самоэффективности учителей показало, что среди опытных педагогов вербальное убеждение играет

менее значимую роль.

Наконец, соматические и аффективные состояния являются самым слабым источником информации для самооффективности. Высокие соматические и аффективные симптомы возбуждения или тревоги (дыхание, потоотделение, мышечное напряжение, желудочную и кишечную секрецию, сосудистые реакции и уровень мозговой активности) могут быть истолкованы как признак собственной некомпетентности [2, с. 89]. Следовательно, эмоциональное возбуждение до или во время выполнения задания может ослабить убеждения в самооффективности. Поэтому для повышения уверенности учителей в собственной эффективности целесообразно снизить уровень стресса и негативного эмоционального возбуждения и объяснить, что чувства физиологической активации и эмоциональные реакции не следует приписывать уязвимости или некомпетентности [2, с.120].

На уровне коллективной самооффективности учителя можно предположить, что группы учителей и организаций с твердой верой в возможности группы, могут преодолевать кризисы и продолжать функционировать без негативных последствий, поскольку проблемы интерпретируются как управляемые [6].

Растущие требования к подотчетности и результатам в школах требуют инновационных подходов к работе учителей без отрыва от производства, которые теоретически обоснованы и подтверждены исследованиями. Я полагаю, теория самооффективности представляет собой жизнеспособную организационную концепцию для разработки новых и более совершенных моделей профессионального развития. Существуют также значительные исследования, свидетельствующие о том, что теория самооффективности может предоставить необходимые инструменты школам и специалистам по развитию персонала, для разработки эффективной подготовки учителей, повышения их компетентности и, как следствие, улучшения результатов учащихся.

Развитие самооффективности должно стать центральным фактором при

разработке планов и методов обучения. Использование самоэффективности в качестве опорной точки при разработке мероприятий по обучению и профессиональному развитию, может обеспечить надежную теоретическую основу в развитии педагога.

Библиографический список

1. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 223.
2. А. Бандура Теория социального научения / пер. с англ. под ред. Н. Н. Чубарь. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
3. David B. Morris 1 & Ellen L. Usher 2 & Jason A. (2016). Chen, *Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy*, New York, 8.
4. Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 748.
5. Goddard R. D., Hoy W. K., Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 5-9.
6. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 239.