

УДК: 159.923:001.891:37.041-051(045)

[https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9\(27\)-595-609](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2023-9(27)-595-609)

**Тягур Любомира Миронівна** доктор філософії (PhD) з психології, доцент кафедри педагогіки та психології професійної освіти факультету лінгвістики та соціальних комунікацій, Національний авіаційний університет, проспект Любомира Гузара, 1, м. Київ, 03058, тел.: (066)114-68-09, <https://orcid.org/0000-0001-5106-2920>

## ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті проведено теоретичний аналіз досліджень науковців світу з питань самоефективності викладачів, як чинника особистого ресурсу, та її зв'язку з вірою людини у власні сили та можливості, здатністю реалізовувати особистий план діяльності, з самооцінкою, оптимізмом, благополуччям, кращою стійкістю до стресу, попереднім досвідом майстерності, з мотивацією, цілеспрямованістю, задоволеністю роботою, залученістю, професійною відданістю, емоційним вигоранням.

Проведений аналіз емпіричних даних дослідження самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти у якому взяли участь 290 викладачів педагогічних коледжів з різних регіонів України. Для дослідження самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти було використано методику «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема». На підставі результатів шкали самоефективності було визначено три її рівні: високий, середній і низький. Визначено, що 27,4% викладачів притаманний високий рівень самоефективності, а отже вони є високовмотивованими педагогами, які ставлять високі цілі і намагаються їх досягнути, впевнені у здатності справлятися з найскладнішими проблемами, є стресостійкими та оптимістично налаштованими. 72,6% викладачів мають недостатній рівень самоефективності, а отже ці викладачі схильні до депресії, тривоги, зазвичай мають низьку самооцінку, їх настрої песимістичні стосовно своїх досягнень та особистісного розвитку, сповнені сумнівів та схильні до емоційного вигорання з наступною деформацією.

За результатами дисперсійного аналізу визначено особливості самоефективності досліджуваних викладачів залежно від їх організаційно-професійних (стаж трудової діяльності, посада, напрям освіти, кваліфікаційна категорія, кураторство) та соціально-демографічних (стать, вік досліджуваних, стаж, сімейний стан) характеристик. До найбільш самоефективних педагогічних працівників фахових передвищих закладів освіти віднесено: 1) керівників; 2) вік – від 30 до 40 років, 3) стаж роботи – від

5 до 15 років, 4) одружених чоловіків-керівників, 5) суспільно-гуманітарного напрямку освіти; 6) керівників академічних груп; 7) викладачів вищої категорії.

**Ключові слова:** самоефективність, викладач педагогічного коледжу, заклади фахової передвищої освіти, рівні самоефективності, мотивація, стрес, емоційне вигорання.

**Tiahur Liubomyra Myronivna** Doctor of Philosophy (PhD) in Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Vocational Education, Faculty of Linguistics and Social Communications, National Aviation University, Liubomyr Huzar Ave., 1, Kyiv, 03058, tel.: (066)114-68-09, <https://orcid.org/0000-0001-5106-2920>

## STUDY OF SELF-EFFICIENCY OF TEACHERS OF PROFESSIONAL HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**Abstract.** The article provides a theoretical analysis of the researches of world scientists on the self-efficacy of teachers, as a factor of personal resources, and its connection with a person's faith in his own strength and capabilities, the ability to implement his own plan of activity, with self-esteem, optimism, well-being, better resistance to stress, previous mastery experience, with motivation, purposefulness, job satisfaction, involvement, professional dedication, emotional burnout.

An analysis of the empirical data of the study of the self-efficacy of teachers of vocational pre-higher education institutions was carried out, in which 290 teachers of pedagogical colleges from different regions of Ukraine participated.

The "Self-Efficacy Scale of R. Schwarzer and M. Jerusalem" method was used to study the self-efficacy of teachers of vocational pre-university education institutions. Based on the results of the self-efficacy scale, three levels were determined: high, medium and low. It was determined that 27.4% of teachers have a high level of self-efficacy, and therefore they are highly motivated teachers who set high goals and try to achieve them, are confident in their ability to cope with the most difficult problems, are stress-resistant and optimistic. 72.6% of teachers have an insufficient level of self-efficacy, and therefore these teachers are prone to depression, anxiety, usually have low self-esteem, their moods are pessimistic about their achievements and personal development, full of doubts and prone to emotional burnout with subsequent deformation.

According to the results of dispersion analysis, the peculiarities of the self-efficacy of the studied teachers were determined depending on their organizational and professional (work experience, position, direction of education, qualification category, supervision) and socio-demographic (gender, age of the researched, seniority, marital status) characteristics. The most self-efficacious pedagogical workers of professional higher education institutions include: 1) managers; 2) age - from 30 to 40 years, 3) work experience - from 5 to 15 years, 4) married male

managers, 5) socio-humanitarian direction of education; 6) heads of academic groups; 7) teachers of the highest category.

**Keywords:** self-efficacy, teacher of pedagogical college, institutions of professional higher education, levels of self-efficacy, motivation, stress, emotional burnout.

**Постановка проблеми.** Пандемія COVID-2019, війна в Україні принесли кардинальні і незворотні зміни в життя кожного громадянина і, зокрема, зміни в систему освіти. Перехід до навчання в онлайн формат спричинило зміни в викладацькій діяльності, що супроводжувалися додатковим стресом адаптації до нових умов дистанційного навчання у вже стресовому середовищі, спричиненим пандемією, а пізніше і війною в Україні.

Саме в таких стресових умовах важливе значення має самоефективність викладача, яку Bandura, A [1] називає багатовекторним компонентом і надважливим механізмом людської діяльності, як здатність адекватно сприймати навколишні події та цілеспрямовано впливати на життєдіяльність особистості. Саме ця особливість визначає як людина буде реагувати на перешкоди, які виникають в неї на шляху, та її здатність перетворювати їх на можливості для формування нових цілей, перспектив, цінностей та поведінки у стресових ситуаціях. Bandura, A, [2] акцентує увагу в своїх дослідженнях, що люди з низькою самоефективністю часто перебільшують можливі проблеми та загрози і зациклюються на своїх недоліках, що може негативним чином позначитися і на викладацькій діяльності, і на особистості самого викладача, спричинюючи професійну деформацію пов'язану з емоційним вигоранням.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вивчення феномену самоефективності займалися такі вчені як Bandura A, Bauer J, Braeunig M, Einar M., Göritz A.S., Nakan Sarıçam, Halis Sakız, Hallum Suhair., Hobfoll S. E., Klassen R. M., Lahmann C, Leiberman J., Muenchhausen Sv, Pfeifer R, Schwarzer R., Skaalvik E.M., Skaalvik S., Thoits A., Tschannen-Moran M., Tze V. M. C., Woolfolk Hoy A., Wuensch A.

Самоефективність сприяє підвищенню віри людини у власну «здатність здійснювати певний контроль над власним функціонуванням і подіями в навколишньому середовищі» через навмисність і передбачливість, саморегуляцію за допомогою власного впливу та саморефлексію щодо своїх можливостей, якості функціонування, сенсу та мети своїх життєвих прагнень. [2, 10]. Самоефективність є також «переконанням про те, наскільки добре особистість може реалізувати власний план діяльності, що є необхідним для вирішення несподіваних ситуацій» [3].

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. [4] дають визначення самоефективності педагога як «судження викладача своїх можливостей досягти бажаних результатів залучення студентів і навчання, навіть серед тих здобувачів освіти, які можуть бути складними або немотивованими».

Skaalvik E.M., Skaalvik S. [5] запропонували подібне визначення «віра окремих викладачів у власну здатність планувати, організовувати та виконувати дії, необхідні для досягнення поставлених освітніх цілей».

У 1994 році Thoits, A [6] висунув теорію про ключові ресурси, як ті, що можна розглядати як ресурси управління. Він вважав, що ті хто має високий рівень самоефективності можуть бути більш здатними до вибору, змін та використання інших своїх ресурсів для задоволення стресових потреб.

Люди з високою самооцінкою менш схильні інтерпретувати життєві труднощі як ознаку їх власної заниженої самооцінки. Було встановлено, що самооцінка, як самоефективність і оптимізм, пов'язана з благополуччям і кращою стійкістю до стресу [7].

Ті, хто має таку схильність чи рису, швидше за все, бачать себе такими, що мають здатність успішно впливати на своє оточення та досягати своїх цілей. Самоефективність була пов'язана з більш позитивним фізичним та емоційним благополуччям, а в перспективних дослідженнях була пов'язана з міцною стійкістю до стресу перед лицем усього, від незначних неприємностей до великих трагедій [2].

Найважливіше джерело самоефективності викладача є попередній досвід майстерності — попередній досвід успіхів або невдач у діяльності, подібній до діяльності, яку він тепер виконує. Іншими джерелами є випадковий досвід (наприклад, спостереження за іншими викладачами, які справляються з подібними проблемами), вербальне переконання (наприклад, соціальна підтримка колег та адміністрації) та фізіологічне збудження (наприклад, викладач помічає серцебиття, коли стикається з проблемою). Крім того, самоефективність є конструкцією, яка залежить від конкретної ситуації і змінюється в залежності від неї, наприклад, від передбачуваної складності завдання, доступних ресурсів, сприйняття перешкод і часу, виділеного на виконання завдання [5], [9].

Переконання в самоефективності розрізняються за трьома вимірами [2]: перший це величина, яка відноситься до рівня, який людина вважає себе здатною виконати, другий це загальність, яка стосується ступеня, до якого зміни у переконаннях щодо самоефективності поширюються на іншу поведінку та ситуації, і третій це сила, що відноситься до рішучості переконань людей у тому, що він/вона може володіти певною поведінкою.

Переконання в самоефективності впливають на функціонування людини через чотири посередницькі процеси [2]: 1) вони впливають на цілі, які люди ставлять перед собою, і на стратегії, які люди передбачають для досягнення цих цілей; 2) вони впливають на мотивацію; 3) вони впливають на те, як люди себе почувають, коли намагаються досягти своїх цілей; 4) вони впливають на ситуації, які люди вибирають з точки зору свого виклику.

Самоефективність викладача є особистим ресурсом. Висока самоефективність педагога захищає від навантажень, пов'язаних із



професійною діяльністю та здоров'ям. Це позитивно корелює із задоволеністю роботою, залученістю, професійною відданістю, проактивним ставленням і діяльністю, пов'язаною зі навчальним закладом та поза ним. Крім того, самоефективність викладача негативно корелює зі стресом і факторами вигорання, що призводить до зниження особистих досягнень, емоційного виснаження та деперсоналізації. Окрім користі для здоров'я, викладачі з високою самоефективністю, як правило, більш ефективні і ефективніше взаємодіють зі здобувачами освіти. Ці педагоги створюють сприятливе навчальне середовище, де деструктивна поведінка здобувачів освіти зменшується і може призвести до кращої успішності студентів [8].

Низка міжнародних досліджень показує, що самоефективність викладача передбачає більшу залученість і задоволеність роботою педагога, нижчий рівень вигорання та менший намір залишити педагогічну професію, отже, самоефективність визначається тим, як викладач сприймає власні можливості та перешкоди навколишнього середовища, зокрема освітнього, і вона впливає на формування цілей, цінностей та поведінку педагогів.

Einar M. Skaalvik, Sidsel Skaalvik негативно пов'язували з самоефективністю викладача конфлікт цінностей, низьку мотивацію здобувачів освіти і відсутність підтримки з боку керівників. Відчуттям, що переважають цілі та цінності в освітньому середовищі не відповідають особистим цінностям педагогів — прямо негативно прогнозована самоефективність і опосередковано залученість. Відсутність наглядової підтримки також негативно передбачала самоефективність викладача. Низька мотивація здобувачів освіти є також негативною причиною самоефективності педагога. Можливо тому, що мотивація студентів розглядається як важлива частина процесу навчання. Таким чином, відчуття невмотивованості здобувачів освіти можна інтерпретувати як особисту нездатність мотивувати студентів до навчальної діяльності, що може призвести до відсутності самоефективності для викладання [10].

Дослідження, що проводилось Schwarzer, Ralf & Hallum, Suhair в Сирії та Німеччині довело твердження, що самоефективність викладача це чинник особистого ресурсу, який може захистити від напруги на роботі а, отже, і зменшити ймовірність ескалації вигорання [11].

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. досліджуючи самоефективність, прийшли до висновку, що у викладачів з більшим стажем роботи простежуються нелінійні зв'язки з усіма трьома чинниками самоефективності, зростаючи від початку кар'єри до середини кар'єри, а потім знижуючись. Жінки-викладачі мали більший стрес від робочого навантаження, більший стрес у середовищі закладу освіти через поведінку студентів і нижчу самоефективність керування аудиторією. Викладачі які справлялися з стресом на роботі мали більший рівень самоефективності при роботі з студентами, тоді як викладачі, що не змогли спавитися з стресом при роботі з студентами мали нижчу

самоефективність і нижчу задоволеність роботою. Нарешті, вчителі з більшою самоефективністю управління класом або більшою самоефективністю навчальних стратегій мали більше задоволення від роботи. Самоефективність вчителів змінює спосіб, яким стрес на роботі впливає на бажання продовжувати викладати, хоча культурне середовище впливає на характер стосунків відповідно до контексту [11].

Соціальні стосунки відіграють важливу роль у цих процесах навчання, які базуються на чотирьох різних джерелах інформації [2]: 1) активний досвід майстерності, який служить прямим показником здібностей; 2) вторинний досвід, який змінює переконання щодо ефективності шляхом спостереження за іншими людьми, які виконують подібні завдання; 3) словесне переконання, за допомогою якого інші можуть скеровувати людей повірити у власні можливості; 4) фізіологічне збудження, яке вказує на вразливість людини до дисфункції.

Дослідження турецьких вчених показали, що між самоефективністю викладача та професійним вигоранням існує значний зв'язок. Крім того, значні відмінності були виявлені між статтю та галузями щодо вигорання та самоефективності вчителів. Вигорання викладачів, як показало дослідження сильно передбачуване самоефективністю, а важливість переконань у самоефективності є важливим для рівня емоційної залученості, почуття виконаного обов'язку та залучення персоналу спеціальної освіти [12].

У відкритому інтерв'ю з норвезькими викладачами та колишніми викладачами Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015) виявили сім категорій стресорів, які визначили у більше половини викладачів: руйнівна поведінка здобувачів освіти, робоче навантаження та тиск (брак) часу, різноманітність здобувачів освіти та робота над адаптацією викладання, що враховує потреби студентів, відсутність автономії, відсутність спільних цілей і цінностей, проблеми і конфлікти, пов'язані з роботою в команді, і відсутність статусу [13].

Значні зв'язки між самоефективністю та вигоранням спостерігалися в різних країнах, хоча сила зв'язків різнилася залежно від компонентів вигорання, професії учасників та їх віку [14].

**Мета статті** – провести дисперсійний аналіз самоефективності викладачів педагогічних коледжів з урахуванням організаційно-професійних та соціально-демографічних характеристик досліджуваних.

**Методи дослідження.** У дослідженні взяли участь 290 викладачів педагогічних коледжів з різних регіонів України, із них за стажем роботи: до 5 років – 10,3%, від 5 до 15 років – 26,6%, від 15 до 25 років – 17,7%, від 25 до 35 років – 20,7%, понад 35 років – 24,7%; за напрямом освіти: природничо-математичний – 28,3%, суспільно-гуманітарний – 71,7%; за кваліфікаційною категорією: перша та друга – 29,1%, вища – 70,9%; за посадою: керівник – 18,6%, викладач – 81,4%; за керівництвом академічною групою: є – 38,1%, немає – 61,9%; за статтю: 75% жінок, 25% чоловіків; за віком: до 30 років –

13,1%, 30-40 років – 22,8%, 40- 50 років – 23,6%, 50-60 років – 20,2%, понад 60 років – 20,2%; за сімейним станом: незаміжніх/неодружених – 20%, заміжніх/одружених – 80%. Такий розподіл відповідає тенденціям у генеральній сукупності і, отже, свідчить про репрезентативність вибірки.

Для дослідження самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти було використано методику «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема». Одержані результати підлягали математико-статистичному аналізу з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23,0).

**Виклад основного матеріалу.** На підставі результатів шкали самоефективності було визначено три її рівні: високий (27,4% викладачів), середній (49,5%) і низький (23,2%).

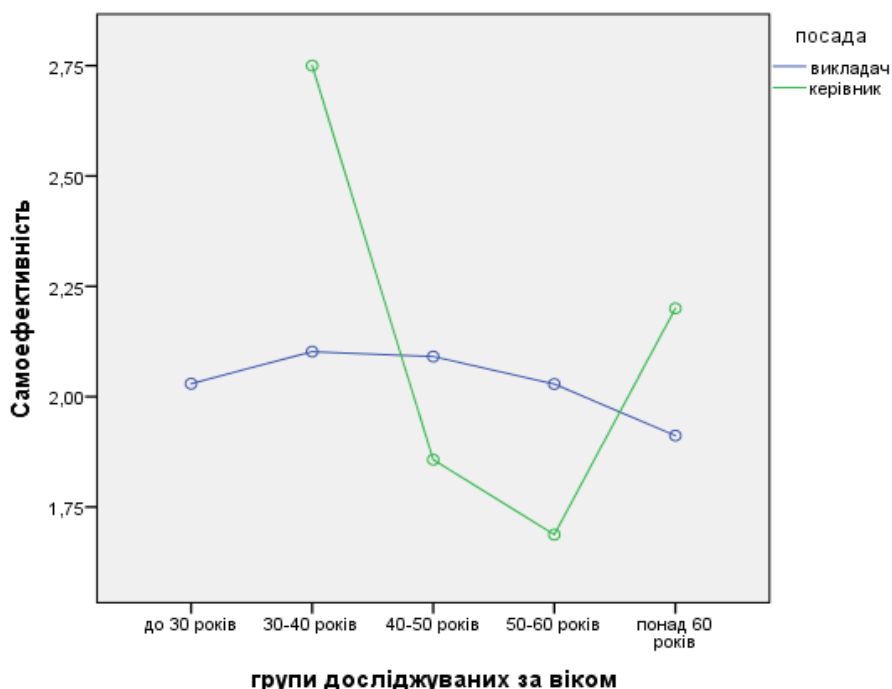
Отже, майже кожному четвертому викладачу притаманний низький рівень, а половина досліджених педагогів мають середній рівень самоефективності. З точки зору почуттів, низьке почуття власної ефективності пов'язане з депресією, тривогою, безпорадністю. Люди з низькою самоефективністю також мають низьку самооцінку, самоповагу, їхні настрої песимістичні стосовно своїх досягнень щодо особистісного розвитку. Дії заздалегідь сформульовані в думках, і люди передбачають песимістичні сценарії відповідно до низького рівня самоефективності. Педагоги часто сумніваються в собі і не можуть себе мотивувати. Вони не бачать сенсу навіть у постановці мети, якщо вони вважають, що не мають того, що потрібно для досягнення успіху.

Кожний четвертий досліджуваний володіє високою самоефективністю, а отже обирає виконання більш складних завдань. З точки зору мислення, сильне почуття компетентності полегшує когнітивні процеси та ефективність у різноманітних умовах, включаючи якість прийняття рішень і академічні досягнення. Самоефективність впливає на підготовку дій, оскільки пов'язана з самопізнанням і є основним інгредієнтом у процесі мотивації. Вони ставлять собі вищі цілі і дотримуються їх. Дії заздалегідь сформульовані в думках, і люди передбачають оптимістичні сценарії відповідно до їхнього високого рівня самоефективності. Як тільки мету сформульовано, високосамоефективні викладачі докладають більше зусиль і мають тривалішу наполегливість і цілеспрямованість, ніж люди з низькою самоефективністю. Коли трапляються невдачі, вони швидше відновлюються та зберігають відданість своїм цілям. Висока самоефективність також дозволяє людям вибирати складні завдання, досліджувати своє середовище або створювати нове. Загальне відчуття самоефективності означає глобальну впевненість у своїй здатності справлятися з різними проблемами, вимогами або в нових ситуаціях.

На наступному етапі нашого дослідження за результатами дисперсійного аналізу визначено особливості самоефективності досліджуваних викладачів залежно від їх організаційно-професійних (стаж

трудової діяльності, посада, напрям освіти, кваліфікаційна категорія, кураторство) та соціально-демографічних (стать, вік досліджуваних, стаж, сімейний стан) характеристик.

Аналізуючи виявлені особливості самоефективності в залежності від посади (викладач або керівник) та віку (рис. 1) можна побачити, що вони значно різняться між собою. У даній вибірці всі керівники були старше 30 років, і саме у віці від 30 до 40 років керівники є найбільш самоефективними, вони в змозі ставити перед собою високі цілі і досягати їх, є більш оптимістичними, менше піддаються стресу, що може бути пов'язаним з задоволенням від своїх кар'єрних досягнень та самовпевненістю. Від 40 до 50 років самоефективність значно знижується, це може пов'язуватися з кризою середнього віку, розчаруваннями в управлінській та педагогічній діяльності, розуміння своєї відповідальності перед колективом, рутинністю паперової роботи, постійними реформами в освіті, емоційним вигоранням. Рівень самоефективності керівників досягає свого мінімуму в віці від 50 до 60 років, що може бути наслідком поглиблення всіх попередньо названих причин, а також досягненням пенсійного віку, песимістичними прогнозами майбутньої діяльності, емоційним виснаженням. У віці понад 60 років рівень самоефективності керівників значно підвищується, цим управлінцям притаманний значний досвід, що підвищує їхню впевненість та мотивацію, більшу залученість і задоволеність власною діяльністю.



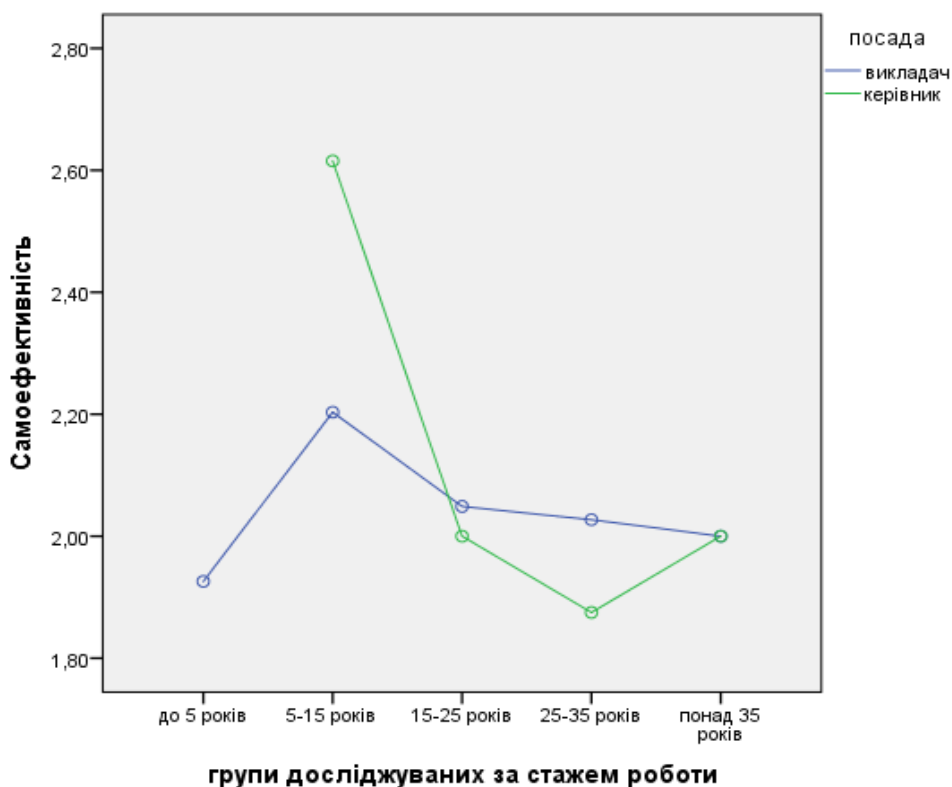
**Рис. 1.** Особливості самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від віку та посади

Щодо викладачів педагогічних коледжів, що не є керівниками, у них не спостерігається значної різниці між рівнями самоефективності в залежності



від віку, хоча пік самоефективності також припадає на період від 30 до 40 років, адже це зазвичай віковий період легкої адаптації до нововведень, коли вже є певний досвід, але ще не сформувалася рутинність трудової діяльності, великий рівень ентузіазму та інтересу у оволодінні новими методиками навчання, формами здобуття освіти. В подальшому рівень самоефективності поступово зменшується, що може бути пов'язане з емоційним вигоранням, більшою сприйнятливістю до стресів, небажанням змінюватися відповідно до вимог науково-технічного прогресу ( $p < 0,05$ ).

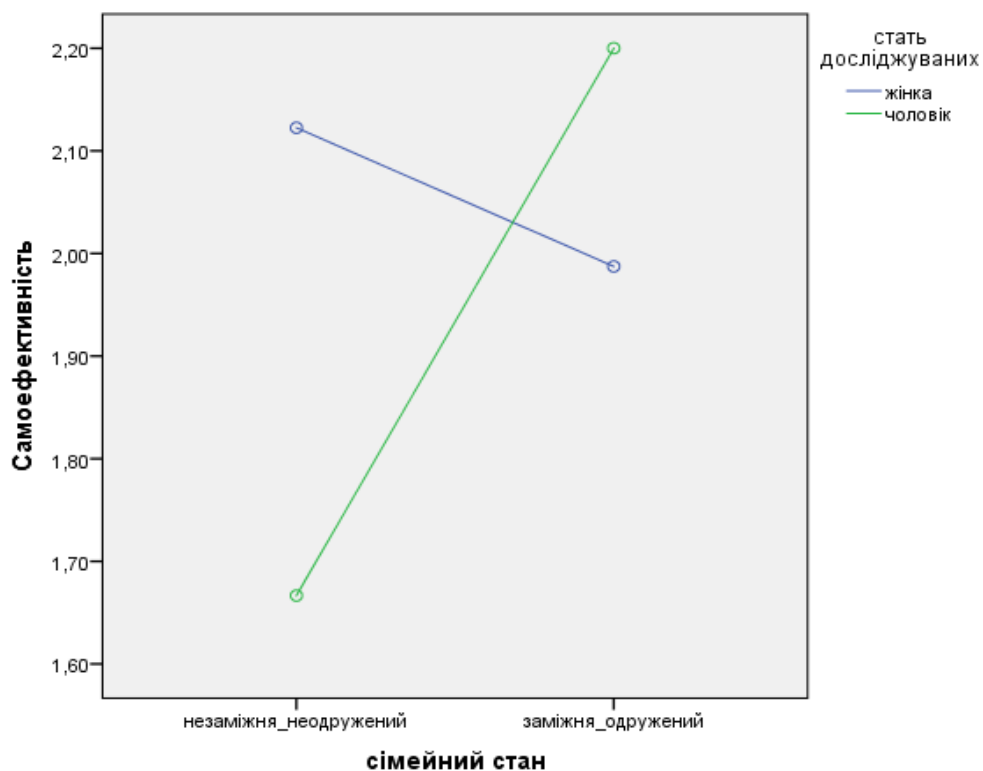
Наші попередні обґрунтування самоефективності щодо посади і віку підтверджує рисунок 2, так як і на рисунку 1, пік самоефективності керівників припадає на стаж роботи від 5 до 15 років, це вік приблизно в 30-40 років, пов'язане із задоволенням від стрімкого кар'єрного зростання, визнання своєї роботи керівництвом, і, відповідно, як наслідок, зменшенням сприйнятливості стресових ситуацій. У керівників з стажем роботи від 15 до 35 років спостерігається значний спад самоефективності, що також можна аргументувати емоційним вигоранням, рутинністю роботи, сприйнятливістю до стресових ситуацій, невиправданим песимізмом. У керівників з стажем роботи понад 35 років самоефективність підвищується, що може бути викликано досягненням пенсійного віку і, як наслідок, задоволенням від досягнутого рівня трудової діяльності, досягнутого статусу в педагогічному колективі, набутого досвіду та позитивного сприймання навколишньої дійсності.



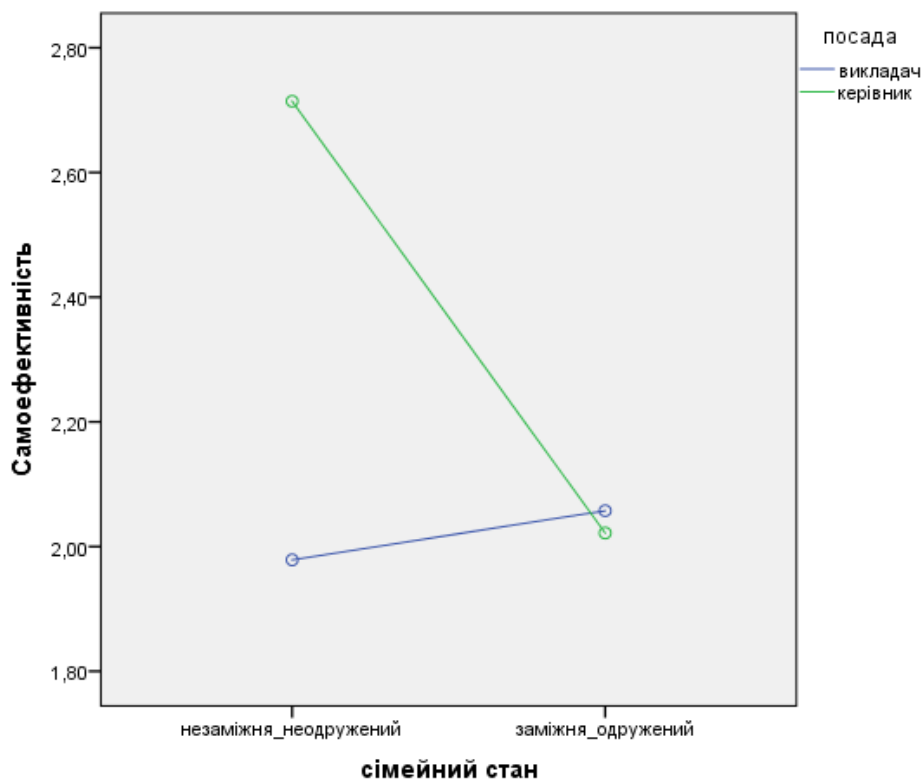
*Рис. 2. Особливості самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від стажу роботи та посади*

У викладачів які не є керівниками мінімум самоефективності спостерігається при наявності стажу роботи менше 5 років, що може бути викликано адаптаційними процесами, входженням у нову для них викладацьку діяльність, у новий колектив, невпевненість у правильності вибраних методів навчання у зв'язку з відсутністю досвіду викладацької діяльності, стану перед невдачами і залежності від думки інших. Викладачі з стажем роботи від 5 до 15 років показують найвищий рівень самоефективності, так як в них є вже досвід викладання, а також вони є вже адаптованими до колективу і легко застосовують новітні інноваційні технології навчання, мають велике бажання досягти успіху у педагогічній діяльності і, як наслідок, менше піддаються стресу. Після 15 років стажу у викладачів спостерігається зменшення самоефективності, що може бути пов'язане з незадоволеністю умовами праці, матеріальними умовами, відсутністю балансу між вкладеними силами і отриманою винагородою, невизнанням своєї діяльності керівництвом, посиленням симптомів емоційного вигорання, розчаруванням у викладацькій діяльності, важкістю перебудови власної викладацької діяльності до нових методів викладання, песимістичними настроями і більшого впливу стресу на діяльність ( $p < 0,01$ ).

Крім того, виявлені особливості самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від сімейного стану та статі (рис.3). У незаміжньої жінки спостерігається значно більша самоефективність ніж у неодруженого чоловіка, що може бути викликано тим, незаміжня жінка може більше зосереджуватися на педагогічній діяльності, вільно почуватися в жіночому колективі, і відповідно менше піддаватися стресу, бути задоволеною від власних досягнень у викладацькій діяльності. Неодружений чоловік в жіночому колективі може почуватися менш впевненим, так як на нього, як на представника протилежної статі, більше звертають увагу, він більш залежний від думки інших членів колективу і, відповідно, все це спричиняє низький рівень самоефективності. Зі зміною сімейного статусу відбуваються кардинально протилежні зміни: одружений чоловік має високий рівень самоефективності, а у заміжньої жінки самоефективність зменшується, що може бути спричинено тим, що одружений чоловік вже може більше часу присвятити роботі, так як більшість домашніх обов'язків в українських сім'ях бере на себе дружина, та й жінки-педагоги на чоловіка реалізованого в сімейному житті, зазвичай, вже менше звертають уваги, він перестає бути об'єктом підвищеного інтересу та уваги інтимного характеру. Заміжня жінка має менший рівень самоефективності ніж незаміжня у зв'язку зі збільшенням обов'язків пов'язаних з сімейним життям, розумінням відповідальності не лише про свою кар'єру, а й про життя, здоров'я, дозвілля всіх членів своєї сім'ї ( $p < 0,05$ ).



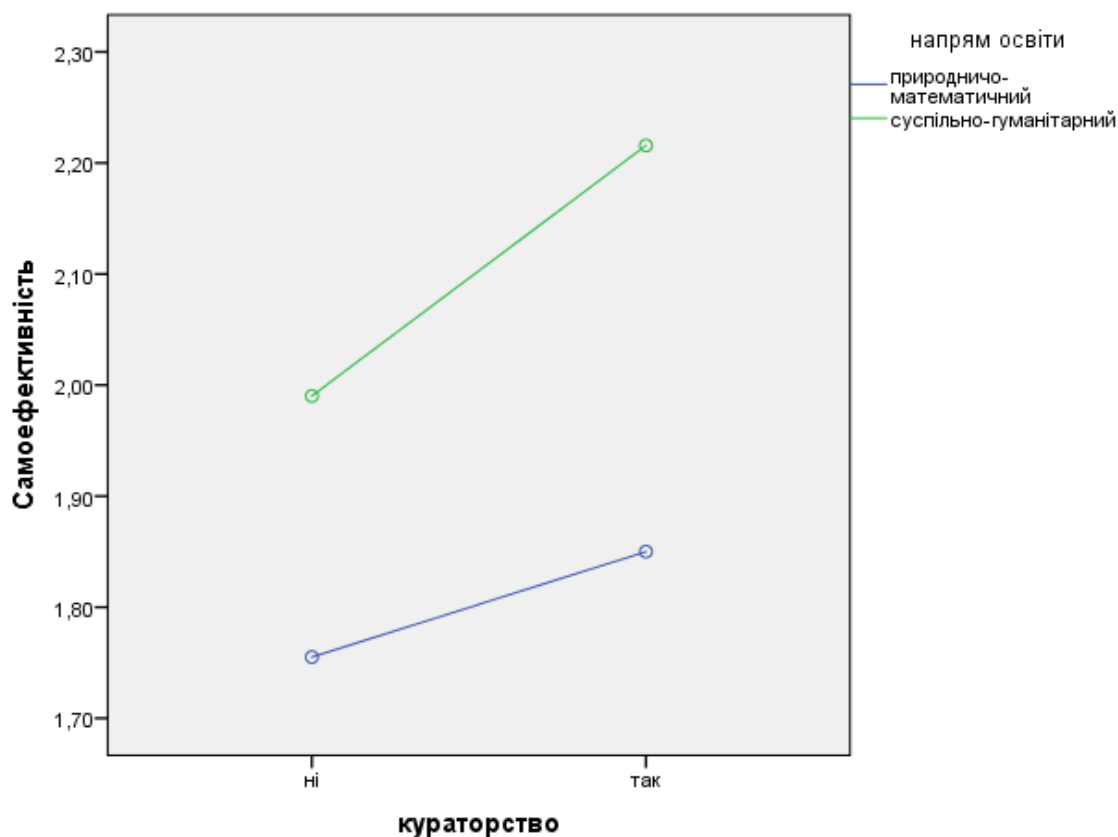
*Рис. 3. Особливості самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від сімейного стану та статі*



*Рис. 4. Особливості самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від сімейного стану та посади*

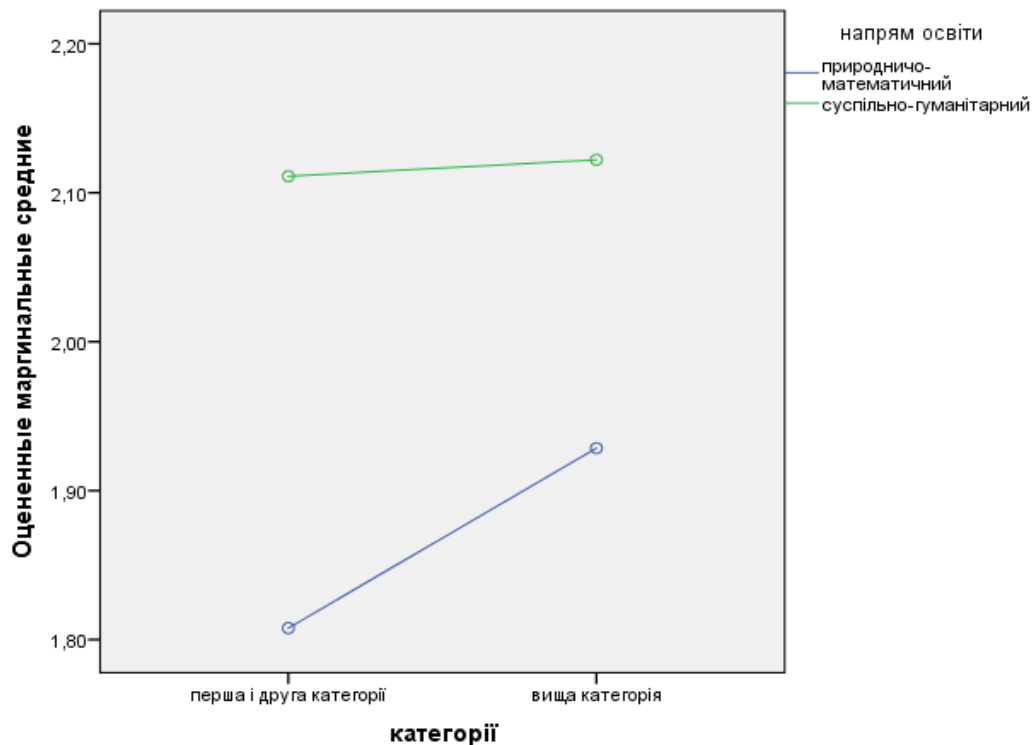
Проведений дисперсійний аналіз особливостей самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від сімейного стану та посади показав, що у викладачів коледжів рівень самоефективності в залежності від сімейного стану майже не змінюється, що не можна сказати про керівників: незаміжня/неодружений керівник має значно вищий рівень самоефективності ніж заміжня/одружений керівник, що може бути пов'язане з стресами від перенавантаження різними видами діяльності (управлінської, педагогічної, домашньої) у керівників у зв'язку зі зміною сімейного статусу, розосередження від виконання різноманітних обов'язків і, як наслідок, низька самоефективність заміжньої/одруженого керівника ( $p < 0,05$ ).

При визначенні особливостей самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від керівництва академічною групою та напрямку освіти (рис.5) прослідковується позитивний вплив керівництва академічною групою на самоефективність, це може бути пов'язане з відчуттям повноти енергії від спілкування зі здобувачами освіти, задоволення від спільної з студентами діяльності, визнання своєї праці та швидше реагування на наслідки своєї діяльності, а також залученістю, як однією з передумов самоефективності ( $p < 0,01$ ).



*Рис. 5. Особливості самоефективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від керівництва академічною групою та напрямку освіти*





*Рис. 6. Особливості самоєфективності викладачів закладів фахової передвищої освіти в залежності від категорії та напрямку освіти*

Згідно рис. 6 можна зробити наступні висновки: викладачі вищої кваліфікаційної категорії мають вищу самоєфективність у порівнянні з викладачами першої та другої категорії, що може бути пов'язане із досвідом майстерності, підвищенням віри у власну здатність планувати, організовувати та виконувати дії, необхідні для досягнення поставлених освітніх цілей, використання інших своїх ресурсів для задоволення стресових потреб, соціальною підтримкою колег та адміністрації, залученістю, професійною відданістю, проактивним ставленням і діяльністю, пов'язаною зі навчальним закладом ( $p < 0,05$ ).

На рис.5 та на рис.6 простежується певна закономірність пов'язана з напрямком освіти: викладачі суспільно-гуманітарного напрямку освіти мають вищий рівень самоєфективності ніж викладачі природничо-математичного, це може бути наслідком того, що здобувачі педагогічних коледжів більше спрямовані на здобуття гуманітарного напрямку освіти. У викладачів природничо-математичного напрямку освіти нижчий рівень самоєфективності може бути пов'язаний із конфліктом цінностей та низькою мотивацією здобувачів педагогічної освіти в опануванні точних наук.

**Висновки.** Проведене емпіричне дослідження показало, що лише кожному четвертому досліджуваному притаманний високий рівень самоєфективності, а отже вони є високовмотивованими педагогами, які ставлять високі цілі і намагаються їх досягнути, впевнені у здатності

справлятися з найскладнішими проблемами, є стресостійкими та оптимістично налаштованими. 72,6% викладачів мають недостатній рівень самоефективності, а отже ці викладачі схильні до депресії, тривоги, зазвичай мають низьку самооцінку, їх настрої песимістичні стосовно своїх досягнень та особистісного розвитку, сповнені сумнівів та схильні до емоційного вигорання з наступною деформацією.

У результаті дисперсійного аналізу виявлено особливості самоефективності досліджуваних залежно від їх організаційно-професійних та соціально-демографічних характеристик. До найбільш самоефективних педагогічних працівників фахових передвищих закладів освіти можна віднести: 1) керівників; 2) вік – від 30 до 40 років, 3) стаж роботи – від 5 до 15 років, 4) одружених чоловіків-керівників, 5) суспільно-гуманітарного напрямку освіти; 6) керівників академічних груп; 7) вищої категорії.

Перспективи наших досліджень вбачаємо у розробці програми розвитку самоефективності, яка допоможе педагогам дистанціюватися від стресорів пов'язаних з роботою, запобігти емоційному вигоранню або регенерувати, одужати та підвищити загальну задоволеність життям.

### *Література:*

1. Bandura, A. Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 2001. 1–26 p.
2. Bandura, A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman, 1997.
3. Bandura, A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 84, 1977. 191–215 p. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
4. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 2001. 783-805 p. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036)
5. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. 2017. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6>
6. Thoits, P.A. Stressors and problem-solving: The individual as psychological activist. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 1994. 143–160 p.
7. Hobfoll, S. E., & Leiberman, J. Personality and social resources in immediate and continued stress-resistance among women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1987. P. 18–26.
8. Muenchhausen Sv, Braeunig M, Pfeifer R, Göritz AS, Bauer J, Lahmann C and Wuensch A. Teacher Self-Efficacy and Mental Health—Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program. *Front. Psychiatry* 12:510183, 2021. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
9. Klassen, R. M., and Tze, V. M. C. Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 2014. P. 59–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
10. Einar M. Skaalvik, Sidsel Skaalvik Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

11. Schwarzer, Ralf & Hallum, Suhair. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*. 57, 2008. P. 152 - 171. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359>

12. Hakan Sariçam & Halis Sakız. Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey, *Educational Studies*, 40:4, 2014/ P. 423-437, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>

13. Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. Teacher Self-Efficacy and Perceived Autonomy: Relations with Teacher Engagement, Job Satisfaction, and Emotional Exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 2014. P. 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w>

14. Kotaro Shoji, Roman Cieslak, Ewelina Smoktunowicz, Anna Rogala, Charles C. Benight & Aleksandra Luszczynska. Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis, *Anxiety, Stress & Coping*, 29:4, 2016 P. 367-386, <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>

### **References:**

1. Bandura, A (2001) Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology* 52, 1–26.

2. Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychol. Rev.* 84, 191–215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

4. Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742051X(01)00036-1)

5. Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2017). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy: Relations and Consequences. In: McIntyre, T., McIntyre, S., Francis, D. (eds) *Educator Stress. Aligning Perspectives on Health, Safety and Well-Being*. Springer, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6>

6. Thoits, P.A. (1994). Stressors and problem-solving: The individual as psychological activist. *Journal of Health and Social Behavior*, 35, 143–160.

7. Hobfoll, S. E., & Leiberman, J. (1987). Personality and social resources in immediate and continued stress-resistance among women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 18–26

8. Muenchhausen Sv, Braeunig M, Pfeifer R, Göritz AS, Bauer J, Lahmann C and Wuensch A (2021) Teacher Self-Efficacy and Mental Health—Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program. *Front. Psychiatry* 12:510183. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>

9. Klassen, R. M., and Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: a meta-analysis. *Educ. Res. Rev.* 12, 59–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>

10. Einar M. Skaalvik, Sidsel Skaalvik (2016) Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 07, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>

11. Schwarzer, Ralf & Hallum, Suhair. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*. 57. 152 - 171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359>

12. Hakan Sariçam & Halis Sakız (2014) Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey, *Educational Studies*, 40:4, 423-437, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.930340>

13. 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.PR0.114k14w>

14. Kotaro Shoji, Roman Cieslak, Ewelina Smoktunowicz, Anna Rogala, Charles C. Benight & Aleksandra Luszczynska (2016) Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis, *Anxiety, Stress & Coping*, 29:4, 367-386, <https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369>