

УДК 159.923:159.944.4:37.011.3-051 [https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26\(71\).05](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series12.2025.26(71).05)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

Людмила Котлова

кандидат психологічних наук, доцент,

завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка

10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

kotlova.lo@i.ua, <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

Вадим Бовсуновський

аспірант кафедри соціальної та практичної психології

Житомирський державний університет імені Івана Франка

10008, Україна, м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

vadim.bovsunovskiy@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-5820-211X>

Анотація

Стаття присвячена вивченню психологічних чинників формування педагогічної самоефективності в сучасному освітньому середовищі. Зазначено, що педагогічна самоефективність – це особисті судження вчителя, щодо своєї здатності здійснювати ефективний вплив на навчально-виховний процес за допомогою набутих професійних компетенцій. Цей конструкт змінюється протягом життя під впливом навколишнього середовища. Здійснено теоретичний аналіз теоретичних та емпіричних досліджень психологічних чинників професійної самоефективності. Підтверджено провідну роль досвіду майстерності для забезпечення швидкого зростання професійної ефективності. Проаналізовано вплив вікарного досвіду, вербального переконання та фізіологічних, афективних станів на формування педагогічної самоефективності. Виявлено значний вплив колективної ефективності на формування особистих суджень вчителя, щодо власної професійної майстерності. Високоєфективні шкільні колективи здатні впливати на професійну майстерність окремо взятого вчителя. Досліджено кореляційний зв'язок психологічного благополуччя та професійної самоефективності. Обидва конструкти є взаємообумовлені, а окремі елементи психологічного добробуту (життєві цілі, особистісний ріст) можуть бути чинниками формування професійної самоефективності. Проаналізовано роль та вплив емоційного інтелекту (EI) вчителя на його професійну майстерність. Вчителі з добре розвиненим EI краще справляються з професійним стресом, ставлять перед собою більш високі життєві цілі, виявляють більшу продуктивність у професійній діяльності. Розуміння власних емоцій впливає на причинно-наслідкові атрибуції, мотивацію та власні судження щодо професійної самоефективності. На основі узагальнень наукової літератури були сформовані перспективи подальших досліджень, а саме – розробка ефективної структурної моделі формування педагогічної самоефективності.

Ключові слова: самоефективність, психологічне благополуччя, емоційний інтелект, компетентність, мотивація, стрес, професійне вигорання, адаптація, педагогічна діяльність.

Вступ

Навчально-виховний процес постійно змінюється під впливом зовнішнього

середовища: нова нормативно-правова база (НУШ), дистанційне навчання, повномасштабне вторгнення РФ, загальна діджиталізація. Вчителі та учні відчувають на собі вплив стресорів, які супроводжують їхню взаємодію в сучасній українській школі.

Навчальні досягнення учнів та мотивація нерозривно пов'язані з професійною майстерністю вчителя, адже саме педагог інтерпретує навчальні успіхи та невдачі своїх вихованців. Високе академічне навантаження, професійний стрес можуть призвести до професійного вигорання вчителя, що в свою чергу впливає на якість навчально-виховного процесу.

Значна частка психологічних досліджень останніх десятиліть спрямована на вивчення феномену самоефективності людини. Hackett G. (1995) наголошує на провідній ролі зазначеного конструкту у виборі та розвитку кар'єри. Високоєфективні люди розглядають безліч варіантів для майбутньої професії, тому що вірять у свою спроможність опанувати необхідні навички. Люди з низькою самоефективністю обирають один або декілька варіантів, бо вважають що інші можливості їм не під силу (Bandura, 1994).

Самоефективність має велику ресурсну цінність в процесі адаптації до змін, спричинених соціально-психологічними чинниками (Jerusalem & Mittag, 1995).

Зазначений феномен вивчається зарубіжними та вітчизняними дослідниками у професійній сфері, зокрема і в шкільному середовищі.

Зарубіжними науковцями розглядається взаємозв'язок самоефективності та психологічного добробуту (Kuserawati & Farida 2022; Pedditzi & Scalas, 2024). Крім того, дослідники зосереджують свою увагу на значущій ролі емоційного інтелекту (EI) у формуванні самоефективності (Chen, Lin & Lin, 2024). Конструкт самоефективності вивчається як чинник для прогнозування навчальної мотивації та досягнень (Tschannen-Moran & Ноу, 2001). В останні роки активно досліджуються чинники формування професійної самоефективності вчителя (Pfitzner-Eden, 2016; Siciliano, 2016).

Вагомий внесок у вивчення феномену професійної самоефективності вчителя зробили вітчизняні науковці. Музика О.О. (2024) дослідила взаємообумовленість психологічного добробуту з конструктом самоефективності та розробила опитувальник «Профіль професійної самоефективності студентів (ППСС)». Galtseva T. (2018) визначила соціально-психологічні чинники педагогічної самоефективності. Грозан С. (2013) розробила структуру професійної самоефективності вчителя.

Отже, концепція самоефективності є актуальною для дослідження та має широке застосування, але проблема формування самоефективності, зокрема і педагогічної, на нашу думку, потребує подальшого, глибокого вивчення.

Мета дослідження: розширити розуміння концепції педагогічної самоефективності, дослідивши психологічні чинники, які впливають на її формування в освітньому середовищі.

Завдання дослідження: 1) здійснити теоретичний аналіз різних підходів до вивчення психологічних чинників професійної самоефективності вчителів; 2) виявити психологічні фактори формування професійної самоефективності в освітньому середовищі.

Методи дослідження

Для здійснення теоретичного аналізу психологічних чинників педагогічної самоефективності вчителів було використано ряд теоретичних методів: аналіз та узагальнення даних теоретичних та емпіричних досліджень, синтез, дедукція, індукція, пояснення, систематизація.

Результати та дискусії

В кінці 1970-х психологічна наука отримала новий підхід у вивченні поведінки людини, після публікації фундаментальних праць Bandura A. (1977). Психолог запропонував модель самоефективності людини, яка базується на чотирьох основних джерелах інформації: досвіді майстерності (особисті досягнення), спостережуваному досвіді (вікарний досвід), словесному переконанні (вербальне переконання) та фізіологічних станах. Дослідник зазначив, що діти народжуються без почуття власної гідності і досягають певного рівня самоефективності лише в процесі розвитку.

Досліджуючи природу людської поведінки, White R. W. (1959) вводить поняття «компетентність». На його думку, людина не отримує компетенції при народженні, а розвиває їх, взаємодіючи з навколишнім світом. Тому для ефективного та поступового навчання (набуття компетентності) потрібна мотивація. Науковець розглядає цей конструкт як продуктивну взаємодію людини з оточенням.

Для розуміння природи мотивації людини Edward L. Deci & Richard M. Ryan (2000) запропонували теорію самодетермінації (SDT). На думку науковців, у людини є три базових вроджені (фундаментальні) психологічні потреби: компетентність, автономність, зв'язки з оточенням (пов'язаність, спорідненість). Незадоволення цих потреб призводить до негативних наслідків для психічного здоров'я, що сприяє зменшенню наполегливості та продуктивності (Deci & Ryan, 2000: 262).

Самоефективність розвивається протягом життя та змінюється під впливом соціально-психологічних чинників (Бовсуновський, 2024). В підлітковому віці самоефективність зазнає суттєвих змін. Сім'я, школа, оточення теж є джерелами самоефективності (Bandura, 1994).

Особисті судження про власну самоефективність впливають на академічну мотивацію. Людина (учні) спочатку оцінює свою впевненість у розв'язанні конкретного завдання, а не якість його виконання, у порівнянні з іншими (Zimmerman, 2000). Студенти з високим рівнем самоефективності ставлять перед собою більш амбітні, але цілком досяжні цілі, отримують задоволення від академічної діяльності, довше та наполегливіше працюють зі складними завданнями (Bong & Skaalvik, 2003). Значна частина мотивації особистості виникає завдяки когнітивним процесам. Люди мотивують себе, планують майбутнє, виходячи з віри у те, що вони зможуть робити (Bandura, 1994). На думку Ной А.В. (2000), самоефективність учнів має вирішальне значення для навчання та є більш важливою для прогнозування успіхів, ніж загальна Я-концепція або самооцінка. Визначені Bandura A. джерела самоефективності знаходять емпіричне підтвердження як в наукових дослідженнях останніх десятиліть, так і в сучасних публікаціях.

Tschannen-Moran M., McMaster P. Sources (2009) досліджували взаємозв'язок різних (чотирьох) форматів професійного розвитку зі сприйняттям власної ефективності та запровадженням нових стратегій викладання. Науковці відзначають провідну роль досвіду майстерності, як основного джерела отримання інформації щодо самоефективності.

Zimmerman B.J. (2000) наголошує на важливості особистого досвіду та називає його активним досягненням. На думку науковця саме активні переживання (ситуації успіху) найбільше впливають на сприйняття власної ефективності (Zimmerman, 2000). Bandura A. (1994) зазначає, що досвід майстерності, професійні досягнення – це найефективніший спосіб підняти рівень самоефективності (Bandura, 1994).

Успішний досвід є одним з найвпливовіших чинників для розвитку педагогічної самоефективності вчителя. Перший рік педагогічної практики є дуже важливим. В процесі навчання вчитель отримує досвід майстерності або ж знаходить підтвердження своєї професійної некомпетентності (Woolfolk-Hoy, 2000). Якщо вчитель інтерпретує свої успіхи високим рівнем знань, то його самоефективність буде зростати. У випадку пояснення професійних невдач низьким професійними здібностями – самоефективність буде знижуватися.

Сприйняття власної ефективності впливає на причинно-наслідкові атрибуції, від яких залежить мотивація людини та її продуктивність. Пояснюючи собі причини невдач, вискоефективні люди схильні думати про недостатній рівень власних зусиль, тоді як люди з низьким рівнем самоефективності переконані, що мають низькі здібності (Bandura, 1994).

Вплив вікарного досвіду на самоефективність залежить від самопорівняння спостерігача з результатами діяльності моделі, за якою він спостерігає (Zimmerman, 2000). Людина (спостерігач) може знецінювати релевантність досягнень моделі для себе, якщо буде вважати її більш компетентною, талановитою. Водночас, спостереження за невдачами інших може знизити самоефективність спостерігача. Схожість між моделлю та спостерігачем є визначальним фактором впливу вікарного досвіду на сприйняту самоефективність (Bandura, 1994). Люди переймають знання, уміння та навички у компетентних моделей, які відповідають вимогам суспільства. Це в свою чергу підвищує самоефективність. Тому зазначений досвід може підвищувати рівень самоефективності або ж навпаки (Strecher, et al., 1986).

Ще менший вплив має вербальне переконання, тому що безпосередньо залежить від того, хто переконує і його вміння описувати майбутні результати. Вербальне переконання не передбачає особистого спостереження за діями чи результатом (Zimmerman, 2000). Але отримання негативних результатів призведе до швидкого зниження нереалістичної самоефективності та зниження мотивації. Bandura A. (1994) наголошує, що соціальним переконаннями легше підірвати віру людини у власну ефективність ніж її підвищити.

Фізіологічні стани позначаються на судженнях студентів з приводу власної самоефективності. Наприклад, втома чи стрес можуть розглядатися як ознаки власної фізичної слабкості (Zimmerman, 2000). Здобувачі повідомляють про зниження продуктивності, якщо відчувають тривогу, утруднене дихання, прискорене серцебиття перед публічним виступом (Strecher, et al., 1986).

Настрій особистості впливає на думки з приводу власної ефективності. Зменшення негативних стресових реакцій людини та правильне розуміння власних фізіологічних станів сприятиме підвищенню самоефективності. Тому важливо як особа сприймає та пояснює власні емоційні та фізіологічні стани (Bandura, 1994).

В дослідженнях педагогічної самоефективності розглядаються додаткові чинники формування професійної майстерності вчителів. Зокрема, Skaalvik E., Skaalvik S. окремо розглядають колективну та особисту ефективність вчителя. Зазначені конструкти позитивно пов'язані між собою. Науковці концептуалізують самоефективність вчителя, як багатовимірний конструкт за допомогою 6 підшкал: навчання, адаптація освіти до індивідуальних потреб учнів, мотивація учнів, дотримання дисципліни, співпраця з колегами та батьками, подолання змін та викликів (Skaalvik & Skaalvik, 2007: 621). Дослідники встановили, що сприйнята колективна самоефективність прогнозує всі шість вимірів педагогічної самоефективності. Науковці наголошують на залежності професійної майстерності вчителя від рівня ефективності, працездатності колективу, адже вчителі часто розділяють обов'язки, працюючи

з різними учнями в групах.

Позитивний зв'язок між двома конструктами пояснюється за допомогою вікарного досвіду, де вчителі мають змогу спостерігати за колегами з високим рівнем професійної майстерності.

Skaalvik E.M., Skaalvik S. припускають, що високий рівень колективної самоефективності може негативно впливати на вчителів з низьким рівнем професійної майстерності, у разі порівняння себе з високоефективними колегами.

Сприйняття вчителями своєї самоефективності пов'язане з підтримкою керівників та колег по роботі. Віра у свою здатність зробити значний внесок у шкільну культуру позитивно прогнозується сприятливими умовами праці та хорошими стосунками з колегами (Narayanan, et al., 2023). Несприятливе (стресове) шкільне середовище негативно впливає на особистісну оцінку власних професійних умінь у конкретному колективі та може стати причиною стресу й професійного вигорання.

Доступ до знань і вплив колег позитивно впливають на самоефективність вчителя. Комунікація з колегами, обмін досвідом відкриває можливість до отримання нових знань. Кількість таких соціальних зв'язків не має значення. Важлива якість такої соціальної взаємодії (якість знань). На думку Siciliano M.D. (2016), на особисту ефективність вчителя впливає самоефективність колег з якими вони взаємодіють та звертаються за консультаціями з приводу робочих питань.

Shah D.B. & Battarai P.C. розглядають чотири фактори, які сприяють формуванню самоефективності вчителя в Непалі: залученість студентів (наскільки ефективними є дії щодо залученості); підготовка до викладання (план-конспект уроку), поведінкова компетентність (здатність впливати на учнів власними діями) та навички викладання. Науковці повідомляють про значний вплив шкільного середовища на самоефективність. Вчителі, які відчувають підтримку колективу, вважають, що управляти своєю діяльністю можна ефективніше та обирають нові методики викладання. Шкільне середовище впливає на академічну самоефективність вчителя (навчання в процесі викладання), а досвід майстерності відіграє провідну роль в процесі формування зазначеного конструкту. Самоефективність вчителя позначається на його поведінці (поведінкова компетентність), щодо залученості учнів до навчання, а результати таких дій впливають на загальну самоефективність вчителя (Shah & Battarai, 2023).

На думку Pfitzner-Eden F., досвід майстерності опосередковується трьома іншими джерелами інформації: вікарним досвідом, вербальним переконанням, фізіологічними та афективними станами. Кожне із зазначених джерел може самостійно впливати на зміни педагогічної самоефективності. У своєму дослідженні науковець встановив, що вікарний досвід відіграє більш значну роль для групи «початківців» (новачків), тому що у своїй діяльності вони мають змогу спостерігати за роботою своїх досвідчених колег. Натомість, зв'язок досвіду майстерності та самоефективності у групі «просунутих» був сильніше ніж у групі «новачків» (Pfitzner-Eden, 2016).

Pfitzner-Eden F. розглядає педагогічну самоефективність як судження вчителя з приводу власних можливостей виконувати певні дії, які сприятимуть навчальним досягненням учнів, позитивно прогнозуватимуть залученість та ефективне управління класом. Науковець зазначає, що фізіологічні та афективні стани знижують досвід майстерності і в результаті знижується загальний рівень самоефективності (Pfitzner-Eden, 2016).

Набутий досвід, життєві обставини здатні впливати та змінювати рівень самоефективності. Ноу А.В. вважає, що розвиток самоефективності відбувається в процесі підготовки вчителів (навчання в коледжі) та знижується під час першого року на посаді. На думку науковця, студенти отримують більше підтримки в процесі навчання, стажування в школі. Працюючи перший рік за наймом, молоді вчителі повністю занурюються в навчальний процес і їх рівень самоефективності знижується (Ноу, 2000). Це означає, що рівень підтримки позитивно пов'язаний з розвитком самоефективності на початку кар'єри молодих вчителів. Відсутність або зниження підтримки призводить до зниження самоефективності.

Narayanan M. et.al встановили, що особистісні чинники формування професійної ефективності вчителів, такі як наміри та ідентичність взаємодіють з поведінковими (уміння будувати професійні стосунки) та факторами навколишнього середовища (колектив). Молоді вчителі уявляють педагогічну самоефективність через уміння будувати професійні стосунки зі своїми учнями (Narayanan et.al, 2023). Досвід майстерності суттєво впливає на сприйняття самоефективності вчителя. Тому побудова ефективної комунікації (поведінкові чинники) з учнями для молодих вчителів є дуже важливою. Професійні невдачі можуть створювати сумніви щодо власної педагогічної самоефективності, і як результат, сприяти зменшенню зусиль у викладанні.

Грозан С. розглядає педагогічну самоефективність як впевненість вчителя у своїх професійних компетенціях та здатність своїми діями досягати цілей навчально-виховного процесу. Дослідниця визначила трьох компонентну структуру самоефективності вчителя, яка включає професійну компетентність, мотивацію та самооцінку (Грозан, 2013).

Гальцева Т.О. визначає наступні соціально-психологічні чинники педагогічної самоефективності: інноваційно-творча атмосфера в педагогічних колективах; фінансові можливості; задоволеність умовами праці; вільний вибір форм і закладів підвищення кваліфікації (формальна, неформальна та інформальна освіта); участь у конкурсах; нагороди, що підвищують соціальний статус педагога (Гальцева, 2018; 49).

Дослідження останніх років вказують на взаємозв'язок психологічного благополуччя та самоефективності. Вивчаючи феномен психологічного добробуту в евдемоністичному підході, Ruff С.Д. запропонувала шестикомпонентну структуру, яка включає: самосприйняття; позитивні відносини з оточуючими; управління навколишнім середовищем (компетентність); особистісний ріст; автономію; наявність цілей та мети в житті (Ruff, 2013).

Музика О.О. вивчала взаємозв'язок самоефективності та психологічного благополуччя старшокласників, студентів в умовах війни. За допомогою факторного аналізу встановила, що два показники психологічного добробуту, такі як «особистісне зростання» і «цілі в житті» найбільше пов'язані з компонентами фактору №1 (самоефективності) та фактором №2 (психологічного благополуччя) (Музика, 2024).

Pedditzi M.L. & Scalas L.F. (2024) досліджували психологічне благополуччя учнів-підлітків за допомогою шкали базових психологічних потреб (теорія самодетермінації): у компетентності, у автономії, у спорідненості (у зв'язках з оточенням). Науковці повідомляють про позитивну кореляцію психологічного благополуччя та самоефективності. Переконавання учнів щодо своєї здатності здійснювати ефективне саморегульоване навчання (вчитися самостійно) пов'язані з показниками психологічного добробуту. Це включає: компетентність, автономію, пов'язаність (Pedditzi & Scalas, 2024).

Незалежно один від одного автономія та самоефективність зменшують емоційне виснаження вчителів, позитивно впливають на залученість до викладання та задоволеність

роботою. Skaalvik E. & Skaalvik S. (2014) припускають, що високий рівень автономії по-різному впливає на вчителів залежно від їх рівня майстерності. Педагоги з високим рівнем самоефективності будуть використовувати автономію для реалізації своїх знань, обираючи нові розробки та методики викладання. Це в свою чергу може підвищити рівень залученості та задоволення від роботи, а також сприятиме саморозвитку вчителя. Низькі очікування щодо власної майстерності можуть слугувати своєрідною стратегією самозахисту. Завдяки автономії вчителі можуть приховати власні недоліки, помилки або ж уникнути їх. В обох випадках автономія позитивно прогнозує залученість та задоволення роботою. Але стратегія уникнення у вчителів з низькою самоефективністю заважає їх професійному розвитку, навчанню Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Kuserawati S., Farida I.A (2022) повідомляють про позитивний кореляційний зв'язок між академічною самоефективністю студентів і психологічним благополуччям. На думку науковців, розвиток навчальної самоефективності сприятиме покращенню психологічного благополуччя.

Діомідова Н. та ін. (2020) встановили, що розвинений емоційний інтелект позитивно прогнозує високий рівень психологічного благополуччя майбутніх психологів та пов'язаний з вибором ефективного копінгу в складних ситуаціях.

Значний науковий інтерес дослідників викликає взаємозв'язок самоефективності, емоційного інтелекту (EI) та професійного вигорання.

Chen J., Lin C. & Lin F. припускають, що емоційний інтелект та самоефективність є запобіжниками професійного вигорання. Вчителі з розвинутим емоційним інтелектом краще справляються з професійним стресом, викладацькою діяльністю за рахунок розуміння та контролю власних емоцій. Також вони схильні сприймати труднощі як виклики (так само і високоефективні). Це підвищує їх професійну майстерність. Низький розвиток емоційного інтелекту негативно впливає на самоефективність. Розуміння власних емоцій, афективних станів сприятиме формуванню причинно-наслідкових атрибуцій, які впливатимуть на судження вчителів щодо своєї професійної ефективності. Тому розвиток емоційного інтелекту сприятиме підвищенню їх самоефективності (Chen, Lin & Lin, 2024).

Про позитивний зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності повідомляють вітчизняні науковці. На думку Борисенко Л. та Корват Л. (2023), особи з добре розвиненим емоційним інтелектом мають високий рівень самоефективності. Усвідомлення власних та емоцій інших людей, ефективне управління ними, позитивно впливає на самоефективність (Борисенко & Корват, 2023).

Висновки

1. Педагогічна самоефективність – судження вчителя щодо особистої здатності здійснювати ефективний вплив на навчально-виховний процес за допомогою власних професійних компетенцій. Встановлено наступні психологічні чинники формування професійної самоефективності вчителів: колективна ефективність, емоційний інтелект та психологічний добробут.

2. Конструкти самоефективності та психологічного добробуту взаємопов'язані між собою. Психологічне благополуччя може виступати в ролі показника самоефективності людини, адже їх рівні є досить близькими, за результатами більшості емпіричних досліджень. Розвиток окремих компонентів психологічного добробуту, таких як «життєві цілі» та «особистісний ріст», позитивно прогнозує самоефективність.

3. Сприйнята колективна ефективність працівника освіти впливає на мотивацію, професійні досягнення та методи викладання сучасного вчителя. Освітнє середовище прогнозує його професійну майстерність.

4. Розвиток емоційного інтелекту підвищує рівень самоефективності. Розуміння причинно-наслідкових зв'язків (сприятлива атрибуція) між емоціями та діями (вчинками) сприяє вибору ефективного копінгута більш амбітних життєвих цілей.

Перспективами нашого дослідження є подальше вивчення та розробка структурної моделі формування педагогічної самоефективності, спрямованої на розвиток емоційний інтелекту, колективної ефективності та окремих компонентів психологічного благополуччя (життєві цілі, мета та особистісне зростання).

Література

1. Бовсуновський, В.М. (2024). Теоретичний аналіз категорії «самоефективність» у сучасній психологічній науці. *Журнал соціальної та практичної психології*, 3, 92-99. <https://doi.org/10.32782/psy-2024-3-15>
2. Борисенко, Л., & Корват, Л. (2023). Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2, 5-10. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-2-1>
3. Грозан, С. (2013). Педагогічна самоефективність як умова творчої самостійності майбутніх учителів музики. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*, 121(2), 20-24. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_7
4. Діомідова, Н., Шайхлісламов, З., & Лазоренко, Т. (2020). Емоційний інтелект як фактор психологічного благополуччя майбутніх психологів. *Вісник ХНПУ імені Г.С Сковороди «Психологія»*, 62, 108-122. <https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.06>
5. Музика, О.О. (2024). Взаємозв'язок психологічного добробуту і професійної самоефективності старшокласників та студентів в умовах війни. *Освітологічний дискурс*, 45(2), 56-64. Режим доступу: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1088>
6. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York : Academic Press. Режим доступу: https://www.academia.edu/32386167/Bandura_self_efficacy
7. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
8. Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
9. Chen, J., Lin, C., & Lin, F. (2024). The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self-efficacy and burnout. *Acta Psychologica*, 248, 104-364.
10. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
11. Galtseva, T. (2018). Diagnostic of pedagogical workers opinion about efficiency of their own educational activity. *Psychological journal*, 4(6), 38-51. <https://doi.org/10.31108/1.2018.6.16.3>
12. Hackett, G., & Nancy, E.B. (1995). Self-efficacy and career choice and development. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp.249-280). New York : Springer. Режим доступу: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-6868-5_9

13. Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177–201). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.008>
14. Kuserawati, S., & Farida, I.A. (2022). Hubungan antara efikasi diri akademik dan kesejahteraan psikologis pada mahasiswa universitas negeri malang. *Flourishing Journal*, 2(4), 277-290.
15. Narayanan, M., Ordynans, J.G., Wang, A., McCluskey, M.S., Elivert, N., Shields, A.L. et.al. (2023). Putting the self in self-efficacy: Personal factors in the development of early teacher self-efficacy. *Education and Urban Society*, 55(2), 175-200. <https://doi.org/10.1177/00131245211062528>
16. Pedditz, M.L., & Scalas, L.F. (2024). Psychological Well-Being and Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1037. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081037>
17. Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
18. Ryff, C.D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
19. Shah, D.B., & Bhattarai, P.C. (2023). Factors contributing to teachers' self-efficacy: a case of Nepal. *Education Sciences*, 13(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci13010091>
20. Siciliano, M.D. (2016). It's the quality not the quantity of ties that matters: Social networks and self-efficacy beliefs. *American Educational Research Journal*, 53(2), 227-262. <https://doi.org/10.3102/0002831216629207>
21. Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>
22. Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
23. Strecher, V.J., McEvoy DeVellis, B., Becker, M.H., & Rosenstock, I.M. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health education quarterly*, 13(1), 73-92.
24. 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)
25. Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
26. White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297–333.
27. Woolfolk-Hoy, A.E. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
28. Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

Reference

1. Bovsunovskyi, V.M. (2024). Teoretychnyi analiz katehorii «samoefektyvnist» u suchasni psycholohichnii nauksi [Theoretical analysis of the category “self-efficacy” in modern psychological science]. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psycholohii – Social and Practical Psychology Journal*, 3, 92-99. <https://doi.org/10.32782/psy-2024-3-15> [in Ukrainian].
2. Borysenko, L., & Korvat, L. (2023). Zviazok emotsiinoho intelektu ta samefektyvnosti osobystosti [The correlation between emotional intelligence and self-efficacy]. *Zhurnal sotsialnoi ta praktychnoi psycholohii – Social and Practical Psychology Journal*, 2, 5-10. <https://doi.org/10.32782/psy-2023-2-1> [in Ukrainian].
3. Hrozan, S. (2013). Pedagogichna samefektyvnist yak umova tvorchoi samostiinosti maibutnikh uchyteliv muzyky [Pedagogical self-efficacy as a condition for creative independence of future music teachers]. *Naukovi zapysky. Serii: Pedagogichni nauky – Scientific notes. Series : Pedagogical Sciences*, 121(2), 20-24. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29_7 [in Ukrainian].
4. Diomidova, N., Shaykhlislamov, Z., & Lazorenko, T. (2020). Emotsiinyi intelekt yak faktor psycholohichnoho blahopoluchchia maibutnikh psycholohiv [Emotional intelligence as a factor of psychological wellbeing of future psychologists]. *Visnyk KhNPU imeni HS Skovorody «Psycholohiia» – Bulletin of H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University "Psychology"*, 62, 108-122. <https://doi.org/10.34142/23129387.2020.62.06> [in Ukrainian].
5. Muzyka, O.O. (2024). Vzaiemozviazok psycholohichnoho dobrobutu i profesiinoi samefektyvnosti starshoklasnykiv ta studentiv v umovakh viiny [Relationship between psychological well-being and professional self-efficacy of senior pupils and students in war conditions]. *Osvitlohichnyi dyskurs – Educological discourse*, 45(2), 56-64. Retrieved from <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1088> [in Ukrainian].
6. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (. Retrieved from https://www.academia.edu/32386167/Bandura_self_efficacy
7. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
8. Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1–40. <https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
9. Chen, J., Lin, C., & Lin, F. (2024). The interplay among EFL teachers' emotional intelligence and self-efficacy and burnout. *Acta Psychologica*, 248, 104-364.
10. Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The " what" and" why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
11. Galtseva, T. (2018). Diagnostic of pedagogical workers opinion about efficiency of their own educational activity. *Psychological journal*, 4(6), 38-51. <https://doi.org/10.31108/1.2018.6.16.3>
12. Hackett, G., & Nancy, E.B. (1995). Self-efficacy and career choice and development. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 249-280). New York : Springer. Retrieved from https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4419-6868-5_9
13. Jerusalem, M., & Mittag, W. (1995). Self-efficacy in stressful life transitions. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 177-201). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527692.008>

14. Kuserawati, S., & Farida, I.A. (2022). Hubungan antara efikasi diri akademik dan kesejahteraan psikologis pada mahasiswa universitas negeri malang. *Flourishing Journal*, 2(4), 277-290.
15. Narayanan, M., Ordynans, J.G., Wang, A., McCluskey, M.S., Elivert, N., Shields, A.L., et al. (2023). Putting the self in self-efficacy: Personal factors in the development of early teacher self-efficacy. *Education and Urban Society*, 2023. 55 (2), 175-200. <https://doi.org/10.1177/00131245211062528>
16. Pedditzi, M.L., & Scalas, L.F. (2024). Psychological Well-Being and Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(8), 1037. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081037>
17. Pfitzner-Eden, F. (2016). Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 7, 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
18. Ryff, C.D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and psychosomatics*, 83(1), 10-28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
19. Shah, D.B., & Bhattarai, P.C. (2023). Factors contributing to teachers' self-efficacy: a case of Nepal. *Education Sciences*, 13(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci13010091>
20. Siciliano, M.D. (2016). It's the quality not the quantity of ties that matters: Social networks and self-efficacy beliefs. *American Educational Research Journal*, 53(2), 227-262. <https://doi.org/10.3102/0002831216629207>
21. Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology*, 99(3), 611-625. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611>
22. Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological reports*, 114(1), 68-77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
23. Strecher, V.J., McEvoy DeVellis, B., Becker, M.H., & Rosenstock, I.M. (1986). The role of self-efficacy in achieving health behavior change. *Health education quarterly*, 13(1), 73-92.
24. 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)
25. Tschannen-Moran, M., & McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *The elementary school journal*, 110(2), 228-245. <https://doi.org/10.1086/605771>
26. White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333.
27. Woolfolk-Hoy, A.E. (2000). Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.
28. Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

**PSYCHOLOGICAL FACTORS IN THE FORMATION OF TEACHER'S
PEDAGOGICAL SELF-EFFICACY**

Liudmyla Kotlova

PhD in Psychology, Associate Professor,

Head of the Department of Psychology, Speech Therapy and Inclusive Education

Ivan Franko Zhytomyr State University

40, Velyka Berdychivska Str. Zhytomyr, Ukraine, 10008

kotlova.lo@i.ua <https://orcid.org/0000-0003-2994-6724>

Vadym Bovsunovskyi

Postgraduate Student at the Department of Social and Practical Psychology

Ivan Franko Zhytomyr State University

40, Velyka Berdychivska Str. Zhytomyr, Ukraine, 10008

vadim.bovsunovskyi@gmail.com <https://orcid.org/0009-0005-5820-211X>

Abstract

The article is aimed at studying the psychological factors of pedagogical self-efficacy formation in the modern educational environment. It is noted that teacher's self-efficacy refers to a teacher's personal judgments of their ability to effectively influence the educational process through acquired professional competencies. This construct changes throughout life under the influence of the environment. The theoretical analysis of theoretical and empirical studies on psychological factors of professional self-efficacy has been carried out. The leading role of mastery experience in ensuring the rapid growth in professional effectiveness has been confirmed. The influence of vicarious experience, verbal persuasion, and physiological and affective states on the formation of teacher's self-efficacy has been analyzed. Schools with low levels of collective efficacy convey a sense of academic futility to students. Highly effective school teams can influence the professional mastery of individual teachers and fill the school space with an atmosphere of development and success. Both constructs are interdependent, and certain elements of psychological well-being (life goals, personal growth) can be the factors in the formation of professional self-efficacy. The role and impact of a teacher's emotional intelligence (EI) on their professional mastery are analyzed. Teachers with well-developed EI cope better with professional stress and set higher life goals. Understanding one's own emotions affects causal attributions, motivation and personal judgments about professional self-efficacy. Based on the generalizations of scientific literature, prospects for further research have been formed, namely, the development of an effective structural model for the formation of teacher's self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, psychological well-being, emotional intelligence, competence, motivation, stress, professional burnout, adaptation, teaching activities.

Подано 09.12.2024

Рекомендовано до друку 23.12.2024