

СТРУКТУРНА МОДЕЛЬ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

A STRUCTURAL MODEL OF THE DEVELOPMENT OF TEACHERS' PEDAGOGICAL SELF-EFFICACY

Мета цього дослідження – здійснити теоретичний аналіз даних емпіричних досліджень та систематизувати знання про наукові підходи до розвитку самоефективності вчителів у сучасному освітньому середовищі. Установлено, що самосприйняття ефективності залежить від здатності будувати професійні відносини з учнями та ефективно впливати на них у межах навчально-виховного процесу. Розглянуто вплив онлайн-програм, тренінгів з професійного розвитку на самоефективність. Проаналізовано вплив чотирьох джерел інформації про самоефективність. Успішний досвід та професійні досягнення найбільше впливають на самоефективність. Програми розвитку, які спираються виключно на вербальний досвід (спостереження за колегами) та словесне переконання, є малоефективними й мають короткотривалий ефект. Структура навчального курсу з розвитку самоефективності повинна містити практичний компонент та сприяти розвитку саморефлексії, яка допоможе виявити прогалини знань і визначити напрями розвитку. Створюючи нові програми розвитку самоефективності, необхідно враховувати знання про джерела інформації та професійний стаж роботи вчителів. Вербальне переконання забезпечується конструктивним зворотним зв'язком від колег, директора та впливає на формування сприятливої атрибуції. Спостережуваний досвід більш важливий у розвитку самоефективності молодих учителів. Для досвідчених педагогів важливішими є професійні досягнення (успішний досвід). Програми професійного розвитку, які містять психологічну підтримку (колег, наставника, тренера) допомагають упоратися з професійним стресом. Підтверджено позитивний зв'язок між професійним розвитком учителів та рівнем самоефективності. Набуття й удосконалення професійних компетенцій підвищує мотивацію та сприяє позитивним змінам у викладанні.

Ключові слова: самоефективність, професійний розвиток, коучинг, наставництво, освітнє середовище.

The aim of this study is to conduct a theoretical analysis of empirical research data and systematize knowledge about scientific approaches to the development of teacher self-efficacy in the modern educational environment. The findings indicate that perceptions of self-efficacy are influenced by the ability to establish professional relationships with students and effectively impact them within the educational process. The study examines the effects of online programs and professional development training on self-efficacy, as well as the impact of four sources of self-efficacy information. Professional achievements and successful experiences are identified as the most significant factors in enhancing self-efficacy. Development programs solely based on verbal experience (peer observations) and verbal persuasion are shown to be less effective and have only short-term effects.

The structure of self-efficacy development courses should include practical components and foster self-reflection to identify knowledge gaps and developmental needs. New self-efficacy development programs should consider the sources of information and the professional experience of teachers. Verbal persuasion is supported by constructive feedback from colleagues and school administrators, contributing to positive attribution formation. Observational experiences are particularly crucial for young teachers, while professional achievements hold more importance for experienced educators. Professional development programs that include psychological support from colleagues, mentors, or trainers aid in managing professional stress. A positive correlation between teacher professional development and levels of self-efficacy has been confirmed. The acquisition and improvement of professional competencies increase motivation and promote positive changes in teaching practices.

Key words: self-efficacy, professional development, coaching, mentoring, educational environment.

УДК 159.922:378.046.4
DOI <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.71.18>

Бовсуновський В. М.

здобувач ступеня доктора філософії
Житомирський державний університет
Імені Івана Франка

Постановка проблеми та аналіз досліджень.

Майже пів століття науковій спільноті відоме поняття «самоефективність». Незважаючи на велику пояснювальну силу цього конструкту, досі залишається малодослідженим питання формування та розвитку професійної самоефективності вчителів.

Сьогоднішня освіта визначає, яким буде майбутнє нашої країни вже завтра. Рівень освіти впливає на фаховість майбутніх поколінь. Учителі є учасниками навчально-виховного процесу, і саме від їх ефективності залежить продуктивність учнів.

Професійний розвиток учителя нерозривно пов'язаний з його діяльністю. Що ефективніший педагог, то кращими є методи викладання та академічні досягнення його вихованців.

Вчителі розширюють власні компетенції на курсах з підвищення кваліфікації, фахових семінарах, вебінарах тощо. Саморозвиток теж відіграє значну роль у досягненні високого рівня професійної майстерності. Але чи достатньо такого інструментарію молодому вчителю, щоб розвинути педагогічну самоефективність? Мабуть, ні. Концепція самоефективності – це багатовимірний конструкт. Високий рівень професійних умінь та навичок зовсім не означає, що педагогічна самоефективність буде тотальною.

Актуальним залишається питання, що саме вимірюють науковці, досліджуючи самоефективність учителя: екстернальність та інтернальність; особистий чи навчальний вплив усіх учителів

(самоефективність викладання) [11]. Сьогодні немає єдиного інструменту вимірювання самоефективності вчителів, адже показники цього конструкту не є універсальними в різних дослідженнях [16].

Останніми десятиліттями значна частина зарубіжних та вітчизняних науковців досліджує проблему розвитку самоефективності.

Вагомий внесок у вирішенні концептуальної заплутаності зробили М. Чаннен-Моран, А. В. Хой, В. К. Хой (M. Tschannen-Moran, A. W. Hoy, W. K. Hoy) [15]. М. Ваєтт (Wyatt M.) запропонував власну модель розвитку педагогічної самоефективності [20]. Значний науковий інтерес становлять праці, присвячені сучасним моделям професійного розвитку самоефективності вчителя [10; 13; 19; 21].

Вітчизняні науковці О. Креденцер, О. Музика дослідили зв'язок самоефективності та психологічного благополуччя [3–4]. С. Грозан зробила значний внесок у розуміння концепції педагогічної самоефективності та її структури [2]. Неабиякий науковий інтерес становлять праці про взаємозв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості [1].

Метою дослідження є комплексний аналіз різних підходів до формування самоефективності вчителів, а також створення ефективної моделі розвитку педагогічної самоефективності.

Завдання дослідження: 1) проаналізувати наявні стратегії розвитку педагогічної самоефективності; 2) визначити ефективну модель розвитку професійної самоефективності вчителів відповідно до вимог сучасного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу. Самоефективність є центральним механізмом людської свободи волі [5]. Незважаючи на широке наукове застосування цього конструкту, сьогодні немає однієї загальноприйнятої концепції педагогічної самоефективності. Науковці використовують різні підходи до визначення поняття зазначеного феномену.

У цьому дослідженні розглядаємо педагогічну самоефективність як переконання вчителя у власній здатності ефективно впливати на учнів та досягати цілей навчально-виховного процесу за допомогою професійних компетенцій [2].

Сучасні дослідження самоефективності ґрунтуються на чотирьох джерелах інформації: особистих та професійних досягненнях, словесному переконанні, спостережуваному досвіді, фізіологічних та афективних станів [7]. На думку багатьох науковців, активне досягнення є найефективнішим способом для підвищення самоефективності [22; 17]. Однак А. Бандура також зазначає, що для підвищення самоефективності індивіда не завжди потрібно переживати особистий позитивний досвід [5]. Науковець повідомляє, що за допомогою багаторазового моделювання успішної поведінки та візуалізації досягнення певних результатів (рівня) можливо підвищити рівень переконань у самоефективності (робота з фобіями).

М. Чаннен-Моран, А. В. Хой, В. К. Хой (M. Tschannen-Moran, A. W. Hoy, W. K. Hoy) запропонували інтегровану модель самоефективності вчителя як відповідь на концептуальну невизначеність зазначеного феномену в кінці XX століття. Відповідно до запропонованої концепції, вчителі отримують інформацію про власну ефективність із чотирьох джерел, визначених А. Бандурою. Далі відбувається когнітивна обробка даних через аналіз навчального завдання та оцінку власної професійної компетентності для його виконання. Набутий досвід є новим джерелом інформації про свою ефективність [15].

Усі чотири джерела інформації по-різному впливають на формування самоефективності вчителя, але вирішальною є когнітивна обробка, яка впливає на оцінку складності навчального завдання. Атрибуційний аналіз найбільше впливає на формування самоефективності вчителів.

Розмірковуючи над своєю самоефективністю в підготовці або виконанні навчального завдання, вчителі враховують свій професійний досвід та навички. Індивід визначає свій рівень ефективності за допомогою порівняння власних здібностей та вмінь з необхідними професійними компетенціями, що забезпечують успішне виконання навчального завдання [15].

Учителі неоднаково ефективні при виконанні різних професійних завдань. Для досягнення успіху у виконанні конкретного завдання вчитель враховує конкретні фактори, які сприятимуть досягненню успішного результату: наявність відповідного приміщення, якісні матеріали, технічні засоби навчання, рівень знань учнів тощо. Аналіз навчального завдання містить контекстуальні фактори, як-от роль директора у формуванні навчального середовища, шкільний клімат, підтримка колег.

М. Ваєтт (M. Wyatt) провів лонгitudне дослідження та представив власну концептуальну модель розвитку самоефективності вчителів. Науковець указує на значні недоліки попередньої моделі та зосереджується на рефлексивному циклі навчання. На його думку, невпевненість учителя сприяє професійному розвитку через рефлексію. Сприйнята самоефективність та різні аспекти практичних знань взаємодіють і впливають на кожен етап рефлексивного циклу: планування та підготовка, викладання, аналіз своєї діяльності, розробка нових підходів (через набутий досвід). Це допомагає визначити слабкі сторони й зони росту [20].

На думку науковця, педагогічну самоефективність можна підвищити за допомогою розвитку рівня професійних знань та навичок. Але загальні переконання у своїх можливостях є досить стійкими й змінити їх дуже непросто. Тому простіше змінювати переконання вчителів у виконанні конкретних професійних завдань, підвищуючи рівень знань та умінь. Високий рівень загальної самоефективності допомагає вчителям у роботі з новими завданнями, за умови, що схожі завдання виконували раніше.

На сприйняття індивідуальної та колективної самоєфективності можуть впливати фіктивні порівняння індивіда або групи осіб з іншими (сильний / слабкий). Переконання у власній ефективності, утворені на основі інформації, що не відповідає дійсності, впливатимуть на дії та досягнення як конкретної особи, так і колективу [5].

Важливо, що вчителі думають стосовно своїх навичок викладання. Директори можуть впливати на атрибуції вчителів. Якщо керівник зосереджується на позитивних аспектах роботи вчителя та надає зворотний зв'язок, оцінюючи фактори, які є підконтрольними (зусилля, підготовка, планування), то подібно й учитель оцінюватиме себе. Педагогічна самоєфективність підвищується з розвитком почуття контролю над власним шкільним життям. Директор бере безпосередню участь у цьому процесі [15].

Усвідомлення власної здатності контролювати свої думки (розумові процеси) є визначальним чинником для протидії дистресу та депресії, які спричинені розумовою діяльністю. А. Бандура наголошує, що не самі думки та їх частота є причиною страждань, а віра у власну неспроможність їх зупинити, змінити. Стресори самі по собі не виснажують людину [6].

Учителі сприймають власну ефективність через здатність чинити навчальний вплив на складних та мало мотивованих учнів [11]. Для здійснення ефективного впливу потрібно постійно розвивати професійні компетенції. Однак просто розвитку може бути замало, потрібна підтримка, зворотний зв'язок. Тому в останні десятиліття для розвитку самоєфективності використовують різні моделі професійного розвитку: коучинг, наставництво, тренінги, семінари, вебінари, курси підвищення кваліфікації тощо. Розглянемо деякі з них у контексті формування педагогічної самоєфективності.

У своєму дослідженні С.Д. Брус, Дж.А. Росс (C.D. Bruce, J.A. Ross) використали модель коучингу за принципом «рівний-рівному» (Peer Coaching). Коучинг учителів (*Teacher peer coaching*) – це інтенсивна діяльність з професійного розвитку, під час якої вчителі надають одне одному зворотний зв'язок про свою викладацьку діяльність [8, с. 347]. У цьому підході пари вчителів зі схожим професійним досвідом спостерігають за викладанням одне одного, надають конструктивний зворотний зв'язок, допомагають з постановкою та реалізацією навчальних цілей.

Науковці зазначають, що коучинг змінив викладацьку практику. Вчителі обирали конструктивістський підхід (орієнтований на учня, на те, що він вже знає) у викладанні математики.

Програма професійного розвитку позитивно вплинула на судження вчителів, щодо власних можливостей впливати на навчальний процес завдяки своїм професійним здібностям. На початку деякі вчителі відчували пригнічення, спостерігаючи за майстерністю колег (вікарний досвід). Але в кінці програми вчителі повідомили, що їх оцінка

власних здібностей змінилась і вони більше не концентрували увагу на недоліках власного викладання, а зосереджувалися на нових цілях та стратегіях, новаторських методиках викладання.

Науковці повідомляють, що коучинг сприяв розвитку саморефлексії в усіх учасників. Взаємодія зі своїми колегами спонукала до роздумів щодо власного викладання. С.Д. Брус, Дж.А. Росс (C.D. Bruce, J.A. Ross) вважають, що конструктивний відгук від колег стосовно викладацької діяльності впливає на мотивацію вчителя, постановку нових, більш амбітних цілей та впровадження нових технологій викладання [8].

М. Чаннен-Моран, П. МакМастер (M. Tschannen-Moran, P. McMaster) у своєму дослідженні визначають коучинг найефективнішим форматом професійного розвитку вчителів [17]. На їхню думку, така модель професійного зростання найсильніше впливає на самоєфективність та сприяє впровадженню нових стратегій викладання. Завдяки тренеру вчитель отримує підтримку та конструктивний зворотний зв'язок (словесне переконання).

Науковці повідомляють, що вчителі які брали участь у форматах професійного розвитку без застосування моделі коучингу, відчували зниження самоєфективності щодо викладання.

У 2024 році Г.Горгіу, Т.Шерборн, Р.Ковальські (G. Gorghiu, T. Sherborne, R. Kowalski) та інші досліджували вплив коучингу на продуктивність, самоєфективність учителя в межах міжнародного проєкту CONNECT, який охоплював чотири країни: Велику Британію, Іспанію, Румунію та Бразилію.

Ця концепція використовує підхід CARE-KNOW-DO (піклуватися, знати, робити). Така структура є досить гнучкою в адаптації навчальних програм і методів викладання до вимог громад, школи та до стандартів національних освітніх стратегій [10].

Зазначений проєкт містив програму DigComp EU, яка сприяла набуттю вчителями цифрових компетентностей. Науковці наголошують на провідній ролі сучасних цифрових технологій у вирішенні проблем у контексті освіти (створення інтерактивних матеріалів, інформаційна грамотність).

Результати дослідження вказують на позитивний вплив коучингу в розвитку педагогічної самоєфективності вчителів. Ця модель покращує взаємодію між учителями, школами, громадою та сприяє особистому розвитку.

У 2020 році опубліковано дослідження про вплив навчального коучингу на самоєфективність учителів початкової школи в різноманітному шкільному окрузі Каліфорнії. Учасники могли обирати коучинг або наставництво. Тренерами були досвідчені вчителі або вчителі-пенсіонери, які пройшли додаткове навчання та сертифікацію [19].

Установлено, що вчителі зі стажем роботи до трьох років схильні краще сприймати коучинг, ніж педагоги з професійним досвідом понад п'ятнадцять років. До того ж учителі, які працюють у початковій школі (включно з 3 класом), мають нижчий

рівень ефективності порівняно з колегами, які викладають у старших класах (4–6 класи).

Результати дослідження показують, що найнижчий рівень самоефективності мають учителі зі стажем роботи 4–9 років, навіть порівняно з учителями-початківцями. Найвищий рівень професійної майстерності демонструють учителі з досвідом викладання 10–14 років. Спеціалісти з досвідом роботи понад п'ятнадцять років відчують високий рівень професійної впевненості, але ця група заявляє про мінімальну користь навчального коучингу.

На думку науковців, коучинг буде більш ефективним для вчителів-початківців, тому що їм необхідна підтримка та інструменти для викладання [19]. Для розвитку самоефективності вчителів-ветеранів потрібно шукати інший інструмент, тому що респонденти цієї групи вважають, що набутого досвіду вже достатньо й коучинг є малоефективним.

С. Шалієс, С. Бертон, Е. Флав'є, М. Дюран (S. Chaliès, S. Bertone, E. Flavie, M. Durand) вивчали роль спільного наставництва у французькій школі. Воно передбачає спільну підготовку до уроку, спільне викладання та оцінювання [9].

В експерименті брав участь учитель-початківець, а його наставником (Cooperating Teacher) був досвідчений педагог із загальним стажем роботи дванадцять років, а на посаді наставника – сім років. Зазначена модель сприяла професійному розвитку стажера. Учитель-початківець використовував спостереження за діями свого колеги й конкретні поради для корекції та вдосконалення своїх компетенцій. Ця взаємодія сприяла засвоєнню та впровадженню нових правил і методів викладання молодим вчителем у свою практику.

На думку науковців, інтерв'ю самоконфронтації може бути ефективним методом у програмі професійного розвитку вчителя [9]. Учасники дослідження окремо одне від одного дивилися записи уроків, аналізували свої дії та дії колеги. Під час бесіди їх запитували про почуття й думки. Зазначений метод допоміг краще зрозуміти набутий досвід та сприяв професійному зростанню.

Дж. Х. Ю (J. H. Yoo) досліджувала вплив онлайн-програм з професійного розвитку на сприйняття самоефективності [21]. Навчальний модуль урахував чотири джерела інформації, описані А. Бандурою. Досліджувані вчилися нового, спостерігали за роботою досвідчених колег у класі.

Щотижня учасники отримували конструктивний зв'язок від тренера з навчання. Для ефективної роботи з афективними станами використовували щотижневий онлайн-форум, де вчителі мали змогу розповісти про стресові ситуації та поділитися набутим досвідом.

Результати дослідження показали, що професійний розвиток позитивно пов'язаний із самоефективністю. Аналізуючи педагогічний досвід окремих вчителів, відмічено відсутність значних змін у їхній самоефективності. На думку дослідника, навчальні програми по-різному впливають

на учасників: одні стають занадто впевненими, а інші недооцінюють свої можливості.

Дж. Х. Ю (J. H. Yoo) також наголошує на значній ролі саморефлексії. Учителі розмірковують про свою професійну майстерність до й після проходження навчального курсу.

Навчальні програми з розвитку самоефективності, засновані на вікарному досвіді та вербальному переконанні, є малоефективними [15]. Причиною є те, що повторити успішний досвід досвідченого колеги буває досить складно, особливо вчителям-початківцям. Схожість між молодим учителем та досвідченим колегою є визначальним чинником впливу спостережуваного досвіду на самосприйняття ефективності [6]. Набутий вікарний досвід може знецінюватися спостерігачем, якщо в результаті самопорівняння він вважає себе менш талановитим та компетентним, ніж спостережувана модель [22].

Вербальним переконанням легше знизити рівень самоефективності людини, ніж підвищити, особливо в разі набуття негативного досвіду [6]. На думку Б. Дж. Ціммерман (B. J. Zimmerman), словесне переконання відіграє менш значну роль у сприйнятті самоефективності, ніж особисті досягнення та спостереження [22].

Водночас Ф. Пфітцнер-Еден (F. Pfitzner-Eden) переконаний, що вікарний досвід важливіший для вчителів-початківців, тоді як досвід майстерності більше пов'язаний з досвідченими вчителями [12].

Тому програма підвищення самоефективності має сприяти набуттю реального досвіду управління дітьми та навчання в різних ситуаціях. У процесі навчання рівень складності завдань має зростати. Таке навчання забезпечить досвід майстерності та зворотний зв'язок. На ранніх етапах навчання, кар'єри позитивний зворотний зв'язок впливає на формування сприятливих атрибутів учителя, а це змінює переконання в самоефективності [15].

Молодих учителів (початківців) варто призначати на невеликі класи з більш здібними учнями. Таке середовище сприятиме розвитку професійних компетенцій без додаткового стресу, який може виникати в роботі з великими класами. Такий підхід допоможе розвинути самоефективність [15].

Учителі-початківці з високим рівнем самоефективності показують високий рівень задоволеності викладанням, мають низький рівень професійного стресу та достатній рівень підтримки на робочому місці.

Дослідження Ф. Вадагі, Дж. Леша (F. Vadahi, J. Lesh) показало позитивний вплив сучасних тренінгових технологій на самоефективність вчителів [18]. Програми розвитку мають розроблятися з урахуванням знань про джерела самоефективності та відповідати актуальним потребам учителів. Науковці зазначають, що освітня практика вчителя безпосередньо впливає на поведінку вихованців. Тому важливо, щоб учителі були компетентними та здійснювали ефективне втручання. Підготовка вчителів має проходити нерозривно з навчальним процесом.

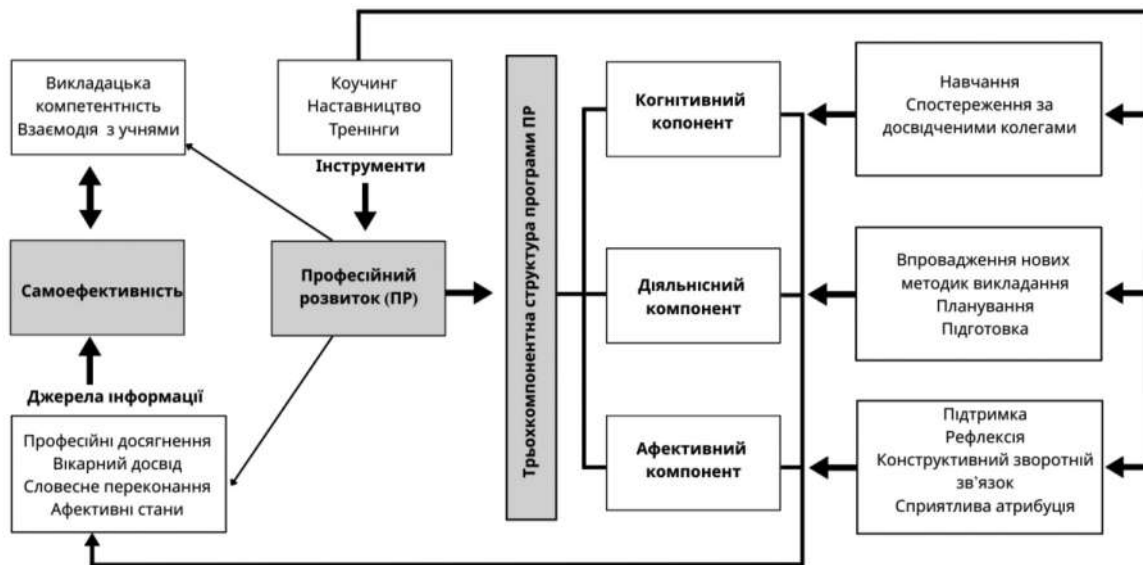


Рис. 1. Структурна модель розвитку педагогічної самоефективності

Г. М. Путрі, С. П. Кавур'ян, Б. Саптоно, З. А. Фіанто (G. M. Putri, S. P. Kawuryan, B. Saptano, Z. A. Fianto) повідомляють про позитивний зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності [13]. На думку науковців, потрібно розробляти та впроваджувати стратегії щодо розвитку емоційного інтелекту в контексті освіти. Це сприятиме науковим досягненням (академічній самоефективності) учнів, студентів а також їх особистісному розвитку.

На думку О. Музики, за допомогою тренінгу з розвитку самоефективності можна позитивно вплинути на психологічний добробут старшокласників, студентів. Розвиток професійних навичок та досягнення цілей сприятиме розвитку обох конструктів [4].

Низький рівень колективної ефективності може гальмувати індивідуальні спроби впроваджувати нові методи викладання [15]. Тому потрібно розглядати окремо особисту ефективність вчителя та колективну. Між цими конструктами є значний позитивний зв'язок, опосередкований вікарним досвідом. Сприйнята колективна ефективність впливає на самоефективність учителя через мотивацію та академічні успіхи, досягнення учнів [14].

Зважаючи на емпіричні дані, представлені в цій статті, ми пропонуємо власну інтегровану структурну модель розвитку педагогічної самоефективності.

Ми вважаємо, що зазначена модель розвитку може бути використана при розробці та впровадженні навчального курсу, програми розвитку самоефективності вчителів, адже вона є теоретично обґрунтованою, а методи та інструменти – дієвими, простими в застосуванні без необхідності зупиняти навчальний процес.

Висновки. Учителі визначають свою педагогічну майстерність через ефективну взаємодію з учнями за допомогою досвіду та власних професійних компетенцій. Професійний розвиток позитивно впливає на педагогічну самоефективність

учителя. Тому структура навчального курсу або програми розвитку педагогічної самоефективності обов'язково має містити практичний компонент, який сприятиме здобуттю нових знань, розвитку вмінь та навичок.

Сучасні моделі розвитку самоефективності вчителів мають розроблятися з урахуванням чотирьох джерел інформації про цей конструкт: професійними досягненнями, спостережуваним досвідом, словесним переконанням та афективними станами. Коучинг, наставництво (менторство), тренінгові технології сприяють розвитку самоефективності через набуття практичного досвіду та конструктивних відгуків.

Навчальні програми з розвитку педагогічної самоефективності повинні враховувати педагогічний стаж роботи вчителя. Найбільш ефективними вони будуть для вчителів-початківців. Педагоги, які мають досвід роботи понад п'ятнадцять років, заявляють про малоефективність таких моделей розвитку.

Програма розвитку має сприяти саморефлексії вчителів та формуванню сприятливої атрибуції, яка позитивно пов'язана з педагогічною самоефективністю. Конструктивний зворотний зв'язок від колег або директора підвищує самоефективність.

Перспективи подальших досліджень ми бачимо в розробленні практичного навчального курсу розвитку педагогічної самоефективності для вчителів-початківців та освітян зі стажем роботи до десяти років.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисенко Л., Корват Л. Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. 2, 5–10. DOI: <https://doi.org/10.32782/psy-2023-2-1> (дата звернення: 22.11.2024)
2. Грозан С. Педагогічна самоефективність як умова творчої самостійності майбутніх учителів

- музики. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2013. 121(2), 20–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nz_p_2013_121%282%29__7 (дата звернення: 12.11.2024)
3. Креденцер О.В. Вплив професійної самоефективності освітнього персоналу на його суб'єктивне благополуччя в умовах війни. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії*. 2023. № 5(1). С. 45–54.
4. Музика О.О. Взаємозв'язок психологічного добробуту і професійної самоефективності старшокласників та студентів в умовах війни. *Освітнологічний дискурс*. 2024. 45(2), 56–64. URL: <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/1088> (дата звернення: 20.11.2024)
5. Bandura A., Locke E.A. Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*. 2003. 88(1), 87.
6. Bandura A. Self-efficacy. *Encyclopedia of human behavior* / In V.S. Ramachaudran (Ed). New York: Academic Press, 1994. Vol.4. pp. 71–81. URL: https://www.academia.edu/32386167/Bandura_self_efficacy (дата звернення: 01.11.2024)
7. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 1977. Vol. 84(2). P. 191–215. DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191> (дата звернення: 05.04.2024)
8. Bruce C.D., Ross J.A. A model for increasing reform implementation and teacher efficacy: Teacher peer coaching in grades 3 and 6 mathematics. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*. 2008. 346–370.
9. Chaliès S., Bertone S., Flavie E., Durand M. Effects of collaborative mentoring on the articulation of training and classroom situations: A case study in the French school system. *Teaching and teacher education*. 2008. 24(3), 550–563.
10. Gorghiu G., Sherborne T., Kowalski R., Vives-Adrián L., Ribeiro S. Enhancing Teachers' Self-Efficacy Supported by Coaching in the Content of Open Schooling for Sustainability. *Sustainability*. 2024. 16(22), 10131. DOI: <https://doi.org/10.3390/su162210131> (дата звернення: 24.02.2025).
11. Guskey T.R., Passaro P.D. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American educational research journal*. 1994. 31(3), 627–643.
12. Pfitzner-Eden F. Why do I feel more confident? Bandura's sources predict preservice teachers' latent changes in teacher self-efficacy. *Frontiers in psychology*. 2016. 7, 1486. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486> (дата звернення: 22.10.2024)
13. Putri G. M., Kawuryan S. P., Saptono B., Fianto Z. A. The Role of Emotional Intelligence in Improving Student Self-Efficacy. *Jurnal Ilmiah Sekolah Dasar*. 2024. 8(2), 370–378. DOI: <https://doi.org/10.23887/jisd.v8i2.68257> (дата звернення: 21.10.2025).
14. Skaalvik E.M., Skaalvik S. Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of educational psychology* 2007. 99(3), 611–625. URL: <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.3.611> (дата звернення: 10.10.2024).
15. Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*. 1998. 68(2), 202–248.
16. Tschannen-Moran M., Hoy A. W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*. 2001. 17(7), 783–805. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1) (дата звернення: 17.10.2024).
17. Tschannen-Moran M., McMaster P. 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*. 2009. 110(2), 228–245. DOI: <https://doi.org/10.1086/605771> (дата звернення: 27.10.2024).
18. Vadahi F., Lesha J. Enhancing teachers self-efficacy: Theoretical and research considerations. *European Scientific Journal*. 2015. 11(19).
19. Walsh N.R., Ginger K., Akhavan N. Benefits of instructional coaching for teacher efficacy: A mixed methods study with PreK-6 teachers in California. *Issues in Educational Research*. 2020. 30(3), 1143–1161.
20. Wyatt M. "Are they becoming more reflective and/or efficacious?" A conceptual model mapping how teachers' self-efficacy beliefs might grow. *Educational Review*. 2015. 68(1), 114–137. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2015.1058754> (дата звернення: 26.02.2025).
21. Yoo J. H. The effect of professional development on teacher efficacy and teachers' self-analysis of their efficacy change. *Journal of Teacher Education for Sustainability*. 2016. 18(1), 84.
22. Zimmerman B. J. Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*. 2000. 25(1), 82–91. DOI: <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016> (дата звернення: 13.10.2024).