

PSYCHOSEMANTIC FUNDAMENTALS OF PROFESSIONAL
SELF-EFFICACY OF STUDENTS:
THE STATE OF MODERN SCIENTIFIC DISCOURSE

*Oleksandr Muzyka¹, Olena Muzyka², Svitlana Stavytska³,
Gennadii Stavytskyi⁴*

ПСИХОСЕМАНТИЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ
САМОЕФЕКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ:
СТАН СУЧАСНОГО НАУКОВОГО ДИСКУРСУ

*Олександр Музика, Олена Музика, Світлана Ставицька,
Геннадій Ставицький*

Abstract. The article analyzes the content and structural features of the discourse of students' self-efficacy development and outlines its resource potential in the value-motivational self-regulation of the professionalization process. The study uses the Self-efficacy Scale (Schwarzer & Jerusalem, 1995; adaptation — Haletska, 2003) and the author's questionnaire «Student self-efficacy profile» (Muzyka, 2018). On the basis of discourse analysis of students' statements, five topics of self-efficacy development were distinguished: goals and motives, abilities, reflection, resilience to failures, self-development. It was found that there is a direct relationship between self-efficacy and experience of achievement.

Factor-semantic analysis of the results of the survey confirmed the existence of structural and substantive differences in the semantic space of self-efficacy of students who have achievements and those who do not. The first group is characterized by greater differentiation of the factor structure, which is an indicator of semantic flexibility and higher resource potential for self-efficacy development. The semantics of educational and professional activity of students without achievements mainly reflects their orientation to the requirements of the educational environment with a minimum of their own activity.

¹ G. S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. ol.muzyka@psychology-naes-ua.institute, <https://orcid.org/0000-0001-9808-6727>

² Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine. o.muzyka@kubg.edu.ua, <https://orcid.org/0000-0002-3062-1989>

³ National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine. stavics@ukr.net, <https://orcid.org/0000-0003-0800-0876>

⁴ Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine. stavytskyigennadii@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-4737-0175>

The results of factor-semantic analysis of a survey of students with experience of achievement were used to clarify the names of the scales and the content of the statements that fill them, and allowed to distinguish another scale. Thus, we have developed the questionnaire «Profile of students' professional self-efficacy», which consists of the following scales: «leadership, goals and motives of professional activity», «ability and confidence», «reflection and personal standards», «resilience to failure, overcoming and will», «self-education and self-development» and «value experience». The empirical results of the study allow to identify the factors of development of self-efficacy as a personal resource of professionalization: 1) defining the far and near goals related to mastering the profession; 2) leadership development based on subject activity and self-development of abilities; 3) development of will in overcoming difficulties; 4) development of reflection of achievements and fixation of personal value experience.

The results of the research can be used by teachers and psychologists to diagnose the individual structure of students' self-efficacy and to develop programs of individual counseling and group trainings on this basis.

Keywords: educational and professional activity; professionalization; self-efficacy; student age; values; value experience; value consciousness

Анотація. У статті проаналізовано змістові та структурні особливості дискурсу розвитку самоефективності студентів та окреслено його ресурсний потенціал у ціннісно-мотиваційній саморегуляції процесу професіоналізації. У дослідженні використано методу «Шкала самоефективності» (Schwarzer & Jerusalem, 1995; адаптація — Галецька, 2003) та авторський опитувальник «Профіль самоефективності студентів» (Музика, 2018). На основі дискурс-аналізу висловлювань студентів виокремлено п'ять тем розвитку самоефективності: цілі та мотиви, здібності, рефлексія, стійкість до невдач, саморозвиток. Встановлено, що існує пряма залежність між показниками самоефективності і досвідом досягнень.

Факторно-семантичний аналіз результатів опитування підтвердив існування структурних і змістових відмінностей у семантичному просторі самоефективності студентів, які мають значущі досягнення на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності, і тих, які не мають. Для перших характерна більш виражена диференціація факторної структури, що є показником семантичної гнучкості і вищого ресурсного потенціалу розвитку самоефективності. У семантиці навчально-професійної діяльності студентів без досягнень переважно відображено їхню орієнтацію на основні вимоги освітнього середовища за мінімуму власної активності.

Результати факторно-семантичного аналізу опитування студентів із досвідом досягнень були використані для уточнення назв шкал і змісту тверджень, що їх наповнюють, та дозволили виокремити ще одну наскрізну шкалу. Таким чином, розроблений нами опитувальник «Профіль професійної самоефективності студентів» складається з таких шкал: «лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності», «здібності й впевненість», «рефлексія й особисті стандарти», «стійкість до невдач, долання і воля», «самоосвіта і саморозвиток» та «ціннісний досвід».

Результати дослідження можуть використовуватися викладачами і психологами з метою діагностування індивідуальної структури самоефективності студентів і розроблення, на цій основі, програм індивідуальних консультацій та групових тренінгів для її розвитку.

Ключові слова: навчально-професійна діяльність; професіоналізація; самоефективність; студентський вік; цінності; ціннісний досвід; ціннісна свідомість

Вступ

Самоефективність як важливий особистісний феномен, що характеризує впевненість людини у спроможності контролювати події власного життя та досягати поставлених цілей, базується на персональному ціннісному досвіді й сформованих на його основі механізмах внутрішньої мотивації. У цьому аспекті самоефективність є вагомим чинником первинної професіоналізації, успішність якої обумовлюється як умовами навчання професії, так і внутрішніми психологічними особливостями майбутніх фахівців. Серед останніх значущими є суб'єктивні уявлення студентів про розвиток самоефективності, оскільки вони відображають самосприймання й самооцінку актуальних і потенційних можливостей, ресурсів, напрямків і перспектив особистісного зростання, визначають мотивацію й професійну спрямованість у конкретних соціальних умовах.

За А. Бандурою, автором концепції самоефективності, (саме він увів поняття «self-efficacy» у науковий обіг), самоефективності належить провідна роль у діяльності людини та самомотивації [13]. Високий рівень самоефективності, з одного боку, сприяє розвитку мотивації досягнень актором і самоповаги, а з іншого, завдяки формуванню переконань людини у власній ефективності, визначає спосіб її дій, рівень докладених зусиль, стійкість перед викликами та готовність долати перешкоди для досягнення мети.

Упродовж останніх років активно ведуться дослідження професійної самоефективності у зв'язку з розвитком професійної самосвідомості [3]; професійним самоздійсненням особистості [5]; пошуком її мотиваційних детермінант [6]; розвитком самоефективності на різних стадіях професійного становлення фахівця [1]; вивченням особистісно-ціннісних чинників розвитку самоефективності студентів [8] тощо.

У результаті цілої низки наукових пошуків зарубіжні дослідники виявили сталі взаємозв'язки між феноменом самоефективності та, зокрема: з впевненістю у собі та самооцінкою [16]; з впливом сумлінності, академічної самоефективності та самооцінки у контексті академічної прокрастинаційної поведінки студентів [14]; з функціонуванням самоефективності та самооцінки як буферів негативного впливу зростаючого навантаження на вигорання [17]; з посередницькою роллю самооцінки та самоефективності у зв'язку з розвитком професійної самосвідомості [3]; з професійним самоздійсненням особистості [5]; з пошуком її мотиваційних детермінант [6]; з розвитком самоефективності на різних стадіях професійного становлення фахівця [1]; з вивченням особистісно-ціннісних чинників розвитку самоефективності студентів [8]; з соціальною підтримкою та суб'єктивним благополуччям студентів [19]; з можливостями прогнозування академічних досягнень студентів на основі аналізу їхньої самоефективності [15] тощо.

Деякі узагальнені результати наукового дискурсу дають підстави робити висновок про те, що розвиток самоефективності зумовлюється інтра- та інтраособистісними чинниками, які в реальності навчально-професійної підготовки майбутніх фахівців постійно взаємодіють між собою. У контексті нашого дослідження до перших можна віднести видимі результати навчально-професійної діяльності інших студентів, зокрема, приписані їм

цілі та мотиви, причини успіхів та невдач тощо. Варто зазначити, що залежно від комунікабельності, розвитку рефлексії та її орієнтованості на професійні аспекти діяльності, наявності певних інтерпретаційних категорій, обсяг і якість цієї інформації можуть суттєво відрізнятися для кожного окремого студента й, відповідно, по-різному впливати на рівень його самоефективності.

У контексті нашого викладу варто підкреслити, що інтраособистісні чинники розвитку самоефективності великою мірою залежать від власного досвіду навчально-професійної діяльності, а також його суб'єктивної інтерпретації. Зрозуміло, що у тих чи у тих студентів вони різняться за багатьма параметрами, найсуттєвішими з яких, на нашу думку, є самоповага, усвідомлення можливості розвитку власних здібностей та власні стандарти діяльності. Низький рівень показників кожного з цих параметрів впливає на рівень домагань і веде до зниження рівня самоефективності, орієнтуючи студентів на уникнення невдач замість орієнтації на досягнення. У цих випадках студенти не ставлять перед собою цілей високого рівня складності і не докладають значних зусиль для їх досягнення. Завищений рівень, навпаки, веде до невдач і фрустраційних переживань. В обох випадках наявний потенціал розвитку професійної самоефективності студентів та можливості його зростання залишаються нереалізованими. А це у свою чергу послаблює соціальну орієнтованість їх дій (діяльності).

Здійснені нами теоретичні та емпіричні дослідження уможлиблюють припущення, що умовою оптимізації взаємодії перерахованих вище інтерта інтраіндивідуальних чинників розвитку професійної самоефективності в освітньому середовищі є створення спеціального, максимально орієнтованого на індивідуально-особистісні характеристики студентів, рефлексивного простору [7; 11; 12]. Такий простір має бути наповнений категоріями аналізу певних структурних одиниць навчального процесу у закладі вищої освіти (в тому числі й в умовах актуальної для сьогодення дистанційної освіти), семантика яких відображала б особливості та динаміку самої навчально-професійної діяльності — з одного боку, й особливості та динаміку свідомості студентів, — з іншого. Це, у свою чергу, сприяло б мобілізації внутрішніх регулятивних ресурсів студентів для розвитку самоефективності як провідного чинника професіоналізації.

Залишається актуальним та маловивченим завдання створення власне психологічних технологій та програм (зокрема соціально орієнтованих) розвитку професійної самоефективності студентів, інструментів її вимірювання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності. Вбачаємо перспективним у цьому напрямку залучення психосемантичних методів, що дозволяють розробляти диференційований дослідницький інструментарій та адресні розвивальні технології з урахуванням сучасних вимог до професійної діяльності майбутніх фахівців.

Мета статті: дослідити психосемантичні особливості дискурсу самоефективності студентів та окреслити його ресурсний потенціал для розвитку професійної самоефективності у тих чи інших соціальних умовах.

Завдання: 1) виявити основні теми дискурсу самоефективності студентів і проаналізувати психосемантичні особливості розвитку їх професійної самоефективності; 2) за допомогою факторно-семантичного аналізу

виявити змістові та структурні відмінності у суб'єктивній картині розвитку самоефективності студентів залежно від досвіду досягнень; 3) отримані дані використати для конструювання опитувальника «Профіль професійної самоефективності студентів».

Методи та методика дослідження

В основу дослідження було покладено припущення про можливість діагностування індивідуального профілю професійної самоефективності студентів і розвитку окремих її компонентів шляхом індивідуальних консультацій та психологічного тренінгу.

На основі проведеного попереднього аналізу приходимо до висновку, що самоефективність є комплексним утворенням, на розвиток якого впливає цілий ряд чинників. Щодо результатів емпіричного аналізу, які ми можемо отримати з допомогою методики «Шкала самоефективності» [18], ці чинники відображено лише у згорненому вигляді. Інтегральний показник самоефективності не дає змоги визначити внесок кожного чинника, що робить проблематичним цілеспрямований розвиток цієї необхідної для успішної професіоналізації властивості особистості. З огляду на це, завдання з розвитку самоефективності можна було б вирішити, створивши методику, яка б вимірювала якщо не всі складники, то хоча б ті з них, які є першочергово важливими для розвитку самоефективності у певному віці чи в певній професійній діяльності. За цієї умови, дослідник отримав би профіль самоефективності й міг би спрямовувати свої зусилля на розвиток тих складників, показники яких є надто низькими.

При розробленні такої методики постає ще одна проблема. Чимало з термінів, які можна було б використати в опитувальнику, не входять до активного словникового запасу студентів. Вони не послуговуються ними для інтерпретації власного досвіду і постановки нових завдань навчально-професійної діяльності. У привнесеному термінологічному полі не може бути виконана й інша обов'язкова умова для розвитку самоефективності: сприймання й використання досвіду інших людей.

Тому, для розроблення методики вивчення професійної самоефективності необхідно виявити вербальні деривати самоефективності, якими послуговуються студенти, і які представлені у їхній свідомості. З цією метою було застосовано аналіз текстів студентів стосовно розвитку самоефективності для виявлення тем дискурсу та метод факторно-семантичного аналізу для виявлення неявно виражених смислових зв'язків між ними. Окрім того, факторний аналіз було використано для порівняння семантики самоефективності студентів, які мають значущі досягнення на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності, і тих, які таких досягнень не мають.

У попередніх дослідженнях нами було отримано ряд результатів, що стосуються розвитку самоефективності студентів. За допомогою методики «Шкала самоефективності» (Schwarzer & Jerusalem, 1995; адаптація — Галецька, 2003) була встановлена залежність рівня самоефективності особистості від досвіду її досягнень [8].

У процесі адаптаційного тренінгу було отримано 87 текстів, які відображають суб'єктивну семантику самоефективності студентів [9]. Дискурс-

аналіз цих текстів дозволив виокремити п'ять основних тем дискурсу, які експлікують уявлення студентів про: 1) цілі та мотиви професійної діяльності; 2) здібності; 3) рефлексію; 4) стійкість до невдач; 5) саморозвиток. Виявлені теми було використано для розроблення опитувальника самооефективності, орієнтованого на студентську вибірку. Його робоча версія складалася з 30 тверджень, що згруповані по шість стосовно кожної із п'яти тем. Формулювання тверджень були взяті із текстів, написаних студентами. Для прикладу, тема цілей та мотивів професійної діяльності була розкрита у таких твердженнях: ставлю перед собою близькі цілі і досягаю їх; ставлю перед собою далекі цілі і роблю все для того, щоб їх досягти; розставляю пріоритети у заняттях; проявляю ініціативу; мотивуюся «самоподарунками» (гаджети, солодощі, мандрівки); читаю мотиваційні книги.

Виявилось, що студенти, які мають значущі досягнення на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності, демонструють вищі показники за всіма темами дискурсу самооефективності, ніж ті, що досягнень не мають (8,1 та 6,9 балів відповідно). Найбільш виражені за кількісними показниками відмінності виявилися в оцінках власних здібностей (8,3 та 6,74) і перспектив саморозвитку (8,1 та 6,9), що підтверджує зв'язок самооефективності з досвідом досягнень. Результати опитування також корелювали з результатами, отриманими з допомогою методики «Шкала самооефективності».

Для конструювання опитувальника «Профіль професійної самооефективності студентів», який характеризується більшою диференційованістю та семантичною близькістю до ціннісної свідомості студентів і до реальних навчально-професійних задач, які вони мають вирішувати, необхідно було: 1) врахувати фактори вищого порядку; 2) привести висловлювання студентів у відповідність із психологічними категоріями та термінологією, не спотворюючи, при цьому їх семантику і не утруднюючи розуміння самими студентами; 3) при відборі висловлювань для опитувальника врахувати відмінності між студентами з досвідом і без досвіду значущих досягнень на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності. Для вирішення цих завдань було застосовано факторно-семантичний аналіз.

Емпіричне дослідження проводилося у Київському університеті імені Бориса Грінченка та Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова впродовж двох років (із вересня 2017 року по вересень 2019 року). Загальна вибірка — 107 студентів.

Результати та дискусії

Психологічну реконструкцію суб'єктивного бачення студентами розвитку самооефективності було здійснено шляхом факторно-семантичного моделювання результатів, отриманих з допомогою робочої версії опитувальника «Профіль самооефективності студентів». Узагальнені дані подано в таблиці 1.

Таблиця 1. Факторні структури розвитку самоефективності студентів

	Студенти, які мають досягнення	% дисперсії	Студенти, які не мають досягнень	% дисперсії
I фактор	Лідерство і цілі	27,92	Освіта	53,72
II фактор	Долання й воля	15,84	Невизначеність цілі	8,72
III фактор	Емоційне підкріплення	9,14	Утилітарне підкріплення	6,25
IV фактор	Здібності й упевненість	8,42	Упевненість через порівняння	5,79
V фактор	Самоосвіта	7,45	Віртуальне підкріплення	5,05

Факторну структуру суб'єктивної картини розвитку самоефективності студентів із досягненнями складають п'ять факторів (лідерство і цілі; долання й воля; емоційне підкріплення; здібності й упевненість; самоосвіта), що охоплюють 68,78% дисперсії.

Перший фактор, що охоплює 27,92% дисперсії, було названо «Лідерство і цілі». Його основу складають такі конструкти: 1) «розвиваю лідерські якості» (0,91); 2) «близькі цілі» (0,80), «далекі цілі» (0,79). Для студентів із значущими досягненнями «розвиток лідерських якостей» означає «проявляти ініціативу» (0,78), «не боятися показувати свої вміння» (0,74), тобто демонструвати професійні якості, ризикуючи вийти за межі групових норм та наразитися на соціальні санкції. При цьому, студенти цієї групи у складних ситуаціях професійного розвитку можуть «просити про допомогу» (0,74). Для них важливо «тримати ситуацію під контролем» (0,89).

Таким чином, семантичне наповнення конструкту «розвиток лідерських якостей» у свідомості студентів, які мають значущі досягнення, фіксує їхню суб'єктивну активність, що базується на комунікативних і навчальних уміннях та ініціативі, намаганні свідомо контролювати різні аспекти професійного розвитку й соціальної взаємодії.

Представленість у першому факторі конструктів «близькі цілі» й «далекі цілі» є дуже важливим. Це ще раз підтверджує визначену нами раніше тенденцію до реалістичності та досяжності цілей, яка забезпечується поетапним рухом від більш простих до все складніших і більш значущих професійних цілей через досягнення заданих зовні чи власно визначених проміжних цілей в навчально-професійній діяльності. Вона притаманна студентам, які мають об'єктивно й суб'єктивно значущі досягнення і вирізняються вищим рівнем самоефективності.

Загалом, змістове наповнення першого фактора можна описати як ініціативне лідерство, спрямоване на досягнення близьких (навчально-професійних) і далеких (професійних) цілей.

Із другим фактором «Долання й воля», що охоплює 15,84% дисперсії, найтісніше корелюють конструкти «долаю страх перед труднощами» (0,83), «не кажу «я не зможу» (0,78) і «докладаю зусиль» (0,73). Долання

«страху перед труднощами» характерне для розвитку самоефективності. Ймовірно, що студенти, які мають значущі досягнення, вже мають позитивний ціннісний досвід подолання різноманітних страхів. Важливо, що цей конструкт у свідомості студентів пов'язаний з вірою у власні сили («не кажу «я не зможу») і активною позицією на рівні вольових дій («докладаю зусиль»).

Примітно, що конструкт «покладаюся на власні здібності» корелює з обома провідними факторами: «Лідерство і цілі» та «Долання й воля». Це можна інтерпретувати так, що у студентів, які мають значущі досягнення, вже сформувалося ціннісне ставлення до власних здібностей як до особистісного ресурсу професійного саморозвитку. Окрім того, ці кореляційні зв'язки засвідчують важливе місце здібностей у структурі самоефективності.

Інші три фактори сукупно пояснюють 25,01% дисперсії. В основі третього фактора «Емоційне підкріплення» (9,14% дисперсії) лежить конструкт «прагну бути в настрої» (0,83). Те, що емоційне задоволення від процесу і результату навчально-професійної діяльності виявилось важливим для студентів, підтверджує теоретичні положення концепції самоефективності.

Структура четвертого фактора, який було названо «Здібності й впевненість» (8,42% дисперсії) підтверджує відмічену нами вище тенденцію щодо здібностей — відігравати провідну роль у розвитку самоефективності особистості. Важливо, не лише «по постійно рухатись вперед» (0,79), а й «покладатися на власні здібності» (0,82) та рефлексувати ці процеси, тобто «займатися самоаналізом» (0,78).

Конструкти «займаюся самоосвітою» (0,74) і «спостерігаю за професіоналами» (0,72) утворюють п'ятий фактор — «Самоосвіта» (7,45% дисперсії). Кореляційні зв'язки цього поєднання конструктів засвідчують нову семантику, яка вкрай важлива для первинної професіоналізації. Йдеться не просто про навчальну, а про навчально-професійну діяльність, яка стає змістом самоосвіти.

Проаналізуємо результати факторно-семантичного аналізу суб'єктивної картини розвитку самоефективності студентів, які не мають значущих досягнень. Перший фактор, який охоплює 53 % дисперсії, було названо «Освіта». Його основу складає конструкт «займаюся самоосвітою» (0,81). Інші конструкти, що корелюють з цим фактором, такі як «планую час» (0,78), «розставляю пріоритети» (0,70), «займаюся самоаналізом» (0,76), «вважаю нормальним просити допомоги» (0,73), свідчать, що йдеться саме про освіту як систему, що пов'язана із зовнішніми, а не внутрішніми регуляційними схемами студентів. Такі регулятори теж можуть бути досить ефективними, проте, вони переважно залежать від зовнішніх вимог і не пов'язані з самоефективністю.

Загалом, те, що перший фактор охоплює більше половини дисперсії, може свідчити про недостатню диференційованість суб'єктивної картини самоефективності студентів, які не мають значущих досягнень, її надмірну пов'язаність із конкретною ситуацією здобуття вищої освіти, відірваність від подальших життєвих планів, орієнтованих на тривалу перспективу, зокрема, щодо майбутньої професійної діяльності.

Другий фактор, що охоплює 8,72% дисперсії, названо «Недовизначеність цілей». Він утворений поєднанням таких конструктів як «ставлю далекі цілі» (0,80), «проявляю ініціативу» (0,89), «пробую себе в різних діяльностях» (0,73). Очевидно, що виокремлений фактор відображає проміжний етап у розвитку самоефективності, оскільки далекі цілі не конкретизовані у ближніх, що в принципі унеможливорює планомірну діяльність із їх досягнення. Такі студенти ще не повністю визначилися щодо цілей та напрямів як особистісного, так і професійного розвитку. Їх ініціативність занадто широка й не завжди спрямована на навчально-професійну діяльність, що, в кінцевому рахунку, не дозволяє їм накопичити ціннісний досвід значущих досягнень.

Третій фактор — «Утилітарне підкріплення» — охоплює 6,25% дисперсії. Він представлений всього одним значущим конструктом: «мотивуюся самоподарунками» (0,82). Хоча його значущість не надто виражена, все ж він демонструє певні тенденції, пов'язані з незрілістю мотиваційної сфери, що виявляється у домінуванні емоційного компонента над пізнавальним. Власне така особливість мотивації студентів, з нашої точки зору, обумовлена вираженою гедоністично-споживацькою спрямованістю частини сучасного суспільства, яка насаджується молоді через засоби масової інформації.

Четвертий фактор — «Упевненість через порівняння» (5,79% дисперсії) — розкриває шляхи формування такої важливої для самоефективності якості як упевненість. «Аналіз успіхів і невдач інших людей» (0,82) сприяє «розвитку впевненості в успіху» (0,83). Студенти «стають упевненішими, вирішуючи проблеми» (0,81), «долаючи страх перед труднощами» (0,74). Складність полягає в тому, що у студентів, які не мають досвіду досягнень, впевненість формується на основі зовнішніх впливів, що не підкріплюються власним досвідом.

П'ятий фактор охоплює 5,05% дисперсії і представлений одним значущим конструктом — «дивлюся мотивувальні фільми» (0,84), що дає підстави назвати його «Віртуальне підкріплення». Те, що студенти вдаються до віртуального підкріплення, можна пояснити відсутністю реальних близьких цілей, а відтак і реальних досягнень, які можуть з'явитися тільки тоді, коли реалізуються близькі цілі.

Таким чином, із допомогою психосемантичного аналізу підтверджено, що дискурс розвитку самоефективності більшою мірою притаманний студентам, які мають значущі досягнення. Саме їхні висловлювання варто брати за основу, розробляючи опитувальник «Профіль професійної самоефективності студентів». Окрім того, за результатами факторного аналізу було виявлено ряд семантичних зв'язків, які не проглядалися в темах розвитку самоефективності, виокремлених методом дискурс-аналізу. Отримані дані дозволили внести корективи щодо формулювання назв шкал опитувальника та змістового формулювання окремих тверджень. Так, виявлений фактор «Лідерство і цілі» було відображено у формулюванні назви шкали «Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності» й окремих тверджень цієї шкали. Шкала «Здібності» отримала назву «Здібності й упевненість». Скоригований зміст тверджень шкали «Рефлексія» відображено в новій назві — «Рефлексія й особисті стандарти». Шкалу «Стійкість до невдач»

було перейменовано у «Стійкість до невдач, долання й воля». Шкала «Саморозвиток» отримала нову назву — «Самоосвіта і саморозвиток».

У процесі аналізу виявилось, що у студентів, які на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності мають значущі досягнення, більшість змістових конструктів пов'язані з особистим досвідом. При цьому, вираженість цих конструктів оцінювалася вищими балами, оскільки вони відзначалися особливою цінністю для студентів. Оскільки твердження, що містять такі конструкти, були у кожній шкалі, то з них було сформовано ще одну шкалу, наскрізну, названу «Ціннісний досвід». Бали за цими твердженнями нараховуються і для наскрізної шкали, і для тих шкал, де вони безпосередньо розміщені. Особливістю формулювання таких тверджень є звернення до власного досвіду: «можу пригадати випадки, коли мені вдавалося...», «можу навести приклади як я...», «мені вже доводилося...» тощо.

Дані, отримані у результаті емпіричного дослідження, дозволяють вивчати самоефективність у контексті професіоналізації студентів і на основі висловлювань, якими студенти послуговуються. Дослідник отримує можливість вибудовувати індивідуальні профілі професійної самоефективності й спрямовувати розвивальні впливи в ході індивідуальної роботи чи групових тренінгів [10], передусім, на ті складники самоефективності, які потребують цього першочергово. Базові підходи до розвитку мають враховувати виокремлені А. Бандурою такі основні чинники самоефективності: безпосередній досвід діяльності; непрямий досвід; ставлення (оцінка) оточення; фізичний і емоційний стан; колективна ефективність [2]. Основні зусилля мають спрямовуватися на довізначення далеких і близьких цілей, які пов'язані з оволодінням професією; на розвиток лідерства, базованого на суб'єктній активності та саморозвитку здібностей; на розвиток рефлексії досягнень, стійкості до невдач і фіксації особистісно-ціннісного досвіду.

Висновки

Дослідження показало: важливою умовою успішної професіоналізації студентів є розвиток самоефективності, що включений у ціннісно-мотиваційні схеми професійного й особистісного саморозвитку студентів.

За допомогою дискурс-аналізу висловлювань студентів стосовно розвитку самоефективності виокремлено п'ять тем: цілі та мотиви, здібності, рефлексія, стійкість до невдач, саморозвиток. На основі виокремлених тем і висловлювань студентів було розроблено проміжний варіант опитувальника для вивчення самоефективності студентів.

Факторно-семантичний аналіз результатів опитування підтвердив існування структурних і змістових відмінностей у семантичному просторі самоефективності студентів, які мають значущі досягнення на етапі підготовки до майбутньої професійної діяльності, і тих, які їх не мають. Для перших характерна більша диференціація факторної структури, що є показником семантичної гнучкості і вищого ресурсного потенціалу розвитку самоефективності. У семантиці навчально-професійної діяльності студентів без значущих досягнень переважно відображено їхню орієнтацію на зовнішні вимоги освітнього середовища за мінімуму власної активності.

Результати факторно-семантичного аналізу опитування студентів із досвідом досягнень були використані для уточнення назв шкал і змісту тверджень, що їх наповнюють, та дозволили виокремити ще одну наскрізну шкалу. Таким чином, розроблений нами опитувальник «Профіль професійної самоефективності студентів» складається з таких шкал: «лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності», «здібності й упевненість», «рефлексія й особисті стандарти», «стійкість до невдач, долання і воля», «самоосвіта і саморозвиток» та «ціннісний досвід».

Результати дослідження можуть використовуватися викладачами і психологами з метою діагностування індивідуальної структури самоефективності студентів і розроблення, на цій основі, програм індивідуальних консультацій та групових тренінгів.

Література

- [1] Балахтар В. В. 2018. Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. *Молодий вчений*, 9 (61):165–169.
- [2] Бандура А. 2000. Теория социального научения. Санкт-Петербург : Евразия.
- [3] Бондар В. І., Макаренко І. Є. 2016. Професійна самосвідомість педагога та його самоефективність: концептуально-теоретичний аналіз. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 55:3–8.
- [4] Галецька І. І. 2003. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету*. Серія: Філософські науки, 5:433–442.
- [5] Коқун О. М. 2016. Загальні чинники професійного самоздійснення особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія, 9:292–301.
- [6] Кривська О. О. 2017. Мотиваційна детермінація професійної самоефективності особистості. *Психологічні перспективи*, 30:86–95.
- [7] Кутішенко В. П., Ставицька С. О. 2019. Рефлексія як метаздібність до вибудовування цілісності життя та успішності спілкування майбутніх фахівців. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 15:87–98.
- [8] Музика О. О. 2019. Аксіогенез і розвиток самоефективності студентів із ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI: Психологія обдарованості. Київ-Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 16:193–204.

- [9] Музика О. О. 2018. Самоефективність як чинник професіоналізації студентів. *Освітологічний дискурс*, 3–4 (22–23):83–94.
- [10] Ставицький Г. А., Андрущенко І. Г. 2017. Активні методи тренінгової роботи як технологія ресурсного розвитку особистості юнацького віку. *Інноваційні технології розвитку ресурсів особистості* : збірник наукових праць. Херсон : ПП Вишемирський В. С. 108–112.
- [11] Ставицький Г. А. 2016. Роль іноземної мови за професійним спрямуванням у фаховій підготовці студентів. *Психологія: реальність і перспективи* : збірник наукових праць Рівненського державного гуманітарного університету. Рівне : РДГУ, 7:217–221.
- [12] Ціннісна детермінація становлення обдарованої особистості : монографія / За ред. О. Л. Музики. 2017. Київ : Видавничий Дім «Слово».
- [13] Bandura A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37:122–147.
- [14] Dike I., & Emmanuel S. O. 2019. Study on conscientiousness, academic self-efficacy and self-esteem predictive power on academic procrastination among counselling students. *Psychocentrum Review*, 1(2):69–78. doi:10.30998/pcr.1281
- [15] Firooze Firooz far and Dr. Aminallah Fazel. 2017. Prediction of Academic Achievement Based on Goal Setting, Self-Efficacy and Self-Esteem Among High School Girls. *Indo American Journal of Pharmaceutical Sciences*, 04(12):4743–4749. doi:10.5281/zenodo.1090490
- [16] Jaaffar A. H., Ibrahim H. I., Rajadurai J. & Sohail M. S. 2019. Psychological Impact of Work-Integrated Learning Programmes in Malaysia: The Moderating Role of Self-Esteem on Relation between Self-Efficacy and Self-Confidence. *International Journal of Educational Psychology*, 8, 2: 188–213. doi:10.17583/ijep.2019.3389
- [17] Molero Jurado, María Del Mar, Pérez-Fuentes & María Gázquez, José. 2017. Analysis of the Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem on the Effect of Workload on Burnout's Influence on Nurses' Plans to Work Longer. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:0.3389/fpsyg.2018.02605
- [18] Schwarzer R., Jerusalem M. 1995. Generalized Self-Efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* / J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor, UK: NFER-NELSON:35–37.
- [19] Xi Xi; Wang Yu & Jia Bin. 2017. The Effect of Social Support on Subjective Well-being: Mediator Roles of Self-esteem and Self-efficacy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 121:493–505.

References

- [1] Balahtar V. V. 2018. Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. *Molodiy vcheniy*, № 9 (61):165–169.
- [2] Bandura A. 2000. Теорія соціального наочення. Санкт-Петербург : Евразія.
- [3] Bondar V. I., Makarenko I. Ye. 2016. Професійна самосвідомість педагогів та його самоефективність: концептуально-теоретичний аналіз. *Науковий*

- chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5: Pedahohichni nauky : zbirnyk naukovykh prac' Kyiv : Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova, Vyp. 55:3–8.
- [4] Haletska I. I. 2003. Samoefektyvnist u strukturi sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii. *Visnyk Lvivskoho universytetu*, Vyp. 5:433–442.
- [5] Kokun O. M. 2016. Zagal'ni chynnyky profesijnogo samozdijsnennja osobystosti. *Aktual'ni problemy psykhologiji*: zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psykhologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrajinny. T. IX: Zagal'na psykhologija. Istorychna psykhologija. Etnichna psykhologija, Vyp. 9:292–301.
- [6] Krevska O. O. 2017. Motyvatsiina determinatsiia profesiinoi samoefektyvnosti osobystosti. *Psykholohichni perspektyvy*, №30:86–95.
- [7] Kutishenko V. P., Stavycz'ka S. O. 2019. Refleksiya yak metazdibnist' do vybudovuvannya cilisnosti zhyttya ta uspishnosti spilkuvannya majbutnix faxivciv. *Aktual'ni problemy psykhologiji* : zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psykhologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrajinny. T. VI: Psykhologija obdarovanosti, Vyp. 16. Kyjiv-Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka: 87–98.
- [8] Muzyka O. O. 2019. Aksiogenez i rozvytok samoefektyvnosti studentiv iz oznakamy obdarovanosti. *Aktual'ni problemy psykhologiji* : zbirnyk naukovykh prac' Instytutu psykhologiji imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukrajinny. T. VI: Psykhologija obdarovanosti, Vyp. 16. Kyjiv-Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka: 193–204.
- [9] Muzyka O. O. 2018. Samoefektyvnist yak chynnyk profesionalizatsii studentiv. *Osvitlohichni dyskurs*, № 3–4 (22–23):83–94.
- [10] Stavycz'kyj G. A., Andrushhenko I. G. 2017. Aktyvni metody trenigovoyi roboty yak tehnologiya resursnogo rozvytku osoby'stosti yunacz'kogo viku. *Innovacijni tehnologiji rozvytku resursiv osoby'stosti* : zbirnyk naukovykh prac' Xerson : PP Vyshemyrs'kyj V. S.: 108–112.
- [11] Stavycz'kyj G. A. 2016. Rol' inozemnoyi movy za profesijnym spryamuvannjam u faxovij pidgotovci studentiv. *Psy'xologiya: real'nist' i perspektyvy*: zbirnyk naukovy'x prac' Rivnens'kogo derzhavnogo humanitarnogo universy'tetu. Rivne: RDGU, 7:217–221.
- [12] Tsinnisna determinatsiia stanovlennia obdarovanoi osobystosti : monohrafiia / Za red. O. L. Muzyky. 2017. Kyiv : Vydavnychi Dim «Slovo».
- [13] Bandura A. 1982. Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37:122–147.
- [14] Dike I., & Emmanuel S. O. 2019. Study on conscientiousness, academic self-efficacy and self-esteem predictive power on academic procrastination among counselling students. *Psychocentrum Review*, 1(2):69–78. doi:10.30998/pcr.1281
- [15] Firooze Firooz far and Dr. Aminallah Fazel. 2017. Prediction of Academic Achievement Based on Goal Setting, Self-Efficacy and Self-Esteem Among High School Girls. *Indo American Journal of Pharmaceutical Sciences*, 04(12):4743–4749. doi:10.5281/zenodo.1090490
- [16] Jaaffar A. H., Ibrahim H. I., Rajadurai J. & Sohail M. S. 2019. Psychological Impact of Work-Integrated Learning Programmes in Malaysia: The Moderating Role of Self-Esteem on Relation between Self-Efficacy and Self-Confidence. *International Journal of Educational Psychology*, 8, 2:188–213. doi:10.17583/ijep.2019.3389

- [17] Molero Jurado, María Del Mar, Pérez-Fuentes & María Gázquez, José. 2017. Analysis of the Mediating Role of Self-Efficacy and Self-Esteem on the Effect of Workload on Burnout's Influence on Nurses' Plans to Work Longer. *Frontiers in Psychology*, 9. doi:10.3389/fpsyg.2018.02605
- [18] Schwarzer R., Jerusalem M. 1995. Generalized Self-Efficacy scale. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* / J. Weinman, S. Wright, M. Johnston. Windsor, UK : NFER-NELSON:35–37.
- [19] Xi Xi; Wang Yu & Jia Bin. 2017. The Effect of Social Support on Subjective Well-being: Mediator Roles of Self-esteem and Self-efficacy. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 121:493–505.