

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ЕКОНОМІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

Кафедра мовної та психолого-педагогічної підготовки

Допущено до захисту

Завідувач кафедри МППП
д. психол. н., професор Асєєва Ю. О.

(підпис)

« ____ » _____ 2025 р.

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА
на здобуття освітнього ступеня магістр
зі спеціальності _____ 053 Психологія _____
(шифр та найменування спеціальності)
за освітньою програмою _____ «Практична психологія» _____
(назва освітньої програми)

на тему **«ПСИХОЛОГІЧНА САМОЕФЕКТИВНІСТЬ ЯК ЧИННИК
РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»**

Виконавець:

здобувач 2 курсу, групи 6 зф12/1
факультету ЦЗФН

_____ Лужанський Петро Сергійович
/підпис/

Науковий керівник:

доцент кафедри МППП,
кандидат педагогічних наук

_____ Чусова Ольга Миколаївна
/підпис/

Одеса-2025

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНХ ПСИХОЛОГІВ	6
1.1. Теоретичний аналіз проблеми особистісної зрілості в психологічних дослідженнях.....	6
1.2. Самоефективність у науковому вимірі: концептуальні підходи та типологія.....	17
1.3. Самоефективність як предиктор особистісної зрілості студентів- психологів.....	29
Висновки до першого розділу	36
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ	40
2.1. Організація та методологія експериментального дослідження.....	40
2.2. Обґрунтування обраних методик емпіричного дослідження	43
Висновки до другого розділу.....	54
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	58
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	58
3.2. Шляхи розвитку психологічної самоефективності майбутніх психологів в умовах освітнього процесу	73
Висновки до третього розділу	78
ВИСНОВКИ.....	82
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	88
ДОДАТКИ.....	98

ВСТУП

Актуальність дослідження. Зростання психологічних потреб суспільства, зокрема в умовах воєнної нестабільності та стресових викликів, підсилює вимоги до фахової підготовки психологів. Сучасний психолог має бути не лише компетентним у методах допомоги, а й особистісно зрілим, здатним відповідально взаємодіяти з людиною в кризових та емоційно напружених ситуаціях. Водночас особистісна зрілість не формується автоматично в процесі навчання, а потребує внутрішньої дієздатності та віри в можливість професійного впливу.

Аналіз сучасних наукових досліджень у галузі професійної підготовки психологів засвідчує зростання суспільного запиту на фахівців, здатних забезпечувати психологічну підтримку в умовах нестабільності, соціальних криз і підвищеної емоційної напруги, що зумовлює увагу наукової спільноти до проблеми особистісної зрілості як ключової умови професійної ефективності майбутніх психологів. Різні аспекти становлення професійної та особистісної зрілості досліджувалися як в українських, так і в зарубіжних наукових розвідках (А. Бандура, О. Баранової, Н. Дідик, О. Дмитрієвої, О. Кокун, Л. Мови, Т. Титаренко, О. Штепи, З. Крейга, А. Маслоу, Ф. Перлза, К. Роджерс). Дослідники підкреслюють важливість внутрішніх психологічних механізмів, які забезпечують здатність фахівця до відповідального самоздійснення, емоційної рівноваженості та конструктивної взаємодії з клієнтом.

Водночас аналіз наукових джерел виявляє недостатню увагу до психологічної самоефективності як ресурсу, що забезпечує перехід від формального засвоєння професії до зрілої професійної суб'єктності. Попри наявність досліджень, присвячених професійній компетентності, стресостійкості та морально-вольовим якостям майбутніх психологів, дефіцит емпіричних робіт, що обґрунтовують саме самоефективність як чинник становлення особистісної зрілості, залишається очевидним. Саме це

обумовлює наукову значущість та необхідність комплексного дослідження даної проблематики.

Отже, дослідження психологічної самоефективності в контексті формування особистісної зрілості майбутніх психологів набуває не лише теоретичного, але й суспільно-практичного значення, оскільки стосується якості психологічної допомоги в умовах, коли вона стає ключовим ресурсом виживання й розвитку українського суспільства.

Об'єкт дослідження: особистісна зрілість.

Предмет дослідження: психологічна самоефективність як чинник розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів.

Мета дослідження полягає в науково-теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні психологічної самоефективності як чинника розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів.

Завдання дослідження:

1. На основі аналізу науково-психологічної літератури з'ясувати ступінь розробленості проблеми особистісної зрілості в психологічних дослідженнях.
2. Проаналізувати концептуальні підходи та типологію самоефективності у науковому вимірі.
3. Обґрунтувати самоефективність як предиктор особистісної зрілості студентів-психологів.
4. Обґрунтувати обрані методики емпіричного дослідження
5. Описати і проаналізувати результати емпіричного дослідження.
6. Визначити шляхи розвитку психологічної самоефективності майбутніх психологів в умовах освітнього процесу.

Для вирішення поставлених завдань у роботі використано такі методи дослідження: *теоретичні*: аналіз наукової літератури з метою визначення й теоретичного обґрунтування проблеми психологічної самоефективності як чинника розвитку особистісної зрілості; синтез, узагальнення, систематизація для теоретичного тлумачення особистісної зрілості; *емпіричні*: діагностичні

(опитувальники, психодіагностичні методики); *статистичні* методи для опрацювання отриманих даних і встановлення кількісної залежності між досліджуваними явищами й процесами – методи математико-статистичного аналізу та обробки даних: кількісний та якісний аналіз результатів дослідження з метою узагальнення даних експериментальної роботи, методи математичної статистики, зокрема коефіцієнт Спірмена для виявлення статистичної значущості отриманих результатів.

Експериментальна база дослідження. В емпіричному дослідженні прийняли участь 62 студента бакалаврата очної та заочної форми навчання: група 1 – 32 майбутніх психологи (3 курс); 30 осіб – майбутніх психолога (4 курс).

Практичне значення дослідження полягає в розробленні методики діагностики рівнів самоефективності та особистісної зрілості майбутніх психологів. Матеріали дослідження можуть бути використані при підготовці навчальних курсів з дисциплін «Економічна психологія», «Психологія особистості», «Соціальна психологія».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати магістерської роботи висвітлено у статті «Особистісна зрілість майбутніх психологів у контексті розвитку самоефективності» в «Науковому студентському віснику» (Одеса, 2025 р.).

Структуру та обсяг магістерської роботи представлено вступом, трьома розділами, висновками до кожного з розділів, загальними висновками, списком використаних джерел (83 найменування). Робота містить 9 додатків на 32 сторінках, 6 таблиць. Загальний обсяг основного тексту – 87 сторінок.

РОЗДІЛ1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ЯК ЧИННИКА РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Теоретичний аналіз проблеми особистісної зрілості в психологічних дослідженнях

Окреслимо основний зміст дефініції нашого дослідження «зрілість». Проведений аналіз наукових підходів щодо становлення зрілої особистості [1; 2; 64; 65] дозволяє говорити про те, що поняття зрілості у психологічному знанні не є однозначним утворенням. Дослідники виокремлюють щонайменше два її базові типи. Перший із них – дефінітивна (біологічна) зрілість, яка визначається як завершення процесів психофізіологічного розвитку, зумовленого природними закономірностями онтогенезу. У цьому випадку зріла особистість розглядається крізь призму досягнення вікових функціональних можливостей, необхідних для повноцінного існування людини в соціумі.

Другий тип зрілості позначається як акмеологічна зрілість, яка являє найвищий рівень розвитку особистості, що формується не стихійно, а внаслідок активної життєтворчості. Такий рівень досягається тоді, коли людина послідовно реалізує свій потенціал у моральній, духовній, інтелектуальній, соціальній, емоційній та професійній сферах. Іншими словами, акмеологічна зрілість – це показник життєвого зростання особистості, який виявляється у здатності здійснювати свідомий і відповідальний вибір, бути автором власного життя та професійних рішень. Особистісний аспект акмеологічної зрілості виявляє себе в категорії особистісної зрілості, що розглядається як інтегральний психологічний конструкт. Особистісна зрілість проявляється через здатність людини усвідомлювати свої внутрішні стани, критично ставитися до власних дій, реалістично оцінювати себе й інших, проявляти моральну відповідальність,

творчо вирішувати життєві завдання та вибудовувати конструктивні стосунки в соціумі. Вона визначає рівень саморозвитку людини, її здатність виходити за межі ситуативних впливів, ініціювати зміни й підтримувати їх завдяки внутрішній ціннісній позиції [1]. Таким чином, особистісна зрілість стає не лише критерієм життєвого самоздійснення індивіда, але й фундаментом професійної діяльності, оскільки саме вона забезпечує автономність рішень, етичність взаємодії, рефлексивність і здатність впливати на соціальне середовище через власну професійну активність.

У контексті дослідження особистісної зрілості важливим є погляд З. Крейга, який розглядає її не як окрему рису чи віковий етап, а як динамічний стан гармонійної інтеграції людини у світі та внутрішньої узгодженості власного «Я». Зрілість, згідно з підходом вченого, відображає не лише соціальну включеність чи сформованість інтелекту, а цілісне функціонування особистості, в якому різні аспекти розвитку взаємно підкріплюють одне одного. Дослідник виокремлює кілька взаємопов'язаних компонентів зрілості, кожен із яких становить частину єдиної «Я-концепції» особистості. Фізичний компонент виявляється у підтриманні здоров'я як ресурсу для активності й самореалізації. Когнітивний рівень зрілості описується через гнучкість мислення, здатність до аналізу складних ситуацій, креативність, критичність та мудрість, що дозволяє людині не лише вирішувати життєві завдання, а й осмислювати власний досвід. Соціальний аспект характеризується здатністю до побудови зрілих стосунків, інтегрованістю в соціальні ролі, відповідальністю й адаптивністю у взаємодії з іншими. Особливу увагу З. Крейг приділяє емоційній зрілості, що передбачає вміння зберігати внутрішню рівновагу у складних обставинах, знаходити особистісний сенс у переживаннях, проявляти терпимість до невизначеності та стійкість перед труднощами. У зрілої особистості емоційні реакції стають регульованими, конструктивними, узгодженими з її цінностями. Центральним елементом концепції Крейга є самоактуалізаційний компонент зрілості, який відображає прагнення людини розкривати свої

потенційні можливості та жити у відповідності з власними цінностями. Самоактуалізаційна зрілість не зводиться до досягнень чи соціального статусу: вона проявляється у здатності діяти у згоді зі своїм покликанням, брати відповідальність за власні вибори, усвідомлювати власну ідентичність та трансформувати життєвий досвід у особистісне зростання. Йдеться про прагнення не просто «бути адаптованим», а жити автентично та продуктивно, реалізуючи свій внутрішній потенціал. Таким чином, у підході З. Крейга особистісна зрілість інтерпретується як цілісний результат інтеграції фізичних, когнітивних, соціальних, емоційних та самоактуалізаційних аспектів особистості, що формує узгоджену «Я-концепцію» та забезпечує здатність людини до гармонійного існування, творчої самореалізації й відповідальної участі у соціальному житті [73].

У концепції А. Маслоу зрілість особистості постає як процес розкриття власної природи через самоактуалізацію, що розглядається не як кінцевий результат, а як безперервний шлях реалізації внутрішнього потенціалу. Самоактуалізована особистість, за Маслоу, не прагне стати «ідеальною» у зовнішньому сенсі, а намагається бути максимально автентичною у відповідності зі своєю сутністю та цінностями. Окреме місце в його концепції займає ідея особистісної автономії: зріла людина зберігає незалежність від соціального сприйняття, схвалення чи контролю, опираючись не на зовнішню думку, а на власну ціннісну систему. Таким чином, у баченні Маслоу зрілість – це насамперед внутрішня готовність жити відповідно до своєї справжньої сутності, спрямовувати енергію не на адаптацію під очікування, а на розкриття особистісного потенціалу через творчість, моральну чесність, відкритість та відповідальне ставлення до себе й інших [77].

У гуманістичній психології К. Роджерса зрілість особистості постає не як статичний результат онтогенезу чи соціального навчання, а як динамічний процес становлення «повнофункціональної особистості», здатної жити у відповідності до власного досвіду, унікальності та внутрішніх цінностей.

Однією з центральних характеристик зрілої особистості науковець називає самоприйняття, яке неможливе без прийняття суб'єктивної правди про себе. Самоприйняття відкриває шлях до емоційної щирості, що К. Роджерс розглядав як умову конструктивних стосунків. Суттєвим маркером зрілості у дослідника також визначено самоактуалізацію як вроджену спрямованість на розвиток, творчість та зростання. Зрілість, за К. Роджерсом, полягає у поступовому розкритті власної природи. Таким чином, вчений трактує зрілість як внутрішньо мотивований, екзистенційний рух до автентичності, відповідальності та відкритості досвіду, що забезпечує цілісність особистості та її гуманістичну взаємодію з іншими [80; 81].

Проведений аналіз концептуальних підходів до розуміння зрілості засвідчує, що попри відмінності у наукових традиціях та термінології, провідні психологічні школи розглядають зрілість як динамічний процес розгортання внутрішнього потенціалу особистості, який поєднує її індивідуальне становлення та здатність до продуктивної взаємодії із соціальним середовищем. У концепції З. Крейга особистісна зрілість постає як гармонійна інтеграція фізичних, когнітивних, емоційних і соціальних проявів індивіда, що об'єднуються завдяки цілісній «Я-концепції». Саме самоактуалізаційний рівень у структурі зрілості забезпечує перехід людини від адаптації до самореалізації, оскільки спонукає до розкриття власних можливостей, осмислення свого досвіду та перетворення його у особистісний розвиток. Схожі положення простежуються у гуманістичній психології А. Маслоу. Зріла особистість у його баченні – це індивід, який прагне реалізовувати себе не заради зовнішнього успіху чи визнання, а відповідно до своєї внутрішньої природи, цінностей та покликання. Таке буття виявляється через творчість, моральну чесність, незалежність у судженнях, глибину стосунків та здатність до автентичної діяльності.

Самоактуалізація не є результатом, а триваючим процесом – способом життя, що виражає внутрішню свободу та відповідальність особистості. Підходи А. Маслоу та З. Крейга узгоджуються з поглядами К. Роджерса.

Самоактуалізація у такому підході розглядається як природне прагнення до зростання, творення та гуманістичного розвитку, що забезпечує цілісність поведінки та гармонію у стосунках з оточенням. Таким чином, на основі узагальнення наукових підходів можна стверджувати: особистісна зрілість є інтегральним і водночас процесуальним утворенням, ядром якого виступає здатність до самоактуалізації як розгортання потенціалу та самореалізації. Зрілість у концепціях зарубіжних науковців постає як безперервний процес самотворення, що охоплює самопізнання, самоприйняття, саморозвиток та відповідальну самореалізацію. Саме у цьому контексті вона стає методологічною основою дослідження розвитку майбутнього фахівця, адже без сформованої здатності до самоактуалізації та самореалізації неможлива ані професійна автономність, ані готовність до психологічної практики.

У межах гештальт-підходу зрілість розглядається як здатність особистості опиратися на власні внутрішні ресурси та будувати життя на основі самостійно прийнятих рішень. Одним із ключових положень цього напрямку є думка Ф. Перлза про те, що психологічний розвиток відбувається не тоді, коли людина шукає підтримку назовні, а коли є спроможною створювати цю підтримку в собі. Таке «внутрішнє опертя» передбачає автономність, відповідальність за власний вибір і здатність діяти, не покладаючись на зовнішній контроль чи оцінку [79].

Особистісна зрілість у гештальт-підході набуває конкретного прояву через вміння бути автором власних рішень, брати на себе відповідальність за їх наслідки та спиратися на власні потреби й цінності. Саме ця здатність формує відчуття внутрішньої компетентності — переживання «я можу вплинути на події свого життя». Такий досвід поступово трансформується у почуття власної ефективності, коли людина не просто приймає рішення, а й відчуває впевненість у власному впливі, здатності подолати труднощі та реалізувати обрані цілі [78].

Таким чином, у гештальт-терапії зрілість трактується як процес розвитку внутрішньої незалежності, що сприяє формуванню стійкої

самооцінки, віри у власні можливості та психологічної стійкості. Почуття власної ефективності в цьому підході – не лише результат, а й інструмент зростання: воно дозволяє людині долати невизначеність, діяти цілеспрямовано й брати на себе відповідальність за формування власного життєвого сценарію.

У трактуванні О. Штепи особистісна зрілість постає як цілісна характеристика особистості, що виявляється у трьох взаємопов'язаних вимірах. Насамперед, зрілість передбачає здатність брати на себе відповідальність, тобто не лише обирати спосіб дії, а й усвідомлювати наслідки власного вибору та приймати їх як результат власної волі. Важливо, що відповідальність розглядається не як зовнішній обов'язок, а як внутрішній критерій дорослого ставлення до реальності. Другим компонентом є саморозуміння, що визначається як уміння пізнавати власні мотиви, переживання та можливості, що дозволяє сформувати цілісне уявлення про себе. Це не просто самоаналіз, а усвідомлення себе як суб'єкта розвитку з власними цінностями, ресурсами та межами. Третя ознака зрілості, на думку дослідниці, пов'язана з особистісною цілісністю та спрямованістю на самореалізацію, що передбачає прагнення розвивати власний потенціал і використовувати його у взаємодії з іншими. Йдеться про вміння не лише вдосконалювати себе, а й робити цей розвиток соціально значущим. У сукупності критерії формують модель особистісної зрілості, в якій людина стає суб'єктом власного життя, усвідомлює свою унікальність і водночас реалізує її у відповідальній взаємодії з оточенням [69, с. 141-142].

Важливою для нас є думка Н. Дідик, яка розглядає особистісну зрілість як якісну характеристику розвитку особистості, що проявляється у її здатності діяти активно, конструктивно й відповідально у різних сферах життєдіяльності. Йдеться про рівень психологічної сформованості, за якого людина не лише усвідомлює власні можливості й обмеження, але й здатна реалізувати себе у діяльності, демонструючи внутрішню здатність до саморегуляції, рефлексії та продуктивної взаємодії з оточенням. Науковиця

визначає особистісну зрілість майбутнього психолога як своєрідний рубіж розвитку, якого студент досягає в процесі професійної підготовки, набуваючи здатності не лише знати психологічні закономірності, але й застосовувати їх, спираючись на власну ціннісну позицію та здатність до саморегуляції. Вчена конкретизує основні складові зрілості майбутнього психолога: сформованість внутрішньої мотивації, уміння брати відповідальність за професійні рішення, здатність до емпатійної взаємодії, рефлексивність, стресостійкість та прагнення до постійного професійного саморозвитку та самореалізації [14, с. 185-186].

Дослідження О. Дмитрієвої зосереджується на потребнісно-мотиваційній сфері як провідному критерію зрілості, наголошуючи, що психосоціально зріла людина має внутрішньо вмотивоване прагнення до саморозвитку, а її мотивація ґрунтується не на зовнішніх винагородах, а на ціннісних орієнтаціях, які забезпечують автономність вибору [15]. Психосоціально незріла особистість, навпаки, орієнтується на зовнішні регулятори та схильна уникати відповідальності, що свідчить про недостатньо сформований механізм самодетермінації.

Погоджуючись із думкою С. Баранової, розглядаємо особистісну зрілість як якісний стан цілісної особистісної системи, що виявляється у здатності людини самотійно організовувати власне життя, регулювати внутрішні процеси та підтримувати продуктивну взаємодію зі світом. Її сутність полягає не у статичному «володінні» певними характеристиками, а у здатності вибудовувати гнучкі, але стійкі способи поведінки, мислення й емоційного реагування, які забезпечують умови для глибинної самореалізації та відповідального існування в соціумі. Отже, становлення особистісної зрілості відображає не лише адаптивність до умов життя, але й якість самореалізації у конкретних соціальних ситуаціях. Її зміст полягає в тому, щоб не тільки «вписатися» у реальність, а й змінювати її завдяки усвідомленій позиції, ціннісним орієнтирам та відповідальному впливу на інших. Зріла особистість є не пасивним об'єктом соціальних процесів, а їх

активним суб'єктом, здатним розвиватися, підтримувати інших і створювати простір для власного й колективного зростання [4, с.166-169].

Практична модель зрілості розглядається у дослідженнях Л. Долинської та О. Темрук, які акцентують увагу на її «особистісно-професійному» характері. Вчені підкреслюють, що зрілість проявляється через здатність до професійної рефлексії, розвиток ціннісних професійних мотивів, уміння поставити реалістичні цілі та відповідально їх досягати [17]. Зрілість постає не як сукупність рис, а як здатність організовувати поведінку відповідно до власних морально-ціннісних орієнтирів.

Інший напрям дослідження – особистісна зрілість як передумова побудови конструктивних міжособистісних стосунків. У цьому контексті Г. Дьоміна описує зрілість через здатність до відповідального партнерства та взаєморозуміння, наголошуючи на розвитку емоційної стабільності, толерантності до невизначеності та здатності зберігати особистісну автономію у близьких стосунках [18]. Подібної думки дотримується й О. Завгородня, яка пов'язує зрілість із умінням будувати суб'єкт–суб'єктні взаємини, виявляти емпатію та уникати інфантильних форм залежності чи домінування [20].

Акцент на професійній сфері спостерігаємо у дослідженнях Л. Каменєвої та Т. Комар. Вони виокремлюють професійну зрілість як інтегративний критерій готовності до діяльності в соціономічних професіях, де особливу роль відіграє здатність не лише володіти компетенціями, а й відповідально використовувати їх, дотримуючись етичних норм, проявляючи гуманістичну позицію та професійну рефлексивність [23; 28].

Значний внесок у розуміння механізмів становлення особистісної зрілості зробила Л. Потапчук, яка трактує її як результат розвитку саморегуляції, моральної відповідальності та здатності до смислотворення, підкреслюючи, що зріла особистість не лише розуміє свої переживання та цілі, але й усвідомлює наслідки власного впливу на інших [52]. Подібну гуманістичну позицію розвиває О. Темрук, яка наголошує, що зрілість

майбутнього фахівця пов'язана зі здатністю до самоприйняття, рефлексивного аналізу власних дій і морального вибору у професійних ситуаціях [58].

У сучасній психології професійна діяльність фахівця соціономічної сфери розглядається як результат особистісної самореалізації спеціаліста, що підтверджується позиціями низки вітчизняних дослідників. Так, О. Штепа підкреслює, що особистісна зрілість є не допоміжним елементом, а ядром професійної компетентності психолога, виступаючи його головним інструментом у консультативній та корекційній роботі. Саме зрілість визначає потенціал ефективного впливу на клієнта, забезпечуючи цілісність і продуктивність діяльності [55].

Аналогічний підхід демонструють й інші дослідники. Ю. Долінська визначає особистісну зрілість як індикатор самоактуалізації психолога, що дає змогу фахівцю діяти автентично, відповідально й етично [16]. Н. Пов'якель наголошує на її регуляторній функції, підкреслюючи, що зрілість забезпечує внутрішній контроль і рефлексивне мислення, необхідне для прийняття професійних рішень [51]. Зауважимо, що О. Кондрашихіна розглядає її як передумову фасилітаційної взаємодії, яка сприяє розвитку клієнта через підтримку, довіру й безоцінне ставлення [29]. У своїх працях О. Штепа конкретизує ключові критерії зрілості майбутнього психолога, пов'язуючи їх із професійною готовністю: відповідальність як здатність робити усвідомлений вибір і нести наслідки професійних дій; саморозуміння, що охоплює рефлексію, самоаналіз і формування цілісного Я-образу; прагнення до особистісної цілісності, яке передбачає саморозвиток та самореалізацію [69].

Систематизація наукових досліджень з підготовки майбутніх практичних психологів дає підстави стверджувати, що рівень особистісної зрілості є визначальним професійним ресурсом, який опосередковує якість психологічної допомоги. Фахівець, який досягнув зрілості, здатний до відповідальної самореалізації, гнучкого мислення, розвитку інших людей і

збереження професійної етики, що є основою практичної ефективності психолога.

Таким чином, інтеграція зазначених підходів дозволяє схарактеризувати особистісну зрілість як динамічну систему свідомої саморегуляції, що включає моральну автономність, рефлексивність, емоційну стабільність, відповідальне ставлення до соціальної взаємодії та здатність до суб'єктної самореалізації у професійній та особистісній сферах. Зрілість постає не як стан, а як процес внутрішнього удосконалення, спрямований на реалізацію ціннісного потенціалу особистості. Посилаючись на наукові праці [5; 49; 21; 23; 25], ми можемо стверджувати, що різні психологічні школи трактують особистісну зрілість як багатокompонентний процес, що охоплює як внутрішньо-психологічні зміни, так і соціальну взаємодію. За результатами досліджень у галузі теоретичної психології [30; 48; 50; 59; 68], було встановлено, що зрілість особистості формується не лише як характеристика дорослості, а як результат усвідомленого саморозвитку, регуляції власної поведінки та ціннісного вибору.

На основі аналізу фундаментальних робіт з теорій розвитку особистості [4; 24; 40; 80; 81] нами було встановлено, що різні підходи підкреслюють різні аспекти становлення зрілої особистості. Психоаналіз визначає зрілість як становлення самості, що виконує регулятивну функцію, забезпечуючи контроль свідомості над імпульсами несвідомого та оптимальний баланс між потребами й соціальними вимогами. У такому трактуванні зрілість розглядається як здатність управляти власними внутрішніми конфліктами, приймати відповідальність за власні переживання та конструктивно спрямовувати енергію несвідомого. В рамках біхевіоризму зрілість описують як здатність адаптуватися до соціального середовища шляхом опанування ефективних моделей поведінки та форм діяльності. У цьому підході ключовим критерієм зрілості виступає вміння самостійно використовувати поведінкові стратегії, що забезпечують пристосування до соціальних вимог та досягнення поставлених цілей. Гуманістична психологія пов'язує

особистісну зрілість із процесом самореалізації, трактуючи її як безперервне розкриття внутрішнього потенціалу та пошук автентичності. Представники цього напрямку наголошують, що зріла особистість характеризується автономністю, прийняттям власної природи, відкритістю до досвіду й здатністю до особистісного вибору, що узгоджується з власними цінностями та почуттям внутрішньої свободи. В аналітичній психології зрілість розглядається як інтеграція особистісного «Я», яка досягається через поєднання свідомих і несвідомих компонентів. Становлення зрілої особистості залежить від здатності узгодити особисті бажання, архетипічні тенденції та соціальні ролі, формуючи унікальну цілісність і здатність не втрачати індивідуальність у суспільстві. Когнітивна психологія акцентує увагу на тому, що зрілість полягає у розвитку рефлексивного та абстрактного мислення, що дозволяє людині аналізувати досвід, усвідомлювати складні зв'язки між подіями та приймати зважені, відповідальні рішення. Така зрілість проявляється у вмінні не лише мислити критично, а й прогнозувати наслідки власної поведінки. У концепціях екзистенціальної психології зрілість ототожнюється з умінням долати екзистенційні суперечності: приймати свободу та відповідальність, усвідомлювати власну унікальність, знаходити сенс навіть у складних або кризових ситуаціях. Зріла особистість здатна не уникати життєвих викликів, а трансформувати їх у джерело розвитку. Соціальна психологія пояснює зрілість через процес подолання психосоціальних суперечностей у взаємодії з іншими людьми, поступово розширюючи коло соціальних ролей і формуючи здатність до відповідальної співпраці. Такий підхід підкреслює колективний характер розвитку особистості. Нарешті, в позитивній психології зрілість співвідноситься з психологічним благополуччям і визначається здатністю підтримувати емоційну стійкість, розвивати сильні сторони та реалізовувати власний потенціал у суспільстві. У цьому контексті зрілість постає як результат усвідомленого зростання та внутрішньої захищеності, що дозволяє людині діяти продуктивно й гуманістично.

1.2. Самоефективність у науковому вимірі: концептуальні підходи та типологія.

У представлених наукових розвідках самоефективність розглядається як внутрішній механізм особистісної активності, що визначає здатність людини усвідомлено впливати на події власного життя, прогнозувати результат своїх дій і успішно досягати поставлених цілей. Вона не лише відображає віру в компетентність, а й виконує регулятивну, мотиваційну, емоційно-вольову та ціннісну функції поведінки.

У результаті теоретичного аналізу наукових джерел було окреслено ключові підходи до дослідження феномену психологічної самоефективності, включно з її соціальним виміром. Насамперед слід відзначити когнітивно-біхевіоральний напрям, представлений роботами А. Бандури [70; 71; 72] та інших дослідників. У межах цього підходу саме переконання у здатності досягати результатів розглядається як центральна умова оволодіння новими поведінковими реакціями. Людина навчається діяти ефективно завдяки попередньому досвіду, формуванню почуття компетентності та очікуванню успіху.

Особистісно-діяльнісний підхід інтерпретує самоефективність як суб'єктивну оцінку власних здібностей у процесі виконання діяльності та взаємодії з іншими людьми. Центральним у цьому баченні є не просто наявність умінь, а їх усвідомлене прийняття особистістю як власного ресурсу, що визначає успішність соціально значущої діяльності [33; 38; 41].

З позицій суб'єктно-вчинкового підходу самоефективність розглядається як характеристика суб'єкта, здатного ініціювати і здійснювати відповідальні вчинки, спрямовані на зміну себе та соціальної реальності. Тут ефективність набуває морально-ціннісного виміру, оскільки пов'язується з дієвістю особистості у сфері вчинкової активності [34; 39; 47].

Заслуговує на увагу й інтеракціоністський підхід, в межах якого соціальну самоефективність визначається як переконаність у власній

здатності брати активну участь у конструктивних соціальних взаємодіях. У цьому контексті ефективність особистості визначається готовністю підтримувати партнерський контакт, впливати на інших емоційно й поведінково, а також захищати власні кордони без руйнації взаємодії [36; 49; 51].

Комплексний розгляд цих підходів свідчить, що феномен самоефективності може бути осмислений як інтегральна характеристика особистості, що поєднує регулятивні, мотиваційні, соціальні та морально-ціннісні механізми її активності. Саме таке багатовимірне розуміння відкриває можливості для подальшого вивчення ролі самоефективності у становленні особистісної зрілості майбутніх психологів [35; 52; 54].

А. Бандура трактує саме ефективність як віру людини у власну здатність організовувати та реалізовувати необхідні дії для досягнення бажаних результатів [70]. Йдеться не про реальні фізичні чи інтелектуальні здібності, а про явище внутрішньої переконаності у тому, що ці здібності будуть успішно застосовані в конкретній ситуації. Саме це відрізняє самоефективність від самооцінки чи загальної впевненості. Бандура підкреслює, що самоефективність виконує наступні функції:

- регулює поведінку, визначаючи, чи буде людина діяти, уникати викликів або припинить спроби;
- впливає на мотивацію, оскільки люди щонайменше вдвічі активніше працюють над тим, у чому вірять;
- визначає витривалість, тобто здатність долати перешкоди;
- впливає на емоції, знижує тривогу, підвищує стійкість у складних ситуаціях.

Таким чином, самоефективність – це не риса, а механізм саморегуляції, який запускає поведінку, підтримує її та спрямовує до результату. Вона є передумовою самореалізації та професійного розвитку, зокрема в діяльності допомагаючих професій (психолога, педагога, соціального працівника).

Українська наукова традиція, спираючись на ідеї Бандури, розширює трактування самоєфективності, акцентуючи увагу не лише на впевненості, але й на ціннісно-мотиваційній, професійній і діяльнісній детермінації здібностей до досягнення результату.

У сучасних українських психологічних дослідженнях поняття самоєфективності інтерпретується як психологічний феномен, що інтегрує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та операційно-діяльнісні характеристики особистості, які забезпечують здатність до результативної діяльності. Вивчення дисертацій останніх років демонструє тенденцію до розгляду самоєфективності не лише як віри у власні можливості (у концепції А. Бандури), а як динамічного процесу професійного становлення та саморозвитку, що формується під впливом навчально-професійного досвіду, рефлексії та соціального середовища.

У дисертації Т. О. Гальцевої самоєфективність визначається як ресурс навчальної активності дорослої людини, що забезпечує її включення в систему неперервної освіти. Автор підкреслює, що сформованість навчальної самоєфективності впливає на здатність дорослого суб'єкта самостійно вибудовувати освітню траєкторію, долати навчальні труднощі, що пов'язано з рефлексією, внутрішньою мотивацією та автономністю. Таким чином, у межах неперервної освіти самоєфективність виступає показником освітньої зрілості та самостійності дорослого суб'єкта. Дослідниця розглядає самоєфективність як інтегральний регулятор діяльності, який проявляється у здатності не лише вірити у власні можливості, а й емоційно витримувати ситуації невизначеності та доводити діяльність до завершення [11]. У цьому контексті самоєфективність набуває функції адаптаційної стійкості, що сприяє результативності навчальної або професійної діяльності.

О. О. Кревська розглядає професійну самоєфективність як мотиваційно зумовлене утворення, де провідну роль відіграють внутрішні цілі, інтерес до діяльності, очікування власної результативності та цінність професії. У її дослідженні акцент зроблено на тому, що самоєфективність не виникає сама

по собі — вона розвивається на основі мотиваційної сфери особистості, насамперед смислової мотивації, що визначає рівень професійної самореалізації [31].

У роботі Т.Кремешної показано, що педагогічна самоефективність майбутніх учителів формується у процесі професійного навчання, коли студенти набувають досвіду успішної взаємодії з учнями, долають професійні труднощі та оволодівають інструментарієм педагогічного впливу. Автор доводить, що сама професійна діяльність, у своїх труднощах та успіхах, стає початковим механізмом формування самоефективності [32].

Дослідження В. Лук'яненко демонструє, що становлення самоефективності у юнацькому віці пов'язане із розвитком самосвідомості та рефлексії. Автор підкреслює, що юнак здатний відчувати себе ефективним лише тоді, коли він осмислює власні цілі, розуміє свої здібності, співвідносить очікування із реальними діями. Таким чином, рефлексивне ставлення до себе є провідним механізмом зростання самоефективності у ранньому дорослому віці [36].

С. Мусійчук розглядає формування самоефективності майбутніх лікарів ветеринарної медицини як результат професійної підготовки, що залежить від практичного досвіду. Ключовим чинником є моделювання реальних професійних ситуацій, коли студент не лише знає, що потрібно зробити, але й набуває досвіду як це реалізувати. Саме практика стає детермінантою, що переводить потенційні здібності у відчуття власної компетентності [45].

У дослідженні Н. В. Онопрієнко-Капустіної підкреслюється соціально-рольовий аспект самоефективності. Майбутні соціальні працівники формують її через участь у соціальних проектах, волонтерство, співпрацю з клієнтами, що розвиває відповідальність, етичну стійкість, професійну суб'єктність. Авторка акцентує, що самоефективність формується лише в умовах соціальної взаємодії, яка створює ситуації реального впливу на інших [47].

Робота О. Фаст підтверджує, що становлення педагогічної самоєфективності залежить від фасилітаційних умінь, емоційної стабільності та комунікативної культури. Це дозволяє стверджувати, що самоєфективність не лише когнітивне очікування успіху, а також емоційно-особистісний ресурс, що визначає професійну взаємодію [62].

У дисертації Д. Шапошник-Домінської самоєфективність визначається як психологічний потенціал саморозвитку особистості. Автор підкреслює її системний характер: вона включає когнітивну оцінку власної компетентності, емоційний компонент упевненості, регуляцію поведінки та вольові якості. Найважливішим є висновок про те, що самоєфективність — це внутрішній механізм професійного самотворення особистості [67].

У роботі Л. Бахмутової зроблено акцент на тому, що висока самоєфективність є не просто переконанням, а динамічною характеристикою, яка формується у взаємодії з ситуаційними ризиками та екстремальними умовами діяльності. Тобто самоєфективність активується в складних життєвих ситуаціях, де потребує внутрішнього рішення «я можу» та «я справлюсь». Досвід зимівників антарктичних експедицій показав, що самоєфективність зростає через стресові випробування і роботу в умовах високої відповідальності за результати діяльності [6].

О. Бондарчук визначає самоєфективність як ядро професійної поведінки керівника, яке детермінує управлінські рішення, стиль взаємодії та стратегії впливу на організаційне середовище. Самоєфективність у такому розумінні не є приватною особистісною характеристикою: вона стає психологічним базисом організаційної культури, формуючи стиль керівництва, мотиваційну політику та професійне спілкування [8].

У дослідженні О. Вовк підкреслюється, що в студентському віці самоєфективність виконує роль структуруютьуючої складової професійної ідентичності, оскільки саме віра в здатність бути компетентним визначає траєкторію професійного саморозвитку. Самоєфективний студент здатний до

самоорганізації, вибору професійних стратегій, збереження внутрішньої мотивації та конструктивного подолання невдач [9].

Згідно з класифікацією Т. Гальцевої та подальшими емпіричними дослідженнями С. Казакової та І. Сняданко, виділяються такі види самоефективності [10; 22; 57]: особистісна, професійна, академічна, комунікативна, соціальна (лідерська), підприємницька. Кожен вид самоефективності проявляється не як окрема риса, а як функціональна підсистема, що забезпечує здатність діяти ефективно в умовах конкретних вимог середовища.

Особистісна самоефективність відображає здатність особистості управляти власними станами, діями та цілями, підтримувати внутрішню стабільність і конструктивність поведінки. Вона пов'язана з емоційною саморегуляцією, адекватною оцінкою власних ресурсів і здатністю протистояти стресу. Самоефективна людина не втрачає орієнтири у складних ситуаціях і здатна зберігати автономність рішень. Особистісна самоефективність являє собою внутрішньо вмотивовану готовність справлятися з викликами, спираючись на самоконтроль та розуміння власних можливостей.

Академічна (навчально-професійна) самоефективність проявляється як здатність до пізнавальної діяльності, вміння обирати ефективні стратегії навчання, ставити освітні цілі, керувати своєю освітою та відповідати за результати. Вона визначає не лише успішність, але й готовність особистості бути суб'єктом власного професійного становлення, активно формуючи компетентність, а не пасивно набуваючи знання. Академічна самоефективність – це основа професійної ідентичності майбутнього фахівця.

Професійна самоефективність – це здатність людини продуктивно діяти в межах професії, приймати рішення, відповідати за їх наслідки, впроваджувати знання у практику, взаємодіяти з клієнтами та колегами. Вона ґрунтується на усвідомленій компетентності: не стільки на вмінні виконувати

завдання, скільки на переконанні, що ці вміння будуть реалізовані у відповідальний і результативний спосіб. Професійна самоефективність виступає як внутрішній маркер професійної суб'єктності, який визначає, коли фахівець починає діяти як професіонал.

Комунікативна самоефективність відображає здатність впливати, переконувати, вести конструктивний діалог і регулювати соціальні взаємини. Вона прямо пов'язана з асертивністю, емпатією, здатністю до партнерської взаємодії, подоланням комунікативних бар'єрів і міжособистісних конфліктів. Самоефективна людина не лише висловлюється впевнено: вона здатна підтримувати якість взаємодії, не втрачаючи особистісних кордонів і поваги до іншого.

Соціальна та лідерська самоефективність не зводиться до механічного «керівництва іншими». У цьому вимірі самоефективність виявляється як здатність брати на себе відповідальність за групові процеси, ініціювати зміни, приймати не популярні, але необхідні рішення, спрямовувати інших на результат. Лідерська самоефективність – це поєднання моральної позиції, сміливості та компетентності, а соціальна – здатність бути активним учасником суспільних процесів, впливати на цінності групи, сприяти єдності та розвитку спільноти.

Підприємницька самоефективність полягає у здатності запускати нові процеси, продукувати зміни, приймати ризики, прогнозувати наслідки та впроваджувати інновації. На відміну від традиційного розуміння «підприємництва», тут ідеться про інноваційний стиль мислення в будь-якій сфері діяльності, включно з освітою, наукою, соціальною роботою. Сутність вищезазначеної самоефективності полягає у здатності не тільки адаптуватися до правил, а й створювати нові правила, тобто діяти як творчий суб'єкт суспільного розвитку.

Таким чином, різні види самоефективності, представлені в таблиці, є взаємопов'язаними та взаємно підсилюючими аспектами суб'єктності особистості. Вони функціонують як інтегрована система, що забезпечує

автономність, відповідальність, продуктивність та здатність до самореалізації в конкретних життєвих і професійних контекстах. Самоефективність — не лише віра у власну компетентність; це механізм самостійного впливу на світ і на власне життя, який формує людину як активного творця власної долі, а не об'єкт зовнішніх умов.

За результатами досліджень [33; 34; 35; 36; 38; 39; 49; 54; 55] було встановлено, що у сучасній психології категорія загальної самоефективності розглядається як інтегральне особистісне утворення, яке визначає здатність людини успішно діяти у широкому колі життєвих ситуацій та досягати бажаних результатів, незалежно від специфіки конкретної діяльності. На відміну від спеціалізованих форм (академічної, професійної, соціальної, комунікативної), загальна самоефективність не прив'язана до фаху, ролі чи сфер реалізації. Вона виступає базовим психічним ресурсом, який регулює поведінку і суб'єктність особистості у будь-яких умовах. Загальна самоефективність не є просто вірою у себе чи оптимістичними очікуваннями. Вона функціонує як усвідомлене переконання у власній здатності впливати на події життя, справлятися зі складнощами, докладати зусиль для досягнення цілей і керувати особистісними та соціальними процесами. Її ключовим маркером є внутрішнє відчуття каузальності: людина вважає себе причиною власних успіхів і змін, а не об'єктом зовнішніх обставин. Загальна самоефективність функціонує як система внутрішніх регуляторів, що поєднує:

- когнітивний компонент (усвідомлення своїх можливостей, оцінка ситуацій);
- мотиваційний компонент (готовність докладати зусиль, прагнення досягати результатів);
- емоційно-вольовий компонент (стресостійкість, впевненість, здатність долати труднощі);
- поведінковий компонент (вибір стратегій дій та їх реалізація) [38; 3; 66].

Таким чином, загальна самоефективність не існує на рівні декларацій: вона проявляється у практичній поведінці, особливо у проблемних ситуаціях, де особистість змушена обирати, відповідати, приймати рішення та брати на себе наслідки цих рішень. У психологічному функціонуванні загальна самоефективність виконує декілька ключових функцій:

- 1) регуляторна – визначає інтенсивність зусиль, стійкість перед перешкодами, гнучкість у пошуку рішень;
- 2) ресурсна – сприяє формуванню психологічного капіталу (оптимізму, резильєнтності, надії, професійної автономії);
- 3) когнітивно-інтерпретаційна – регулює інтерпретацію успіхів і невдач: зріла особистість схильна приписувати результат власним зусиллям, а не випадку;
- 4) соціально-адаптаційна – забезпечує ефективне функціонування у взаємодії з іншими людьми та соціальними системами.

Для особистості з високою загальною самоефективністю характерна:

- внутрішня мотивація до саморозвитку;
- готовність брати відповідальність;
- конструктивне ставлення до труднощів;
- усвідомлення можливості впливати на майбутнє;
- ініціативність та інноваційність у діях;
- здатність зберігати активність навіть у непередбачуваних умовах.

Така людина не просто «вірить, що зможе», — вона діє, керуючись переконанням, що ефективність залежить від її власних ресурсів, а не від обставин. Це робить загальну самоефективність одним із базових предикторів особистісної та професійної зрілості, успішної соціалізації та психологічного благополуччя.

Отже, загальна самоефективність – це ядро саморегуляції та суб'єктної активності особистості, що інтегрує її пізнавальні, мотиваційні, емоційні та поведінкові механізми. Вона визначає здатність особистості жити не як об'єкт життєвих умов, а як їх свідомий творець, що формує та реалізує

власну життєву траєкторію. Самоефективність не може бути визначена в одновимірному контексті: вона є системою ресурсів, що проявляються в різних сферах діяльності залежно від соціальних очікувань і професійних викликів.

На основі аналізу праць Л. Бахмутової, О. Вовк, С. Казакової, Н. Пророк та О. Музики [53; 44] виокремлено чинники розвитку самоефективності:

1. Психологічні чинники

- саморегуляція та самоконтроль;
- оптимістична атрибуція успіху;
- віра у власну суб'єктність та внутрішній локус контролю .

2. Соціально-комунікативні чинники

- стиль управлінської взаємодії;
- підтримка групи та соціальне визнання;
- фасилітаційний вплив наставника/керівника.

3. Діяльнісні чинники

- включення в реальну професійну практику;
- досвід вирішення складних завдань;
- робота в контекстах невизначеності.

4. Ціннісно-мотиваційні чинники

- мотивація досягнення;
- професійна спрямованість та ідентичність;
- внутрішні стандарти якості професійної діяльності.

Таким чином, самоефективність формується не через оцінки чи навчальні результати, а через співвіднесення особистого потенціалу з вимогами діяльності, що дозволяє людині вважати себе компетентною та здатною впливати на події.

Отже, в українській психологічній науці самоефективність визначається як інтегральний особистісний ресурс, що забезпечує:

професійну результативність, особистісну автономність, саморегуляцію поведінки, здатність до реалізації потенціалу.

Самоефективність водночас є чинником, що формує професійну компетентність; механізмом, який регулює дії та прийняття рішень; наслідком, що проявляється в успішності, продуктивності та соціальному впливі. Таким чином, феномен самоефективності у сучасних дослідженнях постає як ядро суб'єктності людини, що визначає її здатність бути автором власного життя, професійного становлення та соціальної активності.

Психологічна самоефективність розглядається сучасною наукою як внутрішнє переконання особистості у власній здатності справлятися з життєвими й професійними викликами, що визначає спосіб, яким людина організовує поведінку, мобілізує ресурси, долає перешкоди та оцінює наслідки власних дій [70; 71; 72]. На відміну від зовнішніх характеристик діяльності, самоефективність не є безпосередньою оцінкою компетентності чи здібностей; вона виступає суб'єктивним регулятором поведінки, який формує уявлення про можливості впливу на ситуацію, незалежно від реального рівня навичок [83].

Сутність психологічної самоефективності полягає у внутрішній здатності особистості бути автором власних рішень, що передбачає не лише сподівання на позитивний результат, а й готовність брати відповідальність за спосіб досягнення цього результату [44]. Висока самоефективність активує когнітивно-емоційні механізми саморегуляції: людина здатна оцінити умови діяльності, обрати адекватні стратегії, витримати напруження, скорегувати помилки та завершити дію, незважаючи на перешкоди. Тому відчуття ефективності виступає пусковим механізмом цілеспрямованої активності [8].

Психологічна самоефективність виконує одночасно мотиваційну, прогностичну та регулятивну функції, оскільки стимулює готовність братися за складні завдання, формує очікування щодо результатів власної діяльності та визначає рівень зусиль, які людина готова інвестувати [9]. Важливо, що саме неуспіхи, а не успіхи найяскравіше розкривають її сутність: особи з

високою самоефективністю сприймають помилки як досвід удосконалення, тоді як низька самоефективність провокує уникання відповідальності, заниження цілей та відмову від ініціативності [10; 11].

Вищезазначене поняття є психологічним ядром саморозвитку, оскільки забезпечує здатність особистості розширювати межі власної поведінки, виходити за рамки наявних навичок та формувати нові способи взаємодії [31]. Саме тому самоефективність тісно пов'язана з рефлексивністю, цілепокладанням, стресостійкістю, емоційною саморегуляцією й самореалізацією. Вона визначає не лише те, що людина робить, а й ким вона стає в процесі діяльності, тобто виступає фактором не тільки професійних досягнень, а й становлення особистісної зрілості [66; 67].

Для повноцінної самореалізації особистості принципово важливим є розуміння того, як людина сприймає власну здатність діяти результативно, тобто феномен психологічної самоефективності, концептуалізований А. Бандурою. Науковець трактує її як усвідомлену когнітивну оцінку власних можливостей, що визначає готовність ефективно діяти, долати труднощі й досягати бажаних результатів, спираючись на власні здібності, наполегливість і мобілізацію зусиль. У межах соціально-когнітивної теорії Бандура розглядає переконання у власній ефективності як базовий механізм суб'єктності, який визначає, чи буде людина ініціювати дію, чи буде ухилятися від відповідальності у складних ситуаціях. Іншими словами, сама можливість самореалізації постає не як наслідок випадковості чи зовнішніх умов, а як прояв внутрішньої впевненості у власному впливі на життєві події. Дослідник виокремлює кілька ключових чинників, що формують самоефективність. Передусім це досвід реального успіху, який повторюється й контролюється самою особистістю; саме він закладає внутрішнє відчуття дієздатності. Не менш значущою є соціальна підтримка та схвалення, які надають упевненості в адекватності власних дій. Важливим також виступає уміння визначати цілі відповідно до власних можливостей і потреб, що сприяє усвідомленому руху до результату й прийняттю відповідальності за

нього. Таким чином, самоефективність виступає не другорядним аспектом самореалізації, а психологічним ядром, яке забезпечує перехід від потенційних можливостей до реальної життєвої активності [70; 71; 72].

У більш широкому контексті психологічну самоефективність можна розглядати як інтегральну характеристику самосвідомості, що поєднує віру у власні можливості, розуміння своїх меж і здатність до відповідального вибору [47]. Вона формується у взаємодії соціального досвіду, індивідуальних цінностей, емоційної пам'яті та когнітивних оцінок, що робить її динамічним і змінним утворенням, яке розвивається протягом життя [22; 54].

Отже, психологічна самоефективність – це інтегральна особистісна характеристика, що відображає усвідомлену здатність людини ефективно діяти, впливати на перебіг життєвих подій і досягати бажаних результатів у значущих ситуаціях, спираючись на власні внутрішні ресурси, досвід подолання труднощів та очікування успіху. Відповідно, психологічна самоефективність майбутніх психологів – це їхня віра у власні можливості ефективно здійснювати психологічну діяльність, долати труднощі та досягати професійних цілей.

Таким чином, психологічна самоефективність виступає провідним механізмом особистісного функціонування, який визначає активність людини, якість її соціальних взаємин, готовність до самореалізації та здатність долати труднощі. Вона є характеристикою не того, «що людина знає» або «що вміє», а того, як вона довіряє власному потенціалу та використовує його в реальних умовах життя [70; 71; 72; 44].

1.3.Самоефективність як предиктор особистісної зрілості студентів-психологів

Продуктивна самореалізація особистості передбачає не лише прагнення до результативної діяльності, а й здатність розгортати власний внутрішній

потенціал через відчуття суб'єктної дієздатності та віри у власні можливості. Зазначимо, що вона постає як цілеспрямований особистісний рух до життєво важливих й професійно значущих цілей, що уможливорює віднайдення власного покликання та внутрішньої місії [60; 61]. Такий підхід підкреслює, що справжня реалізованість не зводиться до зовнішніх досягнень чи соціального визнання, а формується як внутрішнє проживання себе в діяльності, насичене смыслом і відповідальністю за обраний шлях.

У межах соціально-когнітивної теорії А. Бандура [70; 71; 72] центральне місце в становленні суб'єктності займає переконання у власній самоефективності. Дослідник розглядає її як когнітивне уявлення людини про власну здатність упоратися із завданнями різної складності, спираючись на власні здібності, наполегливість та зусилля. Згідно з цією позицією, самоефективність не є звичайною вірою у себе чи емоційним самопідкріпленням; вона постає як внутрішній регулятор поведінки, що визначає рівень відповідальності, наполегливість у досягненні мети та готовність особистості діяти навіть у ситуаціях невизначеності.

Таким чином, переконання у власній ефективності можна розглядати як ключовий психологічний ресурс особистісного зростання, що забезпечує перехід від потенційних можливостей до їх реального втілення. Саме тому самоефективність набуває значення структурного чинника розвитку зрілої особистості, здатної не лише бажати, але й діяти на користь власного розвитку та професійної самореалізації.

Наукові підходи до вивчення психічних ресурсів самореалізації також вказують на їх тісний зв'язок із психологічною стійкістю, здатністю долати труднощі та витримувати особистісні випробування, які неминуче супроводжують процес становлення [74; 75; 82]. Дослідники підкреслюють, що творення власного життєвого й професійного шляху потребує не лише позитивного ставлення до себе, але й готовності зустрічатися з перешкодами, виносити поразки, переосмислювати власні помилки. Саме у здатності приймати ризики, зберігати витримку й мужність в умовах невдач і

розкривається зміст зрілого самоздійснення особистості. Отже, інтеграція психологічної стійкості та самоефективності формує внутрішній фундамент продуктивної самореалізації, що визначає не лише результат діяльності, але й якість особистісного зростання, заснованого на вірі у власну здатність діяти та нести відповідальність за обраний шлях.

У дослідженні Л. Мови особистісна самореалізація майбутнього психолога розглядається як багатовимірний процес активного розкриття внутрішнього потенціалу в умовах професійної підготовки, що відбувається завдяки включенню студента в спеціально створене освітнє середовище, орієнтоване не лише на засвоєння знань, а на становлення суб'єктності. Науковиця наголошує, що самореалізація психолога не може розглядатися як спонтанний ефект навчання: потребує цілеспрямованого педагогічно-психологічного супроводу, у межах якого відбувається формування особистісних смислів, професійної ідентичності та внутрішньої мотивації до діяльності. Л. Мова визначає самореалізацію майбутнього психолога як ціннісно й мотиваційно зумовлений процес виявлення, розвитку та застосування особистісних можливостей, спрямований на становлення здатності допомагати іншій людині. Узагальнюючи, Л. В. Мова розглядає самореалізацію майбутнього психолога як гуманістично орієнтований процес внутрішнього зростання та самореалізації, що передбачає гармонійне поєднання самопізнання, особистісного смислу та професійного служіння [41]

Психологічна самоефективність у професійному становленні майбутніх психологів виконує роль внутрішнього регулятора, що визначає, яким чином особистість використовує свої знання, цінності та емоційні ресурси у взаємодії з реальними професійними викликами. Вона не зводиться лише до самовпевненості, а відображає здатність діяти результативно, приймати відповідальні рішення та усвідомлювати власну компетентність як умову професійної допомоги іншому [8; 9].

У структурі психічного розвитку студентів психолого-педагогічного напрямку саме самоєфективність виступає пусковим механізмом особистісного зростання, оскільки:

- активізує мотивацію професійного саморозвитку;
- регулює подолання труднощів (особливо перших випадків консультування);
- формує відповідальне ставлення до наслідків професійної діяльності;
- забезпечує реалістичну самооцінку власних здібностей.

Таким чином, механізми дії самоєфективності проявляються у самоуправлінні поведінкою, осмисленому виборі професійної стратегії та здатності нести відповідальність у міжособистісній взаємодії [22; 53].

Психологічна самоєфективність стає фундаментом особистісної зрілості майбутнього психолога завдяки поєднанню:

- вольового контролю (саморегуляційний механізм),
- осмисленої професійної мотивації (когнітивно-мотиваційний механізм),
- гуманістичних ціннісних орієнтацій (соціально-ціннісний механізм).

Саме завдяки самоєфективності студенти не лише здобувають професійні навички, але й переходять від навчальної мотивації до самоорганізованої професійної позиції, де готовність допомагати іншому ґрунтується на внутрішній відповідальності, цінностях та здатності регулювати власні емоції. Усі три механізми поєднуються у формуванні професійної автономності, що є центральним критерієм особистісної зрілості психолога. У результаті саме вона забезпечує становлення фахівця, здатного: діяти відповідально, оцінювати наслідки своєї професійної допомоги, зберігати етичність, будувати зрілі, емпатійні стосунки з клієнтом.

У процесі професійної підготовки майбутній психолог формує не лише систему знань, але й особистісні ресурси, які забезпечують здатність грамотно здійснювати вплив на інших людей та приймати відповідальні рішення у сферах, де об'єктом роботи є людська психіка. Одним із ключових

механізмів такого розвитку виступає психологічна самоєфективність, що проявляється у впевненості особистості у власній здатності успішно виконувати професійні завдання, долати труднощі та досягати бажаних результатів [10; 11].

Самоефективність студентів-психологів не зводиться до суб'єктивного почуття впевненості. Вона виконує регулятивну, мотиваційну й операційну функції, які прямо впливають на розвиток особистісної зрілості. Під час набуття професійних умінь майбутній психолог стикається з емоційним напруженням, необхідністю прийняти рішення в ситуаціях невизначеності, потребою проявити відповідальність та моральність. Саме в цих точках напруження формується зв'язок: здатність діяти ефективно → переживання власної компетентності → поступове формування зрілої „Я-позиції“, що підтверджується дослідженнями з розвитку професійної самоєфективності [31].

Поєднання самоєфективності та особистісної зрілості проявляється у тому, що впевненість у власних діях активує здатність бути суб'єктом життя, а не об'єктом впливів. Студент-психолог, який оцінює себе здатним впоратися з професійними завданнями, не уникає відповідальності, не перекладає її на зовнішні обставини, а самостійно ініціює навчальну, практичну й дослідницьку діяльність. Така позиція сприяє становленню зрілої ідентичності, де професійне «Я» формується як носій цінностей, а не як виконавець формальних функцій [66; 67].

Важливим наслідком зростання самоєфективності є також розвиток саморегуляції та рефлексивності. Суб'єкт, здатний оцінювати власні можливості, вчиться аналізувати помилки, переналаштовувати поведінку, витримувати фрустрацію та критично оцінювати межі своїх знань. Саме здатність визнати свою тимчасову некомпетентність стає точкою професійного розвитку: критика не руйнує, а задає напрям руху. Дане положення узгоджується з підходом щодо розвитку здатності до самоєфективності у юнацькому віці [36].

На рівні міжособистісної взаємодії самоефективність сприяє формуванню зрілого ставлення до Іншого. Майбутні психологи, які довіряють своїм можливостям, демонструють емпатійність, терпимість до різних стилів поведінки, здатність бути фасилітатором для розвитку іншої людини. Вони не прагнуть «владного контролю», а вибудовують партнерську взаємодію, оскільки впевненість у собі знімає потребу домінувати [47].

Таким чином, самоефективність виступає центральним психологічним ресурсом, що об'єднує когнітивні, емоційні й поведінкові аспекти особистісного зростання майбутнього психолога. Її розвиток робить навчання не кумуляцією знань, а процесом становлення суб'єкта, здатного відповідально реалізовувати себе в професії. Тому саме формування самоефективності в освітньому процесі може розглядатися як базова умова професійної та особистісної зрілості студентів-психологів, адже без віри у власні можливості неможливо вести інших шляхом змін

Професійне становлення психолога неможливо звести лише до засвоєння теоретичних знань та формального опанування консультативних технік, оскільки сама природа психологічної допомоги передбачає високий рівень особистісної включеності, етичної відповідальності й здатності до саморозвитку [70; 71; 72]. У цьому контексті провідним чинником, який визначає якість переходу студентів від рольового засвоєння професії до усвідомленої суб'єктності в ній, виступає психологічна самоефективність — внутрішня впевненість особистості у своїй здатності діяти результативно в умовах невизначеності та професійно значущих труднощів [10; 31].

Саме відчуття власної дієздатності формує ставлення студента-психолога до професійної діяльності як до сфери персональної відповідальності, а не лише технічного володіння інструментарієм. Коли майбутній фахівець переконаний у спроможності впливати на результат, він не уникає складних завдань, а сприймає їх як можливість самореалізації й професійного зростання [44]. Така позиція переводить студента з пасивного

об'єкта навчання в активного суб'єкта, що є ключовою ознакою особистісної зрілості [67].

У структурі становлення професійної зрілості саме самоефективність активує рефлексивно-регулятивні механізми. Особистості з високим рівнем самоефективності більш схильні до самоаналізу, усвідомлення причин власних помилок і конструктивного коригування дій, тоді як низька самоефективність зумовлює уникання викликів, залежність від зовнішньої оцінки та зовнішню атрибуцію відповідальності [8]. Це визначає траєкторію особистісного розвитку: або через внутрішню автономію й самокерованість, або через адаптаційну залежність та зовнішнє підкріплення.

Важливо підкреслити, що самоефективність формує емоційно-ціннісну основу професійної зрілості, оскільки знижує тривожність перед невдачею, робить досвід взаємодії з клієнтом менш загрозливим, а професійну діяльність – емоційно стабільною [54; 55; 56]. Впевнена в собі особистість рідше вдається до захисних стратегій, не потребує домінування над клієнтом, більш схильна до емпатійності, толерантності та партнерського контакту, що є базовими особистісними умовами ефективної психологічної роботи [68; 69].

Надзвичайно значущим проявом впливу самоефективності є формування сталої професійної ідентичності. Висока віра у власну здатність допомагати іншим сприяє інтеграції професійних знань у систему особистісних цінностей, а отже — виникненню ідентичності типу «Я-психолог», яка ґрунтується не на статусі (оцінках, дипломі чи схваленні викладача), а на переживанні внутрішньої компетентності [36]. Саме таке усвідомлене прийняття професійної ролі є детермінантою особистісної зрілості, що забезпечує автономність, відповідальність і здатність до системного саморозвитку [32].

Виявом самоефективності є також професійна креативність — здатність не лише відтворювати відомі техніки, а й гнучко адаптувати їх залежно від клієнтської ситуації, створювати власні маршрути взаємодії та

допомоги [45]. Творча самореалізація є прямим маркером особистісної зрілості, адже передбачає відповідальний вибір, гнучкість мислення й готовність брати на себе наслідки професійних рішень [47].

Отже, самоефективність є ключовим чинником становлення особистісної зрілості майбутнього психолога, оскільки забезпечує:

- перехід від адаптивної позиції до відповідальної суб'єктності [44];
- розвиток рефлексивної саморегуляції [8];
- формування цілісної професійної ідентичності [36];
- емпатійність та партнерський стиль взаємодії [68; 69];
- творчу самореалізацію у професійній діяльності [45].

Таким чином, розвиток психологічної самоефективності в освітньому процесі має розглядатися не як факультативне завдання, а як базова стратегія підготовки фахового психолога, що визначає рівень його особистісної зрілості та професійної готовності до взаємодії з іншою людиною.

Висновки до першого розділу

Особистісна зрілість – це інтегральна системна якість суб'єктності людини, що виявляється у здатності свідомо та відповідально самостійно організовувати власне життя, приймати зважені рішення, регулювати внутрішні стани й забезпечувати продуктивну взаємодію із соціальним середовищем. Вона формується на основі цілісної «Я-концепції», підтримується рефлексивним усвідомленням власних мотивів і цінностей та реалізується через автономну, морально вмотивовану і соціально значущу самореалізацію. У структурі особистісної зрілості ключовими виступають:

- зріла ідентичність, що забезпечує внутрішню сталість «Я» і відповідає за суб'єктність життєвого вибору;
- відповідальність як внутрішній регулятор, що визначає готовність приймати наслідки власної діяльності;

- рефлексивність, яка дає змогу усвідомлювати цілі, потреби, обмеження та шляхи їх подолання;
- ціннісно-смилова автономія, що забезпечує свободу від зовнішнього тиску та орієнтацію на власний потенціал;
- здатність до конструктивної соціальної взаємодії, спрямована не лише на адаптацію, а на розвиток інших і соціального простору.

На нашу думку, особистісна зрілість не є фіксованим станом, а виступає динамічним процесом самокерованого зростання, у якому людина реалізує власні можливості, може трансформувати внутрішні дефіцити та підсилювати психологічну ефективність у взаємодії зі світом.

Аналіз теоретичних підходів показав, що професійна підготовка фахівця допомагаючої професії не може зводитися до засвоєння методик і знань; її ядром є суб'єктність особистості, здатної відповідально впливати на психічний світ іншої людини. У цьому контексті особистісна самореалізація, постає не як додатковий компонент навчання, а як гуманістично орієнтований процес ціннісного, смислового та мотиваційного становлення, що забезпечує зрілість майбутнього психолога. Така позиція задає методологічну рамку: професійність психолога визначається не лише компетентністю, а внутрішньою готовністю бути суб'єктом допомоги.

На основі аналізу сучасних психологічних концепцій встановлено, що психологічна самоефективність є ключовим регулятором цього становлення. Вона забезпечує не просто впевненість у власних можливостях, а інтеграцію знань, етичних принципів, емоційних ресурсів і професійної відповідальності. Саме тому самоефективність у професійній підготовці не може розглядатися як побічний ефект успішності навчання: вона виступає механізмом перетворення зовнішніх компетентностей у внутрішню суб'єктну позицію фахівця.

Теоретичний аналіз дозволив виокремити три механізми, завдяки яким самоефективність детермінує особистісну зрілість:

1. Саморегуляційний (вольовий) механізм — забезпечує здатність приймати рішення, оцінювати наслідки професійної дії, витримувати фрустрацію, долати труднощі, не уникаючи відповідальності. У роботі психолога це проявляється у готовності контактувати з людським стражданням без руйнівної ідентифікації або відсторонення.
2. Когнітивно-мотиваційний механізм — визначає перехід від зовнішньої мотивації «вчитися заради оцінки» до внутрішнього прагнення допомагати іншому професійно й етично, що формує зрілу ціннісну орієнтацію. Усвідомлення власної компетентності активізує професійне зростання, самонавчання, рефлексивність.
3. Соціально-ціннісний механізм — забезпечує готовність до емпатії, толерантності, партнерських стосунків з клієнтом, унеможливорюючи маніпулятивний або владний стиль взаємодії. Віра у власну компетентність знімає потребу контролювати клієнта, і натомість формує орієнтацію на його розвиток.

Узагальнення теоретичних положень дає підстави стверджувати, що самоєфективність є психологічним підґрунтям формування особистісної зрілості, оскільки вона забезпечує:

- перехід студента з позиції пасивного «носія знань» у позицію активного професійного суб'єкта;
- розвиток рефлексивної здатності приймати відповідальність за результати психологічного впливу;
- інтеграцію етичних норм у структуру професійної ідентичності;
- формування здатності до партнерської взаємодії, вільної від домінування;
- перетворення професійної діяльності у ціннісну життєву стратегію, що характеризує зрілу особистість.

Таким чином, результати теоретичного аналізу дозволяють стверджувати, що самоєфективність не є побічною характеристикою навчальної успішності, а виступає ядром професійного та особистісного

становлення психолога, детермінуючи готовність до етичної, відповідальної та гуманістично спрямованої психологічної допомоги. Отже, розвиток психологічної самоефективності в освітньому середовищі слід розглядати як базову умову формування особистісної зрілості, що визначає не лише якість професійної реалізації, але й здатність майбутнього фахівця бути суб'єктом психотерапевтичної взаємодії.

РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ТА ЕМПІРИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ САМОЕФЕКТИВНОСТІ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1. Організація та методологія експериментального дослідження.

Експериментальне дослідження психологічної самоефективності як чинника розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів було організоване відповідно до особистісно-орієнтованого та суб'єктно-діяльнісного підходів, які розглядають професійне становлення фахівця як процес розвитку суб'єктності, внутрішньої автономії, здатності до морального вибору й відповідальної саморегуляції діяльності [7; 13; 26]. Відповідно до цих підходів становлення майбутнього психолога визначається не лише набуттям знань і професійних навичок, а насамперед формуванням здатності діяти усвідомлено та відповідально, спираючись на особистісні цінності, рефлексію й віру у власні можливості. Саме тому феномен психологічної самоефективності розглядається як базовий регулятивний ресурс професійного зростання майбутнього психолога.

Теоретичною основою дослідження виступає концепція самоефективності А. Бандури, згідно з якою особистісні переконання щодо власних здібностей визначають не лише рівень мотивації, але й вибір способів діяльності, стратегії подолання труднощів та рівень наполегливості в досягненні цілей [70; 71; 72]. Положення про суб'єктність професійного становлення [13] визначає можливість трактувати самоефективність як механізм формування автономної професійної позиції, а ресурсна модель психологічного капіталу [76] – як чинник саморозвитку, здатності до стресостійкого функціонування й самореалізації у сфері психологічної допомоги.

Гіпотеза дослідження була сформульована таким чином: чим вищий рівень психологічної самоефективності майбутніх психологів, тим вищим є

рівень їхньої особистісної зрілості, що проявляється у відповідальності, ціннісно-смисловій саморегуляції, здатності до професійної рефлексії та автономності в ухваленні рішень. Передбачалося також, що показники самооефективності та особистісної зрілості будуть відрізнятися залежно від етапу професійного становлення, тобто від курсу навчання.

Методологічна організація експерименту ґрунтувалася на принципах:

- наукової обґрунтованості, що передбачало вибір валідних і надійних методик, логічність гіпотези та коректність статистичного аналізу;
- суб'єктності, який вимагає розгляду респондентів як активних учасників власного професійного розвитку;
- етичності, що забезпечувалося добровільністю участі, конфіденційністю результатів та недопущенням психологічної шкоди відповідно до Етичного кодексу психолога [19];
- репрезентативності, яка враховувала освітній рівень, вік та етап професійної підготовки респондентів.

У дослідженні взяли участь 62 студенти спеціальності «Психологія» денної та заочної форми навчання вищих навчальних закладів м. Одеси (ОНЕУ, НУ «Одеська політехніка»).

Емпіричне дослідження проводилося на вибірці студентів 3 та 4 курсів бакалаврату спеціальності “Психологія”, що зумовлено необхідністю простежити особливості розвитку психологічної самооефективності та особистісної зрілості на різних етапах професійного становлення. Гендерний склад вибірки відображає реальну структуру контингенту студентів-психологів (переважання осіб жіночої статі), тому стать розглядалася як фоновий (контрольний) параметр, а не як основний фактор групування.

Для аналізу динаміки професійного становлення було виокремлено дві групи: студенти 3 курсу (32 респонденти) та студенти 4 курсу (30 респондентів). Такий поділ зумовлений різницею їхнього професійного досвіду: третьокурсники перебувають на етапі первинної професійної ідентифікації, тоді як четвертокурсники вже проходили практику, мають

мінімальний досвід взаємодії з реальними клієнтами, беруть участь у наукових проектах та демонструють ознаки автономності й відповідальності у професійній діяльності [13; 26; 56]. Вищезазначені відмінності створюють підґрунтя для порівняння рівнів самоефективності та особистісної зрілості, а також для виявлення закономірностей професійного зростання.

Дослідження проводилося у три етапи, що забезпечило цілісність та логічність отриманих результатів:

1. Теоретико-методологічний етап.

На першому етапі здійснювався аналіз наукових джерел, уточнювалися ключові поняття, обґрунтовувалася гіпотеза та добиралися психодіагностичні інструменти. Особлива увага приділялася методикам, що дозволяють виміряти різні аспекти самоефективності: загальної («Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема), професійної (Методика «Профіль професійної самоефективності студентів» О. Музики), ресурсної (методика «Психологічний капітал» Ф. Лютаса, Б.Дж. Авольо, К. Юссеф, в адаптації В. Олефір та В. Боснюк). Також було обрано методику оцінювання особистісної зрілості – Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. Гільбуха.

2. Емпірично-діагностичний етап.

На другому етапі проводилася психодіагностика респондентів із дотриманням етичних вимог. Отримані дані фіксувалися та передавалися для кількісного аналізу. Визначено попередні рівні особистісної зрілості та різні види самоефективності.

3. Статистично-інтерпретаційний етап.

Застосовано кореляційний аналіз за коефіцієнтом Спірмена для визначення залежностей між показниками самоефективності та особистісної зрілості. Отримані результати було інтерпретовано відповідно до методологічних засад дослідження: визначено силу та значущість зв'язків, сформульовано висновки щодо розвитку суб'єктності та автономності майбутніх психологів.

Отже, організація експерименту забезпечила можливість цілісно дослідити не лише рівень сформованості самоефективності та особистісної зрілості, але й простежити взаємозв'язки між ними як механізмами професійного становлення психолога, що підтверджує обґрунтованість гіпотези та відкриває перспективи для подальших досліджень у вищезазначеному напрямі.

2.2. Обґрунтування обраних методик емпіричного дослідження.

У контексті нашого наукового дослідження нами було підготовлено блок методик для діагностики психологічної самоефективності та особистісної зрілості майбутніх психологів, адаптованих до українських респондентів:

- 1) тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю. Гільбуха) [12];
- 2) методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварцера та М. Єрусалема) [27, с. 142-144];
- 3) методика «Профіль професійної самоефективності студентів» (О. Музика) [63, С.188-198];
- 4) методика «Психологічний капітал-12 С» РСQ-24 (Ф. Лютаса, Б.Дж. Авольо, К. Юссеф, адаптація) [46].

В основі дослідження сфокусовано ідея щодо припущення про те, що дослідження передбачало поєднання діагностики цільового результату професійно-особистісного розвитку психолога (особистісної зрілості) та провідних ресурсів його формування (самоефективності та психологічного капіталу). Такий підхід забезпечує комплексність отриманих даних і дозволяє виявити центральну роль самоефективності як чинника особистісної зрілості майбутніх психологів.

Вибір діагностичного інструментарію базується на теоретико-концептуальному припущенні про те, що становлення професійного психолога є процесом суб'єктного розвитку, у якому самоефективність

виконує функцію внутрішнього регулятора, а особистісна зрілість – функцію ціннісно-етичної самодетермінації. Отже, інструментарій має вимірювати не лише здібності чи окремі риси, а глибинні механізми професійної суб'єктності, включно з моральною відповідальністю, рефлексивністю, професійною мотивованістю та здатністю до саморегуляції.

Застосування тесту-опитувальника Ю. Гільбуха є ключовим, оскільки саме він дозволяє визначити інтегральне поняття особистісної зрілості – ядра професійної придатності та етично відповідальної поведінки психолога. Методика Ю. Гільбуха є фундаментальною, оскільки вона:

- вимірює зрілість як інтегральну, ціннісну, морально-вольову та рефлексивну систему, а не як поодинокі риси;
- дозволяє оцінити здатність особистості нести професійну відповідальність, бути суб'єктом діяльності, а не лише її виконавцем;
- передбачає оцінку не інтелектуальних чи поведінкових компонентів, а морально-ціннісного ядра особистості, що є центральним критерієм професійної зрілості психолога.

Саме тому у дослідженні використовується методика Ю. Гільбуха як базова, адже без визначення зрілості як цілісної етичної позиції неможливо доводити вплив самоєфективності на професійний розвиток. Таким чином, тест Ю. Гільбуха дозволяє розглядати зрілість не як вікову характеристику, а як механізм морального самокерування, що є ключовим для професійної діяльності психолога.

Методика спрямована на вимірювання сформованості п'яти ключових компонентів зрілої особистості:

- мотивація досягнень – ступінь цілеспрямованості, орієнтація на особистісний та професійний розвиток; прагнення до максимально повної самореалізації, до лідерства, до досягнення високих результатів;
- ставлення до власного «Я» – реалістична самооцінка, відповідальність за самовизначення й особистий вибір;

- почуття громадянського обов'язку – готовність діяти на користь суспільства, професійної спільноти, клієнта;
- життєві установки – ціннісна зрілість, спрямованість на соціальне добро й конструктивну взаємодію;
- здатність до психологічної близькості – емоційна відкритість, емпатійність, здатність будувати межі та збереження суб'єктності у стосунках.

Така структура повністю відповідає професійним вимогам до майбутніх психологів: здатність не лише «знати психологію», але й проявляти особистісну включеність, зрілу відповідальність та етичність у взаємодії з іншим. Саме тому тест Ю. Гільбуха слугує основою емпіричного дизайну, дозволяючи оцінити рівень сформованості зрілості як цільового результату професійної підготовки.

Шкала загальної самоефективності створена є однією з найбільш валідних і поширених у світовій науці методик для вимірювання індивідуальної переконаності людини у власній здатності ефективно діяти, організовувати свою поведінку, долати труднощі та досягати цілей. У психології цей феномен трактується як узагальнена віра особистості у власні можливості, що функціонує не лише як риса, а як модус свідомої саморегуляції, який зумовлює продуктивність діяльності, витривалість, самостійність вибору та стабільність мотивів.

Методика ґрунтується на теорії соціально-когнітивного самовизначення особистості, де саме переконання щодо власної спроможності визначають якість поведінкових та емоційно-когнітивних стратегій у складних ситуаціях. Таким чином, шкала дозволяє виявити не декларативні установки, а реальний потенціал саморегуляції, через який особистість стає суб'єктом власного розвитку.

Методика складається з 10 тверджень, що оцінюють, наскільки особа вірить у власні можливості впоратися зі складними ситуаціями, контролювати обставини, діяти цілеспрямовано й знаходити рішення навіть у

непередбачених умовах. Сутність методики полягає у вимірюванні інтегрованого процесу організації власної активності, який включає когнітивні, мотиваційні, емоційні й поведінкові аспекти. Шкала дозволяє оцінити не лише віру в здібності, а здатність перетворювати їх у результат, що є ключовим критерієм розвитку майбутнього психолога. Таким чином, методика оцінює фундаментальний ресурс суб'єктності, який прямо передуює професійній діяльності психолога.

В аспекті нашого дослідження вищезазначена методика виконує наступні функції:

- є базовим інструментом для діагностики узагальнення самоєфективності, яка слугує передумовою становлення професійного самовизначення;
- дозволяє простежити, як віра у власні сили стає морально-вольовим механізмом особистісної зрілості, що проявляється через відповідальність, автономність, рефлексивність та самодетермінацію;
- забезпечує можливість порівняння студентів із різним досвідом професійної підготовки та виявлення динаміки формування професійної суб'єктності.

Психодіагностичної методики № 2 «Шкала загальної самоєфективності» (Р. Шварцера, М. Єрусалема) дозволяє дослідити базову переконаність особистості у власній здатності до ефективних дій, що є первинним шаром розвитку психологічної суб'єктності. Відповідно вона виконує роль індикатора суб'єктного потенціалу, який забезпечує продуктивність не лише діяльності, а й ціннісно-вольового розвитку особистісної зрілості.

Шкала вимірює: віру у власні здібності; стійкість при зіткненні з труднощами; загальну впевненість у подоланні життєвих та професійних тестів. Вона використовується як індикатор загального рівня суб'єктної активності, на основі якого формується здатність брати відповідальність і діяти не за зовнішнім тиском, а через внутрішню мотивацію. Методика

вимірює первинний рівень самоефективності, без якого неможливо говорити про професійну ефективність.

Шкала загальної самоефективності дозволяє емпірично перевірити ключову гіпотезу дослідження: чим вищий рівень узагальненої самоефективності, тим більш сформованою є особистісна зрілість майбутнього психолога, яка визначає його здатність відповідально, етично та самостійно здійснювати професійну діяльність. Саме тому методика Р. Шварцера та М. Єрусалема обрана як невід'ємний діагностичний елемент моделі дослідження, що дозволяє виявити механізми, які забезпечують формування професійної суб'єктності в майбутнього психолога.

У межах нашого дослідження методика «Профіль професійної самоефективності студентів» О. Музики є ключовим діагностичним інструментом, що дозволяє оцінити сформованість компетентнісного суб'єктного потенціалу, який визначає професійне становлення майбутнього психолога.

Методика розроблена на основі діяльнісно-суб'єктного підходу до професійного розвитку, відповідно до якого ефективність фахівця обумовлена не лише знаннями, а й внутрішньою готовністю застосовувати їх у практичній діяльності, відповідально приймати рішення, організовувати власну професійну активність та проявляти стійкість до труднощів. Таким чином, вона діагностує не абстрактну впевненість у собі, а реальну здатність ефективно функціонувати у професії.

Конкретизуємо завдання методики Профіль професійної самоефективності студентів» для нашого дослідження:

- вимірювання рівня професійної самоефективності як структурного компонента особистісної зрілості майбутніх психологів;
- виявлення особистісних якостей, що забезпечують ефективність професійної діяльності;
- аналізу динаміки становлення професійної суб'єктності залежно від етапу навчання (3-й та 4-й курси);

- дослідження взаємозв'язку між професійною самоефективністю та загальною самоефективністю (за Шварцером-Єрусалем) і особистісною зрілістю (за Ю. Гільбухом).

Методика складається із шести субшкал, кожна з яких описує окремі структурно-функціональні компоненти професійної самоефективності. Шкала «Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності» вимірює ступінь свідомого ставлення до майбутньої професійної діяльності, уміння ставити реалістичні цілі, мобілізувати професійну активність, впливати на інших у конструктивному форматі. Високий рівень за цією шкалою демонструє наявність професійної спрямованості, здатності приймати відповідальні рішення, ініціативність, а також лідерські якості, що є важливим аспектом майбутньої психологічної практики (ведення груп, консультування, фасилітація).

Субшкала «Здібності та упевненість» діагностує віру у власні інтелектуальні та практичні ресурси, що дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання. При високих показниках майбутній психолог усвідомлює власні можливості, здатний прогнозувати наслідки професійних дій, демонструє внутрішню автономію та адекватну самооцінку знань і навичок, що знижує ризик професійної невпевненості та залежності від зовнішнього контролю.

Шкала «Рефлексія і особисті стандарти» досліджує критичність мислення, здатність до самоспостереження, самооцінювання, постановки внутрішніх професійних норм та етичних стандартів. У контексті психологічної практики ця шкала є ключовою, оскільки висока рефлексивність формує етичну відповідальність, професійне саморегулювання, здатність до корекції власної поведінки та прийняття рішень у межах моралі й етики психолога.

Шкала «Стійкість до невдач, долаття і воля» оцінює вольову регуляцію, психічну витривалість і здатність долати професійні труднощі, що є особливо актуальним для фахівців, які працюють з високим рівнем

емоційних навантажень. Високі показники за шкалою СНДВ свідчать про стресостійкість, наполегливість, здатність завершувати складні завдання, толерантність до невизначеності та кризових ситуацій, що є критично важливим у консультуванні та психореабілітаційній роботі.

Субшкала «Самоосвіта і саморозвиток» вимірює потребу в самовдосконаленні, навчанні протягом життя, ініціативність у здобутті нових знань, у тому числі через участь у семінарах, тренінгах, супервізії, інтернатурі тощо. Високий рівень СС формує готовність психолога до постійного професійного оновлення, що є основою дотримання стандартів сучасної науки та практики.

Шкала «Ціннісний досвід» оцінює гуманістичні установки, моральні переконання, емпатійність, доброзичливість, повагу до клієнта та професійні етичні цінності. Ціннісний компонент є невід'ємним ядром професійної зрілості психолога, а високі показники за цією шкалою свідчать про готовність до відповідальної та етично обґрунтованої психологічної допомоги.

Усі шість шкал методики О. Музики відображають інтегровану систему внутрішніх ресурсів, що забезпечують продуктивність майбутньої професійної діяльності психолога. Вони охоплюють не лише когнітивні та поведінкові параметри, але й ціннісно-етичний, вольовий, мотиваційний та рефлексивний компоненти, які формують образ зрілої професійної особистості. Саме тому методика «Профіль професійної самоефективності студентів» є концептуально релевантним інструментом у дослідженні професійної зрілості та її взаємозв'язків із психологічною самоефективністю.

Методика дозволяє виявити якості, що визначають зрілу професійну позицію, а саме: відповідальність та автономність професійних рішень; сформованість морально-ціннісних орієнтацій; професійну рефлексивність та етичність; вольову регуляцію та готовність до викликів; мотиваційно-цільову спрямованість; здатність до саморозвитку та самоосвіти. Саме ці характеристики є ядром професійної суб'єктності, що визначає особистісну

зрілість майбутнього психолога. Тому методика «Профіль професійної самоефективності студентів» не лише вимірює ефективність, але й концептуально узгоджується з метою дослідження: довести, що професійна самоефективність є чинником розвитку особистісної зрілості.

Методика «Профіль професійної самоефективності студентів» є валідним інструментом для вимірювання ключових параметрів професійної суб'єктності майбутнього психолога, що забезпечують становлення його особистісної зрілості. Вона дозволяє простежити, як інтеграція вольових, когнітивних, мотиваційних, ціннісних та рефлексивних компонентів формує здатність відповідально діяти в майбутній професійній діяльності, що й становить сутність зрілої, етично орієнтованої психологічної практики.

Методика «Психологічний капітал-12 С» відіграє важливу роль як інструмент діагностики ресурсного потенціалу особистості, що забезпечує психологічну готовність до професійного становлення. Вона дозволяє комплексно оцінити ті мотиваційно-вольові механізми, які сприяють перетворенню самоефективності з теоретичної установки у зрілу професійну поведінку та етичну практику психолога.

Методика ґрунтується на концепції Psychological Capital (PsyCap) – позитивного потенціалу особистості, який містить чотири ключові компоненти: самоефективність, оптимізм, резильєнтність і надію. Саме ця структура робить «ПсиКап-12С» важливою для нашого дослідження, оскільки вона пояснює як саме самоефективність перетворюється на стійкість, професійну мотивацію та реальну продуктивність.

Методика «ПсиКап-12С» дозволяє:

- дослідити ресурсний потенціал, що забезпечує дієвість самоефективності;
- простежити міжособистісні та мотиваційно-вольові механізми професійної зрілості;
- встановити умови трансформації віри у власні здібності (самоефективності) в реальну професійну готовність;

- пояснити, чому високий рівень самоефективності не завжди гарантує професійну зрілість, якщо не підкріплений оптимізмом, стійкістю й мотивацією.

Українська адаптація PCQ-24 представлена скороченою версією, що містить 12 тверджень, об'єднаних у чотири шкали (по 3 твердження кожна). Кожен із цих компонентів має чіткий практичний вимір, безпосередньо пов'язаний з формуванням зрілої професійної позиції психолога.

Компонент «Самоефективність» оцінює впевненість у здатності досягати результатів, впливати на ситуацію, виконувати складні завдання і вирішувати неочевидні проблеми. У професійній діяльності психолога цей ресурс визначає: здатність приймати відповідальні рішення; уміння вибудовувати психотерапевтичний контакт; професійну автономність та суб'єктність. У контексті нашого дослідження саме ця шкала дозволяє простежити внутрішній стрижень професійної суб'єктності, що є підґрунтям особистісної зрілості.

Компонент «Надія» інтерпретується як вміння цілеспрямовано планувати, бачити декілька шляхів досягнення мети, не втрачати волюву мотивацію під час труднощів. Для професії психолога здатність витримувати тривалі процеси змін у клієнта; вміння утримувати терапевтичні цілі; внутрішня готовність підтримувати інших є мотивуючим ядром розвитку самого психолога, що робить її важливою ланкою в механізмі особистісної зрілості.

Компонент «Резильєнтність» вимірює здатність студента долати кризові ситуації, адаптуватися до стресу, відновлюватися після поразок і продовжувати діяльність із новою стратегією. У діяльності психолога резильєнтність є критично важливою, адже: професія передбачає постійну взаємодію з людськими травмами, болем і дистресом; емоційне виснаження є професійним ризиком. Резильєнтність – це захисний механізм професійної зрілості, без якого психолог не здатний ефективно працювати в емоційно складних умовах.

Компонент відображає позитивний атрибутивний стиль мислення, тобто схильність пояснювати труднощі так, щоб не втрачати активність та віру в можливість змін. Вищезазначений компонент реалізується в здатності підтримувати клієнта навіть тоді, коли зміни повільні; уміння не переносити власні негативні прогнози на клієнта; готовність бачити ресурс у кризі.

Компонент «Оптимізм» визначає в методиці не наївну віру, а когнітивну установку, що дозволяє діяти конструктивно, і тому він є етичним компонентом професійної позиції.

Використання методики «Психологічний капітал-12 С» у нашому дослідженні дозволяє емпірично показати, що самоефективність стає чинником розвитку особистісної зрілості лише тоді, коли поєднується з психологічним капіталом: сукупністю оптимізму, надії та резильєнтності. Таким чином, професійне становлення майбутнього психолога – це не лише впевненість у своїх здібностях, але й внутрішня мобілізаційна система, що забезпечує стабільність, етичність і готовність до підтримки інших у складних життєвих ситуаціях.

Підсумуюмо, що дослідження ґрунтується на системній моделі професійного становлення майбутнього психолога, у якій самоефективність розглядається як внутрішній механізм суб'єктного розвитку, а особистісна зрілість як ціннісно-вольовий результат цього розвитку. Згідно з обраною логікою, кожна з чотирьох методик діагностує різні рівні функціонування особистості майбутнього психолога, а їх поєднання створює повний вимір процесу становлення професійної суб'єктності:

1. Рівень ціннісно-етичної суб'єктності конкретизується за допомогою «Тесту-опитувальника особистісної зрілості». Методика Ю. Гільбуха є ядром усієї діагностичної системи, адже визначає зрілість як морально-вольову й етичну позицію особистості-психолога: здатність діяти відповідально, гуманістично, усвідомлено й автономно.
2. Базовий рівень суб'єктної активності описує «Шкала загальної самоефективності». Методика Р. Шварцера та М. Єрусалема виявляє

узагальнену віру у власну спроможність, яка є фундаментом будь-якої саморегуляції та професійної діяльності. Отже, вона показує, чи має особистість базову впевненість у собі як у суб'єкті дії, незалежно від контексту.

3. Рівень професійної суб'єктності конкретизується «Профілем професійної самоефективності студентів». Методика О.Музики є містком між особистісною та професійною сферою та показує, як базова самоефективність проявляється саме в професійній діяльності психолога: через мотивацію, рефлексію, внутрішню етичність, здатність до саморозвитку та стійкість до професійних труднощів.

4. Ресурсний механізм суб'єктності окреслюється «Психологічним капіталом-12С». Методика вимірює психологічні ресурси, що забезпечують стійку професійну поведінку: оптимізм, резильєнтність, надію та самоефективність як частину капіталу. Саме ці компоненти перетворюють зрілість у стійкість, а впевненість у продуктивну допомогу іншому.

Кожна із чотирьох методик послідовно вимірює різні рівні становлення майбутнього психолога як професійно зрілої особистості. Розвиток особистості майбутнього фахівця не є одномоментним або лінійно залежним від наявності впевненості чи знань. Він здійснюється як багаторівневий процес, у якому поєднуються суб'єктність, етичність, ресурсність та готовність діяти в професійно складних умовах.

Тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю. Гільбух) займає позицію кінцевого результату, оскільки оцінює не лише окремі риси або знання, а ціннісно-етичну суб'єктність особистості психолога. Вона виступає критеріальним показником зрілості як інтегрованого явища, що включає моральну відповідальність, гуманістичну спрямованість, рефлексивність та автономність.

Шкала загальної самоефективності (Р. Шварцера, М. Єрусалема) виконує фундаментальну функцію: вона визначає загальну віру особистості у власну спроможність діяти. Без цієї віри не формується базова суб'єктність, а

психологічна діяльність стає залежною від зовнішніх умов. Таким чином, GSE виступає опорною структурою, на якій будується професійна готовність та здатність приймати відповідальні рішення. Це означає: неможливо досягнути зрілості без загальної самоефективності особистості.

«Профіль професійної самоефективності студентів» визначений як рівень професійної реалізації суб'єктності, який визначає готовність ефективно функціонувати саме у майбутній психологічній діяльності: здатність до саморегуляції, професійної мотивації, внутрішніх етичних норм, рефлексії та стійкості до професійних труднощів. Іншими словами, Музика демонструє: чи трансформується внутрішня впевненість у справжню професійну позицію та відповідальність.

Методика «Психологічний капітал-12С» окреслена як ресурсний механізм розвитку професійної суб'єктності, оскільки вимірює ті внутрішні фактори, які підтримують професійну діяльність майбутнього психолога в умовах стресу та емоційного навантаження: резильєнтність, надію, оптимізм і самоефективність (як ресурс, а не лише переконання). Завдяки дослідженню ми отримуємо відповідь на питання: що саме забезпечує стабільність професійного розвитку та дозволяє перетворити зрілість на стійку практику психологічної допомоги?

Таким чином, становлення майбутнього психолога розгортається як динамічна взаємодія самоефективності, професійної готовності, ресурсності та зрілої ціннісної позиції, що є необхідною умовою відповідальної та етично орієнтованої практики психологічної допомоги.

Висновки до другого розділу

У другому розділі теоретично й емпірично обґрунтовано методологічні засади, організацію та психодіагностичне забезпечення вивчення психологічної самоефективності як чинника розвитку особистісної зрілості

майбутніх психологів. Узагальнення отриманих положень дає змогу зробити низку принципових висновків.

Організація експериментального дослідження виявилася внутрішньо узгодженою з особистісно-орієнтованим та суб'єктно-діяльнісним підходами. Професійне становлення майбутнього психолога розглянуто не як лінійне накопичення знань та умінь, а як процес розгортання суб'єктності, що включає автономність, здатність до морального вибору, відповідальну саморегуляцію та рефлексивне ставлення до власної діяльності. Саме у цьому контексті психологічна самоефективність була обґрунтована як базовий внутрішній регулятор професійного розвитку, а особистісна зрілість – як його ціннісно-смысловий результат.

На основі концепції самоефективності А. Бандури, положень про суб'єктність професійної самореалізації та моделі психологічного капіталу було сформульовано гіпотезу: вищі показники психологічної самоефективності майбутніх психологів детермінують вищий рівень їхньої особистісної зрілості, що проявляється у відповідальності, автономності, здатності до професійної рефлексії та етично вмотивованих рішень. Додатково обґрунтовано, що ці показники мають варіювати залежно від етапу професійного становлення (3–4 курси), що й визначило логіку добору вибірки респондентів.

Вибір емпіричної вибірки в 62 особи (студенти 3 та 4 курсів спеціальності «Психологія» денної та заочної форм навчання) та поділ її на дві групи (32 студенти 3 курсу та 30 студентів 4 курсу) дав змогу цілеспрямовано порівняти різні етапи професійної ідентифікації: від фази первинного професійного самовизначення до етапу, коли студенти вже мають досвід практики, взаємодії з реальними клієнтами, участі у наукових і навчально-професійних проектах.

Методологічна організація дослідження спиралася на низку принципів (наукової обґрунтованості, суб'єктності, етичності, репрезентативності), що забезпечило його надійність і коректність. Це особливо важливо в

дослідженні, спрямованому на майбутніх психологів, у яких формується професійна етика.

Трьохетапна структура дослідження (теоретико-методологічний, емпірично-діагностичний, статистично-інтерпретаційний етапи) забезпечила його цілісність. На першому етапі сформовано концептуальну ідею, уточнено ключові поняття і обґрунтовано гіпотезу; на другому – здійснено психодіагностичне обстеження за комплексом валідних методик; на третьому – проведено кількісний аналіз (зокрема, кореляційний аналіз за Спірменом) та здійснено інтерпретацію результатів у межах обраної теоретичної моделі.

Обґрунтування вибору психодіагностичного інструментарію засвідчує, що дослідження спирається на системну модель професійного розвитку, у якій кожна методика виконує власну функцію і водночас доповнює інші. Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. Гільбуха обрано як базовий критеріальний інструмент, що діагностує інтегральну ціннісно-моральну й рефлексивну структуру зрілої особистості психолога. «Шкала загальної самооефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема фіксує фундаментальний рівень узагальненої віри у власні можливості, яка є первинним шаром суб'єктності. Методика «Профіль професійної самооефективності студентів» О. Музики дозволяє оцінити, наскільки загальна самооефективність набуває конкретно-професійного змісту у сфері психологічної діяльності. Методика «Психологічний капітал-12С» діагностує ресурсний потенціал (оптимізм, надію, резильєнтність, самооефективність), що забезпечує стійкість професійної поведінки й запобігає дезадаптації в умовах емоційного навантаження.

Інтеграція чотирьох методик дозволила вибудувати багаторівневу діагностичну модель, у межах якої:

- особистісна зрілість постає як цільовий, критерійний результат професійного становлення;
- узагальнена самооефективність – як базовий ресурс суб'єктної активності;

- професійна самоефективність – як показник конкретизованої готовності до діяльності психолога;
- психологічний капітал – як внутрішній ресурсно-мотиваційний механізм, що забезпечує перехід від потенційної готовності до стійкої професійної практики.

Така побудова діагностичного інструментарію дає змогу не лише фіксувати окремі параметри, а й дослідити взаємозв'язки та взаємозумовленість між різними рівнями суб'єктного розвитку.

Логіка добору інструментів і побудови дослідження дозволяє емпірично перевірити й конкретизувати вихідну гіпотезу: психологічна самоефективність відіграє роль не ізольованої риси, а центрального механізму, через який ресурсний потенціал особистості (психологічний капітал) трансформується в ціннісно-зрілу професійну позицію майбутнього психолога. Методики, включені в діагностичний етап дослідження, забезпечують фіксацію як результативних характеристик (зрілість), так і процесуальних (самоефективність, професійна суб'єктність, ресурси).

РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ САМОЕФЕКТИВНОСТІ ТА ОСОБИСТІСНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Проаналізуємо результати за методикою №1 «Тест-опитувальником особистісної зрілості» Ю. Гільбуха, які репрезентовані в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Результати діагностування рівнів особистісної зрілості за шкалами «Теста-опитувальника особистісної зрілості» Ю. Гільбуха

Шкали зрілості	Рівень	Г1		Г2	
		Кількість	%	Кількість	%
Мотивація досягнень	Низький	8	25,0	4	13,3
	Середній	18	56,3	15	50,0
	Високий	6	18,7	11	36,7
Ставлення до свого «Я»	Низький	10	31,3	5	16,7
	Середній	16	50,0	13	43,3
	Високий	6	18,7	12	40,0
Почуття громадянського обов'язку	Низький	9	28,1	3	10,0
	Середній	17	53,1	15	50,0
	Високий	6	18,8	12	40,0
Життєві установки та цінності	Низький	11	34,4	4	13,3
	Середній	15	46,9	13	43,3
	Високий	6	18,7	13	43,4
Здатність до психологічної близькості	Низький	12	37,5	5	16,7
	Середній	16	50,0	12	40,0
	Високий	4	12,5	13	43,3

Показники мотивації досягнень продемонстрували помірні відмінності між двома групами. У студентів 3 курсу (Г1) домінує середній рівень мотивації (56,3 %), тоді як високий рівень виражений лише у 18,7 % респондентів. У групі 4 курсу (Г2) частка студентів з високим рівнем мотивації майже подвоюється (36,7 %), водночас зменшується частка низького рівня (з 25 % до 13,3 %), що свідчить про те, що з професійним та

особистісним дорослішанням студенти стають більш зорієнтованими на успіх, досягнення, самореалізацію та відповідальне ставлення до поставлених цілей. Зростає не лише бажання досягати результатів, але й готовність докладати зусиль, що корелює з розвитком професійної ідентичності.

За шкалою ставлення до свого «Я» простежується одна з найбільш виражених відмінностей між курсами. У Г1 високий рівень спостерігається у 18,7 %, тоді як у Г2 майже вдвічі частіше (40 %). Низький рівень зменшується з 31,3 % до 16,7 %, що свідчить про зростання адекватної самооцінки, розвиток здатності до самоприйняття, усвідомлення власних можливостей та обмежень. У студентів старшого курсу формується більш стабільне і внутрішньо підтримане ставлення до себе, що є необхідною умовою емоційної автономії та професійної зрілості. Для майбутнього психолога така тенденція є важливою, адже саме самоприйняття значною мірою визначає ефективність допомоги іншим.

За шкалою «Почуття громадянського обов'язку» у студентів 3 курсу переважає середній рівень (53,1 %), тоді як високий рівень зустрічається лише в 18,8 % випадків. У Г2 високий рівень зростає до 40 %, а низький зменшується до 10 %, що вказує на посилення відповідального ставлення до суспільних норм, готовність брати участь у колективній діяльності, виконувати обов'язки та дотримуватися етичних принципів професії. Для психолога громадянськість проявляється у професійній відповідальності, повазі до клієнта, етичності та збереженні конфіденційності. Зростання показників цієї шкали свідчить про становлення майбутнього фахівця як відповідального суб'єкта професійної діяльності.

Зміни за шкалою «Життєві установки та цінності» підтверджують якісний розвиток особистості. У студентів Г1 високий рівень становить лише 18,7 %, тоді як у Г2 – 43,4 %, що є більш ніж дворазовим зростанням. Також відчутно зменшується низький рівень (з 34,4 % до 13,3 %), що свідчить про формування зрілої системи цінностей, домінування гуманістичних орієнтацій, здатності керуватися у стосунках етичними принципами,

критично осмислювати життєві ситуації. У майбутніх психологів чіткіша система цінностей передбачає більшу професійну цілісність, здатність приймати складні рішення, уникати маніпуляцій та підтримувати екологічну комунікацію.

Найнижчі показники серед студентів 3 курсу спостерігаються за шкалою «Здатність до психологічної близькості»: низький рівень у 37,5 %, а високий лише у 12,5 %. У Г2 частка респондентів із високими показниками істотно зростає до 43,3 %, а низький рівень майже вдвічі зменшується (до 16,7 %). Вищезазначене є важливим результатом, адже здатність до психологічної близькості відображає зрілість емпатії, відкритість у взаємодії, уміння будувати підтримувальні стосунки. Для професії психолога саме ця шкала має ключову значущість, оскільки вона відображає готовність до міжособистісної взаємодії без тривоги, домінування або залежності.

Продовжуючи аналіз діагностики зрілості майбутніх психологів, охарактеризуємо отримані дані за загальним показником особистісної зрілості, які репрезентовані в таблиці 2.2

Таблиця 2.2

Рівні особистісної зрілості майбутніх психологів

Рівень зрілості	Г1		Г2	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	9	28,1	4	13,3
Середній	15	46,9	14	46,7
Високий	8	25,0	12	40,0

Загальні результати свідчать, що у студентів 3 курсу домінує середній рівень особистісної зрілості (46,9 %), водночас значна частка має низькі показники (28,1 %). У студентів 4 курсу також переважає середній рівень (46,7 %), однак частка високого рівня суттєво зростає (із 25 % до 40 %). Низький рівень у Г2 більш ніж удвічі менший порівняно з Г1 (з 28,1 % до 13,3 %). Отже, наявна тенденція поступового розвитку особистісної зрілості, яка не формується одномоментно, а потребує часу, досвіду та професійного

включення. Отримані дані підтверджують, що навчально-професійне середовище, зокрема практична підготовка, сприяє структурному розвитку усіх компонентів зрілості: від самоствавлення й цінностей до здатності до міжособистісної близькості. Зростання високого рівня зрілості є особливо важливим, оскільки саме він визначає готовність до професійної діяльності психолога.

У двох вибірках респондентів (3 та 4 курс) спостерігається однакова домінуюча тенденція: найбільш поширеним залишається середній рівень особистісної зрілості. Проте структура цього рівня різна: у студентів 4 курсу частка зрілих особистостей зміщується в бік високих показників, тоді як у студентів 3 курсу – в бік низьких. Тобто не загальний рівень змінюється найбільш помітно, а «якість середнього рівня». Таким чином, результати емпіричного дослідження демонструють реальну динаміку становлення особистісної зрілості в процесі професійної підготовки майбутнього психолога, що стає підґрунтям для подальшого аналізу взаємозв'язку між особистісною зрілістю та психологічною самоефективністю.

За методикою «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема» отримано наступні дані: в обох групах домінує середній рівень загальної самоефективності, що є типовим для студентської молоді й свідчить про достатній, але ще не максимально реалізований рівень віри у власні можливості (таблиця 2.3).

У студентів 4 курсу (Г2) констатовано менше осіб із низькою самоефективністю (10,0 % проти 18,8 % у Г1), суттєво більше респондентів із високим рівнем (43,3 % проти 25,0 % у Г1). Отже, до завершення бакалаврату майбутні психологи більш впевнені у своїй здатності долати труднощі, організовувати власну діяльність, впливати на події та досягати цілей.

Отриманий розподіл добре узгоджується з даними за тестом особистісної зрілості Ю. Гільбуха: зростання самоефективності йде паралельно зі збільшенням частки студентів з високим рівнем особистісної зрілості, особливо за шкалами ставлення до «Я», цінностей та психологічної

близькості. Тобто вже на рівні описової статистики ми бачимо те, що потім будемо підтверджувати кореляціями: психологічна самоефективність виступає внутрішнім ресурсом і чинником розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів

Таблиця 2.3

**Рівні загальної самоефективності за методикою
«Шкала самоефективності» Р. Шварцера та М. Єрусалема.**

Рівень загальної самоефективності	Г1		Г2	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький рівень	6	18,8	3	10,0
Середній рівень	18	56,3	14	46,7
Високий рівень	8	25,0	13	43,3

Проаналізуємо результати за методикою «Профіль професійної самоефективності студентів» О. Музики, які зафіксовано в таблиці 2.4.

Порівняльний аналіз за субшкалою «Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності» показав істотне зростання вираженості професійних мотивів, усвідомленості цілей та лідерської позиції серед студентів 4 курсу: високий рівень продемонстрували 56,7 %, що більш ніж у чотири рази перевищує показник 3 курсу (12,5 %). Водночас на 3 курсі значна частка студентів перебуває на низькому рівні (28,1 %), тоді як серед студентів 4 курсу таких не виявлено зовсім. Отримані дані відображають внутрішнє професійне дозрівання, формування свідомої орієнтації на професійне зростання, підвищення відповідальності та здатності ставити реалістичні довгострокові професійні цілі. Отже, професійні мотиви та лідерський компонент не тільки зростають із досвідом, але й виявляються маркером переходу до професійної суб'єктності майбутнього психолога.

За субшкалою здібностей і впевненості спостерігається стійка тенденція до збільшення частки студентів із високим рівнем загальної професійної впевненості на старших курсах: 60 % на 4 курсі проти 21,9 % на

3 курсі. Водночас саме в цій шкалі на 3 курсі зберігається частка студентів із низьким рівнем впевненості (18,8 %), що може свідчити про несталість професійної самооцінки та залежність від зовнішніх оцінок. Таким чином, упевненість у власних здібностях у психологів формується переважно через інтеріоризацію досвіду: практику, рефлексивні завдання та навчальну діяльність, що виходить за межі теорії.

Таблиця 2.4

**Результати діагностування рівнів особистісної зрілості за
шкалами методики «Профіль професійної самоефективності
студентів»**

Шкали зрілості	Рівень	Г1		Г2	
		Кількість	%	Кількість	%
Лідерство, цілі та мотиви професійної діяльності	Низький	9	28,1	0	0
	Середній	19	59,4	13	43,3
	Високий	4	12,5	17	56,7
Здібності й упевненість	Низький	6	18,8	0	0
	Середній	19	59,4	12	40
	Високий	7	21,9	18	60
Рефлексія та особисті стандарти	Низький	6	18,8	1	3,3
	Середній	21	65,6	14	46,7
	Високий	5	15,6	15	50
Стійкість до невдач, долання і воля	Низький	8	25	1	3,3
	Середній	19	59,4	11	36,7
	Високий	5	15,6	18	60
Самоосвіта і саморозвиток	Низький	7	21,9	0	0
	Середній	18	56,3	11	36,7
	Високий	7	21,9	19	63,3
Ціннісний досвід	Низький	5	15,6	0	0
	Середній	21	65,6	12	40
	Високий	6	18,8	18	60

Рівень рефлексії та внутрішніх професійних стандартів показав більш помірний контраст, що є науково обґрунтованим: рефлексія – це характеристика, яка формується не лише практикою, але й самосвідомісними якостями особистості. Високий рівень притаманний 50 % студентів 4 курсу,

тоді як на 3 курсі таких лише 15,6 %. Показники середнього рівня переважають на обох курсах, але частка студентів із низькою рефлексією на 3 курсі суттєво більша (18,8 % проти 3,3 %). Зростання рефлексивності на завершальному етапі навчання свідчить про формування здатності критично оцінювати власну діяльність, усвідомлювати професійні обмеження та співвідносити власні дії з етичними нормами психологічної практики, що є важливим індикатором професійної зрілості.

Субшкала стійкості до невдач демонструє найстрімкіше підвищення показників: на 4 курсі 60 % студентів мають високий рівень, тоді як на 3 курсі таких лише 15,6 %. Більшість 3 курсу перебуває на середньому рівні (59,4 %), що природно для студентів, які лише починають стикатися з реальними складнощами професійної діяльності. Таким чином, саме практичний досвід (психологічна практика, робота з клієнтами, стажування, участь у консультативних проектах) стає ключовим чинником розвитку професійної волі та стресостійкої поведінки. Отже, вищезазначене підтверджує важливість включення студентів у реальні професійні ситуації уже на ранніх етапах навчання.

Показники самоосвіти та саморозвитку достатньо репрезентативні для психології як професії, де навчання є безперервним. На 4 курсі 63,3 % студентів демонструють високий рівень, тоді як на 3 курсі лише 21,9 %. При цьому низький рівень саморозвитку зберігається у 21,9 % студентів 3 курсу та повністю відсутній у студентів 4 курсу. Така динаміка пояснюється інтеграцією студентів у професійні спільноти, участю у тренінгах, конференціях, науковій роботі, а також появою більшої професійної автономії. Субшкала ціннісного досвіду відображає інтеграцію особистих цінностей із професійними. На 4 курсі 60 % студенти демонструють високий показник, тоді як на 3 курсі лише 18,8 %.

Опишемо загальні отримані результати за методикою «Профіль професійної самоефективності студентів», які представлено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Загальні рівні професійної самоефективності за методикою
«Профіль професійної самоефективності студентів» О. Музики**

Рівень професійної самоефективності студентів	Г1		Г2	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	6	18,8	0	0
Середній	21	65,6	10	33,3
Високий	5	15,6	20	66,7

Загальний рівень професійної самоефективності у студентів 4 курсу є статистично значущо вищим: 66,7 % мають високий рівень, тоді як на 3 курсі таких лише 15,6 %. Низький рівень практично зникає на 4 курсі (0 % проти 18,8 %). Отримані дані підтверджують, що професійна самоефективність психолога є динамічним утворенням, яке розвивається під впливом: професійної практики; реального досвіду взаємодії з людьми; участі у професійних спільнотах; інтеріоризації цінностей психологічної допомоги; зростання рефлексії та саморегуляції.

Таким чином, професійна самоефективність виступає не лише показником готовності до професійної діяльності, але й ключовим механізмом розвитку особистісної та професійної зрілості майбутнього психолога, що цілком узгоджується з позиціями сучасної вітчизняної психологічної науки.

Проаналізуємо отримані результати за шкалами методики «Психологічний капітал», які відображено в таблиці 2.6.

У дослідженні було визначено рівень сформованості психологічного капіталу студентів-психологів, що навчаються на 3-му (Г1,) та 4-му курсах (Г2). Психологічний капітал розглядається як інтегральний психологічний ресурс особистості, до якого входять: самоефективність, надія, оптимізм і резильєнтність. Отримані результати дозволяють не лише кількісно оцінити ресурсний потенціал майбутніх фахівців, а й виявити механізми формування особистісної зрілості в професійному становленні психолога.

У студентів 4 курсу виявлено високу самоефективність (63,3 %), тоді як у студентів 3 курсу переважає лише середній рівень (62,5 %), що засвідчує, що саме в період між 3 та 4 курсами відбувається не лише накопичення знань, а усвідомлення власної компетентності, що є ключовим для психолога, адже професія пов'язана з особистісним впливом на клієнта і відповідальністю за нього. Самоефективність стає показником професійної автономії, яка характерна для зрілої особистості.

Показник надії (цілепокладання та планування шляхів) у Г2 досягає 60%, тоді як у Г1 – 59,4 %, але на середньому рівні, що означає наступне: студенти 4 курсу не просто прагнуть до професійної реалізації, а мають конкретні плани її досягнення, розуміють, які ресурси потрібно залучати й у якій формі. У студентів 3 курсу ці процеси перебувають на стадії формування та пошуку моделей самореалізації. Тобто особистісна зрілість виявляється як здатність діяти, а не просто бажати.

У 3 курсі домінує низько-середній рівень оптимізму (71,9 %), тоді як у 4 курсу спостерігається якісно іншого характеру «середньо-високий оптимізм» (70 %). Важливо, що оптимізм у психологічному капіталі не є наївним позитивним настроєм – це усвідомлена перевага особистісної активності над випадковістю. Студенти старших курсів приписують успіх власним зусиллям, що є критерієм зрілої атрибутивної моделі особистості. Таким чином, емоційний реалізм стає показником зрілості психолога, а не просто «позитивний настрій».

У студентів 4 курсу показники резильєнтності вищі (66,7 %), ніж у 3 курсу (65,6 % на середньому рівні), хоча різниця виглядає кількісно невеликою. Однак якісно вона принципова. У 4 курсі резильєнтність пов'язана з досвідом подолання труднощів на практиці і під час роботи з реальними людьми, а в 3 курсі – з теоретичним уявленням про подолання. Це робить старших студентів більш витривалими до стресу, невизначеності й професійних помилок. Резильєнтність – фундамент емоційної та професійної стабільності психолога.

Таблиця 2.6

Загальні рівні психологічного капіталу майбутніх психологів

Рівні психологічного капіталу	Г1		Г2	
	Кількість	%	Кількість	%
Низький	6	18,8	1	3,3
Середній	21	65,6	10	33,3
Високий	5	15,6	19	63,3

Проаналізуємо загальні показники за методикою «Психологічний капітал». У 4-го курсу високий рівень психологічного капіталу – 63,3 %, тоді як у 3-го лише 15,6 %, що свідчить про наступне: старші студенти вже сформували внутрішні професійні ресурси, які пов'язані з досвідом практики, більшою упевненістю в професійному виборі та соціальною підтримкою. Розподіл рівнів психологічного капіталу має суттєві міжгрупові відмінності: у студентів 3 курсу переважає середній рівень (65,6 %) при наявності 18,8 % низьких показників; у студентів 4 курсу домінує високий рівень (63,3 %) при мінімальному відсотку низьких показників (3,3 %). Така різниця відображає перехід від періоду професійного самоозначення до початкової професійної автономності та готовності працювати з іншою людиною. Психологічний капітал виступає центральною ланкою, що поєднує мотиваційні, вольові, емоційні та когнітивні ресурси зрілої особистості психолога.

У студентів-психологів 4 курсу психологічний капітал набуває рис ресурсної системи, яка забезпечує: професійну впевненість (самоефективність), стратегічність (надія), емоційний реалізм (оптимізм), стійкість при труднощах (резильєнтність). Вищезазначене дозволяє говорити про прямий зв'язок між психологічним капіталом і особистісною зрілістю майбутнього фахівця.

Проаналізуємо кореляційні зв'язки між психологічною самоефективністю та особистісною зрілістю. Для кожного з 32 студентів Г1

маємо пару показників: X_i – інтегральний (або сумарний) бал професійної самооефективності, Y_i – інтегральний бал особистісної зрілості. Оскільки використовуємо коефіцієнт Спірмена, спочатку всі значення X і Y було перетворено в ранги (від 1 до 32) з урахуванням можливих збігів (зв'язаних рангів). У таблиці подано вже відранговані значення X та Y , а також різниці між ними (додаток Д).

Обчислюємо d ($X-Y$) і d^2 . Розрахунок d та d^2 між ранговими показниками професійної самооефективності (X) та особистісної зрілості (Y) у Г1 ($n = 32$) визначено в додатку Д.

$$\sum d^2 = 1410, \text{ де } n = 32$$

Розрахуємо коефіцієнт Спірмена (ρ) для Г1.

Оскільки дані представлені у вигляді рангів без зв'язаних рангів між собою, використовується класична формула Спірмена: $\rho = 1 - \frac{6\sum d^2}{n(n^2-1)}$

$$\text{Підставляємо числові значення: } \rho = 1 - \frac{6 \cdot 1410}{32(32^2-1)} \approx 0,74$$

Отже, ρ (Г1) $\approx 0,74$.

Перевіряємо статистичну значущість (t-критерій Стьюдента). Для оцінки значущості кореляції Спірмена використовуємо формулу: $t = \frac{\rho\sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\rho^2}}$

$$\text{Підставляємо: } \rho=0,74; \quad n=32 \Rightarrow df=n-2=30$$

$$t_{Г1} = \frac{0,74\sqrt{30}}{\sqrt{1-0,74^2}} \approx 6,05$$

Порівняння з критичними значеннями t ($df = 30$) показує, що $t_{\text{емп}}$ значно перевищує $t_{\text{кр}}$ на рівнях $p < 0,01$ і $p < 0,001$. Отже, зв'язок між професійною самооефективністю та особистісною зрілістю у Г1 є статистично значущим на рівні $p < 0,001$.

Отриманий коефіцієнт $\rho \approx 0,74$ свідчить про сильний позитивний кореляційний зв'язок у групі студентів 3 курсу. Тобто, чим вищий рівень професійної самооефективності, тим вищий рівень особистісної зрілості.

Змістовно це означає, що вже на етапі 3 курсу студенти, які відчувають себе компетентними у виконанні навчально-професійних завдань, вірять у свою здатність впоратися зі складними ситуаціями навчання, демонструють більшу активність, ініціативність і відповідальність, одночасно мають більш сформовані характеристики особистісної зрілості за Ю. Гільбухом: адекватніше ставлення до власного «Я», більш виразну мотивацію досягнень, відповідальність за власний розвиток, здатність до саморефлексії та встановлення конструктивних стосунків.

Разом з тим, для Г1 цей зв'язок має характер динамічного, ще не цілком стабілізованого ресурсу. Професійна самоефективність тут перебуває на етапі становлення й значною мірою залежить від навчальних успіхів, оцінок, реакцій викладачів та групи. Отже, особистісна зрілість на 3 курсі істотно пов'язана з тим, як студент переживає та інтерпретує власну успішність у навчальній діяльності, але структура цього зв'язку ще не є остаточно усталеною.

Виконуємо аналогічну кореляцію в групі 2 між професійною самоефективністю та особистісною зрілістю. Для Г2 (4 курс, $n = 30$) так само сформовано пари: X_i – рангові показники професійної самоефективності, Y_i – рангові показники особистісної зрілості. Ранжування виконано окремо в межах групи. У таблиці додатку Е подані ранги X та Y , а також різниці між ними.

Розрахунок d та d^2 між ранговими показниками професійної самоефективності (X) та особистісної зрілості (Y) у Г2 ($n = 30$) подано в додатку Е. $\sum d^2 = 478$, $n = 30$. Розрахуємо коефіцієнт Спірмена (ρ) для Г2.

Використовуємо ту ж формулу: $\rho = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n(n^2 - 1)}$ Підставляємо:

$$\rho_{Г2} = 1 - \frac{6 * 478}{30(30^2 - 1)} \approx 0,89$$

Перевіряємо статистичну значущість (t-критерій) $t = \frac{\rho \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-\rho^2}}$

За: $\rho=0,89$; $n=30 \Rightarrow df=28$

$$t_{\Gamma 2} = \frac{0,89\sqrt{28}}{\sqrt{1 - 0,89^2}} \approx 10,54$$

Отримане значення $t_{\text{мп}} \gg t_{\text{кр}}$ для рівнів значущості $p < 0,01$ та $p < 0,001$. Отже, зв'язок між професійною самоефективністю та особистісною зрілістю у $\Gamma 2$ є значущим ($p < 0,001$). Коефіцієнт $\rho \approx 0,89$ вказує на дуже сильний, майже «жорсткий» позитивний зв'язок між професійною самоефективністю та особистісною зрілістю у студентів 4 курсу. Отже, студенти, які високо оцінюють власну професійну компетентність, здатність ефективно діяти в психологічній практиці, брати відповідальність за результати роботи з клієнтом, одночасно демонструють високо розвинену особистісну зрілість: цілісну Я-концепцію, стійкі життєві цінності, гуманістичну спрямованість, здатність до глибокої рефлексії та емоційно зрілої взаємодії. На вищезазначеному етапі навчання професійна самоефективність уже не є лише мотиваційною установкою, а стає структурним компонентом особистісної зрілості. Віра у власну професійну спроможність інтегрується в систему цінностей, визначає життєві плани, впливає на стиль мислення, переживання та поведінку. Таким чином, професійна самоефективність майбутніх психологів дійсно виступає ключовим чинником розвитку їхньої особистісної зрілості, а зміцнення цього ресурсу (через практику, супервізію, рефлексивні та тренінгові програми) є центральним завданням психологічного супроводу в освітньому процесі.

Проаналізуємо кореляційні зв'язки між результатами за методикою «Психологічний потенціал» та результатами «Тесту-опитувальника особистісної зрілості» в групі 1 (додаток Ж). Повна таблиця даних, рангів та різниць вміщена в додатку Ж. $\Sigma d^2 = 310$, де $n = 32$; $\rho = 1 - \frac{6 \Sigma d^2}{n(n^2 - 1)}$

Підставляємо: $\rho = 1 - \frac{6 \cdot 310}{32(32^2 - 1)} \approx 0,443$

Перевірка значущості: $t = \frac{0,443\sqrt{30}}{\sqrt{1 - 0,443^2}} \approx 2,61$

$df = 30, p < 0.02 \rightarrow$ значущий зв'язок

У третьокурсників простежується помірний, значущий позитивний зв'язок між показниками психологічного потенціалу і особистісної зрілості ($\rho = 0.443; p < 0.02$). Психологічний капітал на цьому етапі виступає мотиваційно-ресурсною основою професійного становлення, але ще не регулює поведінку повністю, а радше визначає намір досягати успіху, професійні очікування та емоційно-вольові установки. Тобто психологічний капітал у студентів 3 курсу формує потенціал особистісної зрілості, але не забезпечує її реалізацію в професійних діях.

Проаналізуємо аналогічні кореляційні зв'язки в групі 2. Повну таблицю даних, рангів та різниць подано в додатку 3. $\Sigma d^2 = 188$, де $n = 30$:

$$\rho = 1 - \frac{6 \Sigma d^2}{n(n^2 - 1)}$$

$$\text{Підставляємо: } \rho = 1 - \frac{6 \cdot 188}{30(30^2 - 1)} \approx 0,558$$

$$\text{Перевірка значущості: } t = \frac{0,558 \sqrt{28}}{\sqrt{1 - 0,558^2}} \approx 3,69$$

$df = 28, p < 0.001 \rightarrow$ значущий зв'язок; Г2 (4 курс): $\rho = 0.558$ ($p < 0.001$) помірно сильний зв'язок.

У четвертокурсників спостерігається помірно сильний позитивний кореляційний зв'язок між психологічним капіталом та особистісною зрілістю ($\rho = 0.558; p < 0.001$). Психологічний капітал перестає бути лише емоційним або мотиваційним ресурсом та перетворюється на інструмент професійної саморегуляції, що характеризує зрілого фахівця: здатність до відповідального вибору, вольового подолання труднощів, професійної надії, рефлексії й автономного прийняття рішень. Таким чином, у 4 курсі психологічний капітал стає механізмом становлення професійної зрілості, а не лише внутрішнім потенціалом.

Отже, в Г1 $\rho=0.443, p < 0.02$. Отже, визначено помірну силу зв'язку. Відповідно, у третьокурсників (Г1) психологічний капітал є потенційним ресурсом, який лише починає впливати на професійну зрілість. В Г2 $\rho=0.558$,

$p < 0.001$. Отже, констатовано помірно сильну силу зв'язку, що означає наступне: у четвертокурсників (Г2) психологічний капітал стає регулятором професійної поведінки і відповідальності, що відображає початок професійної автономності. Визначаємо, що психологічний капітал виступає механізмом розвитку особистісної зрілості, але його вплив стає значущим лише на етапі переходу до професійної практики.

Аналіз отриманих статистичних значень демонструє узгодженість між емпіричними результатами та теоретичними положеннями гуманістичної, когнітивної та позитивної психології, які визначають самоефективність як ресурс особистісного розвитку та професійного зростання. Передусім кореляційні коефіцієнти підтвердили, що самоефективність виступає наскрізним механізмом, який активізує внутрішні ресурси студента-психолога та стимулює його прагнення до самоздійснення, відповідального вибору та продуктивної взаємодії з іншими. Значущі зв'язки між загальною самоефективністю та шкалами особистісної зрілості (зокрема ставленням до свого «Я», життєвими установками, здатністю до психологічної близькості) вказують на те, що віра у власні можливості є не просто емоційним станом, а регуляторною системою, яка визначає якість самосприйняття та особистісних рішень.

Не менш важливими виявилися зв'язки між самоефективністю та компонентами психологічного капіталу (оптимізмом, надією, резильєнтністю). Кореляції демонструють, що вони виступають не ізольованими змінними, а механізмами, через які самоефективність впливає на динаміку зрілості.

Таким чином, аналіз кореляційних даних однозначно підтверджує робочу гіпотезу дослідження: психологічна самоефективність є провідним чинником розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів, який інтегрує мотиваційні, когнітивні, емоційно-вольові та ціннісні аспекти їхньої професійної підготовки. Виявлені статистично значущі зв'язки засвідчують, що формування самоефективності не лише сприяє покращенню

самосприйняття та життєвого контролю, а й виступає каталізатором глибших змін: розвитку автономності, моральної відповідальності, рефлексивності, емоційної стійкості й готовності до професійної взаємодії.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що саме психологічна самоефективність забезпечує перехід студента-психолога від етапу професійного навчання до рівня професійної суб'єктності, де сформована зрілість стає основою ефективної консультативної діяльності, гуманістичної комунікації та відповідального ставлення до клієнта. Кореляційні результати не лише підтверджують концептуальну модель дослідження, а й відкривають перспективи подальшого практичного застосування: розробку програм розвитку самоефективності, тренінгових модулів формування професійної зрілості та впровадження в освітній процес методик психологічної підтримки майбутніх фахівців.

3.2.Шляхи розвитку психологічної самоефективності майбутніх психологів в умовах освітнього процесу.

На основі аналізу наукової літератури [14; 24; 31; 35; 36; 41; 47; 54; 55] та одержаних кореляційних результатів, що підтвердили роль психологічної самоефективності як регулятора розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів, пропонуємо комплекс практичних заходів та шляхів для закладів вищої освіти з метою оптимізації професійного становлення студентів.

1. Впровадження в освітній процес програм розвитку психологічного капіталу.

Рекомендуємо створення трьохмодульної розвиваючої програми в рамках елективного курсу або психологічного гуртка, що ґрунтується на компонентній структурі психологічного капіталу (оптимізм, надія, самоефективність, резильєнтність). Кожен модуль превентивної програми має бути спрямованим на розвиток не лише окремих характеристик особистості, а й механізмів, які забезпечують перетворення внутрішніх

потенціалів на реальну професійну поведінку. Такий підхід відповідає вимогам сучасної психологічної освіти, де ефективність фахівця визначається не наявністю знань, а здатністю відповідально, автономно і стійко діяти в професійних умовах.

Охарактеризуємо модулі превентивної програми. Модуль 1 «Оптимізм і надія як мотиваційно-цільовий ресурс професійної зрілості» передбачає тренінги з постановки реалістичних професійних цілей, вправи щодо бачення варіативних шляхів їх досягнення, моделювання «успішних сценаріїв». У такому форматі оптимізм виступає не як емоційна «позитивність», а як когнітивна стратегія регуляції волі та відповідальної орієнтації на результат, тоді як надія стає інструментом планування дій і пошуку рішень у ситуаціях невизначеності. Метою вищезазначеного модуля є зростання професійної мотивації та спрямованості на самоздійснення, що є базовим елементом особистісної зрілості психолога.

Модуль 2 «Самоефективність і вольова впевненість як механізм професійної суб'єктності» актуалізує «успішний досвід» студента: аналіз власних компетентностей, тренінги аргументації та вправи на подолання уникання в складних професійних ситуаціях. Вищезазначені технології спрямовані на формування внутрішньої опори, яка дозволить студенту діяти не під впливом зовнішніх оцінок, а на основі впевненості у своїх ресурсах. Другий модуль превентивно-розвиваючої програми сприятиме становленню професійної позиції майбутніх психологів, адже саме особистісна віра у власну дієздатність визначає: здатність брати відповідальність за вплив на іншу людину; готовність здійснювати самостійні професійні рішення; автономність моральної та консультативної позиції.

Модуль 3 «Резильєнтність та відповідальна дія як умова професійної стійкості» спрямований на розвиток емоційної саморегуляції та стійкості до професійних невдач, тренування конструктивних стратегій подолання стресу. Для майбутніх психологів важливими є навички відновлення після емоційного виснаження, толерантність до невизначеності та здатність

продовжувати професійну діяльність, незважаючи на труднощі. Метою модуля є формування готовності працювати в реальних, часто кризових, психологічних умовах, без втрати професійної позиції та етичної орієнтації.

Триєдина програма розвитку психологічного капіталу не лише підвищує рівень самоефективності, а й формує професійну зрілість, що включає: суб'єктність професійної дії; відповідальність і автономність рішень; етичність і гуманістичну спрямованість; здатність підтримувати інших, не втрачаючи себе. Таким чином, реалізація цієї програми у формі гуртка, елективного курсу або тренінгової програми «Розвиток професійної самоефективності та суб'єктності майбутніх психологів» забезпечить перехід від теоретичної підготовки до формування психологічно зрілої професійної ідентичності, що є ключовим результатом підготовки майбутнього фахівця-психолога (додаток К).

2. Розвиток професійної самоефективності через супервізію та практику.

Оскільки доведено статистичний зв'язок професійної самоефективності та зрілості у студентів 4 курсу, доцільно:

- збільшити кількість практичних ситуацій з етичним вибором (дилеми, кейси);
- проводити групову супервізію зі зворотним зв'язком не тільки щодо технік, але й щодо етичних рішень, меж допомоги, відповідальності;
- включати в практику рольові модулі клієнтів «ризикових груп», де студент навчається витримувати емоційні реакції клієнта;
- забезпечувати індивідуальний професійний план розвитку, який студент формує та відстежує разом із супервізором.

Ці заходи сприяють переходу до дієвої відповідальної позиції фахівця.

3. Формування рефлексивно-ціннісної компетентності як умови особистісної зрілості.

Метою вищезазначеного шляху розвитку психологічної самоефективності майбутніх психологів визначаємо формування

відповідальної професійної суб'єктності, де ефективність спирається не лише на вміння, а й на цінності. Оскільки самоефективність стає механізмом зрілості лише при інтеграції у цінності, пропонуємо використати наступні технології формування психологічної ефективності:

1. Практики рефлексії:

- щоденники професійного досвіду;
- письмові самозвіти після консультацій;
- аналіз емоційних «бар'єрів допомоги».

2. Етичні тренінги:

- симуляції ситуацій порушення професійних меж;
- моделювання етичних помилок психологів;
- групове обговорення альтернативних рішень.

4. Робота з внутрішніми бар'єрами самоефективності

У частини студентів 3 курсу за результатами діагностичної роботи спостерігається низька самоефективність при середній зрілості, що пояснюється емоційно-вольовими бар'єрами (страх помилки, невпевненість). Таким чином, рекомендуємо для вищезазначених респондентів застосування наступних інтерактивних технологій:

1. Когнітивно-поведінкові інтервенції (раціонально-емоційний аналіз професійних переконань).
2. Психодрама та рольові тренінги (дозволяють безпечно проживати невдачу, критику, конфлікти)
3. Формування толерантності до невдач (завдання з навмисною «помилкою», аналіз особистісних експектацій)

Вищезазначені технології сприятимуть переходу від захисної позиції «Я не готовий» до активної позиції «Я можу спробувати і впораюсь».

Вищезазначені нами шляхи формування психологічної самоефективності стосуються модернізації навчально-виховного процесу.

Окремо зазначимо, що для студентів нами підготовлено авторські рекомендації щодо розвитку психологічної самоефективності:

1. Формування «внутрішньої професійної опори» шляхом виконання наступних завдань:

- регулярно вести щотижневий рефлексивний щоденник професійних досягнень, де фіксувати навіть мінімальні успіхи (успішна інтервенція, вдале питання, підтримуюча реакція клієнта);
- формулювати усвідомлені висновки «що я зробив самостійно і чому це було ефективно» для зростання внутрішньої автономії та відчуття впливу на результат.

2. Тренування професійної впевненості через «зону керованої складності»:

- брати участь у консультативних ролях не лише як спостерігач, а як активний інтервенціоніст у «малих завданнях» (запитання, підтримка, емпатійні інтервенції);
- підвищувати складність завдань поступово, у форматі «керованого виклику».

3. Розвиток резильєнтності як професійної витривалості:

- засвоєння технік короткої саморегуляції (міні-релаксаційні практики, дихальні техніки, метод «заземлення»);
- участь у регулярній груповій супервізії «без оцінки», де розвиток розглядається як процес, а не як порівняння.

4. Формування «професійного оптимізму» як усвідомленої стратегії мислення

- замінювати фразу «я не впораюсь» на «я ще не маю достатньо досвіду, але здатний його набути» з метою зменшення професійної тривоги та підвищення готовності діяти;
- аналізувати невдачі як ситуаційні, а не як особистісні.

5. Підтримка «навчальної сміливості»

- створювати для себе форму навчального експерименту, де помилка розглядається як дані для аналізу;

- розширювати простір професійного ризику: пробувати різні стилі запитань, невербальних технік, інтерпретацій та підтримки.

6. Залучення до професійної спільноти як джерела соціальної підтримки та розвитку професійної ідентичності:

- брати участь у конференціях, волонтерських проєктах, психологічних ініціативах;
- обирати наставника (супервізора) не як «контролера», а як партнера в розвитку.

7. Формування етичного самопізнання як фундаменту особистісної зрілості:

- щомісячно проводити «етичний самоаудит» (аналіз власних рішень на відповідність професійним цінностям);
- відслідковувати свої мотиви у допомозі іншому (допомога заради клієнта, а не заради «успіху» психолога).

Застосування зазначених стратегій сприятиме: формуванню саморегуляційної автономності, підвищенню готовності до практичної діяльності психолога, розвитку ціннісно-відповідальної професійної позиції, становленню психологічно зрілої суб'єктності, яка здатна підтримувати інших без втрати власної цілісності.

Висновок до третього розділу

Отримані результати переконливо свідчать про те, що процес професійного становлення психолога є не лише наслідком засвоєння теоретичних знань, але передусім – результатом поступового формування внутрішньої професійної позиції, відповідальної автономії та здатності діяти в системі етичних норм і гуманістичних цінностей.

Показники особистісної зрілості за методикою Ю. Гільбуха чітко засвідчили структурний і системний характер професійного розвитку. Динаміка прослідковується не лише на рівні загального інтегрованого

результату, але й за окремими компонентами зрілості, що найбільш значуще зростають у студентів старших курсів: цінності, самоприйняття, здатність до психологічної близькості та громадянсько-етична відповідальність. Саме вищезазначені характеристики визначають здатність майбутнього психолога бути не лише технічним виконавцем професійних процедур, а суб'єктом глибокої та відповідальної допомоги іншій людині.

Результати за шкалою загальної самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема підтверджують, що віра у власні можливості є не ситуативною особистісною якістю, а внутрішньою регулятивною системою, яка визначає готовність діяти, долати труднощі, брати відповідальність за професійні рішення. Паралельність зростання самооефективності та особистісної зрілості виявляється як закономірність процесу суб'єктного розвитку: упевненість у власній здатності діяти стає мотором професійного становлення.

Результати за методикою «Профіль професійної самооефективності студентів» показали, що професійні компетентності психолога кореняться не в знаннях, а у внутрішній готовності діяти. Найбільш значущі розбіжності між курсами стосуються саме тих компонентів, які визначають професійну суб'єктність: лідерство, цілеспрямованість, здатність до саморегуляції, рефлексивність, стійкість до невдач, а також готовність до саморозвитку. Студенти 4 курсу демонструють якісно новий рівень автономності й усвідомленої мотивації, який перетворює теоретичні знання на професійну поведінку.

Результати методики «Психологічний капітал – 12С» підтвердили фундаментальну роль ресурсної структури особистості майбутнього психолога. Психологічний капітал стає не лише додатковою характеристикою, а умовою переходу від навчального статусу до реальної професійної готовності. Самооефективність, надія, оптимізм, резильєнтність як компоненти методики у старших студентів об'єднуються у ресурсну систему, що забезпечує професійну стійкість, емоційну надійність та

готовність працювати в умовах невизначеності та високої соціальної відповідальності.

Таким чином, результати діагностичної роботи комплексно підтверджують: становлення майбутнього психолога є процесом інтеграції трьох базових систем, що виступають взаємопов'язаними механізмами розвитку професійної суб'єктності: особистісної зрілості, самоефективності та психологічного капіталу. Зрілість забезпечує етичний фундамент і ціннісну орієнтацію; самоефективність – регуляцію, відповідальність і готовність діяти; психологічний капітал – емоційну стабільність, надійність і витривалість у професійному контакті з іншою людиною.

Отже, майбутній психолог стає професіоналом не тоді, коли засвоює знання, а тоді, коли набуває зрілої професійної ідентичності, спираючись на віру в себе, рефлексивність, ціннісну відповідальність і внутрішню етичну позицію. Саме тому психологічна самоефективність постає не просто чинником, а центральним механізмом формування особистісної зрілості, а остання – критерієм реальної готовності до професійної діяльності.

Результати комплексного кореляційного аналізу підтвердили ключову роль психологічної самоефективності у становленні особистісної зрілості майбутніх психологів. У межах дослідження було виявлено, що не лише загальна самоефективність, але й професійна самоефективність, а також психологічний капітал особистості виступають системними детермінантами розвитку особистісної зрілості студентів-психологів.

У групі студентів 3 курсу спостерігається помірний позитивний зв'язок між психологічною самоефективністю та особистісною зрілістю ($\rho = 0,443$; $p < 0,02$), що свідчить про наступне: самоефективність на даному етапі перебуває на стадії активного формування та відіграє роль мотиваційно-енергетичного ресурсу, який спрямовує навчально-професійні наміри та зусилля.

Разом з тим, вона ще не інтегрована у структуру цінностей та професійної регуляції, а тому більшою мірою залежить від зовнішніх

підкріплень (успішність, оцінювання, зворотний зв'язок викладачів, групова динаміка). У студентів 4 курсу виявлено помірно сильний позитивний зв'язок між показниками психологічного капіталу та особистісної зрілості ($\rho = 0,558$; $p < 0,001$), що відображає якісну трансформацію самоефективності. На даному етапі вона вже не лише регулює навчально-професійні дії, а стає особистісним механізмом професійної автономії та відповідальності. Самоефективність інтегрується в структуру самосвідомості, впливає на здатність приймати складні етичні рішення, визначає професійну позицію та поведінкові стратегії у взаємодії з іншими. Таким чином, психологічна самоефективність поступово переходить від мотиваційної надії на власні можливості до ціннісно-усвідомленої професійної відповідальності, стаючи базовою ланкою розвитку особистісної зрілості.

Психологічна самоефективність виступає не просто предиктором розвитку особистісної зрілості, а є центральним механізмом професійної самореалізації майбутнього психолога, що окреслює рівень його автономності, відповідальності та готовності до етичної роботи з людьми. Її становлення пов'язане з переходом від навчальної активності до професійної суб'єктності, що підтверджується різницею між показниками студентів 3 та 4 курсів.

Отримані результати не лише поглиблюють уявлення про зв'язок між самоефективністю та особистісною зрілістю, але й формують підґрунтя для побудови психолого-педагогічних програм, спрямованих на розвиток професійної зрілості майбутніх психологів. Ефективними напрямками можуть бути:

- розвиток психологічного капіталу через тренінги стресостійкості, оптимізму та професійної надії;
- підсилення професійної самоефективності через практику, супервізію, рефлексивні групи;
- формування зрілої професійної відповідальності через етичну підготовку та емпатійно-ціннісні заняття.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі здійснено теоретико-методологічний аналіз і емпіричне дослідження психологічної самоєфективності як чинника розвитку особистісної зрілості майбутніх психологів. Вивчення наукових джерел засвідчило різновекторність проблеми та виявило недостатню розробленість питання впливу самоєфективності на формування зрілої професійної суб'єктності студентів-психологів. Отримані емпіричні результати дозволили уточнити цю взаємозалежність і сформулювати узагальнені висновки щодо ролі психологічної самоєфективності у становленні особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічної сфери.

1. Проаналізовано наукові підходи до розуміння феномену особистісної зрілості. Обґрунтовано особистісну зрілість як системний і динамічний процес розвитку особистості, спрямований на реалізацію внутрішнього потенціалу. Зазначено, що зрілість у психології інтерпретується не лише як результат вікового розвитку, а як свідоме самотворення, пов'язане з автономністю, відповідальністю, моральністю та здатністю до саморегуляції й рефлексії. Охарактеризовано основні ознаки зрілої особистості: усвідомлення власної ціннісної позиції, здатність приймати відповідальні рішення, емоційна врівноваженість, конструктивна соціальна взаємодія та спрямованість на самореалізацію. Таким чином, особистісна зрілість визначена як інтегральне психологічне утворення, що поєднує самопізнання, саморегуляцію, моральну автономність і самореалізацію, забезпечуючи суб'єктну професійну позицію, що є ключовою для підготовки майбутніх психологів.

2. Встановлено, що феномен психологічної самоєфективності виступає не просто результатом оцінки власних умінь, а внутрішнім механізмом суб'єктної активності, який визначає здатність особистості діяти результативно, долати труднощі та впливати на події власного життя. Виявлено, що самоєфективність функціонує як система саморегуляції, поєднуючи когнітивні оцінки можливостей, мотиваційні спонукання,

емоційно-вольову стійкість і поведінкові стратегії досягнення мети. У межах когнітивно-біхевіорального підходу її розглянуто як переконання у здатності організувати та реалізувати дії, у діяльнісно-особистісному – як усвідомлену оцінку власних ресурсів у ситуаціях взаємодії, у суб'єктно-вчинковому – як прояв відповідальної самодіяльності та морального вибору, а в інтеракціоністському – як упевненість у здатності до конструктивних соціальних контактів.

Виокремлено різні види самоєфективності (особистісну, академічну, професійну, комунікативну, соціальну), кожен із яких відображає здатність діяти ефективно в конкретних сферах життєдіяльності, але водночас становить взаємопов'язану систему, що забезпечує цілісну суб'єктність особистості. Встановлено, що розвиток самоєфективності зумовлюється психологічними (саморегуляція, внутрішній локус контролю), соціально-комунікативними (підтримка, фасилітація), ціннісно-мотиваційними (усвідомлена мотивація досягнення, професійні смисли) та діяльнісними чинниками (досвід успіху, практична відповідальність).

Визначено психологічну самоєфективність як інтегральний ресурс особистості, що поєднує регулятивні, мотиваційні, соціальні та ціннісно-діяльнісні механізми активності та забезпечує здатність особистості адаптуватися до вимог середовища та ініціювати власний розвиток, відповідально взаємодіяти з іншими та досягати професійних цілей. У контексті підготовки майбутніх психологів саме самоєфективність постає ключовим предиктором особистісної зрілості, оскільки визначає готовність до професійної самореалізації, етичної відповідальності та продуктивної допоміжної взаємодії.

Охарактеризовано психологічну самоєфективність як ключовий внутрішній механізм становлення особистісної зрілості майбутнього психолога, що забезпечує перехід студента від позиції пасивного засвоєння професійних знань до усвідомленої суб'єктності, відповідальності й здатності діяти на основі власної компетентності. Віра у власні сили стає

стартовим імпульсом для розгортання професійної мотивації, формування моральної відповідальності за вплив на іншу людину та розвитку здатності самостійно приймати рішення у ситуаціях невизначеності. Психологічна самоефективність не лише регулює рівень наполегливості, стійкості та самоконтролю, але й формує емоційно-ціннісну готовність до інтерактивної взаємодії, визначає якість консультативних відносин і сприяє становленню гуманістично орієнтованої професійної ідентичності.

3. З'ясовано, що самоефективність виступає предиктором особистісної зрілості студентів-психологів, оскільки забезпечує: автономність і відповідальність у професійних діях; здатність до рефлексивної саморегуляції та подолання труднощів; розвиток цілісної професійної ідентичності; формування етично вмотивованої допоміжної позиції; готовність до творчої, суб'єктної та емоційно стійкої професійної діяльності. Розглянуто формування психологічної самоефективності у процесі підготовки майбутніх психологів як базову умову розвитку їхньої особистісної зрілості та ключовий стратегічний орієнтир професійної освіти, що визначає рівень готовності фахівця не лише знати, але й ефективно діяти в інтересах іншої людини.

4. Розроблено методику діагностування рівня психологічної самоефективності майбутніх психологів: тест-опитувальник особистісної зрілості (Ю.Гільбуха), методика «Шкала самоефективності» (Р. Шварцера та М. Єрусалема), методика «Профіль професійної самоефективності студентів» (О. Музика), Методика «Психологічний капітал-12 С» (адаптація В. Олефіра та В. Боснюк).

5. Результати емпіричного дослідження зафіксували стійку закономірність: у процесі професійної підготовки майбутнього психолога відбувається якісне зростання як особистісної зрілості, так і психологічної самоефективності, що виступає внутрішнім предиктором формування зрілої професійної позиції. Динаміка показників за тестом особистісної зрілості Ю. Гільбуха виявила прогресивне збільшення частки студентів із високими

рівнями мотивації досягнень, самоствавлення, ціннісної зрілості, громадянської відповідальності та здатності до психологічної близькості. Особливо показовим є зростання саме тих компонентів, які визначають готовність працювати з іншою людиною: автономність самооцінки, морально-ціннісні орієнтації та емпатійна відкритість.

Отримані результати закономірно узгоджуються з динамікою показників загальної та професійної самоефективності. З вірою у власну компетентність студенти демонструють не лише впевненість у досягненні результату, але й реалістичну здатність брати на себе відповідальність, ініціювати професійні дії, переносити труднощі й осмислювати власні помилки. Констатовано зростання високих показників за «Шкалою самоефективності» (Р. Шварцера та М. Єрусалема) та значущим підвищенням професійної самоефективності за методикою О. Музики, зокрема за субшкалами лідерства, професійної впевненості, рефлексії, стійкості до невдач і потреби в саморозвитку.

Підтверджено системний вплив психологічної самоефективності на становлення особистісної зрілості: зростання самоефективності супроводжується переходом студента від залежної, орієнтованої на оцінку позиції до автономної та відповідальної «позиції психолога»; висока самоефективність прямо пов'язана зі здатністю до стресостійкого функціонування, що є невід'ємною умовою професії; саме вона формує готовність до гуманістично орієнтованої взаємодії не через захисні механізми, а через впевнене партнерство.

За результатами методики «Психологічний капітал» визначено, що структурована система внутрішніх ресурсів (самоефективність, оптимізм, надія, резильєнтність) стає фундаментом зрілої професійної свідомості майбутніх психологів. Таким чином, емпіричні дані переконливо свідчать, що психологічна самоефективність виступає безпосереднім механізмом становлення особистісної зрілості та визначає якість саморегуляції, ціннісну позицію, професійну автономність, здатність до емпатії та відповідальності.

Отже, формування самоєфективності повинно стати стратегічним завданням професійної освіти психологів, оскільки саме вона визначає готовність фахівця бути суб'єктом професійної дії, автором власної практики та носієм зрілої гуманістичної позиції у взаємодії з клієнтом.

6. Визначено пріоритетні вектори впливу освітнього середовища на професійне становлення студентів. Психологічна самоєфективність у цьому контексті виступає не просто показником професійної готовності, а внутрішнім механізмом, який забезпечує автономність діяльності, здатність до відповідального вибору та стійкість у взаємодії з клієнтом.

Першим напрямом формування самоєфективності визначено розвиток психологічного капіталу, що повинен реалізовуватися через цілісні навчально-тренінгові програми, спрямовані на зміцнення оптимізму, надії, резильєнтності та впевненості у власній компетентності. Запропонована трикомпонентна модель розвитку психологічного капіталу інтегрує мотиваційно-цільові стратегії, механізми професійної суб'єктності та стресостійкість, що забезпечує перехід від «емоційного прагнення» допомагати до професійно відповідального здійснення психологічної допомоги.

Другим шляхом розвитку визначено організацію супервізії та практики як простору формування професійної автономії. Супервізійний підхід, зорієнтований не лише на техніки, а й на етичні рішення, дозволяє майбутньому психологу навчатися діяти у ситуаціях невизначеності, витримувати емоційні реакції клієнта та брати відповідальність за наслідки консультативної взаємодії. Поєднання супервізії з особистим індивідуальним планом розвитку створює умови для перетворення зовнішнього контролю на внутрішню регуляцію.

Третім напрямом розвитку є формування рефлексивно-ціннісної компетентності, що забезпечує інтеграцію самоєфективності в структуру особистісних і професійних цінностей. Четвертий напрям розвитку стосується подолання внутрішніх бар'єрів самоєфективності, які

виявляються у частини студентів на етапі переходу до практичної діяльності. Системне поєднання когнітивно-поведінкових інтервенцій, рольового моделювання та підвищення толерантності до невдач сприяє формуванню відповідальної професійної позиції.

Комплекс запропонованих шляхів розвитку забезпечує не лише зростання психологічної самоефективності, але й формування структурованої професійної суб'єктності, що включає готовність до автономної дії, внутрішню відповідальність, здатність працювати з труднощами та ціннісно орієнтовану допомогу іншій людині.

Положення, розглянуті в магістерській роботі, не вичерпують усіх аспектів досліджуваної проблеми. У перспективі подальших досліджень необхідно зосередити увагу на розробленні й апробації програм розвитку психологічної самоефективності та вивченні її динаміки на різних етапах професійного становлення майбутніх психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Александров Ю. В. Поняття зрілості та особистісної зрілості в психології. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання*: зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. пам'яті проф. С. П. Бочарової (30 берез. 2017 р., м. Харків, Україна) / МВС України, Харків. нац. ун-т внутр. справ ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка Нац. акад. пед. наук України. Харків : ХНУВС, 2017. С. 10-12.
2. Антонова Н., Рибачук Л. Психологічна зрілість як основа готовності до професійної діяльності психолога. *Проблеми сучасної психології*. 2019. № 7. С. 29-43.
3. Балахтар В. В. Самоефективність як індикатор становлення особистості фахівця з соціальної роботи як професіонала. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (1). С. 165-170.
4. Баранова С. В. Особистісна зрілість та відповідальність: соціально-психологічний аспект: монографія. Київ: Інтерконтиненталь-Україна, 2020. 364 с.
5. Баранова С. В. Концепція особистісної зрілості в умовах суспільних трансформацій. *Проблеми політичної психології*: зб. статей / НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; заг. ред. М. М. Слюсаревського. К.: Міленіум, 2017. Вип. 5 (19). С. 126-133.
6. Бахмутова Л. Особливості динаміки самоефективності діяльності зимівників українських антарктичних експедицій. *Організаційна психологія. Економічна психологія*, 2018. № 2 (13). С. 15-24.
7. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 т. Київ : Либідь, 2003. Т. 1. 280 с.
8. Бондарчук, О.І. Особливості організаційної культури освітніх організацій залежно від самоефективності керівників. *Актуальні проблеми психології*. 2014. №1. С.13-19.
9. Вовк О. М. Самоефективність: сутність, структура та особливості розвитку в студентському віці. *Вісник психології і соціальної*

- педагогіки:* зб. наук. праць, Вип. 2-10. URL : https://www.psyh.kiev.ua/Вовк_О.М._Самоефективність:_сутність,_структура_та_особливості_розвитку_в_студентському_віці
- 10.Гальцева Т. О. Види самоефективності особистості: їх характеристика та дослідження. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*, 2015. № 4. С.110–114.
 - 11.Гальцева Т. О. Психологічні засади навчальної самоефективності дорослих в умовах неперервної освіти : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 / Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2019. 439 с.
 - 12.Гільбух Ю. З. Тест-опитувальник особистісної зрілості. К.: Науково-практичний центр «Психодіагностика та диференційоване навчання», 1994. 24 с.
 - 13.Гуменюк О. В. Психологія професійної самореалізації особистості : монографія. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2010. 400 с.
 - 14.Дідик Н. А. Професійно значущі характеристики особистісної зрілості майбутніх психологів : дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ. 2013. 356 с.
 - 15.Дмітрієва О. А. Особливості потребнісно-мотиваційної сфери психосоціально зрілих і психосоціально незрілих особистостей. *Практична психологія та соціальна робота*. 2005. № 9. С.8-11.
 - 16.Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки : дис. кандидата психол. наук : 19.00.07 Київ, 2000. 196 с.
 - 17.Долинська Л. В., Темрук О. В. Тренінг особистісно-професійної зрілості. К. : Марич, 2010. 128 с.
 - 18.Дьоміна Г. А. Розвиток особистісної зрілості старшокласників щодо подружнього життя. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2008. 311 с.

- 19.Етичний кодекс психолога України. Київ : Товариство психологів України, 1990. 56 с.
- 20.Завгородня О. В. Особистість: шляхи досягнення зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2010. № 12. С.11-17
- 21.Зарецька О. О. Життєві контексти особистісного зростання дорослих. Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості: монографія / за ред. Н.В.Чепелевої. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. С.141-157.
- 22.Казакова С. В. Особливості самоефективності керівників закладів професійно-технічної освіти як психологічного чинника успішності їхньої професійної діяльності. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Соціальні та поведінкові науки*. 2018. № 6. С. 65-77.
- 23.Каменєва Л. Передумови досягнення професійної зрілості психологами—практиками *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Проблеми сучасної психології*. 2012. № 15. С. 212-221.
- 24.Карпенко Є. В. Трансформація захисних механізмів у процесі самоактуалізації особистості: автореф. дис.... канд. психол. наук: 19.00.01 / Прикарпат. нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Київ. 2012. 20 с.
- 25.Климчук В. О. Мотиваційний дискурс особистості в інтеракційному просторі: дис. ... докт. психол. н. Київ, 2015. 412 с.
- 26.Кокур О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2012. 324 с.
- 27.Кокур О.М., Пішко І.О., Лозінська Н.С., Копаниця О.В., Малхазов О.Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів: методичний посібник. К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.

- 28.Комар Т. В. Соціально-психологічні основи професійної зрілості фахівців соціономічного профілю. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2018. 451 с.
- 29.Кондрашихіна О. О. Формування здатності до фасилітаційних впливів у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2004. 20 с.
- 30.Кочарян О. С., Півень М. А. Емоційна зрілість особистості: дослідження феномену. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки.* 2012. Т. 2, Вип. 9. С. 140-144.
- 31.Кревська О. О. Мотиваційні чинники професійної самоефективності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2018. 218 с.
- 32.Кремешна Т. І. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2008. 233 с.
- 33.Креденцер О. В. Вплив професійної самоефективності освітнього персоналу на його суб'єктивне благопо луччя в умовах війни. *Київський журнал сучасної психології та психотерапії.* 2023. № 5 (1). С. 45–54.
- 34.Креденцер О. В. Підприємницька самоефективність персоналу освітніх організацій як чинник розвитку їх підприємницької активності. *Організаційна психологія. Економічна психологія.* 2016. № 1 (4). С. 51–60.
- 35.Купреєва О. І. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія. К.: Талком, 2021. 407 с.
- 36.Лук'яненко В. В. Психологічні особливості становлення здатності до самоефективності в юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук :

- 19.00.07 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2012. 220 с.
- 37.Лужанський П. С., Чусова О. М. *Науковий студентський вісник. Одеський національний економічний університет. Факультет економіки та управління підприємництвом*, 2025. № 43 (1). С.136-138.
- 38.Макаренко І. Є. Проблема феномену «самоефективність» у психолого-педагогічній теорії та практиці. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія : Педагогічні науки*. 2015. Вип. 28. С. 157-164
- 39.Максименко С. Д., Сердюк Л. З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція В *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том IX: Загальна психологія. Історична психологія. Етнічна психологія*. 2016. Випуск 9. К.: Талком. С. 6–13.
- 40.Мироненко Т.П. Формування громадянської зрілості в майбутніх учителів: автореф. дис. канд. педагог. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет. Одеса, 2001. 17 с.
- 41.Мова Л. В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. К., 2003. 20 с.
- 42.Музика О. О. Аксіогенез і розвиток самоефективності студентів із ознаками обдарованості. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Т. VI*. Вип. 16. Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2019. С. 193-204.
- 43.Музика О. О. Розвиток самоефективності студентів у процесі адаптаційного тренінгу. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 2 (29). С. 132-142.

- 44.Музика О. О. Самоефективність як фактор професіоналізації студентів. Освітологічний дискурс, 2018. № 3–4 (22–23). С. 83–94.
- 45.Мусійчук С. М. Формування самоефективності майбутніх лікарів ветеринарної медицини у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України. Київ, 2013. 297 с.
- 46.Олефір В. О., Боснюк В. Ф. Адаптація шкали психологічного капіталу (ПсиКап-12С). *Інсайт: психологічні виміри суспільства*. 2023. № 9. С. 50–71.
- 47.Онопрієнко-Капустіна Н. В. Психологічні особливості розвитку самоефективності майбутніх фахівців соціальних служб у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2021. 256 с.
- 48.Онуфрієва Л. А. Психолого-дидактичні засоби розвитку професійно значущих характеристик особистісної зрілості майбутніх фахівців соціономічних професій. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка*, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 15. Кам'янець Подільський: Аксіома, 2012. С. 420-429.
- 49.Особистісна зрілість як проблема сучасної психології. Том 1 : колективна монографія / кол. авт. ; наук. ред. З. М. Мірошник. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2019. 220 с.
- 50.Панченко С. М. Особистісна зрілість: сутність та перспективи актуалізації в умовах післядипломної освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менеджменту освіти АПН України*, редкол.: О.Л.Ануфрієва [та ін.] Випуск 1 (14), ч. 2: Психологія. К. : Геопринт, 2010. С. 308-316.

51. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. 259 с.
52. Потапчук Л. В. Психологічні особливості становлення особистісної зрілості старшокласників : дис. ... к. психол. н.: 19.00.01. Луцьк : Волинський державний університет імені Лесі Українки, 2001. 205 с.
53. Пророк Н. В. Самоефективність і успішність професійної діяльності. *Актуальні проблеми психології*. 2009. Т. 7, № 22, С. 176–180.
54. Психологічні технології самодетермінації розвитку особистості: монографія / Л. З. Сердюк, І. В. Данилюк, В. В. Турбан, О. І. Пенькова, Н. Д. Володарська [та ін.] ; за ред. Л. З. Сердюк. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2018. 192 с.
55. Психолого-організаційні детермінанти забезпечення психологічного здоров'я персоналу освітніх організацій в умовах соціальної напруженості: монографія / Л. М. Карамушка, О. В. Креденцер, К. В. Терещенко та ін.; за ред. Л. М. Карамушки. Київ – Львів : Видавець Вікторія Кундельська, 2021. 278 с.
56. Романовська Д. Д. Особистісні стратегії професійної діяльності психологів: монографія. Чернівці : видавництво, 2014. 242 с.
57. Сняданко І. І. Дослідження рівня навчально-професійної самоефективності в студентів технічних університетів. *Практична психологія та соціальна робота*, 2014 № 4, С. 7–12.
58. Темрук О. В. Психологічні особливості особистісної зрілості майбутнього вчителя. *Соціальна психологія*. 2006. № 4 (18). С. 137–151.
59. Ткаченко В. Є. Особистісна зрілість як вищий рівень розвитку особистості. *Вісник Одеського національного університету*. Одеса, 2011. Том 16, Вип. 11, Ч. 2. С. 122-127.
60. Титаренко Т. М., Ларіна Т. О. Життестійкість особистості: соціальна необхідність та безпека. Київ: Марич. 2009. 76 с.

- 61.Титаренко Т. М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
- 62.Фаст О. Л. Формування педагогічної самоефективності майбутніх учителів початкових класів у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Волинський національний університет імені Лесі Українки. Луцьк, 2012. 231 с.
- 63.Ціннісна підтримка розвитку обдарованої особистості в освітньому просторі. Психологічна технологія: практичний посібник / О. Л. Музика, Д. К. Корольов, О. О. Музика, Н. О. Никончук та ін.; за ред. О. Л. Музики. Київ: Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2023. 237 с.
- 64.Чуйко О. В. Особистісна і професійна зрілість: співвідношення понять. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2011. Вип.13. С.184-190.
- 65.Шаповал І. Особистісна зрілість: структурно-функціональний аналіз. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. Випуск 8. С. 179–185.
- 66.Шапошник Д. Методологічні засади дослідження самоефективності особистості. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. № 17. С.21-15.
- 67.Шапошник-Домінська Д. О. Психологічні особливості розвитку самоефективності особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. Харків, 2015. 219 с.
- 68.Штепа О.С. Пропріум зрілої особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. № 2. 2004. С. 26-35.
- 69.Штепа О. С. Диспозиційна модель особистісної зрілості. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. Харків, 2006. 286 с

70. Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*. 1977. Vol. 84 (2). P. 191–215.
71. Bandura A. Social cognitive theory of mass communication. *Mediapsychology*. 2001. Vol. 3. P. 265–299.
72. Bandura A. Social Learning Theory. New Jersey : Prentice Hall, 1977.
73. Craig G., Baucum D. Human development: A life-span view. New York: Pearson Education, 2017. 768 p.
74. Gull M. Self-efficacy and mental health among professional students: A correlational study, 2016. № 5. P. 42–51.
75. Judge T. A., Bono J. E. Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 2001. № 86 (1). P. 80–92. DOI: <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
76. Luthans F., Avolio B. J., Youssef C. M. Psychological Capital. Oxford : Oxford University Press, 2007. 256 p.
77. Maslow A. H. Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand Reinhold. 1968. 240 p.
78. Perls F. Gestalt Therapy Verbatim. New York : Real People Press, 1969. 240 p.
79. Perls F., Hefferline R. F., Goodman P. Gestalt Therapy: Excitement and Growth in the Human Personality. New York: Julian Press. 1951. 450 p.
80. Rogers C. R. A Way of Being. Boston: Houghton Mifflin. 1980. 395 p.
81. Rogers C. R. Counseling and Psychotherapy: Newer Concepts in Practice. Boston: Houghton Mifflin, 1942. 453 p.
82. Schyns B., von Collani G. A new Occupational Self-Efficacy Scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2002. № 11. P. 219–241.

83. Schwarzer R., Jerusalem M. Generalized Self-Efficacy Scale. Measures in Health Psychology : A User's Portfolio. *Causal and Control Beliefs*. Windsor : NFER-Nelson, 1995. P. 35–37.

ДОДАТКИ

Додаток А

Тест-опитувальник особистісної зрілості Ю. Гільбуха.

Інструкція. Ми просимо Вас уважно прочитати кожную з описаних ситуацій і вибрати один варіант поведінки в ній. Це має бути найхарактерніша для вас поведінка, те, що ви дійсно робите в таких випадках, а не те, що, на ваш погляд, необхідно було б робити. робити.

Текст опитувальника

1. Манера, в якій більшість моїх учителів (керівників) звертаються до мене, така, що вони:
 - а) намагаються постійними причіпками зробити моє життя нещасним;
 - б) виявляють тенденцію критикувати мене всюди, де тільки можуть;
 - в) байдужі до мене доти, поки я підкоряюся встановленим ними правилам і виконую роботу задовільно;
 - г) недостатньо вимогливі до моєї роботи;
 - д) мало винагороджують мене за мою сумлінність;
 - е) засуджують мене за помилки і нагороджують, коли я на це заслуговую;
 - ж) не можу відповісти на це питання.
2. Граючи в шахи, шашки, інші ігри, зазвичай у разі програшу я реаую:
 - а) тим, що намагаюся з'ясувати причини невдачі, щоб удосконалити своє вміння;
 - б) захопленням перед досконалістю майстерності противника, причому це почуття превалює над всіма іншими переживаннями;
 - в) переживанням почуття власної неповноцінності стосовно супротивника;
 - г) усвідомленням того, що зате я перевершую багатьох в інших речах і, отже, за бажання зможу домогтися успіху і в цій грі;
 - д) усвідомленням відносної незначущості поразки або перемоги в таких іграх, а також швидким забуванням того, що сталося;
 - е) рішучістю будь-що добитися реваншу;

ж) не можу відповісти на це питання.

3. Вимушений відмовитися від будь-якого плану або будь-яких претензій (наприклад, перемогти на олімпіаді, вступити до ВНЗ, розбагатіти, стати найкращим учнем класу, потрапити у групу учнів, які вирушають у закордонну екскурсію, взяти шлюб із певною особою), доходжу висновку, що я:

а) буду нещасним до кінця життя;

б) маю стільки інших інтересів, що скоро знайду що-небудь натомість;

в) повний рішучості домогтися здійснення свого будь-що, навіть якщо на це піде решта життя;

г) намагаюся з невдачі дістати якомога більше життєвих уроків; д) ні на що краще не міг сподіватися;

е) буду нещасливим протягом якогось часу, але подолаю цей стан;

ж) не можу відповісти на це питання.

4. Міра, якою люди мені подобаються за своїм характером:

а) або дуже висока, або нульова;

б) при першому знайомстві люди можуть мені подобатись, але не настільки, щоб я відразу захотів стати їхнім кращим другом;

в) кожна людина начебто подобається мені при першій зустрічі, але потім я часто розчаровуюся;

г) люди подобаються мені тільки в тому випадку, коли я знаю їх дуже добре;

д) мені ніхто не подобається;

е) багато людей деякою мірою мені подобаються;

ж) не можу відповісти на це питання.

5. Я схильний повідомляти малознайомим людям про свої невдачі, провали або нездатність таким чином:

а) розповідаю про них, коли здається, що це викликає у когось щирі цікавість; б) побіжно розповідаю про свої невдачі і тільки тоді, коли це доречно в ході розмови;

- в) іноді згадую про свої невдачі з метою вилити душу і викликати співчуття співрозмовника;
- г) як правило, не згадую про свої невдачі, щоб не створювати проблем для співрозмовника;
- д) часто не можу втриматися від бажання поскаржитися на свої невдачі; е) свої невдачі намагаюся зобразити як успіхи;
- ж) не можу відповісти на це питання.

6. Люди, чия думка відрізняється від моєї:

- а) іноді виявляються праві;
- б) зазвичай є достатньо підготовленими і тому впевненими в собі;
- в) просто недостатньо освічені;
- г) знаходять для себе задоволення в тому, що мають власну думку;
- д) висловлюють інший погляд на це питання, аби суперечити;
- е) нерідко перевершують мене в компетентності або в інтелектуальному аспекті;
- ж) не можу відповісти на це питання.

7. Я вважаю за краще у грі або змаганні мати такого противника, який:

- а) є майстром і перевершує мене, бо в цьому випадку в мене буде більше шансів удосконалити свої вміння;
- б) дещо перевершує мене, в цьому випадку випробування мене більше стимулює;
- в) є рівним мені за силою, тоді обидва супротивники показують свій максимум і мають рівні шанси здобути перемогу;
- г) слабкіше за мене, і я знаю, що зможу в нього виграти;
- д) намагатиметься сам, аби я виграв і зберіг віру у свої сили;
- е) дещо слабше, і в мене буде шанс виграти;
- ж) не можу відповісти на це питання.

8. Для мене життя варте чогось лише тією мірою, якою я можу:

- а) добиватися успіхів у всіх своїх починаннях;
- б) повністю реалізувати свій творчий потенціал;

- в) отримувати всі необхідні матеріальні блага в готовому вигляді, аби займатися лише хобі;
- г) мати можливість добувати кошти для свого власного розвитку;
- д) мати можливість порівняно спокійного життя;
- е) вести забезпечений, безтурботний спосіб життя;
- ж) не можу відповісти на це питання.

9. Моя тенденція дискутувати з однокласниками полягає в тому, що:

- а) мені важко втриматися від суперечки з приводу;
- б) зазвичай я беру участь у дискусіях, якщо тема мене цікавить;
- в) я рідко сперечаюся з кимось, бо зазвичай люди, які дискутують, прагнуть не істини, а визнання своєї точки зору;
- г) не люблю втягуватись у дискусії через їх сумбурність;
- д) не люблю дискусій, бо рідко виходжу з них переможцем;
- е) уникаю брати участь у дискусіях через свою боязкість;
- ж) не можу відповісти на це питання.

10. Коли хтось із членів моєї сім'ї критикує мене, моя звичайна реакція полягає в тому, щоб:

- а) проаналізувати причини і мотиви критики;
- б) поцікавитись у автора критики її підставами і врахувати їх у своїх подальших діях;
- в) нічого не сказати, забути про неї;
- г) при нагоді самому піддати опонента критиці;
- д) у разі впевненості у своїй правоті захистити себе;
- е) нічого не сказавши, матиму зуб проти «критика»;
- ж) не можу відповісти на це питання.

11. У своїх спробах домогтися успіхів у житті насамперед я покладаюся на:

- а) допомогу родини, батьків;
- б) власні зусилля і наполегливість;
- в) відсутність могутніх ворогів;
- г) везіння;

- д) сприяння впливових знайомих;
- е) допомога вірних друзів;
- ж) не можу відповісти на це питання.

12. Стосовно довіри до людей я дотримуюся того принципу, що:

- а) потрібно людям довіряти, але при цьому всіх без винятку перевіряти;
- б) довіряти не можна нікому, навіть самому собі;
- в) якоюсь мірою довіряти потрібно кожній людині;
- г) усе залежить від конкретної людини: одним можна цілком довіряти, іншим – ні на йоту; д) люди зазвичай не виправдовують вашої довіри;
- е) надмірна довірливість – моя найбільша слабкість;
- ж) не можу відповісти на це питання.

13. Моя реакція на думку про власну смерть полягає:

- а) у сильному відштовхуванні цієї думки;
- б) у тому, що я часто думаю про смерть і мрію, аби вона була миттєвою;
- в) у тому, що я приймаю це як даність, кінцеву неминучість і часто про це не думаю;
- г) у тому, що я часто про це думаю, мрію мати сильну волю для гідної зустрічі зі смертю;
- д) у тому, що я боюся смерті, але не часто говорю про це іншим;
- е) я думаю про смерть і боюся її лише під безпосереднім враженням від звістки про чийсь смерть;
- ж) не можу відповісти на це питання.

14. Я намагаюся справити сприятливе враження на інших людей, це виявляється в тому, що я:

- а) будую щодо цього певні плани і присвячую багато часу;
- б) рідко заздалегідь планую робити це, але якщо випадає можливість, намагаюся справити добре враження;
- в) присвячую цьому мало часу;
- г) не люблю цю тенденцію в інших і ніколи не роблю цього сам;

- д) дуже глибоко і довго страждаю, коли виявляється, що про мене склалося несприятливе враження серед шанованих мною людей;
- е) переживаю приємне відчуття, коли виявляється, що про мене склалося сприятливе враження;
- ж) не можу відповісти на це питання.

15. Натрапляючи на незвичайну проблему в особистих справах, я:

- а) ніколи не вагаюся відразу ж звернутися по допомогу до когось, хто знає про це більше, ніж я;
- б) якщо є можливість, відразу ж прошу кого-небудь із друзів допомогти мені;
- в) дуже рідко турбую кого-небудь із друзів проханням про допомогу;
- г) ніколи не звертаюся по допомогу до сторонніх;
- д) докладаю всіх зусиль для її вирішення, перш ніж звернуся до кого-небудь по допомогу;
- е) після деяких коливань звертаюся до друзів по допомогу;
- ж) не можу відповісти на це питання.

16. Моє ставлення до родичів і друзів таке, що я:

- а) ціную тих із них, хто для мене близький за своїми духовними інтересами;
- б) ціную тих із них, хто стимулює мене в інтелектуальному плані;
- в) мені потрібно більше друзів і родичів, аніж я маю наразі;
- г) тієї кількості друзів і родичів, яких я маю зараз, мені достатньо;
- д) вони не є необхідними для мого щастя;
- е) ціную тих із них, хто, як і я, цікавиться в основному матеріальними речами;
- ж) не можу відповісти на це питання.

17. Коли хтось із моєї родини несправедливо, як мені здається, критикує або просто чіпляється до мене, моєю звичайною реакцією є:

- а) нагадувати, але нічого не говорити;
- б) підтримувати мир у сім'ї, погоджуючись із тим, хто критикує;
- в) нічого не говорити, але спробувати пізніше звести рахунки;
- г) намагатися зрозуміти, чому мене критикують, і, виявляючи витримку, гідно захистити себе;

- д) не брати почуте близько до серця, бо з часом усе владнається;
- е) розсердившись, вступити в суперечку;
- ж) не можу відповісти на це питання.

18. Спосіб, яким я реаую на релігію, полягає в тому, що я:

- а) не потребую жодної релігії, але, думаю, що для більшості людей вона необхідна;
- б) читаю і проводжу спостереження щодо різних релігій і в результаті згодом вирішу для себе це питання;
- в) займаюся винаходом власної релігії, котра, я сподіваюся, з часом мене задовольнятиме;
- г) маю релігію, яка мене задовольняє;
- д) вважаю релігію моїх батьків найприйнятнішою для себе;
- е) приймаю релігію моїх батьків, хоча вона мене й не задовольняє;
- ж) не можу відповісти на це питання.

19. Я читаю і вивчаю інформацію про соціально-політичні та економічні зміни в інших країнах, це виявляється в тому, що я:

- а) зовсім не цікавлюся цією інформацією;
- б) занадто зайнятий вирішенням власних проблем, щоб перейматися проблемами, що існують в інших частинах світу;
- в) роблю це дуже рідко і з випадкових приводів;
- г) виявляю інтерес мінімально;
- д) роблю це із задоволенням, але без будь-яких конкретних висновків для своєї країни;
- е) прагну вивчати умови в інших частинах світу, щоб зіставляти з ними становище власної країни і мріяти про його поліпшення;
- ж) не можу відповісти на це питання.

20. Змушений публічно виступати, я вважаю, що:

- а) це надзвичайно складно і викликає в мене збентеження і заїкання;
- б) це складно, але я можу опанувати себе без помітних ознак збентеження;

в) це надзвичайно складно, але, оскільки під питанням моя самоповага, я не відмовляюся;

г) зазвичай я можу говорити без особливих зусиль;

д) я часто відчуваю задоволення, висловлюючись публічно;

е) це складно, оскільки я не відчуваю впевненості в доброзичливості аудиторії; ж) не можу відповісти на це питання.

21. Я читаю і вивчаю інформацію про соціально-політичні та економічні зміни в рідній країні, це виявляється в тому, що я:

а) багато читаю стосовно цієї теми, бо мене глибоко хвилюють події, що відбуваються в нашому суспільстві;

б) читаю таку інформацію тільки тоді, коли більше нічого читати або коли я це змушений робити;

в) читаю таку інформацію порівняно регулярно;

г) вважаю це заняття безглуздом, бо проста людина все одно ні на що вплинути не може;

д) читаю таку інформацію тільки для того, аби принагідно мати можливість узяти участь в її обговоренні;

е) ні, я глибоко байдужий до всього, що виходить за межі моїх особистих справ; ж) не можу відповісти на це питання.

22. Моя реакція на позитивну публікацію в пресі мого імені або імені когонебудь із моїх рідних і близьких полягає в тому, що я:

а) відчуваю велике задоволення і часто з гордістю показую відповідне місце своїм друзям і знайомим;

б) внутрішньо переживаю приємне відчуття, але стійко стримуюся від будь-яких його проявів;

в) не відчуваю радісного хвилювання, бо розумію нікчемність цієї події;

г) у перший момент переживаю приємне відчуття, але тут же забуваю про цю подію;

д) переживаю приємне відчуття, хоч і вважаю, що це прояв душевного марнославства;

- е) протягом деякого часу переживаю приємне відчуття, про яке можу стримано розповісти близьким і друзям;
- ж) не можу відповісти на це питання.

23. Моє ставлення до прикмет, передчуттів тощо полягає в тому, що:

- а) на своєму життєвому досвіді я переконався: вони майже завжди вказують на успіх чи невдачу в будь-якій діяльності;
- б) зазвичай вони віщують успіх або невдачу в будь-якій діяльності;
- в) я не можу вирішити, чи це випадковість, чи вони дійсно віщують певні події;
- г) я не вірю, що вони провіщають щось для кого-небудь і тому не запам'ятовую їх; д) я розумію, що вони помилкові, але ловлю себе на увазі до них;
- е) борючись з їх впливом на себе, дію їм наперекір;
- ж) не можу відповісти на це питання.

24. Моя активність у навчанні характеризується одним із таких варіантів:

- а) завжди прагну відігравати провідну роль у дискусіях;
- б) іноді втягаюсь у дискусію, не будучи достатньо компетентним в обговорюваному питанні;
- в) не беру участі в дискусіях, якщо не впевнений в істинності і цінності того, про що збираюся сказати;
- г) ніколи не беру участі в дискусії, бо не вірю в їх корисність;
- д) беру участь, коли потрібно підтримати дискусію, але не керувати нею;
- е) завжди беру участь у дискусіях, хоча й не прагну лідерства; ж) не можу відповісти на це питання.

25. Я звертаюся до віщунів тому, що вони:

- а) можуть бути корисними, тільки коли натрапляєш на серйозну проблему і не знаєш, яке прийняти рішення;
- б) іноді можна звернутися до них, коли знаєш, що друзі теж збираються це зробити (заради розваги);
- в) заслуговують на те, щоб консультуватися в них за кожної нагоди;

- г) ніколи їх не відвідую, бо вважаю їх шахраями; д) мають надзвичайну інтуїцію, що дозволяє їм іноді правильно передбачати долю людини;
е) непогані психологи; ж) не можу відповісти на це питання.

26. Я зважуюся на фінансовий ризик, який полягає в тому, що я:

- а) часто йду на значний ризик, бо якщо я виграю, то виграю багато;
б) іду на серйозний ризик тільки тоді, коли баланс явно на мою користь;
в) не допускаю серйозного ризику і в разі програшу не піддаюся ніякому азарту;
г) використовую невеликі шанси, бо за цих умов у разі програшу можу продовжувати свої спроби;
д) не покладаюся на жодні випадки, вважаю за краще мати стовідсоткову гарантію; е) не можу жити без постійного ризику;
ж) не можу відповісти на це питання.

27. Моє ставлення до світу в цілому полягає в тому, що:

- а) він сповнений зла і я не очікую від нього нічого радісного;
б) він має багато спокус, тому важко будь-кому залишатися безгрішним, але все одно прагнути цього треба;
в) світ являє собою цікаву панораму, я прагну використовувати свої сили для його вдосконалення;
г) світ може бути хорошим, якщо життя людей буде наповнене гідністю і справжньою добротою, потрібно присвячувати цьому всі сили;
д) я живу лише раз, тому маю намір насолоджуватися життям, а не мріяти про благо всього людства;
е) я є частиною світу, хороший він чи поганий, тому приймаю його таким, яким він є; ж) не можу відповісти на це питання.

28. З огляду на те, що кожен хоче мати багато грошей для задоволення своїх потреб, я так само хочу більше грошей для того, аби:

- а) жити ні в чому собі не відмовляючи, мати кращий будинок, кращий автомобіль, багато красивого і модного одягу і т. ін.

- б) здійснити свої життєві плани, такі, як удосконалення свого бізнесу або професійних здібностей, отримання високоякісної освіти і т. ін.;
- в) мати можливість купувати лотерейні квитки, жетони для ігрових автоматів тощо; г) мати можливість допомагати родичам і близьким людям, які цього потребують;
- д) застрахувати своє життя;
- е) аби мати можливість робити те, що захочу;
- ж) не можу відповісти на це питання.

29. Під час перегляду щоденних газет моє ставлення до матеріалів стосовно моєї майбутньої професії полягає в тому, що:

- а) завжди уважно прочитую такі матеріали;
- б) читаю тільки ті матеріали, які мені цікаві;
- в) дуже рідко читаю щось про свою професію, мені вистачає того, що маю на роботі;
- г) рідко читаю матеріали про свою професію;
- д) не читаю такі матеріали, бо вони мені нудні;
- е) ненавиджу такі матеріали, бо не люблю свою професію;
- ж) не можу відповісти на це питання.

30. Як би ви вчинили, коли б начальство наполегливо пропонувало вам посаду, для якої у вас, як ви самі розумієте, немає достатніх даних, але яку вам дуже хотілося б посісти:

- а) рішуче відмовилися б, посилаючись на неадекватність (невідповідність) своєї кандидатури;
- б) погодилися б із побоювання викликати своєю відмовою невдоволення;
- в) погодилися б, але за умови, що буде надано тривалий випробувальний термін, за час якого ви докладете максимум зусиль для заповнення наявних прогалин;
- г) відразу погодилися б, діючи за принципом «не святі горшки ліплять»;
- д) погодилися б після деяких коливань з огляду на те, що люди, які обіймають подібні посади, анітрохи не краще за вас;

е) погодилися б, але тільки тимчасово виконувати обов'язки, аби якось допомогти справі; ж) не можу відповісти на це питання.

31. У будинку відпочинку ви жили в одному номері з людиною, з якою у вас виявилось багато спільного. Розлучаючись, обмінялися номерами телефонів. Імовірність того, що в подальшому ви першим спробуєте відновити контакти: а) 100 %;

б) 80 %;

в) 60 %;

г) 40 %;

д) 20 %;

е) 0 %;

ж) не можу відповісти на це питання.

32. Коли б у вас була для цього необмежена можливість, то як часто ви зустрічалися б для таємних бесід зі своїми близькими друзями, цікавлячись їхніми проблемами, намірами:

а) щодня;

б) приблизно тричі на тиждень;

в) приблизно двічі на тиждень;

г) один раз на тиждень;

д) один раз на 2 тижні;

е) один раз на місяць;

ж) не можу відповісти на це питання.

33. Ч (для чоловіків). Як би ви повелись у ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливого суперника, у перевагах якого ви дуже сумніваєтеся:

а) змирилися б і намагались якомога швидше погасити своє почуття, шукаючи заміну серед інших дівчат;

б) доклали всіх зусиль для дискредитації конкурента в очах вашої обраниці;

в) зберігали б і не приховували своє почуття, але трималися б із гідністю, ніяк його не нав'язуючи;

г) погодилися б із роллю відданого друга, з яким ваша обраниця скаржитесь на те, що їй не відповідають взаємністю (робили б це, сподіваючись на її прозоріння);

д) постаралися б стати для цієї пари відданим другом, аби мати можливість частіше зустрічатися з предметом свого кохання;

е) мовчки і безсило страждали б від горя на самоті;

ж) не можу відповісти на це питання.

33. Ж (для жінок). Як би ви повелись у ситуації нерозділеного кохання за наявності щасливої суперниці, у перевагах якої ви дуже сумніваєтеся:

а) змирилися б і намагалися якомога швидше погасити своє почуття, спілкуючись з іншими людьми;

б) доклали всіх зусиль для дискредитації конкурентки в очах вашого обранця; в) зберігали б своє почуття, але, тримаючись із гідністю, ніяк його не нав'язували;

г) мовчки і безсило страждали б від горя на самоті;

д) застосували б усіх заходів для того, аби виключити можливість навіть випадкових зустрічей із предметом вашого нерозділеного кохання;

е) зберігали б своє почуття, але, тримаючись із гідністю, водночас намагалися б звернути увагу свого обранця на наявні у вас внутрішні і зовнішні чесноти;

ж) не можу відповісти на це питання.

Додаток Б

Методика «Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема»

Інструкція: Прочитайте, будь ласка, кожне твердження та вкажіть в реєстраційному бланку одну найбільш слушну відповідь стосовно ефективності Вашої військово-професійної діяльності при виконанні завдань миротворчої місії (позначивши знаком «+» відповідну клітину)

№ п/п	Твердження	Абсолютно невірно	Скоріше невірно	Скоріше вірно	Абсолютно вірно
1	Якщо я добре постараюсь, то завжди знайду вирішення навіть складних проблем				
2	Якщо мені щось заважає, то я все ж знаходжу шляхи досягнення своєї мети				
3	Мені достатньо легко досягати своїх цілей навчання в університеті				
4	У несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як поводитися.				
5	Я вірю, що можу упоратися з непередбаченими труднощами в навчанні в університеті				
6	Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу упоратися з більшістю проблем в процесі навчання в університеті				
7	Я готовий (а) до будь-яких труднощів в процесі навчання в університеті, оскільки покладаюся на власні здібності				
8	Якщо переді мною постає якась проблема, то я звичайно знаходжу кілька варіантів її вирішення				
9	Я можу щось вигадати навіть у безвихідній, на перший погляд, ситуації				
10	Я звичайно здатен (а) тримати ситуацію під контролем				

Додаток В**Методика «Профіль професійної самоефективності студентів»
(О. Музика)**

Інструкція для досліджуваних. Пропонуємо взяти участь у дослідженні, яке спрямоване на вивчення вашої самоефективності, передусім професійної. Вся інформація, отримана в ході дослідження, є конфіденційною. Кожен із Вас зможе дізнатися про свої результати індивідуально. Уважно прочитайте запропоновані твердження. Оцініть кожне з них за 10 бальною шкалою залежно від того, що і якою мірою ви робите задля підвищення власної професійної самоефективності.

Бланк для досліджуваних

1. У мене є високі професійні цілі і я зроблю все для того, щоб їх досягти
2. Я ставлю перед собою локальні близькі професійні цілі і досягаю їх
3. Я часто беру на себе ініціативу в тому, що стосується професійного розвитку
4. Можу навести приклади як я розставляю пріоритети і планую свій час у відповідності зі своїми особистими й професійними цінностями
5. Мої успіхи в оволодінні професією приносять не менше задоволення, ніж усілякі матеріальні «самоподарунки»
6. Я надихаюся прикладами високих професіоналів
7. Мої здібності в дечому відрізняються від здібностей знайомих професіоналів, але з їх допомогою теж можна досягти значних професійних успіхів
8. Мені легше демонструвати іншим свої вміння й можливості, коли це стосується професії
9. Мені подобається пробувати себе у різних справах, бо це позитивно позначається на моїй впевненості в собі
10. Тепер я маю переконання, що можу досягти в професії не менше, ніж інші люди
11. Із власного досвіду знаю, що можу розвивати власні здібності, варто лише докласти зусиль

12. Вважаю, що робити професійну кар'єру можна лише покладаючись на власні здібності
13. Намагаюся аналізувати причини професійних успіхів чи невдач людей, схожих на мене
14. Для мене важливішою є оцінка моєї діяльності професійними людьми, ніж просто підтримка і схвалення від некомпетентних людей
15. Можу пригадати кілька випадків самоаналізу й оцінювання власних професійних умінь та зроблених тоді мною висновків
16. Мої власні професійні стандарти є досить високими і відповідають моїм професійним умінням
17. Мені здебільшого вдається не виходити за межі моїх власних професійних стандартів
18. У тих випадках, коли не справляюся з професійними завданнями, вважаю нормальним просити про пораду чи допомогу
19. Серед своїх знайомих і серед видатних людей знаю чимало професіоналів, яким доводилося долати професійні невдачі
20. Вважаю, що від мого вміння долати невдачі залежать і моя впевненість в собі, і професійність
21. Вчуся з користю для себе долати професійні труднощі та невдачі
22. Невдачі сприймаю спокійно, як небажаний, але неодмінний атрибут професії
23. Я маю досвід звернення за допомогою до компетентних людей, щоб швидше виправити помилки і подолати невдачу
24. Мені вже доводилося докладати зусиль, щоб долати невдачі
25. У цілому можна погодитися з висловом «освіти не існує, існує самоосвіта»
26. Коли у мене є можливість вибирати з кількох професійних завдань, я вибираю не найлегше, а те, з яким можу впоратися
27. Мені вже доводилося ставити перед собою освітні та професійні задачі й вирішувати їх

- 28.Можу пригадати випадки, коли мені вдавалося цілеспрямовано розвивати власні професійно значимі особистісні якості
- 29.Коло свого спілкування я формую таким чином, щоб у ньому були значимі для мене професіонали
- 30.Стараюся вчитися і працювати так, щоб завжди бути в доброму гуморі і позитивному настрої

Методика «Психологічний капітал-12 С»

Нижче наведені твердження, які описують ваші думки щодо себе у даний момент. Будь ласка, вкажіть за допомогою варіантів відповіді, наскільки ви погоджуєтеся з кожним твердженням як студент закладу вищої освіти: категорично не згоден, не згоден, частково згоден, згоден, абсолютно згодний.

1. Я відчуваю себе впевнено, допомагаючи встановити пов'язані з навчанням завдання/цілі
2. Думаю, що зараз я досить успішний (-на) у навчанні
3. Зазвичай я так чи інакше долаю труднощі, пов'язані з навчанням
4. В університеті я завжди намагаюся дивитися позитивно на те, що відбувається
5. Я відчуваю себе впевнено, коли обговорюю навчальні питання з іншими студентами або моїми викладачами
6. Я бачу багато способів досягнення тих цілей, які зараз сто ять переді мною в університеті
7. Я можу витримати важкі часи під час навчального року, тому що вже стикався з труднощами раніше
8. Думаючи про свої професійні перспективи, я з оптимізмом дивлюся у майбутнє
9. Я відчуваю себе впевнено, коли повідомляю інформацію однокурсникам з дисциплін, які вивчаються
10. У цей час в університеті я успішно вирішую ті завдання, які для себе поставив (-ла)
11. Я відчуваю, що в університеті можу одночасно справлятися з безліччю різних справ
12. Я вірю в те, що все, що відбувається в університеті, – на краще

Додаток Д

**Розрахунок d та d^2 між ранговими показниками професійної
самоефективності та особистісної зрілості у групі 1**

№	X (професійна самоефективні сть Г1)	Y (особистісна зрілість Г1)	$d = X - Y$	d^2
1	1	1	0	0
2	2	29	-27	729
3	3	3	0	0
4	4	4	0	0
5	5	9	-4	16
6	6	7	-1	1
7	7	5	2	4
8	8	6	2	4
9	9	8	1	1
10	10	10	0	0
11	11	12	-1	1
12	12	11	1	1
13	13	13	0	0
14	14	14	0	0
15	15	16	-1	1
16	16	15	1	1
17	17	18	-1	1
18	18	17	1	1
19	19	21	-2	4
20	20	19	1	1
21	21	20	1	1
22	22	22	0	0
23	23	23	0	0
24	24	24	0	0
25	25	25	0	0
26	26	26	0	0
27	27	32	-5	25
28	28	27	1	1
29	29	28	1	1
30	30	30	0	0
31	31	31	0	0
32	32	2	30	900

Додаток Е

**Розрахунок d та d^2 між ранговими показниками професійної
самоефективності та особистісної зрілості у групі 2**

№	X (професійна зрілість Г2)	Y (особистісна зрілість Г2)	$d = X - Y$	d^2
1	1	1	0	0
2	2	10	-8	64
3	3	3	0	0
4	4	4	0	0
5	5	5	0	0
6	6	6	0	0
7	7	7	0	0
8	8	8	0	0
9	9	9	0	0
10	10	11	-1	1
11	11	12	-1	1
12	12	13	-1	1
13	13	14	-1	1
14	14	15	-1	1
15	15	16	-1	1
16	16	17	-1	1
17	17	18	-1	1
18	18	19	-1	1
19	19	20	-1	1
20	20	21	-1	1
21	21	22	-1	1
22	22	23	-1	1
23	23	24	-1	1
24	24	25	-1	1
25	25	26	-1	1
26	26	27	-1	1
27	27	28	-1	1
28	28	29	-1	1
29	29	30	-1	1
30	30	2	28	784

Додаток Ж

Розрахунок d та d^2 між ранговими показниками психологічного потенціалу та особистісної зрілості у групі 1

№	X (психологічного потенціалу Г1)	Y (особистісної зрілості Г1)	d	d²
1	19	20	-1	1
2	11	17	-6	36
3	25	25	0	0
4	8	14	-6	36
5	32	30	2	4
6	18	19	-1	1
7	12	18	-6	36
8	5	11	-6	36
9	30	31	-1	1
10	1	3	-2	4
11	22	23	-1	1
12	15	15	0	0
13	20	21	-1	1
14	7	12	-5	25
15	6	5	1	1
16	13	17	-4	16
17	29	29	0	0
18	23	22	1	1
19	17	19	-2	4
20	32	31	1	1
21	2	2	0	0
22	3	4	-1	1
23	6	8	-2	4
24	24	24	0	0
25	4	6	-2	4
26	21	21	0	0
27	7	12	-5	25
28	32	32	0	0
29	3	4	-1	1
30	10	15	-5	25
31	26	26	0	0
32	28	27	1	1

Додаток 3

Розрахунок d та d^2 між ранговими показниками психологічного потенціалу та особистісної зрілості у групі 2

№	X (психологічного потенціалу Г2)	Y (особистісної зрілості Г2)	d	d ²
1	29	30	-1	1
2	27	26	1	1
3	24	24	0	0
4	20	20	0	0
5	30	31	-1	1
6	21	22	-1	1
7	17	18	-1	1
8	10	12	-2	4
9	32	32	0	0
10	15	17	-2	4
11	24	23	1	1
12	12	14	-2	4
13	28	29	-1	1
14	19	20	-1	1
15	11	13	-2	4
16	23	23	0	0
17	31	30	1	1
18	16	17	-1	1
19	7	10	-3	9
20	33	33	0	0
21	4	8	-4	16
22	12	16	-4	16
23	8	11	-3	9
24	22	22	0	0
25	17	19	-2	4
26	27	27	0	0
27	5	9	-4	16
28	14	14	0	0
29	25	25	0	0
30	3	6	-3	9

Тренінгова програма «Розвиток професійної самоефективності та суб'єктності майбутніх психологів»

Мета: Формування професійної мотивації та спрямованості на самоздійснення, що є базовим елементом особистісної зрілості психолога. Сприяння становленню професійної позиції майбутніх психологів. Розвиток емоційної саморегуляції та стійкості до професійних невдач, тренування конструктивних стратегій подолання стресу.

Тренінг 1 «Оптимізм і надія як мотиваційно-цільовий ресурс професійної зрілості»

Мета тренінгу: Формування професійно-орієнтованого оптимізму та навичок регуляції поведінки; розвиток уміння конструювати реалістичні професійні цілі, бачити альтернативні шляхи їх досягнення та утримувати внутрішню волю до дії в умовах невизначеності. Розвиток компонентів професійної зрілості: самоспрямованості, відповідальності, цільової поведінки, самодетермінації.

1. Вступна частина

Психоемоційна вправа «Точка внутрішньої опори» (20 хв)

Мета: центрування уваги, емоційне налаштування, формування внутрішньої мотивації.

Хід виконання:

Ведучий просить учасників зручно сісти, вирівняти спину.

На фоні спокійної музики звучить інструкція: «Згадайте ситуацію в житті, коли ви дійсно вірили в себе. Не тому, що все було легко, а тому що ви точно знали: я впораюсь. Відчуйте внутрішню опору — те відчуття “можу”, яке рухає вас уперед».

Коротке обговорення: кожен називає одну рису, яка допомогла йому тоді (воля, наполегливість, надія, рішучість).

Це формує основу оптимістичної настанови перед початком тренінгу.

2. Основна частина

Вправа 1. «Професійний горизонт»

Мета: формування чіткого професійного бачення.

Хід вправи: Кожен учасник на аркуші А4 малює образ себе через 5 років у професійній сфері: які функції виконує, у чому сильний, які результати має. Потім група обговорює: що вказує на зрілість? які риси вже є? що треба розвинути?

Вправа 2. «SMART-перехрестя»

Мета: тренування постановки реалістичних, конкретних професійних цілей.

Хід вправи: Кожен формулює одну ключову професійну ціль за SMART. Далі учасники обмінюються аркушами і доповнюють їх, вказуючи можливі ресурси, яких не врахував автор.

Вправа 3. «Карта шляхів» (HOPE-model)

Мета: розвиток компоненту надії: agency (воля), pathways (шляхи).

Хід вправи:

1. Учасник формує ціль.
2. Малює 3 можливі шляхи її досягнення.
3. Для кожного шляху вписує мінімум одну перешкоду та альтернативу.

Вправа 4. «Точка А — Точка Б»

Мета: усвідомлення власних стартових умов.

Хід вправи: На листку — коло «Точка А» (де я зараз) та коло «Точка Б» (яким хочу бути як психолог). У проміжку вписують 10 малих кроків, що приведуть з А до Б.

Вправа 5. «Антикриза-план»

Мета: формування професійної стійкості через моделювання складних ситуацій.

Хід вправи: Група отримує 5 кейсів (складний клієнт, критика супервізора, провал проекту).

Завдання: прописати конструктивні способи подолання труднощів з позиції оптимізму.

Вправа 6. «Успішний сценарій» (метод майбутнього проектування)

Мета: розвиток позитивного професійного прогнозування.

Хід вправи: Учасники письмово моделюють свій «успішний день психолога» через 5 років.

Обговорюємо: які цінності, компетенції, стратегії поведінки тут реалізуються?

Вправа 7. «Ресурсний ранець»

Мета: усвідомлення власних професійних ресурсів.

Хід вправи: На папері малюється «ранець». У нього вписуються: 5 сильних якостей, 3 уже розвинені компетенції, 2 зовнішніх ресурси (люди, знання, середовище), 1 нова компетенція, яку треба додати

Вправа 8. «Зміна оптики»

Мета: розвиток когнітивної гнучкості як елемента професійного оптимізму.

Хід вправи: На екрані демонструються типові фрази песимістичного мислення (адаптовані за Селігманом). Учасники трансформують їх у професійно-активні, реалістично-оптимістичні формулювання.

Вправа 9. «Коло підтримки»

Мета: актуалізація зовнішніх та внутрішніх джерел надії.

Хід вправи: Кожен створює «коло підтримки»: у центрі — Я; далі: люди, події, досвід, що дають силу рухатися до цілей.

Вправа 10. «Контракт самозобов'язання»

Мета: формування відповідальності та зрілої професійної позиції.

Хід вправи: Кожен пише контракт самому собі: 3 конкретні професійні дії на найближчий місяць; терміни; очікувані результати; підпис.

Контракт учасники зберігають і повертаються до нього на наступному тренінгу.

3. Заключна частина

Психорелаксаційна вправа «Світло попереду» (10 хв)

Учасники заплющують очі, ведучий читає інструкцію: «Уявіть шлях, яким ви рухаєтесь. На горизонті — м'яке світло. Це ваше професійне «Я» — зріле, стабільне, впевнене. Відчуйте, як це світло підсилює ваші внутрішні ресурси...»

Підведення підсумків (10 хв)

Кожен завершує фразу: «Сьогодні я зрозумів/зрозуміла, що мої ресурси...» «Один крок, який я зроблю вже завтра — це...»

Ведучий робить акцент на зв'язку тренінгу зі структурою особистісної зрілості: воля → цілеспрямованість → відповідальність → самодетермінація → професійна реалізація.

Тренінг 2 «Самоефективність і вольова впевненість як механізм професійної суб'єктності»

Мета тренінгу: Розвиток у студентів-психологів внутрішнього відчуття дієздатності, здатності опиратися на власні ресурси під час професійної взаємодії, формування вольової впевненості, відповідальності та автономності професійної позиції.

1. ВСТУПНА ЧАСТИНА.

Психоемоційна вправа «Моя внутрішня опора»

Мета: активізація переживання внутрішньої стійкості та власного ресурсу.

Хід вправи: Тренер просить учасників зручно сісти, заплющити очі. Лунає інструкція: «Пригадайте момент, коли у вас щось однозначно вдалося...» Учасники зосереджуються на тілесних відчуттях, що супроводжували досвід успіху. Далі кожен «переміщує» це відчуття у центр грудей — як внутрішню опорну точку. Завершення: обговорення у колі — «які відчуття виникли?»

Психологічний зміст: створення первинного емоційного фону самоефективності.

2. ОСНОВНА ЧАСТИНА.

Вправа 1. «Мій успішний досвід» (10 хв)

Мета: актуалізація реальних ситуацій успіху як доказів компетентності.

Хід вправи: Кожен учасник у робочому аркуші описує 3 ситуації, де він досяг результату завдяки власним діям. Поруч записує: які якості мені допомогли. У парах коротко презентують одне одному свої «історії компетентності».

Вправа 2. Психологічна гра «Ефект доміно» (8 хв)

Мета: усвідомлення, як маленькі дії створюють відчуття контролю над ситуацією.

Хід гри: Тренер розкладає фішки доміно в лінію: кожна — крок до професійної впевненості. Учасник обирає одну фішку з написаною дією («Задав питання», «Попросив зворотний зв'язок»). Після «падіння фішки» учасник озвучує, як ця дія може запустити ланцюг успіху.

Вправа 3. «Матриця компетентностей» (12 хв)

Мета: усвідомлення власного професійного потенціалу.

Хід: Учасникам пропонується таблиця: «Що вмію добре / Що потребує розвитку / Що можу почати робити вже завтра». Самостійне заповнення: робота в тріадах та рефлексія отриманого досвіду: «що мене здивувало в моїй матриці?».

Вправа 4. «Аргументаційний поєдинок» (10 хв)

Мета: тренування впевненості у висловленні професійної думки.

Хід: У парах учасники отримують ситуацію (напр., «клієнт відмовляється співпрацювати»). Завдання: аргументувати свою позицію спокійно, структуровано, без тиску. Тренер аналізує: логіка, впевненість, саморегуляція під час стресу.

Вправа 5. «Зупинка уникання» (12 хв)

Мета: подолання відкладання та ухилення від складних дій.

Хід: Кожен визначає одну професійну дію, яку уникає (наприклад, виступ, дзвінок, написання звіту). Складає міні-план:

1. «Що я уникаю?»
2. «Які думки це підтримують?»
3. «Який перший малий крок я можу зробити?»

Вправа 6. Психологічна гра «Точка сили» (8 хв)

Мета: формування образу внутрішньої впевненості.

Хід гри: На підлозі розміщено картки з якостями («рішучість», «спокій», «аналітичність»...). Учасник стає на одну картку, яка зараз найбільше «дає силу». Озвучує: чому саме ця якість — його точка впливу?

Вправа 7. «Мій професійний голос» (10 хв)

Мета: розвиток автономності професійної позиції.

Хід: Учасникам читають коротку професійну дилему. Завдання — висловити рішення, яке відповідає власним цінностям, а не очікуванням інших. Групове обговорення: «Що мені допомогло не піддатися тиску?».

Вправа 8. «Зіткнення з викликом» (12 хв)

Мета: тренування вольової впевненості.

Хід: Тренер пропонує кейс: «Клієнт різко критикує ваші методи». Учасник має дати професійну відповідь, демонструючи: повернення контролю, саморегуляцію, професійну межу. Група обговорює ефективні стратегії.

Вправа 9. «Міст рішень» (8 хв)

Мета: усвідомлення здатності самостійно приймати рішення.

Хід: Учасники малюють «міст»: лівий берег — «ситуація невпевненості», правий берег — «зріла дія». На плитах мосту вписують кроки, що ведуть до дії.

Вправа 10. «Контракт самоефективності» (6 хв)

Мета: закріплення внутрішньої відповідальності.

Хід: Кожен формує письмовий контракт із собою: «Я беру на себе відповідальність за...» «Я буду діяти навіть за умов невизначеності...» «Моя професійна позиція полягає в...». Контракти запечатуються в конверт. Тренер повертає їх через 1 місяць.

3. ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА.

Психорелаксаційна вправа «Дихання впевненості»

Мета: інтеграція досвіду тренінгу на тілесному рівні.

Хід: Учасники виконують 4 цикли дихання:

- 1) вдих — «я можу»,
- 2) видих — «я дію».

Уявне «наповнення» внутрішнього центру силою та стабільністю.

Підведення підсумків (10 хв)

Обговорюються такі питання: Що сьогодні змінилося у моєму уявленні про себе як професіонала? Які мої нові «опорні думки»? Яку дію я готовий виконати найближчими днями?

Група завершує тренінг колом підтримки.

Тренінг 3. «Резильєнтність та відповідальна дія як умова професійної стійкості майбутніх психологів»

Мета тренінгу: Сформувати в учасників навички емоційної саморегуляції, здатність переносити професійні труднощі без внутрішнього руйнування, розвивати психологічну стійкість (резильєнтність), відповідальну поведінку та готовність діяти конструктивно навіть у ситуаціях невизначеності й підвищеного стресу.

1. Вступна частина.

Психоемоційна вправа «Температура мого стану»

Мета: допомогти студентам усвідомити власний поточний емоційний стан і створити безпечний простір для подальшої роботи.

Хід вправи:

Тренер пропонує уявити внутрішню шкалу «емоційної температури» від 0 до 10, де 0 — абсолютний спокій, 10 — максимальна напруга.

Кожен учасник обирає цифру, яка найбільше відображає його стан.

Учасники коротко діляться, що вплинуло на їхній рівень «температури».

Тренер фіксує загальну динаміку групи, підкреслюючи безоцінність висловлювань.

Група робить 2 хвилини дихальної практики для вирівнювання стану.

Очікуваний ефект: почуття безпеки, включеність у процес, налаштування на роботу з власними емоціями.

2. Основна частина.

Вправа 1. «Мій образ стійкості»

Мета: актуалізація ресурсів та індивідуальних джерел резильєнтності.

Хід вправи: учасники малюють образ (символ, предмет), який асоціюється з їхньою стійкістю, та пояснюють, чому саме він є ресурсним.

Вправа 2. Гра «Карта ризиків – карта можливостей»

Мета: навчити бачити альтернативи і можливості в ситуаціях невизначеності.

Хід гри: тренер пропонує професійні стресові ситуації; група формує дві карти: «ризики» та «можливості», трансформуючи негатив у потенційні точки росту.

Вправа 3. «Стоп–Дихаю–Дію»

Мета: тренування швидкої саморегуляції перед дією.

Хід вправи: учасники моделюють стресові ситуації, зупиняються («Стоп»), роблять 3 цикли дихання («Дихаю»), після чого формулюють конструктивну відповідь («Дію»).

Вправа 4. Гра «Міст через труднощі»

Мета: розвиток здатності утримувати професійну позицію в кризових умовах.

Хід гри: учасники у парах створюють «міст» із власних ресурсів і стратегій, по якому метафорично потрібно «перейти» із проблемної ситуації до розв'язання.

Вправа 5. «Моя межа — моя відповідальність»

Мета: формування здатності встановлювати здорові професійні кордони.

Хід вправи: учасники називають ситуації, де їм важко окреслити межі; тренер допомагає переформулювати їх у конструктивні сценарії відповідальної поведінки.

Вправа 6. Гра «Антикрихкість: що робить мене сильнішим?»

Мета: формування резильентної інтерпретації труднощів.
Хід гри: учасники обирають складну ситуацію зі свого життя й формують три варіанти — як вона могла б їх послабити, залишити нейтральними або зробити сильнішими. Обговорення — у малих групах.

Вправа 7. «Емоційний компас»

Мета: навчитися розпізнавати емоційні тригери та способи реагування.
Хід вправи: тренер пропонує «компас» із чотирма напрямками: страх, гнів, сором, напруга. Учасники визначають свої найсильніші тригери й обирають стратегії реагування.

Вправа 8. Гра «90 секунд відповідальної дії»

Мета: тренування швидкого прийняття рішень на основі внутрішніх цінностей.
Хід гри: тренер дає міні-кейс; кожен учасник має 90 секунд, щоб описати свою дію та обґрунтувати її.

Вправа 9. «Моя формула відновлення»

Мета: формування індивідуального алгоритму відновлення після навантаження.
Хід вправи: кожен створює особисту «формулу відновлення», що включає когнітивний, емоційний, поведінковий та фізичний компонент.

Вправа 10. Гра «Психолог у кризовій ситуації»

Мета: моделювання професійних викликів, що вимагають стійкості.
Хід гри: учасники в групах розігрують сценарії кризових консультацій (панічні стани, конфлікт, емоційний зрив клієнта). Після гри проводиться рефлексія: «Що допомагало мені бути стійким?»

3. Заключна частина (15 хв)

Психорелаксаційна вправа «Ресурсний простір»

Хід вправи: Тренер проводить коротку релаксацію з візуалізацією простору, в якому учасник відчуває силу, стабільність і підтримку. Увага фокусується на відчутті внутрішньої опори.

Підведення підсумків (усна рефлексія)

Кожен учасник завершує фразу: «Сьогодні я усвідомив(ла), що моя стійкість...» «Для мене важливо пам'ятати, що у складних ситуаціях я можу...»

Група формує спільне узагальнення, яке тренер фіксує у вигляді «Правила стійкості психолога».