

В. С. Собкин
(Москва),
А. С. Фомиченко
(Оренбург)

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ УЧИТЕЛЯ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧАЩИХСЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ)

TEACHERS' SELF-EFFICACY AND PUPILS' EDUCATIONAL ACTIVITY (ACCORDING TO FOREIGN PUBLICATIONS)

Статья посвящена изучению влияния самоэффективности учителя на учебную деятельность учащихся. Дается характеристика явления самоэффективности и определяются факторы, влияющие на ее развитие. Представлены данные, обосновывающие важное значение самоэффективности в профессиональной деятельности учителя. Демонстрируется связь между самоэффективностью учителя и академическими достижениями учащихся.

Ключевые слова: профессиональная деятельность учителя, самоэффективность, личностная самоэффективность, развитие самоэффективности, академические достижения учащихся.

The article studies the influence of the teacher's self-efficacy on students' educational activities. The self-efficacy's characteristic and the factors influencing its development are described. It reveals data, which supports the importance of self-efficacy in the teacher's professional activity. Special attention is paid to the relationship between the teacher's self-efficacy and students' academic achievements.

Keywords: teacher's professional activity, self-efficacy, personal self-efficacy, development of self-efficacy, students' academic achievements.

В настоящее время наблюдается актуализация интереса психологов к проблемам профессионального самосознания учителя, в основе которого лежит комплекс представлений о себе как профессионале, своих профессиональных возможностях и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности [3, 4, 5].

Изучению когнитивного и эмоционально-оценочного компонентов профессионального самосознания личности учителя посвящено немало современных работ. При этом важным предиктором успешности педагога, по мнению зарубежных коллег, является самоэффективность (self-efficacy), которая определяет *степень настойчивости при освоении*, а в дальнейшем и при выполнении определенных профессиональных

действий. Самоэффективность – это вера в эффективность собственных действий и ожидание успеха от их реализации. Данное понятие близко к понятию уверенность в себе. В этой связи особый интерес представляет феномен самоэффективности учителя и его влияние на академические достижения учащихся. Заметим, что в отечественной педагогике этому феномену уделяли специальное внимание многие авторы [1, 2, 6].

Самоэффективность учителя: сущность и факторы развития. С момента введения понятия *самоэффективность* в психолого-педагогической литературе растет интерес к проблеме влияния убеждений учителя относительно собственной эффективности в профессиональной сфере. Многочисленные зарубежные теоретические и

эмпирические исследования показывают, что эффективность деятельности педагога зависит от уверенности в своем влиянии на результаты достижений учащихся (Podell & Soodak; Muijs & Reynolds; Tschannen-Moran & Hoy). Более того, считается, что убеждения педагога относительно эффективности являются сильным предиктором, определяющим его поведение. Если учитель думает, что он способен управлять своим классом и хорошо проводить уроки, то велика вероятность, что он будет успешно это делать [10].

Известно, что исследования по эффективности деятельности учителей в основном базируются на концепции самоэффективности Бандуры, который описывал самоэффективность как суждения людей об их способности организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения определенных результатов деятельности [8]. Из этого следует, что самоэффективность – это особая личностная система, которая контролирует большую часть деятельности человека, включая надлежащее использование профессиональных знаний и навыков. Убеждение в собственной эффективности определяет, в какой степени люди будут пытаться справиться с ситуацией и сколько времени они потратят на это; оно влияет на паттерн мыслей и эмоций человека, которые, в свою очередь, позволяют или препятствуют выполнению действий [10].

В образовательной среде самоэффективность обычно определяется как вера учителя в свою способность организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения желаемых результатов. Следует обратить внимание, что под этим подразумевается именно то, что учителя *смогут сделать* в конкретной ситуации, а не то, чего они уже достигли, или причины, определяющие их прошлые достижения [12].

В целом, согласно Бандуре, «эффективность учителя», которую иногда называют «эффективностью преподавания», относится к убеждениям педагога о своих способностях влиять на результаты обучения. Иными словами, эффективность учителя – это убеждение, которое педагог имеет о своих способностях и навыках, которые связаны с его профессиональной деятельностью [8, 10].

Отметим, что «самоэффективность» учителя не тождественна его «компетентности», которая обычно интерпретируется и используется для обозначения его профессиональных знаний и навыков. Самоэффективность учителя – более широкое понятие. При этом высокая самоэффективность позволяет успешно использовать профессиональные знания и навыки (то есть компетенции). Другими словами, самоэффективность педагога – это значимая саморегуляторная характеристика, которая позволяет учителям использовать свой профессиональный потенциал для повышения уровня обучения учащихся [10].

Известно, что убеждения людей в собственной самоэффективности зависят от различных факторов. Так, например, Бандура исходил из того, что реализация самоэффективности учителя может строиться одним из следующих четырех способов (или любой их комбинации): способности выстроить поведение, использования косвенного опыта, вербального воздействия и физиологического, эмоционального состояния [8].

Рассмотрим каждый из предложенных способов более подробно.

Существенный способ создать высокий уровень самоэффективности – это способность выстроить поведение. Бандура утверждал, что наиболее важным источником эффективности является прошлый опыт успеха и неудач в попытке достичь желаемых результатов.

Успех или достижения – это надежная вера в самоопределение личности [8, р. 80]. В свою очередь неудача, особенно если она предшествовала возникновению чувства самоэффективности, способна снизить ее уровень. Так, например, когда учителя обучают школьников, они интерпретируют свои результаты и используют эти интерпретации для развития убежденности относительно возможности их использования в педагогической деятельности. Если эти действия устойчиво связаны с успешностью, они, как правило, повышают самоэффективность или, наоборот, если учитель терпит неудачу, его самоэффективность, вероятно, будет снижена. Поэтому, если педагог изначально имеет низкое чувство эффективности, это

вызывает сомнения в его способностях. Такое сомнение, вероятно, приведет к неудаче в преподавательской деятельности [10].

Второй источник растущих убеждений относительно самооффективности учителя – это косвенный опыт, представленный социальными моделями. Наблюдения за другими, выполняющими определенный вид деятельности, – существенный аспект получения жизненного опыта. Люди стараются учиться на собственном опыте, а также наблюдая за действиями других. Этот источник развивает эффективность и поддерживает людей в приобретении новых действий без собственных проб и ошибок. Иными словами, учителя могут научиться быть эффективными, наблюдая за поведением других эффективных и успешных педагогов [10].

Вербальные убеждения – это третий способ развития веры учителей в собственную эффективность. Позитивные оценки могут способствовать приобретению уверенности в себе и стимулировать людей к достижению целей; негативные оценки, в свою очередь, способствуют отказу от убеждений в самооффективности. В действительности убеждения в эффективности легче ослабить с помощью циничных слов, чем укрепить с помощью оптимистических похвал. Для молодых учителей существенным источником развития эффективности является обратная связь со своими учениками и мнение более опытных педагогов об их преподавательской деятельности. Руководство и поощрение опытных учителей может поддержать и повысить эффективность преподавания более молодых педагогов. Эмоциональная поддержка создает веру учителя в самооффективность своего обучения [10].

Физиологические и эмоциональные состояния, такие как беспокойство, стресс, возбуждение и настроение, также дают информацию, влияющую на оценку самооффективности учителя. Так, например, волнение и энтузиазм учителя могут дать представление о предполагаемом успехе в обучении. И наоборот, стресс, беспокойство и другие отрицательные состояния могут привести к отрицательным оценкам умений и навыков учителя [10].

Следует отметить, что проблема исследования самооффективности учителя имеет по меньшей мере 35-летнюю историю. Предположительно, первая попытка оценки эффективности учителя была проведена в рамках опросов Фонда Rand Corporation. В анкетном опросе использовались два пункта, касающихся «чувства самооффективности»: первый был связан с изучением успешности обучения чтению, а второй – с изучением успешности реализации образовательных программ. «Чувство самооффективности» учителей неожиданно оказалось важным фактором, который имел положительное отношение и к работе учащихся, и к достижению программных целей [7].

Независимо от исследования Фонда Rand Corporation, Гуски в свою очередь провел эксперимент относительно того, как учительский локус контроля связан с осознанием ответственности учителя за успеваемость учащихся. В итоге он создал методику, которая позволяет установить, какое количество учителей принимает на себя ответственность за личные успехи учащихся или их неудачи [12].

И, наконец, Гибсон и Дембо стали первыми, кто разработал инструмент, специально предназначенный для измерения самооффективности учителей. Их шкала эффективности учителя (TES) была использована во многих исследованиях и считается «стандартной» шкалой измерения самооффективности педагога. В первоначальном варианте шкала TES включала 30 пунктов. Позднее была разработана сокращенная форма шкалы, которая включает в себя только 16 пунктов, причем она считается более валидной относительно психометрических качеств. Существует также и 10-ти позиционная версия шкалы, психометрические качества которой примерно эквивалентны характеристикам 16-ти позиционной [11].

Самооффективность учителя в процессе преподавания и обучения. Данные зарубежных источников в области изучения самооффективности учителя показывают, что самооффективность педагога связана с позитивными аспектами поведения учащихся и оказывает положительное влияние на образовательный процесс и его усовершенствование.

шенствование. Это, в свою очередь, является фактором улучшения качества обучения и содействует реформам в сфере образования (Ashton; Goddard; Ross; Soodak & Podell).

Так, например, эффективность учителя связана с его усилиями и упорством при столкновении с трудностями (Gibson & Dembo; Podell & Soodak), высокой успеваемостью учащихся (Martin & Marsh; Skaalvik & Skaalvik), профессиональной увлеченностью педагога (Evans & Tribble), открытостью учителя к освоению новых методов преподавания и отношением к учащимся (Guskey), а также с использованием педагогом гуманистических стратегий преодоления проблем школьников (Woolfolk, Rosoff, & Ноу).

Считается, что учителя с высоким уровнем самоэффективности, как правило, демонстрируют высокий уровень планирования и организации обучения (Allinder), тратят больше времени на преподавание в тех предметных областях, где их уровень эффективности выше (Riggs & Enochs). Ощущение своей эффективности позволяет учителям работать дольше с учениками, которые стремятся получить высокие оценки [11].

Кроме того, учителя с высоким уровнем эффективности тратят меньше времени на обсуждения, не связанные с целями и задачами урока (Gibson & Dembo); более открыты для новых идей и учебных стратегий (Allinder; Guskey; Scribner; Tschannen-Moran & McMaster); проявляют большой энтузиазм к своей профессиональной деятельности (Allinder).

Так, например, Эштон и Вебб считают, что высокоэффективные учителя, как правило, более организованны, демонстрируют высокие навыки обучения и обеспечения обратной связи с учащимися, испытывающими трудности в выполнении заданий. В отличие от учителей с низкой эффективностью, которые демонстрируют авторитарный подход к управлению классом, высокоэффективные педагоги уделяют значительно больше времени групповой работе [13].

Согласно Смили, учителя с высокой самоэффективностью гораздо чаще используют разнообразные формы обучения учащихся,

варьируя различные стратегии, удовлетворяющие потребности учеников (работающих индивидуально, парами и в группах). Исследования также подтвердили, что учителя с высоким уровнем самоэффективности часто делят класс на небольшие группы, что позволяет тем самым проявить индивидуальный подход к каждому школьнику [13].

Добавим, что учителя с высоким чувством самоэффективности склонны реже публично использовать критические замечания по поводу ошибок своих учеников. В то же время эффективные учителя уделяют больше времени обучению учащихся, поддерживают школьников в достижении целей и усиливают их внутреннюю мотивацию [8].

Следует обратить внимание на то, что самоэффективность учителей также оказывается связана с организацией социального взаимодействия в классе, использованием учебных стратегий, методами опроса, степенью риска в применении инноваций. Учителя с высокой эффективностью предпочитают практику гуманистического управления, которая ориентирована на автономию учащихся [11].

Отметим, что самоэффективность учителей способствует и эффективности школьников, их участию в деятельности класса и усилиям, направленным на преодоление трудностей в обучении. Считается, что если учитель обладает высоким уровнем эффективности, то учащиеся, в свою очередь, демонстрируют высокий уровень академической успешности, автономии и мотивации, а также уверенность в собственной эффективности [9].

Кроме того, чувство эффективности учителей является значимым предиктором использования педагогом активных форм эффективного управления классом. Так, согласно Годдард, учителя с высокой самоэффективностью обычно используют разнообразные организационные стратегии, ориентированные на учащихся. И наоборот, учителя с низкой самоэффективностью имеют ограниченные навыки управления классом, в частности реже используют позитивные оценки (похвалы и т.п.). Следстви-

ем этого является формирование классов с более высоким уровнем агрессии, что ведет к возникновению проблем в поведении школьников [9].

В этой связи, особое внимание обращает на себя исследование Гибсон и Дембо, направленное на выявление различий в управлении классом между учителями с высоким и низким уровнями эффективности. Так, было обнаружено, что учителя с низкой самооэффективностью легко сдаются, когда учащиеся не могут быстро ответить на вопросы, и критикуют школьников за их неудачи. Эффективные учителя, в свою очередь, тратят больше времени на академическую деятельность учащихся, помогают отстающим ученикам, поощряют их достижения и, как правило, менее критичны. Педагоги были готовы работать с учащимися, имеющими трудности в обучении, а не переводить их в систему специального образования [11].

Не меньший интерес представляет исследование, целью которого стало изучение взаимосвязи между социальными характеристиками учителей (пол, возраст, профессиональная квалификация, школьный статус и характер работы) и их убеждениями относительно собственной эффективности в работе с учащимися, использовании учебных стратегий и управления классом [13].

В целом проведенные исследования показывают, что восприятие учителем своей самооэффективности включает в себя целый набор убеждений о собственных способностях преподавать и оказывать положительное влияние на обучение учащихся. Эти убеждения связаны со стереотипами поведения, которые учитель демонстрирует в классе, что позволяет наблюдать заметные различия в типе преподавания, в стратегии и методологии, которые используются педагогом в его повседневной практике.

Считается, что эффективность учителя определяется двумя аспектами: первый касается способности обучать, поощрять и стимулировать учащихся учиться, преодолевая внешние факторы, второй – личных убеждений педагога о том, что его поведение влияет на обучение школьников [10].

В этой связи принято различать общую самооэффективность учителя и личностную.

Так, общая самооэффективность обучения относится к ситуациям, где проявляются конкретные ожидания того, что учитель может помочь учащимся учиться [8]. Учителя с высоким уровнем самооэффективности полагают, что они способны положительно повлиять на достижения школьников. Они стараются выбирать формы и виды деятельности, позволяющие противостоять таким препятствиям, как низкие способности ученика или домашняя среда. При этом они гордятся своими достижениями и склонны полагать, что для всех учащихся можно создать подходящие условия для эффективного обучения [12].

Личностная самооэффективность, в свою очередь, относится к личностным оценкам учителя относительно собственных способностей обучения. Зарубежные исследования показывают, что управление классом и выбор стратегий обучения, включая использование времени и технологии опроса, находятся под влиянием восприятия учителем своей собственной преподавательской компетенции [11]. Так, педагоги, которые, как правило, озабочены своими собственными недостатками, могут усомниться в своих способностях мотивировать некоторых отстающих учеников. Кроме того, учителя с более низким уровнем личностной самооэффективности позволяют этим ученикам игнорировать правила поведения в классе. Они не могут поощрять этих учеников так же, как они поощряют других школьников. Эффективность обучения падает, когда учителя беспокоятся о своей личностной компетентности [9].

Разумеется, убеждения учителя в самооэффективности не изолированы от других психосоциальных детерминант, влияющих на мотивацию и успешность, таких, например, как профессиональные устремления и удовлетворенность, которую они получают от своей профессии. Многочисленные результаты зарубежных исследований также подтверждают критическое влияние убеждений о самооэффективности учителя на его производительность и мотивацию (Bandura; Ross; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy;

Woolfolk & Hoy; Woolfolk, Rosoff, & Hoy; Woolfolk Hoy & Davis).

Самоэффективность учителя, достижения учащихся и их мотивация. Многочисленные зарубежные исследования свидетельствуют о влиянии академических достижений школьников на их дальнейший жизненный путь. В частности, академические успехи влияют на выбор учениками своих профессиональных устремлений, а также на их психосоциальное развитие и коррекцию (Aluja & Blanch; Batin-Pearson; Jimerson, Ferguson, Whipple, Anderson, & Dalton; Marsh; Muijs; Tai-sang).

Известно, что при изучении успеваемости учащихся в школе традиционно уделяется большое внимание исследованию личностных качеств учеников (способности, мотивация); семьи (семейные отношения, отношение к школе); социально-экономического контекста семьи и школы: условиям создания учебной среды, способствующей познавательным возможностям учащихся; а также личностному росту детей. Поскольку учителя играют особую роль в установлении школьных стандартов и создании условий, необходимых для развития академических достижений детей, то особенно важным оказывается понимание тех ключевых механизмов, благодаря которым учителя способствуют успеху школьников [9].

В этой связи в последние десятилетия в зарубежной литературе наблюдается огромный интерес к анализу отношений между эффективностью учителя и академическими достижениями учащихся. Стоит напомнить, что уже в 70-е годы Дж. Марш и М. Маклафлин продемонстрировали взаимосвязь между самоэффективностью учителя и успеваемостью учащихся. С тех пор многочисленные работы по данной тематике только подтверждают эту взаимосвязь (Armor; Ashton & Webb; Caprara, Barabaranello, Steca & Malone; Dee and Hoy; Gibson & Dembo; Hoy and Wollfolk; Muijs & Rejnolds; Ross; Skaalvik & Skaalvik; Wolters & Daugherty).

Считается, что убеждения учителей о самоэффективности могут влиять на достижение учеников несколькими способами. Так, учителя с высоким уровнем самоэф-

фективности больше внедряют дидактические нововведения в классе, чем учителя с низким чувством самоэффективности. Кроме того, они чаще используют различные подходы и адекватные методы обучения, поощряют автономию учеников и берут на себя ответственность за школьников с особыми потребностями в обучении (Allinder; Chacon; Podell & Soodak).

Кроме того, было установлено, что самоэффективность учителя связана с развитием мотивации школьников (Ashton & Webb; Roeser, Arbreton, & Anderman), повышением их самооценки (Borton), с самоуправлением (Rose & Мидуэй) и более позитивным отношением к школе в целом (Miskel, McDonald, & Bloom).

Добавим, что, по мнению Пинтрич и Шанк, мотивация – это «процесс целенаправленной деятельности, которая побуждается и поддерживается» [15, р. 5]. В связи с этим, согласно теории мотивации Гарднера, учащиеся мотивированы учиться и стремятся к учебным достижениям, когда они воспринимают своих учителей как заботящихся о них. Учителя, которые заботятся о своих учениках, характеризуются как педагоги, которые демонстрируют демократический стиль взаимодействия, рассматривают поведение учащихся в свете их индивидуальных различий, демонстрируют увлеченное отношение к своей работе, предоставляют конструктивную обратную связь и поощряют школьников [9]. Кроме того, есть данные, которые подтверждают мнение о том, что такие учителя способны влиять и на позитивные отношения учеников к обучению, и на их эмоции, связанные с достижением учебных целей [13].

В свою очередь Вентцель обнаружил, что восприятие учениками положительной близости со своими учителями было связано с их стремлением к просоциальной активности в классе: умение ладить с другими людьми и быть социально ответственным. Причем это оказывает большее влияние на интерес учащихся к школе, чем поддержка со стороны родителей и сверстников. И наоборот, учащиеся, которые воспринимали учителей как суровых и холодных, как пра-

вило, демонстрировали плохое социальное поведение и ставили перед собой низкие социальные цели, что сказывалось на более низком академическом уровне по сравнению со сверстниками [17].

Обращают на себя внимание и результаты работы Турнаки и Поделл, в которой проводилось исследование о влиянии характеристик ученика (пол, социальное поведение, достижения в чтении, упорство и т.д.) на прогнозирование педагогом академической и социальной успешности учащихся. Анализ результатов показал, что учителя с высоким уровнем самооффективности реже ставили отрицательные прогнозы относительно успехов учащихся в отличие от учителей с низким уровнем самооффективности [16].

Весьма интересным является и исследование Можавези, где, во-первых, проверялось наличие взаимосвязи между самооффективностью учителя и мотивацией учащихся, а во-вторых, изучались различия в успеваемости учащихся в зависимости от уровня самооффективности педагога [14].

В результате эксперимента была выявлена статистическая значимая корреляция между самооффективностью учителя и мотивацией школьников. При этом полученные результаты позволяют утверждать, что чем выше самооффективность учителя, тем выше уровень мотивации учащихся.

Второй целью данного исследования было выявление различий в академических достижениях учеников в зависимости от уровня самооффективности учителей. Результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о наличии существенных различий между группами школьников в зависимости от их уровня академических достижений. Подтвердилось, что чем выше уровень самооффективности учителей, тем выше уровень знаний учащихся и их достижения [14].

Отметим, что данные этого исследования соответствуют и результатам предыдущих работ, предполагающих наличие значимых корреляций между самооффективностью учителя и улучшением успеваемости учащихся (Tschannen-Moran & Hoy; Tournaki

& Podell; Wolters & Daugherty). Результаты также соответствуют наблюдению Бандуры о том, что учителя, обладающие уверенностью в эффективности своих возможностей, мотивируют своих учеников и улучшают их познавательное развитие в отличие от педагогов с низким уровнем самооффективности, которые «ориентируются на опекунство, что в значительной степени активизирует негативные меры воздействия, направленные на то, чтобы заставить учащихся учиться» [8, p. 11].

Более того, эти данные соответствуют общим идеям Гибсона и Дембо, которые полагали, что учителя с высоким уровнем самооффективности могут даже немотивированных учеников обучать с помощью актуализации дополнительных усилий и применения соответствующих методов. В отличие от них учителя с низким уровнем самооффективности уверены, что педагогические усилия бесполезны, если учащиеся слабо мотивированы [11].

Таким образом, теоретическое и экспериментальное обобщение данных зарубежной литературы позволяет утверждать, что учителя с высоким уровнем самооффективности демонстрируют высокий уровень планирования и организации, с готовностью принимают новые идеи и проверяют новые методы с целью улучшения учебного процесса. Эти учителя также демонстрируют энтузиазм в преподавательской деятельности, увлечены своей работой и оказывают положительное влияние на академические достижения своих учеников. Учителя с высоким чувством эффективности способны воспринимать более сложные задачи, показывают большую устойчивость и менее тревожны при столкновении с трудностями.

Отметим также ряд важных моментов, которые касаются особенностей влияния самооффективности учителя на учебную деятельность учащихся.

1. Установлено, что самооффективность педагога связана с позитивным поведением учащихся и оказывает положительное влияние на образовательную систему, что в свою очередь является фактором улучшения качества обучения и содействует реформам в сфере образования.

2. В образовательной среде самоэффективность определяется как вера учителя в свою способность организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения желаемых результатов, и приобретается любым из четырех способов: способности выстроить поведение, косвенного опыта, вербального убеждения и физиологического, эмоционального состояния.

3. Выявлено два вида самоэффективности учителя: общая самоэффективность, которая относится к ситуации с конкретным ожиданием, что учитель может помочь учащимся учиться, и личностная, связанная с личностными оценками учителем собственных способностей обучения.

4. Считается, что эффективность учителя ассоциируется с его усилиями и упорством при столкновении с трудностями,

профессиональной приверженностью педагога, открытостью учителя к освоению новых методов преподавания и позитивному поведению в классе, а также с использованием педагогом гуманистических стратегий преодоления проблем школьников.

5. Доказано, что убеждения учителя о самоэффективности оказывают влияние на академические достижения учеников и их мотивацию. Педагоги с высоким уровнем самоэффективности больше внедряют дидактические нововведения в классе, чем учителя с низким чувством самоэффективности. Они чаще используют различные подходы и адекватные методы обучения, поощряют автономию учеников и берут на себя ответственность за школьников с особыми потребностями в обучении.

Литература

1. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. – М.: МИРОС, 2002.
2. Макаренко А. С. Педагогические сочинения в 8 томах. – М., 1984.
3. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М.: Академия, 2004.
4. Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Труды по социологии образования. Т. XVIII. Вып. XXX. – М.: ФГБНУ ИУО РАО, 2016.
5. Собкин В. С., Адамчук Д. В. К вопросу о профессиональной компетентности школьного учителя // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2016. – №4. – С. 33-39.
6. Сухомлинский В. А. Идти вперед! // Народное образование. – 1989. – № 8. – С. 70-81.
7. Armor D., Conroy-Oseguera P., Cox M., King N., McDonnell L. Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools. Santa Monica, CA: Rand Corporation. 1976.
8. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York: W. H. Freeman and Company. 1997.
9. Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level // Journal of School Psychology. 2006. No.44. P. 473-490.
10. Gavora P. Slovak Pre-Service Teacher Self-Efficacy: Theoretical and Research Considerations // The New Educational Review. 2010. Vol. 21. No. 2. P. 17-30.
11. Gibson S., & Demo M. H. Teacher efficacy: A construct validation // Journal of Educational Psychology. 1984. No. 76. P. 256-582.
12. Guskey T. R. Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation // Teaching and Teacher Education. 1988. No. 4. P. 63-69.
13. Hoy A. W., & Spero R. B. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures // Journal of Teaching and Teacher Education. 2005. No. 21. P. 343-356.
14. Mojavezi A. The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement // Theory and Practice in Language Studies. 2012. Vol. 2. No. 3. P. 483-491.
15. Pintrich P. R., & Schunk D. H. Motivation in education: Theory, research, and Applications (2nd Ed.). Columbus, OH: Merrill-Prentice Hall. 2003.
16. Tournaki N., & Podell D. The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers' predictions of student success // Teaching and Teacher Education. 2005. No. 21. P. 299-314.
17. Wentzel K. R. Relations of social goal pursuit to social acceptance, classroom behavior, and perceived social support // Journal of Educational Psychology. 1994. No. 86. P. 173-182.