

# ПІДВИЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ САМООРГАНІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Яськова Таміла

Дослідження професійної самоорганізації студентів постає актуальним у контексті зростання вимог до самостійності, стійкості до стресу і здатності планувати навчально-професійну діяльність у мінливому освітньому середовищі ЗВО. У роботі професійна самоорганізація розглядається як інтегральний конструкт, що поєднує цілепокладання, планування, вольову регуляцію, самоконтроль і рефлексію, а її рівень трактується як функція взаємодії особистісних ресурсів із керованими параметрами навчального середовища [1–8].

*Мета* емпіричної частини полягала у вимірюванні внеску загальної самоефективності, рисової та темпераментної структури особистості й сприйнятих характеристик освітнього середовища у варіативність показників самоорганізації, а також у перевірці ефективності короткострокової психокорекційної програми, спрямованої на розвиток саморегульованого навчання. Дизайн складався з констатувального етапу та формувального експерименту з пре- та пост- вимірюванням в експериментальній і контрольній групах. Збір даних здійснювався онлайн із дотриманням етичних вимог (добровільність, анонімність, право відмови), а тенденцію до соціально бажаних відповідей контролювала шкала брехні EPI [2].

Для оцінювання цільових і предикторних змінних використано узгоджену батарею інструментів: опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) з субшкалами планомірності, цілеспрямованості, наполегливості та вольової організованості, фіксації та відповідальності, самоорганізації засобами та орієнтації на теперішнє [5]; шкалу загальної самоефективності GSE в українській адаптації; особистісний опитувальник Айзенка (EPI) для вимірювання екстраверсії та нейротизму [1]; скорочений інвентар «Великої п'ятірки» TIPI-UKR [5]; а також авторський блок оцінки освітнього середовища (організація навчання, автономія, доступність ресурсів і платформ, регулярність та якість зворотного зв'язку

викладачів, соціально-психологічний клімат групи, особливості комунікації). Описова статистика та перевірка нормальності розподілів визначали вибір параметричних або непараметричних критеріїв, для формувального етапу застосовано парні t-тести в експериментальній і контрольній групах.

Результати констатувального етапу окреслили типову картину середнього загального рівня самоорганізації з нерівномірністю по субшкалах: виразнішою виявилася наполегливість (третина вибірки на високому рівні).

Суттєва частка респондентів мала підвищену орієнтацію на теперішнє, що за відсутності балансування довготерміновим плануванням може знижувати дисципліну виконання проєктних завдань. За EPI у вибірці домінував нейротизм, що свідчить про підвищену чутливість до стресорів і необхідність цілеспрямованих стратегій емоційної саморегуляції. Профіль TIPI-UKR вказав на помірну екстраверсію у поєднанні з відносно високими доброзичливістю та добросовісністю і водночас нижчою емоційною стабільністю; за GSE більшість студентів перебували у середній зоні при відчутній міжіндивідуальній варіативності, що робить доцільними інтервенції, спрямовані на “мікроперемоги” та підсилення відчуття компетентності.

Позанавчальна зайнятість студентів не впливає на рівень самоорганізації, хоча пов’язана з вищою екстраверсією. Середній бал не є надійним показником саморегуляції чи самоефективності, що вказує на потребу окремої роботи з регуляторними навичками. На основі цього проведено п’ятитижневу інтервенцію, яка охоплювала навички планування, тайм-менеджменту, рефлексії та емоційної саморегуляції. В експериментальній групі зафіксовано статистично значущі покращення: зросли показники самоорганізації, самоефективності, наполегливості, а рівень нейротизму знизився. У контрольній групі таких змін не виявлено, що підтверджує ефективність саме програмної інтервенції [3, 4, 8].

Інтерпретуючи результати, варто наголосити на трьох практично значущих

висновках.

*По-перше*, навіть короткочасна, але структурована інтервенція, інтегрована в навчальний процес і підкріплена фідбеком, сприяє зростанню регуляторних навичок.

*По-друге*, найбільш чутливими до змін є елементи, що підтримують робочий ритм: календарні звички, планування часу, техніки фокусування та антистресу – вони швидко проявляються у поведінці, зокрема в дотриманні термінів.

*По-третє*, стабільність ефектів залежить від середовищних чинників, які контролює ЗВО: чітких дедлайнів, доступності матеріалів, якісного фідбеку та підтримувального клімату. Із урахуванням обмежень дослідження (тривалість програми, можливий вплив супутніх чинників) логічним наступним кроком є відстеження довгострокової сталості змін за 3–6 місяців і використання квазіекспериментальних дизайнів із включенням об'єктивних поведінкових метрик навчальної платформи.

Емпіричні дані підтверджують, що професійна самоорганізація студентів залежить від взаємодії внутрішніх ресурсів (самоефективність, добросовісність, емоційна стабільність) із підтримувальним освітнім середовищем. Запропонована програма може бути масштабована в ЗВО за умови впровадження структур підтримки – календарних ритуалів, пірінгової взаємодії, цифрових нагадувань і шаблонів планування.

#### Список використаних джерел

1. Галецька І. К. Клініко-психологічне дослідження. Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка, 2015. 212 с.
2. Галецька І. І. Самоефективність у структурі соціально-психологічної адаптації. *Вісник Львівського університету*. Серія «Філософські науки», 2003. №5. С. 433–442.
3. Маслоу А. Г. Мотивація і особистість / пер. з англ. Київ : PSYLIB, 2019. 320 с.
4. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2010. 544 с.
5. Яцюк М. В. Психологія саморегуляції особистості : психологічний практикум / уклад. М.В. Яцюк. Вінниця : КЗВО «Вінницька академія безперервної освіти», 2023. 81 с.
6. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. New York : *Freeman and Company*, 1997. 604 p.
7. Wisniewski B., Zierer K., & Hattie J. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 2020. Vol. 10. Article 3087.
8. Zimmerman B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 2002. Vol. 41, No. 2. P. 64–70.