

Самозффективность учителя как предиктор его профессиональной эффективности

Обзор исследований

Панарин Игорь, ДРОБ212

Данный обзор составлен в рамках курсовой работы, посвященной оценке эффектов комплекса мер по развитию учительского потенциала в рамках ПСВ “Повышение качества общего образования” в республике Саха (Якутия)

В своем исследовании я изучаю воздействие мероприятий проекта на профессиональную эффективность учителей *через* их компетенции. Существуют различные классификации компетенций, но все они так или иначе сводятся к трем классам: 1) предметные знания (и понимание); 2) умения (и навыки) и 3) убеждения (и установки) (Pantić & Wubbels, 2010). В рамках моего исследования я планирую оценить воздействие проекта через такую установку¹ как *самозффективность* (self-efficacy), которая оказывает значительный эффект, среди прочего, на стиль поведения учителя в классе, его отношение к ученику (в т.ч. на веру в то, что даже “трудный” ученик способен быть успешным), которые, в свою очередь, связаны с вовлеченностью и образовательными результатами ученика (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Самозффективность – стержневое понятие социально-когнитивной теории научения (Social Cognitive Theory, SCT) Альберта Бандуры (1925-2021, Стэнфорд) – определяется им как “убеждение человека в своей способности эффективно (успешно) действовать в той или иной ситуации, в определенных условиях, вера в успех этих действий, что сопровождается предпочтением более сложных задач, постановкой достаточно трудных целей и проявлением упорства, настойчивости при их достижении” (Bandura, 1982).

Краткий исторический экскурс развития представлений по анализируемой проблеме за последние 100 лет

Корни социально-когнитивной теории восходят к идеям профессора философии и психологии, бихевиориста Э. Холта (1873-1946, Гарвард), в частности, о том, что поведение любого организма (в т.ч. человеческого) определяется его нуждой в реализации “чувств, эмоций и желаний”, и что человек обучается через наблюдение за деятельностью окружающих людей и ее имитацию (*Animal drive and the learning process*) (P. et al., 1933)

Н. Миллер (1909-2002, Йель) и Дж. Доллард (1900-1980, Йель) в книге *Social learning and imitation* (1941) пересмотрели теорию обучения и имитации Холта. Их ключевое утверждение состояло в том, что при наличии мотивации на изучение определенного поведения, такое поведение будет изучено *через наблюдение* за модельным поведением (социальное обучение). А. Бандура расширил теорию через серию “экспериментов с куклой Бобо”. Эксперименты легли в основу его социально-когнитивной теории (1977), объясняющей то, каким образом

¹ Строго говоря, следует различать установку (attitude) и убеждение (belief) как более поверхностное и более глубинное, однако в исследованиях образования эти понятия часто рассматриваются в одной плоскости, напр., “... a certain attitude or belief system ... ” (Hattie, 2012)

обучается человек. В статье того же года Бандура указывает на наличие прямой корреляции между самоэффективностью и поведением человека².

Обзор публикаций по учительской самоэффективности за последние 15 лет

С самого начала самоэффективность активно исследовалась в преломлении к учителю, поэтому в обзор публикаций мы включим только те, которые касаются самоэффективности учителя. Отметим, что исследование учительской самоэффективности началось в США, и, соответственно, на американской популяции. Ближе к концу 2010х интерес к самоэффективности привел к исследованиям в широком диапазоне культурно-социальных мировых контекстов (Klassen et al., 2011)

К началу нулевых многие авторы указывали на недостаточную изученность “незаслуженно-пренебрегаемого” конструкта коллективной самоэффективности (Klassen et al., 2011), также определенный еще А. Бандурой как “разделяемое некой группой убеждение в совместной способности организовать и реализовать действия, которые приведут к достижению желаемого результата” (Bandura et al., 1999)

Значительной проблемой в нулевых стала валидность измерения самоэффективности (в силу того, что самоэффективность – это суждение о собственных *способностях*, а не *возможностях*³). Один из первых инструментов измерения самоэффективности учителя был разработан в 1980-е (Gibson & Dembo, 1984), который измерял самоэффективность учителя в широких категориях. В дальнейшем был разработан более детализованный инструмент OSTES, измеряющий самоэффективность по трем направлениям – стратегии подачи материала, вовлеченность и управление группой учеников (Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Согласно обзору исследований (Klassen et al., 2011), к концу нулевых темп исследования самоэффективности (индивидуальной и коллективной) увеличился в три раза. Авторы обзора выделяют четыре проблемные направления развития исследований, которым не уделено достаточно внимания: 1) источники той или иной самоэффективности; 2) валидные инструменты измерения; 3) связь учительской самоэффективности с результатами учеников (только 3% исследований нулевых годов направлены на выявление такой связи) 4) как связать данные исследований с практикой?

Авторы другого высокоцитируемого обзора (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010) резюмируют, что данные исследований свидетельствуют, что самоэффективность учителя играет более важную роль в освоении педагогических технологий, чем навыки и знания. Также, в одном авторитетном исследовании (Skaalvik & Skaalvik, 2010) показана обратная корреляция между самоэффективностью учителя и профессиональным выгоранием.

В дальнейшем авторы обратились к проблеме связи самоэффективности с результатами учеников. В крупном мета-исследовании (Klassen & Tze, 2014) установлена значимая корреляция ($r=0.28$) между самоэффективностью и эффективностью учителя.

² По материалам статьи https://en.wikipedia.org/wiki/Social_cognitive_theory

³ Так, не сразу в опросниках стали смещать акцент на способности: “насколько вы уверены в том, что *способны* выполнить задачу X?” вместо “насколько вы уверены, что *выполните* задачу X?”

В последние годы появились исследования (Panadero, 2017), рассматривающие самоэффективность как один из ключевых элементов саморегулируемого обучения (Self-Regulated Learning, SRL). Саморегулируемое обучение – это влиятельная в современной психологии образования концептуальная рамка, которая определяется как “процесс, при котором ученики направляют и координируют свои усилия, мысли и чувства с целью достижения собственных образовательных целей” (Panadero, 2017).

В другом исследовании (Donohoo et al., 2018), авторы приходят к ошеломительному выводу, что наибольший эффект (из всех возможных в рамках образования) на результаты учеников оказывается коллективная самоэффективность, которая, в свою очередь, определяется дискурсом, тон которой задает образовательный лидер конкретной школы (напр., директор). Исследования в этом направлении кажутся крайне перспективными.

Российские исследования

Отечественные самостоятельные исследования конструкта самоэффективности отсутствуют (среди публикаций на cyberleninka.ru имеются несколько обзоров концепта по материалам зарубежных исследований (Uvarina & Savchenkov, 2019), а также несколько исследований, которые включают концепт в свой исследовательский инструментарий (Pinskaya et al., 2016).

Согласно обзору (Uvarina & Savchenkov, 2019), концепт “самоэффективность” рассматривается как близкий к понятию “профессиональная устойчивость” или “профессиональная готовность”. Анализ названий и аннотаций статей по ключевым словам показывает наличие интереса отечественных исследований к концепту профессиональной готовности преимущественно в ракурсе подготовки студентов педагогических ВУЗов и колледжей, однако каких-либо значимых эмпирических исследований или теоретических разработок в этой области найти не удалось.

Література:

- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2).
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2). <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Donohoo, J., Hattie, J., & Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6).
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. In *Visible Learning for Teachers*.
<https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- Klassen, R. M., & Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59–76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21–43.
<https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- P., J., Holt, E. B., & Brown, H. C. (1933). Animal Drive and the Learning Process: An Essay toward Radical Empiricism. Vol. I. Supplementary Essay on the Material World. *The American Journal of Psychology*, 45(3). <https://doi.org/10.2307/1415061>
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8(APR). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pantić, N., & Wubbels, T. (2010). Teacher competencies as a basis for teacher education - Views of Serbian teachers and teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 694–703.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Pinskaya, M., Ponomareva, A., & Kosaretsky, S. (2016). Professional development and training for young teachers in Russia. *Voprosy Obrazovaniya*, 2016(2), 100–124. <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-2-100-124>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Uvarina, N., & Savchenkov, A. (2019). EMOTIONAL RESILIENCE AS AN ESSENTIAL COMPONENT OF PROFESSIONAL STABILITY OF TEACHERS. *Bulletin of the South Ural State University Series "Education. Educational Sciences"*, 11(2), 36–46. <https://doi.org/10.14529/ped190204>

