

Научная статья

УДК 159.9

УВЕРЕНЫ ЛИ БУДУЩИЕ ПЕДАГОГИ В СВОЕЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ: ОПЫТ ФОКУС-ГРУППОВОГО ИССЛЕДОВАНИЯ?

Юлия Александровна Рыбакова¹, Елена Александровна Шмелева²

^{1, 2} Ивановский государственный университет, Иваново, Россия

² Российский государственный социальный университет, Москва, Россия

² Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, Москва, Россия

¹ yuliya.lvova.99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8657-9181>

² noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>

Аннотация. В статье представлены результаты фокус-группового исследования самооэффективности студентов – будущих педагогов. В ходе качественного анализа транскриптов дискуссии были систематизированы ключевые источники формирования самооэффективности (прошлый опыт, социальная поддержка, вербальное убеждение), основные угрозы психологической безопасности (профессиональная неопределенность, негативная обратная связь, академическая перегрузка) и стратегии совладания. Выявлена двойственная роль трудностей, которые могут как понижать, так и усиливать самооэффективность. Особое внимание уделено анализу профессиональной направленности самооэффективности выпускников, которая характеризуется ситуативной неустойчивостью, повышенной рефлексивностью и смещением фокуса с учебных на профессиональные задачи. Результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленной психолого- педагогической поддержки для трансформации ситуативной учебной уверенности в устойчивую профессиональную самооэффективность.

Ключевые слова: самооэффективность, уверенность в достижении академических целей, будущие педагоги, защищенность, преодоление учебных трудностей

Для цитирования: Рыбакова Ю.А., Шмелева Е.А. Уверены ли будущие педагоги в своей эффективности: опыт фокус-группового исследования? // Вестник Военной академии войск национальной гвардии. 2026. № 1 (34). С. 136–144. URL: <https://vestnik-spvi.ru/2026/03/014.pdf>.

Original article

ARE FUTURE TEACHERS CONFIDENT IN THEIR EFFECTIVENESS: THE EXPERIENCE OF FOCUS GROUP STUDY?

Julia A. Rybakova¹, Elena A. Shmeleva²

^{1, 2} Ivanovo State University, Ivanovo, Russia,

² Russian State Social University, Moscow, Russia

² Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow, Russia

¹ yuliya.lvova.99@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0006-8657-9181>

² noc_shmeleva@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-4698-5226>

Abstract. The article presents the results of a focus group study of the self-efficacy of students – future teachers. During the qualitative analysis of the discussion transcripts, the key sources of self-efficacy formation (past experience, social support, verbal persuasion), the main threats to psychological security (professional uncertainty, negative feedback, academic overload) and coping strategies were systematized. The dual role of difficulties, which can both reduce and enhance self-efficacy, is revealed. Special attention is paid to the analysis of the professional orientation of graduates' self-efficacy, which is characterized by situational instability, increased reflexivity and a shift in focus from academic to professional tasks. The results indicate the need for targeted psychological and pedagogical support for the transformation of situational learning confidence into sustainable professional self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, confidence in achieving academic goals, future teachers, security, overcoming learning difficulties

For citation: Rybakova J.A., Shmeleva E.A. Are future teachers confident in their effectiveness: the experience of focus group study?. Vestnik Voennoj akademii vojsk nacional'noj gvardii. 2026;1(34): 136–144. (In Russ.). Available from: <https://vestnik-spvi.ru/2026/03/014.pdf>.

© Рыбакова Ю. А., Шмелева Е. А., 2026

Введение

Период завершения обучения в вузе является одним из важных этапов профессионального становления будущего учителя. Для студентов – будущих педагогов это время сопряжено не только с необходимостью закрепления большого объема академических знаний и совершенствованием практических навыков, но и с формированием профессиональной идентичности, готовности к самостоятельной педагогической деятельности. В этом контексте ключевым психологическим ресурсом выступает самооффективность будущего педагога: убежденность личности в своей способности организовать и выполнить действия, необходимые для достижения поставленных целей.

Академическая самооффективность как одно из ключевых понятий современной психологии активно исследуется в контексте образования. Введенное А. Бандурой в рамках социально-когнитивной теории оно описывает веру человека в свою способность успешно справляться с различными задачами и достигать поставленных целей [8]. Л. Н. Шилёнова определяет самооффективность как когнитивный конструкт, выражающийся в убеждении субъекта в своей способности действовать успешно в конкретных условиях при решении субъективно сложных задач с проявлением упорства в их достижении, несмотря на возникающие трудности [7]. Р. Вуд с соавторами рассматривает самооффективность как фундаментальный психологический ресурс для осуществления контроля над событиями в своей жизни [17].

В контексте образовательной деятельности самооффективность рассматривается как значимый предиктор академической успеваемости студентов, их настойчивости и выбора ими сложных задач. Самооффективность напрямую влияет на мотивацию, учебную активность и стратегии обучения. Исследования А. В. Карпова, Т. О. Гордеевой показывают, что студенты с высоким уровнем самооффективности демонстрируют более высокую учебную мотивацию, лучше справляются со стрессом и проявляют большую креативность в решении проблем [2]. Д. Шунк утверждал, что самооффективность предсказывает академическую успеваемость обучаю-

щихся по всем предметам и на всех уровнях [14].

Самооффективность является мощным мотивационным, когнитивным и эмоциональным фактором, определяющим поведение учащихся и оказывающим значительное влияние на их вовлеченность, усердие, настойчивость, саморегуляцию и успеваемость [10]. Ф. Сахин обосновывает самооффективность важным фактором борьбы со стрессом и защиты от воздействия повседневных негативных ситуаций в образовательной среде [13].

Согласно социально-когнитивной теории существует четыре источника самооффективности: личные достижения, вербальное или социальное убеждение, опосредованное обучение (наблюдение за социальными моделями) и эмоциональные состояния (тревога, стресс, переживания) [20]. Один из наиболее значимых факторов – это непосредственный опыт выполнения задач [6]. Успешное выполнение сложных заданий укрепляет веру в собственные способности, в то время как череда неудач может снижать уровень самооффективности. В образовательном контексте это проявляется в достижениях студентов: высокие оценки и положительные отзывы преподавателей способствуют росту академической самооффективности [18].

С. Мохаммад обосновал такие факторы самооффективности, как навыки и опыт педагога, благоприятная образовательная среда, четкие цели обучения и соответствующие образовательные ресурсы [12]. Исследования Е. Л. Ушер с соавт. также предполагают, что самооффективность достигается за счет личного поведения, поддержки со стороны наставников и родителей и собственных интересов учащихся [16]. Кроме того, семейное положение отдельных обучающихся, образовательная среда и внеаудиторное участие являются дополнительными факторами, влияющими на их самооффективность [9].

По мнению Д. Шунк, наблюдение за успехами других людей, особенно близких по статусу или опыту, может служить источником вдохновения и повышать самооффективность [14]. Однако чрезмерное сравнение с более успешными сверстниками может привести к обратному эф-

фекту – снижению уверенности в собственных силах.

Обобщая результаты исследований, можно сделать вывод о том, что самооффективность студентов выпускных курсов может способствовать их быстрому вхождению в профессиональную деятельность, а учитывая, что период завершения обучения в вузе представляет собой критический этап профессионального становления, характеризующийся необходимостью интеграции полученных знаний, умений и навыков в целостную профессиональную позицию, рефлексия представлений о собственной эффективности в будущей профессии становится самостоятельным предметом изучения. Для многих этот этап сопровождается повышенной психологической нагрузкой, связанной с необходимостью совмещения завершения академической подготовки с началом профессиональной самореализации. Именно на этом этапе формируется базис профессиональной идентичности, от которого зависит дальнейшая траектория профессионального развития молодого специалиста. Это создает уникальный психологический контекст, где высокая академическая самооффективность может сочетаться с профессиональной неуверенностью, требующий специальной психолого-педагогической поддержки.

Цель статьи – изучение особенностей отношения студентов – будущих педагогов на этапе завершения обучения в вузе к их самооффективности.

Для этого были проанализированы их представления о роли уверенности в достижении академических и профессиональных целей, потенциальные угрозы самооффективности и ресурсы для преодоления трудностей в образовательной среде.

Методы

Описание выборки. Участниками исследования выступили 27 студентов (65 % женщин, 35 % мужчин) выпускного курса в возрасте от 21 до 24 лет, получающих высшее образование по образовательным программам педагогического профиля.

Описание исследования. Эмпирическое исследование было направлено на изучение и выявление источников и угроз формирования самооффективности студентов. Участники были разделены на три группы, исследование проводилось в аудитории в благоприятной психологической атмосфере. Продолжительность каждой фокус-группы составляла 90–120 минут.

Гайд включал 12 вопросов, связанных с анализом факторов самооффективности студентов, выявлением угроз в достижении поставленных академических целей, рефлексией ресурсов преодоления различных трудностей в образовательной среде. Перед началом исследования участников проинформировали о целях и попросили принять участие; им гарантировали анонимность и конфиденциальность их ответов.

Результаты

Все участники фокус-групп признают, что для достижения академических и профессиональных целей необходима вера в свои силы, поскольку она помогает поддерживать высокий уровень мотивации и вовлеченность в учебную деятельность. Сложности и препятствия, возникающие в процессе обучения, могут быть успешно преодолены, если имеется уверенность, которая помогает быть самооффективным – находить способы преодоления трудностей, сохранять положительное эмоциональное состояние, ставить перед собой более сложные и значимые цели и задачи.

На основе анализа ответов студентов можно сделать вывод о том, что они надеются на уверенность в своей способности решать возникающие задачи ключевым регуляторным значением в деятельности, рассматривая ее как центральный психологический ресурс для успешного обучения и дальнейшего профессионального становления. Тот факт, что они связывают уверенность со способностью «преодолевать трудности и сохранять положительное эмоциональное состояние», указывает на формирование психолого-педагогической рефлексии. Студенты интуитивно понимают, что эти качества будут востребованы в их работе с обучающимися.

Студенты указывают на прямую связь между верой в свои силы, мотивацией и вовлеченностью. Кроме того, уверенность воспринимается ими как фактор психологической устойчивости. Она позволяет не только противостоять неизбежным трудностям, но и конструктивно на них реагировать: не сдаваться, а искать стратегии их преодоления. Для данной группы студентов уверенность является не просто желательным качеством, а фундаментальным психологическим условием для эффективной, устойчивой и развивающей учебной и профессиональной деятельности. Осознание связи между уверенностью и «положительным эмоциональным состоянием»

ем» показывает, что выпускники чувствительны к эмоциональной составляющей педагогической деятельности. Это важное профессиональное качество, поскольку эмоциональная устойчивость педагога напрямую влияет на психологический климат в классе и эффективность образовательного процесса. Тот факт, что студенты связывают свою текущую учебную уверенность с преодолением трудностей, напрямую указывает на начальный этап формирования профессиональной идентичности педагога. Они уже мысленно проецируют свои текущие умения «справляться с трудностями» на будущую профессиональную деятельность, где это качество является центральным.

При ответе на вопрос «От чего, по вашему мнению, зависит уверенность в себе и в своих силах в образовательном процессе?» будущие педагоги назвали имеющийся опыт успехов и неудач; самооценку и восприятие себя; навыки саморегуляции и самоорганизации; интерес к обучению и к учебным дисциплинам, а также уровень знаний. Вместе с этим были указаны дисциплина, поддержка со стороны одноклассников и родных; условия образовательной среды и отношения с преподавателями.

Студенты-выпускники считают, что препятствовать их уверенности в достижении поставленных целей могут семейные трудности, финансовые сложности или проблемы со здоровьем, которые отвлекают от учебы и снижают уверенность в своих силах. Кроме того, чрезмерные требования со стороны окружающих (например, родителей или преподавателей), а также отсутствие поддержки или признания с их стороны могут вызывать страх не оправдать ожидания. Конкуренция в группе и постоянное сравнение себя с более успешными одноклассниками могут вызывать чувство неполноценности, что также является угрозой самооценки. Наиболее важной причиной снижения самооценки, по мнению студентов, является отсутствие или непонятность цели, которые могут вызывать чувство потерянности и снижать мотивацию.

Анализ высказываний позволяет заключить, что у будущих педагогов сформирована средовая модель профессиональной самооценки, которая интегрирует личный опыт, навыки саморегуляции и чувствительность к социально-педагогическому контексту в образовательной среде. Их восприятие уверенности

в себе уже не является узкоучебным, а проецируется на их будущую профессиональную деятельность, что проявляется в следующих ключевых аспектах. Во-первых, сдвиг от позиции «студента» к позиции «педагога» в структуре факторов уверенности. Упоминание таких факторов, как «дисциплина», «отношения с преподавателями» и «условия образовательной среды» являются ярким маркером профессиональной рефлексии. Выпускники уже мыслят не только как обучающиеся, но и как будущие организаторы образовательного процесса. Они интуитивно выделяют те переменные, с которыми им предстоит работать: управление дисциплиной, учет возрастных особенностей и создание благоприятного психологического климата. Это свидетельствует о начальном этапе формирования профессиональной идентичности. Во-вторых, осознание социальной природы уверенности педагога. Будущие учителя четко идентифицируют социальные источники своей самооценки: «поддержка одноклассников», «похвала преподавателя», «одобрение», «признание». Это прямое указание на то, что они понимают, что чувство самооценки рождается и поддерживается в системе «педагог – обучающийся – коллеги – администрация». Их опасения по поводу «отсутствия поддержки» и «чрезмерных требований» говорят о потребности в профессиональном сообществе и культуре конструктивной обратной связи, что является критически важным для профилактики эмоционального выгорания. И наконец, целостное восприятие личности обучающегося. То, что будущие педагоги учитывают влияние семейных обстоятельств, финансовых трудностей, а также проблем со здоровьем на учебную уверенность, свидетельствует о формировании целостного, гуманистического отношения к будущему ученику. Они видят за учебными результатами растущего человека с его жизненными контекстами, что является основой для индивидуального и личностно-ориентированного подхода в педагогике. Таким образом, у выпускников наблюдается активная трансформация учебной самооценки в профессиональную. Они не просто пассивные носители знаний, а рефлексивные практики, которые из своего студенческого опыта извлекают будущие профессиональные ценности и принципы.

В ответе на вопрос «Как Вы реагируете на трудности и неудачи в процессе обучения?» оказалось, что часть студентов совсем

никак не реагирует на препятствия, так как понимает, что академические сложности – «не самое главное в жизни», часть студентов расстраивается и «опускает руки», не пытаясь никак исправить неудачи, а другие студенты принимают ситуацию и начинают искать пути решений, чтобы преодолеть трудности. Преодолевать и справляться со сложностями в процессе обучения респондентам помогают семья, личные увлечения и хобби (музыка, рисование, спорт), прогулки с животными, общение с друзьями.

Анализ ответов студентов на вопрос о реакции на трудности и способах совладания с ними позволяет сделать вывод о существовании трех различных типов копинг-стратегий и ярко выраженной экстернальной ориентации в поиске психологической поддержки. Реакция «никак не реагирует» с обесцениванием значимости проблемы («не самое главное в жизни») является защитным механизмом. Это позволяет снизить субъективную значимость неудачи и защитить самооценку, но не способствует активному разрешению ситуации и может приводить к накоплению академических задолженностей. Реакция «расстраивается и опускает руки» свидетельствует о низкой устойчивости и, возможно, о выученной беспомощности. Неудача воспринимается как непреодолимое препятствие, что приводит к отказу от дальнейших усилий и снижению самоэффективности. Реакция «принимает ситуацию и ищет пути решений» отражает зрелый проблемно-ориентированный копинг и высокий уровень самоэффективности. Эти студенты способны регулировать эмоции (принятие) и сразу переходить к конструктивным действиям.

Следующий вопрос был связан со стратегиями сохранения мотивации учебной деятельности. Для поддержания мотивации к обучению студенты стараются находить практическое применение освоенным знаниям и сформированным навыкам, думают о дальнейшей перспективе и профессиональном становлении; вознаграждают себя за выполнение сложных заданий (посещением различных мероприятий, встречами с друзьями, просмотром фильмов, прогулками и путешествиями), ведут портфолио достижений, чтобы был виден результат; используют различные методы и формы обучения (чтение литературы, просмотр видео, прослушивание подкастов и решение практических задач).

Студенты демонстрируют высокий уровень осознанности в управлении своей учебной деятельностью. Актуализация долгосрочных целей указывает на сформированность внутренней мотивации, основанной на идентификации с будущей профессией и личностным ростом. Использование техник целеполагания («ставлю небольшие, достижимые задачи») и тайм-менеджмента («планирую свое время») свидетельствует о развитых навыках произвольной саморегуляции, что является ключевым компонентом академической успешности. Использование различных методов и форм обучения (чтение, видео, подкасты) говорит о гибкости познавательных стратегий и способности адаптировать учебный процесс к индивидуальным потребностям, что является признаком метакогнитивной осведомленности – понимания того, как именно они учатся наиболее эффективно. Их стратегии поддержания учебной мотивации, основанные на принципах осознанной саморегуляции, можно охарактеризовать как проактивные и превентивные действия: они не преодолевают уже наступившую демотивацию, а выстраивают образовательную среду и систему личных правил, которые предотвращают ее возникновение. Этот комплекс стратегий формирует устойчивый мотивационный цикл, где каждый завершённый элемент подпитывает следующий, создавая основу для длительной и продуктивной учебной деятельности.

Ответы на вопрос «Ощущаете ли Вы психологическую безопасность в процессе обучения? Как Вы считаете, на чем основано Ваше ощущение?» позволили предположить, что обучающиеся находятся в доброжелательных отношениях с преподавателями, получают конструктивную обратную связь, а не критику и осуждения, а также поддержку со стороны одногруппников. В группе царит взаимопомощь и уважение, они не боятся высказывать свою точку зрения и ошибаться. Чувство психологической безопасности позволяет студентам достигать высоких успехов в учебной деятельности, верить в то, что они справятся со всеми трудностями, т. е. психологическая безопасность в образовательной среде усиливает у них чувство самоэффективности.

Данная группа студентов обладает сформированным ощущением психологической безопасности, основанным не на отсутствии трудностей или критики, а на качестве коммуникаций (поддерживаю-

щая обратная связь, уважение в группе) и внутренних установках (принятие ошибок, проактивная саморегуляция).

Студенты воспринимают образовательную среду как «социальный тренажер», где можно рисковать, ошибаться, экспериментировать и расти без угрозы для самооценки. Это оптимальное состояние для личностного и профессионального становления, так как оно напрямую связано с академической вовлеченностью, готовностью к инновациям. Преподаватели и администрация вуза создали условия, в которых безопасность и развитие взаимно усиливают друг друга.

Будущие педагоги, выделяя показатели самооффективности при ответе на вопрос «*Какими качествами должен обладать студент, чтобы быть самооффективным?*» назвали следующие качества: дисциплинированность, ответственность, гибкость, коммуникабельность, мобильность, стрессоустойчивость, целеустремленность, исполнительность.

Студенты точно идентифицируют, что вера в свои силы сама по себе недостаточна – она требует волевого компонента для реализации. Он обеспечивает перевод уверенности в конкретные действия и их устойчивое выполнение, даже при отсутствии внешнего контроля. Кроме того, обучающиеся считают, что самооффективный студент – не упрямый исполнитель, а гибкий стратег. Они подчеркивают способность адаптировать свои действия к меняющимся обстоятельствам (гибкость, мобильность) и при необходимости привлекать внешние ресурсы через общение (коммуникабельность). Это говорит о понимании социально-адаптивной составляющей самооффективности.

При ответе на вопрос «*Считаете ли Вы себя самооффективными? Убеждены ли Вы, что способны успешно усвоить все необходимые материалы по предметам, несмотря на их сложность, для подготовки к профессиональной деятельности?*» выявилось, что не все студенты уверены в том, что в силах справиться с большинством учебных задач и трудностей. Будущие педагоги считают, что владеют необходимым запасом теоретических знаний, но при столкновении с проблемами или с препятствиями, не всегда могут их решить. Это свидетельствует о дефиците практического опыта, который необходим для консолидации уверенности. Самооффективность не может быть построена только на знании; ей требуется подкрепление в виде успешного

опыта преодоления практических препятствий, что отражает классическую модель А. Бандуры, где знания без овладения поведением не формируют устойчивой самооффективности. Некоторым студентам кажется, что объем материала, который нужно усвоить, слишком большой, а некоторые темы настолько сложные, что заставляют усомниться в своих способностях. Для части выпускников основными препятствиями самооффективности выступают не когнитивные дефициты, а эмоционально-личностные факторы – перфекционизм, страх неудачи, завышенные самооожидания. Это характерно для выпускного этапа обучения, когда происходит переоценка своих возможностей перед началом профессиональной карьеры. Таким образом, группа находится в состоянии нормативного психологического кризиса, связанного с завершением обучения. При этом обучающиеся демонстрируют достаточный уровень рефлексии и наличие конструктивных стратегий совладания, что составляет позитивную основу для целенаправленного развития профессиональной самооффективности через обогащение практического опыта и психолого-педагогическую поддержку.

Проведенное исследование показало, что уверенность во владении знаниями, способности достигать поставленных целей и преодолевать трудности играет важную роль в учебной деятельности студентов, особенно на выпускном курсе, т. к. позволяет подготовиться к профессии и успешно завершить обучение.

Результаты исследования подтверждают базовые положения теории А. Бандуры об источниках формирования самооффективности, однако выявляют их специфическую иерархию в сознании студентов. Если в классической теории опыт непосредственных достижений рассматривается как наиболее мощный источник [8], то у студентов наблюдается смешанная зависимость от различных источников. С одной стороны, они действительно ссылаются на важность прошлых академических успехов, с другой – их самооффективность оказывается чрезвычайно зависимой от вербального убеждения и эмоционального состояния, что свидетельствует о ее недостаточной сформированности.

Среди внутренних факторов самооффективности студентами были выделены: предыдущий опыт успехов и неудач; самооценка и восприятие себя, навыки саморегуляции и интерес к обучению; а также

уровень знаний. Умение планировать время, ставить цели и контролировать свое поведение также способствуют развитию самооффективности. Наличие данных факторов совпадает с выводами Б. Циммермана [20], Е. Ушера [16], Ф. Пайарес [15], Д. Шунк [14].

Среди внешних факторов были названы поддержка со стороны окружающих, конструктивная обратная связь, условия образовательной среды и отношения с преподавателями. Данные результаты подтверждаются в исследованиях Е. Ушера, который подчеркивал важность социальных факторов, таких как поддержка преподавателей и сверстников, а также личностных характеристик, таких как эмоциональная устойчивость [10].

Среди угроз уверенности в достижении поставленных целей студентов можно выделить неудачи или критику со стороны окружающих, которые могут подорвать веру в свои способности. Особенно уязвимы ситуации, когда студенты начинают воспринимать неудачи как отражение своей личной недостаточной компетентности. Академический стресс, вызванный перегрузками, жесткими дедлайнами или давлением со стороны преподавателей, может снижать уровень самооффективности. Данный вывод подтверждается в исследовании Е. Ушера и Ф. Пайарес [16]. Чрезмерное сравнение себя с более успешными сверстниками может привести к снижению самооффективности, особенно если студент считает свои достижения недостаточными, что также находит свое отражение в работе Д. Шунк [15]. Неопределенность в отношении того, каких целей необходимо достичь, может затруднять развитие самооффективности. Без четкого понимания задачи студенты могут чувствовать себя потерянными и неуверенными. Аналогичный вывод прослеживается в работах А. Эдвин, Е. Лоске, Р. Гери, которые утверждали, что четкие цели и уверенность в своих силах являются ключевыми факторами успеха [11].

Не все студенты в процессе обучения способны справиться с перечисленными угрозами, что может привести к серьезным последствиям в их академической успева-

емости, психологической безопасности, в профессиональном становлении. При снижении уверенности в своих способностях студент начинает избегать сложных задач, воспринимая их как непреодолимые, что приводит к снижению усилий и ухудшению результатов обучения. Вместе с тем неуверенность часто приводит к избеганию взаимодействия с преподавателями и сверстниками, что ограничивает доступ к социальной поддержке и ресурсам, необходимым для успешного обучения.

Заключение

Выпускники педагогических направлений подготовки обладают развитой рефлексией и адекватно оценивают свое психологическое состояние и факторы успешной учебной деятельности. Однако их самооффективность, как чувство уверенности в своих силах, характеризуется ситуативной неустойчивостью и внутренней конфликтностью, что является отражением кризиса перехода от студенчества к профессиональной деятельности.

Для укрепления самооффективности студентов выпускных курсов необходима целенаправленная работа по созданию условий для накопления успешного практического опыта, развитию конкретных навыков преодоления трудностей и психолого-педагогическому сопровождению, помогающему интегрировать теоретические знания с формирующейся профессиональной идентичностью. Интересными формами могут стать «погружающие» в реальные профессиональные контексты практики, проведение индивидуальных и групповых сессий профессиональной рефлексии, учебные исследования с практической направленностью, создание пространств для профессионального общения и взаимопомощи, а также проведение успешными педагогами-практиками мастер-классов. Эта работа должна быть ориентирована на постепенное усложнение задач, обеспечение поддерживающего, но не опекающего окружения, и создание условий для осознанного профессиональной ответственности перед началом педагогической деятельности.

Список источников

1. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: развитие личности. СПб. : Нестор-История, 2011. 272 с.
2. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие. М. : Смысл : Academia, 2006. 332 с.

3. Блинова Е. Е. Психологическая безопасность образовательной среды как фактор самооффективности студентов // Вестник ВТУ. Серия: Проблемы высшего образования. 2023. № 1. С. 30–34.
4. Кисляков П. А. Обеспечение социально-психологической безопасности субъектов образования / П. А. Кисляков, Е. А. Шмелева, С. Н. Толстов // Вопросы психологии. 2015. № 5. С. 46–55.
5. Погорелов А. А. Самооффективность как предиктор оффективного и безопасного поведения личности // Известия Южного федерального университета. 2012. Т. 129. № 4. С. 140–145.
6. Рыбакова Ю. А. Взаимосвязь самооффективности и психологической безопасности студентов педагогического профиля // Научный поиск: личность, образование, культура. 2025. № 1. С. 73–78. URL: <https://doi.org/10.54348/SciS.2025.1.12> (дата обращения: 12.10.2025).
7. Шиленкова Л. Н. Самооффективность в образовательном процессе (обзор зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 69–78. URL: <https://doi.org/10.17759/jmfp.202009006> (дата обращения: 12.10.2025).
8. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt and Co, New York, NY. 1997. p. 604.
9. Bonitz V. S. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*.76(2), 223–233.
10. Honicke T. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: a systematic review. *Educ. Res. Rev.* 17, 63–84.
11. Locke E. A., Latham G. P. (2022). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 57(9), 705–717.
12. Muhammad S. (2022). A study on effects of co-curricular activities on academic achievements of public secondary school students of Zarghoon Town Quetta. *International Research Journal of Education and Innovation*. 3(1), 318–325.
13. Sahin F., Çetin F. (2017). The mediating role of general self-efficacy in the relationship between the big five personality traits and perceived stress: A weekly assessment study. *Psychol. Stud.* 62, 35–46.
14. Schunk D. H., Zimmerman B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*. 32(4), 195–208.
15. Schunk D. H., Pajares F. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. *International advances in self research*. 2, 95–122.
16. Usher E. L., Pajares F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*. 78(4), 751–796.
17. Wood R. E. Bandura A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *J. Pers. Soc. Psychol.* 56, 407–415.
18. Woolfolk Hoy A., Spero R.B. (2005). Perubahan efikasi guru selama tahun-tahun awal pengajaran: Perbandingan empat ukuran. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*. 21 (4), 257–262.
19. Zee M., Koomen H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Rev. Educ. Res.* 86, 981–1015.
20. Zimmerman B. J. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*. 30(4), 397–417.

References

1. Baeva I. A. Psihologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noj sredy: razvitie lichnosti. SPb. : Nestor-Istoriya, 2011. 272 s. (In Russ.).
2. Gordeeva T. O. Psihologiya motivacii dostizheniya: ucheb. posobie. M. : Smysl : Academia, 2006. 332 s. (In Russ.).
3. Blinova E. E. Psychological Safety of the Educational Environment as a Factor of Student Self-Efficiency // *Vestnik VTU. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya*. 2023;1: 30–34. (In Russ.).
4. Kislyakov P. A. Ensuring the socio-psychological safety of educational institutions / P. A. Kislyakov, E. A. SHmeleva, S. N. Tolstov // *Voprosy psihologii*. 2015;5: 46–55. (In Russ.).
5. Pogorelov A. A. Self-efficacy as a predictor of effective and safe personal behavior // *Izvestiya YUzhnogo federal'nogo universiteta*. 2012. T. 129;4: 140–145. (In Russ.).

6. Rybakova YU. A. The Relationship between Self-Efficacy and Psychological Safety in Pedagogical Students // Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura. 2025;1: 73–78. Available from: <https://doi.org/10.54348/SciS.2025.1.12> (data obrashcheniya: 12.10.2025). (In Russ.).
7. SHilenkova L. N. Self-Efficiency in the Educational Process (Review of Foreign Research) // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2020. Tom 9;3: 69–78. Available from: <https://doi.org/10.17759/jmfp.202009006> (data obrashcheniya: 12.10.2025). (In Russ.).
8. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt and Co, New York, NY. 1997. p. 604.
9. Bonitz V. S. (2010). Interests, self-efficacy, and choice goals: An experimental manipulation. *Journal of Vocational Behavior*. 76(2), 223–233.
10. Honicke T. (2016). The relation of academic self-efficacy to university student academic performance: a systematic review. *Educ. Res. Rev.* 17, 63–84.
11. Locke E. A., Latham G. P. (2022). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*. 57(9), 705–717.
12. Muhammad S. (2022). A study on effects of co-curricular activities on academic achievements of public secondary school students of Zarghoon Town Quetta. *International Research Journal of Education and Innovation*. 3(1), 318–325.
13. Sahin F., Çetin F. (2017). The mediating role of general self-efficacy in the relationship between the big five personality traits and perceived stress: A weekly assessment study. *Psychol. Stud.* 62, 35–46.
14. Schunk D. H., Zimmerman B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*. 32(4), 195–208.
15. Schunk D. H., Pajares F. (2005). Self-efficacy and self-concept beliefs: Jointly contributing to the quality of human life. *International advances in self research*. 2, 95–122.
16. Usher E. L., Pajares F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*. 78(4), 751–796.
17. Wood R. E. Bandura A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *J. Pers. Soc. Psychol.* 56, 407–415.
18. Woolfolk Hoy A., Spero R.B. (2005). Perubahan efikasi guru selama tahun-tahun awal pengajaran: Perbandingan empat ukuran. *Pengajaran dan Pendidikan Guru*. 21 (4), 257–262.
19. Zee M., Koomen H. M. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Rev. Educ. Res.* 86, 981–1015.
20. Zimmerman B. J. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*. 30(4), 397–417.

Информация об авторах

Information about the authors

Е. А. Шмелева – доктор психологических наук, профессор

E. A. Shmeleva – Doctor of Sciences (Psychology), Professor

Вклад авторов: все авторы сделали эквивалентный вклад в подготовку публикации. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: the authors contributed equally to this article. The authors declare no conflicts of interests.

Статья поступила в редакцию 20.10.2025; одобрена после рецензирования 26.01.2025; принята к публикации 19.03.2026.

The article was submitted 20.10.2025; approved after reviewing 26.01.2025; accepted for publication 19.03.2026.