

Хмельницький національний університет  
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту  
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА ДИПЛОМНА РОБОТА

Перший (бакалаврський)

Освітній рівень

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО  
САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Назва теми

Галузь знань 05 «Соціальні та поведінкові науки»

Шифр і назва галузі знань

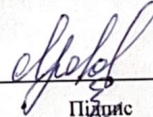
Спеціальність 053 «Психологія»

Шифр і назва спеціальності

Шифр 21027

номер ІНП

Виконала: студентка 4-го курсу, ПП-21-1

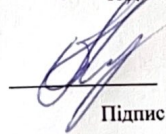
  
Підпис

Валерія ЯРОВА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник канд. психол. наук, доцент

Науковий ступінь, вчене звання

  
Підпис

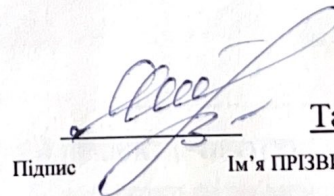
Олена КУЛЕШОВА

Ім'я ПРІЗВИЩЕ

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

д-р психол. наук, професор

  
Підпис

Таїсія КОМАР

Ім'я ПРІЗВИЩЕ

30 травня 2025 р.

Хмельницький 2025

# ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту

Кафедра психології та педагогіки

Освітній рівень Перший (бакалаврський)

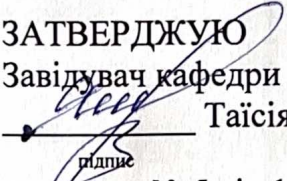
Галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки

Спеціальність 053 Психологія

Освітня програма Освітньо-професійна програма Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ

Завідувач кафедри психології та педагогіки

  
Таїсія КОМАР

рідпис

протокол № 5 від 12 грудня 2024 р.

## ЗАВДАННЯ

### НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ ДИПЛОМНУ РОБОТУ

Валерії ЯРОВОЇ

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ здобувача

1. Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання»

Керівник кваліфікаційної дипломної роботи: Олена КУЛЕШОВА, кандидат психологічних наук, доцент

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ, науковий ступінь, вчене звання

Затверджено наказом ректора університету від 7 лютого 2025 р. № 23

2. Строк подання здобувачем роботи на кафедру 30 травня 2025 р.

3. Вихідні дані до роботи: матеріали звіту з переддипломної практики, комплекс методів та методик дослідження: методика визначення рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової; методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса..

4. Зміст кваліфікаційної дипломної роботи (перелік питань, які потрібно розробити): вступ, розділ 1 Теоретичні аспекти дослідження проблеми розвитку здатності до самоефективності: поняття та підходи до дослідження здатності до самоефективності в науковій літературі; структура та умови розвитку самоефективності особистості, психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання висновки до розділу; розділ 2 Емпіричне дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів: організація, процедура та методики дослідження, аналіз результатів дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів, рекомендації для психокорекційної роботи зі

студентами щодо розвитку їх здатності до самоефективності, висновки до розділу; висновки, перелік джерел посилання.

5. Перелік графічного матеріалу (із зазначенням обов'язкових креслень) 2 таблиць, 4 рисунки.

6. Консультанти розділів кваліфікаційної дипломної роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		завдання видав	завдання прийняв

Дата видачі завдання 12 грудня 2024 року

### КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів (розділів) кваліфікаційної дипломної роботи	Строк виконання етапу роботи	Примітка
1	Вибір теми дослідження. Визначення об'єкта і предмета дослідження, постановка мети і завдань.	До 01.10.2024 р.	виконано
2	Визначення теоретико- методологічних засад дослідження. З'ясування актуальності проблеми.	До 01.12.2024 р.	виконано
3	Оформлення вступу кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.02.2025 р.	виконано
4	I розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.03.2025 р.	виконано
5	II розділ кваліфікаційної дипломної роботи.	До 01.04.2025 р.	виконано
6	Загальні висновки.	До 01.05.2025 р.	виконано
7	Оформлення кваліфікаційної дипломної роботи.	До 30.05.2025 р.	виконано
8	Попередній захист кваліфікаційної дипломної роботи.	___ травня 2025 р.	виконано
9	Захист кваліфікаційної дипломної роботи (відповідно графіку)	___ червня 2025 р.	виконано

Здобувач  Валерія ЯРОВА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

Керівник роботи  Олена КУЛЕШОВА

Ім'я, ПРІЗВИЩЕ

## АНОТАЦІЯ

Тема кваліфікаційної дипломної роботи: «Психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання»

Здобувачка Валерія ЯРОВА

Керівник Олена КУЛЕШОВА

Кваліфікаційна дипломна робота включає 56 сторінки, 2 таблиці, 4 рисунки, перелік джерел посилання складає 52 найменування, 3 додатки.

Ключові слова: психологічні чинники, самоефективність, здатність до самоефективності, рефлексивність, мотивація, саморегуляція.

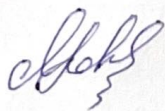
Об'єктом дослідження є розвиток здатності до самоефективності студентів у процесі навчання.

Предметом дослідження є психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання.

За результатами дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання проаналізовано ключові аспекти самоефективності як індивідуально-психологічного феномену, визначено основні психологічні детермінанти, що впливають на її формування у студентів. Виявлено роль рефлексії, саморегуляції, мотивації та емоційної підтримки в процесі розвитку самоефективності. На основі отриманих результатів розроблено комплекс психокорекційних рекомендацій для розвитку цієї здатності у студентів, спрямовані на підвищення рівня саморегуляції, рефлексії та мотивації.

Одержані результати можуть бути корисними для студентів, які прагнуть покращити свою здатність до самомотивації та самореалізації, а також для викладачів, психологів і працівників Психологічної служби, що займаються підтримкою студентів у їх професійному та особистісному розвитку.

Дипломник



Валерія ЯРОВА

Дата подання кваліфікаційної роботи до захисту 30 травня 2025 р.

## ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ	10
1.1 Поняття та підходи до дослідження здатності до самоефективності в науковій літературі	10
1.2 Структура та умови розвитку самоефективності особистості.	18
1.3 Психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання	22
Висновки до розділу	29
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ	30
2.1 Організація, процедура та методики дослідження	30
2.2 Аналіз результатів дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів	38
2.3 Рекомендації для психокорекційної роботи зі студентами щодо розвитку їх здатності до самоефективності	45
Висновки до розділу	52
ВИСНОВКИ	54
ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ	57
ДОДАТКИ	63
Додаток А. Методика визначення рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта	63
Додаток Б Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової	65
Додаток В Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерса)	73

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Сучасна система освіти перебуває в умовах постійних змін, викликаних технологічними інноваціями, змінами в економіці та суспільстві, а також зростаючими вимогами до конкурентоспроможності випускників на ринку праці. У цьому контексті розвиток самоефективності студентів стає ключовим завданням, оскільки саме вона є важливим психологічним ресурсом для подолання викликів, саморегуляції та досягнення успіху. У сучасних умовах динамічних змін, пов'язаних із глобалізацією, цифровізацією освіти та зростанням вимог до особистісних і професійних компетенцій, студенти стикаються з численними викликами. Серед них – необхідність адаптуватися до нових форм навчання, управляти власним часом і ресурсами, долати стресові ситуації, пов'язані з академічними та соціальними труднощами. У таких обставинах здатність до самоефективності, що визначається як впевненість у власній спроможності досягати поставлених цілей, виступає не лише важливим особистісним ресурсом, але й ключовим фактором успішної самореалізації студентів.

Самоефективність, згідно з теорією соціально-когнітивного підходу А. Бандури, впливає на всі аспекти навчальної діяльності: постановку цілей, рівень залученості до навчання, подолання труднощів і збереження мотивації. Високий рівень самоефективності сприяє розвитку академічної успішності, дозволяючи студентам ефективно вирішувати складні завдання, уникати прокрастинації та досягати високих результатів. Більше того, ця якість є важливим чинником для збереження психологічного здоров'я, адже студенти з високим рівнем самоефективності легше долають стресові ситуації, мають нижчий рівень тривожності та рідше страждають від емоційного вигорання, яке часто виникає в умовах інтенсивного навчального навантаження.

У контексті підготовки студентів до професійної діяльності самоефективність також відіграє ключову роль. Вона визначає впевненість молодих спеціалістів у своїх професійних навичках, готовність приймати самостійні рішення та здатність до адаптації в умовах змін, які є невід'ємною

частиною сучасного ринку праці. Зважаючи на те, що роботодавці все частіше висувають вимоги до особистісних якостей працівників, таких як стресостійкість, ініціативність і здатність до навчання, розвиток самоефективності стає важливим завданням для системи освіти.

У зв'язку з поширенням дистанційного навчання, що вимагає від студентів високої самостійності, самомотивації та організованості, розвиток самоефективності набуває нового значення. Дистанційна освіта створює додаткові виклики, серед яких – ізоляція, відсутність прямої підтримки викладачів та однолітків, збільшення відповідальності за власний навчальний процес. У таких умовах саме самоефективність стає основним ресурсом для подолання цих труднощів і досягнення успіху.

Дослідження психологічних чинників, що впливають на розвиток самоефективності студентів, є надзвичайно важливим для створення сприятливих умов у навчальному середовищі, формуванню не лише академічної успішності, але й особистісного зростання та професійної компетентності. Отримані результати дозволять розробити рекомендації для освітніх установ, педагогів і психологів щодо впровадження методик та інструментів, які підтримуватимуть розвиток самоефективності у студентів, допоможуть їм долати виклики сучасного світу та стати успішними, конкурентоспроможними спеціалістами.

**Об'єкт дослідження:** розвиток здатності до самоефективності студентів у процесі навчання.

**Предмет дослідження:** психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання.

**Мета дослідження:** теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити психологічні чинники здатності до самоефективності студентів у процесі навчання та розробити рекомендації для психокорекційної роботи щодо її розвитку.

**Завдання дослідження:**

1. Здійснити аналіз поняття самоефективності в психологічній літературі, визначити її структуру та умови розвитку.

2. Виявити та описати психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів в процесі навчання
3. Емпірично дослідити психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів.
4. Розробити рекомендації для психокорекційної роботи зі студентами щодо розвитку їх здатності до самоефективності.

**Гіпотеза дослідження:** Врахування таких психологічних чинників як рефлексивність особистості, саморегуляція поведінки та рівень мотивації досягнення успіху сприятиме розробці рекомендацій для психокорекційної роботи зі студентами для розвитку їх здатності до самоефективності.

**Методи дослідження:**

**теоретичні:** аналіз наукової психологічної літератури з проблеми дослідження, класифікація, порівняння та узагальнення;

**емпіричні:** психодіагностичні: методика визначення рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта, опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової; методика «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса.

**методи математичної обробки даних:** кількісний та якісний аналіз.

**Практичне значення роботи** полягає в тому, що виявлені психологічні чинники, що впливають на розвиток здатності до самоефективності студентів, можуть бути використані для оптимізації навчального процесу в закладах вищої освіти. Розроблені рекомендації для психокорекційної роботи націлені на розвиток таких ключових компонентів, як рефлексія, саморегуляція та мотивація, що безпосередньо сприяє підвищенню ефективності навчання. Ці рекомендації можуть бути корисними як для студентів, які хочуть покращити свою здатність до самомотивації та адаптації до навчального процесу, так і для педагогів, психологів, які працюють зі студентами, а також для організаторів освітнього процесу.

**Експериментальна база дослідження.** Емпіричне дослідження здійснювалася на базі Ресурсного інформаційно-консультативного центру психологічної підтримки «Хмельницький психологічний центр» (Хмельницький

національний університет). У дослідженні психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання взяли участь 34 студента факультету здоров'я, психології, фізичної культури та спорту, спеціальностей «Психологія» та «Фізична культура та спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вік учасників дослідження в інтервалі від 18 до 27 років. В основі емпіричного дослідження теоретичні положення, що викладені в першому розділі.

**Апробація результатів дослідження.** Отримані теоретичні висновки та результати емпіричного дослідження були представлені на Науково-практичній конференції: «Актуальні питання теорії та практики сучасної психології: виклики, перспективи та міждисциплінарні підходи» (Черкаси, 11 квітня 2025), опубліковані тези «Структура та умови розвитку самоефективності особистості».

**Структура роботи** складається із вступу, 2 розділів, висновків, переліку джерел посилання з 52 найменувань, 3 додатків. Основний зміст роботи викладений на 56 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ

1.1 Поняття та підходи до дослідження здатності до самоефективності в науковій літературі

Сучасні глобальні політичні та соціально-економічні зміни суттєво впливають на звичний спосіб життя людини, встановлюючи нові критерії успіху. У цих умовах виникає необхідність розв'язання складних завдань і пошуку індивідуально-психологічних ресурсів для ефективної самореалізації. Сьогодення вимагає від людини максимальної мобілізації її здібностей і талантів, повного розкриття потенціалу, адже конкурентоспроможність передбачає формування особистості, здатної успішно долати життєві виклики та ефективно діяти в різних сферах. Ці проблеми мають глобальний масштаб, оскільки підкреслюють важливість дослідження особистості як активного суб'єкта діяльності та екзистенційної самореалізації, застосовуючи різноманітні концептуальні підходи.

Проблематика самоефективності почала формуватися в зарубіжній психології у 50–60-х роках ХХ століття, коли дослідники почали приділяти більше уваги питанням мотивації та компетентності в людській поведінці. Хоча сам термін «самоефективність» з'явився пізніше завдяки дослідженням А. Бандури, основи концепції були закладені у працях Р. Уайта (Robert W. White) та Р. Чармса (Richard deCharms). Р. Уайт у своїй роботі вперше висловив ідею компетентності як внутрішнього мотиву, що спонукає людину до активності та досягнення контролю над середовищем. Він підкреслював, що ефективність у діях та задоволення від досягнень є базовими складовими людської мотивації [52].

Р. Чармс, у свою чергу, розвивав ідеї внутрішнього локусу контролю, який також є близьким за значенням до концепції самоефективності. Він наголошував, що віра в здатність впливати на власне життя та події навколо є ключовим

фактором у формуванні поведінки, мотивації та успішності. Внесок цих науковців сприяв розширенню розуміння ролі внутрішніх психологічних механізмів, які забезпечують успішність діяльності та здатність долати труднощі [33].

Самоефективність відіграє центральну роль у регуляції поведінки, впливаючи на те, як людина ставить перед собою цілі, планує їх досягнення та оцінює свої можливості. Вона формується під впливом чотирьох основних джерел: успішного власного досвіду, спостереження за досягненнями інших (модельного навчання), соціальної підтримки та емоційних і фізіологічних станів. Наприклад, позитивний досвід вирішення завдань зміцнює віру в свої сили, тоді як невдачі, якщо їх не сприймати конструктивно, можуть знижувати відчуття самоефективності.

Самоефективність впливає на різні сфери життя особистості, від навчальної діяльності та професійної кар'єри до міжособистісних стосунків і здатності справлятися з життєвими викликами. Високий рівень самоефективності сприяє більшій впевненості у своїх діях, підвищенню рівня мотивації та стресостійкості, тоді як низький рівень може обмежувати потенціал особистості, знижувати мотивацію та викликати сумніви у власних силах.

У контексті сучасного світу, який постійно змінюється та висуває високі вимоги до гнучкості, адаптивності та самостійності, розвиток самоефективності стає особливо важливим. Вона дозволяє людині не лише успішно долати перешкоди, але й знаходити нові шляхи для самореалізації, підтримувати баланс між особистим життям і професійною діяльністю та ефективно взаємодіяти з оточенням. Тому дослідження механізмів формування і розвитку самоефективності є важливим завданням як для психологічної науки, так і для практичної діяльності, спрямованої на підтримку особистісного зростання та підвищення якості життя.

Загалом, поняття самоефективності розглядається як багатовимірне явище, що інтегрує індивідуальні та соціальні аспекти особистісного розвитку, і є важливим індикатором успішної адаптації до життєвих та професійних викликів.

Аналізуючи дослідження самоефективності в зарубіжній психології, можна умовно виокремити кілька основних напрямків. Перший з них базується на соціально-когнітивній теорії особистості, розробленій А. Бандурою та іншими вченими. Другий напрямок пов'язаний з концепцією сприймання контролю Е. Скіннера. Третій напрямок зосереджений на дослідженнях самоефективності в рамках гуманістичних теорій А. Маслоу та К. Роджерса. Четвертий напрямок включає наукові роботи представників позитивної психології, таких як Дж. Вейлант, Е. Дінер, М. Селігман, Б. Фредріксон та М. Чіксентміхалі.

Засновником концепції самоефективності у межах соціально-когнітивної теорії є А. Бандура, який визначив самоефективність як віру особистості у власну здатність успішно організувати й виконувати необхідні дії для досягнення конкретних цілей. На думку автора, це поняття має фундаментальне значення для розуміння мотивації, вибору стратегії поведінки та результатів діяльності.

Основними джерелами формування самоефективності, за А. Бандурою, є:

1. **Власний досвід успіху** – найпотужніше джерело. Коли людина успішно виконує певне завдання, це зміцнює її впевненість у своїх здібностях. Натомість невдачі, особливо на ранніх етапах діяльності, можуть знижувати саме ефективність.

2. **Спостереження за успіхами інших (модельне навчання)** – приклади успішної поведінки інших людей, особливо якщо вони схожі за характеристиками на спостерігача, підвищують віру у власні сили.

3. **Соціальне підкріплення** – підтримка, схвалення та заохочення з боку оточення, наприклад, викладачів, колег або друзів, сприяють зміцненню самомотивації та віри у свої можливості.

4. **Фізіологічний та емоційний стан** – позитивні емоції, низький рівень стресу та хороший фізичний стан сприяють підвищенню самоефективності, тоді як страх чи фізичне виснаження можуть її знижувати.

У своїх дослідженнях А. Бандура показав, що саме ефективність є ключовим фактором у багатьох аспектах людської діяльності, включаючи навчання, професійну діяльність, міжособистісні стосунки та подолання стресу [30].

Концепція сприймання контролю, розроблена Е. Скіннер, належить до другого напрямку дослідження самоефективності. Вчена вважає, що здатність до контролю включає сукупність моделей, які дозволяють пояснити причини успіхів і невдач. Люди прагнуть до контролю, оскільки це сприяє ефективній взаємодії з оточенням. Переживання контролю приносить задоволення, а його втрата може бути руйнівною. Е. Скіннер виділяє самоефективність як один з чотирьох видів контролю, що впливають на мотивацію та поведінку. У навчанні та соціальній взаємодії впевненість у собі й оптимістичні установки сприяють кращим результатам, а невпевненість — веде до безпорадності та уникнення складних завдань [51].

Представники гуманістичної психології, зокрема А. Маслоу та К. Роджерс, вивчають самоефективність через призму особистісного зростання та самореалізації, хоча сам термін вони не використовують. А. Маслоу пов'язує почуття самоефективності з потребою в самоповазі, що є частиною його ієрархії потреб: задоволення цієї потреби забезпечує впевненість у своїх силах, а фрустрація призводить до безпорадності. Він підкреслює важливість внутрішньої мотивації та ролі психотерапевта у розвитку самоефективності. К. Роджерс, у свою чергу, розглядає її як прагнення до самовдосконалення та актуалізації здібностей, де основним мотивом є розвиток кращих якостей особистості, що сприяє ефективності в діяльності та спілкуванні [41, 46].

Позитивна психологія, започаткована М. Селігманом, Дж. Вейлантом, М. Чіксентміхалі та іншими, розглядає самоефективність як позитивну самоустановку, що включає оцінку власних здібностей та самоповагу. Вчені підтримують ідеї А. Маслоу, стверджуючи, що парадигма психології повинна зосереджуватися на здоров'ї, а не на хворобах, і вивчати позитивні емоції, що допомагають людям розвивати свої кращі риси та ставати щасливими. Вони підкреслюють, що прийняття себе сприяє успіху в діяльності та соціальних взаємодіях. М. Селігман у своїх роботах з «навченої безпорадності» показує, що низький рівень самоефективності веде до безпорадності, а оптимізм і впевненість у власних силах сприяють подоланню труднощів і зменшують ризик депресії [48, 49].

Ф. Rajares досліджував самоефективність у сфері освіти, аналізуючи, як когнітивні аспекти, такі як самовпевненість і академічні очікування, впливають на навчальні досягнення. Його роботи підтверджують, що студенти, які мають високий рівень самоефективності, краще справляються з труднощами, демонструють вищу мотивацію та ефективніше навчаються [43].

Б. Лент і Ст. Браун розробили соціально-когнітивну модель кар'єрного розвитку, яка акцентує увагу на ролі когнітивних оцінок, зокрема самоефективності, у виборі професії, побудові кар'єри та адаптації до професійного середовища. Відповідно до їхньої моделі, самоефективність впливає на кар'єрні інтереси, цілі, дії та результати через три основні процеси: мотивацію, саморегуляцію та подолання бар'єрів. Науковці підкреслювали, що високий рівень самоефективності дозволяє людям більш упевнено оцінювати свої можливості, ставити реалістичні, але амбітні цілі та ефективніше долати труднощі, пов'язані з професійною діяльністю. Вони також наголошували на важливості зовнішніх факторів, таких як підтримка з боку соціального оточення (родина, колеги, наставники) та сприятливі умови роботи, які разом із внутрішніми когнітивними оцінками формують основу для успішної кар'єри.

Крім того, Б. Лент і Ст. Браун зазначали, що недостатній рівень самоефективності може обмежувати кар'єрні можливості через уникнення викликів і небажання брати участь у нових професійних ситуаціях. Тому їхня модель активно використовується в консультуванні, спрямованому на розвиток кар'єрної самоефективності, підвищення мотивації та допомогу у визначенні професійних пріоритетів [38].

Експериментальні дослідження також підтверджують, що формування позитивних уявлень про здатність долати труднощі може бути досягнуто через когнітивно-поведінкові втручання. Наприклад, програми, спрямовані на зміну негативних переконань і підвищення самооцінки, довели свою ефективність у розвитку самоефективності та зниженні рівня стресу. Когнітивний підхід не лише допомагає зрозуміти, як самоефективність впливає на різні аспекти діяльності людини, але й слугує основою для розробки практичних стратегій розвитку цієї якості.

Екологічно-системний підхід підкреслює важливість впливу середовища на формування і розвиток особистості, зокрема у контексті самоефективності. Цей підхід базується на тому, що поведінка, мотивація та самовпевненість індивіда не розглядаються ізольовано, а формуються у взаємодії з різними рівнями середовища: мікросередовищем (родина, друзі, навчальні заклади), мезосередовищем (взаємодія між середовищами), екзосередовищем (ширший соціальний контекст, наприклад, місце роботи або політична ситуація) та макросередовищем (культурні й соціальні цінності) [9].

Одним із найвідоміших теоретиків цього підходу є У. Бронфенбреннер, який розробив екологічну модель розвитку і довів, що середовище визначає значну частину психологічних ресурсів і перешкод, які впливають на розвиток самоефективності. Наприклад, позитивна взаємодія в родині та освітньому закладі сприяє формуванню впевненості у своїх силах, тоді як негативний соціальний клімат може її знижувати [32].

Значний внесок у вивчення самоефективності в рамках екологічно-системного підходу зробив К. Левін, який досліджував взаємодію особистості та середовища в рамках своєї теорії поля. У межах цієї теорії він розглядав поведінку особистості як результат динамічної взаємодії між внутрішніми факторами (такими як потреби, цілі, установки) і зовнішніми умовами (включно з соціальним оточенням, викликами та підтримкою). У контексті самоефективності це означає, що впевненість людини у своїх здібностях залежить не тільки від її внутрішніх переконань і досвіду, але й від того, наскільки сприятливим є середовище для реалізації її потенціалу. К. Левін наголошував, що середовище може створювати як стимули, що сприяють зростанню самоефективності (наприклад, підтримка з боку оточення, доступ до ресурсів чи позитивний досвід), так і бар'єри, які її обмежують (таких як надмірний стрес, відсутність підтримки чи несприятливі умови). Його підхід також акцентує увагу на тому, що формування самоефективності залежить від здатності особистості сприймати середовище як таке, що підтримує її цілі та можливості для розвитку [40].

Дослідження самоефективності у сфері освіти активно проводив Р. Лент у співпраці з іншими науковцями, які наголошували, що середовище навчального закладу, зокрема наявність соціальної підтримки з боку викладачів і студентів, сприяє розвитку академічної самоефективності

Науковці підкреслювали, що середовище навчального закладу є не лише простором для передачі знань, але й ключовим чинником, який впливає на впевненість студентів у своїх академічних здібностях. Зокрема, Р. Лент відзначав, що соціальна підтримка з боку викладачів, які стимулюють розвиток самостійності й впевненості у виконанні завдань, а також з боку однокурсників, які забезпечують емоційну підтримку та співпрацю, відіграє центральну роль у формуванні самоефективності [36].

Л. Піпло, Д. Сірс і Ш. Тейлор визначають самоефективність як специфічну характеристику особистості, яка дозволяє прогнозувати її успішність у певній діяльності залежно від рівня впевненості у власних можливостях. Вони підкреслюють, що спроба впоратися з конкретним завданням чи досягти поставленої мети залежить від віри людини у здатність ефективно виконати цю діяльність [45]. Дослідники акцентують увагу на ролі самоефективності у підтримці здорового способу життя, зокрема у виконанні фізичних вправ, відмові від куріння, подоланні наркотичної залежності та депресії. Їхні дослідження показали, що клієнти, які проходили терапію, спрямовану на підвищення оцінки власних можливостей, успішніше позбавлялися страхів, фобій, шкідливих звичок і зайвої ваги завдяки зростанню впевненості у власних силах і позитивному результату лікування.

Ф. Зімбардо та М. Ляйпе розглядають самоефективність як ключову установку особистості для протидії соціальному тиску та засвоєння позитивного соціального впливу. Вони зазначають, що соціальний вплив, за умови здатності особистості самостійно контролювати власне життя, має переважно позитивний ефект. На їхню думку, для формування успішної особистості важливими є саме самоефективність і розуміння механізмів соціального впливу [11, с. 399]. Така особистість демонструє компетентність у соціальній взаємодії, легко заводить

нові знайомства, впевнено підтримує соціальні контакти та вміє протидіяти небажаному тиску з боку інших людей і засобів масової інформації.

На думку В. Лук'яненко, самоефективність є складним особистісним феноменом, що включає адекватну оцінку власних здібностей, очікування успіху в різних сферах діяльності (освітній, професійній) та соціальних стосунках, ефективно встановлення цілей, внутрішню мотивацію та здатність до конструктивної міжособистісної взаємодії [16].

І. Брунова-Калісецька визначає самоефективність як «інтегральну характеристику самосвідомості особистості, що складається з системи уявлень про власні здібності в організації та виконанні діяльності» [4, с.20]. Вона експериментально показує, що саме ця якість впливає на успішність кроскультурної адаптації, оскільки дозволяє переносити навички успішної діяльності в нові культурні умови. Більш адаптовані індивіди мають вищий рівень особистої ефективності, який пов'язаний з інтернальністю в різних сферах життєдіяльності, здатністю до планування та впевненістю в собі [4, с.166].

І. Михайлова [19] розглядає самоефективність як поведінкову детермінанту прояву турботи про себе в ранньому юнацькому віці та зазначає, що для розвитку турботи про себе важливим є високий рівень самоефективності.

Проблема самоефективності проявляється у здатності особистості об'єктивно оцінювати труднощі, долати їх на шляху до досягнення мети, отримуючи оптимальні результати завдяки раціональному використанню власних ресурсів, психічних і фізичних сил. Відчуття самоефективності допомагає зберігати внутрішню рівновагу, позитивний емоційний стан, розробляти адаптаційні стратегії поведінки в умовах невизначеності, долати складнощі та успішно діяти в періоди змін і трансформацій [13].

Отже, здатність до самоефективності має суттєвий вплив на психічне здоров'я, відчуття благополуччя, професійну компетентність, самореалізацію та особистісний розвиток. Самоефективність, будучи важливою умовою самодетермінації особистості, сприяє її формуванню. Це складне особистісне утворення, яке пов'язане з адекватним сприйняттям власних здібностей, впевненістю у досягненні успіху в діяльності (навчальній чи професійній) та

соціальних взаєминах, здатністю до ефективного визначення цілей, внутрішньою мотивацією та конструктивною міжособистісною взаємодією.

## 1.2. Структура та умови розвитку самоефективності особистості

Теоретичний аналіз традиційних концепцій самоефективності дозволяє визначити ключові психологічні характеристики цього феномена. У сучасній психології самоефективність розглядається як уявлення особистості про свої здатності й можливості бути продуктивною у майбутній діяльності, спілкуванні чи поведінці. Ці уявлення ґрунтуються на впевненості в тому, що особистісна самореалізація приведе до бажаного результату. Позитивне сприйняття власних можливостей є не лише афективною реакцією, а складним когнітивним процесом, що включає оцінку своєї ефективності у досягненні визначених цілей. Самоефективність формується як результат складного процесу самопізнання, заснованого на аналізі різних джерел інформації про власну продуктивність, зокрема на порівнянні своїх досягнень із соціальними стандартами, успіхами й оцінками оточення.

К. Мирончак виділяє чотири основні фактори, що визначають відчуття самоефективності в різних ситуаціях. Перший фактор – це досягнуті результати. Очікувана ефективність залежить від попереднього досвіду подолання труднощів: успіх підвищує позитивні очікування, а невдача – знижує їх. У сучасних умовах важливо ставити реалістичні цілі на день, що дозволяє структурувати час і контролювати досягнення. Другий фактор – це опосередковані переживання. Вони включають не лише результати діяльності, а й оцінку їх значущості, емоційний відгук та поведінкові реакції. Нереалістичні очікування або фокус на негативних аспектах можуть викликати почуття розчарування. Третій фактор – словесне переконання, яке включає здатність людини переконати себе в своїх силах, а також соціальну підтримку, яка підвищує рівень самоефективності. Четвертий фактор – це надмірна емоційна активація. Стрес і тривога можуть заважати зосередитися на досягненні цілей, тому важливими є навички емоційної регуляції, такі як дихальні техніки,

медитація та арт-терапія. Врахування цих факторів підвищує самоефективність, що сприяє покращенню фізичного і психологічного благополуччя [18].

Як зазначають В. Балахтар, Н. Онопрієнко-Капустіна, сприятливими психологічними умовами для розвитку самоефективності є:

–організація спеціального соціально-психологічного навчання, яке сприятиме розвитку самоефективності майбутніх фахівців, підвищенню їх обізнаності про сутність самоефективності, шляхи її розвитку та роль у професійній діяльності;

–орієнтація на ціннісне ставлення до самоефективності та її розвитку, формування переконань про власну цінність і здатність керувати подіями;

–прагнення до саморозвитку, саморегуляції емоційного стану та розвитку рефлексивних і прогностичних здібностей;

–формування мотивації досягнення успіху в навчально-професійній діяльності;

–розвиток рефлексивності в процесі досягнення самоефективності та усвідомлення умов її розвитку в складних сучасних умовах; розвиток здатності проявляти самоефективність у навчально-професійній діяльності, бути успішним і самостійним у вирішенні професійних проблем;

–потреба у постійному особистісному та професійному зростанні, розширенні інформаційного та психологічного простору, що сприяє розвитку складних суб'єктних стосунків, обміну досвідом, знаннями та навичками на основі моральних цінностей;

–впровадження інноваційних методів у процес підготовки майбутніх фахівців соціономічних професій, моделювання майбутньої професійної діяльності у вищих навчальних закладах та ефективна співпраця з базами практики для досягнення професійної зрілості, що є умовою самореалізації особистості [1, с. 321]

На формування самоефективності майбутніх фахівців, які перебувають на етапі здобуття знань і формування професійних умінь впливають такі фактори:

**Досвід успішності** (результати діяльності): можливість розвивати віру у власні сили, ґрунтуючись на попередніх досягненнях. Успішне виконання

завдань підвищує впевненість у власних здібностях, тоді як невдачі знижують віру в здатність досягати поставлених цілей.

**Наслідкування соціальних моделей** (випадковий досвід): здатність навчатися через спостереження за успіхами інших, що сприяє засвоєнню нових умінь.

**Соціальні переконання:** стимулювання зусиль студентів через переконання їх у власних можливостях успішно виконувати завдання.

**Емоційний та фізіологічний стан:** вплив настрою та фізичного самопочуття на віру у власну здатність досягати цілей [42, с.108].

Дж. Маддукс і М. Шерер виокремлюють такі складові у структурі самоефективності: загальну, соціальну, діяльнісну, які вперше запропонували зазначений підхід та розробили опитувальник щодо визначення рівнів прояву здатності до самоефективності за трьома шкалами [47].

В. Лук'яненко виділяє такі компоненти структури самоефективності: загальна самоефективність, яка проявляється через оцінку власних здібностей; самоефективність у соціальних взаєминах, критерієм якої є соціальна компетентність; та самоефективність у діяльності, що виражається у здатності планувати й коригувати свої дії. Емпіричні кореляти загальної самоефективності включають самоповагу й копінг-стратегії; соціальної самоефективності – впевненість у собі та соціально-психологічну адаптацію; а діяльнісної – навчальну мотивацію [16].

Інший підхід до визначення структурних компонентів самоефективності особистості пропонує Н. Онопрієнко-Капустіна, яка виділяє такі її складові:

Гностично-рефлексивний компонент – це система знань і навичок, яка забезпечує пізнавальну діяльність щодо змісту, складових і показників самоефективності, розуміння умов і можливостей її розвитку, а також рефлексію професійної діяльності.

Афективно-ціннісний компонент – передбачає формування ціннісного ставлення до самоефективності та її розвитку. Включає цінність самоефективності у професії, орієнтацію на досягнення успіху в навчально-

професійній діяльності, переконання у власній значущості й здатності управляти подіями.

Поведінково-регулятивний компонент – проявляється у здатності демонструвати самоефективність у професійній діяльності. Включає впевненість у власних силах, спрямованість на особистісне зростання, цілеспрямованість, автономність, здатність управляти соціальним середовищем, вирішувати складні професійні завдання та надавати якісні соціальні послуги [21].

В цілому, навчальна самоефективність характеризує здатність студента до самокерування та саморегуляції, що дозволяє йому навчатися ефективно та досягати високих результатів. Основні компоненти навчальної самоефективності включають такі аспекти, як:

Когнітивні процеси – здатність до аналізу і обробки інформації, раціонального мислення та саморегуляції в навчальній діяльності [24].

Мотиваційний компонент – здатність ставити цілі та концентруватися на їх досягненні, а також знаходити внутрішню мотивацію для навчання [27].

Саморегуляція – здатність контролювати свої дії, організувати і контролювати свою навчальну діяльність [5].

Соціальний компонент – уміння співпрацювати, комунікувати та взаємодіяти з іншими учасниками навчального процесу, будувати конструктивні стосунки з однокурсниками і викладачами [20].

Емоційний компонент – здатність контролювати свої емоції, управляти стресом та розуміти вплив емоцій на навчальну діяльність [3].

Ці компоненти взаємодіють між собою та їх розвиток є важливим для досягнення навчальної самоефективності.

Таким чином, поняття самоефективності охоплює когнітивні, емоційні та поведінкові аспекти. Когнітивний компонент проявляється у здатності людини аналізувати ситуації, оцінювати свої сильні та слабкі сторони, а також розробляти ефективні стратегії для досягнення мети. Емоційний компонент включає здатність контролювати стрес, підтримувати позитивне налаштування та зберігати емоційну стабільність у складних обставинах [12]. Поведінковий аспект пов'язаний з наполегливістю у виконанні завдань, ефективною

організацією діяльності та вмінням адаптуватися до змінних умов. На основі аналізу наукових підходів до визначення поняття самоефективності можна виділити кілька основних видів самоефективності, які охоплюють різні сфери діяльності особистості: загальна самоефективність, що відображає віру в здатність людини впоратися з широким спектром завдань у різних життєвих ситуаціях, базується на загальному рівні впевненості у своїх здібностях; соціальна самоефективність, що описує здатність будувати та підтримувати міжособистісні відносини, впливати на інших та ефективно взаємодіяти в соціальних ситуаціях; професійна самоефективність характеризує здатність досягати поставлених цілей у конкретній діяльності, проявляється у вмінні планувати, організовувати та виконувати професійні чи навчальні завдання; емоційна самоефективність визначає здатність управляти своїми емоціями, справлятися зі стресом і зберігати емоційну стабільність у складних ситуаціях; академічна (навчальна) самоефективність охоплює здатність студента самостійно організовувати своє навчання, долати труднощі у засвоєнні матеріалу, ефективно управляти часом і досягати навчальних цілей; фізична самоефективність, що стосується впевненості у своїх фізичних здібностях, здатності виконувати фізичні завдання та долати пов'язані з ними виклики. Ці види самоефективності можуть взаємодіяти між собою, впливаючи на загальну самооцінку та здатність людини досягати успіху в різних сферах життя.

1.3. Психологічні чинники розвитку здатності до самоефективності студентів в процесі навчання

Самоефективність у формуванні особистості майбутнього фахівця часто розглядається через взаємозв'язок понять: ефективність, успішність і результативність [2, с. 10–12]. Це пояснюється тим, що лише особа з високим рівнем самоефективності здатна осмислювати свої дії та поведінку, критично їх оцінювати, вибудовувати ієрархічну систему цілей і засобів для їх досягнення, а також свідомо втілювати ці цілі в життя.

Навчальна самоефективність є специфічним видом самоефективності особистості, що визначається як оцінка власних здібностей (компетентностей) до успішного виконання навчальних завдань [23]. Дослідження показують, що студенти з високим рівнем навчальної самоефективності, незалежно від попередніх досягнень, проявляють більшу наполегливість, витримку в разі невдач, оптимізм і мають нижчий рівень тривожності, що сприяє їхньому успіху [37]. Віра в свою ефективність дозволяє їм краще контролювати навчальний процес, ставити вищі цілі та братися за складні завдання [44]. Студенти з високою навчальною самоефективністю активно застосовують когнітивні та метакогнітивні стратегії, що позитивно впливає на їхню пізнавальну активність і саморегуляцію.

На думку В. Гальцевої, поняття «навчальна самоефективність особистості» визначає внутрішню готовність індивіда до активних дій під час освоєння нових знань або вдосконалення вже набутих компетенцій (навчальних, професійних). Вона є проявом самосвідомості, що відображає індивідуальну сутність і потребу в активній самореалізації. Навчальна самоефективність є важливим фактором, що передбачає активність і ефективність особистості в різних сферах життя та самоуправлінні. Завдяки цьому процес навчання стає самодетермінованим і самокерованим [6, 7].

Вагомий внесок у дослідження самоефективності в сфері освіти зробив Ф. Раярес, зосереджуючи увагу на когнітивних аспектах цього явища, таких як самовпевненість, очікування успіху та мотивація. Він наголошував, що самоефективність відіграє центральну роль у навчальній діяльності, оскільки вона безпосередньо впливає на те, як студенти сприймають свої здібності, долають труднощі й досягають поставлених цілей. Ф. Раярес показав, що студенти з високим рівнем самоефективності не лише демонструють кращі результати навчання, але й здатні більш ефективно адаптуватися до змін, знижувати вплив стресових факторів і формувати довготривалу мотивацію до розвитку. Згідно з його дослідженнями, самоефективність сприяє позитивним академічним очікуванням: студенти з упевненістю в своїх силах ставлять амбітніші цілі, краще планують свою навчальну діяльність та наполегливо

працюють, навіть у складних умовах. Науковець акцентував увагу на важливості зворотного зв'язку та підтримки з боку викладачів і однолітків у формуванні академічної самоефективності. Його роботи підтверджують, що формування високої самоефективності у студентів можливе через когнітивно-поведінкові підходи, такі як навчання навичкам саморегуляції, розвиток позитивного мислення та підвищення впевненості у власних силах через успішний досвід виконання завдань [43].

Р. Лент та його колеги акцентували увагу на структурних аспектах навчального середовища, таких як доступність ресурсів, гнучкість навчальних програм і можливості для практичного застосування знань. Вони доводили, що сприятливе середовище сприяє розвитку почуття компетентності, створює умови для позитивного досвіду успіху і, таким чином, підсилює академічну мотивацію. Важливим аспектом у їхніх дослідженнях було вивчення того, як негативні чинники, такі як стрес, конкурентність чи відсутність підтримки, можуть обмежувати розвиток самоефективності, знижуючи рівень мотивації та віру студентів у свої здібності. Це підкреслює необхідність створення освітнього середовища, яке стимулює не лише академічні досягнення, але й формування внутрішньої впевненості у своїх силах [38].

Експериментальні дослідження М. Куглієльмо підкреслили, що навчальні умови, зокрема структура завдань та організація освітнього процесу, мають значний вплив на формування самоефективності студентів. Зокрема, М. Куглієльмо вказував, що чітко сформульовані завдання, які відповідають рівню підготовки студентів, створюють умови для успішного виконання, що, у свою чергу, підвищує впевненість у своїх здібностях. Важливим аспектом є організація освітнього процесу, що включає використання інтерактивних методів навчання, зворотного зв'язку від викладачів, а також надання можливостей для самостійного прийняття рішень. Такий підхід не лише сприяє формуванню почуття компетентності, але й допомагає студентам долати невпевненість, розвиваючи стресостійкість і мотивацію. М. Куглієльмо зазначав, що створення середовища, де студенти отримують позитивний досвід досягнення цілей, сприяє формуванню стійкої самомотивації та здатності долати

перешкоди. Навчальні умови, які орієнтовані на підтримку, розвивають впевненість студентів у їхніх здібностях, а також підвищують академічну продуктивність. Ці висновки свідчать про важливість ретельного підходу до планування навчального процесу, зокрема створення завдань і методів, які стимулюють формування та розвиток самоефективності в студентському віці [34].

На думку Т. Гальцевої, серед психологічних чинників, що впливають на потребу у навчанні самоефективності, особливу роль відіграють рівень розвитку професійної самосвідомості, система мотивів, де провідними є мотиви професійних досягнень, самореалізації, а також внутрішньоособистісні конфлікти та інші [8].

Дослідники в галузі вікової та загальної психології (І. Бех, Л. Долинська, С. Максименко та ін.) розглядають самоефективність у взаємозв'язку з самооцінкою, яка пронизує всі сфери життєдіяльності особистості, сприяє усвідомленню власного досвіду, впливів зовнішнього середовища та формує сприйняття себе і свого оточення. Вчені зазначають, що рівень самооцінки відображає ступінь сформованості віри в себе, самоповаги та довіри до власних сил [17].

Людина з високим рівнем самоповаги зазвичай відчуває впевненість у своїх силах і можливостях, що сприяє підвищенню продуктивності та досягненню цілей, особливо в професійній діяльності. Така особистість вважає себе цінною та гідною успіху, що мотивує її до активних дій і виконання завдань. Вона здатна ефективніше справлятися зі стресом і долати труднощі завдяки стійкому переконанню у власних силах. Високий рівень самоповаги також стимулює позитивне ставлення до саморозвитку і вдосконалення. Така особистість охоче приймає виклики та шукає нові можливості, що сприяє її професійному та особистісному зростанню [10].

Розвиток самоефективності студентів у навчальному процесі залежить від взаємодії низки психологічних чинників, які впливають на формування віри у власні можливості, мотивацію досягнення та здатність долати труднощі.

Попередній досвід виконання завдань є фундаментальним чинником у формуванні самоефективності, який було обґрунтовано А. Бандурою. Він підкреслював, що успішне виконання завдань є найсильнішим джерелом віри у власні здібності, адже дозволяє людині наочно переконатися у своїй спроможності долати труднощі та досягати поставлених цілей. Коли студенти мають можливість досягати успіху, це підсилює їхню впевненість у власних силах, формує позитивне сприйняття власної компетентності та стимулює подальшу активність у навчанні. Навпаки, повторювані невдачі можуть послаблювати віру в себе, особливо якщо студенти не отримують адекватної підтримки чи не мають можливості аналізувати причини цих невдач. Щоб підсилити дію цього чинника, викладачі мають створювати умови для досягнення студентами реалістичних цілей, які поступово ускладнюються. Такий підхід сприяє поступовому закріпленню впевненості у власних можливостях та розвитку стійкості до викликів. Згідно з дослідженнями С. Маддукс і А. Шерера, регулярний досвід успіху в умовах навчального середовища стимулює формування стратегії саморегуляції, дозволяючи студентам краще адаптуватися до зростаючих вимог. Таким чином, успіх, досягнутий на основі власних зусиль, стає каталізатором особистісного та професійного зростання студентів [50].

Рефлексивність та когнітивна гнучкість безпосередньо впливають на самосвідомість студента та його здатність адаптуватися до різних умов навчального процесу [22]. Розвинена здатність до рефлексії дозволяє студентам аналізувати свої дії, помилки і досягнення, що сприяє формуванню адекватної самооцінки. Коли студенти можуть об'єктивно оцінити свої успіхи та невдачі, вони здатні краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, що є важливим для вдосконалення та подальшого росту. Рефлексія допомагає також формувати правильне ставлення до невдач, які перестають бути перешкодами на шляху до мети, а стають джерелом важливих уроків і досвіду. Когнітивна гнучкість, в свою чергу, дозволяє студентам бути більш адаптивними та творчими у вирішенні проблем, зберігаючи впевненість навіть у складних ситуаціях. Це забезпечує здатність переключатися між різними стратегіями, обирати нові підходи до

завдань і адаптуватися до змінюваних обставин. Такий підхід допомагає студентам краще справлятися з викликами навчального процесу, підвищуючи їх здатність до самомотивованої дії та збереження віри у власні можливості, що є основою розвитку їхньої самоефективності.

Мотивація та саморегуляція безпосередньо впливають на здатність студентів досягати цілей та управляти своїм навчальним процесом. Висока внутрішня мотивація, що включає прагнення досягати успіхів, сприяє формуванню позитивних очікувань від навчання і підвищує віру в власні здібності. Студенти, які мають чіткі, добре структуровані цілі та стратегії їх досягнення, з більшим задоволенням і впевненістю підходять до вирішення завдань, оскільки вони бачать прямий зв'язок між своїми зусиллями та результатами. Це, у свою чергу, сприяє розвитку їхньої самооцінки та почуття контролю над власними досягненнями. Науковці, зокрема Д. Беркман, зазначають, що внутрішня мотивація дозволяє студентам ставити реалістичні цілі та активно працювати над їхнім досягненням [31].

Ще одним важливим аспектом розвитку здатності до самоефективності є саморегуляція, тобто здатність студента планувати, контролювати і коригувати свої дії в процесі навчання [26]. Цей компонент саморегуляції тісно пов'язаний з розвитком самого процесу саомоніторингу, який дозволяє оцінювати прогрес і коригувати стратегії, що не дають бажаних результатів. Саморегуляція сприяє формуванню в студентів відчуття контролю над своїм навчальним процесом, даючи можливість коригувати власні зусилля для досягнення максимальних результатів. Важливу роль у розвитку саморегуляції та мотивації відіграє також ефективне планування та організація часу, що дозволяє студентам зберігати високий рівень продуктивності та знижувати стрес у складних ситуаціях.

Емоційна підтримка з боку оточення, включаючи родину, друзів, викладачів та колег, допомагає студентам зберігати впевненість у своїх силах, особливо у періоди труднощів та невдач. Коли студент отримує позитивне підкріплення і розуміє, що не є самотнім у своїх зусиллях, це зміцнює його внутрішню мотивацію і сприяє формуванню стійкої віри в себе. За словами психолога К. Лазаруса, емоційна підтримка забезпечує важливі соціальні

ресурси, що допомагають людині справлятися зі стресами та викликами, що виникають під час навчання [35]. Підтримка допомагає зменшити рівень тривожності, страху перед невдачею, а також сприяє кращій адаптації до нових ситуацій. Важливою є не тільки сама підтримка, а й її якість – вона повинна бути щирою, адекватною та своєчасною, щоб бути ефективною у розвитку віри студента в свої можливості. Емоційна підтримка також впливає на здатність до саморегуляції і адаптивних стратегій подолання труднощів, оскільки підтримує позитивне ставлення до навчання та розвитку, що сприяє більшому рівню самоусвідомлення та самоефективності [29].

Ціннісні орієнтири та переконання визначають внутрішню мотивацію людини до досягнення цілей і подолання труднощів. Коли студент має чіткі особистісні цінності, такі як прагнення до саморозвитку, відповідальність і впевненість у власних силах, це створює основу для формування віри в свої можливості та досягнення бажаних результатів. Переконання у тому, що людина здатна впливати на події, сприяє активній участі у навчальному процесі, пошуку рішень у складних ситуаціях і подоланні перешкод. Особистісні цінності, зокрема, орієнтація на успіх, самовдосконалення та досягнення цілей, допомагають студентам зберігати оптимізм і рішучість навіть у моменти невдач або сумнівів у своїх силах. Таким чином, внутрішня віра в свої здібності та визначеність у ціннісних орієнтирах дозволяють студентам діяти з більшою впевненістю, ефективно регулювати свої емоції та приймати конструктивні рішення, що значно підвищує рівень їхньої самомотивації і, відповідно, здатність до самоефективності.

Отже, розвиток здатності до самоефективності студентів у процесі навчання залежить від балансу внутрішніх психологічних характеристик і зовнішніх впливів. Забезпечення позитивного досвіду успіху, емоційної підтримки, розвинута рефлексивність та когнітивна гнучкість, сформована мотивація та навички саморегуляції та створення сприятливого соціального середовища дозволяє зміцнити здатність студентів до самомотивації, самореалізації та ефективного подолання життєвих і професійних викликів.

## Висновки до розділу

У науковій літературі самоєфективність розглядається як динамічна характеристика, яка формується під впливом чотирьох основних джерел: власного досвіду успіху, спостереження за успіхами інших (модельного навчання), соціальної підтримки та оцінки, а також фізіологічних та емоційних станів.

Аналіз психологічних аспектів самоєфективності дозволяє охарактеризувати цей феномен як складне індивідуально-психологічне утворення когнітивного характеру, що виражається у впевненості чи вірі в успіх власних дій. Самоєфективність має багаторівневу структуру, до складу якої входять такі елементи, як мотивація, компетентність, рефлексія, самооцінка тощо. Її поліфункціональність та ключова роль у процесах конструктивного життєтворення підкреслюють важливість цього явища. Подальші дослідження у цій сфері можуть зосереджуватися на аналізі структури, чинників і механізмів самоєфективності, її емпіричному вивченні, а також на розробці та впровадженні психотехнологій, які сприятимуть підвищенню рівня самоєфективності особистості.

## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ РОЗВИТКУ ЗДАТНОСТІ ДО САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ

#### 2.1 Організація, процедура та методики дослідження

Основним завданням дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання є аналіз та встановлення основних факторів, що впливають на формування віри у власні можливості, їх взаємозв'язок і роль у забезпеченні успішної навчальної діяльності. На основі систематизації теоретичних і емпіричних даних щодо природи самоефективності, її когнітивних, емоційних і мотиваційних складових, нами було сформульовано припущення про те, що здатність до самоефективності тісно пов'язана з рівнем рефлексивності особистості, особливостями саморегуляції поведінки та рівнем мотивації досягнення успіху.

Відповідно до мети та гіпотези нашого дослідження нами визначено його завдання:

1. Емпірично дослідити рівні розвитку рефлексивності, саморегуляції та мотивації досягнення успіху серед студентів як чинників розвитку їх здатності до самоефективності.
2. Визначити взаємозв'язок між рівнем рефлексії, саморегуляції поведінки та мотивацією досягнення успіху як основними психологічними факторами, що впливають на формування віри у власні можливості студентів.
3. Розробити рекомендації для психокорекційної роботи з студентами для розвитку їх здатності до самоефективності з урахуванням психологічних чинників, що були виявлені в дослідженні.

Емпіричне дослідження здійснювалася на базі Ресурсного інформаційно-консультативного центру психологічної підтримки «Хмельницький психологічний центр» (Хмельницький національний університет). У дослідженні психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання взяли участь 34 студента факультету здоров'я,

психології, фізичної культури та спорту, спеціальностей «Психологія» та «Фізична культура та спорт» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти. Вік учасників дослідження в інтервалі від 18 до 27 років. В основі емпіричного дослідження теоретичні положення, що викладені в першому розділі.

Для дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів у процесі навчання, нами були застосовані такі методики:

1) Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта (Додаток А);

2) Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова) (Додаток Б);

3) Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерса) (Додаток В);

Зазначені методики дають змогу виявити рівень розвитку ключових психологічних чинників, що детермінують формування самоефективності студентів у навчальному процесі, а їх комплексне застосування дозволяє всебічно оцінити внутрішній потенціал особистості щодо ефективного подолання навчальних труднощів, самоконтролю та досягнення цілей (Таблиця 2.1).

Таблиця 2.1 – Змістовна характеристика методик, релевантних вивченню психологічних основ самоефективності

Методика	Досліджуваний чинник	Зв'язок із самоефективністю
М. Грант	Рефлексія	Усвідомлення власних дій, здатність до самокорекції
В. Моросанова	Саморегуляція	Планування, контроль, управління поведінкою
Т. Елерс	Мотивація до успіху	Прагнення до досягнень

### **Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта**

Методика рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта [25] є діагностичним інструментом, який дозволяє оцінити загальний рівень рефлексивності особистості, а також визначити її спрямованість – на себе чи на

інших. Вона широко застосовується у психологічних дослідженнях, психодіагностиці, освітній сфері та консультуванні для виявлення здатності особистості до самопізнання, самоаналізу та розуміння міжособистісної взаємодії.

Методика базується на уявленні про те, що рефлексія має дві ключові складові:

- Саморефлексія – здатність до внутрішнього аналізу, осмислення власних думок, почуттів, мотивів поведінки та переживань;
- Соціорефлексія – здатність до розуміння психічного стану, поведінки та мотивів інших людей, що пов'язано з емпатією та соціальною чутливістю.

Інструментарій методики представлений опитувальником, який містить 20 тверджень. Перші 10 з них спрямовані на діагностику саморефлексії, наступні 10 – соціорефлексії. Респонденти оцінюють кожне твердження за 6-бальною шкалою (від 1 – «повністю не згоден» до 6 – «повністю згоден»).

Обробка результатів передбачає підсумовування балів за кожною шкалою окремо. Отримані дані дозволяють визначити: рівень загальної рефлексивності; переважну спрямованість рефлексивних процесів (інтроспективну або соціальну); потенційні зони розвитку особистості, що важливо для побудови індивідуальних траєкторій саморозвитку.

Інтерпретація:

- Високі показники саморефлексії свідчать про схильність до глибокого самоаналізу, розвиток внутрішньої рефлексивної позиції.
- Високий рівень соціорефлексії характеризує особистість із розвиненою емпатією, соціальною інтуїцією та здатністю до ефективної комунікації.
- Збалансоване поєднання обох складових вважається ознакою психологічної зрілості та гнучкості у спілкуванні.

Методика є ефективним засобом у дослідженні професійної готовності, особливо в галузях соціономічного профілю (психологія, педагогіка, соціальна робота), де здатність до рефлексії є необхідною умовою успішної професійної діяльності.

### «Стиль саморегуляції поведінки» (В. Моросанова)

Методика «Стиль саморегуляції поведінки» [25] спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції особистості, а також діагностику її структурних компонентів, до яких належать: планування, програмування, моделювання, гнучкість, оцінювання результатів та самостійність. Основна мета методики — вивчення індивідуального стилю регуляції власної поведінки в контексті особистісної активності та досягнення цілей у змінюваних життєвих умовах.

Методика дозволяє проаналізувати, як особа організовує свою діяльність: чи здатна вона передбачати можливі сценарії розвитку подій, планувати дії відповідно до поставлених завдань, змінювати поведінкові стратегії у відповідь на зовнішні впливи, об'єктивно оцінювати результати діяльності та діяти автономно. Стиль саморегуляції проявляється через сукупність специфічних характеристик регуляторних процесів, які забезпечують цілісність та ефективність системи самоуправління. Оскільки регуляція поведінки має універсальну структуру, притаманну багатьом видам психічної активності, індивідуальний стиль саморегуляції можна вважати фундаментальною характеристикою особистісної організації.

Методика складається з серії тверджень, згрупованих за шістьма шкалами, кожна з яких відповідає певному аспекту регуляторної активності:

**Планування** – відображає ступінь усвідомленості при формуванні цілей та вмінні тримати їх у фокусі протягом виконання діяльності. Високі показники свідчать про схильність до розробки реалістичних, структурованих і послідовних планів, що самостійно формуються особистістю. Низькі – вказують на ситуативність, неструктурованість і слабку потребу в плануванні майбутнього.

**Моделювання** – демонструє здатність до прогнозування внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, формування уявлень про можливі сценарії досягнення мети. Високі результати за цією шкалою характеризують осіб, які чітко бачать умови досягнення цілей, тоді як низькі – свідчать про фантазійність, неусвідомленість і труднощі в адаптації до нових ситуацій.

**Програмування** – оцінює ступінь усвідомлення та керованості в побудові стратегії досягнення цілей. Люди з високими показниками здатні формувати адаптивні та стійкі поведінкові програми, гнучко змінюючи їх у разі необхідності. Низькі значення вказують на імпульсивність, відсутність чітких стратегій та труднощі в досягненні результатів.

**Оцінювання результатів** – показує рівень рефлексивності та здатності критично аналізувати власні дії. Високі значення свідчать про здатність визначати причини успіхів і невдач, встановлювати чіткі критерії ефективності. Низькі — вказують на нестійкість самооцінки, ігнорування помилок та зниження результативності в складних умовах.

**Гнучкість** – характеризує здатність до адаптації та оперативної перебудови стратегії саморегуляції у відповідь на зміну ситуації. Високі бали за шкалою гнучкості свідчать про ефективне функціонування регуляторної системи в умовах невизначеності, тоді як низькі – про труднощі в перебудові поведінки, що може спричинити неуспішність у вирішенні задач.

**Самостійність** – відображає ступінь автономності особи в регулюванні власної діяльності. Високі показники вказують на внутрішню мотивацію, здатність самостійно планувати, приймати рішення та контролювати їх реалізацію. Низькі – свідчать про зовнішню залежність, орієнтацію на думку оточення та труднощі в ініціативності.

Загальний показник саморегуляції, що розраховується за результатами опитування, є інтегральним індикатором сформованості усвідомленої системи управління поведінкою. Високий рівень саморегуляції характеризує осіб, які здатні продуктивно долати труднощі, виявляти стійкість до змін і ефективно реалізовувати цілі навіть у непередбачуваних умовах. Натомість низький рівень саморегуляції зазвичай поєднується з реактивною поведінкою, недостатнім контролем за діями та труднощами у досягненні бажаних результатів. Такий стиль поведінки часто є перешкодою для особистісного зростання, оскільки обмежує можливості самовдосконалення в умовах підвищених вимог до гнучкості та автономності.

## Методика «Діагностика мотивації до успіху» (Т. Елерса)

Дана методика [14] призначена для виявлення рівня мотиваційної орієнтації особистості на досягнення успіху та інтенсивності прагнення досягати поставлених цілей. Вона дозволяє оцінити, наскільки для особи є значущими досягнення, самореалізація, результативність і внутрішня готовність долати труднощі задля реалізації власного потенціалу.

Діагностична процедура передбачає індивідуальне заповнення бланку, що містить 41 твердження. Випробуваним пропонується ознайомитися з кожним твердженням і позначити свою згоду або незгоду з ним, використовуючи символи «+» (так) або «-» (ні). Інтерпретація результатів здійснюється шляхом зіставлення відповідей із ключем. Отримані кількісні показники узагальнюються й аналізуються відповідно до рівнів вираженості мотивації до успіху.

Інтерпретація результатів:

- **1–10 балів:** низький рівень мотивації досягнення. Такий рівень свідчить про слабо виражене прагнення досягати успіху, брак ініціативності, пасивну життєву позицію, можливу схильність до уникнення відповідальності.
- **11–16 балів:** середній рівень мотивації. Особи з таким показником схильні проявляти активність, брати на себе відповідальність, не уникають невдач, проте виявляють обережність у ситуаціях підвищеного ризику.
- **17–20 балів:** помірно високий рівень мотивації. Цей рівень характерний для цілеспрямованих осіб, здатних до самодисципліни, впевнених у своїх силах, які не бояться долати труднощі заради досягнення мети.
- **21 бал і більше:** надто високий рівень мотивації до успіху. Такий показник може супроводжуватись підвищеним рівнем тривожності, схильністю до самокритики, страхом перед невдачею, що здатне знижувати ініціативність та блокувати готовність до ризику.

Результати досліджень, що використовують цю методику, вказують на те, що найбільш ефективною у навчальному та професійному контексті є саме помірно висока мотивація до досягнення. Особи з таким рівнем внутрішньої мотивації найчастіше обирають ситуації з помірним ступенем ризику, оскільки це сприяє збереженню впевненості в собі без надмірного емоційного

напруження. Натомість надмірне прагнення до успіху без відповідної внутрішньої стабільності або при високій мотивації до уникнення невдач може призводити до страху перед помилками та зниження здатності діяти рішуче.

Отже, баланс між прагненням досягти мети та готовністю приймати виклики відіграє ключову роль у підтримці оптимального рівня самоефективності.

## 2.2 Аналіз результатів дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів

На наступному етапі емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів були проаналізовані отримані результати дослідження за методикою рівня вираженості та спрямованості рефлексії М. Гранта, опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової та методикою «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса.

Для дослідження рефлексивності як одного із чинників розвитку самоефективності була використана методика М. Гранта. Отримані результати дозволяють оцінити рівні виявлення саморефлексії та соціорефлексії студентів (Рис. 2.1).

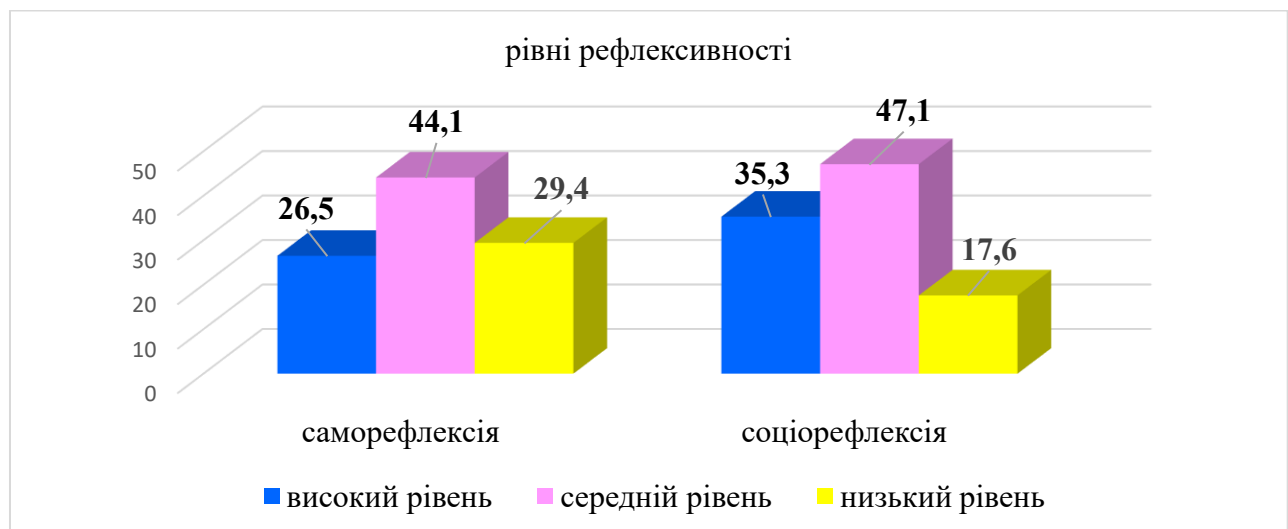


Рисунок 2.1 – Результати дослідження рефлексивності студентів, у %

Саморефлексія розуміється як схильність до аналізу власної свідомості, що включає в себе особистісні структури (цінності, інтереси, мотиви), емоційні

переживання, думки, уявлення про себе та навколишній світ, а також поведінкові стереотипи. Результати, що свідчать про рівень саморефлексії серед респондентів, дають змогу зробити кілька важливих висновків щодо їхньої здатності до самопізнання та усвідомлення власних психічних процесів.

26,5 % респондентів (9 осіб), що продемонстрували високий рівень саморефлексії, характеризуються високим ступенем самосвідомості та здатністю до глибокого аналізу своїх думок, емоцій, поведінкових шаблонів та внутрішніх мотивів. Ці студенти здатні зважено оцінювати свої дії, розуміти свої сильні та слабкі сторони, а також ефективно коригувати свою поведінку в залежності від змін у зовнішньому середовищі. Вони мають розвинену здатність до рефлексії, що сприяє їхньому особистісному розвитку, а також підвищує ефективність навчальної діяльності, оскільки вони можуть більш усвідомлено підходити до вирішення завдань і взаємодії з оточенням.

44,1 % респондентів (15 осіб) продемонстрували середній рівень саморефлексії, що свідчить про наявність базових здібностей до самоаналізу, але з меншою глибиною й послідовністю в порівнянні з першою групою. Ці студенти можуть усвідомлювати свої емоції, думки та поведінкові шаблони, але не завжди здатні повністю контролювати їх або коригувати в ситуаціях, які вимагають гнучкості та адаптації. Такий рівень саморефлексії зазвичай вказує на середній рівень розвитку самосвідомості, що дає можливість для поступового особистісного та професійного розвитку, однак ці студенти можуть мати труднощі у глибокому аналізі своїх дій у складних або стресових ситуаціях.

29,4 % студентів (10 осіб) продемонстрували низький рівень саморефлексії, що свідчить про відсутність або слабкий розвиток здатності до самоаналізу власної свідомості. Ці студенти можуть не розуміти або ігнорувати власні емоції, мотиви, думки, а також не помічати поведінкових шаблонів, що можуть заважати їхньому ефективному навчальному процесу. Вони часто реагують на події імпульсивно, без усвідомлення причинно-наслідкових зв'язків між своїми діями і результатами. Такий рівень саморефлексії свідчить про недостатню здатність до самоконтролю та самоусвідомлення, що ускладнює

їхню адаптацію до змін в оточуючому середовищі та ефективної взаємодії з іншими людьми.

Соціорефлексія безпосередньо впливає на соціальну взаємодію студентів, їх здатність до ефективного спілкування та розуміння оточення. Зокрема, 35,3 % респондентів (12 осіб) продемонстрували високий рівень соціорефлексії, що свідчить про їх здатність глибоко аналізувати не лише власні почуття та мотивацію, а й переживання, думки та мотиви поведінки інших людей. Такі студенти здатні краще розуміти соціальні ситуації, правильно оцінювати емоційний стан оточення, що сприяє побудові гармонійних стосунків та ефективній взаємодії в навчальному середовищі. Вони можуть активно враховувати погляди та потреби інших, що дозволяє їм будувати конструктивні взаємодії і долати можливі конфлікти. 47,1% студентів (16 осіб) мали середній рівень соціорефлексії, що вказує на наявність певної здатності до аналізу почуттів та мотивів інших людей, але ця здатність може бути обмеженою або не завжди усвідомлюваною. Такі студенти проявляють соціальну чутливість в певних ситуаціях, однак їхня здатність глибоко розуміти інших людей може бути неповною або недостатньо розвинутою, що іноді може призводити до недооцінки важливих соціальних факторів при прийнятті рішень або в процесі спілкування. 17,6% студентів (6 осіб) продемонстрували низький рівень розвитку соціорефлексії, що свідчить про їх обмежену здатність до розуміння емоційного стану інших людей і виявляється в їхній недостатній здатності враховувати емоції та потреби оточення, що призводить до труднощів у соціальній взаємодії та ефективній комунікації. Такі студенти мають проблеми у взаєморозумінні з іншими, що впливає на їх здатність працювати в команді та ефективно взаємодіяти з іншими.

Отримані результати дослідження саморефлексії та соціорефлексії вказують на важливі аспекти, які безпосередньо впливають на здатність студентів до самоефективності в навчанні. Вищий рівень саморефлексії дозволяє студентам краще розуміти свої сильні й слабкі сторони, що сприяє більшій ефективності в організації навчального процесу та подоланні труднощів. Це допомагає їм адаптуватися до змінних умов навчання та здійснювати

конструктивні самокорекції у разі невдач. Щодо соціорефлексії, рівень цієї здатності дозволяє студентам краще орієнтуватися у соціальних взаємодіях, будувати ефективні міжособистісні стосунки та коригувати свою поведінку в групі. Високий рівень соціорефлексії сприяє кращому розумінню потреб і мотивів інших, що дозволяє успішно інтегруватися в навчальні групи, зберігати ефективну комунікацію та підтримувати необхідну мотивацію.

Таким чином, студенти з високим рівнем саморефлексії та соціорефлексії мають більшу здатність до адаптації та успішного виконання завдань у навчанні. Вони краще реагують на виклики та труднощі, зберігаючи мотивацію досягати поставлених цілей, коригуючи свої стратегії навчальної діяльності та взаємодії з оточенням. Ті ж студенти, які мають низький рівень цих якостей, можуть стикатися з труднощами в усвідомленні своїх слабких місць, що обмежує їх можливості для самомоделювання та ефективної взаємодії в групах, знижуючи їх здатність до самоефективності.

Ще одним психологічним чинником розвитку здатності до самоефективності студентів в процесі навчання є саморегуляція, а також її компоненти: планування, моделювання, оцінювання результатів, програмування, гнучкість та самостійність. Для дослідження цих компонентів був використаний опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової. Результати дослідження подані в таблиці 2.2 та на рисунках 2.2, 2.3.

За результатами дослідження стилю саморегуляції поведінки виявлено, що у студентів переважають показники таких компонентів як «Оцінювання результатів» (32,3 % респондентів мають високий рівень), «Гнучкість» та «Моделювання» (у 29,4 % студентів виявлений високий рівень за цими шкалами). В той же час, результати дослідження продемонстрували, що у частини респондентів недостатньо розвинуті такі компоненти саморегуляції як «Планування» (32,3 %) та «Програмування» (29.4 %).

Таблиця 2.2 – Вираженість компонентів саморегуляції студентів, у %

№	Регуляторні шкали	рівень					
		високий		середній		низький	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
1	Планування	7	20,6	16	47,1	11	32,3
2	Моделювання	10	29,4	18	52,9	6	17,7
3	Програмування	9	26,5	15	44,1	10	29,4
4	Оцінювання результатів	11	32,3	16	47,1	7	20,6
5	Гнучкість	10	29,4	20	58,8	4	11,8
6	Самостійність	8	23,5	19	55,9	7	20,8
7	Загальний рівень саморегуляції	10	29,4	16	47,1	8	23,5

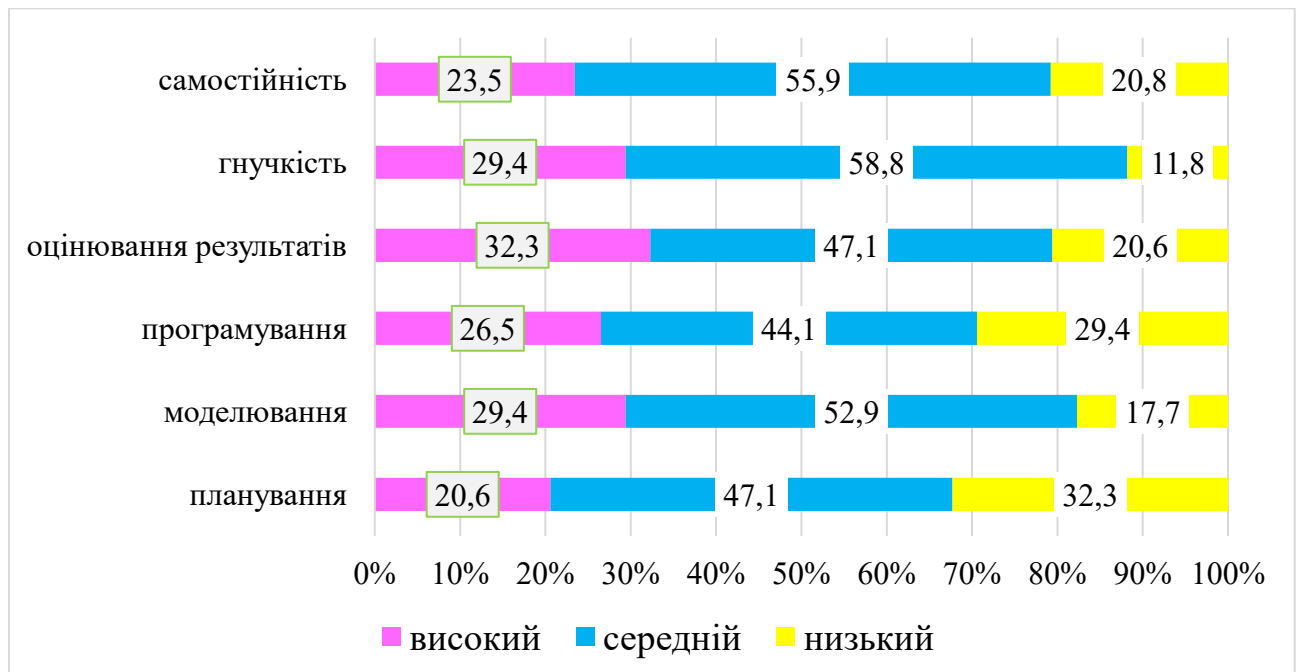


Рисунок 2.2 – Результати дослідження компонентів саморегуляції студентів, у %

Результати дослідження стилю саморегуляції поведінки студентів виявили тенденції, які вказують на сильні та слабкі сторони в їхній здатності до самоорганізації та досягнення навчальних цілей. Переважання високих показників за компонентами «Оцінювання результатів», «Гнучкість» та «Моделювання» свідчить про те, що студенти мають здатність адаптувати свої

дії до змінюваних умов навчального процесу та об'єктивно оцінювати власні досягнення. Високий рівень оцінювання результатів вказує на здатність студентів аналізувати ефективність своїх зусиль, коригувати стратегії у разі потреби, що важливо для їхньої навчальної самоорганізації. Гнучкість як компонент саморегуляції дозволяє студентам ефективно адаптуватися до змін, що відбуваються в навчальному процесі, і швидко реагувати на непередбачувані ситуації, що сприяє досягненню навчальних цілей навіть у складних обставинах. Моделювання також є важливим для розуміння майбутніх результатів і розробки планів дій, що дозволяє студентам більш чітко уявляти процес досягнення поставлених цілей і коригувати свої дії, враховуючи зміни в обставинах.

Однак, результати також вказують на недостатньо розвинену здатність до «Планування» та «Програмування» у значної частини респондентів. Це може свідчити про недостатню здатність студентів ефективно організовувати свою діяльність на етапах постановки цілей і розробки конкретних кроків для їх досягнення. Низький рівень планування може ускладнювати реалізацію навчальних завдань, особливо у контексті довгострокових цілей або великих проєктів. Відсутність чіткої стратегії та плану дій призводить до хаотичних або недостатньо обґрунтованих підходів до виконання завдань. Недостатня розвиненість програмування свідчить про відсутність у студентів уміння створювати детальні та адаптивні стратегії для досягнення результатів, що призводить до імпульсивних рішень і зниження ефективності навчальної діяльності. Це показує, що в студентів є значні труднощі у забезпеченні структури та послідовності у власних діях, що знижує їх здатність до ефективного управління власною навчальною діяльністю та спричиняє труднощі в досягненні навчальних цілей.

Результати дослідження вказують на те, що студенти мають сильні сторони в оцінці своїх досягнень і адаптації до змін, але їх здатність до планування і розробки стратегії потребує подальшого розвитку для забезпечення більш ефективної саморегуляції в навчанні.

Для підвищення рівня самоефективності студентів важливо розвивати не лише здатність до адаптації та оцінки своїх дій, але й удосконалювати навички

планування та стратегічного програмування, що дозволить студентам досягати більш послідовних і систематичних результатів у навчанні.



Рисунок 2.3 – Результати дослідження загального рівня саморегуляції поведінки студентів, у %

Результати дослідження свідчать, що лише 29,4 % студентів мають високий рівень сформованої індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності особистості. Ці студенти відзначаються самостійністю, здатністю гнучко та адекватно реагувати на зміни обставин, а їхні дії та цілі мають чітке усвідомлення. Вони володіють високою мотивацією досягнення та здатні формувати стиль саморегуляції, що допомагає їм долати особистісні та характерологічні бар'єри на шляху до своїх цілей. Високий рівень свідомої регуляції дає їм можливість легко освоювати нові види діяльності, впевнено діяти в незнайомих ситуаціях та стабільно досягати успіхів у звичних сферах життя.

Середній рівень саморегуляції продемонструвала найбільша частина респондентів – 47,1 %. Студенти цієї групи виявляють здатність до певного усвідомленого планування та програмування своїх дій, хоча ця здатність не є постійно стабільною. Вони можуть адаптуватися до змінних обставин і ситуацій, проте інколи стикаються з труднощами через недостатній рівень ресурсів для коригування своїх особистісних рис, які можуть бути перешкодою для досягнення цілей. Їхній успіх у нових видах діяльності значною мірою залежить

від того, наскільки добре їхній стиль саморегуляції співвідноситься з вимогами, що ставляться до цих видів активності. В таких випадках вони здатні досягти результатів, але тільки за умови, що їхні навички самоконтролю та коригування поведінки відповідають специфіці діяльності, в яку вони залучені.

Серед обстежуваних респондентів 23,5 % мають низький рівень саморегуляції, що свідчить про недостатньо сформовану потребу в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки. Ці студенти часто не мають чіткої стратегії для досягнення своїх цілей і значною мірою залежать від зовнішніх факторів, таких як ситуація чи думки оточуючих. Така залежність знижує їх здатність ефективно коригувати свої особистісні особливості, що можуть стати на заваді у досягненні бажаного результату. Успішність їхнього оволодіння новими видами діяльності часто обмежена тим, наскільки їх стиль саморегуляції відповідає вимогам цієї діяльності. У таких студентів можуть виникати труднощі з адаптацією до нових умов, а також з розвитком у професійному середовищі, оскільки їхні стратегії регуляції не завжди забезпечують ефективну взаємодію з новими вимогами і труднощами. Вони можуть відчувати нестачу внутрішніх ресурсів для самокорекції та розвитку, що ускладнює їх прогрес у навчанні та кар'єрі.

Результати дослідження свідчать, що низький рівень саморегуляції у студентів безпосередньо пов'язаний з їх здатністю до самоефективності, обмежує їх здатність до усвідомленого планування та програмування своєї діяльності, що є ключовими аспектами самомотивації та самоконтролю. Залежність від зовнішніх обставин та оточення знижує їхню автономність у прийнятті рішень і ускладнює адаптацію до змін, що в свою чергу негативно впливає на їх здатність досягати поставлених цілей. Тому ці студенти мають обмежену можливість компенсувати свої внутрішні труднощі та адаптуватися до нових вимог, що ставить під загрозу їх успіхи в навчанні та професійній діяльності. У контексті самоефективності, недостатній рівень саморегуляції призводить до зниження здатності до самостійної оцінки своїх дій, коригування помилок і досягнення цілей, що є важливими для особистого та професійного розвитку.

Діагностика мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху за допомогою методики «Діагностика мотивації до успіху» Т. Елерса дала можливість з'ясувати, що 23,5 % респондентів виявили низьку мотивацію до успіху, 47,1% – середній рівень мотивації, 20,6 % респондентів мають помірно високий рівень мотивації до успіху, у 8,8 % – надмірно високий рівень (Рисунок 2.4).



Рисунок 2.4 – Результати дослідження мотивації до успіху, у %

Результати діагностики мотиваційної спрямованості студентів на досягнення успіху свідчать про різноманітні рівні мотивації серед респондентів, що мають значний вплив на їх здатність до самоефективності. 23,5 % студентів з низьким рівнем мотивації до успіху, ймовірно, стикаються з труднощами в досягненні своїх цілей, оскільки низька мотивація часто призводить до слабкої ініціативи, відсутності прагнення до досягнення високих результатів і недостатньої стійкості в умовах труднощів. Вони подекуди не розуміють важливості зусиль і постійної роботи для досягнення успіху, що обмежує їх розвиток і самоактуалізацію. Студенти з середнім рівнем мотивації (47,1 %) мають поміркований підхід до досягнення цілей, але їм може бракувати постійної мотиваційної підтримки та зусиль для стабільного прогресу. Ті ж, хто має помірно високий рівень мотивації (20,6 %) проявляють більшу ініціативність і цілеспрямованість у навчанні, а також більше зосереджуються на досягненні

результатів. Однак їхня здатність досягати високих результатів може бути обмежена відсутністю надмірної мотивації або надмірною залежністю від зовнішніх чинників. Відтак, студенти з надмірно високим рівнем мотивації (8,8 %) схильні до перезавантаження або надмірного тиску на себе, що також може призводити до стресу або вигорання. Наявність різних рівнів мотивації до успіху визначає різний ступінь готовності студентів до саморегуляції і самомотивації, що в свою чергу впливає на їх здатність до самоефективності у навчальному процесі.

Таким чином, результати емпіричного дослідження свідчать про те, що здатність студентів до самоефективності залежить від поєднання високого рівня рефлексії, розвитку саморегуляції та мотивації досягнення успіху. Студенти з високим рівнем саморегуляції і рефлексії здатні краще адаптуватися до змінних умов, усвідомлюючи та коригуючи свою діяльність, а також знаходити шляхи подолання труднощів. Водночас студенти з низькими показниками в цих областях мають труднощі в організації свого навчання та відчують труднощі в досягненні успіху, що обмежує їх здатність до ефективної самоорганізації та самовдосконалення. Для розвитку самоефективності студентів важливо зосередитись на посиленні саморегуляції, розвитку мотивації та підтримці рефлексивних навичок, що сприятимуть підвищенню їх здатності до досягнення високих результатів у навчанні та інших сферах життя.

### 2.3 Рекомендації для психокорекційної роботи зі студентами щодо розвитку їх здатності до самоефективності

Результати емпіричного дослідження психологічних чинників розвитку здатності до самоефективності студентів обумовили необхідність розробки рекомендацій для психокорекційної роботи щодо її розвитку, довели важливість формування у студентів психологічних ресурсів, що сприяють успішному навчальному та особистісному функціонуванню. Результати дослідження показали, що значна частина студентів має лише середній або низький рівень розвитку ключових чинників, що визначають самоефективність, таких як

рефлексія, саморегуляція та мотивація досягнення успіху. Це свідчить про те, що частина студентів відчуває труднощі в постановці цілей, плануванні діяльності, адаптації до змін, а також у здатності долати внутрішні перешкоди та зберігати впевненість у власних силах. Низький рівень цих характеристик призводить до емоційного виснаження, зниження навчальної мотивації та неефективного використання власного потенціалу. Тому психокорекційна робота, спрямована на формування усвідомленої саморегуляції, розвиток рефлексивних здібностей, підвищення внутрішньої мотивації та впевненості у своїх можливостях, є важливим інструментом підтримки студентів. Рекомендації для такої роботи мають допомогти фахівцям цілеспрямовано впливати на психологічні механізми, які забезпечують формування та розвиток самоефективності, що у перспективі сприятиме покращенню академічної успішності, особистісному зростанню та професійному становленню студентської молоді.

Окрім безпосередньої підтримки студентів у розвитку їх особистісного потенціалу, рекомендації для психокорекційної роботи є важливим інструментом для викладачів, психологів та кураторів академічних груп, які мають змогу вчасно виявляти труднощі в адаптації та самоорганізації студентів. Врахування особливостей мотиваційної сфери, рівня саморефлексії та сформованості навичок саморегуляції дозволяє створити індивідуалізований підхід у роботі зі студентською молоддю, а також запобігти розвитку навчальних і психологічних бар'єрів. Такі рекомендації мають включати не лише вправи для розвитку конкретних умінь, а й сприяти формуванню позитивного образу «Я», навичок самопідтримки, розвитку здатності до конструктивного аналізу власних дій і рішень. Крім того, важливим аспектом є стимулювання внутрішньої мотивації та формування переконань, що труднощі – це не перешкода, а можливість для зростання. З урахуванням цього, рекомендації можуть відігравати профілактичну роль у попередженні емоційного вигорання, зниження самооцінки та академічної тривожності, що в комплексі сприятиме сталому формуванню здатності до самоефективності як фундаментальної психологічної якості особистості студента.

Психокорекційна робота, спрямована на розвиток здатності до самоефективності студентів, має ґрунтуватися на низці науково обґрунтованих принципів, які забезпечують її ефективність, системність та індивідуальну значущість для учасників.

1. *Принцип суб'єктності* передбачає активну включеність студента у процес самопізнання, саморозвитку та формування відповідальності за власні результати. Це сприяє зміцненню внутрішньої мотивації, відчуттю контролю над подіями та віри у власні сили.

2. *Принцип індивідуального підходу*, відповідно до якого враховуються особливості кожного студента – рівень його рефлексивності, саморегуляції, мотиваційна спрямованість, попередній досвід та особистісні ресурси. Це дозволяє адаптувати зміст і форму психокорекційних впливів під конкретні потреби учасників.

3. *Принцип системності* забезпечує зв'язок між окремими компонентами психокорекційної роботи – когнітивним, емоційним і поведінковим рівнями – для створення цілісної моделі формування самоефективності. Робота має охоплювати як зовнішні навички (планування, цілепокладання, оцінювання результатів), так і внутрішні процеси (самосприйняття, самооцінка, управління емоціями).

4. *Принцип розвитку через позитивний досвід*, що передбачає створення ситуацій успіху, підтримку позитивного зворотного зв'язку, поступове ускладнення завдань та підкріплення навіть незначних досягнень, що сприяє зміцненню впевненості у власній ефективності.

5. *Принцип діалогічності* акцентує увагу на взаємодії між студентом і психологом або тренером як рівноправними партнерами, де важливе місце займає емоційна підтримка, відкритість до зворотного зв'язку та спільне обговорення труднощів.

6. *Принцип інтеграції у навчальний процес* передбачає органічне включення психокорекційної роботи у повсякденну освітню діяльність студентів, щоб вироблені навички та стратегії не залишалися теоретичними, а переходили у практичну площину.

Такий підхід дозволяє досягти сталих позитивних змін у рівні самеосмислення, самоорганізації та ефективної діяльності студентів.

Розроблені нами рекомендації для психокорекційної роботи зі студентами щодо розвитку їх здатності до самоефективності в процесі навчання орієнтовані на ключові психологічні компоненти, що впливають на формування віри у власні можливості: рефлексивність, саморегуляція та мотивація досягнення успіху.

Розвиток рефлексивності є ключовим напрямом психокорекційної роботи, спрямованої на підвищення здатності студентів до самоефективності. Рефлексивність як здатність до усвідомлення власних думок, емоцій, мотивів та поведінки сприяє формуванню позитивного, реалістичного образу «Я», глибшому розумінню своїх сильних сторін і обмежень, а також більш свідомому ставленню до навчальної діяльності.

Для досягнення цієї мети доцільно використовувати кілька ефективних технік. Зокрема, «щоденник самоспостережень» дає змогу студентам щодня фіксувати власні досягнення, труднощі, думки та емоційні реакції, що сприяє розвитку навички самоаналізу й усвідомлення особистісного зростання.

Вправа «Дзеркало» передбачає глибоке осмислення власних сильних і слабких сторін, з подальшим обговоренням у мікрогрупах, що дозволяє зіставити власне сприйняття з поглядом інших і посилити рефлексивний досвід.

Техніка «3 запитання» – «Що я зробив добре сьогодні?», «Що міг зробити краще?», «Що я дізнався про себе?» – допомагає сконцентрувати увагу на особистісному розвитку та створює простір для конструктивної самооцінки. Додатково, аналіз власних цінностей і життєвих цілей сприяє формуванню внутрішньої опори, що важливо для орієнтації в навчанні та професійному самовизначенні.

У продовження роботи над розвитком рефлексивності варто звернути увагу на створення безпечного й підтримуючого середовища, в якому студенти зможуть відкрито ділитися своїми внутрішніми переживаннями, досвідом і сумнівами без страху бути осудженими. Це сприятиме формуванню довіри до себе та до оточення, що є важливим фактором для розвитку психологічної стійкості й самомотивації. Однією з ефективних форм такої роботи є групові

обговорення за тематичними питаннями, які стосуються самопізнання, прийняття себе, визначення життєвих орієнтирів. Важливо також впроваджувати інтегративні завдання, які поєднують когнітивний, емоційний та поведінковий рівні рефлексії, наприклад, створення особистісної хронології важливих подій з аналізом отриманого досвіду та його впливу на самооцінку.

Крім того, доцільним є використання метафоричних асоціативних карт як способу неусвідомленого доступу до внутрішніх ресурсів і бар'єрів, що розширює можливості самопізнання й самовираження. Варто заохочувати студентів до ведення «рефлексивного листа часу», де вони можуть відстежувати свої зміни, прогрес і внутрішні відкриття упродовж певного періоду. Загалом така багаторівнева, систематична робота сприяє формуванню у студентів здатності самостійно аналізувати себе, робити обґрунтовані висновки щодо власної ефективності та розвивати внутрішню мотивацію до досягнення цілей у навчанні й поза ним.

Таким чином, систематична робота над розвитком рефлексивності закладає психологічну основу для зростання самоусвідомлення, відповідальності за власний розвиток і зміцнення віри у власні можливості – тобто розвитку здатності до самоефективності.

Розвиток саморегуляції є ключовим напрямом психокорекційної роботи, оскільки саме вміння свідомо планувати, керувати власною поведінкою та оцінювати результати своєї діяльності формує основу для підвищення самоефективності студентів. Мета цього напрямку – не лише сформувати загальні навички управління собою, а й навчити студентів активно впливати на власну поведінку в умовах навчальної діяльності, долати труднощі, зберігати мотивацію та адаптуватися до нових ситуацій.

Одним із ефективних інструментів є тренінг «Цілепокладання та планування», під час якого студенти опановують техніку постановки SMART-цілей – конкретних, вимірюваних, досяжних, релевантних і обмежених у часі. Це дозволяє структурувати завдання, чітко бачити результати і корегувати дії в разі труднощів. У поєднанні з цим використовується картка самоконтролю – простий, але дієвий інструмент, який допомагає студентам щоденно планувати завдання,

відслідковувати їх виконання, аналізувати ефективність власних дій і формувати звичку до самооцінки.

Додатково застосовуються ситуаційні ігри та рольові тренінги, які спрямовані на розвиток здатності діяти в умовах невизначеності, приймати рішення в реалістичних, але змодельованих умовах. Це сприяє формуванню психологічної готовності до викликів навчального середовища, розвитку самостійності й відповідальності за прийняті рішення. Особлива увага приділяється розвитку гнучкості мислення – як важливої складової саморегуляції.

Вправи на альтернативне вирішення задач, метод «мозкового штурму» чи «шести капелюхів» Едварда де Боно дозволя студентам подивитися на проблему з різних точок зору, відмовитися від шаблонних підходів, розвинути креативність і здатність до адаптації. Усі ці методи в комплексі формують у студентів здатність не лише ставити цілі й досягати їх, а й ефективно керувати власними ресурсами, оцінювати себе та діяти впевнено у складних і нових умовах, що є основою для зростання їхньої самоефективності в навчальному процесі.

Наступним важливим напрямом у розвитку самоефективності є стимулювання мотиваційної спрямованості на досягнення успіху, адже без внутрішньої зацікавленості та прагнення реалізувати себе в навчальній діяльності навіть найрозвиненіші навички саморегуляції чи рефлексії можуть залишитися неактивованими.

Метою цього напрямку є підвищення внутрішньої мотивації студентів, формування позитивного ставлення до труднощів як до викликів, а не загроз, розвиток наполегливості, відповідальності та внутрішнього відчуття контролю над результатами. Для цього доцільно використовувати такі психокорекційні методи, як мотиваційні тренінги з формування установки на досягнення, під час яких обговорюються історії успішних людей, проводяться вправи з візуалізації цілей, формуються внутрішні образи майбутнього успіху.

Ефективною є також вправа «Дорога до мети», в якій студенти створюють карту своїх короткострокових і довгострокових цілей, визначають ресурси та

можливі перешкоди, аналізують кроки, необхідні для їх досягнення. Така вправа допомагає структурувати бачення особистісного й професійного зростання. Крім того, варто впроваджувати техніки позитивного мислення: вправи на переоцінку негативного досвіду, ведення щоденника успіхів, в якому студент щодня відзначає свої маленькі перемоги. Це сприяє формуванню відчуття особистого впливу на події, підвищує самооцінку і зменшує страх перед помилками.

Також ефективними є міні-групові обговорення, в яких студенти мають змогу поділитися власними стратегіями подолання труднощів, підтримати одне одного, навчитися шукати опору не тільки в собі, а й у соціальному середовищі. Таким чином, створюється позитивне мотиваційне середовище, у якому студенти починають бачити себе як суб'єктів успіху, що суттєво зміцнює їхню віру у власні можливості й, відповідно, підвищує загальний рівень самоефективності в процесі навчання.

Завершальним, але не менш важливим компонентом програми психокорекційної роботи є інтеграція отриманих навичок у повсякденну навчальну діяльність студентів. Психологічна підтримка на цьому етапі має бути спрямована на закріплення змін, розвиток стійких внутрішніх установок на самовдосконалення, подолання труднощів та відповідальність за власний прогрес.

Основна мета цього блоку – сформувати здатність студентів свідомо використовувати рефлексивні, саморегулятивні й мотиваційні механізми у реальних умовах освітнього процесу.

У цьому контексті доцільно впроваджувати супервізійні або менторські зустрічі, на яких студенти разом з психологом або викладачем аналізують типові навчальні ситуації, визначають успішні стратегії поведінки, розбирають труднощі у досягненні навчальних цілей. Важливим є також формування середовища підтримки – наприклад, створення малих груп самодопомоги, де студенти можуть ділитися досвідом, відслідковувати особистий прогрес і підтримувати мотивацію одне одного.

Додатково можна впроваджувати довгострокові індивідуальні проекти саморозвитку, в яких студент самостійно планує свої навчальні та особистісні цілі, визначає шляхи їх досягнення та веде щоденник спостережень за власними результатами. Регулярний моніторинг досягнень та зворотний зв'язок сприятимуть зміцненню відчуття контролю над подіями, зростанню впевненості в собі та формуванню стійкої установки на успіх.

Таким чином, ефективність психокорекційної роботи з розвитку здатності до самоефективності значною мірою залежить не лише від змісту окремих вправ чи тренінгів, а й від цілісного підходу до формування у студентів внутрішньої активності, системного мислення, здатності приймати відповідальність за результати свого навчання і життя. Комплексна реалізація таких рекомендацій дозволить не лише підвищити показники самоефективності, а й сприятиме загальному особистісному зростанню студентів у процесі професійної підготовки.

### Висновки до розділу

За результатами дослідження вираженості та спрямованості рефлексії виявлено значну частину студентів, які мають середній та високий рівні саморефлексії, що свідчить про їх здатність до аналізу власної діяльності та внутрішнього досвіду. Саморефлексія є важливим компонентом, оскільки вона дозволяє студентам краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, що в свою чергу сприяє прийняттю обґрунтованих рішень та коригуванню поведінки, що позитивно позначається на їх здатності до самоорганізації в навчанні. Однак, хоча більшість студентів має середній рівень рефлексії, певна частина студентів із низьким рівнем саморефлексії може мати труднощі в усвідомленні своїх помилок і недоліків, що знижує ефективність їх навчальної діяльності та перешкоджає розвитку самоефективності.

Результати методики «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової вказують на те, що більшість студентів мають середній рівень саморегуляції, зокрема в плануванні, програмуванні та оцінюванні результатів. Це є показником

того, що студенти здатні частково організувати свою діяльність, адаптуватися до змінних умов, але їм все ж не вистачає стабільної здатності до повної саморегуляції, що, ймовірно, обмежує їх ефективність у нових або складних навчальних ситуаціях. Студенти з низьким рівнем саморегуляції відчують проблеми в плануванні та контролі своїх дій, що перешкоджає успішному виконанню завдань, а також не дозволяє ефективно компенсувати внутрішні труднощі, що виникають під час навчання.

Діагностика мотиваційної спрямованості за методикою Т. Елерса показала різноманітні рівні мотивації до успіху серед студентів. Враховуючи, що мотивація є основою для будь-якої активності та руху до мети, можна стверджувати, що середній і високий рівні мотивації досягнення успіху у студентів сприяють формуванню сильнішого інтересу до навчання та розвитку особистісних якостей, необхідних для ефективного досягнення цілей. Студенти з низькою мотивацією менш готові до активного навчального процесу і рідше використовують ресурси для досягнення результатів, що знижує їх здатність до самоефективності.

Психокорекційна робота зі студентами спрямована на ефективний розвиток їх здатності до самоефективності та вимагає комплексного підходу, що включає роботу над рефлексією, саморегуляцією та мотивацією. Залучення студентів до процесу самоспостереження, планування та оцінювання своїх досягнень дозволяє формувати стійкі внутрішні механізми, що сприяють усвідомленому досягненню цілей. Важливими є також вправи на розвиток гнучкості, здатність адаптуватися до нових умов і ефективно вирішувати проблеми в умовах невизначеності. Рекомендації, спрямовані на інтеграцію цих навичок у реальне навчальне середовище, дозволять студентам не лише краще справлятися з навчальними труднощами, а й зростати як особистості, готові до професійних викликів у майбутньому. Тому психокорекційна робота, яка охоплює розвиток рефлексії, саморегуляції та мотивації, є ключем до підвищення самоефективності студентів, що, в свою чергу, сприяє успішному навчальному процесу та професійному становленню.

## ВИСНОВКИ

На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження визначено, що у науковій літературі самоефективність розглядається як динамічна характеристика, що формується під впливом чотирьох основних факторів: власного досвіду досягнення успіху, спостереження за досягненнями інших людей (модельне навчання), соціальної підтримки та оцінок, а також фізіологічних і емоційних станів. Самоефективність є складним особистісним утворенням, яке пов'язане з адекватним сприйняттям своїх здібностей, впевненістю в успіху як у навчальній, так і в професійній діяльності, а також у соціальній взаємодії. Вона включає здатність ефективно визначати цілі, внутрішню мотивацію і конструктивну міжособистісну взаємодію.

Аналіз психологічних аспектів цього феномена дозволив визначити його як складне індивідуально-психологічне утворення когнітивного характеру, що проявляється у впевненості в успіху власних дій. Здатність до самоефективності значно впливає на психічне здоров'я, відчуття благополуччя, професійну компетентність, самореалізацію та особистісний розвиток. Як важлива умова самодетермінації особистості, вона сприяє її формуванню. Самоефективність є багаторівневим процесом, до якого входять такі елементи, як мотивація, компетентність, рефлексія, самооцінка та інші. Її поліфункціональність та важливість у процесах конструктивного життєтворення підкреслюють центральну роль цього явища.

Аналіз наукових підходів до визначення самоефективності дозволив виділити кілька основних її видів: загальну самоефективність, що відображає віру в здатність вирішувати різноманітні завдання; соціальну, яка характеризує здатність будувати взаємини та ефективно взаємодіяти в соціумі; професійну, що визначає уміння досягати цілей у професійній діяльності; емоційну, що полягає у здатності управляти емоціями та зберігати стабільність у стресових ситуаціях; академічну, яка стосується організації навчання, подолання труднощів та досягнення освітніх цілей; фізичну, що характеризує впевненість у своїх

фізичних можливостях. Ці види можуть взаємодіяти, впливаючи на загальну самооцінку та здатність досягати успіху в різних сферах життя.

Доведено, що розвиток здатності до самоефективності студентів у процесі навчання визначається поєднанням внутрішніх психологічних факторів і зовнішніх умов. Важливими чинниками є позитивний досвід успіху, емоційна підтримка, розвинена рефлексивність і когнітивна гнучкість, а також сформована мотивація, навички саморегуляції та підтримка сприятливого соціального середовища. Ці фактори сприяють зміцненню здатності студентів до самостійного мотиваційного зусилля, самореалізації та ефективного подолання як навчальних, так і професійних викликів.

За результатами емпіричного дослідження вираженості та спрямованості рефлексії визначено, що значна частина студентів демонструє середній та високий рівень саморефлексії, що підтверджує їх здатність до усвідомленого аналізу власної діяльності та внутрішнього досвіду. Саморефлексія є важливим чинником, оскільки дозволяє студентам краще розуміти свої сильні та слабкі сторони, а також визначати шляхи для покращення своїх навчальних та особистісних результатів. Це сприяє прийняттю обґрунтованих рішень, коригуванню поведінки та позитивно впливає на здатність до самоорганізації у процесі навчання. З'ясовано, що, хоча у більшості студентів виявлено середній рівень саморефлексії та соціорефлексії, частина з них має низький рівень саморефлексії, що може спричиняти труднощі у процесі усвідомлення своїх помилок та недоліків. Це знижує ефективність навчальної діяльності та перешкоджає розвитку їх здатності до самоефективності.

Доведено, що більшість студентів мають середній рівень саморегуляції, зокрема в плануванні, програмуванні та оцінюванні результатів. Це свідчить про те, що студенти здатні організовувати свою діяльність, адаптуватися до змін, проте їм не вистачає стійкості до повної саморегуляції, що обмежує їх ефективність у нових чи складних навчальних ситуаціях. Студенти з низьким рівнем саморегуляції мають труднощі у плануванні та контролі своїх дій, що негативно впливає на їх здатність до досягнення поставлених навчальних цілей і знижує їх здатність компенсувати внутрішні труднощі під час навчання.

З'ясовано, що результати діагностики мотиваційної спрямованості на успіх продемонстрували наявність серед студентів різноманітних рівнів мотивації до успіху. Це підтверджує, що середній та високий рівні мотивації досягнення успіху сприяють розвитку сильнішого інтересу до навчання, активнішій участі в навчальному процесі та формуванню необхідних особистісних якостей для досягнення цілей. Водночас студенти з низьким рівнем мотивації рідше використовують свої ресурси для досягнення результатів, що значно знижує їх здатність до самоефективності в навчальному процесі.

Результати дослідження вказують на важливість розвитку саморефлексії, саморегуляції та мотивації для підвищення рівня самоефективності студентів у процесі навчання. Визначено, що ці фактори тісно взаємопов'язані і мають суттєвий вплив на успішність студентів, їх здатність до досягнення навчальних цілей та розвитку власних потенціалів.

Отримані результати дослідження є основою для підвищення ефективності навчальної діяльності студентів через розвиток їх психологічних навичок, що дає можливість не лише успішно навчатися, але й адаптуватися до професійного середовища в майбутньому. Це сприяє не лише академічному успіху, а й особистісному зростанню студентів, розвитку їх здатності до самореалізації та ефективного досягнення життєвих цілей.

Методи, запропоновані в дослідженні, можуть бути застосовані на тренінгах, психокорекційних заняттях або в межах додаткових освітніх програм, що допомагають студентам покращити навички саморегуляції, планування і управління своїми навчальними та особистісними ресурсами. Розроблені рекомендації можуть бути використані викладачами при проведенні спеціальних курсів або практичних занять з розвитку когнітивних, емоційних та мотиваційних складових, що формують здатність до самомотивації і впливають на досягнення успіху в навчанні та професійному житті.

Загалом, результати дослідження та розроблені рекомендації сприяють підвищенню рівня самомотивації, адаптивності та гнучкості студентів, що дозволяє їм не тільки ефективно долати навчальні труднощі, але й активно розвиватися на шляху до професійного та особистісного успіху.

## ПЕРЕЛІК ДЖЕРЕЛ ПОСИЛАННЯ

1. Балахтар В.В., Онопрієнко-Капустіна Н.В. Розвиток самоефективності майбутніх працівників соціономічних професій. *Інноваційні освітні технології: світовий і вітчизняний досвід використання в системі неперервної освіти: монографія*. Біла Церква : ТОВ «Білоцерківдрук». 2022. С. 318-331 <file:///C:/Users/Olena/Downloads/%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf>
2. Бех І. Д., Психологічна суть гуманізму у вихованні особистості. *Педагогіка і психологія: Вісник АПН України*. 2000. № 3. С. 10–12
3. Борисенко Л., Корват Л. Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2023. № 2. С. 5-10 <https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/96/86>
4. Брунова-Калісецька І.В. Психологічна самоефективність як фактор крос-культурної адаптації: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05. К, 2009. 196 с.
5. Галецька І.І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету. Філософські науки*. 2013. Вип. 5. С.433-441 <file:///C:/Users/Olena/Downloads/65639817.pdf>
6. Гальцева Т. О. Психологічні засади навчальної самоефективності дорослого. *Journal of Psychology Research*. 2024. № 30.13. С. 40-50 <https://www.psyresearches.dp.ua/index.php/journal/article/view/57/54>
7. Гальцева Т. Психологічні засади навчальної самоефективності дорослого. *Journal of Psychology Research*. 2025. № 30(13). С. 40-50. <https://doi.org/10.15421/103003>
8. Гальцева Т.О. Навчальна самоефективність дорослих: витоки, психологічні механізми, детермінанти: монографія. К.: «Хай-Тек Прес». 2017. 384 с.
9. Даценко О. А. Теоретичні засади дослідження проблеми самоефективності як психологічного феномена. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія»*. Педагогічні науки. 2020. № 1 (19). С. 35-41 <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/1/5.pdf>

10. Євтушенко, О. В. Особливості розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки : випускна кваліфікаційна робота : 231 "Соціальна робота" / О. В. Євтушенко ; керівник роботи В. М. Філіпович ; НУ "Чернігівська політехніка", кафедра креативних індустрій та соціальних інновацій. Чернігів, 2021. 69 с.
11. Зімбардо Ф. Соціальний вплив . К.: Форум, 2020. 448 с.
12. Кас'янова С. Б. Роль емоційного інтелекту в розвитку самоефективності. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. № 6. Т. 1. С. 55–59. DOI <https://doi.org/10.32840/2663-6026.2019.6-1.12>.
13. Кихтюк О., Кихтюк А. До проблеми самоефективності студентів в період дистанційного навчання. *Соціальна адаптація особистості в сучасному суспільстві, ортобіоз та паліативна допомога із циклу: Психологічні складові сталого розвитку суспільства: пошук психологічного обґрунтування на виклики сучасності* : матеріали VII Наук.-практ. інтернет-конф. (з міжнар.участ.) (14-16 січ. 2021 р.). Луцьк : ПП Іванюк В. П, 2021. С. 17-19 <https://www.inforum.in.ua/docs/202101150801418.pdf#page=17>
14. Кокур О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Герасименко М.В., Ткаченко В.В. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2012. 433 с.
15. Кулешова О., Ярова В. Структура та умови розвитку самоефективності особистості. Матеріали науково-практичної конференції: «Актуальні питання теорії та практики сучасної психології: виклики, перспективи та міждисциплінарні підходи» (Черкаси, 11 квітня 2025)
16. Лук'яненко В.В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2010
17. Малихіна О. А. Теоретичне обґрунтування моделі формування самоповаги в студентському віці. *Психологічний часопис : науковий журнал*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних

наук України, 2020. № 3. Вип. 6. С. 144– 153. URL: <https://doi.org/10.31108/1.2020.6.3.14>

18. Мирончак К. В. Відчуття самоефективності як психологічний ресурс особистості. Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. 2017. 177 с.

19. Михайлова І.В. Особистісні детермінанти прояву турботи про себе у ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07. К., 2009. 269 с.

20. Назарук О Самоефективність як чинник успішності в професійній діяльності фахівців служби відновлення та розвитку інфраструктури. Вісник післядипломної освіти: зб.наук. пр. Сер. Соціальні та поведінкові науки. Сер.Управління та адміністрування. 2024. [Том 27. № 56](https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/694/1450). С. 43-59 <https://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/694/1450>

21. Онопрієнко-Капустіна Н. В. Зміст і складові розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка*. Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія. 2020. Том. ІХ. Вип. 13. С. 540-549

22. Петренко О. М. Психологічні особливості самоефективності особистості студентів. *Інноваційні психолого-педагогічні, лінгвістичні та правові засади аграрної науки в умовах міжкультурної аграрної комунікації*: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. 3 жовтня 2024 р. м. Білоцерківський НАУ. С. 39-40

23. Сняданко І.І. Психологічні засади підготовки студентів технічних університетів до професійно-управлінської діяльності: автореферат ... д-ра. психол. наук: 19.00.10. Організаційна психологія, Економічна психологія. Київ. 2017. 43 с.

24. Хавула Р. Психологічні особливості становлення самоефективності в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2017. № 17. С. 348-355

25. Фетіскін Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г.М. Соціально-психологічна діагностика розвитку особистості та малих груп. К. 2002. 490 с.]
26. Черножук Ю. Особливості самоефективності осіб з різним типом емоційності. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. *Психологічні науки*. 2017. № 2(18). С. 205–209. URL: <http://mdu.edu.ua/wp-content/uploads/psihol-visnik-18-2017-39.pdf>.
27. Шапошник-Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості : дис. на здоб. наук. ступ. к. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2015. 193 с.
28. Шевченко, С. В., Гармаш Д. І. *Психологічні теорії та концепції вивчення проблеми здатності до самоефективності особистості. Realita a perspektivy vyvoja spolocnosti: socialne, psychologicke a politicke aspekty*, 28-29 oktobra. 2016. С. 130-133
29. Щербан Т.Д., Брецько І.І., Біжко Р.В., Войтович В.В. Вивчення самоефективності особистості її особливостей та розвитку. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». Мукачево-Ченстохова : РВВ МДУ; Академія ім. Я. Длугоша, 2024. Вип. 1(36). С.266-273
30. Bandura A. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman. 1997. 610 p.  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod\\_resource/content/1/Self-Efficacy\\_%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7953477/mod_resource/content/1/Self-Efficacy_%20The%20Exercise%20of%20Control.pdf)
31. Berkman, D. L. *The role of social networks in health and well-being*. American Journal of Public Health, (2000). 90(8), 1440-1443.
32. Bronfenbrenner U. *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design* Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979. 352 p.  
<https://www.jstor.org/stable/j.ctv26071r6>
33. DeCharms, R. *Personal causation: The internal affective determinants of behavior*. New York: Academic Press. 1968.  
<https://archive.org/details/personalcausatio0000dech/page/n3/mode/2up>

34. Guglielmo M. J. *The Role of Task Structure and Feedback in Developing Self-Efficacy and Academic Achievement*. *Educational Psychology Review*. 1999. Vol. 11(4). P. 297–323
35. Lazarus, R. S. *Stress and emotion: A new synthesis*. Springer Publishing Company. 1999.
36. Lent R. W., & Brown S. D. On conceptualizing and assessing social cognitive constructs in career research: A measurement guide. *Journal of Career Assessment*, 2006. Vol. 14(1). P. 12–35
37. Lent R. W., & Brown S. D. Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 1996. Vol. 44(4). P. 310–321
38. Lent R. W., Brown S. D., & Hackett G. Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 2000. Vol. 47(1). P. 36–49
39. Lenz, B., & Shartridge-Baggett, L. *Learning strategies and academic achievement*. 2001
40. Lewin K. *Principles of topological psychology*. (F. Heider & G. M. Heider, Trans.). McGraw-Hill. 1936. <https://doi.org/10.1037/10019-000>
41. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. Harper & Row. 1954.
42. Omari, O., Moubtassime, M., Ridouani, D. Factors affecting students' self-efficacy beliefs in Moroccan higher education. *Journal of Language and Education*. Volume 6, Issue 3. 2020. Pp.108-124. URL: <https://doi.org/10.17323/jle.2020.9911>
43. Pajares F. Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 1996. Vol. 66(4), P. 543–578
44. Peer J., & McClendon, A. *The role of self-efficacy in academic success*. 2002
45. Piplo L., Sears D., & Taylor S. *Self-Efficacy and Motivation: The Role of Confidence in Predicting Achievement*. *Journal of Social Psychology*. 1994. Vol. 134(2), P. 171–188

46. Rogers C. R. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin. 1961
47. Scherer, A., & Maddox, S. *The Role of Self-Efficacy in Coping with Stress and Illness*. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 1995. 14(1), 63-74.
48. Seligman, M. *Learned Optimism: How to Change Your Mind and Your Life*. Knopf. 1991
49. Seligman, M. *The Positive Psychology Movement*. *American Psychologist*. 1998. Vol. 55(1), P. 5-14
50. Sherer M. The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological reports*. 1982. Vol.51. P.663-671.
51. Skinner E. A. *Affect, Cognition, and the Control of Behavior*. *Psychological Review*. 1996. Vol. 103(1). P. 68-99
52. White R. W. *Motivation reconsidered: The concept of competence*. *Psychological Review*. 1959. V. 66 (5), P. 297–333