

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДОНЕЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТУСА

ГЛУХЕНЬКА КАТЕРИНА СЕРГІЇВНА

Допускається до захисту:

В.о. завідувача кафедри

загальної та соціальної

психології, к.психол.н., доцент

_____ Н. Д. Корольова

« ____ » _____ 2025 р.

**ОСОБЛИВОСТІ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ**

Спеціальність 053 Психологія

Кваліфікаційна (бакалаврська) робота

Керівник:

Гресько І. М., асист. кафедри
кризової та клінічної психології

Консультант: Матохнюк Л. О.,
д.психол.н., проф., проф. кафедри загальної
та соціальної психології

Оцінка: _____ / _____ / _____
(бали/за шкалою ЕКТС/за національною шкалою)

Голова ЕК: _____
(підпис)

Вінниця – 2025

АНОТАЦІЯ

Глухенька К. С. Особливості самоефективності здобувачів закладів вищої освіти з різним рівнем самооцінки. Спеціальність 053 «Психологія», Донецький національний університет імені Василя Стуса, Вінниця, 2025.

У кваліфікаційній (бакалаврській) роботі досліджено особливості прояву самоефективності у здобувачів вищої освіти залежно від рівня самооцінки. На теоретичному рівні проаналізовано поняття самооцінки та самоефективності, проведене емпіричне дослідження підтвердило гіпотезу про те, що здобувачі з високим рівнем самооцінки мають вищі показники самоефективності порівняно з особами із середнім та низьким рівнем самооцінки. У процесі дослідження встановлено наявність статистично значущих взаємозв'язків між рівнем самооцінки та проявами самоефективності. За результатами запропоновано програму психологічного супроводу, спрямовану на розвиток адекватної самооцінки та підвищення рівня самоефективності серед здобувачів вищої освіти.

Ключові слова: самоефективність, самооцінка, здобувачі вищої освіти, саморозвиток, психологічний супровід.

Містить 67 с., 2 табл. , 3 рис. , 2 дод. , бібліограф.: 45 найм.

ABSTRACT

Hlukhenka K.S. Features of self-effectiveness of applicants for higher education institutions with different levels of self-esteem. Specialty 053 «Psychology», Vasyl` Stus Donetsk National University, Vinnytsia, 2025.

In the qualification (bachelor`s) thesis, the peculiarities of self-efficacy manifestation among higher education students depending on the level of self-esteem were studied. At the theoretical level, the concepts of self-esteem and self-efficacy were analyzed. The empirical study confirmed the hypothesis that students with a high level of self-esteem demonstrate higher indicators of self-efficacy compared to individuals with average and low levels of self-esteem. The study established

statistically significant correlations between the level of self-esteem and manifestations of self-efficacy. Based on the results, a psychological support program was proposed, aimed at developing adequate self-esteem and increasing the level of self-efficacy among higher education students.

Keywords: self-efficacy, self-esteem, higher education students, personal development, psychological support.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ.....	9
1.1. Сутність, структура та функції самоефективності.....	9
1.2. Самооцінка як чинник індивідуального розвитку особистості у студентському віці.....	14
1.3. Взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами самоефективності у здобувачів вищої освіти.....	18
Висновки до розділу 1.....	21
РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ.....	24
2.1. Характеристика етапів та вибірки дослідження.....	24
2.2. Обґрунтування методів та методик дослідження.....	26
Висновки до розділу 2.....	33
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ.....	36
3.1. Аналіз результатів емпіричного дослідження самоефективності здобувачів закладів вищої освіти з різним рівнем самооцінки.....	36
3.2. Програма психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення рівня самоефективності.....	44
3.3. Практичні рекомендації по розвитку самоефективності здобувачів для психологів, педагогів та адміністрації ЗВО.....	52
Висновки до розділу 3.....	55
ВИСНОВКИ.....	58
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	60
ДОДАТКИ.....	65

ВСТУП

Актуальність теми роботи зумовлюється сукупністю загальних соціальних та специфічних психологічних чинників сучасного етапу розвитку суспільства. У контексті глобалізаційних процесів, інтенсифікації освітньої діяльності, високої динаміки змін на ринку праці, потреби у гнучкості й адаптивності особистості зростає суспільний запит на фахівців, здатних до ефективного самостійного планування кар'єрної траєкторії, активного прийняття рішень, відповідальності за особистісне та професійне зростання. У такій перспективі саме рівень сформованості самоефективності стає визначальним чинником життєвої та професійної успішності молодшої людини.

Одночасно спостерігається посилення уваги до внутрішніх психологічних ресурсів особистості, серед яких самооцінка посідає центральне місце як регулятор поведінки, мотиваційних настанов, життєвих стратегій. Студентський вік як сенситивний період становлення професійної ідентичності, розвитку самосвідомості та особистісної автономії виявляє особливу залежність формування самоефективності від характеру самооцінки. У той час як адекватна самооцінка стимулює внутрішню мотивацію та сприяє досягненню успіху в діяльності, неадекватна (знижена або завищена) самооцінка формує бар'єри на шляху до самореалізації, знижує стійкість до труднощів, провокує емоційні та поведінкові дезадаптації.

Наукові дані свідчать про те, що існує складна і суперечлива картина взаємодії між самооцінкою і самоефективністю. Недостатньо вивченими залишаються механізми впливу різного рівня та якості самооцінки на прояви самоефективності у здобувачів вищої освіти в умовах сучасних освітніх трансформацій. Відсутність цілісної системної концепції, яка б поєднувала теоретичний аналіз і практичне вивчення цих взаємозв'язків, обмежує можливості розробки ефективних психолого-педагогічних програм підтримки особистісного розвитку студентської молоді.

Актуальність обраної тематики також визначається необхідністю обґрунтування психолого-педагогічних умов розвитку самоефективності здобувачів вищої освіти з урахуванням особливостей їхньої самооцінки. Сучасні тенденції вищої освіти, орієнтовані на студентоцентризм, особистісно орієнтоване навчання та розвиток навичок самоменеджменту, що вимагають створення таких умов освітнього середовища, які б сприяли формуванню адекватної самооцінки й високого рівня самоефективності. Саме тому наукове осмислення специфіки взаємозв'язку між цими феноменами має не лише теоретичне, а й важливе практичне значення.

Таким чином, дослідження особливостей самоефективності здобувачів вищої освіти з різним рівнем самооцінки відповідає актуальним потребам психологічної науки і практики, спрямоване на вирішення важливих задач підтримки особистісного розвитку студентської молоді та забезпечення її успішної інтеграції у професійне й соціальне середовище.

Метою роботи є дослідження особливостей самоефективності здобувачів ЗВО з різним рівнем самооцінки.

Об'єктом дослідження є самоефективність здобувачів закладів вищої освіти.

Предметом дослідження є особливості прояву самоефективності у здобувачів вищої освіти з різним рівнем самооцінки.

Гіпотеза дослідження полягає у припущенні, що здобувачі з високим рівнем самооцінки мають вищі показники індивідуальної самоефективності у порівнянні з особами, у яких середній або низький рівень самооцінки.

Для виконання сформульованої мети дослідження, нами були поставлені наступні **завдання**:

1. Проаналізувати теоретичні основи самоефективності та самооцінки у студентському віці.
2. Визначити взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами самоефективності у здобувачів вищої освіти.

3. Провести емпіричне дослідження самоефективності здобувачів закладів вищої освіти з різним рівнем самооцінки, проаналізувати результати.
4. Розробити програму психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення рівня самоефективності та практичні рекомендації по розвитку самоефективності здобувачів для психологів, педагогів та адміністрації ЗВО.

Методи дослідження:

- загальнонаукові теоретичні (аналіз психологічної літератури по темі дослідження, системно-структурний метод, порівняльний метод, узагальнення теоретичних та експериментальних даних);
- емпіричні (спостереження, контент-аналіз, стандартизовані опитувальники);
- статистичні (метод описової та математичної статистики).

Теоретичне та практичне значення одержаних результатів полягає у поглибленні наукових уявлень про природу, структуру та функції самоефективності здобувачів вищої освіти, а також у розкритті механізмів її взаємозв'язку з рівнем самооцінки особистості у студентському віці. Здійснений теоретичний аналіз та емпіричне вивчення зазначеної проблеми дозволили конкретизувати особливості проявів самоефективності у студентів із різними типами самооцінки, що сприяє уточненню існуючих психологічних концепцій особистісного розвитку в юнацькому віці. Результати дослідження мають практичну цінність для організації психолого-педагогічного супроводу здобувачів вищої освіти, розроблення програм розвитку самоефективності з урахуванням індивідуальних особливостей самооцінки, а також для удосконалення системи психологічної підтримки студентів у закладах вищої освіти з метою оптимізації їхнього особистісного зростання, професійного самовизначення та підвищення рівня навчальної мотивації.

Апробація результатів дослідження.

Глухенька К. С., Гресько І. М. Роль самооцінки у формуванні самоефективності особистості. Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців: тези доповідей XIII Всеукраїнської науково-практичної конференції (Хмельницький, 10 квітня 2025) / М-во освіти і науки України, Хмельницький нац. ун-т, Каф. психол. та педагог. [та ін.]. Хмельницький: Кафедра психології та педагогіки ХНУ, 2025. С. 26-27.

Глухенька К. С. Особливості самоефективності у здобувачів ЗВО з різним рівнем самооцінки. Експериментальні та теоретичні дослідження в контексті сучасної науки: матеріали VIII Всеукраїнської студентської наукової конференції, м.Львів, 18 квітня, 2025 рік. ГО «Молодіжна наукова ліга». Вінниця: ТОВ«УКРЛОГОС Груп», 2025. С. 275-278.

Структура роботи. Робота складається з вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (45 найменувань) та 2 додатків. Загальний обсяг роботи становить 67 сторінок, основний зміст роботи викладено на 56 сторінках, додатки на 3 сторінках. Текст роботи містить 1 таблицю, 3 рисунки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

1.1 Сутність, структура та функції самоефективності

Глобалізація, соціально-економічні зміни, науково-технічний прогресу світі призвели до появи нових технологій, нових видів діяльності, нових вимог до спеціаліста. Сучасному суспільству необхідні високоефективні люди, які здатні опановувати нове мислення, ефективно оволодівати новою інформацією, швидко і продуктивно набувати необхідних компетенцій, адекватно оцінювати власні можливості і результати своєї діяльності, вміють бути успішними при виконанні будь-яких професійних та інших дій, здатні досягати поставленої мети та бути суб'єктами власної життєдіяльності. Феномен самоефективності розглядають як психологічну категорію успіху, це життєва стратегія людини, що прагне бути соціально затребуваною у сучасному суспільстві [6, с. 110].

Самоефективність у сучасній психологічній науці розглядається як один із базових особистісних конструктів, що визначає активність індивіда у процесі досягнення цілей, його здатність долати труднощі, управляти власною поведінкою та ресурсами.

Розкриття ж проблеми самоефективності потребує розгляду таких понять, як «самість» та «ефективність». Психологічна література дає таке трактування поняттю «самість» (Selbst) – це глибинний центр та вираження психологічної цілісності окремого індивіда. Виступає як принцип об'єднання свідомої та безсвідомої частин психіки та одночасно забезпечує виокремлення індивіда з навколишнього світу. Самість проявляється як джерело, що містить внутрішню інформацію особистості про власні якості, здібності та можливості, на основі чого складається самооцінка знань, вмінь, навичок, ділових, вольових та інших особистісних якостей. Отже, самоефективність формується на основі власних уявлень особистості про свої можливості, власну здатність ефективно виконувати діяльність [20, с. 158].

Поняття «самоефективність» увійшло у психологічний дискурс завдяки Альберту Бандурі, який сформулював його як віру людини у власні можливості організовувати та здійснювати необхідні дії для досягнення певного рівня результатів. У контексті індивідуального розвитку здобувачів вищої освіти саме цей конструкт виступає ключовим чинником, що визначає не лише успішність академічної діяльності, але й загальну стійкість до стресових ситуацій, здатність до самостійного прийняття рішень і реалізації довготривалих професійних планів [38].

Авторське тлумачення самоефективності запропонував Д. Майєрс. Він визначив самоефективність як «відчуття власної компетентності й ефективності, що відрізняється від самоповаги і почуття власної гідності» [41, с. 82]. На думку Д. Майєрса, самоефективність надихає людину не погоджуватися з несприятливими обставинами, не пасувати перед труднощами, невдачами, а докладати зусилля, долати сумніви, поступово досягаючи успіху. Д. Майєрс вважає, що головне джерело підвищення самоефективності – пережитий досвід успіху, компетентність людини, які дають їй віру у власні можливості досягнути позитивного результату в різних сферах життєдіяльності.

Сутність самоефективності полягає у внутрішньо притаманній людині здатності оцінювати свої потенційні можливості в різних сферах діяльності, виходячи з минулого досвіду, рівня розвитку навичок, розуміння власних ресурсів і здатності мобілізувати їх у ситуаціях, що вимагають активної дії. Самоефективність, на відміну від глобальної самооцінки, має ситуаційно-специфічний характер і може варіюватися залежно від контексту діяльності, хоча водночас існує й узагальнений рівень самоефективності як стабільна характеристика особистості.

Самоефективність на пряму відображає ступінь зусиль, яких людина готова докласти для діяльності, уміння переборювати труднощі і взагалі плідно здійснювати свій життєвий проєкт. У структурі успішної самореалізації самоефективність виконує декілька функцій: когнітивно-рефлексивну

(можливість самопізнання, усвідомлення успіхів і невдач); адаптивну; емоційно-оцінну (можливість оцінити ступінь докладання власних зусиль); регулятивно-поведінкову (контроль за ситуацією); смислоутворюючу (успіх як цінність); мотивуючу [9, с. 40].

Важливим теоретико-методологічним підґрунтям дослідження проблеми самоефективності є наукові розвідки тих психологічних механізмів, які зумовлюють її продуктивну детермінацію. У сучасному вітчизняному просторі на новому щаблі розвитку психологічної думки відбувається розробка концептуального підходу до механізмів розвитку особистості (С. Д. Максименко). Новітньою тенденцією у поглядах на психологічну сутність механізму є дослідження акту опосередковування як «найбільш перспективного в сучасній генетичній психології». Концептуальний підхід «до опосередковування як процесу розвитку» принципово змінює дослідницьку парадигму, а саме – з реконструювання на його моделювання. Водночас іманентною сутністю є саморух і саморозвиток, за яких «свідомість самомоделюється» [11, с. 70].

Вчені представляють наукові погляди на класифікацію видів самоефективності. Як правило, такі класифікації здійснюються залежно від сфери життєдіяльності особистості, щодо якої вона усвідомлює впевненість в індивідуальних можливостях. У теорії А. Бандури виділяються чотири види самоефективності: індивідуальна (особистісна), колективна, загальна, специфічна [40, с. 111].

Індивідуальна самоефективність означає впевненість особистості у власних можливостях досягнути успіху в різних сферах життєдіяльності.

Колективна самоефективність символізує переконання людей в тому, що спільні зусилля, сумісна ефективність призведуть до бажаних результатів, соціальних змін.

Загальна самоефективність відображає спроможність особистості успішно функціонувати в різних галузях людської діяльності.

Специфічна самоефективність вказує на впевненість у можливості впоратися з конкретним завданням, яке особистість повинна вирішити.

Дослідники проблеми самоефективності Дж. Маддукс і М. Шеєр вважають доцільним виділяти два види самоефективності [6]. Самоефективність – це не окрема особистісна риса, а узагальнений показник саморозвитку і самоздійснення людини, що проявляє складні зв'язки з різними індивідуально-психологічними системами: потребоно-мотиваційною, ресурсами, компетентністю, самооцінкою, самоставленням і т.д. Підкреслено зв'язок самоефективності з відповідними якостями: наполегливістю, сміливістю, активністю, оптимізмом і т.д.

Самоефективність у діяльності, на їхню думку, висвітлює переконаність в тому, що власна компетентність, досвід, одержані в якомусь виді діяльності в минулому, можуть успішно застосовуватися в схожих ситуаціях. Самоефективність у спілкуванні є позитивною самооцінкою особистістю можливостей своєї комунікативної компетентності для організації успішної соціальної взаємодії з оточенням [33, с. 160].

Вплив самоефективності на поведінку залежить від її ступеня, узагальненості та сили. Цей вплив багатогранний: самоефективність впливає на пошук або уникнення ситуацій певного типу; вибір поведінкових альтернатив; тип, частоту і тривалість спроб оволодіння важкою ситуацією; атрибуцію успіху і неуспіху. Хоча, звичайно, не можна зменшувати й зворотного впливу на самоефективність результатів дій, моделей, які доступні спостереженню [13, с. 141].

Структура самоефективності є багаторівневою і комплексною. У її основі можна виділити когнітивний компонент, що охоплює уявлення про власні здібності, аналітичні оцінки завдань, визначення шляхів досягнення мети. Емоційно-мотиваційний компонент включає рівень внутрішньої мотивації, емоційне ставлення до діяльності, готовність долати труднощі, а також рівень переживання тривожності та впевненості у власних силах. Поведінковий

компонент проявляється у реальній діяльності, виборі завдань певної складності, наполегливості в досягненні результатів, способах подолання невдач.

Крім того, у структурі самоєфективності виокремлюють рефлексивно-регулятивний аспект, який виявляється у здатності суб'єкта аналізувати власні досягнення, коригувати стратегії поведінки, адаптуватися до змін середовища та ефективно використовувати досвід попередніх дій для подальшого розвитку. Важливим є і ціннісно-смысловий аспект, що визначає, наскільки здійснювана діяльність узгоджується з особистісними цінностями і життєвими пріоритетами індивіда.

Функції самоєфективності у психологічному розвитку особистості надзвичайно різноманітні та комплексні [43; 44]:

1. Регуляторна функція проявляється у тому, що саме через оцінку власних можливостей людина формує плани діяльності, приймає рішення про початок або припинення діяльності, обирає стратегії досягнення цілей.

2. Мотиваційна функція полягає у стимулюванні активності: висока віра у власні можливості спонукає до прийняття викликів, подолання перешкод і збереження зусиль навіть за умов невдач.

3. Когнітивна функція забезпечує переробку інформації, пов'язаної із завданнями, прогнозування результатів діяльності та оцінку ефективності власних дій.

4. Адаптаційна функція самоєфективності виявляється у здатності людини адаптувати свою поведінку відповідно до змінних умов середовища, зберігаючи при цьому відчуття контролю над ситуацією та віру у можливість впливати на перебіг подій.

5. Комунікативна функція підкреслює важливість самоєфективності для встановлення ефективних міжособистісних взаємодій, оскільки віра у власну компетентність у соціальних ситуаціях визначає рівень відкритості, асертивності й соціальної активності індивіда.

Особливої актуальності в умовах здобуття вищої освіти набуває прогностична функція самоефективності, яка дозволяє студентам оцінювати ймовірність успіху у різних освітніх та професійних завданнях, вибудовувати реалістичні кар'єрні стратегії та формувати довготривалі цілі. Здатність прогнозувати результати власних дій сприяє формуванню відповідальної поведінки, розвитку самостійності та ініціативності.

Важливо зазначити, що саме формування, розвиток і стабілізація високого рівня самоефективності у здобувачів вищої освіти безпосередньо пов'язане із рівнем їхньої самооцінки. Адекватна самооцінка створює підґрунтя для позитивного сприйняття власної ефективності, тоді як занижена самооцінка зазвичай супроводжується недооцінкою власних можливостей, схильністю до уникнення складних завдань і швидкою демотивацією при зустрічі з труднощами.

Таким чином, саме через механізми самоефективності особистість здатна реалізувати свій потенціал, долати обмеження й розвиватися відповідно до індивідуальних цілей і соціальних вимог. Системне розуміння сутності, структури та функцій самоефективності є необхідною умовою для створення ефективних психолого-педагогічних програм підтримки студентської молоді в умовах вищої освіти, спрямованих на формування активної, відповідальної, стресостійкої особистості, здатної до самореалізації в умовах сучасного соціокультурного середовища.

1.2. Самооцінка як чинник індивідуального розвитку особистості у студентському віці

Слід зазначити, що важливою характеристикою юнацького віку (17–19 років) є психологічна готовність до дорослого життя, що вимагає від особистості формування чітко визначених життєвих орієнтирів, здатності робити відповідальні вибори [24]. Сучасна дослідниця Т. М. Титаренко підкреслює

значущість їх наслідків для подальшого життя: «Вибори, які робить людина в молоді роки, багато в чому обумовлюють траєкторію її подальшого життя, рівень самореалізації, майбутні життєві успіхи та поразки» [45, с. 5-12]. Автор В. М. Ямницький вважає період переходу від юності до ранньої дорослості початком становлення життєтворчої активності людини – підґрунтям, виходячи з якого суб'єкт свідомо реалізує цільовий або смисловий аспект цілісного буття відповідно до свого задуму. У цей період формується власний образ життя, виробляються життєві стратегії, відбувається залучення молодого людини до соціальної активності, усвідомлення соціальної відповідальності [35, с. 351].

Самооцінка як чинник індивідуального розвитку особистості у студентському віці є складним інтегративним феноменом, який охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий виміри самосприйняття й саморегуляції особистості. Вона виступає центральною ланкою психологічного розвитку у період здобуття вищої освіти, оскільки саме в цей час індивід активно структурує власну ідентичність, конструює уявлення про свої можливості, визначає ціннісні орієнтації та будує життєві стратегії [2].

Самооцінка найчастіше визначає успішність студента у навчальній діяльності, є важливою для професійного вибору та власного ставлення до реальності. Важливо зауважити, що адекватна самооцінка допомагає студенту бути успішним у навчанні, виважено зробити професійний вибір та розважливо, реально ставитися до оточуючого соціуму [25, с. 17]. Слід також підкреслити, що неадекватна самооцінка викликає викривлене, неналежне ставлення особистості до себе, що часто впливає і на ставлення до інших, а це в майбутньому може спричинити ряд проблем [3].

У студентському віці самооцінка набуває функціонально нових характеристик, що пов'язано із завданнями розвитку автономії, самостійності та професійного самовизначення. У цьому періоді самооцінка перестає бути лише відображенням зовнішніх оцінок і стає результатом інтеграції особистісного досвіду, саморефлексії та інтеріоризації суспільних норм. Вона відіграє роль

основного регулятора мотиваційної сфери, впливаючи на постановку цілей, вибір стратегій їх досягнення та рівень суб'єктивного прийняття відповідальності за результати діяльності [12].

Процес формування самооцінки професійної придатності є суперечливим. Студентський вік характеризується тим, що в цей період досягаються багато оптимумів розвитку інтелектуальних і фізичних сил, а відношення, яке змінюється до самого себе, офарблює всі дії [1]. Фізичні дані, які мають таке велике значення в підлітковому віці, не втрачають своєї актуальності, але відходять на другий план, і на перше місце стають розумові здібності, знання, уміння й навички. Необхідно, щоб освіта у вищій була спрямована на розвиток особистої рефлексії й готувала студентів до рішення проблем самовизначення [15].

Рівень та характер самооцінки обумовлюють якість індивідуального розвитку здобувача вищої освіти. Адекватна самооцінка сприяє розвитку стійкого почуття самоповаги, автономії, ініціативності, рефлексивності та відповідальності. Вона є підґрунтям для формування високої навчальної мотивації, здатності до довгострокового планування, внутрішньої мотивації саморозвитку і здатності до самокорекції у разі невдач. У студентів з адекватною самооцінкою домінує внутрішній локус контролю, що сприяє розвитку активної життєвої позиції, підвищенню рівня стресостійкості й оптимізації механізмів подолання труднощів [14].

Натомість занижена самооцінка значною мірою гальмує процеси індивідуального розвитку. Вона породжує емоційні стани тривожності, невпевненості, страху перед оцінюванням, що, у свою чергу, обмежує когнітивну активність, знижує ефективність навчання, погіршує соціальні взаємодії. Такі здобувачі схильні уникати складних завдань, виявляють недостатню наполегливість при досягненні цілей, швидко демотивуються при перших ознаках труднощів, що негативно впливає на формування особистісної зрілості [32].

Завищена самооцінка у студентському віці також може мати дезадаптивний характер. Вона нерідко супроводжується нереалістичними очікуваннями, завищеними претензіями до оточення та недостатньою готовністю приймати критику. Це може призводити до виникнення когнітивного дисонансу у разі невідповідності очікувань реальним результатам діяльності, викликати захисні реакції у вигляді заперечення труднощів, уникнення відповідальності або перенесення провини на зовнішні чинники [17].

У структурі самооцінки студентів особливе місце займає професійна самооцінка, що є критично важливою у процесі становлення професійної ідентичності [30; 31]. Вона формується під впливом як внутрішніх оцінок власної компетентності, так і зовнішніх сигналів – академічної успішності, зворотного зв'язку від викладачів та однолітків, участі в професійно-орієнтованій діяльності. Висока професійна самооцінка стимулює розвиток спеціальних умінь і навичок, підвищує готовність до професійного самовдосконалення та сприяє адаптивності у змінних умовах професійного середовища [26].

Психологічні механізми впливу самооцінки на індивідуальний розвиток студента опосередковуються кількома ключовими чинниками. Серед них визначальне значення мають рівень усвідомленості ціннісних орієнтацій, здатність до критичної саморефлексії, гнучкість мислення та емоційна регуляція. Самооцінка активно взаємодіє із системою особистісних диспозицій, таких як рівень домагань, мотивація досягнення, мотивація уникнення невдач, що визначає специфіку динаміки особистісного розвитку на індивідуальному рівні [29].

Особливу роль у становленні конструктивної самооцінки у студентському віці відіграють міжособистісні стосунки. Позитивна підтримка з боку референтних осіб, зокрема викладачів, наставників, однолітків, забезпечує формування сприятливого емоційного фону, підвищення впевненості у собі та мотивації до саморозвитку. Натомість досвід відчуження, недовіри чи

емоційного відторгнення негативно впливає на самосприйняття, спричиняючи девіантні чи регресивні форми поведінки [20].

У студентському віці спостерігається підвищена чутливість самооцінки до зовнішніх впливів, що зумовлює необхідність створення у закладах вищої освіти цілеспрямованого розвивального середовища. Ефективне психолого-педагогічне супроводження має бути спрямоване на підтримку позитивного самосприйняття, розвиток рефлексивних умінь, формування адекватних механізмів саморегуляції, що дозволяє забезпечити сталий і прогресивний індивідуальний розвиток здобувача освіти [27].

Таким чином, самооцінка у студентському віці виступає провідним чинником індивідуального розвитку, визначаючи як вектор особистісного становлення, так і темпи й якість досягнення особистісної та професійної зрілості. Вивчення специфіки її впливу відкриває можливості для розробки ефективних програм психолого-педагогічної підтримки студентської молоді в умовах вищої освіти.

1.3. Взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами самоефективності у здобувачів вищої освіти

Самоефективність і самооцінку (самоповагу) багато дослідників вважають синонімами, проте на думку А. Бандури, ці поняття сильно розрізняються. Самооцінка – це загальна оцінка себе як особистості, своїх здібностей, можливостей, якостей, вчинків, а самоефективність – це віра в свої здібності в конкретній діяльності. Але, незважаючи на те, що ці два поняття розрізняються, вони взаємопов'язані, такі, що взаємодіють і впливають один на одного [7, с. 47].

А. Бандура зазначає, що уявлення про свою ефективність не є глобальними диспозиціями, а залежать від специфіки конкретної ситуації, змінюючись в залежності від обставин. Дослідник вказує на наявність «безлічі образів самоефективності, які варіюють від одного виду діяльності до іншого, від одного

рівня складності – до іншого, а так само від одних обставин – до інших» [40, с. 475]. Загальна самоефективність складається із окремих самоефективностей, що існують у різних галузях людської діяльності.

Взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами самоефективності у здобувачів вищої освіти є складним, поліаспектним і багаторівневим психолого-педагогічним феноменом, що відображає інтеграцію когнітивно-емоційних, мотиваційних та поведінкових механізмів особистісного розвитку студента в умовах вищої освіти. Змістовний аналіз цього взаємозв'язку передбачає розгляд самооцінки не лише як відносно стабільного особистісного утворення, а й як динамічного конструкта, що тісно переплітається із суб'єктивними уявленнями особистості про власну компетентність у певних контекстах діяльності [4].

Самооцінка здобувача вищої освіти визначає базовий рівень його очікувань щодо результативності власної діяльності та впливає на когнітивну оцінку власних можливостей перед початком навчальної або професійної активності. Високий рівень самооцінки зазвичай корелює з підвищеною установкою на досягнення успіху, стійкістю до фрустраційних впливів та здатністю до ефективної мобілізації ресурсів при вирішенні складних завдань. Особи з високою самооцінкою частіше демонструють високий рівень загальної та контекстної самоефективності, що проявляється у здатності брати на себе відповідальність за навчальні результати, долати труднощі, ініціювати активну навчальну поведінку й демонструвати автономію у прийнятті рішень [18].

Водночас наявність завищеної, нефункціональної самооцінки може створювати ілюзорне відчуття компетентності, що не підкріплюється реальними досягненнями, що у свою чергу призводить до виникнення захисних механізмів уникнення діяльності при зіткненні з об'єктивними труднощами. Це свідчить про те, що позитивний взаємозв'язок між високою самооцінкою і саме ефективною є характерним лише за умови адекватності самооцінки реальним можливостям особистості [5].

Низький рівень самооцінки у здобувачів освіти супроводжується схильністю до заниження власних можливостей, уникнення складних завдань, швидкої втрати мотивації при найменших труднощах, зниженням рівня навчальної та соціальної активності. У таких випадках прояви саме ефективності є фрагментарними, ситуативними й нестійкими, оскільки низька самооцінка обмежує когнітивні та емоційні ресурси, необхідні для формування впевненості у власній здатності досягати результату. Студенти з низькою самооцінкою часто демонструють зовнішній локус контролю, що унеможливлює розвиток внутрішньої референтності та суб'єктної позиції в навчальній діяльності [36].

Аналіз механізмів взаємозв'язку показує, що саме ефективність та самооцінка взаємно підсилюють одна одну через послідовність позитивних або негативних когнітивно-емоційних циклів. У випадку високої адекватної самооцінки успішне виконання навчальних завдань підвищує відчуття компетентності, що, своєю чергою, закріплює позитивне самосприйняття й посилює готовність до подальшої активності. У разі низької самооцінки неуспішний досвід інтерпретуються як підтвердження власної некомпетентності, що веде до подальшого зниження саме ефективності і формування уникаючої поведінки [10].

Особливе місце у розгляді взаємозв'язку займають феномени контекстної самоефективності та багатовимірної самооцінки. Контекстна самоефективність, яка стосується конкретних сфер діяльності (наприклад, академічної, соціальної чи професійної), може істотно відрізнятися в залежності від того, наскільки самооцінка особистості є узагальненою чи доменною. Так, студент із загальною помірною самооцінкою може демонструвати високу саме ефективність у вузькій професійній сфері за рахунок позитивного досвіду або підтримки з боку референтних осіб [22].

У контексті аналізу варто також врахувати гендерні, вікові, соціокультурні чинники, які модулюють взаємозв'язок між самооцінкою і саме ефективністю. Дослідження свідчать, що у жінок самооцінка має більшу залежність від

зовнішніх оцінок і соціального схвалення, тоді як чоловіки частіше демонструють більш автономні патерни самосприйняття, що безпосередньо впливає на динаміку саме ефективності [19]. Вікові особливості також визначають специфіку цього взаємозв'язку: на початкових етапах здобуття вищої освіти рівень самооцінки та саме ефективності є більш лабільними й залежними від ситуативних успіхів чи невдач, тоді як на старших курсах зростає роль інтегрованого самосприйняття та досвіду власних досягнень [8].

У підсумку, взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами самоефективності у здобувачів вищої освіти є нелінійним, модифікованим низкою внутрішніх і зовнішніх чинників, таким, що вимагає комплексного вивчення. Позитивна динаміка цього взаємозв'язку можлива лише за умови забезпечення системної підтримки розвитку реалістичної, але оптимістичної самооцінки студентів, спрямованої на формування їхньої впевненості у власних можливостях і готовності брати на себе відповідальність за власне навчання й професійну самореалізацію.

Висновки до розділу 1

У результаті здійсненого теоретичного аналізу проблеми самоефективності здобувачів вищої освіти з різним рівнем самооцінки встановлено, що саме поняття «самоефективність» є одним із базових конструктивів особистісного розвитку та функціонування. Сутність самоефективності полягає у вірі індивіда у власну здатність організовувати й здійснювати необхідні дії для досягнення визначених результатів. Вона має складну багаторівневу структуру, яка охоплює когнітивний, емоційно-мотиваційний, поведінковий, рефлексивно-регулятивний та ціннісно-смісловий компоненти. Самоефективність виконує низку важливих функцій у процесі розвитку особистості, серед яких провідними є регуляторна, мотиваційна, когнітивна, адаптаційна, комунікативна та прогностична функції. Від її рівня

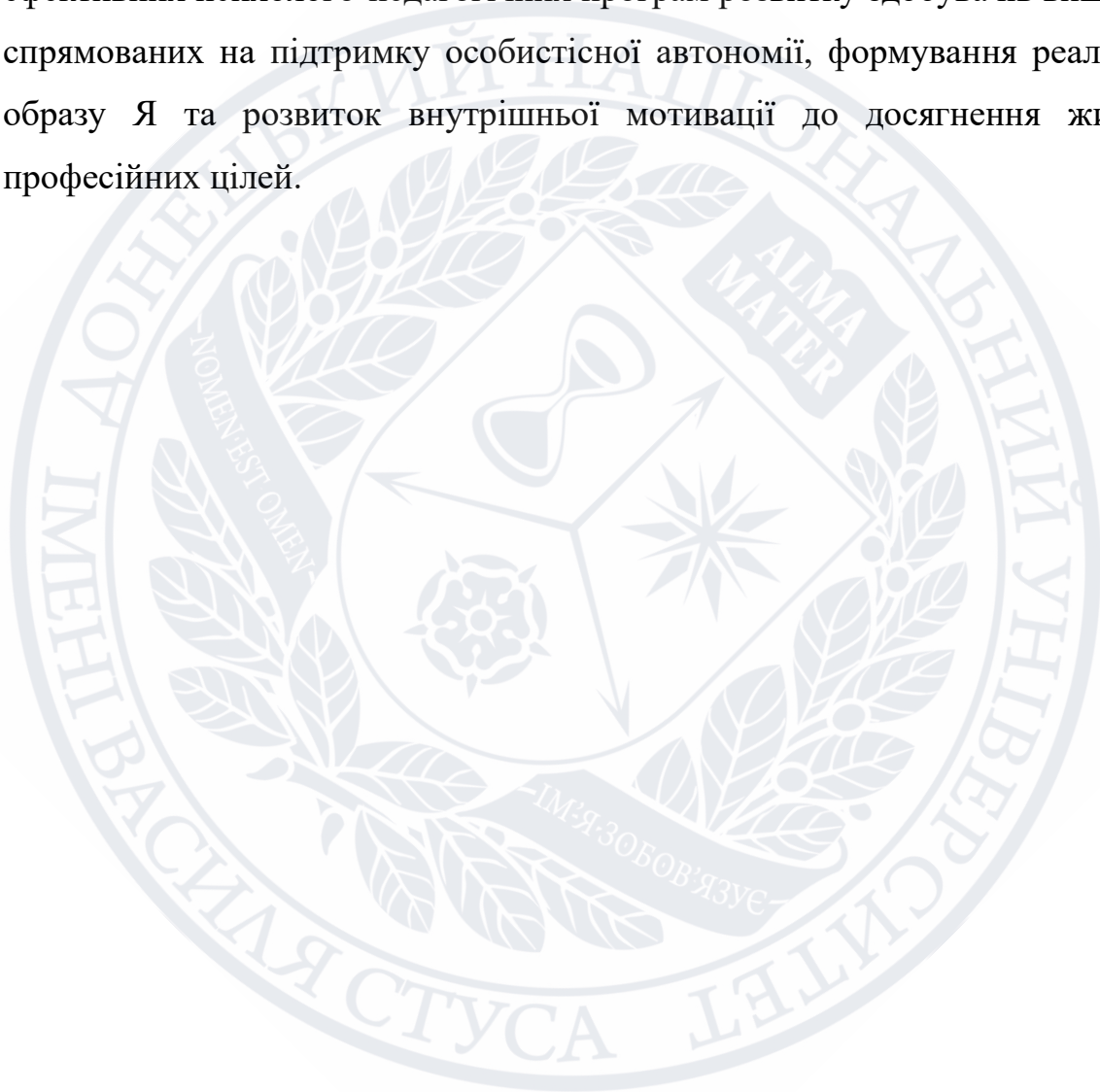
залежить активність здобувачів вищої освіти у навчальній та соціальній діяльності, їхня стійкість до труднощів, здатність до самостійного планування кар'єри та професійного самовизначення.

Самооцінка як психічне утворення тісно пов'язана із процесами саморефлексії, самоаналізу і саморегуляції. У студентському віці вона виконує надзвичайно важливу роль у становленні індивідуальної ідентичності, формуванні образу Я, а також у розвитку особистісної автономії. Самооцінка виступає критичним чинником індивідуального розвитку особистості, оскільки визначає рівень внутрішньої мотивації, впливає на стратегії подолання труднощів, обумовлює рівень домагань і характер взаємодії із соціальним середовищем. Адекватна самооцінка є запорукою успішної самореалізації у навчальній та професійній діяльності, тоді як занижена або завищена самооцінка можуть викликати дезадаптивні поведінкові моделі, неадекватну оцінку власних можливостей, зниження самомотивації або розвиток надмірних ілюзій щодо власної ефективності.

Дослідження взаємозв'язку між рівнем самооцінки та проявами самоефективності здобувачів вищої освіти виявило, що між цими феноменами існує тісний позитивний кореляційний зв'язок. Високий рівень адекватної самооцінки супроводжується сформованою установкою на успіх, високою вірою у власні можливості, здатністю ефективно планувати дії та проявляти наполегливість у досягненні цілей. Навпаки, низький рівень самооцінки зумовлює сумніви у власних силах, схильність уникати складних завдань, швидке зниження мотивації у разі невдач і підвищену тривожність у процесі діяльності. Виявлено, що завищена самооцінка також може мати негативний вплив на прояви самоефективності, оскільки створює ілюзорне уявлення про можливості особистості, призводить до недооцінки труднощів завдань і знижує здатність до самокорекції в разі невдач.

Таким чином, теоретичний аналіз проблеми дозволяє стверджувати, що формування високого рівня адекватної самоефективності є необхідною умовою

успішного особистісного та професійного розвитку здобувачів вищої освіти. Самооцінка виступає при цьому визначальним чинником, який не лише впливає на рівень самоефективності, але й опосередковано визначає характер активності, самостійність, відповідальність та стресостійкість майбутнього фахівця. Усвідомлення цього взаємозв'язку є важливою основою для побудови ефективних психолого-педагогічних програм розвитку здобувачів вищої освіти, спрямованих на підтримку особистісної автономії, формування реалістичного образу Я та розвиток внутрішньої мотивації до досягнення життєвих і професійних цілей.



РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

2.1 Характеристика етапів та вибірки дослідження

У межах емпіричного дослідження, спрямованого на виявлення особливостей прояву самоефективності у здобувачів вищої освіти з різним рівнем самооцінки, було сформовано вибірку із 56 осіб, що навчаються на спеціальності «Психологія» першого та другого курсів у Донецькому національному університеті імені Василя Стуса. Вибірка є цілеспрямованою, репрезентативною в межах заданої академічної спільноти, що дозволяє врахувати вікові, освітні та мотиваційні характеристики здобувачів, які перебувають на початковому етапі професійної соціалізації у сфері психологічної освіти. Статевий склад вибірки є пропорційно збалансованим, однак з огляду на традиційну гендерну динаміку у виборі цієї професії, переважну більшість учасників становили жінки. Віковий діапазон досліджуваних осіб коливався у межах 17–20 років.

Метою дослідження було встановлення специфіки функціонування феномену самоефективності у контексті варіативності самооцінки.

Гіпотеза дослідження полягала в тому, що респонденти з високим рівнем самооцінки мають вищі показники індивідуальної самоефективності у порівнянні з особами, у яких виявлено середній або низький рівень самооцінки. Це дозволило виокремити незалежну змінну (рівень самооцінки) та залежну змінну (рівень самоефективності), що формувало основний дослідницький вектор.

Дослідження реалізовувалося у кілька послідовних і логічно взаємозумовлених етапів.

На першому етапі здійснювався ретельний теоретичний аналіз проблематики дослідження. Було систематизовано наукові підходи до розуміння

сутності, структури та функцій феноменів самооцінки і самоефективності у психології особистості. Особлива увага була приділена міжособистісному та академічному виміру зазначених конструктів у контексті професійного становлення студентської молоді. Також на цьому етапі було проведено добір та психометричну оцінку валідних діагностичних інструментів, що відповідають предмету дослідження. До них віднесено такі стандартизовані методики:

- «Шкала самооцінки» М. Розенберга, що дозволяє визначити загальний рівень самооцінки особистості;
- «Шкала загальної самоефективності» Р. Шварцера і М. Єрусалема, що дає змогу оцінити суб'єктивну віру індивіда у здатність досягати цілей та долати труднощі;
- Методика діагностики самоефективності Дж. Мадукса і М. Шеєра, яка охоплює як загальні, так і контекстуальні (академічні, соціальні, особистісні) складники ефективної саморегуляції.

Другий етап дослідження передбачав організацію та проведення емпіричної діагностики у контрольованому академічному середовищі. За допомогою методів групового спостереження, бесід і опитувальних інструментів було зібрано первинні психодіагностичні дані про самооцінку та самоефективність кожного учасника. Застосовані методики було стандартизовано відповідно до норм та інструкцій, що забезпечило об'єктивність отриманих результатів. Кожен респондент працював індивідуально у відведений час, а збір анкет проводився у контексті дотримання принципів конфіденційності, добровільності участі та інформованої згоди, що відповідає етичним засадам психологічного дослідження.

На третьому етапі здійснювався аналіз результатів за допомогою математико-статистичних методів. Попередньо отримані показники оброблялися відповідно до ключів та норм діагностичних шкал, з наступним об'єднанням у вибіркові підгрупи за рівнями самооцінки (високий, середній, низький). Далі проводився порівняльний аналіз рівнів загальної

самоефективності у межах виділених груп. Визначалося співвідношення середніх значень, виявлялися міжгрупові відмінності з використанням відповідних кореляційних і дисперсійних методів аналізу, що дозволило з'ясувати, наскільки рівень самооцінки є визначальним фактором у варіативності індивідуальної самоефективності.

Узагальнюючи результати, було здійснено перевірку гіпотези шляхом зіставлення емпіричних даних із теоретичними припущеннями. Дослідження мало підтвердити або спростувати кореляційну залежність між рівнем самооцінки та рівнем індивідуальної самоефективності: наприклад, особи з вищими показниками самооцінки виявили значно вищу віру у власні можливості реалізації завдань, подолання труднощів і досягнення результатів у навчальній діяльності.

2.2. Обґрунтування методів та методик дослідження

Для проведення дослідження було обрано такі методики: «Шкала самооцінки» М. Розенберга, «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема», «Діагностика самоефективності (методика Дж. Мадукса, М. Шеєра)».

Методика «Шкала самооцінки» М. Розенберга [42] є класичним, високонадійним психодіагностичним інструментом для вимірювання загального рівня самооцінки особистості, що має широку апробацію в міжнародних та українських психологічних і педагогічних дослідженнях. Її автор, Морріс Розенберг, розробив шкалу у 1965 році з метою оцінки глобального ставлення особистості до себе, яке є фундаментальним компонентом психічного здоров'я, особистісного розвитку, мотивації до досягнень, соціальної адаптації та академічної успішності.

З позицій педагогіки та вікової психології, особливо в контексті формування здорової навчальної мотивації у школярів, значення самооцінки є

визначальним. Висока, реалістична і стабільна самооцінка є основою позитивної мотиваційної установки на навчання, сприяє розвитку впевненості, самостійності, відповідальності, здатності долати труднощі та навчальній витривалості. Натомість занижена або нестабільна самооцінка часто супроводжується навчальними фрустраціями, низькою мотивацією досягнення, уникненням труднощів, тривожністю та схильністю до самознецінення.

Методика складається з 10 тверджень, які відображають загальні уявлення респондента про власну значущість, компетентність, гідність, здатність до самореалізації та ставлення до себе як цінної особистості. Вона фіксує як позитивні, так і негативні аспекти самоприйняття. Половина тверджень (1, 3, 4, 7, 10) формулюються позитивно й оцінюють конструктивне ставлення до себе. Інша половина (2, 5, 6, 8, 9) має негативне забарвлення і вимірює наявність сумнівів у власній повноцінності, тривожність, низьке самоприйняття або схильність до самоосуду.

Респонденту пропонується оцінити кожне твердження за чотирибальною шкалою відповідно до ступеня згоди:

- «ПП» – повністю погоджуюсь (3 бали),
- «П» – погоджуюсь (2 бали),
- «НП» – не погоджуюсь (1 бал),
- «ПНП» – повністю не погоджуюсь (0 балів).

Для тверджень з негативним змістом (відзначених зірочкою) бальна шкала інвертується, тобто вони оцінюються у зворотному порядку:

- «ПП» – 0 балів,
- «П» – 1 бал,
- «НП» – 2 бали,
- «ПНП» – 3 бали.

Підрахунок загального результату здійснюється шляхом сумування балів за всіма 10 пунктами. Максимальний можливий результат – 30 балів. Інтерпретація результатів здійснюється на основі кількісного діапазону:

Високий рівень самооцінки (26–30 балів) свідчить про сформоване позитивне ставлення до себе, впевненість у власних здібностях, психологічну стійкість, готовність до самостійного вирішення складних завдань. Така особистість схильна до продуктивної саморегуляції та має високий потенціал до реалізації навчальної та соціальної активності.

Середній рівень самооцінки (16–25 балів) характерний для більшості підлітків і молоді, що перебувають у процесі формування стабільного самосприйняття. За таких умов самооцінка ще не є повністю інтегрованою, але загалом не викликає психологічного дистресу. Можливі окремі прояви сумнівів, внутрішньої невпевненості або ситуативної нестійкості.

Низький рівень самооцінки (менше 16 балів) свідчить про глибокі сумніви щодо власної цінності, підвищену вразливість до зовнішніх впливів, високу залежність від оцінки оточення, що часто супроводжується тривожністю, депресивною симптоматикою або мотиваційним вигоранням. У навчальному контексті це виявляється через уникнення ініціативи, зниження навчальної активності, тенденцію до самознецінення результатів своєї праці.

Методика М. Розенберга має високу психометричну надійність, є простою у використанні, доступною для застосування в умовах освітнього закладу, індивідуального психологічного консультування, психолого-педагогічної діагностики, а також у межах наукових досліджень, зокрема для виявлення зв'язків між рівнем самооцінки та іншими психолого-педагогічними змінними (мотивація досягнення, тривожність, когнітивна витривалість, самомотивація тощо).

У рамках дослідження методика може бути ефективно інтегрована у систему емпіричних вимірювань як критерій особистісного компонента навчальної мотивації. Застосування її дозволяє здійснити крос-факторний аналіз, виявити латентні закономірності впливу рівня самооцінки на динаміку навчальних досягнень, вибудовування академічних цілей та стратегії самореалізації учнів. Вона також може бути використана як основа для

формування психокорекційних програм, спрямованих на розвиток здорової самооцінки як ключового чинника ефективної навчальної діяльності.

Методика «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема [16] є валідованим психодіагностичним інструментом, що призначений для вимірювання узагальненого рівня впевненості особистості у власній здатності ефективно організовувати та здійснювати діяльність, необхідну для досягнення поставлених цілей. Ця методика має широке застосування в педагогічній і психологічній практиці, зокрема в дослідженнях мотиваційної сфери школярів, оскільки саме поняття «самоефективність» є ключовим детермінантом навчальної мотивації, саморегуляції, академічної витривалості та результативності освітнього процесу.

Теоретично методика ґрунтується на концепції загальної самоефективності (Generalized Self-Efficacy), запропонованої Альбертом Бандурою, та її подальшому операціоналізованому розвитку у працях німецьких дослідників Ральфа Шварцера та Матіаса Єрусалема. Самоефективність у цьому контексті розуміється як здатність особистості до ефективного функціонування в умовах різного рівня складності, непередбачуваності та стресогенності, що потребують мобілізації внутрішніх ресурсів, самостійності, адаптивності й стратегічного мислення.

Конструктивна структура методики представлена десятьма узагальненими твердженнями, які описують типові ситуації життєдіяльності, пов'язані з труднощами, завданнями, викликами та проблемами. Всі твердження мають суб'єктивну спрямованість і акцентують на внутрішньому відчутті контролю над подіями та здатності до самоуправління. Респонденту пропонується оцінити ступінь згоди з кожним твердженням за чотирибальною шкалою:

- «абсолютно невірно» – 1 бал;
- «скоріше невірно» – 2 бали;
- «скоріше вірно» – 3 бали;
- «абсолютно вірно» – 4 бали.

Інструкція до методики формулюється залежно від специфіки дослідження. У освітньому середовищі для школярів або студентів інструкцію адаптують з урахуванням контексту навчальної або міжособистісної діяльності.

Обробка результатів передбачає сумування балів за всіма твердженнями, у такий спосіб загальна сума балів може коливатися в межах від 10 до 40. Отримані результати піддаються кількісній інтерпретації за такими рівнями:

36–40 балів – високий рівень самоефективності, що свідчить про значну впевненість респондента у власних здібностях, готовність до самостійного розв’язання складних завдань, високу мотивацію до досягнення результатів;

30–35 балів – рівень вище за середній, характерний для осіб з переважно позитивною оцінкою своїх можливостей та схильністю до конструктивної активності в складних ситуаціях;

25–29 балів – середній рівень самоефективності, який демонструє загальну готовність до подолання труднощів за наявності підтримки або сприятливих умов;

20–24 бали – нижчий за середній рівень, що може бути ознакою недостатньої впевненості, сумнівів у власній компетентності, а також зниженого рівня адаптивності;

19 балів і менше – низький рівень самоефективності, що є індикатором ймовірних труднощів у постановці та досягненні цілей, залежності від зовнішніх обставин, уникання відповідальності, високої тривожності та зниження навчальної або професійної мотивації.

У педагогічному контексті отримані дані дозволяють педагогам і практичним психологам здійснювати глибший психолого-педагогічний аналіз навчальної активності учнів, виявляти групи з підвищеним ризиком зниження навчальної мотивації, формувати індивідуальні програми психолого-педагогічного супроводу та розробляти корекційно-розвивальні заходи для підвищення самоефективності через розвиток саморефлексії, стратегій подолання, навчання саморегуляції та відповідальної поведінки.

У рамках дослідження методика «Шкала самоефективності» може бути застосована як базовий інструмент вимірювання одного з провідних мотиваційних чинників навчальної діяльності, зокрема для визначення взаємозв'язку між рівнем самоефективності та іншими когнітивно-мотиваційними параметрами (академічна успішність, рівень шкільної тривожності, мотивація досягнення, внутрішня / зовнішня мотивація тощо), що дає змогу реалізувати структурно-функціональний або кореляційно-регресійний аналіз у межах емпіричного етапу дослідження.

Методика «Шкала самоефективності у діяльності та у спілкуванні» М. Шеєра та Дж. Маддукса є психодіагностичним інструментом, який дозволяє комплексно оцінити рівень суб'єктивної впевненості особистості у власній здатності реалізовувати заплановані дії та ефективно функціонувати у міжособистісних комунікаціях. З огляду на її двофакторну структуру, дана шкала є надзвичайно цінною для діагностики психологічних особливостей учнів, де важлива як індивідуальна саморегуляція, так і ефективна взаємодія з оточенням.

Концептуальні засади методики ґрунтуються на теорії самоефективності А. Бандури, відповідно до якої ключовим фактором реалізації особистості в різних сферах є її переконаність у власних здібностях справлятися з труднощами, досягати цілей і контролювати життєві ситуації. У цьому контексті самоефективність розглядається як когнітивна установка, що відображає узагальнену впевненість у власній компетентності, незалежно від конкретного змісту діяльності.

Структура методики представлена у вигляді 23 суджень. З них перші 17 висловлювань діагностують рівень самоефективності у діяльності – здатність до саморегуляції, досягнення мети, долаття труднощів, наполегливість, контроль за виконанням завдань. Наступні 6 суджень (№ 18–23) стосуються сфери міжособистісної комунікації, тобто самоефективності у спілкуванні – впевненості в соціальних контактах, здатності впливати на інших, досягати взаєморозуміння, адаптуватися в комунікативно складних ситуаціях.

Процедура проведення дослідження передбачає самостійне заповнення опитувальника респондентом. Для кожного судження респондент визначає ступінь згоди або незгоди, використовуючи 11-бальну шкалу від – 5 (абсолютна незгода) до +5 (повна згода). Така шкала дозволяє зафіксувати як позитивну, так і негативну полярність у ставленості, що забезпечує високу диференційованість оцінки.

Інструкція до заповнення формулюється у чіткій і лаконічній формі: «Виразіть ступінь згоди з кожним із наведених суджень, використовуючи шкалу від – 5 до +5». Заповнення може здійснюватися як на паперовому носії, так і в електронному форматі.

Особливості обробки результатів зумовлені тим, що певна частина суджень (а саме: № 2, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17) мають інверсний зміст, тобто демонструють негативне ставлення до себе, уникнення зусиль, зниження волі до досягнення, і потребують зміни знаку при підрахунку результату. Наприклад, якщо респондент зазначив «-4» за інверсне судження, у підсумковому підрахунку цей показник трансформується в «+4».

Кількісна інтерпретація результатів здійснюється окремо за двома шкалами. Підсумок балів за твердженнями з 1-го по 17-те репрезентує рівень самоефективності у діяльності. Його інтерпретація є наступною: до +7 балів – низький рівень, від +7 до +53 балів – середній рівень, понад +53 бали – високий рівень. Аналогічно, сума за судженнями з 18-го по 23-тє оцінює саме ефективність у спілкуванні. У цьому випадку менш ніж – 7 балів вказує на низький рівень, від – 7 до +15 балів – на середній, а понад +15 балів – на високий рівень.

Психометричні характеристики шкали свідчать про її високу надійність (коефіцієнт внутрішньої узгодженості за α -Кронбаха перевищує 0,80), а також валідність – як конструктну (позитивні кореляції з шкалами мотивації досягнення, стійкості до фрустрацій, екстраверсії), так і критеріальну

(диференціація між групами з різним рівнем академічної або професійної успішності).

Психолого-педагогічне значення методики виявляється у можливості виявити учнів або студентів, які схильні до уникнення труднощів, відкладання справ, низької впевненості у власних силах. Це дає змогу на етапі діагностики сформулювати цілі психокорекційної або розвивальної роботи, спрямованої на формування здорової мотивації до навчання, посилення суб'єктивного контролю, розвиток саморегуляції та стресостійкості.

Застосування у шкільному освітньому середовищі передбачає, зокрема, моніторинг психологічної готовності учнів до навчальної діяльності, своєчасне виявлення учнів з ризиком емоційного вигорання або дезадаптації, розробку індивідуальних траєкторій супроводу та корекційних програм.

Методика М. Шеєра та Дж. Маддукса є інструментом глибокої психологічної діагностики, що дозволяє не лише виявити рівень самоефективності у різних сферах діяльності, але й виступає основою для педагогічного моделювання інтервенцій з метою оптимізації мотиваційної, поведінкової та особистісної сфер школярів, студентів або дорослих респондентів.

Висновки до розділу 2

У межах розділу встановлено цілісну, логічно вивірену стратегію організації емпіричного дослідження, що забезпечила його наукову валідність і репрезентативність. Було сформовано цілеспрямовану вибірку, яка об'єднала 56 здобувачів першого та другого курсів спеціальності «Психологія» Донецького національного університету. Врахування вікових, статевих, освітніх і мотиваційних характеристик дозволило створити вибірку сукупність, релевантну завданням дослідження, зорієнтованого на початкові етапи професійної соціалізації студентської молоді у сфері психологічної освіти.

Методологічна архітектура дослідження була збудована на основі визначення чіткої мети – виявлення специфіки функціонування самооефективності у контексті варіативності самооцінки, а також формулювання гіпотези про залежність рівня індивідуальної самооефективності від показників самооцінки. Виділення незалежної змінної (рівень самооцінки) та залежної змінної (рівень самооефективності) забезпечило концептуальну прозорість дослідницької процедури.

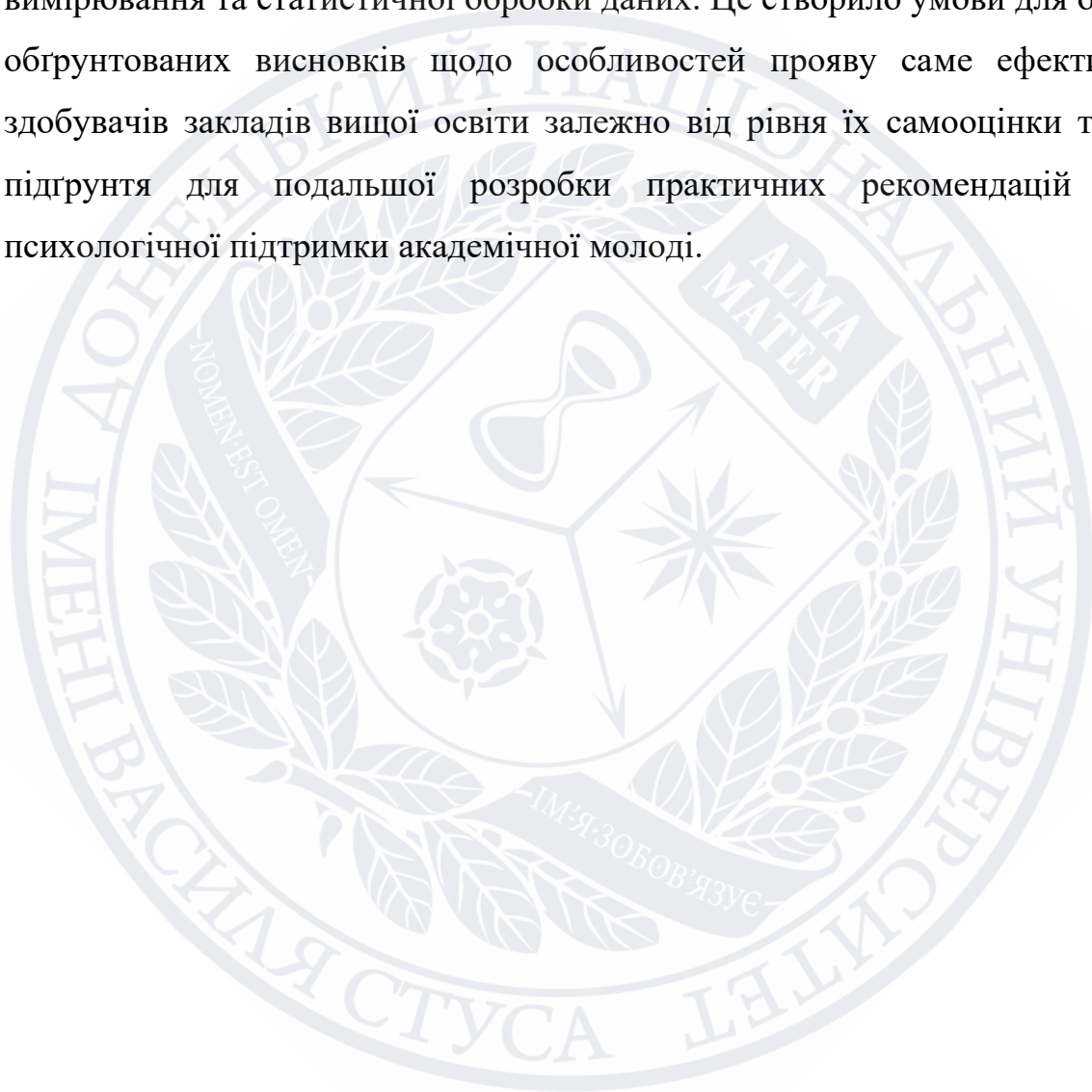
Організація дослідження передбачала три послідовних етапи, кожен з яких виконував визначену функціональну роль. На першому етапі було здійснено ґрунтовний теоретико-методологічний аналіз феноменів самооцінки та самооефективності, їх структури, функцій і особливостей прояву в академічному та міжособистісному вимірах. Добір психометричних інструментів спирався на критерії валідності, надійності та релевантності дослідницькому завданню. На другому етапі проведено емпіричне тестування у контрольованому освітньому середовищі із дотриманням етичних принципів психологічного дослідження – добровільності, інформованої згоди, конфіденційності. Третій етап передбачав математико-статистичну обробку даних із використанням методів порівняльного аналізу, що дало змогу виявити відмінності та підтвердити або спростувати вихідну гіпотезу про кореляційний зв'язок між самооцінкою і самооефективністю.

На обґрунтування вибору методик було покладено психометричну доцільність та відповідність предмету дослідження. Зокрема, «Шкала самооцінки» М. Розенберга, як класичний і високо апробований інструмент, дозволила визначити інтегральний рівень самооцінки особистості на основі кількісних показників і якісних характеристик самосприйняття. Методика виявляє як конструктивні, так і дисфункціональні аспекти оцінки себе, що є критично важливим для аналізу варіативності особистісних установок.

«Шкала загальної самооефективності» Р. Шварцера і М. Єрусалема, спрямована на вимірювання суб'єктивної віри у здатність долати труднощі й досягати цілей, дозволила кількісно зафіксувати базову компоненту особистісної

саморегуляції. Додатково використана методика діагностики самоефективності забезпечила можливість вивчення контекстуальних проявів ефективності саморегуляції у навчальній, соціальній та особистісній сферах.

Таким чином, методологічні засади дослідження були побудовані на системному поєднанні теоретичного аналізу, валідного емпіричного вимірювання та статистичної обробки даних. Це створило умови для отримання обґрунтованих висновків щодо особливостей прояву саме ефективності у здобувачів закладів вищої освіти залежно від рівня їх самооцінки та заклало підґрунтя для подальшої розробки практичних рекомендацій у сфері психологічної підтримки академічної молоді.



РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ З РІЗНИМ РІВНЕМ САМООЦІНКИ

3.1 Аналіз результатів емпіричного дослідження самоефективності здобувачів закладів вищої освіти з різним рівнем самооцінки

Спочатку варто розглянути результати емпіричного дослідження самоефективності здобувачів закладів вищої освіти з різним рівнем самооцінки за методикою «Шкала самооцінки» М. Розенберга (див. Рис. 3.1).

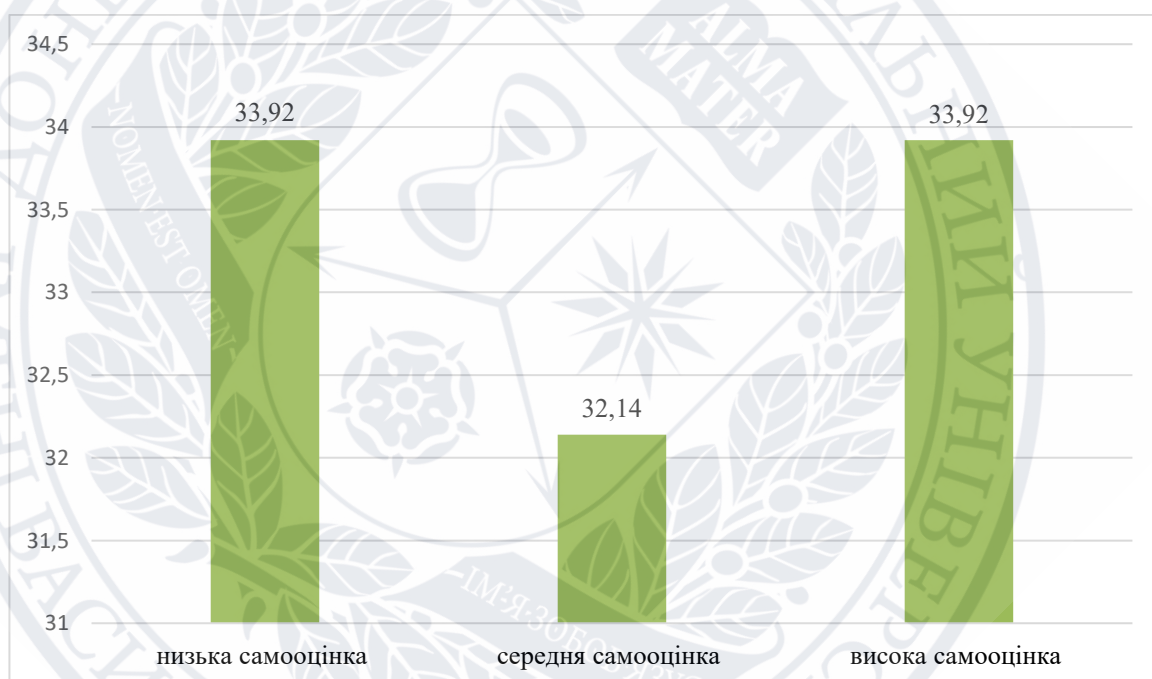


Рис. 3.1 – Співвідношення рівнів самооцінки (у %)

Діагностичні показники були розподілені відповідно до інтервалів шкали, що передбачають класифікацію самооцінки як низької, середньої та високої. Отримані результати свідчать про практично рівномірне розподілення досліджуваних між групами з низьким, середнім та високим рівнем самооцінки, що створює оптимальні умови для коректного міжгрупового порівняння у подальшому аналізі.

Кількісні дані засвідчують, що 19 осіб (або 33,92% від загальної кількості респондентів) продемонстрували низький рівень самооцінки, набравши від 10 до

18 балів за шкалою М. Розенберга. Такий результат свідчить про недостатньо сформоване позитивне сприйняття себе, можливу наявність глибоких внутрішніх сумнівів щодо власної значущості, тривожність у соціальних взаємодіях, схильність до самозниження та порівняння себе з іншими не на свою користь. Ці респонденти можуть відчувати хронічну невпевненість, уникати викликів та демонструвати пасивну поведінку у навчальних і соціальних ситуаціях. Низький рівень самооцінки часто пов'язаний із підвищеним ризиком розвитку деструктивних форм копіngu, зниженням мотивації до досягнення, а також більш вираженою залежністю від зовнішньої оцінки.

Середній рівень самооцінки, який зафіксовано у 18 учасників (32,14% вибірки), у межах діапазону 18–22 бали, вказує на помірну стабільність образу «Я». Такі студенти здебільшого демонструють адекватне, але вразливе у стресових обставинах уявлення про власні можливості, що може змінюватися залежно від результатів діяльності, соціальної підтримки або зворотного зв'язку. Вони здатні приймати виклики та прагнуть досягнень, проте у ситуаціях невдачі можуть втрачати впевненість. Ця категорія є найбільш «пластичною» у контексті психологічного впливу: відповідні цілеспрямовані інтервенції мають високий потенціал підвищити їх самооцінку до конструктивного високого рівня.

19 осіб (33,92% вибірки) набрали 23–34 бали, що відповідає високому рівню самооцінки. Це свідчить про позитивне, стійке та інтегроване уявлення про власне «Я», упевненість у собі, здатність до саморефлексії без самозаперечення, а також про високий рівень емоційної автономії. Такі здобувачі, як правило, демонструють продуктивну навчальну активність, ініціативність, здатність ставити й досягати мети, формувати конструктивні міжособистісні зв'язки, а також мають вищий потенціал до формування самомотивації, самоконтролю та самомоніторингу. Їх висока самооцінка може функціонувати як захисний ресурс у стресових ситуаціях та бути основою високого рівня самоефективності.

Таким чином, рівномірність розподілу досліджуваних за рівнями самооцінки підтверджує як валідність вибірки, так і можливість надійного

порівняння даних між групами. Такий баланс дозволяє зробити подальші висновки про закономірності зв'язку між самооцінкою та рівнем самоефективності без викривлення вибіркової репрезентативності. Крім того, виявлена структура розподілу підкреслює актуальність застосування психологічного супроводу для осіб з низьким і середнім рівнем самооцінки, оскільки саме ці категорії потребують підтримки з метою формування стійкої позитивної ідентичності, що є передумовою для розвитку їх потенціалу та зростання самоусвідомленої ефективності.

Далі, для здійснення мети дослідження, ми поділили досліджуваних на три групи, відповідно до їх рівня самооцінки. Аналіз результатів наступних методик дозволив визначити, який рівень самоефективності характерний кожній із груп досліджуваних.

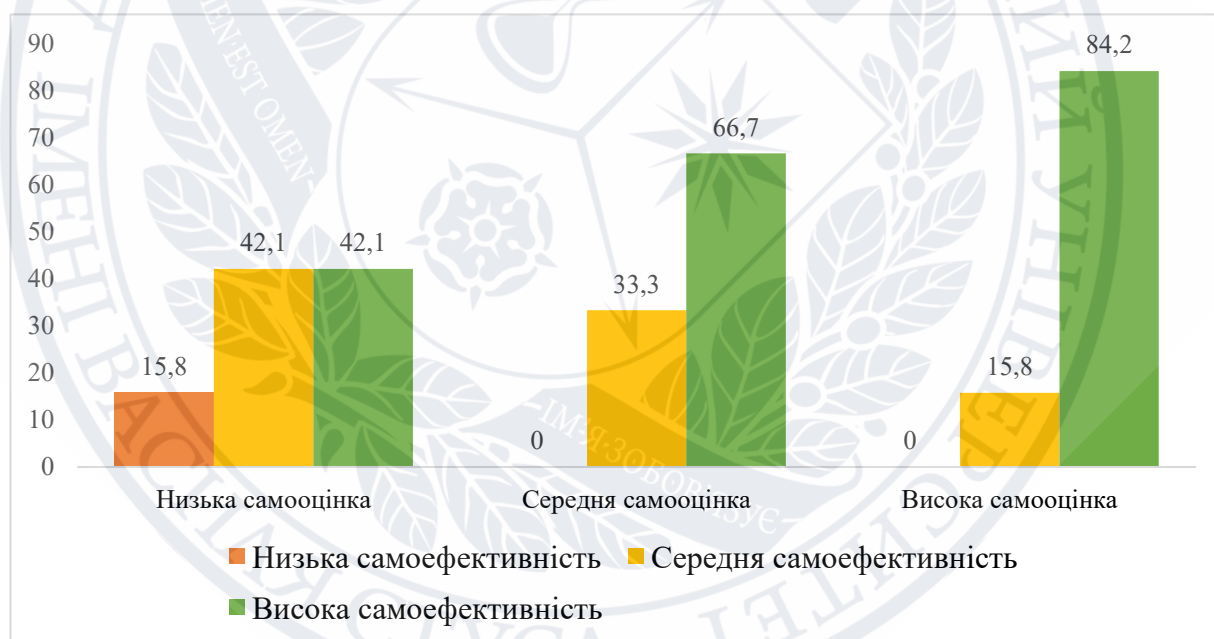


Рис. 3.2 – Результати методики «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» (у %)

Результати застосування методики «Шкала самоефективності» авторства Р. Шварцера та М. Єрусалема, відображені на рисунку 3.2, дозволяють здійснити розширений, структурований та систематизований аналіз особливостей взаємозв'язку рівнів самооцінки та самоефективності у вибірці досліджуваних

осіб. Спостерігається чітка диференціація розподілу рівнів самооефективності залежно від рівня самооцінки респондентів.

Аналіз групи респондентів із низькою самооцінкою засвідчив наявність широкої варіативності рівнів самооефективності. Так, серед них 15,8% осіб мають низький рівень самооефективності, що є очікуваним результатом у контексті психологічних уявлень про самооцінку як детермінанту впевненості у власних можливостях. Водночас, 42,1% респондентів цієї групи продемонстрували середній рівень самооефективності, а ще 42,1% – високий рівень. Цей факт вказує на відсутність абсолютного зв'язку між низькою самооцінкою та обов'язково низькою самооефективністю. Очевидно, що навіть за умов негативного сприйняття себе загалом у деяких випадках особистість здатна зберігати впевненість у власній спроможності досягати результатів у певних діяльнісних сферах, що може пояснюватися наявністю компенсаторних механізмів або специфікою ситуативної впевненості.

У групах респондентів із середньою та високою самооцінкою не зафіксовано випадків низького рівня самооефективності. Це свідчить про стійку позитивну залежність між загальним образом себе та впевненістю у власній здатності здійснювати цілеспрямовані дії. У цій категорії досліджуваних домінують показники середнього та високого рівня самооефективності, що узгоджується із загальними теоретичними положеннями соціально-когнітивної теорії Альберта Бандури, відповідно до яких самооцінка та самооефективність є взаємопов'язаними компонентами саморегуляції поведінки.

Особливої уваги заслуговує той факт, що серед здобувачів із високою самооцінкою переважають особи з високим рівнем самооефективності. Це дозволяє стверджувати про наявність тісного функціонального зв'язку між позитивною самооцінкою та високою упевненістю в особистісній спроможності досягати успіху. Така залежність має як когнітивно-афективний, так і мотиваційно-поведінковий виміри. Зокрема, висока самооцінка формує

позитивні очікування від власних дій, сприяє прийняттю викликів, наполегливості в досягненні цілей і здатності ефективно долати труднощі.

Таким чином, системний аналіз отриманих даних дозволяє зробити висновок про те, що рівень самооцінки є важливим чинником формування рівня загальної самоефективності. Низька самооцінка не завжди однозначно передбачає низький рівень самоефективності, однак наявність середнього чи високого рівня самооцінки істотно зменшує ймовірність розвитку у особистості невпевненості у власних можливостях. Висока самооцінка виступає суттєвим ресурсом підтримки високого рівня самоефективності, що має важливе значення для оптимізації навчальної, професійної та соціальної діяльності індивіда.

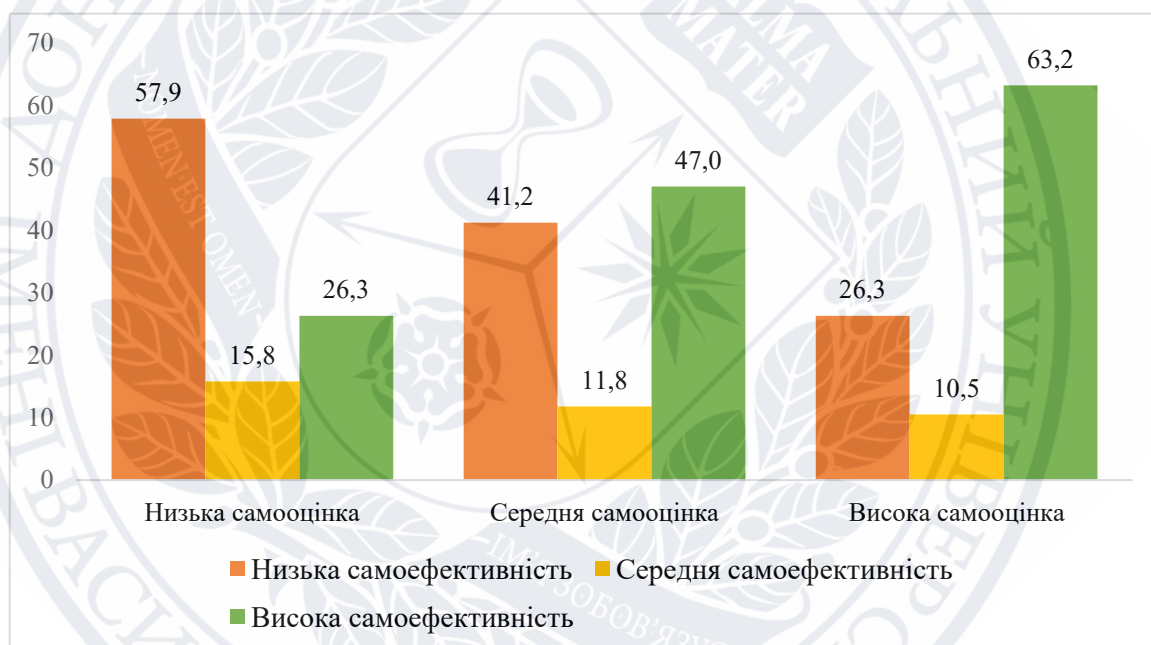


Рис. 3.3 – Результати методики «Діагностика самоефективності (методика Дж. Мадукса, М. Шеєра)» (у %)

Підрахунок результатів за методикою «Діагностика самоефективності» авторства Дж. Мадукса та М. Шеєра, що представлений на рисунку 3.3, дозволяє відзначити, що отримані результати частково підтвердили закономірності, встановлені за попередньою методикою Р. Шварцера та М. Єрусалема, насамперед у тому, що між рівнем самооцінки та рівнем самоефективності існує позитивний зв'язок: чим вищою є самооцінка особистості, тим вищим, як

правило, є її рівень впевненості у власних можливостях досягати поставлених цілей.

Водночас методика Дж. Мадукса та М. Шеєра виявила важливі нюанси у структурі цього взаємозв'язку. Зокрема, у групі респондентів із низькою самооцінкою спостерігається суттєво вищий показник низького рівня самоефективності – 57,9%, що майже вчетверо перевищує відповідний показник, виявлений за методикою Р. Шварцера та М. Єрусалема. Такий розрив свідчить про глибший рівень діагностичної чутливості другої методики, яка, завдяки своїй структурі й деталізації запитань, дозволяє виявляти менш очевидні прояви невпевненості у власних силах серед осіб із негативною або нестійкою самооцінкою.

Схожа тенденція простежується і в групі респондентів із середнім рівнем самооцінки, де 41,2% демонструють низький рівень самоефективності, що істотно відрізняється від результатів попередньої методики. Ці дані свідчать про більшу варіативність і нестабільність самооцінних уявлень у цієї категорії досліджуваних. Зазначений феномен проявляється в тому, що серед осіб із середньою самооцінкою спостерігається переважання або низької (41,2%), або високої (47,0%) самоефективності, тоді як середнього рівня саме ефективності фіксується менше випадків. Такий результат можна інтерпретувати як наслідок ситуативності проявів середнього рівня самооцінки, коли особистість у різних обставинах по-різному оцінює свої можливості та ресурси. Нестабільна самооцінка зазвичай супроводжується підвищеною сенситивністю до зовнішніх чинників, що, своєю чергою, впливає на відчуття ефективності у здійсненні діяльності.

Додатково слід звернути увагу на виявлений факт, що навіть серед здобувачів із високою самооцінкою було зафіксовано випадки низької самоефективності (26,3%). Хоча переважна більшість цієї групи, а саме 63,2%, продемонструвала високий рівень самоефективності, наявність чверті респондентів із низькою упевненістю у власних силах вимагає окремого

пояснення. Цей факт може бути зумовлений або специфічними особистісними особливостями, такими як неадекватно завищена самооцінка без реальної опори на досягнення, або зовнішніми чинниками, що тимчасово знижують упевненість у здатності впливати на ситуацію (наприклад, стрес, перевтома, зовнішні обмеження).

Важливим для розуміння деяких розбіжностей між результатами двох методик є теоретико-методологічне підґрунтя інструментарію. Методика Дж. Мадукса та М. Шеєра містить більш деталізовані та ситуаційно орієнтовані запитання, що дозволяє фіксувати ширший спектр коливань суб'єктивного відчуття ефективності в різних сферах життєдіяльності. У цьому контексті їхній підхід виявляє більшу гнучкість у виявленні слабких місць у структурі самоефективності особистості, порівняно з більш загальною шкалою Р. Шварцера та М. Єрусалема.

Узагальнюючи, можна констатувати, що результати методики Дж. Мадукса та М. Шеєра поглибили розуміння природи взаємозв'язку між самооцінкою та самоефективністю, підтвердивши загальну тенденцію позитивного кореляційного зв'язку, однак водночас виявивши складніші та більш суперечливі прояви цього зв'язку у групах із середнім та навіть високим рівнем самооцінки. Ці дані вказують на необхідність комплексного підходу до діагностики особистісних характеристик та врахування можливих варіацій ситуативної самооцінки і самоефективності в процесі інтерпретації результатів психологічних досліджень.

Аналіз даних, отриманих у процесі перевірки гіпотези про наявність відмінностей у рівнях самоефективності між групами досліджуваних із різним рівнем самооцінки, здійснювався із застосуванням непараметричного критерію Краскела-Уоллеса. Використання цього критерію було обґрунтоване тим, що він дозволяє ефективно порівнювати три і більше незалежних вибірки при відсутності припущення про нормальний розподіл даних.

За результатами обчислення за першою методикою, яка оцінювала рівень саме за шкалою самоефективності, було отримано емпіричне значення критерію $N_{\text{емп.}}=10,02466$ при рівні значущості $p=0,00666$. Оскільки отримане p є меншим або дорівнює встановленому критерію статистичної значущості $p \leq 0,01$, нульова гіпотеза H_0 про відсутність відмінностей між групами відхиляється, і натомість приймається альтернативна гіпотеза H_1 . Це свідчить про те, що рівень саме ефективності статистично значуще різниться залежно від рівня самооцінки респондентів. Іншими словами, середні значення самоефективності у групах осіб із низькою, середньою та високою самооцінкою не є однаковими, що підтверджує наявність глибинних зв'язків між цими психологічними конструкціями.

Аналогічні результати були отримані і за другою методикою діагностики самоефективності, де емпіричне значення критерію склало $N_{\text{емп.}}=10,88399$ при $p=0,00433$. Знову ж таки, значення p менше встановленого порогу $0,01$, що з високим ступенем достовірності дозволяє стверджувати про статистичну значущість виявлених відмінностей між досліджуваними групами. Прийняття альтернативної гіпотези H_1 у даному випадку також підтверджує той факт, що рівень самоефективності є залежним від рівня самооцінки, а отже, самооцінка виступає важливим чинником формування впевненості особистості у власних здібностях.

Порівняння обох результатів дає змогу зробити висновок, що незалежно від обраного інструментарію вимірювання самоефективності, встановлюється однакова тенденція: достовірна різниця у показниках самоефективності між групами з різним рівнем самооцінки. Це свідчить про високу стабільність виявленого феномена, що значно підвищує валідність отриманих результатів.

З методологічної точки зору, отримані дані дозволяють говорити про те, що формування ефективності поведінки особистості, її здатності досягати бажаних результатів у діяльності суттєво залежить від характеру внутрішніх самооцінних установок. Низька самооцінка спричиняє зниження рівня

переконаності у власних можливостях, тоді як висока самооцінка, як правило, асоціюється з вищими показниками саме ефективної поведінки. Водночас встановлення статистичної значущості розбіжностей за обома методиками вказує на важливість цілісного підходу до розвитку як самооцінки, так і самоефективності в межах психологічного супроводу особистісного розвитку.

Таким чином, проведені дослідження із застосуванням критерію Краскела-Уоллеса дозволило виявити та статистично обґрунтувати суттєві відмінності в рівнях самоефективності серед осіб із різною самооцінкою. Отримані результати є важливим емпіричним підґрунтям для подальших розробок програм психологічного розвитку і корекції самооцінки та саме ефективної поведінки в різних категоріях населення, що особливо актуально у сфері психологічної підтримки молоді, здобувачів освіти та осіб у кризових станах.

3.2. Програма психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення рівня самоефективності

Програма психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення рівня самоефективності здобувачів освіти є цілісним психолого-педагогічним інструментом, спрямованим на комплексний вплив на когнітивно-оцінні, емоційно-вольові та поведінкові аспекти особистості. Її розробка ґрунтується на положеннях когнітивно-біхевіоральної теорії, гуманістичної психології, теорії соціального навчання, а також емпірично обґрунтованих даних щодо взаємозв'язку самооцінки, самоефективності й мотиваційної сфери особистості в контексті освітньої діяльності. Програма враховує вікові та індивідуально-психологічні особливості здобувачів, має поетапну структуру, інтегрує психодіагностику, психокорекцію, розвиткову роботу, психологічну просвіту та моніторинг результатів.

Перший етап передбачає реалізацію блоку розвитку усвідомлення власного «Я» та формування реалістичної самооцінки. У цьому блоці застосовуються психоосвітні заняття з поясненням феномену самооцінки, її

функцій, типів, механізмів формування та впливу на поведінку і навчальну мотивацію. Через інтерактивні вправи, рольові ігри, групові дискусії створюються умови для осмислення власного досвіду самосприйняття, виявлення когнітивних спотворень (наприклад, узагальнення невдач, надмірне самоприниження, критичний внутрішній монолог). Важливим інструментом є ведення особистих щоденників самоусвідомлення, у яких учасники фіксують ситуації успіху, труднощів, власні інтерпретації подій і рефлексії щодо змін у самосприйнятті [23].

Другий етап зосереджується на розвитку когнітивно-поведінкових стратегій підвищення самоефективності через корекцію дезадаптивних переконань, формування позитивної Я-концепції, підвищення навичок саморегуляції та планування. Психокорекційні заняття спрямовані на відпрацювання алгоритмів постановки досяжних цілей, формування навичок самопідтримки, навчання конструктивному реагуванню на неуспіхи, розвиток толерантності до фрустрації. Модельовані ситуації дозволяють відпрацьовувати поведінкові реакції, спрямовані на досягнення результату попри труднощі, що безпосередньо сприяє зміцненню віри у власні можливості. Одним із потужних чинників зростання самоефективності є досвід спостереження за успішною поведінкою референтних осіб (соціальне моделювання), тому у програму інтегруються елементи наставництва, тьюторської підтримки, запрошення молодих успішних спікерів із подібним досвідом.

Третій етап передбачає створення ситуацій успіху в навчальному та соціальному середовищі, що фіксують позитивну динаміку самооцінки та самоефективності. Психологічний супровід на цьому етапі орієнтується на підтримку самостійної активності, впровадження індивідуальних мікропроектів, соціальних ініціатив, участі у творчих та наукових заходах. Ключовим завданням є розширення зони психологічного комфорту учасника, формування досвіду публічної презентації власного продукту або ідеї, що сприяє інтеграції адекватної самооцінки в образ Я як стійкої складової.

Завершальний етап програми орієнтований на інтеграцію результатів психологічної роботи, формування навичок самостійного підтримання позитивної самооцінки та високої самоефективності. Психолог проводить заключне інтерв'ювання, підводить підсумки змін, формує індивідуальні рекомендації для подальшого особистісного розвитку. На цьому етапі проводиться повторна психодіагностика для порівняння результатів і виявлення динаміки. Особливу увагу приділяють формуванню готовності до подальшого саморозвитку, вмінню оцінювати свій поступ не лише через зовнішні досягнення, але й внутрішні зусилля, що закладає основу стійкої, автономної мотивації до особистісного та професійного самовдосконалення.

Нижче подано розширену структурну таблицю 3.1 програми психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення рівня самоефективності здобувачів освіти. Таблиця містить п'ять змістових етапів програми, мету кожного етапу та змістовне наповнення у вигляді практичних вправ, завдань і методів роботи, що рекомендовані до впровадження психологами та педагогами-практиками.

Таблиця 3.1 – Програма психологічного супроводу формування адекватної самооцінки

Етап програми	Мета етапу	Практичне наповнення (вправи, методики, техніки)
1. Усвідомлення та рефлексія образу «Я»	Формування усвідомлення структури власного «Я», розпізнавання когнітивних спотворень, формування реалістичної самооцінки	Інтерактивна міні-лекція «Що таке самооцінка?». Вправа «Дзеркало самооцінки»: учасники записують, як вони себе бачать, як їх бачать інші. Вправа «Автобіографічна стрічка»: учасники ідентифікують досвід, який вплинув на самооцінку. Методика когнітивної реструктуризації: виявлення й заміна ірраціональних переконань. Щоденник самоусвідомлення (записи думок і емоцій у значущих ситуаціях).
2. Формування навичок самомотивації та самомоделювання	Розвиток стратегій самомотивації, постановки реалістичних цілей, формування досвіду	Вправа «Мій крок до цілі»: побудова реалістичного плану досягнення короткострокової цілі. Техніка «Розбір невдачі»: рефлексія

ефективної поведінки	подолання труднощів, зміцнення віри у власні можливості	попередніх невдач із фокусом на здобутий досвід. Вправа «Колесо компетентностей»: виявлення сильних сторін у різних сферах. Тренінгова вправа «Якби я був тренером себе самого». Групова дискусія «Успіх і страх перед ним». Робота з внутрішнім критиком: метод «позитивного внутрішнього діалогу».
3. Активація особистісного потенціалу через досвід успіху	Надання можливості пережити позитивний досвід досягнення, соціальне підкріплення позитивних змін, публічне визнання особистого росту	Проект «Я можу»: реалізація міні-проекту в академічній, соціальній або творчій сфері. Вправа «Мій результат – мій розвиток»: учасники презентують власні досягнення. Техніка «Особистісне портфоліо»: зібрання свідчень про поступ у самооцінці та ефективності. Організація менторських зустрічей з успішними студентами або випускниками. Відкрита подяка: письмове звернення до себе майбутнього із визнанням пройденого шляху.
4. Завершення, узагальнення і формування стратегії подальшого розвитку	Усвідомлення змін, формування навичок самопідтримки, інтеграція нових настанов в особистість, визначення траєкторії саморозвитку	Психологічне інтерв'ю «Я після програми». Вправа «Мої зміни»: заповнення порівняльної таблиці «Я був – Я є». Колективна рефлексія у форматі «акваріума». Техніка «Психологічний контракт із собою»: опис обіцянок і планів щодо саморозвитку. Ритуал завершення: символічне «випускне» з врученням «Диплома розвитку себе».

Розглянемо більш детально практичне наповнення (вправи, методики, техніки) програми психологічного супроводу.

Психологічна бесіда «Моє “Я” у навчанні»

Мета: допомогти учасникам усвідомити себе в ролі учня/студента, актуалізувати ставлення до себе у навчальній діяльності.

Хід проведення: у дружній, довірливій атмосфері ведучий запрошує учасників поділитися власним досвідом навчання: як вони себе бачать у цій ролі, що вважають своїми сильними сторонами, з якими труднощами стикаються, які емоції викликає навчання, наскільки вони вірять у свої здібності та як оцінюють свої досягнення.

Вправа «Психологічний портрет здобувача»

Мета: зобразити індивідуально-психологічні якості, що впливають на поведінку в навчанні.

Хід проведення: кожен учасник заповнює шаблон “психологічного портрета”, де описує свої провідні риси характеру, мотиви навчання, особисті цілі, внутрішні ресурси та бар’єри. Потім — обговорення в парах або малих групах для кращого розуміння себе й інших.

Вправа «Карта ресурсів і бар’єрів на шляху до успіху»

Мета: розпізнати внутрішні й зовнішні фактори, які сприяють або перешкоджають особистому розвитку та досягненню результатів.

Хід проведення: учасники розділяють аркуш на чотири частини: внутрішні ресурси, зовнішні ресурси, внутрішні бар’єри, зовнішні бар’єри. Заповнюючи карту, обмірковують, як можна посилити ресурси й подолати наявні перешкоди. Потім – обговорення в групі.

Інтерактивна міні-лекція «Самооцінка: що це і чому важливо?»

Мета: надати базове уявлення про самооцінку, її типи та вплив на особистість і навчальний процес.

Хід проведення: в інтерактивному форматі учасники знайомляться з поняттям самооцінки, її різновидами, механізмами формування та впливом на мотивацію до навчання. Залучення учасників через власні приклади й рефлексії.

Вправа «Дзеркало самооцінки»

Мета: розвиток здатності до самоаналізу через осмислення власного уявлення про себе.

Хід проведення: учасники записують три характеристики, які, на їхню думку, найкраще описують їх самих, і ще три – як, на їхню думку, їх сприймають інші. Потім ці описи порівнюються, обговорюються відмінності та спільні риси. Це дозволяє побачити, які сторони самооцінки залишаються поза увагою.

Вправа «Автобіографічна стрічка»

Мета: осмислення подій життя, що вплинули на формування самооцінки.

Хід проведення: учасники створюють особисту стрічку часу, де відзначають ключові події, що мали значення для формування уявлення про себе. Кожна подія коротко описується з зазначенням емоцій та висновків. Далі – обговорення в парах або малих групах для глибшого розуміння власного досвіду.

Методика когнітивної реструктуризації

Мета: виявлення неадаптивних переконань та їх заміна на конструктивні.

Хід проведення: учасники визначають повторювану негативну думку про себе, аналізують, які емоції та переконання вона викликає, а потім формують альтернативний, більш реалістичний і підтримувальний варіант. Робота ведеться за структурою: «думка – емоція – переконання – нова інтерпретація».

Щоденник самоусвідомлення

Мета: розвиток саморефлексії та спостереження за змінами у внутрішньому стані.

Хід проведення: учасники щодня записують події, які викликали сильні емоції чи роздуми, фіксують свої думки та реакції. Щотижнево аналізують записи для виявлення повторюваних емоційних шаблонів або змін у сприйнятті. Обговорення можливе в групі або індивідуально.

Вправа «Мій крок до цілі»

Мета: навчити формулювати реалістичні цілі та планувати їх досягнення.

Хід проведення: кожен учасник формулює конкретну, досяжну короткострокову мету в навчанні, визначає, які дії потрібні для її реалізації, що може завадити, які ресурси допоможуть. Також прописуються критерії, за якими можна буде оцінити досягнення мети.

Техніка «Розбір невдачі»

Мета: переоцінка досвіду невдач.

Хід проведення: кожен учасник пригадує неуспішну ситуацію в навчанні, аналізує її через запитання: що відбулося, чому, які уроки винесені, що можна змінити в майбутньому. Акцент на конструктивному ставленні.

Вправа «Колесо компетентностей»

Мета: усвідомлення особистих сильних сторін.

Хід проведення: учасники малюють коло, яке ділять на сектори (навчання, комунікація, організація тощо). У кожному секторі зазначають власні успіхи / вміння. Відбувається презентація кола в малій групі.

Тренінгова вправа «Якби я був тренером себе самого»

Мета: розвиток внутрішньої підтримки.

Хід проведення: учасники уявляють, що є власними тренерами. Пишуть інструкцію, як підтримати себе, дати пораду, оцінити власний поступ. Обговорення: які ресурси можуть бути залучені для самопідтримки.

Групова дискусія «Успіх і страх перед ним»

Мета: усвідомлення внутрішніх бар'єрів, пов'язаних із досягненням успіху.

Хід проведення: ведучий ініціює обговорення на теми уявлень про успіх, страху перед змінами, ймовірних труднощів на шляху до реалізації цілей. Учасники діляться особистим досвідом і розмірковують, як долати ці страхи та рухатись уперед.

Робота з внутрішнім критиком: метод «позитивного внутрішнього діалогу»

Мета: зменшення сили впливу негативного самосприйняття.

Хід проведення: учасники формулюють критичні думки, які найчастіше звучать у їхній голові, а потім складають альтернативні, підтримувальні фрази. Завдання виконується в парі або в групі у форматі рольової гри, де один говорить як критик, а інший відповідає з позиції внутрішнього союзника.

Проект «Я можу»

Мета: отримати досвід досягнення мети власними зусиллями.

Хід проведення: кожен учасник планує невеликий проєкт у тій сфері, яка для нього значуща (навчання, творчість, волонтерство тощо), виконує його впродовж визначеного часу, а потім презентує результати групі.

Вправа «Мій результат – мій розвиток»

Мета: глибше усвідомлення особистих змін у процесі діяльності.

Хід проведення: учасники аналізують свій шлях під час реалізації проєкту: з якими труднощами зіткнулися, що вдалося досягти, як змінилися внутрішньо. Обговорення допомагає побачити зв'язок між діями та розвитком.

Техніка «Особистісне портфоліо»

Мета: зафіксувати й структурувати результати особистих досягнень.

Хід проведення: учасники створюють добірку матеріалів, що демонструють їхній поступ — це можуть бути особисті записи, фото, нагороди.

Організація менторських зустрічей

Мета: надати підтримку через приклади з реального досвіду.

Хід проведення: проводяться зустрічі з тими, хто вже подолав подібні труднощі — випускниками, активними студентами. Вони діляться своїми історіями, дають поради та надихають учасників вірити у власні сили.

Відкрита подяка

Мета: розвиток доброго, підтримувального ставлення до себе.

Хід проведення: учасники пишуть собі листа з подякою — за зусилля, наполегливість, внутрішню силу. Цей лист зберігається й може бути прочитаний у майбутньому як джерело натхнення.

Психологічне інтерв'ю «Я після програми»

Мета: осмислити результати участі в програмі.

Хід проведення: під час індивідуальної розмови з фасилітатором обговорюються особисті зміни, зрушення в самооцінці та вірі в себе, плани на подальший розвиток.

Вправа «Мої зміни»

Мета: візуально зафіксувати особистісний прогрес.

Хід проведення: учасники заповнюють таблицю «Я був – Я є», де описують, якими вони були до початку програми й якими стали після. Відбувається обговорення у групі, щоб побачити зміни й у собі, й у товаришах.

Колективна рефлексія у форматі «акваріума»

Мета: відчувати силу спільного досвіду.

Хід проведення: частина учасників розповідає свої враження й здобутки, сидячи в центрі кола, інші уважно слухають. Потім ролі змінюються. Це дозволяє всім почути різні точки зору й відчути спільність пройденого шляху.

Техніка «Психологічний контракт із собою»

Мета: закріпити наміри щодо подальшого розвитку.

Хід проведення: кожен учасник створює особистий документ — «контракт із собою», де прописує зобов'язання перед собою, цілі та принципи. Підписується символічно як акт усвідомленого вибору.

Ритуал завершення

Мета: емоційне підбиття підсумків, символічне завершення програми та посилення мотивації на подальший розвиток.

Хід проведення: Фасилітатор коротко нагадує ключові моменти програми, акцентує увагу на змінах. Учасники отримують символічний «Диплом розвитку себе». Діляться враженнями, дякують собі та іншим, озвучують важливі зміни. Пишуть «лист собі в майбутнє» з підтримкою та побажаннями. Завершення проходить у атмосфері підтримки, довіри й натхнення. Таким чином, дана програма є не лише інструментом підвищення самоефективності через розвиток самооцінки, а й системною платформою для формування психологічної зрілості особистості, здатної до конструктивної взаємодії зі світом, самостійного прийняття рішень і ефективного подолання труднощів у навчанні та житті.

3.3. Практичні рекомендації по розвитку самоефективності здобувачів для психологів, педагогів та адміністрації ЗВО

Розвиток самоефективності здобувачів освіти у закладах вищої освіти є ключовим напрямом забезпечення психологічного добробуту, навчального успіху, професійної самореалізації й соціальної інтеграції молоді особистості. Враховуючи багаторівневий характер феномену самоефективності, його цінність у формуванні внутрішньої мотивації до навчання, подолання навчальних

труднощів та стресів, доцільним є впровадження комплексної системи професійних практичних дій для психологів, педагогів та адміністрації ЗВО.

Передусім, необхідним є створення у ЗВО сприятливого психологічного клімату, що ґрунтується на підтримувальній взаємодії, визнанні суб'єктної позиції здобувача, формуванні культури помилки та розвитку довіри між учасниками освітнього процесу. Саме така атмосфера є базовою умовою для формування почуття власної ефективності, адже у середовищі, де підтримується позитивне зворотне зв'язування, знижується страх перед невдачею, підвищується готовність до самостійного вирішення завдань і відповідального прийняття рішень.

Психологічна служба ЗВО має ініціювати впровадження системних діагностично-корекційних програм, спрямованих на вивчення рівня загальної та контекстної самоефективності, з подальшим впровадженням індивідуалізованих стратегій розвитку самоусвідомлення, самоприйняття, когнітивної рефлексії, навичок саморегуляції та стресостійкості. Особливо ефективним у цьому напрямі є застосування когнітивно-поведінкових підходів у рамках групових тренінгових програм, що дозволяє активізувати внутрішні ресурси, формувати позитивні патерни самосприйняття та самомотивації.

Педагогічні працівники повинні бути не лише трансляторами знань, а й фасилітаторами навчального розвитку здобувачів, підтримуючи їхню віру у власні сили шляхом диференціації завдань, використання формативного оцінювання, заохочення до навчального ризику без страху перед покаранням за помилки. У процесі навчання доцільно акцентувати увагу на досягненнях, а не лише на результатах, формуючи установку на зростання, а не на фіксованість здібностей. Навчальні курси доцільно структурувати таким чином, щоб у кожного студента була можливість пережити успіх, формувати досвід досягнення, що сприяє зміцненню впевненості у власній здатності долати труднощі.

Адміністрація закладу вищої освіти має забезпечити системну інтеграцію принципів розвитку самоефективності у стратегію закладу. Це включає не лише організацію психолого-педагогічного супроводу здобувачів, але й розвиток кадрового потенціалу через навчання викладачів та наставників принципам мотиваційної підтримки, створення інституційної політики, що сприяє автономії, активній участі студентів в управлінні освітнім процесом, реалізації проєктної діяльності, волонтерських ініціатив, що зміцнюють почуття контролю над власним життям.

Особливе значення має впровадження програм менторства, тьюторства, академічного консультування, в межах яких здобувач має змогу отримати персоналізовану підтримку у постановці реалістичних цілей, плануванні кроків до їх досягнення, відслідковуванні прогресу та емоційному реагуванні на труднощі. Такі програми сприяють формуванню внутрішньої референтності особистості, зниженню зовнішньої залежності у прийнятті рішень, формуванню суб'єктності, що є серцевиною високої самоефективності.

Усе вищезазначене потребує наявності моніторингових механізмів оцінки динаміки рівня самоефективності та психологічного клімату в студентському середовищі. Регулярне використання валідованих діагностичних інструментів, зокрема шкал самооцінки, мотиваційного профілю, опитувальників саме ефективності, дозволяє коригувати освітні й психокорекційні стратегії відповідно до реальних потреб здобувачів.

Таким чином, розвиток самоефективності здобувачів освіти має здійснюватися як міждисциплінарний, інституційно підтриманий процес, який поєднує індивідуально-психологічні, дидактичні, соціально-комунікативні та управлінські аспекти. Успішність цього процесу залежить від узгодженої дії всіх суб'єктів освітнього простору ЗВО – психологів, викладачів і адміністрації – які мають спільну мету: сформувати у здобувачів віру у власні сили як внутрішню основу для автономного, відповідального, успішного навчання та самореалізації.

Висновки до розділу 3

Емпіричне дослідження дозволило виявити суттєві закономірності взаємозв'язку між рівнем самооцінки та рівнем загальної самоефективності здобувачів закладів вищої освіти. Встановлено, що вибірка респондентів характеризується рівномірним розподілом за показниками низького, середнього та високого рівнів самооцінки, що забезпечує репрезентативність даних і достовірність подальших міжгрупових порівнянь. Здобувачі з низьким рівнем самооцінки демонструють тенденцію до недостатнього позитивного сприйняття себе, підвищеної тривожності, зниження мотиваційної сфери, що потенційно ускладнює формування стабільної самоефективності. Особи із середньою самооцінкою виявляють відносну стабільність самосприйняття з наявністю певної вразливості у стресових ситуаціях, що свідчить про потенційні можливості для позитивної динаміки у процесі психологічного впливу. Здобувачі з високою самооцінкою демонструють сформовану позитивну ідентичність, емоційну автономію, здатність до самомотивації, самоконтролю та конструктивного соціального функціонування.

Аналіз результатів методики «Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема показав, що рівень самоефективності має тенденцію до зростання відповідно до підвищення рівня самооцінки. Серед респондентів із низькою самооцінкою виявлено наявність усіх трьох рівнів самоефективності, що свідчить про можливу роль компенсаторних механізмів або ситуативної впевненості у власних силах. У той же час, серед осіб із середньою та високою самооцінкою відсутні випадки низької самоефективності, що підтверджує позитивну кореляцію між цими двома конструкціями.

Результати застосування методики «Діагностика самоефективності» Дж. Мадукса та М. Шеєра дозволили виявити глибші прояви невпевненості у власних можливостях серед осіб з низькою та середньою самооцінкою, що підтверджується вищими показниками низького рівня самоефективності у

порівнянні з результатами попередньої методики. Цей факт свідчить про високу діагностичну чутливість інструменту до менш виражених або латентних аспектів внутрішньої оцінки власної здатності досягати цілей. При цьому, серед осіб із високим рівнем самооцінки зберігається стабільна тенденція домінування високого рівня самоефективності, що вкотре підкреслює роль позитивної ідентичності у підтриманні ефективного функціонування особистості у навчальній, професійній та соціальній діяльності.

Узагальнюючи результати емпіричного дослідження, можна констатувати, що рівень самооцінки є системоутворювальним чинником, що визначає характерні особливості формування та прояву самоефективності у здобувачів закладів вищої освіти. Висока самооцінка виступає ресурсом підтримки високої самоефективності, тоді як низька або нестійка самооцінка потребує цілеспрямованих психологічних інтервенцій з метою оптимізації процесів саморегуляції, формування позитивного самосприйняття та розвитку внутрішньої впевненості у власних можливостях.

Програма, побудована на синтезі когнітивно-біхевіоральної, гуманістичної та соціально-навчальної парадигм, має сприяти підвищенню рівня самоефективності шляхом корекції неадекватної самооцінки, розвитку реалістичної самосвідомості, активізації навичок саморегуляції, планування діяльності та подолання навчальних труднощів.

Практичні рекомендації для розвитку самоефективності здобувачів закладів вищої освіти мають ґрунтуватися на інтеграції психологічних, педагогічних та управлінських заходів, спрямованих на формування позитивного самосприйняття, мотивації досягнення, саморегуляції та рефлексії. Створення підтримувального психологічного клімату, що базується на довірі, праві на помилку та розвитку суб'єктності студентів, є основною умовою ефективного підвищення рівня самоефективності. Ключовою умовою успішності заходів є системний моніторинг рівня самоефективності із застосуванням валідованих діагностичних інструментів. Таким чином, розвиток

самоефективності здобувачів має розглядатися як багатовимірний процес, що вимагає скоординованої взаємодії психологів, викладачів та адміністрації задля формування у студентів стійкої віри у власні можливості й готовності до відповідальної самореалізації.



ВИСНОВКИ

Загальні висновки сформульовано відповідно до поставлених завдань та на основі здійсненого теоретико-емпіричного аналізу проблематики самоефективності здобувачів вищої освіти з різним рівнем самооцінки.

У процесі розв'язання першого завдання обґрунтовано сутність самоефективності як складного інтегрованого особистісного утворення, що відображає суб'єктивну оцінку індивідом власної здатності ефективно діяти у різних життєвих та професійних ситуаціях. Здійснений аналіз дозволив визначити структуру самоефективності, яка включає когнітивний, мотиваційний, емоційно-вольовий та поведінковий компоненти, а також окреслити її основні функції – мотиваційну, регулятивну, адаптивну й рефлексивну, що забезпечують ініціацію активності, саморегуляцію поведінки, подолання труднощів і саморозвиток особистості в освітньому середовищі.

Також охарактеризовано самооцінку як ключовий чинник індивідуального розвитку особистості у студентському віці, коли відбувається інтенсивне самовизначення, формування професійної ідентичності та становлення автономності. Визначено, що самооцінка виконує регуляторну, мотиваційну та корекційну функції у поведінці й діяльності здобувачів вищої освіти, а її рівень і характер безпосередньо впливають на емоційний стан, стратегії подолання труднощів, академічну мотивацію та життєві орієнтири молоді.

У межах другого завдання досліджено взаємозв'язок між рівнем самооцінки та проявами самоефективності у здобувачів вищої освіти. Установлено, що висока адекватна самооцінка сприяє формуванню стабільної самоефективності, підвищеній стресостійкості, готовності до самостійного вирішення складних завдань, позитивному самосприйняттю та стійкій навчальній мотивації. Натомість низька самооцінка або її завищені форми пов'язані зі зниженням самоефективності, уникненням труднощів, залежністю від зовнішнього оцінювання та нестабільністю емоційної саморегуляції.

Третє завдання було реалізоване через проведення емпіричного дослідження, що дозволило виявити специфіку рівнів та особливостей прояву самоефективності у здобувачів ЗВО залежно від їхнього рівня самооцінки. Емпіричні дані підтвердили статистично значущі кореляційні зв'язки між показниками самооцінки й самоефективності, а також засвідчили необхідність індивідуалізованого підходу до розвитку самоефективності в освітньому середовищі, з урахуванням особистісних особливостей студентів.

Четверте завдання було виконане через розробку програми психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення самоефективності, яка включає діагностичні, корекційно-розвивальні та тренінгові модулі. Програма орієнтована на розвиток самоприйняття, когнітивної рефлексії, навичок саморегуляції та конструктивної мотивації до досягнення цілей. Водночас сформульовано практичні рекомендації для психологів, педагогів та адміністрації ЗВО, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату, впровадження диференційованого навчання, реалізацію менторських програм і системного моніторингу рівня самоефективності студентів.

Таким чином, результати теоретичного та емпіричного аналізу дозволяють зробити висновок, що самоефективність здобувачів вищої освіти є комплексним особистісним утворенням, розвиток якого тісно пов'язаний із рівнем самооцінки та потребує цілеспрямованого психолого-педагогічного впливу на інституційному й індивідуальному рівнях з метою забезпечення успішної професійної, академічної та особистісної самореалізації молоді людини.

Перспективи подальших досліджень полягають у впровадженні програми психологічного супроводу формування адекватної самооцінки як чинника підвищення самоефективності здобувачів вищої освіти, а також у вивченні взаємозв'язку самоефективності та академічного стресу у здобувачів в умовах освітнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Афанасьєва Н. Є. Особливості взаємозв'язку самооцінки та психологічних захистів у здобувачів вищої освіти. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2022. № 39. С. 140–144. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208>.
2. Барська В. О. Психологічні умови розвитку позитивної «Я- концепції» особистості студента. *Вісник Донецького університету. Серія Б – гуманітарні науки*, 2015. № 1–2. С. 16–21.
3. Березовська Л. Самооцінка студентів, що поєднують навчання та роботу. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2022. С. 153–160.
4. Березюк О. Р., Фільц О. О. Асоціація феномена власної неповноцінності з самоефективністю та самооцінкою. *Український вісник психоневрології*. 2023. Т. 31, № 1 (114). С. 20–25.
5. Борисенко Л., Корват Л. Зв'язок емоційного інтелекту та самоефективності особистості. *Журнал соціальної та практичної психології*, 2023. №2. С. 5–10.
6. Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського університету. Випуск 4*. 2015. С. 110–114.
7. Гальцева Т. Теоретичні аспекти проблеми самоефективності особистості у сучасній психології. *Міжнародні челпанівські психолого-педагогічні читання*, 2015. №15. С. 42–48.
8. Гріньова О. М. Психологія проєктування життєвого шляху особистістю юнацького віку: дис.... д-ра. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2018. 562 с.
9. Даценко О. А. Теоретичні засади дослідження проблеми самоефективності як психологічного феномена. *Журнал «Вісник університету імені Альфреда Нобеля». Серія «Педагогіка і психологія»*. 2020. №1 (19). С. 35–40. DOI: 10.32342/2522-4115-2020-1-19-4.

- 10.Джаббарова Л. В. Дослідження структури психологічного благополуччя студентської молоді. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. №1. С. 10–15.
- 11.Дригус М. Т. Теоретико-методологічне підґрунтя дослідження самоефективності особистості. *Гене́за буття особистості, III Міжнародна науково-практична конференція «Гене́за буття особистості»* Київ: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2017. С. 70–71.
- 12.Євсейчик Я. О., Козерук Ю. В. Самооцінка як фактор становлення особистості студента. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка*. 2015. №124. С. 163–165.
- 13.Заболотна В. В. Проблема самоефективності старшокласників. *Наукові пошуки: зб. наук пр. молодих учених*. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка 2012. №6. С. 138–142.
- 14.Іванова Н. Вплив соціальних мереж на формування самооцінки студентів. *Педагогічний альманах*, 2017. С. 67–72.
- 15.Кириченко О. М. Дослідження самооцінки студентів-психологів. *Наука і освіта: наук. – практ. журнал*. 2016. № 5. С. 113–116.
- 16.Кокун 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.
- 17.Котлова Л. О., Тичина І. М., Шикирава Н. М. Статеві відмінності самооцінки та мотивації навчання студентів. *Габітус*. 2022. № 34. С. 47–51.
- 18.Куразаєва А., Ніколаєвська А. Моральні орієнтації українського студентства в умовах нестабільного суспільства: монографія. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. С. 332–357.
- 19.Логвінова, Д. В. (2014). Особливості прояву феномену упевненості в собі у молоді з позицій гендерного підходу. *Вісник Харківського національного*

- педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. Психологія*, 2014. №48. С. 141–153.
- 20.Макаренко І. Є. Проблема феномену самоєфективності у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Сер.: Педагогічні науки*, 2015. №28. С. 157–164.
- 21.Макаренко І. Є. Професійно-особистісна самооцінка педагога як один із важливих чинників формування його самоєфективності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*, 2015. №3. С. 180–185.
- 22.Малихіна О. А. Дослідження емоційно-ціннісного компонента в структурі самоповаги студентів. *Проблеми сучасної психології*. Запоріжжя, 2017. № 1 (11). С. 51–55.
- 23.Малихіна Т. П. Психологічні засади підвищення самоєфективності. актуальні проблеми науки та освіти: *Збірник матеріалів XVIII підсумкової науково-практичної конференції викладачів МДУ*. Маріуполь: МДУ, 2016. С. 143–144.
- 24.Мартинюк І. Психологічні особливості студентського віку. Психологія стресостійкості студентської молоді. Київ: Видав. центр НУБіП України. 2018. С. 55–65.
- 25.Мельничук І. В., Никифорова Ю. С., Павлова І. Г. Дослідження самооцінки студентів у контексті їх професійного розвитку. *Актуальні проблеми практичної психології: збірн. наук. праць Всеукр. наук. – практич. інтернет конф. (19 травня 2023 року, м. Одеса)*. Одеса, 2023. С. 16–19.
- 26.Мельничук С. К. Психологічні особливості становлення видів упевненості в собі у юнацькому віці. *Наука і освіта*. 2017. № 9. С. 42–47.
- 27.Новікова В. П. Психологічні особливості формування самооцінки. *Теоретико-методологічні проблеми практичної психології та її перспективи розвитку: Збірник доповідей Всеукраїнської студентської науково-*

практичної конференції, присвяченої 125-річчю з Дня народження Жана Піаже. Кропивницький. 2021. С. 137–139.

28. Онуфрієва Л. А. Самооцінка як складова Я-концепції майбутніх фахівців соціономічних професій. *Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. 2016. С. 396–412.
29. Пасічник Н. С., Сидоренко Ю. В. Особливості формування самооцінки в умовах соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. *Габітус*. 2020. № 19. С. 181–184. DOI: <https://doi.org/10.32843/26635208.2020.19.31>
30. Пирлик М. А. Структурно-динамічна модель самооцінки. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2013. № 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_5_44
31. Пономаренко М. Ф. Психологічні особливості розвитку здатності до самоефективності в юнацькому віці. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2023. С. 39–45.
32. Просандєєва Л. Психологічні аспекти розвитку самоцінності особистості в юнацькому віці. *Вісник Чернігівського педагогічного університету*. 2015. №126. С. 142–143.
33. Пухно С. В. Самооцінка студентів закладів вищої освіти як чинник успішності навчання. *Слобожанський науковий вісник. Серія Психологія*. 2023. №2. С. 35–39. DOI: <https://doi.org/10.32782/psyspu/2023.2.6>
34. Станіслав В. І. Проблема самоефективності особистості як об'єкт наукового аналізу в психологічних дослідженнях. *Досягнення сучасної психологічної науки та практики: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції студентів, аспірантів і молодих вчених з міжнародною участю (м. Вінниця, 28 березня 2019 р.): тези доповідей*. Вінниця: 2019. С. 157–161.
35. Сурмава С. Н. Зелінська Я. Ц. Психологічні особливості соціальної перцепції у студентському віці. *Габітус*. 2022. № 37. С. 165–169. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-5208>

- 36.Титаренко Т. М. Вибір як чинник життєвого шляху особистості. Психологічні науки: теорія і практика. 2001. № 1. С. 5–12.
- 37.Хавула Р. Психологічні особливості становлення самоефективності в юнацькому віці. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 2017. №17. С. 348–355.
- 38.Шевченко Н., Кузьмич О., Гмиріна О. Особистісна детермінація впевненості в собі в молодості. *Інсайт: Психологічні виміри суспільства*, 2024. №11. С. 123–145. DOI: <https://doi.org/10.30970/PS.2024.20.1>
- 39.Шибрук О. В. Самооцінка та рівень домагань у структурі Я- концепції курсантів. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, 2015. №3 (19). С. 119–122.
- 40.Шило М. О. Самоактуалізація особистості в студентському віці. *Збірник наукових праць молодих вчених*. Хмельницький: ХІСТ, 2021. №6, С. 298–304.
- 41.Щербан Т. Д., Брецько І. І., Біжко Р. В., Войтович В. В. Вивчення само-ефективності особистості, її особливостей та розвитку. Міжнародний науковий журнал «Освіта і наука». 2024. Вип. 1(36). С. 266–272.
- 42.Щербан Т. Д., Локес З. М. Психологічні особливості самооцінки студентів у процесі професійної ідентифікації. 2019. URL: http://dspace-s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/3706/1/Psychological_features_students%20self-esteem_in_process_of_professional_%20identification.Pdf
- 43.Bandura A. Walters R. H. Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice hall. 1977. № 1. PP. 141–154
- 44.Myers D. Social Psychology. New York: McGraw-Hill Education, 2012. 768 p,
- 45.Rosenberg M. Rosenberg self-esteem scale (RSE). Acceptance and Commitment Therapy. Measures Package, 1965. 61 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Узагальнені результати дослідження

Додаток А. 1

Результати дослідження за шкалою самооефективності Р. Шварцера та М.

Єрусалема

Низька самооцінка	Середня самооцінка	Висока самооцінка
26	33	26
25	29	35
30	32	34
31	34	25
28	36	30
28	36	34
23	29	32
29	31	35
28	27	28
31	33	39
30	31	30
28	33	33
27	26	34
29	32	28
30	29	35
23	29	34
32	33	29
31	27	27
28		38

Додаток А. 2

Результати діагностики самооефективності за методикою Дж. Мадукса, М.

Шеєра

Низька самооцінка	Середня самооцінка	Висока самооцінка
-9	24	28
34	-19	20
8	-5	47
46	77	-5
-22	45	17
-16	63	44
-27	11	47
3	10	71
30	41	49
-9	44	40

-13	33	19
26	17	67
16	29	76
30	-13	-5
28	62	64
-12	-28	49
-15	-2	13
33	14	33
5		27

