МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА БАКАЛАВРА

на тему: ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ У ЖИТТЄВІЙ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ

Виконав: студент IV курсу,
групи 6.0532-з
спеціальності: 053 Психологія
освітньої програми: Психологія
Стельмащук Богдан Геннадійович
Керівник: викладач кафедри психології
Неманежина А.О.
Науковий консультант: д-р психол. наук,
професор кафедри психології Ткалич М. Г.
Рецензент: канд. психол. наук, доцент
кафедри психології Грандт В. В.

Запоріжжя - 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти бакалавр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
В.о. завідувача кафедри психології
к.психол.н., доцент Н.О. Губа
_____
«___» _____ 2026 р.

З А В Д А Н Н Я

НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ

Стельмащуку Богдану Геннадійовичу

Тема роботи: Особистісні ресурси у життєвій самореалізації студентів-випускників

Керівник роботи: Неманежина А. О., викладач кафедри психології

затверджені наказом ЗНУ від «08»грудня 2025 року №1779-с

2. Строк подання студентом роботи _____

3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.

4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: здійснити теоретико-методологічний аналіз наукових підходів до розуміння сутності, структури та класифікації особистісних ресурсів у сучасній психологічній науці; проаналізувати теоретичні концепції життєвої самореалізації особистості та визначити психологічні механізми її здійснення; обґрунтувати психологічні особливості студентського періоду як етапу особистісного та професійного становлення у контексті завдань життєвої самореалізації; емпірично дослідити особливості особистісних ресурсів і життєвої самореалізації студентів випускників; розробити психологічні рекомендації щодо актуалізації особистісних ресурсів для життєвої самореалізації студентів випускників.

Перелік графічного матеріалу: 12 таблиць, 6 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
Вступ	Неманежина А. О., викладач		
Розділ 1	Неманежина А. О., викладач		
Розділ 2	Неманежина А. О., викладач		
Розділ 3	Неманежина А. О., викладач		
Висновки	Неманежина А. О., викладач		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	грудень 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	січень 2026р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	січень 2026 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	лютий 2026 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	березень 2026	Виконано
5	Написання висновків	квітень 2026 р.	Виконано
6	Передзахист	травень 2026 р.	Виконано
7	Нормоконтроль	травень2026 р.	Виконано

Студент _____ Б. Г. Стельмащук

Керівник роботи _____ А. О. Неманежина

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____І. І. Менсітов

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота бакалавра: 88 сторінок, 6 рисунків, 12 таблиць, 40 джерел.

Об'єкт дослідження: життєва самореалізація студентів-випускників.

Предмет дослідження: взаємозв’язок особистісних ресурсів і життєвої самореалізації студентів-випускників.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв’язок особистісних ресурсів і життєвої самореалізації студентів-випускників, а також на основі отриманих результатів розробити психологічні рекомендації щодо актуалізації особистісних ресурсів для підвищення рівня їхньої життєвої самореалізації.

Перша гіпотеза дослідження: передбачається, що існують статистично значущі взаємозв’язки між рівнем розвитку особистісних ресурсів (інтелектуально-когнітивних, емоційно-вольових, соціально-психологічних, духовно-смислових) та показниками життєвої самореалізації студентів-випускників (осмисленістю життя, самоефективністю, особистісною зрілістю та суб’єктивним благополуччям).

Друга гіпотеза: передбачається, що студенти з високим рівнем життєвої самореалізації характеризуються вищим рівнем розвитку особистісних ресурсів порівняно зі студентами із середнім та низьким рівнями, що дає змогу виокремити типологічні профілі особистісних ресурсів залежно від рівня життєвої самореалізації.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення наукової літератури); емпіричні (психодіагностичне тестування, структуроване спостереження); математично-статистичні (кореляційний аналіз та порівняльний аналіз).

Наукова новизна одержаних результатів дослідження: здійснено комплексне емпіричне дослідження ролі особистісних ресурсів у життєвій самореалізації студентів-випускників в умовах сучасних соціальних викликів в Україні.

ОСОБИСТІСНІ РЕСУРСИ, ПСИХОЛОГІЧНА РЕСУРСНІСТЬ, САМОРЕАЛІЗАЦІЯ, САМОАКТУАЛІЗАЦІЯ, ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ, СТУДЕНТИ-ВИПУСКНИКИ, САМОДЕТЕРМІНАЦІЯ, РЕСУРСНИЙ ПІДХІД.

SUMMARY

Stelmashchuk B.G. Personal Resources in the Life Self-Realization of Graduate Students

The qualifying work consists of Introduction, 3 Chapters, Conclusion, References (40 items, 16 of foreign origin). The qualifying work volume is 93 pages long, 88 of them – main text. There are 12 tables and 6 illustrations.

The qualifying work provides a theoretical review and presents the results of an empirical study of personal resources and psychological aspects of life self-realization. The master's thesis consists of three chapters, each addressing different aspects of personal resources and life self-realization of graduate students.

Research object: life self-realization of graduate students.

Research subject: the relationship between personal resources and life self-realization of graduate students.

Research goal: to theoretically substantiate and empirically investigate the relationship between personal resources and life self-realization of graduate students, as well as to develop psychological recommendations for the actualization of personal resources in order to enhance their level of life self-realization.

Research tasks:

1. To carry out a theoretical and methodological analysis of the essence, structure, and classification of personal resources in modern psychological science.
2. To analyze the main theoretical approaches to understanding life self-realization of personality and to identify the psychological mechanisms of its implementation.
3. To substantiate the psychological characteristics of the student period as a stage of personal and professional development in the context of life self-realization.
4. To empirically investigate the level and characteristics of personal resources of graduate students.

5. To determine the characteristics of life self-realization of graduate students.

6. To analyze the relationships between indicators of personal resources and life self-realization of graduate students.

7. To develop psychological recommendations for the actualization of personal resources aimed at enhancing the level of life self-realization of graduate students.

Chapter 1 “Theoretical and Methodological Foundations of the Study of Personal Resources in the Context of Life Self-Realization of Graduate Students” provides a theoretical analysis of personal resources and life self-realization in psychological science.

Chapter 2 “Empirical Study of Personal Resources and Life Self-Realization of Graduate Students” describes the organization and methodology of the empirical research.

Chapter 3 “The Relationship between Personal Resources and Life Self-Realization of Graduate Students: Analysis and Interpretation of Results” presents the results of the study, their analysis, and interpretation.

Key words: personal resources, psychological resourcefulness, self-realization, self-actualization, psychological well-being, graduate students, self-determination, resource-based approach.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ 14
1.1. Особистісні ресурси як психологічний феномен: сутність, структура та класифікація 14
1.2. Життєва самореалізація особистості: теоретичні підходи та психологічні механізми 21
1.3. Психологічні особливості студентського періоду як етапу особистісного та професійного становлення 28
РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ТА ЖИТТЄВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ 36
2.1. Організація, методи та методики емпіричного дослідження 36
2.2. Аналіз особистісних ресурсів студентів-випускників 44
2.3. Дослідження особливостей життєвої самореалізації студентів-випускників 54
РОЗДІЛ 3. ВЗАЄМОЗВ’ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ІЗ ЖИТТЄВОЮ САМОРЕАЛІЗАЦІЄЮ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ: АНАЛІЗ ТА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТІВ 61
3.1. Кореляційний аналіз взаємозв’язків між особистісними ресурсами та показниками життєвої самореалізації 61
3.2. Типологічний аналіз особистісних ресурсів студентів із різним рівнем життєвої самореалізації 68
3.3. Психологічні рекомендації щодо актуалізації особистісних ресурсів для життєвої самореалізації студентів-випускників 78
ВИСНОВКИ 86
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 89

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасний період розвитку українського суспільства характеризується глибинними трансформаціями, які охоплюють усі сфери життєдіяльності особистості. Повномасштабна війна, соціально-економічна нестабільність, невизначеність майбутнього створюють умови VUCA-світу (volatility, uncertainty, complexity, ambiguity), що вимагають від молодої людини мобілізації всіх наявних ресурсів для успішної адаптації та самореалізації. Особливо гостро ці виклики відчувають студенти випускники, які перебувають на етапі завершення здобуття вищої освіти та переходу до самостійного професійного життя. Саме в цей період актуалізується потреба в осмисленні власних життєвих цілей, усвідомленні особистісних можливостей і ресурсів, що можуть забезпечити успішну життєву самореалізацію в умовах невизначеності.

Життєва самореалізація особистості є однією з фундаментальних проблем сучасної психології, оскільки вона визначає ступінь розкриття внутрішнього потенціалу людини, її здатність до особистісного зростання, досягнення суб'єктивного благополуччя та продуктивності в різних сферах життєдіяльності. Водночас успішність життєвої самореалізації значною мірою залежить від наявності та ефективності використання особистісних ресурсів – психологічних характеристик, здібностей, властивостей і станів, які забезпечують подолання труднощів, досягнення цілей і адаптацію до мінливих умов життя.

Проблема особистісних ресурсів набуває особливого значення в контексті психологічного супроводу студентської молоді. За даними Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психологічні ресурси розвитку особистості в умовах невизначеності освітнього простору» (2024), здобувачі вищої освіти потребують цілеспрямованої психологічної підтримки у формуванні адаптаційних можливостей та компенсаторних ресурсів для

ефективного функціонування в екстремальних умовах сьогодення. Особливо актуальним є дослідження особистісних ресурсів студентів випускників, оскільки саме цей період характеризується підвищеною психоемоційною напругою, пов'язаною з необхідністю професійного самовизначення, побудовою життєвих стратегій, прийняттям відповідальних рішень щодо майбутнього.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема особистісних ресурсів розглядалася в роботах багатьох вітчизняних науковців. Феноменологію ресурсів особистості досліджували Ю. В. Постилякова, О. Ю. Перевозчикова, Н. Ю. Волянюк. Класифікації особистісних ресурсів, їхні властивості та критерії виокремлення аналізували О. А. Чиханцова та Л. В. Сердюк. Значний внесок у вивчення психологічних ресурсів життєстійкості та стресостійкості особистості зроблено науковцями Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, що знайшло відображення у матеріалах наукових семінарів (2021, 2024) та монографічних дослідженнях, присвячених функціонуванню особистісних ресурсів в умовах життєвих і суспільних криз.

Питання життєвої самореалізації особистості розкрито у працях О. В. Гудименко та І. В. Туркової, які розробляли ціннісно-смисловий підхід до самореалізації та досліджували особливості самоактуалізації студентської молоді. Психологію професійної самореалізації майбутніх фахівців аналізувала О. О. Мислюк, акцентуючи увагу на особистісній зрілості як умові ефективної професійної самореалізації студентів-психологів. Особливості саморозвитку особистості та психологічні ресурси саморозвитку вивчали дослідники Національний технічний університет України «КПІ імені Ігоря Сікорського». Проблеми самореалізації студентської молоді в контексті освітньої діяльності досліджувала І. П. Дроздова.

Водночас, попри значну кількість наукових напрацювань, проблема взаємозв’язку особистісних ресурсів із життєвою самореалізацією студентів-випускників залишається недостатньо розробленою. Зокрема, спостерігається

дефіцит комплексних емпіричних досліджень, спрямованих на виявлення специфіки структури особистісних ресурсів саме на етапі завершення здобуття вищої освіти, а також на визначення їх ролі у процесі життєвої самореалізації в умовах сучасних соціальних викликів.

Особливої наукової уваги потребує дослідження типологічних відмінностей особистісних ресурсів у студентів із різним рівнем життєвої самореалізації. Такий підхід дозволить не лише поглибити розуміння психологічних механізмів самореалізації, але й створить підґрунтя для розроблення диференційованих психологічних рекомендацій, спрямованих на актуалізацію та розвиток особистісних ресурсів у студентської молоді.

Об'єкт дослідження: життєва самореалізація студентів-випускників.

Предмет дослідження: взаємозв’язок особистісних ресурсів і життєвої самореалізації студентів-випускників.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити взаємозв’язок особистісних ресурсів і життєвої самореалізації студентів-випускників, а також на основі отриманих результатів розробити психологічні рекомендації щодо актуалізації особистісних ресурсів для підвищення рівня їхньої життєвої самореалізації.

Перша гіпотеза дослідження: передбачається, що існують статистично значущі взаємозв’язки між рівнем розвитку особистісних ресурсів (інтелектуально-когнітивних, емоційно-вольових, соціально-психологічних, духовно-смислових) та показниками життєвої самореалізації студентів-випускників (осмисленістю життя, самоефективністю, особистісною зрілістю та суб’єктивним благополуччям).

Друга гіпотеза: передбачається, що студенти з високим рівнем життєвої самореалізації характеризуються вищим рівнем розвитку особистісних ресурсів порівняно зі студентами із середнім та низьким рівнями, що дає змогу виокремити типологічні профілі особистісних ресурсів залежно від рівня життєвої самореалізації.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретико-методологічний аналіз сутності, структури та класифікації особистісних ресурсів у сучасній психологічній науці.

2. Проаналізувати основні теоретичні підходи до розуміння життєвої самореалізації особистості та визначити психологічні механізми її здійснення.

3. Обґрунтувати психологічні особливості студентського періоду як етапу особистісного та професійного становлення в контексті життєвої самореалізації.

4. Емпірично дослідити рівень та особливості особистісних ресурсів студентів-випускників.

5. Визначити особливості життєвої самореалізації студентів-випускників.

6. Проаналізувати взаємозв’язки між показниками особистісних ресурсів і життєвої самореалізації студентів-випускників.

7. Розробити психологічні рекомендації щодо актуалізації особистісних ресурсів з метою підвищення рівня життєвої самореалізації студентів-випускників.

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використано комплекс теоретичних, емпіричних і математико-статистичних методів дослідження.

Теоретичні методи: теоретико-методологічний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; систематизація й узагальнення теоретичних положень щодо сутності особистісних ресурсів і життєвої самореалізації; порівняльний аналіз різних підходів до класифікації особистісних ресурсів.

Емпіричні методи: психодіагностичне тестування, спрямоване на виявлення особистісних ресурсів студентів (Тест життєстійкості С. Мадді; Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості; Опитувальник самоорганізації діяльності; Методика діагностики самоактуалізації – всі

опитувальники адаптовано з їх зарубіжних версій); діагностику життєвої самореалізації; бесіду та анкетування для з'ясування соціально-демографічних характеристик респондентів і суб'єктивної оцінки власної життєвої самореалізації.

Математико-статистичні методи: описова статистика (визначення середніх значень, стандартних відхилень, процентильних розподілів); кореляційний аналіз за коефіцієнтом r-Пірсона для встановлення взаємозв'язків між особистісними ресурсами та показниками життєвої самореалізації; кластерний аналіз методом k-середніх для виокремлення типологічних груп студентів за рівнем життєвої самореалізації; порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента та U-критерієм Манна-Уїтні для встановлення значущості відмінностей у показниках особистісних ресурсів між виокремленими групами. Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS 23.0.

Наукова новизна одержаних результатів дослідження:

– здійснено комплексне емпіричне дослідження ролі особистісних ресурсів у життєвій самореалізації студентів-випускників в умовах сучасних соціальних викликів в Україні;

– визначено структуру та ієрархію особистісних ресурсів студентів-випускників, що мають найбільш вагомий вплив на рівень їхньої життєвої самореалізації; встановлено, що провідну роль відіграють духовно-смислові ресурси (осмисленість життя, ціннісні орієнтації) та емоційно-вольові ресурси (життєстійкість, самоконтроль).

Практичне значення результатів дослідження полягає у можливості їх використання для розроблення програм психологічного супроводу студентів-випускників, спрямованих на актуалізацію особистісних ресурсів і підвищення рівня життєвої самореалізації. Отримані результати можуть бути застосовані у діяльності психологічних служб закладів вищої освіти (психодіагностика, консультування, тренінги), а також у профорієнтаційній роботі та підготовці студентів до професійної діяльності.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел і додатків. Загальний обсяг роботи становить 88 сторінок основного тексту. Робота містить 12 таблиць, 6 рисунків. Список використаних джерел налічує 40 найменувань.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ У КОНТЕКСТІ ЖИТТЄВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ

1.1. Особистісні ресурси як психологічний феномен: сутність, структура та класифікація

Проблематика психологічних ресурсів особистості набула помітного концептуального оформлення протягом останніх десятиліть, однак її витоки сягають фундаментальних уявлень про природу стресу, адаптації та психологічного здоров'я. Поняття «ресурс» у психологічному вимірі відображає ту сукупність внутрішніх можливостей, властивостей та потенційних умов функціонування людини, які забезпечують її здатність до подолання труднощів, збереження рівноваги та досягнення особистісно значущих цілей. Важливо, що ресурсний підхід у психології принципово відмінний від патогенетичної парадигми: він зосереджується не на дефіцитах, а на тих чинниках, які сприяють збереженню та примноженню психологічного потенціалу [9, 5-6].

Сучасна психологічна наука розробляє поняття особистісних ресурсів у кількох паралельних напрямах, що зумовлює його концептуальну багатозначність. В. М. Марков визначає особистісні ресурси як риси характеру, здібності, цінності та інші властивості особистості, що функціонують як цілісна система і постійно оновлюються та розвиваються у взаємодії людини зі світом. Згідно теорії, до внутрішніх ресурсів особистості належать психічні стани, здібності та особистісні якості, що можуть забезпечувати оптимізацію діяльності. Також це може характерезувати внутрішні ресурси як функціональний потенціал, що забезпечує реалізацію можливостей особистості на високому рівні ефективності. Узагальнення

вітчизняних та зарубіжних досліджень дозволяє стверджувати, що особистісні ресурси є багатовимірним феноменом, значно ширшим за набір ситуативних властивостей [3, 78-88].

Теоретичний фундамент сучасного ресурсного підходу закладено у концепції консервації ресурсів С. Хобфолла (1989). Відповідно до неї, особистість прагне отримувати, зберігати та примножувати цінні для неї ресурси; стрес виникає тоді, коли ресурсам загрожує втрата, вони фактично втрачаються або не відновлюються після витрат. С. Хобфолл обгрунтував два ключових принципи функціонування ресурсної системи: примат втрати ресурсів (втрата впливає на особистість значно сильніше, ніж рівнозначний приріст) та інвестиції ресурсів (особистість схильна вкладати наявні ресурси у набуття нових) [16, 25-32]. Саме ця концепція відкрила перспективу системного погляду на ресурси: вони не існують ізольовано, а перебувають у динамічних взаємозв'язках, де втрата одних ресурсів провокує послаблення інших, і навпаки - наявність одних ресурсів уможливлює здобуття наступних.

О. С. Штепа ввела в українську психологію поняття «психологічна ресурсність» як показник збалансованості та конструктивності проживання людиною стресових ситуацій, а також як ознаку потенційності особи, яка здатна сприймати life-виклики як можливості для саморозвитку. Дослідниця підкреслює, що психологічна ресурсність є ширшим конструктом порівняно з поняттям «психологічні ресурси» і передбачає здатність не лише мати доступ до ресурсів, але й вміти їх актуалізовувати, усвідомлювати та оновлювати у різних контекстах [15]. Важливим є тут і вимір суб'єктності: ресурс стає ресурсом лише тоді, коли особистість усвідомлює його як такий і знає способи його використання.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчує відсутність єдиного підходу до структурування поняття «особистісні ресурси». Розглянемо основні теоретичні моделі. У межах класичної психоаналітичної традиції ресурси розумілися насамперед як механізми психологічного захисту та адаптації. Гуманістична психологія (А. Маслоу,

К. Роджерс) переосмислила ресурси крізь призму самоактуалізації, наповнивши це поняття позитивним змістом орієнтації на зростання. Когнітивно-поведінковий підхід зосередився на копінг-стратегіях і переконаннях як ключових ресурсах адаптації. У рамках позитивної психології (М. Селігман) ресурси розглядаються як сильні сторони характеру та чинники процвітання [20, 10-15].

Порівняльний аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «особистісні ресурси» представлено у табл. 1.1.

Таблиця 1.1 – Порівняльний аналіз підходів до визначення поняття «особистісні ресурси»

Підхід	Ключові представники	Сутність ресурсів
Ресурсний	С. Хобфолл, О. Штепа, С. Лукомська	Цілісна система властивостей, які забезпечують адаптацію та збереження психологічного здоров'я
Гуманістичний	А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл	Потенціал самоактуалізації, внутрішні сили для досягнення вищих потреб
Позитивно-психологічний	М. Селігман, Р. Раєн, Е. Десі, К. Д. Рифф	Сильні сторони характеру, чинники процвітання та психологічного благополуччя
Суб'єктно-діяльнісний	С. Максименко, Г. Балл	Психічні властивості суб'єкта, що забезпечують ефективність діяльності та самодетермінацію
Когнітивно-поведінковий	А. Бандура, А. Антоновський	Копінг-стратегії, самоефективність, почуття когерентності

Дані таблиці 1.1 демонструють, що різні теоретичні традиції розставляють акценти у понятті «особистісні ресурси» по-різному: ресурсний

підхід зосереджується на функції адаптації та збереження, гуманістичний - на розкритті потенціалу, позитивно-психологічний - на оптимальному функціонуванні, а суб'єктно-діяльнісний - на здатності особистості до самодетермінованої активності.

Особливе місце у структурі особистісних ресурсів посідає метаконструкт самоефективності, введений А. Бандурою. Відповідно до його теорії соціально-когнітивного навчання, самоефективність - це переконання людини у власній здатності досягати певних результатів у конкретних ситуаціях. Саме впевненість у власній спроможності є тим «мета-ресурсом», що активує та організовує використання всіх інших ресурсів. Дослідження О. Савченко та С. Сукач підтвердили, що самоефективність є потужним предиктором суб'єктивного відчуття ресурсності та здатності до відновлення після стресових ситуацій у молодих людей [10, 114-120].

Не менш важливим ресурсним конструктом є почуття когерентності А. Антоновського, яке охоплює три виміри: розуміність (comprehensibility), керованість (manageability) та осмисленість (meaningfulness). Особистість, яка сприймає світ як зрозумілий, керований та наповнений сенсом, значно ефективніше використовує наявні ресурси навіть в умовах об'єктивно складних обставин [12, 142-146]. Аналіз ресурсів у контексті теорії збереження ресурсів С. Хобфолла дозволив С. О. Лукомській сформулювати ідею про єдність особистісних та соціальних ресурсів: вони не просто доповнюють одне одного, а функціонують як взаємопосилювальна система [6].

Порівняльний аналіз класифікаційних схем особистісних ресурсів свідчить про суттєву варіативність підходів. Розглянемо найбільш поширені з них.

За природою походження виокремлюють: конституційно-біологічні ресурси (темперамент, загальний рівень нейродинаміки, базовий енергетичний потенціал), особистісно-психологічні (мотиваційно-ціннісні орієнтації, смисложиттєві орієнтири, ідентичність, самооцінка) та соціально-

інтеракційні (навички міжособистісної взаємодії, соціальний капітал, включеність у підтримувальні мережі).

За функціональним призначенням ресурси поділяють на: адаптаційні (що забезпечують пристосування до мінливих умов), протективні (що виконують функцію буфера між стресором та особистістю) та розвиткові (що стимулюють зростання і трансформацію особистості). Така класифікація є особливо продуктивною для дослідження студентської популяції, оскільки цей віковий період вимагає одночасної роботи всіх трьох груп ресурсів [5].

За рівнем доступності для усвідомлення розрізняють: актуальні ресурси (задіяні у поточній активності), латентні (наявні, але не усвідомлені або не мобілізовані) та потенційні (що можуть бути розвинуті у процесі цілеспрямованої роботи над собою). Ця тривимірна модель має очевидне прикладне значення для психологічного супроводу освітнього процесу: вона окреслює зону найближчого ресурсного розвитку студента.

Класифікацію особистісних ресурсів за різними критеріями подано у табл. 1.2.

Таблиця 1.2 – Класифікація особистісних ресурсів особистості

Критерій класифікації	Категорії ресурсів	Характеристика та приклади
За природою	Біологічні, психологічні, соціальні	Темперамент, самоефективність, соціальна підтримка
За функцією	Адаптаційні, протективні, розвиткові	Копінг-стратегії; стресостійкість; допитливість, цілеспрямованість
За доступністю	Актуальні, латентні, потенційні	Задіяні зараз; неусвідомлені; ті, що потребують розвитку
За стабільністю	Стабільні, ситуативні	Характерологічні риси; ситуативний ентузіазм, підйом настрою
За сферою прояву	Когнітивні, емоційні, вольові, тілесні	Рефлексія; емоційна регуляція; саморегуляція; фізичний стан і здоров'я

Як демонструє табл. 1.2, особистісні ресурси можуть бути систематизовані за різними критеріями, що відображає їх поліфункціональний характер. Важливо наголосити: жодна класифікація не є вичерпною, оскільки ресурси функціонують як взаємопов'язана система, а їхня значущість суттєво залежить від контексту та суб'єктивного досвіду особистості.

Особливого теоретичного значення набуває питання про структуру особистісних ресурсів. У наукових дослідженнях О. Савченко та С. Сукач виокремлено три структурних блоки: тілесні ресурси (здатність відновлюватися через тіло, турбота про фізичний стан), емоційно-смислові (відчуття наповненості, осмисленість діяльності, позитивне ставлення до власного досвіду) та поведінково-регуляційні (здатність керувати своїм станом, гнучко реагувати на стресові події, відновлювати рівновагу після навантажень). Методичне підтвердження тривимірної структури ресурсів на вибірці осіб юнацького віку підкреслює особливу актуальність ресурсної діагностики саме у студентській популяції [10].

Згідно теорії особистісні ресурси розглядаються крізь призму особистісного потенціалу - базової індивідуальної характеристики, що є підґрунтям самодетермінації особистості. На його думку, особистісний потенціал - це не сума якостей, а інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості, яка визначає здатність людини реалізовувати власні можливості навіть в умовах несприятливих зовнішніх обставин. Такий погляд узгоджується з концепцією К. Д. Рифф про психологічне благополуччя, яка охоплює шість вимірів: самоприйняття, позитивні стосунки з іншими, автономію, компетентність щодо свого оточення, наявність цілей у житті та особистісне зростання [19].

Важливим аспектом вивчення особистісних ресурсів є їхня динаміка. Відповідно до ресурсного підходу, ресурси не є статичними: вони зростають або виснажуються залежно від умов та вимог діяльності. У теорії вимог та ресурсів (JD-R model), адаптованій до освітнього контексту, особистісні

ресурси виступають буфером між навчальними вимогами та ризиком академічного вигоряння. Дослідження підтверджують, що студенти з більш розвиненою системою особистісних ресурсів демонструють вищу академічну залученість та нижчий рівень вигоряння навіть за рівних навчальних навантажень.

Відтак, узагальнюючи теоретичні положення, можна окреслити ключові характеристики особистісних ресурсів як психологічного феномену:

1) системний характер - ресурси функціонують як взаємопов'язана цілісність, де наявність одних стимулює розвиток інших;

2) динамічність - ресурси не є сталою даністю, а змінюються у часі під впливом діяльності, досвіду та цілеспрямованого розвитку;

3) суб'єктивна значущість - ресурс стає ресурсом лише тоді, коли особистість усвідомлює його цінність і знає способи активації;

4) контекстуальна зумовленість - значущість конкретних ресурсів суттєво залежить від ситуації та вимог, що постають перед людиною;

5) компенсаторний потенціал - нестача одних ресурсів може певною мірою компенсуватися надмірністю інших.

Теоретичний аналіз показує, що особистісні ресурси виконують щонайменше три групи функцій. По-перше, адаптивні функції - забезпечення гнучкого пристосування до мінливого середовища та відновлення психологічної рівноваги після стресових навантажень. По-друге, розвиткові функції - формування передумов для особистісного та професійного зростання, розширення меж можливого та актуалізація латентного потенціалу. По-третє, смисложиттєві функції - підтримання відчуття цілісності, значущості власного існування та спрямованості на майбутнє. У контексті студентського вікового етапу, всі три функції є водночас і значущими, і найбільш уразливими, оскільки молода людина знаходиться у точці перетину максимальних навчальних вимог і водночас - максимального розвиткового потенціалу [4; 5].

Дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології свідчать про зростаючий інтерес до психологічного капіталу (PsyCap) - конструкту,

що об'єднує чотири виміри: самоефективність (efficacy), оптимізм (optimism), надію (hope) та стійкість (resilience). Ф. Лютанс та його колеги показали, що психологічний капітал є надійним предиктором організаційних та освітніх результатів, перевищуючи прогностичну силу окремих ресурсів, що входять до його складу [3]. Перенесення цього конструкту у площину студентського контексту відкриває перспективи для розробки програм психологічного супроводу, що цілеспрямовано нарощують ресурсний потенціал молоді.

Окрему дослідницьку нішу займає феномен резильєнтності (resilience) - здатності особистості повертатися до нормального функціонування після значних стресових навантажень або навіть зростати внаслідок їх переживання. С. О. Лукомська наголошує, що резильєнтність є не просто одним із ресурсів, а метаресурсом - інтегральним показником здатності особистості до мобілізації та відновлення ресурсної бази. У студентів-випускників резильєнтність набуває особливого значення у контексті транзиції до дорослого професійного життя - ця точка переходу вимагає одночасного залучення ресурсів адаптації та розвитку [6].

Вітчизняні дослідження підтвердили взаємозв'язок між рівнем актуалізованих особистісних ресурсів та характером самореалізаційної активності молоді. Л. Ю. Мазай показала, що актуалізація особистісної ресурсності у майбутніх психологів відбувається нерівномірно і значною мірою залежить від суб'єктивного образу майбутньої професійної діяльності та рівня рефлексивних здібностей [7]. У такий спосіб особистісні ресурси та самореалізація виявляються не просто пов'язаними конструктами, а взаємозумовленими: ресурси забезпечують самореалізацію, натомість процес самореалізації сам по собі є потужним джерелом нових ресурсів.

1.2. Життєва самореалізація особистості: теоретичні підходи та психологічні механізми

Поняття самореалізації посідає одне з центральних місць у категоріальному апараті сучасної психології особистості. Його

концептуальна наповненість відзначається значною дискусійністю та міждисциплінарною широтою: самореалізацію вивчають у межах гуманістичної психології, екзистенціального підходу, суб'єктно-діяльнісної парадигми, позитивної психології та психології розвитку. Аналіз сучасних наукових праць дозволяє стверджувати, що під самореалізацією розуміється процес втілення індивідуального потенціалу у реальні досягнення, що мають цінність як для особистості, так і для соціального середовища [5, 20].

Першочергово доцільно розмежувати поняття «самореалізація» та «самоактуалізація», оскільки їх нерідко вживають як синоніми, що є концептуально некоректним. Самоактуалізація (self-actualisation) - це внутрішній стан «бути дійсним», переживання власної повноти та цілісності «тут і тепер». Самореалізація (self-realisation) - ширше поняття, що означає процес поступового втілення потенціалу особистості через цілеспрямовану активність у часі. Розмежування цих понять уперше концептуально оформилося в гуманістично орієнтованих психологічних теоріях середини XX ст., де стверджувалось, що самореалізація є особистісним зростанням, а самоактуалізація - станом досягнутої реалізованості [11, 17-22].

Гуманістична психологія, зокрема у концепції А. Маслоу, розглядає самоактуалізацію як найвищу потребу особистості, що активізується після задоволення нижчих ієрархічних рівнів - фізіологічних, безпекових, соціальних та потреб у повазі. А. Маслоу описував самоактуалізованих людей як таких, що відрізняються реалістичним сприйняттям дійсності, прийняттям себе та інших, спонтанністю, автономністю, розвиненою емпатією, демократичними цінностями і нерідко - яскраво вираженою «піковою переживальністю» [17, 513-524]. Однак сам дослідник зауважував, що повноцінна самоактуалізація - явище надзвичайно рідкісне і поступово розгортається впродовж усього дорослого життя людини, а не є одноразовим досягненням.

К. Роджерс, у свою чергу, центрував теорію навколо тенденції актуалізації - вродженого прагнення живого організму до збереження та

збагачення самого себе. На його думку, самореалізація здійснюється оптимально тоді, коли людина перебуває у контакті зі своїм організмічним переживанням і не спотворює його під тиском умов цінності, нав'язаних значущими іншими. Відповідно, психологічне середовище, що створює умови безумовного позитивного ставлення, емпатії та конгруентності, є тим контекстом, в якому тенденція актуалізації розгортається найбільш повно. Застосування цих ідей до студентського контексту дозволяє розглядати освітнє середовище як ключовий чинник, що або сприяє, або гальмує самореалізаційну активність [9, 164].

В. Франкл піддав критиці погляди А. Маслоу, стверджуючи, що самоактуалізація не може бути метою людського існування: вона є можливим наслідком, але не самоціллю. Справжня самореалізація, на думку В. Франкла, здійснюється не через фокусування на собі, а через діалог зі світом - через зустріч із цінностями, які виходять за межі особистісних інтересів. Ця позиція суттєво корегує уявлення про самореалізацію у напрямі трансценденції - виходу за межі власного «Я» у напрямі служіння, творчості та відповідальності. У контексті студентства, екзистенційний вимір самореалізації виявляється у пошуку покликання, ідентифікації з майбутньою фаховою діяльністю та формуванні відповідального ставлення до власного розвитку.

Теорія самодетермінації Р. Раєна та Е. Десі внесла суттєвий внесок у розуміння психологічних механізмів самореалізації. Відповідно до неї, для автентичної самореалізації необхідне задоволення трьох базових психологічних потреб: автономії (відчуття, що діяльність виходить зі власних цінностей і бажань), компетентності (відчуття ефективності у взаємодії зі світом) та зв'язаності (відчуття приналежності та значущих стосунків). Коли ці три потреби задоволені, людина функціонує в режимі справжньої, а не нав'язаної самореалізації: її мотивація є автономною, а досягнення - особистісно значущими [18, 223-229].

Порівняльний аналіз теоретичних підходів до вивчення самореалізації особистості подано у табл. 1.3, яка дозволяє систематизувати ключові відмінності між ними за такими параметрами, як рушійні сили, умови та механізми самореалізаційного процесу.

Таблиця 1.3 – Порівняльний аналіз теоретичних підходів до вивчення самореалізації особистості

Підхід / автор	Рушійна сила	Механізм самореалізації	Умова повноти реалізації
А. Маслоу	Потреба в самоактуалізації	Розкриття вродженого потенціалу через діяльність	Задоволення нижчих ієрархічних потреб
К. Роджерс	Тенденція актуалізації	Конгруентне переживання й автентична взаємодія	Безумовне позитивне ставлення, емпатія, конгруентність
В. Франкл	Воля до сенсу	Діалог зі світом через цінності та відповідальність	Знаходження унікального особистісного сенсу
Р. Раєн, Е. Десі	Базові психологічні потреби	Автономно мотивована діяльність	Задоволення автономії, компетентності, зв'язаності
К. Д. Рифф	Евдемонічне благополуччя	Шестивимірний розвиток особистості	Баланс усіх шести вимірів психологічного благополуччя

Дані табл. 1.3 засвідчують, що попри різноманіття підходів, усі вони об'єднані розумінням самореалізації як активного процесу, що вимагає участі самої особистості та певних сприятливих умов. Показово, що жоден підхід не розглядає самореалізацію як автоматичний або неминучий результат дозрівання.

Суб'єктно-діяльнісна психологія внесла принципово важливий вимір у розуміння самореалізації: її зв'язок із конкретною діяльністю та суб'єктністю. У вітчизняній психології науковці обгрунтували, що особистість

розкривається та формується у діяльності: вчинок є одиницею буття особистості, а самовизначення здійснюється через відповідальний вибір. Також була розвинута ідея про те, що самореалізація є не простим розгортанням наявного потенціалу, а творчим процесом його перетворення та збагачення у взаємодії з культурою та значущими іншими.

У межах когнітивно-рефлексивного підходу самореалізація осмислюється як усвідомлене формування «Я»-концепції через активну рефлексію власного досвіду. Дослідженнями встановлено, що особи з більш розвиненою рефлексивністю краще ідентифікують власні потреби, ефективніше планують цілі та демонструють більшу стійкість у реалізації намірів. Рефлексія виступає тим механізмом, що перетворює накопичений досвід на ресурс майбутньої самореалізаційної активності [4].

Психологічні механізми самореалізації у сучасних дослідженнях розглядаються як складна ієрархічна система, що включає кілька рівнів. На базовому рівні - мотиваційно-потребовий механізм, що визначає спрямованість особистості на реалізацію себе у певних сферах. На операційному рівні - механізми цілепокладання, вольової регуляції та саморегуляції, які перетворюють намір на конкретну активність. На рефлексивному рівні - механізми зворотного зв'язку та осмислення, що дозволяють особистості оцінювати результати своїх зусиль і коригувати стратегію. На екзистенційному рівні - механізми смислоутворення, що надають самореалізаційній активності особистісного значення та включають її у більш широкий контекст буття людини [1; 8].

Важливим теоретичним здобутком сучасних досліджень є розробка поняття «life design» - цілісного проектування власного життя як особливого виміру самореалізації. На відміну від класичних концепцій вибору кар'єри, цей підхід акцентує на адаптивності, самопізнанні та готовності конструювати ідентичність у нелінійному, непередбачуваному середовищі. Для студентів-випускників значущість такого проектування є надзвичайно актуальною: вони стоять перед необхідністю побудувати початкову версію

власного «проекту я-у-майбутньому», що базується на синтезі самопізнання, реалістичного оцінювання ресурсів та осмисленого ставлення до власного призначення.

Аналіз досліджень засвідчує, що самореалізація у юнацькому віці є надзвичайно чутливою до соціального контексту, рівня психологічної підтримки, особистісних ресурсів і ціннісних орієнтацій. У психологічному вимірі вона включає здатність особистості визначати власні life-цілі, осмислювати власний досвід, формувати образ «Я», реалізовувати потенціал у різних сферах та долати внутрішні й зовнішні бар'єри [5]. Закономірно, що цей процес детермінується і структурується наявними особистісними ресурсами, що підкреслює нерозривний зв'язок між двома ключовими конструктами дослідження.

Узагальнюючи позиції вчених щодо психологічних механізмів самореалізації, можна виокремити такі провідні з них:

1) мотиваційно-смисловий механізм - конституює спрямованість особистості, надаючи її активності смислу та суб'єктивної значущості;

2) рефлексивний механізм - забезпечує усвідомлення власного «Я», власних можливостей та меж у діалозі із зовнішнім середовищем;

3) цілепокладання та вольова регуляція - трансформують намір у конкретну цілеспрямовану активність;

4) ідентифікаційний механізм - забезпечує зв'язок між образом «Я», системою цінностей та вибором сфер самореалізації;

5) механізм подолання - дозволяє особистості долати перешкоди (зовнішні та внутрішні) на шляху до самоздійснення.

Принципово важливим для розуміння самореалізації студентів є її темпоральний вимір. О. Ю. Завіруха в дослідженні, присвяченому готовності до самоосвіти у структурі самореалізації молодої особистості, встановила, що самореалізація юнаків тісно пов'язана з відкритістю до майбутнього та здатністю до самоосвітньої активності. Самоосвіта виступає не просто засобом здобуття знань, а формою самотворення - тим простором, у якому

відбувається перетин наявного особистісного ресурсу та самореалізаційного прагнення [4]. У контексті сучасного «суспільства знань» готовність до навчання упродовж усього життя стає ключовою умовою успішної самореалізації у будь-якій сфері.

Дослідження В. В. Шевчука суттєво уточнило зв'язок між психологічним благополуччям та самореалізацією, показавши, що процес самореалізації особистості передбачає її власну активність, спрямовану на самотворення та самоствердження, збалансований та гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль для розкриття індивідних та особистісних потенціалів. Вивчення самореалізації у психологічній науці здійснюється через близькі за змістом поняття: стратегія життя у вітчизняній психологічній теорії, ідентичність у теорії Е. Еріксона, теорія самоактуалізації А. Маслоу [13].

Важливим доповненням до теоретичного аналізу самореалізації є концепція психологічного процвітання (flourishing) М. Селігмана. У PERMA-моделі він виокремлює п'ять елементів процвітаючого буття: позитивні емоції (Positive emotion), залученість (Engagement), стосунки (Relationships), смисл (Meaning) та досягнення (Accomplishment). Кожен із цих елементів є водночас і ресурсом, і результатом самореалізаційної активності, що ще раз підкреслює глибокий взаємозв'язок між особистісними ресурсами та повноцінною самореалізацією [20]. Освітнє середовище, що сприяє розвитку всіх п'яти елементів PERMA, тим самим стає простором, де студент не просто навчається, а реально здійснює себе.

Виходячи з вищеокресленого, можна сформулювати концептуальне визначення, що використовуватиметься у подальшому дослідженні. Під життєвою самореалізацією студентів-випускників розуміється усвідомлений та автономно вмотивований процес поступового втілення особистісного потенціалу у реальні досягнення в академічній, міжособистісній та особистісно-смисловій сферах, що супроводжується відчуттям цілісності, компетентності та авторства власного буття. Визначальними умовами

повноти цього процесу є: розвинена система особистісних ресурсів, автономна (а не примусова) мотивація, здатність до рефлексії, сприятливе соціальне оточення та наявність ціннісно обгрунтованих цілей [1; 5; 9].

1.3. Психологічні особливості студентського періоду як етапу особистісного та професійного становлення

Студентський вік є унікальним і надзвичайно насиченим у психологічному відношенні відрізком онтогенезу. Студентство розглядається як особливо соціально-вікова група що проходить власну стадію соціалізації. Відповідно до цього підходу, формування спеціаліста, суспільного діяча і громадянина, оволодіння та консолідація багатьох соціальних функцій, формування професійної майстерності - все це становить особливий і найважливіший для суспільного розвитку та становлення особистості період. Хронологічно студентський вік охоплює приблизно 17-23 роки і перекриває пізньоюнацький та ранньодорослий вікові відрізки [2].

Характерна особливість студентського віку полягає в унікальній концентрації умов для особистісного та професійного зростання: навчання виступає одночасно і провідним видом діяльності, і потужним чинником розвитку інтелектуальних та особистісних якостей. Дослідники фіксують, що саме у студентські роки досягаються найвищі показники оперативної пам'яті та переключення уваги, максимізується здатність до розв'язання вербально-логічних задач, активно формується здатність до абстрактного, теоретичного та рефлексивного мислення. Особистість студента набуває нових якісних характеристик завдяки паралельному розвитку загальних і спеціальних здібностей, перетворенню мотивації та ціннісно-смислової сфери [2; 7].

У психологічній літературі зафіксована низка суттєвих суперечностей, що характеризують студентський вік і визначають його як кризово-перехідний. Серед них: суперечність між максимальним проявом фізичних можливостей і певною психологічною незрілістю; між прагненням до незалежності та об'єктивною залежністю від соціального контексту; між

широтою пізнавальних інтересів і необхідністю зосередження на вузькій фаховій підготовці. Найбільш значущою для розвитку особистості є криза ідентичності - зіткнення цінностей, інтеріоризованих у ранній юності, з тими, що формуються у процесі навчання у вищій школі через ідентифікацію себе з певною фаховою роллю. Е. Еріксон описував цю суперечність як прагнення злитися з ідентичністю інших і водночас - наполегливо відстоювати власну самобутність.

Ключовим психологічним новоутворенням студентського віку є становлення «Я»-концепції - складної динамічної системи уявлень людини про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності. Формування «Я»-концепції у студентів відбувається у кількох взаємопов'язаних вимірах: образ «Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію власної соціально-рольової позиції; емоційно-ціннісне ставлення до себе, що визначається самооцінкою і рівнем самоповаги; поведінкові наміри, що конституюють готовність особистості діяти певним чином. Саме у студентські роки завершується становлення позитивної «Я»-концепції, зокрема її соціально-професійного аспекту [2].

Психологічні особливості студентського вікового етапу та відповідні йому новоутворення систематизовано у табл. 1.4, що дозволяє побачити специфіку кожного компонента особистісного та професійного становлення.

Таблиця 1.4 – Психологічні новоутворення студентського віку та їх роль у самореалізації

Новоутворення	Психологічна характеристика	Роль у самореалізаційній активності
Зріла «Я»-концепція	Цілісне, стабільне уявлення про себе як особистість і майбутнього фахівця	Забезпечує внутрішню узгодженість цілей і дій, є базою самоефективності
Рефлексивність	Здатність до усвідомлення та аналізу власного досвіду, мотивів, цінностей	Механізм зворотного зв'язку у самореалізаційному процесі, джерело ресурсів

Продовження таблиці 1.4

Самостійність	Здатність до автономного прийняття рішень без опори на авторитети	Умова автономної мотивації як ключової складової справжньої самореалізації
Соціальна зрілість	Усвідомлення соціальної відповідальності, навичок кооперації та взаємодії	Соціальний ресурс самореалізації, основа міжособистісного виміру
Ціннісні орієнтації	Стала ієрархія значущих для особистості ідей, ідеалів, переконань	Виступають смисловим компасом у виборі сфер самореалізації
Проектне мислення	Здатність конструювати образ майбутнього, планувати шляхи його досягнення	Основа «life design» - проектування власного life-шляху

Дані табл. 1.4 унаочнюють, що кожне психологічне новоутворення студентського віку безпосередньо пов'язане з особистісними ресурсами та самореалізаційним процесом. Важливо, що ці новоутворення не виникають автоматично: вони формуються через активну взаємодію зі середовищем, зокрема освітнім.

Розвиток студента під час навчання у закладі вищої освіти на різних курсах демонструє суттєву динаміку. У першокурсників переважає адаптаційна фаза: висока конформність, орієнтація на зовнішні вимоги, залежність від схвалення авторитетів. У цей час актуальні ресурси студентів спрямовуються переважно на забезпечення базової адаптації до нового соціально-навчального середовища. На другому-третьому курсах відбувається інтенсивна навчальна діяльність, формуються фахові інтереси, зростає здатність до самостійного осмислення проблем і критичного мислення. На четвертому-п'ятому курсах, у студентів-випускників, відбувається якісна трансформація: особистість орієнтується переважно на майбутнє, формує «Я»-образ майбутнього фахівця і усвідомлює необхідність власної компетентності для реалізації кар'єрних і особистісних планів [2; 7].

Проблема особистісного та професійного становлення студентів тісно пов'язана з феноменом кризи професійної ідентичності. Дослідження доводять, що значна частина студентів, особливо старших курсів, переживає суперечність між сформованим образом себе-в-навчанні та вимогами реального професійного середовища. Ця криза характеризується підвищеною тривожністю, невпевненістю у власному фаховому майбутньому та певним екзистенційним запитуванням: «Чи правильно я обрав(ла) напрям? Чи відповідає обрана спеціальність моїм справжнім можливостям?». За умов конструктивного подолання ця криза стає потужним стимулом для актуалізації особистісних ресурсів і переходу на якісно вищий рівень самовизначення [7].

Студентський вік характеризується підвищеною сензитивністю до розвитку рефлексивних здібностей - здатності усвідомлювати власні особливості в контексті реальних умов та перспектив. Рефлексивна активність виступає тим механізмом, що перетворює навчальний досвід на особистісний ресурс. Студент, здатний до глибокої рефлексії, краще усвідомлює власні сильні та слабкі сторони, ефективніше ставить реалістичні цілі та більш гнучко реагує на невдачі. Саме тому розвиток рефлексії є і метою освітнього процесу, і засобом нарощування ресурсного потенціалу [6].

Окремої уваги заслуговує питання про специфіку студентів-випускників як особливої субгрупи. Порівняно з молодшими студентами, вони знаходяться у ситуації подвійного «пограниччя»: вони ще перебувають у системі освіти, але вже орієнтовані на вихід із неї. Такий статус породжує специфічне психологічне навантаження - необхідність одночасно відповідати вимогам навчання (написання кваліфікаційних робіт, фахові практики, іспити) і будувати проект власного дорослого фахового й особистісного life-шляху. Дослідження підтверджують, що студенти-випускники демонструють більш ієрархізовану структуру ціннісних орієнтацій та вищу осмисленість власного майбутнього порівняно з першокурсниками, однак і рівень їхнього дистресу нерідко є вищим через наближення транзиційного моменту [5].

Зв'язок між особистісними ресурсами та успішністю проходження студентом вікового та освітнього шляху добре задокументований у сучасних дослідженнях. Студенти з більш розвиненою системою ресурсів - зокрема, вищим рівнем самоефективності, більш виразними смисложиттєвими орієнтаціями та розвиненими навичками саморегуляції - демонструють не лише кращу академічну успішність, але й вищий рівень задоволеності навчальним процесом, більшу залученість до позааудиторної активності та ширшу сферу соціальних зв'язків. Кожен із цих аспектів є водночас і ресурсом, і проявом самореалізаційної активності [6; 9].

Надзвичайно важливим чинником, що впливає на особистісні ресурси та самореалізацію сучасних студентів-випускників, є соціоісторичний контекст. Студенти, які навчаються в умовах воєнного стану в Україні, переживають специфічне поєднання загроз: зовнішня небезпека, вимушені переміщення, психологічне навантаження від невизначеності майбутнього. Дослідження інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України фіксують, що ця ситуація актуалізує питання про ресурси як джерело стійкості та основу відновлення, роблячи їхній розвиток питанням не лише особистісного, але й суспільного значення [9; 12].

Важливу роль у структурі особистісного становлення студентів відіграє самодетермінація. Відповідно до теорії Р. Раєна та Е. Десі, студент, чия мотивація є автономною - тобто така, що виходить із власних цінностей і глибинних інтересів, - демонструє не лише кращі академічні результати, але й більш стійке психологічне благополуччя, вищу резильєнтність та більшу глибину самопізнання [18]. Натомість студент, чия мотивація є переважно зовнішньою (бажання отримати схвалення, уникнути покарання), перебуває у значно вразливішій позиції: його ресурси витрачаються на підтримання конформної поведінки, а не на розвиток автентичного «Я».

Не можна оминути також питання про гендерну специфіку особистісних ресурсів та самореалізації у студентський період. Дослідження засвідчують, що студентки загалом демонструють більш виражену

орієнтацію на міжособистісний вимір самореалізації та вищий рівень рефлексивності, тоді як студенти-чоловіки часто характеризуються більш вираженою інструментальністю у постановці цілей. Водночас обидві групи демонструють схожу значущість академічної самореалізації та подібний зв'язок між смисложиттєвими орієнтаціями та рівнем суб'єктивного благополуччя. Ці особливості враховуються у побудові методологічного дизайну емпіричного дослідження [2; 5].

Синтезуючи теоретичні положення, викладені у підрозділах 1.1 - 1.3, можна окреслити кілька провідних закономірностей, що є фундаментом для емпіричного вивчення особистісних ресурсів студентів-випускників:

- особистісні ресурси є необхідною умовою, але не достатньою для самореалізації: вони визначають можливості, але не гарантують їх реалізацію без актуалізаційних зусиль самої особистості;

- студентський вік є сензитивним для розвитку тих ресурсів, що безпосередньо пов'язані з самовизначенням та самореалізацією: рефлексивності, смисложиттєвих орієнтацій, самоефективності та ідентичності;

- студенти-випускники знаходяться у специфічному ресурсному контексті: їхній потенціал розвинутий максимально у межах освітньої траєкторії, проте потребує реструктуризації та адаптації до вимог переходу у доросле фахове та особисте life-середовище;

- зв'язок між особистісними ресурсами та самореалізацією є двонаправленим і взаємно підсилюючим: ресурси уможливлюють самореалізацію, тоді як досвід успішної самореалізації нарощує ресурсний потенціал.

Висновки до першого розділу.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми особистісних ресурсів у контексті життєвої самореалізації студентів-випускників, здійснений у першому розділі, дозволяє сформулювати такі узагальнення.

По-перше, особистісні ресурси є складним, багатовимірним психологічним феноменом, що включає взаємопов'язану систему властивостей, станів і потенційних можливостей особистості, які забезпечують адаптацію, розвиток і повноцінне функціонування в умовах мінливого середовища. Аналіз наукової літератури засвідчив, що ресурсний підхід у психології принципово зміщує акцент із дефіцитарної до салютогенної парадигми: у фокусі дослідницького інтересу - не порушення та слабкості, а сильні сторони та потенціали особистості. Конструктивний внесок теорії збереження ресурсів С. Хобфолла полягає у виявленні системної природи ресурсів та закономірностей їх циркуляції у взаємодії особистості зі стресовим середовищем [16]. Дослідники - О. С. Штепа, С. О. Лукомська, О. Савченко, С. Сукач – розвинули ці ідеї і адаптували їх до специфіки української психологічної традиції, запропонувавши поняття «психологічна ресурсність» як показник збалансованості та конструктивності проживання складних ситуацій [10; 14; 15].

По-друге, поняття «самореалізація» розкривається у психологічній науці як активний, суб'єктно детермінований процес втілення особистісного потенціалу через цілеспрямовану діяльність у часі. Гуманістичні, екзистенційні, самодетермінаційні та позитивно-психологічні концепції утворюють складну теоретичну рамку, що висвітлює різні грані самореалізаційного процесу: від ієрархії потреб А. Маслоу і тенденції актуалізації К. Роджерса до теорії самодетермінації Р. Раєна та Е. Десі і PERMA-моделі М. Селігмана. Всі ці підходи поєднує визнання того, що повноцінна самореалізація вимагає автономно мотивованої активності, самопізнання, рефлексії та певних умов як у внутрішньому, так і зовнішньому середовищі особистості [17; 18; 20]. Вітчизняні дослідження уточнюють, що самореалізація у юнацькому віці є особливо чутливою до якості соціального контексту, рівня особистісних ресурсів та ціннісної зрілості [1; 5; 8].

По-третє, студентський вік постає як особливо значущий та водночас уразливий з точки зору самореалізаційного процесу. Концентрація оптимальних умов для інтелектуального та особистісного розвитку, формування «Я»-концепції, рефлексивності та ціннісних орієнтацій поєднується з кризовим потенціалом цього вікового відрізку - кризою ідентичності, транзиційним напруженням, специфічним ресурсним контекстом. Студенти-випускники займають особливу позицію: їхній ресурсний потенціал максимально розвинутий у межах освітньої траєкторії, але стоїть перед необхідністю реструктуризації відповідно до вимог переходу у доросле соціальне та фахове середовище [2; 4; 7].

По-четверте, теоретичний аналіз підтверджує нерозривний взаємозв'язок між особистісними ресурсами та самореалізацією студентів-випускників: ресурси уможливлюють самореалізаційну активність, тоді як досвід успішної самореалізації поповнює ресурсний потенціал особистості. Отже, дослідження цього взаємозв'язку є не лише науковим, але й практично значущим завданням, що відкриває перспективи для розробки програм психологічного супроводу студентів у завершальний період їхньої освітньої траєкторії.

РОЗДІЛ 2
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ТА ЖИТТЄВОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ

2.1. Організація, методи та методики емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження особистісних ресурсів та життєвої самореалізації студентів випускних курсів здійснювалось упродовж лютого-березня 2026 року на базі закладів вищої освіти міста Вінниці. Вибірку склали 62 студенти випускних курсів (4-й курс бакалаврату та 2-й курс магістратури) віком від 21 до 25 років, з яких 38 жінок та 24 чоловіки. Респонденти навчалися на денній формі здобуття освіти за різними спеціальностями гуманітарного та природничого спрямування. Участь у дослідженні була добровільною та анонімною, що забезпечувало достатній рівень щирості відповідей і дотримання етичних стандартів психологічного дослідження [1; 4].

Формування вибірки здійснювалось за принципом доступності з урахуванням критеріїв включення: статус студента випускного курсу, вік від 21 до 25 років, відсутність діагностованих психічних розладів у гострій фазі, згода на участь у дослідженні. Зазначена кількість респондентів ($N = 62$) є достатньою для застосування параметричних методів статистичного аналізу та забезпечує статистичну потужність на рівні 0,80 для виявлення середніх за силою кореляційних зв’язків ($r > 0,30$) при рівні значущості $p < 0,05$, що підтверджується розрахунками мінімального обсягу вибірки за формулою Дж. Коена [7; 14].

Планування дослідницької процедури спиралося на теоретичні засади ресурсного підходу в психології, згідно з яким особистісні ресурси являють собою сукупність внутрішніх психологічних характеристик, що забезпечують ефективне функціонування індивіда у різних сферах життєдіяльності та

сприяють конструктивному подоланню стресових ситуацій. У межах зазначеного підходу ресурси розглядаються не як статичні властивості, а як динамічна система, здатна до розвитку, збагачення та виснаження під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників, що визначає особливу значущість їхнього вивчення на переломних етапах життєвого шляху, до яких належить завершення здобуття вищої освіти [3; 5; 8].

Відповідно до мети роботи, дослідження передбачало послідовне розв'язання таких завдань: діагностику основних компонентів особистісних ресурсів студентів випускних курсів (життєстійкості, самоорганізації діяльності, самоактуалізаційних тенденцій, рівня соціальної фрустрованості); оцінювання параметрів життєвої самореалізації за п'ятьма вимірами (професійна, соціальна, особистісна, творча, духовна); визначення кореляційних зв'язків між зазначеними конструктами; здійснення типологічного аналізу з виокремленням груп студентів із різним рівнем самореалізації; порівняльний аналіз ресурсних профілів виокремлених груп; формулювання практичних рекомендацій [5; 8; 13].

Дослідження проводилось у три послідовні етапи. На першому (підготовчому) етапі було здійснено теоретичний аналіз проблеми, підбір та верифікацію психодіагностичного інструментарію, формування вибірки та проведення попереднього ознайомлення респондентів з процедурою обстеження. Особливу увагу на зазначеному етапі було приділено перевірці адекватності обраних методик завданням дослідження, їх психометричним характеристикам та доцільності використання саме для студентської популяції. Другий (діагностичний) етап передбачав безпосереднє психодіагностичне тестування з використанням комплексу стандартизованих методик, яке проводилось у групових умовах з дотриманням стандартних процедур пред'явлення стимульного матеріалу. Тривалість одного діагностичного сеансу становила 60-80 хвилин. Третій (аналітичний) етап було присвячено математико-статистичній обробці отриманих даних, їх систематизації, інтерпретації та формулюванню висновків [3; 7; 14].

Для дослідження особистісних ресурсів було використано чотири методики, кожна з яких спрямована на діагностику окремого компонента ресурсного потенціалу особистості. Розглянемо їх детальніше.

Тест життєстійкості С. Мадді являє собою опитувальник, що містить 45 тверджень і дозволяє оцінити загальний рівень життєстійкості (hardiness) як інтегральної особистісної характеристики, а також три її структурні компоненти: залученість (commitment), що відображає установку на активну участь у подіях власного життя, відчуття значущості та цінності того, що відбувається; контроль (control), який виявляє переконаність у можливості впливати на перебіг подій та результати власної діяльності; прийняття ризику (challenge), що характеризує готовність сприймати невизначеність та складнощі як виклик для особистісного зростання, а не як загрозу. Відповіді оцінюються за 4-бальною шкалою від 0 до 3. За даними, нормативні значення для загального показника становлять M = 80,72, SD = 18,53 для вибірок студентського віку. Коефіцієнт альфа Кронбаха для загальної шкали дорівнює 0,91, що свідчить про високу внутрішню узгодженість методики. Вибір зазначеного інструменту зумовлений його широким використанням у вітчизняних дослідженнях та доведеною валідністю для студентських вибірок [2; 6; 15].

Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості призначена для оцінювання ступеня незадоволеності основними сферами соціального функціонування особистості. Опитувальник містить 20 тверджень, що охоплюють п’ять ключових аспектів: задоволеність якістю освіти та професійної підготовки, задоволеність міжособистісними стосунками (з друзями, колегами, близькими людьми), задоволеність станом фізичного та психічного здоров’я, задоволеність соціальним статусом та суспільним визнанням, задоволеність матеріальним становищем. Кожне твердження оцінюється за 5-бальною шкалою (від 0 до 4), де 0 відповідає повній задоволеності, а 4 позначає високу фрустрованість. Загальний показник визначається як середнє арифметичне усіх відповідей. Значення від 0 до 1,0

інтерпретуються як низький рівень фрустрованості, від 1,1 до 2,0 як помірний, від 2,1 до 3,0 як підвищений, від 3,1 до 4,0 як високий. Вибір зазначеної методики обґрунтований необхідністю врахування зворотного (дефіцитарного) аспекту ресурсного потенціалу, адже високий рівень соціальної фрустрованості виснажує наявні ресурси та обмежує можливості самореалізації [4; 9].

Опитувальник самоорганізації діяльності (ОСД) призначений для вивчення здатності суб'єкта до структурування власної активності у часі та ефективного управління діяльністю. Методика включає 25 тверджень, які оцінюються за 7-бальною шкалою (від 1 до 7) і групуються у шість субшкал: планомірність (сформованість навичок тактичного планування), цілеспрямованість (здатність визначати та утримувати стратегічні цілі діяльності), наполегливість (вольовий компонент, що забезпечує доведення розпочатого до завершення), фіксація (схильність до ригідного дотримання обраних планів та розкладів), самоорганізація (використання зовнішніх засобів планування, щоденників, нагадувань), орієнтація на теперішнє (здатність зосереджуватись на актуальних завданнях). Загальний показник ОСД інтегрально відображає рівень сформованості часової компетентності та самоорганізаційного потенціалу. Ретестова надійність методики становить r = 0,87, коефіцієнт альфа Кронбаха для загальної шкали дорівнює 0,82. Зазначений інструмент було обрано як такий, що дозволяє оцінити операціональний компонент особистісних ресурсів, пов'язаний із здатністю перетворювати наміри на конкретні дії [10; 12].

Методика діагностики самоактуалізації (САМОАЛ) є адаптованою версією опитувальника POI (Personal Orientation Inventory) Е. Шострома, що дозволяє оцінити рівень розвитку самоактуалізаційних тенденцій особистості. Методика включає 100 парних тверджень, з яких респондент обирає те, що найбільш відповідає його переконанням та поведінці. Результати обчислюються за одинадцятьма субшкалами: орієнтація у часі (здатність жити теперішнім, не зациклюючись на минулому чи

майбутньому), цінності (прийняття цінностей самоактуалізації), погляд на природу людини (схильність сприймати людей позитивно), потреба в пізнанні (виразність когнітивної мотивації), креативність (здатність до творчого підходу), автономність (незалежність від зовнішніх впливів), спонтанність (здатність до вільного вираження почуттів та думок), саморозуміння (усвідомлення власних потреб та мотивів), аутосимпатія (позитивне самоставлення), контактність (здатність до встановлення глибоких міжособистісних контактів), гнучкість у спілкуванні (адаптивність комунікативного стилю). Загальний показник самоактуалізації інтегрує усі субшкали та відображає міру прагнення особистості до повноцінного розкриття власного потенціалу. Зазначену методику обрано як таку, що найповніше охоплює спектр характеристик самоактуалізуючої особистості згідно з концепцією А. Маслоу [5; 11; 13].

Для діагностики життєвої самореалізації використовувалась авторська анкета, побудована на основі теоретичної моделі О. С. Штепи та концепції професійного самоздійснення О. М. Кокуна. Анкета передбачала оцінювання п’яти параметрів самореалізації, кожен з яких операціоналізувався через серію тверджень із використанням 5-бальної шкали Лайкерта. Професійна самореалізація включала оцінку задоволеності обраною сферою фахової діяльності, впевненості у професійному майбутньому, відчуття компетентності та професійного зростання. Соціальна самореалізація охоплювала якість міжособистісних зв’язків, відчуття належності до спільноти, здатність до продуктивної взаємодії. Особистісна самореалізація передбачала оцінку ступеня самоприйняття, внутрішньої гармонії, конгруентності між «Я-реальним» та «Я-ідеальним». Творча самореалізація визначалась через суб’єктивну оцінку реалізації креативного потенціалу, залученість до творчої діяльності. Духовна самореалізація охоплювала відчуття осмисленості, ціннісної наповненості буття та відповідності власного життя глибинним переконанням [3; 8; 13].

Для збору додаткових відомостей про соціально-демографічні характеристики вибірки було проведено структуровану бесіду та анкетування. Серед 62 респондентів 41,9 % навчалися на 4-му курсі бакалаврату, а 58,1 % здобували ступінь магістра. За спеціальностями: 37,1 % студентів гуманітарних, 33,9 % природничих та 29,0 % соціально-економічних напрямів підготовки. Середній вік вибірки склав 22,4 року (SD = 1,17).

Математико-статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програмного пакета IBM SPSS Statistics 23.0 та включала кілька блоків аналізу. Описова статистика передбачала обчислення середніх арифметичних, стандартних відхилень, мінімальних та максимальних значень, процентильних розподілів. Для визначення розподілу респондентів за рівнями кожного показника використовувались процентильні норми (25-й та 75-й процентилі як межі нижнього та верхнього квартилів). Кореляційний аналіз здійснювався за коефіцієнтом лінійної кореляції r-Пірсона; попередньо перевірялась нормальність розподілу за критерієм Шапіро-Уїлка (усі основні змінні відповідали вимозі нормальності на рівні $p > 0,05$). Кластерний аналіз проводився методом k-середніх із попереднім визначенням оптимальної кількості кластерів за методом «ліктя». Порівняльний аналіз між виокремленими групами здійснювався за допомогою t-критерію Стьюдента (для нормально розподілених змінних) та U-критерію Манна-Уїтні (для змінних із розподілом, що відхилявся від нормального). Рівень статистичної значущості прийнято $p < 0,05$; у разі відповідних результатів фіксувався також рівень $p < 0,01$ та $p < 0,001$ [7; 14].

Додатково було здійснено перевірку внутрішньої узгодженості усіх використаних методик на нашій вибірці. Коефіцієнт альфа Кронбаха для тесту життєстійкості С. Мадді становив 0,89, що підтверджує високу надійність інструменту. Для опитувальника самоорганізації діяльності зазначений показник дорівнював 0,84, для методики САМОАЛ 0,81, а для шкали соціальної фрустрованості 0,86. Усі значення перевищують

загальноприйнятий поріг 0,70, що свідчить про достатню надійність використаного психодіагностичного інструментарію на досліджуваній вибірці [7; 14].

Соціально-демографічна характеристика респондентів потребує додаткового уточнення. Середній вік студентів бакалаврату склав 21,7 року (SD = 0,84), магістрантів 23,4 року (SD = 0,92). За місцем проживання: 54,8 % респондентів мешкали в обласному центрі, 27,4 % у районних центрах та 17,8 % у сільській місцевості. Зайнятість: 38,7 % поєднували навчання з роботою (переважно часткова зайнятість), 61,3 % навчалися без додаткового працевлаштування. Сімейний стан: 87,1 % неодружені, 12,9 % перебували у шлюбі або цивільних партнерських стосунках [3; 8].

Процедура дослідження передбачала чітку послідовність пред'явлення методик. На початку сеансу респонденти заповнювали соціально-демографічну анкету, після чого переходили до тесту життєстійкості С. Мадді як найбільш об'ємного інструменту. Далі пропонувалась методика діагностики соціальної фрустрованості, потім опитувальник самоорганізації діяльності, і завершувала комплекс методика САМОАЛ. Анкета життєвої самореалізації заповнювалась останньою. Подібна послідовність обґрунтовувалась принципом чергування більш та менш об'ємних методик для мінімізації ефекту втоми [7; 14].

Для забезпечення валідності результатів було вжито додаткових заходів контролю якості даних. Анкети з пропущеними більш ніж 10 % відповідей виключалися з аналізу (таких виявилось 3, і вони не увійшли до остаточної вибірки N = 62). Також перевірялась наявність установки на соціальну бажаність відповідей шляхом аналізу паттернів відповідей. Жодний протокол не було виключено за зазначеним критерієм, що свідчить про достатню щирість респондентів [14].

Окремо слід зазначити, що дослідження проводилось у період, коли Україна переживала складний етап повномасштабного збройного конфлікту, що безумовно впливало на психоемоційний стан респондентів та загальний

контекст їхнього функціонування. Зазначена обставина є важливою для інтерпретації результатів, адже зниження окремих показників ресурсного потенціалу може бути зумовлене не лише віковими чи освітніми закономірностями, але й впливом макросоціальних стресогенних чинників, характерних для умов воєнного часу. Водночас вивчення особистісних ресурсів саме у зазначених умовах набуває особливої актуальності, оскільки дозволяє оцінити реальний, а не ідеалізований стан ресурсного потенціалу студентської молоді та сформулювати відповідні рекомендації з урахуванням актуального контексту [1; 3; 8; 15].

Обрані методики відповідають критеріям релевантності щодо предмета дослідження, мають достатні психометричні характеристики та широко використовуються у вітчизняних наукових дослідженнях. Поєднання чотирьох діагностичних інструментів дозволяє охопити різні аспекти ресурсного потенціалу: мотиваційно-стійкісний (життєстійкість), операціональний (самоорганізація), потенційно-розвивальний (самоактуалізація) та дефіцитарний (соціальна фрустрованість). Зазначена структура діагностичного комплексу забезпечує комплексну оцінку ресурсного стану особистості, що є необхідною передумовою для подальшого аналізу його зв'язку із самореалізацією [5; 7; 11].

Важливим методологічним рішенням стало використання авторської анкети для діагностики життєвої самореалізації замість наявних стандартизованих методик. Зазначений вибір був зумовлений кількома причинами: по-перше, наявні методики (зокрема, Опитувальник особистісної здійсненності О. С. Штепи) не охоплюють усіх п'яти параметрів самореалізації, передбачених нашою теоретичною моделлю; по-друге, формулювання тверджень анкети було адаптовано до контексту завершального етапу здобуття вищої освіти; по-третє, використання 5-бальної шкали Лайкерта з чітко визначеними полюсами забезпечує однозначність інтерпретації відповідей. Авторська анкета пройшла експертну оцінку (5 експертів кваліфікації кандидат та доктор психологічних наук) з

подальшим коригуванням формулювань, а також перевірку внутрішньої узгодженості на пілотній вибірці (n = 18), де коефіцієнт альфа Кронбаха становив 0,84 [3; 13].

2.2. Аналіз особистісних ресурсів студентів-випускників

Першим етапом аналізу емпіричних даних стало вивчення показників життєстійкості досліджуваних студентів за тестом С. Мадді. Середнє значення загального показника життєстійкості у вибірці склало M = 75,9 (SD = 17,64), що дещо нижче за нормативні значення для вітчизняних вибірок студентського віку (M = 80,72; SD = 18,53) і може свідчити про певне зниження життєстійкісного потенціалу серед студентів випускних курсів. Зазначене зниження, ймовірно, зумовлене специфікою завершального етапу навчання, коли перед молодою людиною постає низка екзистенційних питань щодо подальшого професійного шляху, а також впливом зовнішніх стресогенних чинників, характерних для сучасного українського суспільства в умовах воєнного часу [2; 6; 15].

Таблиця 2.1 – Розподіл рівнів життєстійкості студентів випускників (N = 62)

Шкала	Високий	Середній	Низький	M (SD)
Залученість	19 (30,6 %)	28 (45,2 %)	15 (24,2 %)	35,8 (7,92)
Контроль	17 (27,4 %)	30 (48,4 %)	15 (24,2 %)	27,4 (8,15)
Прийняття ризику	16 (25,8 %)	31 (50,0 %)	15 (24,2 %)	12,7 (4,21)
Загальний показник	18 (29,0 %)	29 (46,8 %)	15 (24,2 %)	75,9 (17,64)

Як показано в таблиці 2.1, серед трьох компонентів життєстійкості найвищі середні значення зафіксовано за шкалою залученості (M = 35,8; SD = 7,92), що відповідає прагненню студентів брати активну участь у подіях власного життя, відчувати їхню значущість та цінність. Майже третина досліджуваних (30,6 %) демонструє високий рівень залученості, що свідчить про наявність у значної частини вибірки мотиваційного підґрунтя для

активної життєвої позиції. Показник контролю виявився дещо нижчим (M = 27,4; SD = 8,15), а кількість осіб із високим рівнем контролю склала лише 27,4 %. Подібне зниження може відображати переживання обмеженості впливу на зовнішні обставини, що є закономірним в умовах суспільної невизначеності [2; 6].

Найнижчі значення отримано за шкалою прийняття ризику (M = 12,7; SD = 4,21), де лише чверть респондентів (25,8 %) продемонструвала високий рівень готовності сприймати невизначеність як виклик. Зазначена закономірність узгоджується з результатами досліджень І. С. Данилюка та В. О. Предко, де студенти на завершальному етапі навчання демонстрували зниження готовності до ризику на тлі зростаючої тривоги щодо майбутнього працевлаштування та соціальної адаптації. Половина вибірки (50,0 %) перебуває на середньому рівні за зазначеним показником, що характеризує невизначену, амбівалентну позицію щодо сприйняття ризиків [6; 15].

Розподіл респондентів за загальним рівнем життєстійкості засвідчив переважання середнього рівня (46,8 %), тоді як високий та низький рівні представлені частками 29,0 % та 24,2 % відповідно. Важливо підкреслити, що майже чверть вибірки демонструє знижений рівень життєстійкості, і зазначена група потребує подальшої уваги з боку психологічної служби закладів освіти, оскільки дефіцит життєстійкості може виступати предиктором труднощів адаптації до самостійного дорослого життя після завершення навчання. Відповідний розподіл графічно представлено на рисунку 2.1.

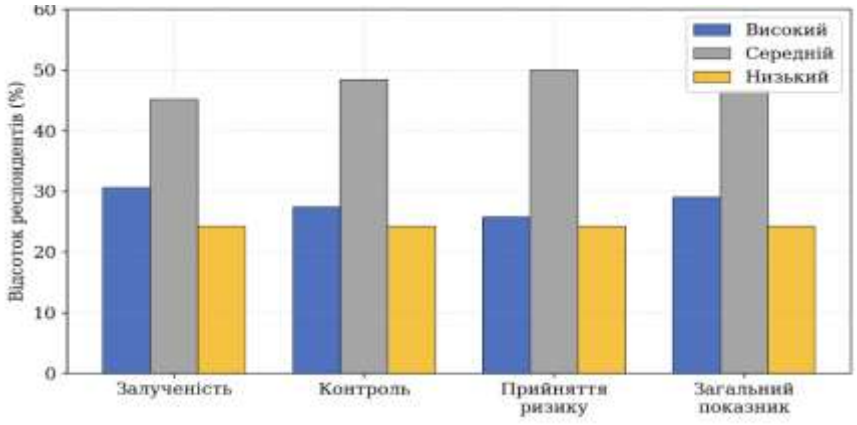


Рисунок 2.1. – Розподіл рівнів життєстійкості студентів-випускників (у %)

Аналіз показників соціальної фрустрованості дозволив встановити ступінь незадоволеності студентів основними сферами соціального функціонування. Зазначений аспект є надзвичайно важливим для розуміння ресурсного стану особистості, адже високий рівень фрустрованості не лише свідчить про суб'єктивну незадоволеність, але й виснажує наявні ресурси, перенаправляючи їх на подолання негативних переживань замість продуктивної самореалізації. Результати описової статистики за методикою Л. І. Вассермана наведено у таблиці 2.2 [4; 9].

Таблиця 2.2 – Показники соціальної фрустрованості студентів-випускників (N = 62)

Сфера фрустрованості	M	SD	Min	Max
Задоволеність освітою	1,42	0,68	0,20	3,40
Міжособистісні стосунки	1,18	0,74	0,00	3,20
Стан здоров'я	1,35	0,81	0,00	3,60
Соціальний статус	1,67	0,73	0,40	3,80
Матеріальне становище	1,89	0,82	0,20	4,00
Загальний показник	1,50	0,61	0,38	3,24

Як видно з таблиці 2.2, найвищий рівень фрустрованості зафіксовано у сфері матеріального становища (M = 1,89; SD = 0,82), що цілком закономірно для студентської молоді, яка ще не має стабільного джерела доходу і водночас стикається зі зростаючими потребами, пов'язаними з переходом до самостійного дорослого життя. Максимальне значення за зазначеною шкалою сягнуло 4,00, що свідчить про наявність у вибірці осіб із вкрай вираженою матеріальною фрустрованістю. Другим за вираженістю є незадоволеність соціальним статусом (M = 1,67; SD = 0,73), що може відображати переживання невизначеності професійної ідентичності на завершальному етапі навчання, коли роль «студента» вже поступово втрачає актуальність, а нова професійна роль ще не набута [4; 9].

Задоволеність освітою (M = 1,42; SD = 0,68) та станом здоров'я (M = 1,35; SD = 0,81) перебувають на помірному рівні, тоді як найнижчий рівень

фрустрованості спостерігається у сфері міжособистісних стосунків (M = 1,18; SD = 0,74), що свідчить про відносну задоволеність якістю комунікативних зв’язків. Зазначене є позитивною характеристикою, оскільки саме міжособистісні стосунки виступають важливим зовнішнім ресурсом, що компенсує дефіцит інших сфер задоволеності.

Загальний рівень соціальної фрустрованості у вибірці (M = 1,50; SD = 0,61) відповідає помірному ступеню незадоволеності. За розподілом рівнів: 22 особи (35,5 %) виявили низький рівень фрустрованості (M < 1,0), 27 осіб (43,5 %) продемонстрували помірний рівень (M від 1,1 до 2,0), тоді як 13 респондентів (21,0 %) характеризувалися підвищеним рівнем соціальної незадоволеності (M > 2,1). Профіль фрустрованості за сферами графічно представлено на рисунку 2.2 [8; 15].

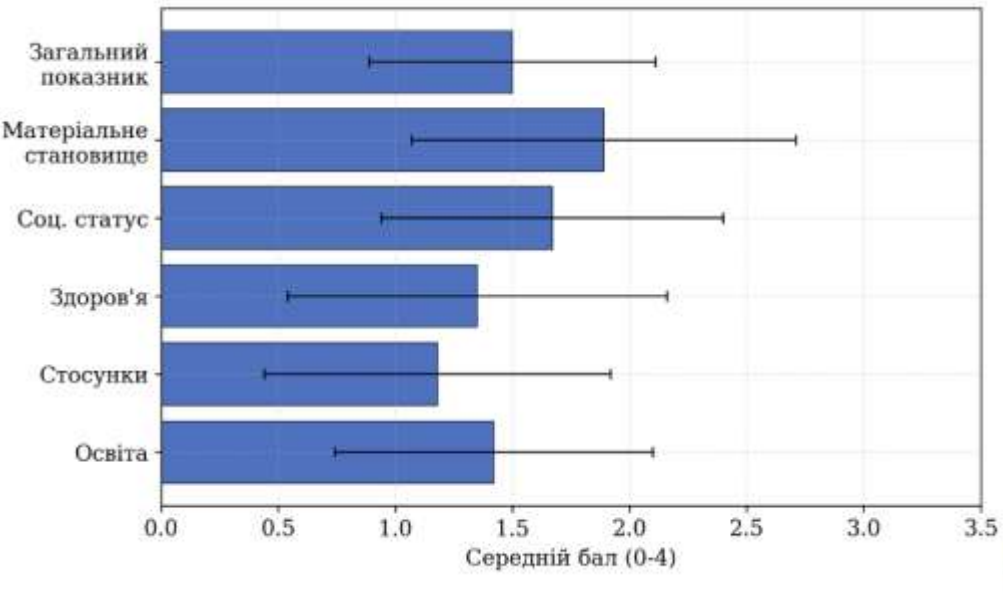


Рисунок 2.2 – Профіль соціальної фрустрованості студентів-випускників за сферами

Результати дослідження самоорганізації діяльності за опитувальником Є. Ю. Мандрикової дозволили оцінити операціональний компонент особистісних ресурсів студентів, тобто їхню здатність перетворювати внутрішні наміри на конкретні, організовані у часі дії. Самоорганізація діяльності розглядається нами як ресурс, що забезпечує ефективну реалізацію цілей та планів, а отже, виступає своєрідним «мостом» між

потенціалом особистості та його практичним втіленням у різних сферах життєдіяльності. Результати представлено у таблиці 2.3 [10; 12].

Таблиця 2.3 – Показники самоорганізації діяльності студентів-випускників (N = 62)

Шкала ОСД	M	SD	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Планомірність	23,4	5,81	29,0	45,2	25,8
Цілеспрямованість	25,7	6,12	33,9	43,5	22,6
Наполегливість	22,8	5,43	27,4	48,4	24,2
Фіксація	18,3	5,97	21,0	46,8	32,2
Самоорганізація	20,1	6,24	25,8	45,2	29,0
Орієнтація на теперішнє	21,5	5,68	30,6	43,6	25,8
Загальний показник	131,8	24,36	32,3	43,5	24,2

Відповідно до даних таблиці 2.3, найвищі середні значення серед субшкал ОСД отримано за цілеспрямованістю (M = 25,7; SD = 6,12), що свідчить про відносну сформованість у студентів випускних курсів здатності визначати та утримувати стратегічні цілі діяльності. Третина досліджуваних (33,9 %) демонструє високий рівень за зазначеним показником, що є сприятливою передумовою для продуктивної самореалізації, адже наявність чітких цілей забезпечує спрямованість активності та критерії оцінки її результативності [10; 12].

Планомірність та наполегливість мають близькі значення (M = 23,4 та M = 22,8 відповідно), що вказує на помірний рівень сформованості вольових компонентів самоорганізації. Шкала орієнтації на теперішнє (M = 21,5; SD = 5,68) також перебуває на помірному рівні, при цьому 30,6 % респондентів демонструють високу здатність до зосередження на актуальних завданнях. Водночас шкала фіксації демонструє найнижчий показник (M = 18,3; SD = 5,97) серед усіх субшкал, а відсоток низького рівня (32,2 %) є найбільшим, що вказує на труднощі з послідовним дотриманням обраних планів та схильність до їх часткового перегляду під впливом зовнішніх обставин.

Шкала самоорганізації (M = 20,1; SD = 6,24), що відображає використання зовнішніх засобів планування (щоденники, списки завдань, нагадування), також перебуває у нижній частині діапазону значень, і 29,0 % респондентів демонструють низький рівень за зазначеним показником [12; 14].

Загальний показник самоорганізації діяльності (M = 131,8; SD = 24,36) засвідчує, що приблизно третина вибірки (32,3 %) має високий рівень сформованості самоорганізаційних компетенцій, тоді як майже чверть респондентів (24,2 %) потребує цілеспрямованої роботи над розвитком відповідних умінь. Зазначена картина є типовою для студентської молоді, яка, попри наявність певних навичок планування та цілепокладання, нерідко демонструє труднощі з реалізацією намірів у поведінковому плані, що утворює характерний розрив між рівнем мотиваційної готовності та операціональною спроможністю.

Діагностика самоактуалізаційних тенденцій за методикою САМОАЛ виявила неоднорідний профіль особистісного зростання студентів випускних курсів. Результати за одинадцятьма субшкалами та загальним показником наведено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4 – Показники самоактуалізації студентів-випускників за методикою САМОАЛ (N = 62)

Шкала САМОАЛ	M	SD	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Орієнтація у часі	11,2	2,84	30,6	45,2	24,2
Цінності	12,8	3,17	33,9	46,8	19,3
Погляд на природу людини	10,4	2,53	27,4	50,0	22,6
Потреба в пізнанні	9,7	2,92	25,8	48,4	25,8
Креативність	10,1	3,08	29,0	45,2	25,8
Автономність	8,6	2,71	22,6	48,4	29,0
Спонтанність	7,9	2,46	21,0	50,0	29,0
Саморозуміння	11,5	2,89	32,3	45,2	22,6
Аутосимпатія	10,8	3,14	29,0	46,8	24,2

Продовження таблиці 2.4

Контактність	9,3	2,67	24,2	51,6	24,2
Гнучкість у спілкуванні	8,1	2,38	22,6	50,0	27,4
Загальний показник	120,4	18,73	27,4	48,4	24,2

Аналіз даних таблиці 2.4 засвідчує, що найвищі середні показники серед субшкал САМОАЛ отримано за шкалами цінностей (M = 12,8; SD = 3,17) та саморозуміння (M = 11,5; SD = 2,89). Перший результат свідчить про сформованість ціннісної сфери студентів випускних курсів, прийняття ними базових цінностей самоактуалізації (свобода, відповідальність, автентичність). Високий показник саморозуміння вказує на здатність значної частини досліджуваних усвідомлювати власні потреби, мотиви та внутрішні стани, що є важливою передумовою рефлексивного ставлення до власного життя [5; 11].

Орієнтація у часі (M = 11,2; SD = 2,84) та аутосимпатія (M = 10,8; SD = 3,14) також перебувають у верхній частині діапазону значень, що характеризує здатність студентів переживати теперішній момент та позитивне самоставлення. Водночас найнижчі значення зафіксовано за шкалами спонтанності (M = 7,9; SD = 2,46) та гнучкості у спілкуванні (M = 8,1; SD = 2,38), що може свідчити про певну скутість поведінкових проявів та обмеженість комунікативного репертуару в ситуаціях, які вимагають імпровізації та гнучкого реагування. За обома зазначеними шкалами понад чверть респондентів (29,0 % та 27,4 % відповідно) демонструють низький рівень [5; 13].

Показник автономності (M = 8,6; SD = 2,71) також належить до нижнього спектра значень, при цьому 29,0 % досліджуваних продемонстрували низький рівень автономності. Подібна тенденція може бути пояснена характерною для випускного етапу залежністю від зовнішніх оцінок та референтних орієнтирів, коли студенти перебувають на перехідному етапі між захищеним академічним середовищем та самостійним

професійним функціонуванням. Потреба в пізнанні (M = 9,7; SD = 2,92) також демонструє помірний рівень, що може свідчити про деяке зниження когнітивної мотивації на завершальному етапі навчання, пов’язане з накопиченням академічної втоми [11; 13].

Загальний показник самоактуалізації (M = 120,4; SD = 18,73) відповідає помірному рівню розвитку самоактуалізаційних тенденцій: 27,4 % респондентів демонструють високий рівень, 48,4 % перебувають на середньому рівні, а 24,2 % характеризуються низьким рівнем. Профіль самоактуалізації графічно представлено на рисунку 2.3.

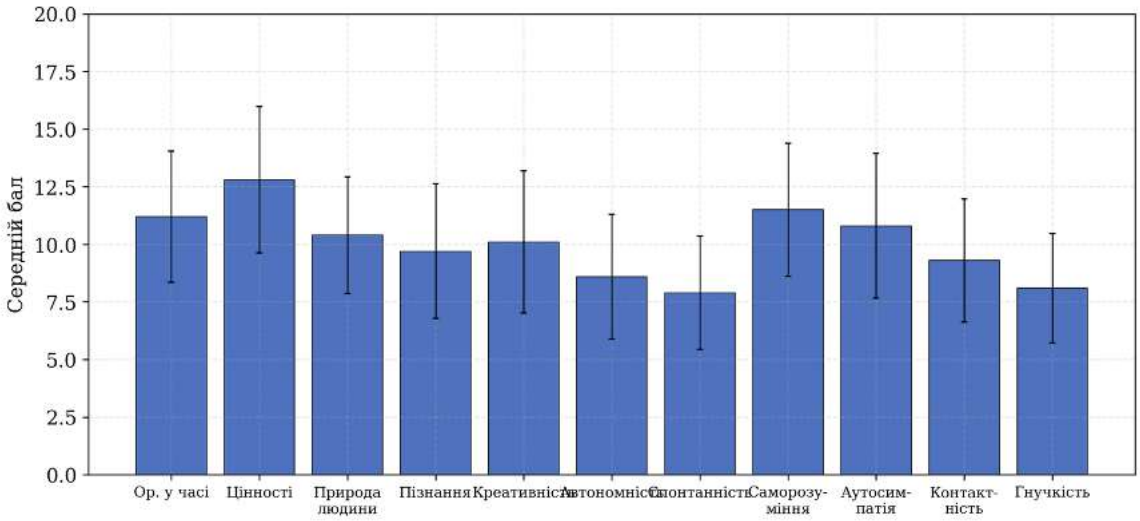


Рисунок 2.3. – Профіль самоактуалізації студентів-випускників за шкалами САМОАЛ

Характерною рисою отриманого профілю є розбіжність між когнітивно-ціннісними та поведінковими компонентами самоактуалізації: студенти демонструють відносно сформовану систему цінностей та здатність до саморозуміння, проте мають труднощі з безпосередньою реалізацією зазначених характеристик у поведінці (знижена спонтанність, автономність та гнучкість). Подібна конфігурація може бути інтерпретована як потенційна готовність до самоактуалізації, яка ще не набула зрілих форм поведінкового вираження і потребує сприятливих умов для свого розгортання [3; 5].

Узагальнюючи результати аналізу особистісних ресурсів студентів випускних курсів, слід зазначити, що досліджувана вибірка характеризується

помірним рівнем розвитку усіх компонентів ресурсного потенціалу з незначним зсувом у бік середніх та нижче середнього значень. Профіль особистісних ресурсів відзначається характерною нерівномірністю: за умови відносно розвиненої залученості, цілеспрямованості та ціннісної сфери спостерігається знижена готовність до ризику, обмежена автономність, недостатня спонтанність та підвищена соціальна фрустрованість у сферах матеріального становища та соціального статусу. Зазначена конфігурація створює специфічний ресурсний профіль, притаманний саме випускному етапу здобуття вищої освіти, і потребує подальшого аналізу з точки зору його зв’язку із параметрами життєвої самореалізації [1; 6; 15].

Аналіз внутрішніх кореляцій між компонентами життєстійкості засвідчив наявність статистично значущих позитивних зв’язків між усіма трьома субшкалами: залученість та контроль ($r = 0,62$; $p < 0,01$), залученість та прийняття ризику ($r = 0,48$; $p < 0,01$), контроль та прийняття ризику ($r = 0,51$; $p < 0,01$). Зазначене підтверджує структурну цілісність конструкту життєстійкості та обґрунтованість його розгляду як інтегральної характеристики. Водночас сила зв’язків є помірною, що свідчить про відносну автономність кожного компонента і доцільність їхнього окремого аналізу [2; 6].

Порівняння показників життєстійкості за статтю виявило окремі тенденції. Чоловіки демонстрували дещо вищі значення за шкалою прийняття ризику (Мч = 13,8; Мж = 12,0; $t = 1,64$; $p > 0,05$), хоча зазначена різниця не досягла рівня статистичної значущості. За шкалами залученості та контролю гендерні відмінності були мінімальними. Зазначене узгоджується з даними про відсутність суттєвих гендерних відмінностей у загальному рівні життєстійкості при можливій тенденції до більшої толерантності чоловіків до ризикових ситуацій [6; 15].

Порівняльний аналіз за рівнем навчання засвідчив тенденцію до вищих показників життєстійкості у магістрантів порівняно зі студентами бакалаврату. Загальний показник у магістрантів становив $M = 79,3$ ($SD =$

16,28), тоді як у бакалаврів M = 71,2 (SD = 18,47), і зазначена різниця є статистично значущою (t = 1,98; p < 0,05). Найбільш виражені відмінності спостерігались за шкалою контролю (t = 2,12; p < 0,05), що може відображати більший досвід прийняття самостійних рішень та формування внутрішнього локусу контролю у процесі здобуття магістерського ступеня [2; 3].

Аналіз зв'язку показників життєстійкості із соціально-демографічними характеристиками засвідчив, що студенти, які поєднують навчання з роботою, демонструють статистично значуще вищий рівень загальної життєстійкості (Мпрац = 81,4; Мнепрац = 72,5; t = 2,08; p < 0,05) та контролю (t = 2,24; p < 0,05). Зазначене може свідчити про розвивальний потенціал трудової діяльності, яка формує навички подолання труднощів та зміцнює переконаність у власній здатності впливати на життєві обставини [8; 15].

Додатковий аналіз внутрішньої структури показника соціальної фрустрованості засвідчив наявність значущих кореляцій між окремими сферами. Найсильніший зв'язок виявлено між фрустрованістю соціальним статусом та матеріальним становищем (r = 0,58; p < 0,01), що вказує на тісне переплетення зазначених аспектів у суб'єктивному сприйнятті студентів. Фрустрованість освітою корелює з фрустрованістю соціальним статусом (r = 0,42; p < 0,01), що може відображати переживання невідповідності між рівнем освіти та соціальним визнанням. Фрустрованість стосунками демонструє найслабші зв'язки з іншими сферами, що підтверджує її відносну автономність [4; 9].

Студенти, які проживають у великих містах, демонструють дещо нижчий рівень фрустрованості матеріальним становищем порівняно зі студентами з районних центрів та сільської місцевості (M = 1,72 vs M = 2,14; t = 2,03; p < 0,05), що може бути пов'язано з більшими можливостями часткової зайнятості та додаткового заробітку у великих містах. За іншими сферами фрустрованості статистично значущих відмінностей залежно від місця проживання не виявлено [4; 8].

Щодо самоорганізації діяльності, додатковий кореляційний аналіз між субшкалами ОСД виявив найсильніший зв’язок між планомірністю та цілеспрямованістю ($r = 0,64$; $p < 0,01$), що підтверджує їхню функціональну єдність як стратегічного та тактичного рівнів управління діяльністю. Наполегливість значуще корелює з цілеспрямованістю ($r = 0,53$; $p < 0,01$) та планомірністю ($r = 0,47$; $p < 0,01$), утворюючи ядро вольового компонента самоорганізації. Фіксація демонструє найслабші зв’язки з іншими субшкалами (r від 0,21 до 0,34), що вказує на її специфічний статус як характеристики, яка може як сприяти, так і перешкоджати ефективній самоорганізації (надмірна фіксація призводить до ригідності) [10; 12].

Студенти, які поєднують навчання з роботою, продемонстрували статистично значуще вищі показники за шкалами планомірності ($t = 2,31$; $p < 0,05$), самоорганізації ($t = 2,18$; $p < 0,05$) та загальним показником ОСД ($t = 2,14$; $p < 0,05$). Зазначене є закономірним, оскільки необхідність розподіляти час між навчанням та роботою стимулює розвиток навичок планування та самоменеджменту. Водночас за шкалою орієнтації на теперішнє зазначені студенти демонструють нижчі значення ($t = -1,89$; $p = 0,064$), що може свідчити про постійну спрямованість на майбутні завдання та певний дефіцит здатності до переживання актуального моменту [12; 14].

2.3. Дослідження особливостей життєвої самореалізації студентів-випускників

Аналіз показників життєвої самореалізації студентів випускних курсів здійснювався за п’ятьма параметрами, що охоплюють основні сфери реалізації особистісного потенціалу. Як зазначалось у теоретичному розділі, життєва самореалізація розглядається як інтегральний процес усвідомленого розкриття та втілення індивідуальних можливостей, цілей і цінностей у конкретних сферах буття. На завершальному етапі здобуття вищої освіти зазначений процес набуває особливої значущості, оскільки саме у період

випуску відбувається інтенсивне самовизначення молодої людини у професійній, соціальній та особистісній площинах. Результати описової статистики за авторською анкетою подано в таблиці 2.5 [3; 8; 13].

Таблиця 2.5 – Показники життєвої самореалізації студентів-випускників (N = 62)

Параметр самореалізації	M	SD	Високий (%)	Середній (%)	Низький (%)
Професійна	28,3	6,42	24,2	50,0	25,8
Соціальна	31,7	5,89	30,6	48,4	21,0
Особистісна	30,1	6,18	27,4	48,4	24,2
Творча	25,4	7,03	22,6	45,2	32,2
Духовна	27,8	6,54	25,8	48,4	25,8
Загальний показник	143,3	22,17	25,8	50,0	24,2

Як показано в таблиці 2.5, найвищий середній показник зафіксовано за параметром соціальної самореалізації (M = 31,7; SD = 5,89), де 30,6 % респондентів продемонстрували високий рівень, а лише 21,0 % потрапили до групи з низьким рівнем. Зазначений результат відображає здатність студентів випускних курсів встановлювати та підтримувати продуктивні міжособистісні зв’язки, відчувати належність до референтних груп та реалізовувати соціальні потреби у спілкуванні, кооперації та взаємопідтримці. Подібна тенденція узгоджується з віковими закономірностями розвитку у період пізньої юності та ранньої дорослості, коли інтимно-особистісне та навчально-професійне спілкування залишається провідною сферою самовираження молоді, а якість соціальних зв’язків виступає вагомим предиктором загального психологічного благополуччя [3; 8].

Параметр особистісної самореалізації (M = 30,1; SD = 6,18) посідає другу позицію за середніми значеннями, що свідчить про відносно задовільний рівень самоприйняття та внутрішньої гармонії у досліджуваній групі. Понад чверть респондентів (27,4 %) оцінюють рівень власної

особистісної самореалізації як високий, що передбачає конгруентність між «Я-реальним» та «Я-ідеальним», задоволеність процесом власного розвитку та відчуття внутрішньої цілісності. Проте 24,2 % досліджуваних перебувають на низькому рівні, що може вказувати на наявність внутрішніх конфліктів, незадоволеність собою та труднощі з прийняттям власної особистості [5; 11].

Професійна самореалізація (M = 28,3; SD = 6,42) характеризується помірними значеннями, що закономірно для студентів, які ще не набули достатнього досвіду фахової діяльності. Лише чверть вибірки (24,2 %) оцінює рівень власної професійної самореалізації як високий, тоді як 25,8 % респондентів переживають виражену незадоволеність у зазначеній сфері. Зазначене може бути пояснено тим, що на завершальному етапі навчання студенти усвідомлюють розрив між академічними знаннями та реальними вимогами ринку праці, а також стикаються з невизначеністю щодо перспектив працевлаштування за фахом [1; 13].

Водночас творча самореалізація демонструє найнижчий показник серед усіх параметрів (M = 25,4; SD = 7,03), при цьому відсоток респондентів із низьким рівнем за цим параметром є найбільшим у вибірці (32,2 %). Зазначений результат свідчить про обмежені можливості для реалізації креативного потенціалу в межах стандартного академічного середовища, де переважають репродуктивні форми навчальної діяльності. Стандартне відхилення за зазначеною шкалою (SD = 7,03) є найбільшим серед усіх параметрів, що вказує на значну варіативність суб’єктивного досвіду творчої самореалізації у досліджуваній групі [5; 8].

Духовна самореалізація (M = 27,8; SD = 6,54) перебуває на рівні, близькому до загального середнього, при цьому розподіл за рівнями є симетричним (25,8 % високий, 48,4 % середній, 25,8 % низький). Зазначений параметр відображає відчуття осмисленості та ціннісної наповненості буття, і його помірний рівень може вказувати на поступове, але ще не завершене формування екзистенційних орієнтирів у молоді випускного віку [3; 11]. Порівняння середніх значень усіх параметрів графічно представлено на рисунку 2.4.

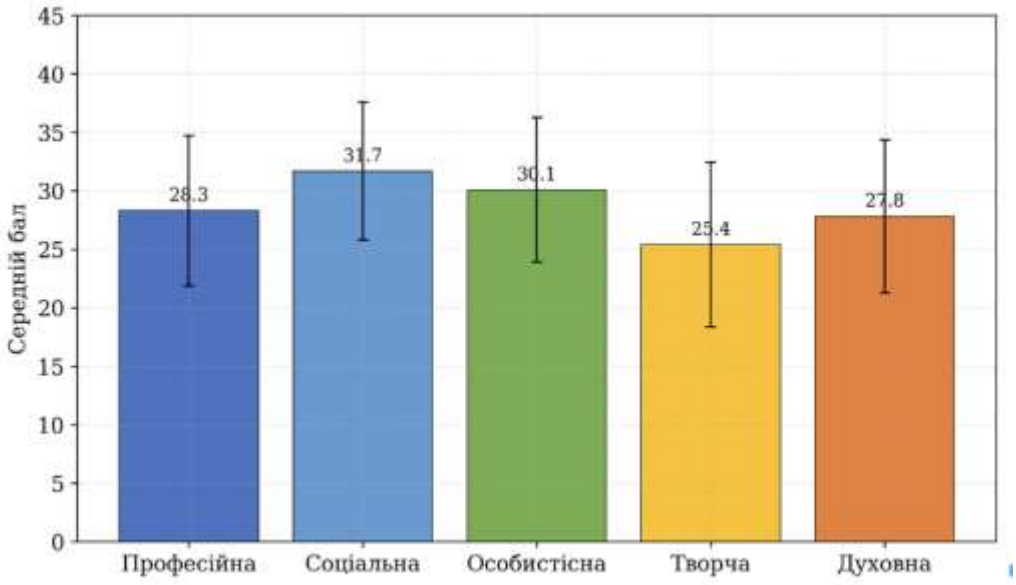


Рисунок 2.4. – Порівняння середніх значень параметрів життєвої самореалізації

Загальний показник життєвої самореалізації (M = 143,3; SD = 22,17) засвідчує переважання середнього рівня самореалізації у досліджуваній вибірці: рівно половина респондентів (50,0 %) перебуває на середньому рівні, чверть (25,8 %) демонструє високий рівень, а 24,2 % характеризуються низьким рівнем загальної самореалізації. Зазначений розподіл є характерним для вікового періоду, коли більшість сфер життєдіяльності перебувають на етапі становлення, і повноцінна самореалізація ще не може бути досягнута у повному обсязі [7; 14].

Порівняльний аналіз показників самореалізації за статтю засвідчив наявність окремих гендерних відмінностей. Жінки демонстрували статистично значуще вищі значення за параметрами соціальної (Мж = 33,1; Мч = 29,4; t = 2,14; $p < 0,05$) та особистісної (Мж = 31,6; Мч = 27,8; t = 2,07; $p < 0,05$) самореалізації. Зазначене узгоджується з даними про більшу спрямованість жінок на міжособистісні стосунки та внутрішній розвиток як ключові сфери самовираження. Чоловіки виявили дещо вищі показники професійної самореалізації (Мч = 30,2; Мж = 27,1; t = 1,73; $p > 0,05$), проте зазначена різниця не досягла рівня статистичної значущості. За параметрами творчої та духовної самореалізації гендерні відмінності виявилися несуттєвими [4; 9].

Додатковий аналіз з урахуванням рівня навчання (бакалаврат vs магістратура) засвідчив тенденцію до вищих показників загальної самореалізації у студентів-магістрантів (Ммаг = 148,7; Мбак = 135,8; t = 2,31; p < 0,05), що може бути пояснено як віковим фактором, так і більшим досвідом самовизначення та зрілістю ціннісної сфери у старшій підгрупі. Найбільш виражені відмінності спостерігались за параметрами професійної (t = 2,18; p < 0,05) та духовної (t = 2,04; p < 0,05) самореалізації, що відображає поступове формування більш чіткої професійної ідентичності та екзистенційних орієнтирів у процесі здобуття магістерського ступеня [3; 8].

Кореляційний аналіз між параметрами самореалізації засвідчив наявність значущих позитивних зв’язків між усіма п’ятьма параметрами, що підтверджує їхню структурну єдність як компонентів інтегрального конструкту. Найсильніші зв’язки зафіксовано між особистісною та духовною (r = 0,61; p < 0,01), а також між соціальною та особистісною (r = 0,53; p < 0,01) самореалізацією. Творча самореалізація продемонструвала найслабші зв’язки з іншими параметрами (r від 0,28 до 0,39), що вказує на її відносну автономність у структурі загальної самореалізації [7; 13].

Додатковий аналіз було спрямовано на вивчення зв'язку між суб'єктивною оцінкою власної самореалізації та результатами бесіди з респондентами. Під час індивідуальних бесід студенти оцінювали загальний рівень задоволеності власним життям за 10-бальною шкалою. Середнє значення зазначеної суб'єктивної оцінки становило 6,4 бала (SD = 1,72). Кореляція між суб'єктивною оцінкою задоволеності та загальним показником самореалізації виявилась значущою і помірною (r = 0,52; p < 0,01), що підтверджує конвергентну валідність авторської анкети [3; 8].

Якісний аналіз відповідей на відкриті запитання бесіди дозволив виокремити основні тематичні категорії. Найчастіше студенти називали працевлаштування за фахом (72,6 %), фінансову незалежність (67,7 %), якість особистих стосунків (58,1 %), можливість творчого самовираження (41,9 %) та відчуття осмисленості власного життя (35,5 %) як ключові маркери самореалізації [4; 9; 13].

Окремої уваги заслуговує аналіз суб'єктивних бар'єрів самореалізації, які називали респонденти. Найпоширенішими виявились: невизначеність майбутнього (61,3 %), брак фінансових ресурсів (54,8 %), недостатній практичний досвід (48,4 %), невпевненість у власних силах (43,5 %), труднощі з плануванням та самоорганізацією (38,7 %), обмеження, пов'язані з воєнним станом (33,9 %). Зазначені суб'єктивні бар'єри тематично кореспондують з об'єктивними показниками дефіциту ресурсів, виявленими за допомогою стандартизованих методик [1; 10; 15].

Для поглиблення розуміння структури самореалізації було проведено факторний аналіз п'яти параметрів методом головних компонент з обертанням Varimax. Виокремлено два фактори, що пояснюють 68,3 % дисперсії. Перший фактор (43,7 % дисперсії) об'єднав соціальну, особистісну та духовну самореалізацію і може бути інтерпретований як внутрішньо-соціальна самореалізація. Другий фактор (24,6 % дисперсії) включив професійну та творчу самореалізацію і може бути визначений як діяльнісна самореалізація [3; 5; 13].

Висновки до другого розділу.

На підставі проведеного емпіричного дослідження особистісних ресурсів та життєвої самореалізації студентів випускних курсів (N = 62) можна сформулювати такі висновки.

Загальний рівень життєстійкості досліджуваних студентів (M = 75,9; SD = 17,64) перебуває дещо нижче нормативних значень, при цьому найвищі показники отримано за шкалою залученості (M = 35,8), а найнижчі за шкалою прийняття ризику (M = 12,7), що формує характерну для випускного етапу конфігурацію: готовність до участі у життєвих подіях за одночасного уникання ситуацій невизначеності. Чверть вибірки (24,2 %) демонструє знижений рівень життєстійкості і потребує психологічної підтримки [2; 6].

Профіль соціальної фрустрованості засвідчив переважання помірного рівня незадоволеності (M = 1,50) з найвищими показниками у сферах матеріального становища (M = 1,89) та соціального статусу (M = 1,67), що

відображає типові для студентської молоді соціально-економічні труднощі, посилені умовами сучасного суспільного контексту. Сфера міжособистісних стосунків характеризується найнижчою фрустрованістю (M = 1,18), виступаючи компенсаторним ресурсом [4; 9].

Самоорганізація діяльності характеризується помірним рівнем сформованості (M = 131,8) з відносною перевагою цілеспрямованості (M = 25,7) та планомірності (M = 23,4) над показниками фіксації (M = 18,3) та зовнішньої самоорганізації (M = 20,1). Виявлений розрив між мотиваційною готовністю та операціональною спроможністю вказує на необхідність розвитку практичних навичок реалізації намірів [10; 12].

Самоактуалізаційні тенденції (M = 120,4) демонструють нерівномірний профіль з найвищими значеннями за шкалами цінностей (M = 12,8), саморозуміння (M = 11,5) та орієнтації у часі (M = 11,2) і найнижчими за шкалами спонтанності (M = 7,9), гнучкості (M = 8,1) та автономності (M = 8,6). Зазначена конфігурація свідчить про потенційну здатність до самоактуалізації, яка потребує сприятливих умов для поведінкового вираження [5; 11].

Серед параметрів життєвої самореалізації найвищий рівень зафіксовано за соціальним компонентом (M = 31,7), а найнижчий за творчим (M = 25,4), що підтверджує провідну роль міжособистісних стосунків у самовираженні студентів і водночас вказує на обмеженість умов для креативної самореалізації. Гендерний аналіз засвідчив вищі показники соціальної та особистісної самореалізації у жінок ($p < 0,05$), а порівняння за рівнем навчання виявило перевагу магістрантів за загальним показником ($p < 0,05$) [3; 8; 13].

РОЗДІЛ 3.
ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ОСОБИСТІСНИХ РЕСУРСІВ ІЗ ЖИТТЄВОЮ САМОРЕАЛІЗАЦІЄЮ СТУДЕНТІВ-ВИПУСКНИКІВ

3.1. Кореляційний аналіз взаємозв'язків між особистісними ресурсами та показниками життєвої самореалізації

З метою встановлення характеру та сили взаємозв'язків між компонентами особистісних ресурсів та параметрами життєвої самореалізації було проведено кореляційний аналіз за коефіцієнтом r-Пірсона. Попередня перевірка нормальності розподілу усіх змінних за критерієм Шапіро-Уїлка засвідчила їх відповідність вимогам параметричної статистики ($W > 0,95$; $p > 0,05$ для усіх основних показників), що обґрунтовувало правомірність застосування коефіцієнта Пірсона. Для вибірки $N = 62$ критичне значення коефіцієнта кореляції становить $r = 0,25$ при $p < 0,05$ та $r = 0,33$ при $p < 0,01$, що забезпечує достатню чутливість аналізу для виявлення зв'язків середньої та високої сили [7; 14].

Отримані результати дозволили виявити розгалужену систему статистично значущих зв'язків, що підтверджують функціональну роль особистісних ресурсів у забезпеченні життєвої самореалізації студентів. Насамперед слід відзначити, що загальний показник життєстійкості виявив сильний позитивний кореляційний зв'язок із загальним показником життєвої самореалізації ($r = 0,54$; $p < 0,01$), що свідчить про ключову роль життєстійкості як інтегрального ресурсу, який забезпечує повноцінне самоздійснення особистості. Зазначений результат узгоджується з положеннями концепції С. Мадді про буферну функцію життєстійких переконань, які забезпечують усвідомлене та активне ставлення до власного життя і тим самим сприяють його повноцінній реалізації [1; 2; 6].

Загальний показник самоактуалізації продемонстрував найсильнішу

кореляцію із загальною самореалізацією (r = 0,58; p < 0,01), що відображає тісний взаємозв’язок між прагненням до розкриття власного потенціалу та суб’єктивною оцінкою його фактичної реалізації. Загальна самоорганізація виявила помірний позитивний зв’язок (r = 0,49; p < 0,01), підтверджуючи значення операціональних ресурсів у перетворенні намірів на конкретні досягнення. Соціальна фрустрованість закономірно демонструє від’ємну кореляцію із самореалізацією (r = -0,46; p < 0,01), що підтверджує її дефіцитарну роль у ресурсній системі. Детальну кореляційну матрицю наведено у таблиці 3.1 [7; 14].

Таблиця 3.1 – Кореляційна матриця взаємозв’язків між компонентами особистісних ресурсів та параметрами життєвої самореалізації (N = 62)

Особистісний ресурс	Професійна	Соціальна	Особистісна	Творча	Духовна
Залученість	0,47**	0,39**	0,44**	0,31*	0,36**
Контроль	0,42**	0,35**	0,51**	0,28*	0,33**
Прийняття ризику	0,29*	0,18	0,22	0,38**	0,26*
Планомірність	0,41**	0,27*	0,23	0,19	0,21
Цілеспрямованість	0,48**	0,24	0,43**	0,22	0,25*
Наполегливість	0,37**	0,21	0,26*	0,34**	0,23
Орієнтація у часі	0,24	0,19	0,40**	0,17	0,31*
Цінності	0,26*	0,22	0,29*	0,20	0,45**
Креативність	0,18	0,15	0,21	0,52**	0,24
Автономність	0,22	0,17	0,36**	0,20	0,27*
Саморозуміння	0,33**	0,30*	0,38**	0,29*	0,35**
Соц. фрустр. (заг.)	-0,38**	-0,41**	-0,32*	-0,23	-0,29*

Примітка. * p < 0,05; ** p < 0,01

Аналіз кореляційної матриці, представленої в таблиці 3.1, дозволяє виокремити кілька ключових закономірностей. Серед компонентів життєстійкості найбільшу кількість та силу кореляційних зв’язків із

параметрами самореалізації демонструє шкала контролю, яка статистично значуще пов’язана з усіма п’ятьма параметрами, при цьому найсильніший зв’язок зафіксовано з особистісною самореалізацією ($r = 0,51$; $p < 0,01$). Подібний результат вказує на те, що переконаність суб’єкта у власній здатності впливати на перебіг подій є вагомим предиктором внутрішньої гармонії, самоприйняття та відчуття авторства власного життя. Зазначений зв’язок є теоретично обґрунтованим, адже саме контроль як компонент життєстійкості забезпечує відчуття суб’єктності, що є необхідною умовою усвідомленої самореалізації [2; 6; 15].

Залученість також виявила стійкі позитивні зв’язки з усіма параметрами самореалізації, а найсильніший кореляційний зв’язок зафіксовано з професійною самореалізацією ($r = 0,47$; $p < 0,01$). Зазначене підтверджує, що активна включеність у події власного життя, відчуття їхньої значущості та цінності сприяє більш повній реалізації фахового потенціалу, адже залученість забезпечує мотиваційне підґрунтя для цілеспрямованої професійної активності. Зв’язок залученості з особистісною самореалізацією ($r = 0,44$; $p < 0,01$) також є досить сильним, що відображає роль участі у власному житті як передумови внутрішньої гармонії [2; 8].

Прийняття ризику, на відміну від інших компонентів життєстійкості, демонструє більш вибіркову структуру зв’язків. Найсильніша кореляція зафіксована з творчою самореалізацією ($r = 0,38$; $p < 0,01$), тоді як зв’язки з соціальною ($r = 0,18$) та особистісною ($r = 0,22$) самореалізацією не досягли рівня статистичної значущості. Подібна специфіка є закономірною, оскільки саме творча діяльність вимагає від суб’єкта готовності до невизначеності, толерантності до помилок та сприйняття нестандартних ситуацій як простору для зростання, а не як загрози. Також значущим є зв’язок прийняття ризику з професійною самореалізацією ($r = 0,29$; $p < 0,05$), що може відображати роль підприємливості та готовності до нових викликів у сфері фахової діяльності [5; 11].

Серед шкал самоорганізації діяльності особливо помітною є роль цілеспрямованості, яка виявила найсильніші зв'язки серед усіх субшкал ОСД: з професійною самореалізацією ($r = 0,48$; $p < 0,01$), особистісною ($r = 0,43$; $p < 0,01$) та загальною ($r = 0,46$; $p < 0,01$). Зазначений результат підтверджує ключове значення здатності визначати та утримувати стратегічні цілі як фундаментальної передумови продуктивної самореалізації. Планомірність також значуще корелює з професійною самореалізацією ($r = 0,41$; $p < 0,01$), що підтверджує функціональну значущість тактичного планування у забезпеченні фахової діяльності. Наполегливість демонструє значущі зв'язки з професійною ($r = 0,37$; $p < 0,01$) та творчою ($r = 0,34$; $p < 0,01$) самореалізацією, підкреслюючи роль вольового компонента у доведенні розпочатих справ до завершення [10; 12].

Кореляційний аналіз шкал САМОАЛ виявив, що найбільшу кількість значущих зв'язків із параметрами самореалізації має саморозуміння, яке корелює з чотирма із п'яти параметрів (r від 0,29 до 0,38; $p < 0,05$). Зазначене підтверджує провідну роль усвідомлення власних потреб, мотивів та внутрішніх станів як передумови цілеспрямованої самореалізації у різних сферах. Креативність як компонент самоактуалізації виявила сильний зв'язок виключно з творчою самореалізацією ($r = 0,52$; $p < 0,01$), що підтверджує конвергентну валідність зазначених конструктів та свідчить про специфічність креативного ресурсу. Цінності найсильніше пов'язані з духовною самореалізацією ($r = 0,45$; $p < 0,01$), що відповідає теоретичним уявленням про роль ціннісно-смислової сфери у забезпеченні екзистенційної наповненості буття. Автономність виявила найсильніший зв'язок з особистісною самореалізацією ($r = 0,36$; $p < 0,01$), що підтверджує значення внутрішньої незалежності для досягнення самоприйняття та внутрішньої гармонії [5; 11; 13].

Загальний показник соціальної фрустрованості продемонстрував значущі від'ємні кореляції з більшістю параметрів самореалізації. Найсильніші зворотні зв'язки зафіксовано із загальною самореалізацією ($r = -$

0,46; p < 0,01), соціальною (r = -0,41; p < 0,01) та професійною (r = -0,38; p < 0,01) самореалізацією. Зв'язок з особистісною самореалізацією також є значущим (r = -0,32; p < 0,05). Зазначене підтверджує, що незадоволеність основними сферами соціального функціонування виступає суттєвим бар'єром на шляху до повноцінного самоздійснення: фрустрація виснажує ресурси, перенаправляючи їх на подолання негативних переживань, і тим самим обмежує енергію, доступну для продуктивної самореалізації [4; 9]. Кореляційну плеяду ключових зв'язків графічно представлено на рисунку 3.1.

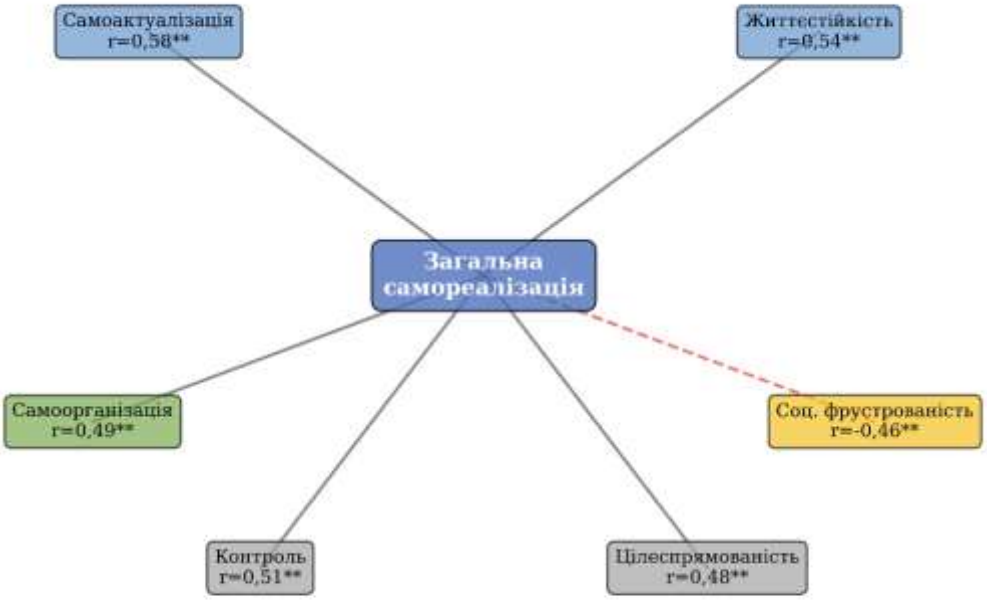


Рисунок 3.1. – Кореляційна плеяда взаємозв'язків між інтегральними показниками особистісних ресурсів та загальною самореалізацією

Таким чином, кореляційний аналіз підтвердив наявність системних взаємозв'язків між особистісними ресурсами та параметрами життєвої самореалізації студентів випускних курсів. Інтегральні показники утворюють ієрархію за силою зв'язку із загальною самореалізацією: самоактуалізація (r = 0,58) > життєстійкість (r = 0,54) > самоорганізація (r = 0,49) > соціальна фрустрованість (r = -0,46). Виявлена система кореляцій засвідчує, що

особистісні ресурси функціонують як взаємопов’язана система, де кожен компонент вносить специфічний внесок у різні параметри самореалізації, формуючи цілісне ресурсне забезпечення життєдіяльності [1; 7; 14].

Окремої уваги заслуговує аналіз специфічності кореляційних зв'язків. Для кожного параметру самореалізації було визначено найпотужніший предиктор серед ресурсних компонентів. Для професійної самореалізації таким предиктором є цілеспрямованість (r = 0,48), для соціальної виступає зворотний ефект фрустрованості (r = -0,41), для особистісної контроль (r = 0,51), для творчої креативність (r = 0,52), для духовної цінності (r = 0,45). Зазначена специфічність підтверджує, що кожен параметр самореалізації має унікальний ресурсний профіль забезпечення, і ефективний психологічний супровід має враховувати відповідність між дефіцитним ресурсом та проблемною сферою [1; 5; 11; 13].

Для перевірки нелінійних зв'язків було побудовано квадратичні моделі для всіх пар змінних. Для більшості пар лінійна модель є адекватною. Проте для пари фіксація та творча самореалізація виявлено інвертовану U-подібну залежність (R-квадрат квадратичної = 0,18 vs лінійної = 0,04; $p < 0,05$). Зазначене свідчить, що помірний рівень фіксації сприяє творчій самореалізації, тоді як як хаотичність, так і ригідність перешкоджають їй [10; 12; 14].

Частковий кореляційний аналіз з контролем соціально-демографічних змінних (стать, вік, рівень навчання) засвідчив стійкість основних зв'язків. Часткова кореляція між життєстійкістю та самореалізацією з контролем статі та віку становить rчаст = 0,51 ($p < 0,01$), між самоактуалізацією та самореалізацією rчаст = 0,55 ($p < 0,01$). Зазначене посилює обґрунтованість висновку про безпосередній функціональний зв'язок між конструктами [7; 14].

Аналіз стандартизованих залишків регресійної моделі засвідчив їх нормальний розподіл (W = 0,97; $p > 0,05$), відсутність гетероскедастичності та мультиколінеарності (VIF < 2,5 для усіх предикторів), що підтверджує

адекватність побудованої моделі. Діагностика впливових спостережень (за відстанню Кука) не виявила жодного випадку з D > 1,0, що свідчить про стабільність моделі та відсутність екстремальних значень, які могли б суттєво спотворити результати [14].

Окремо слід зазначити виявлені відсутні або слабкі кореляції. Зокрема, зв'язок між планомірністю та творчою самореалізацією (r = 0,19; p > 0,05) може свідчити про те, що надмірна структурованість не сприяє творчому процесу, який передбачає елементи імпровізації. Так само відсутність значущого зв'язку між орієнтацією на теперішнє та професійною самореалізацією (r = 0,24; p > 0,05) може означати, що професійне самоздійснення більшою мірою пов'язане зі стратегічним плануванням, ніж із зосередженістю на актуальному моменті [10; 12].

Для поглиблення інтерпретації кореляційних зв’язків було проведено частковий кореляційний аналіз з контролем соціально-демографічних змінних (стать, вік, рівень навчання). Результати засвідчили, що основні кореляції між ресурсами та самореалізацією залишаються значущими після контролю зазначених змінних, що підтверджує їхній автономний характер і не зводимість до впливу третіх факторів. Зокрема, часткова кореляція між життєстійкістю та загальною самореалізацією з контролем статі та віку становить r = 0,51 (p < 0,01), між самоактуалізацією та самореалізацією r = 0,55 (p < 0,01). Зазначене посилює обґрунтованість висновку про безпосередній функціональний зв’язок між зазначеними конструктами [7; 14].

Множинний регресійний аналіз (метод покрокового включення) дозволив визначити предиктивний внесок кожного ресурсного компонента у загальний показник самореалізації. Модель включила чотири значущі предиктори: загальний показник самоактуалізації (Beta = 0,31; p < 0,01), загальний показник життєстійкості (Beta = 0,26; p < 0,01), загальний показник самоорганізації (Beta = 0,21; p < 0,05) та соціальну фрустрованість (Beta = -0,18; p < 0,05). Коефіцієнт множинної детермінації моделі становив $R^2 = 0,52$,

що свідчить про пояснення 52 % дисперсії показника самореалізації зазначеними предикторами. Модель є статистично значущою ($F(4,57) = 15,43$; $p < 0,001$). Зазначене підтверджує, що понад половину варіації у показниках самореалізації можна пояснити рівнем розвитку особистісних ресурсів, тоді як решта дисперсії зумовлена іншими чинниками (соціальне середовище, об'єктивні умови, випадкові фактори) [7; 14].

Аналіз специфічності кореляційних зв'язків дозволив визначити, який саме ресурсний компонент найсильніше пов'язаний з кожним параметром самореалізації. Для професійної самореалізації найпотужнішим предиктором є цілеспрямованість ($r = 0,48$), для соціальної фрустрованість зі зворотним знаком ($r = -0,41$), для особистісної контроль ($r = 0,51$), для творчої креативність ($r = 0,52$), для духовної цінності ($r = 0,45$). Зазначена специфічність підтверджує, що кожен параметр самореалізації має унікальний «ресурсний профіль» забезпечення, і ефективний психологічний супровід має враховувати відповідність між дефіцитним ресурсом та проблемною сферою самореалізації [1; 5; 11; 13].

Слід також зазначити, що окремі кореляції виявились несподівано слабкими або незначущими. Зокрема, зв'язок між планомірністю та творчою самореалізацією ($r = 0,19$; $p > 0,05$) може свідчити про те, що надмірна структурованість діяльності не сприяє творчому процесу, який за своєю природою передбачає елементи спонтанності та імпровізації. Так само відсутність значущого зв'язку між контактністю та професійною самореалізацією ($r = 0,16$; $p > 0,05$) може бути пояснена тим, що для професійного самоздійснення на початковому етапі кар'єри більш важливими є навички організації діяльності, ніж комунікативні здібності [10; 12].

3.2. Типологічний аналіз особистісних ресурсів студентів із різним рівнем життєвої самореалізації

Для виокремлення типологічних груп студентів було застосовано кластерний аналіз методом k-середніх на основі загального показника

самореалізації. Попередньо було перевірено оптимальну кількість кластерів за методом «ліктя» (elbow method): обчислення внутрішньогрупової суми квадратів відхилень для рішень із двома, трьома, чотирма та п’ятьма кластерами засвідчило, що найбільш виражений «злам» припадає на трикластерне рішення, що обґрунтувало виокремлення трьох типологічних груп. Відстань між центрами кластерів засвідчила адекватність обраного рішення (мінімальна міжкластерна відстань = 28,4; максимальна = 58,9) [7; 14].

Процедура кластеризації дозволила виокремити три групи респондентів: група з високим рівнем самореалізації (кластер 1, n = 16; 25,8 %), група із середнім рівнем (кластер 2, n = 31; 50,0 %) та група з низьким рівнем (кластер 3, n = 15; 24,2 %). Порівняння середніх значень особистісних ресурсів у виокремлених групах наведено у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2 – Середні значення особистісних ресурсів у студентів із різним рівнем життєвої самореалізації

Показник	Кластер 1 (n=16)	Кластер 2 (n=31)	Кластер 3 (n=15)	F
Залученість	42,1 (5,38)	35,9 (6,71)	24,6 (6,83)	28,4**
Контроль	34,8 (5,92)	27,5 (7,14)	18,2 (7,43)	22,7**
Прийняття ризику	17,3 (3,24)	12,7 (3,68)	9,5 (3,91)	18,9**
Життєстійкість (заг.)	94,2 (12,41)	76,1 (14,87)	52,3 (15,62)	38,7**
Планомірність	28,9 (4,17)	23,4 (5,23)	17,2 (5,68)	21,3**
Цілеспрямованість	31,4 (4,53)	25,8 (5,41)	19,1 (5,87)	24,1**
Наполегливість	27,6 (4,28)	22,9 (4,93)	17,4 (5,14)	19,6**
Самоорганізація (заг.)	157,4 (17,83)	132,5 (21,42)	104,8 (22,17)	29,4**
Самоактуалізація (заг.)	141,8 (13,27)	119,7 (15,86)	97,6 (16,43)	34,1**
Соц. фрустр. (заг.)	0,92 (0,41)	1,48 (0,52)	2,21 (0,63)	31,8**
Самореалізація (заг.)	172,6 (11,34)	142,1 (13,28)	113,7 (14,52)	42,3**

Примітка. У дужках наведено стандартне відхилення. ** $p < 0,01$ (ANOVA)

Як видно з таблиці 3.2, студенти з високим рівнем самореалізації (кластер 1) характеризуються суттєво вищими показниками за усіма компонентами особистісних ресурсів та найнижчим рівнем соціальної фрустрованості. Загальний показник життєстійкості у зазначеній групі (M = 94,2; SD = 12,41) перевищує нормативне середнє значення (M = 80,72), що свідчить про виражену стійкість до стресу, здатність до активного подолання труднощів та конструктивного сприйняття життєвих викликів. Зазначеного рівня життєстійкості досягнуто завдяки високим показникам за усіма трьома компонентами, причому залученість у зазначеній групі (M = 42,1) значно перевищує нормативне значення (M = 37,64) [2; 6].

Показник самоактуалізації у першому кластері (M = 141,8; SD = 13,27) засвідчує високий рівень розвитку самоактуалізаційних тенденцій, що включають сформовану ціннісну сферу, розвинене саморозуміння, здатність до автентичного самовираження та творчого підходу до життя. Самоорганізація діяльності (M = 157,4; SD = 17,83) також знаходиться на високому рівні, що свідчить про зрілу часову компетентність, розвинені навички планування та цілепокладання. Рівень соціальної фрустрованості у зазначеній групі (M = 0,92; SD = 0,41) є низьким, що вказує на загальну задоволеність основними сферами соціального функціонування [5; 10; 11].

Порівняльний аналіз за рівнем навчання засвідчив тенденцію до вищих показників життєстійкості у магістрантів порівняно зі студентами бакалаврату. Загальний показник у магістрантів становив M = 79,3 (SD = 16,28), тоді як у бакалаврів M = 71,2 (SD = 18,47), і зазначена різниця є статистично значущою ($t = 1,98$; $p < 0,05$). Найбільш виражені відмінності спостерігались за шкалою контролю ($t = 2,12$; $p < 0,05$), що може відображати формування внутрішнього локусу контролю у процесі здобуття магістерського ступеня [2; 3].

Факторний аналіз субшкал САМОАЛ (метод головних компонент, обертання Varimax) дозволив виокремити три фактори, що пояснюють 62,7 % загальної дисперсії. Перший фактор (28,4 %) об'єднав шкали саморозуміння,

аутосимпатії, орієнтації у часі та цінностей, що утворюють когнітивно-ціннісне ядро самоактуалізації. Другий фактор (19,8 %) включив спонтанність, автономність та гнучкість у спілкуванні, відображаючи поведінковий компонент. Третій фактор (14,5 %) утворений шкалами креативності, потреби в пізнанні та погляду на природу людини. Зазначена факторна структура підтверджує наявність розриву між ціннісно-когнітивним та поведінковим рівнями самоактуалізації [5; 11; 13].

Для уточнення виявлених закономірностей було проведено аналіз профілів самоактуалізації окремо для чоловіків та жінок. Жінки демонстрували статистично значуще вищі показники за шкалами контактності (Мж = 10,1; Мч = 8,1; t = 2,43; p < 0,05) та аутосимпатії (Мж = 11,6; Мч = 9,5; t = 2,18; p < 0,05), тоді як чоловіки виявили тенденцію до вищих значень за автономністю (Мч = 9,4; Мж = 8,1; t = 1,74; p = 0,087) та креативністю (Мч = 11,0; Мж = 9,5; t = 1,81; p = 0,075). Зазначені тенденції формують характерні гендерні профілі: жінки більш орієнтовані на міжособистісні аспекти самоактуалізації, тоді як чоловіки схильні до автономного та творчого самовираження [4; 9; 11].

Внутрішня структура самоорганізації також потребує додаткового коментування. Кореляційний аналіз між субшкалами ОСД виявив найсильніший зв'язок між планомірністю та цілеспрямованістю (r = 0,64; p < 0,01), що підтверджує їхню функціональну єдність як стратегічного та тактичного рівнів управління діяльністю. Наполегливість значуще корелює з цілеспрямованістю (r = 0,53; p < 0,01), утворюючи ядро вольового компонента. Шкала фіксації демонструє найслабші зв'язки з іншими субшкалами (r від 0,21 до 0,34), що вказує на її амбівалентний характер: помірна фіксація сприяє ефективній діяльності, тоді як надмірна перетворюється на ригідність [10; 12].

Орієнтація на теперішнє (М = 21,5) заслуговує окремого обговорення. Зазначена шкала відображає здатність суб'єкта зосереджуватись на актуальних завданнях, не розпорошуючи увагу між минулим та майбутнім.

Помірний рівень за зазначеною шкалою (30,6 % високий рівень) може свідчити про певну амбівалентність часової орієнтації студентів випускних курсів: з одного боку, вони прагнуть бути зосередженими на поточних академічних завданнях, з іншого, їхня увага дедалі більше спрямовується на майбутнє (працевлаштування, подальший життєвий шлях), що може знижувати здатність до повноцінного переживання теперішнього моменту [12; 14].

Респонденти із середнім рівнем самореалізації (кластер 2) становлять найбільшу частину вибірки (50,0 %) і характеризуються показниками, близькими до середніх нормативних значень за усіма методиками. Зазначена група представляє собою типову модель особистісного функціонування студентів випускних курсів: помірний рівень життєстійкості (M = 76,1), задовільна самоорганізація (M = 132,5), поступове розгортання самоактуалізаційних процесів (M = 119,7) та помірна соціальна фрустрованість (M = 1,48). Для зазначеної групи характерний збалансований, але недостатньо виражений ресурсний профіль, який забезпечує задовільне, проте не повноцінне самоздійснення [3; 8].

Студенти з низьким рівнем самореалізації (кластер 3) демонструють суттєво знижені показники за усіма ресурсними компонентами та підвищений рівень соціальної фрустрованості (M = 2,21; SD = 0,63), що відповідає підвищеному ступеню незадоволеності. Загальний показник життєстійкості у зазначеній групі (M = 52,3; SD = 15,62) є значно нижчим за нормативне середнє, що вказує на виражену вразливість до стресу, пасивну життєву позицію та тенденцію до уникання складних ситуацій. Залученість (M = 24,6) та контроль (M = 18,2) перебувають на критично низькому рівні, що формує картину відстороненості від власного життя та переконаності у неможливості вплинути на його перебіг. Самоорганізація (M = 104,8) та самоактуалізація (M = 97,6) також знижені, що створює картину комплексної ресурсної недостатності [6; 12; 15].

Для встановлення статистичної значущості відмінностей між кластерами з високим та низьким рівнем самореалізації було застосовано t-критерій Стьюдента. Результати подано у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3 – Порівняння показників особистісних ресурсів між студентами з високим та низьким рівнем самореалізації (t-критерій Стьюдента)

Показник	Кластер 1 (M)	Кластер 3 (M)	t	p
Залученість	42,1	24,6	5,83	<0,001
Контроль	34,8	18,2	5,41	<0,001
Прийняття ризику	17,3	9,5	4,92	<0,001
Планомірність	28,9	17,2	4,67	<0,001
Цілеспрямованість	31,4	19,1	5,12	<0,001
Наполегливість	27,6	17,4	4,38	<0,001
Самоактуалізація (заг.)	141,8	97,6	6,24	<0,001
Соц. фрустрованість	0,92	2,21	-5,76	<0,001

Як видно з таблиці 3.3, усі порівнювані показники досягли високого рівня статистичної значущості ($p < 0,001$), що підтверджує наявність принципових відмінностей у ресурсному забезпеченні студентів із різним рівнем самореалізації. Найбільший розмір ефекту (за d Коена) зафіксовано для загального показника самоактуалізації ($t = 6,24$; $d = 2,97$), що підтверджує провідну роль самоактуалізаційних тенденцій у забезпеченні самореалізації. Значущі відмінності виявлено також за залученістю ($t = 5,83$; $d = 2,86$), соціальною фрустрованістю ($t = -5,76$; $d = 2,42$) та контролем ($t = 5,41$; $d = 2,47$). Зазначене підтверджує гіпотезу про системний характер взаємозв’язку між особистісними ресурсами та життєвою самореалізацією [1; 7; 14]. Порівняння профілів графічно представлено на рисунку 3.2.

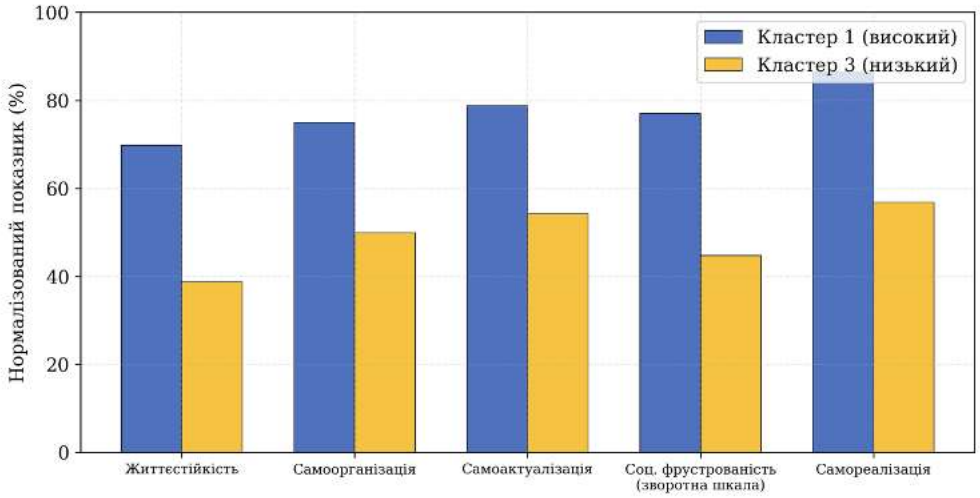


Рисунок 3.2. – Порівняння профілів особистісних ресурсів студентів із високим та низьким рівнем самореалізації (нормалізовані показники, %)

Додатковий аналіз структури особистісних ресурсів у кожному кластері дозволив виокремити специфічні конфігурації, що відрізняють типологічні групи. Студенти з високим рівнем самореалізації характеризуються гармонійним профілем ресурсів, де жоден із компонентів не перебуває на критично низькому рівні, а всі показники утворюють узгоджену, збалансовану систему. Подібна гармонійність свідчить про синергетичний ефект взаємного підсилення ресурсів: високий рівень життєстійкості забезпечує стійкість до стресу, самоорганізація дозволяє ефективно реалізовувати плани, самоактуалізація надає спрямованість та сенс діяльності, а низька фрустрованість створює сприятливий емоційний фон [3; 5; 6].

Натомість у студентів із низьким рівнем самореалізації спостерігається дефіцитарний профіль, де зниження стосується одночасно кількох ресурсних компонентів. Особливо критичними є дефіцити за контролем (M = 18,2) та залученістю (M = 24,6), які формують картину пасивної, відстороненої позиції щодо власного життя. Висока соціальна фрустрованість (M = 2,21) додатково підсилює ресурсну недостатність, створюючи замкнене коло: дефіцит ресурсів обмежує самореалізацію, недостатня самореалізація підвищує фрустрованість, а зростаюча фрустрованість ще більше виснажує

наявні ресурси. Подібний кумулятивний механізм був описаний у теорії збереження ресурсів С. Хобфолла і підтверджується отриманими даними [8; 15].

Результати додаткового порівняння за U-критерієм Манна-Уїтні (для перевірки стійкості результатів непараметричним методом) повністю підтвердили дані, отримані за t-критерієм: усі відмінності між кластерами 1 та 3 досягли рівня $p < 0,001$, що свідчить про робастність виявлених закономірностей незалежно від обраного методу аналізу [7; 14].

Результати типологічного аналізу підтверджують обґрунтованість виокремлення трьох рівнів ресурсного забезпечення самореалізації і водночас вказують на необхідність диференційованого підходу до психологічного супроводу студентів, зокрема першочергової уваги потребують респонденти третього кластеру, у яких комплексна ресурсна недостатність поєднується із підвищеною соціальною фрустрованістю та низьким рівнем суб'єктності [1; 8; 15].

Додатковий аналіз гендерного складу типологічних груп засвідчив певні закономірності. У кластері з високим рівнем самореалізації співвідношення жінок та чоловіків становило 56,3 % та 43,7 % відповідно, що є більш збалансованим порівняно із загальною вибіркою. У кластері з низьким рівнем частка чоловіків становила 46,7 %, тоді як жінок 53,3 %. Зазначений розподіл не виявив статистично значущих гендерних відмінностей у належності до типологічних груп (хі-квадрат = 1,24; $p > 0,05$) [4; 9].

За рівнем навчання спостерігались більш виражені тенденції. Серед магістрантів частка респондентів із високим рівнем самореалізації становила 30,6 %, тоді як серед бакалаврів лише 19,2 %. Натомість серед бакалаврів частка респондентів із низьким рівнем була вищою (30,8 % проти 19,4 % серед магістрантів). Хоча зазначені відмінності не досягли рівня статистичної значущості (хі-квадрат = 3,87; $p = 0,144$), вони вказують на тенденцію до підвищення рівня самореалізації у процесі здобуття вищого ступеня освіти [3; 8].

Окремий інтерес становить порівняння ресурсних профілів крайніх кластерів за окремими субшкалами. Найбільша різниця між кластерами 1 та 3 (у стандартних відхиленнях загальної вибірки) зафіксована за контролем (d = 2,47), залученістю (d = 2,86) та цілеспрямованістю (d = 2,52), тоді як найменша за фіксацією (d = 1,12) та орієнтацією на теперішнє (d = 1,34). Зазначене підтверджує, що саме мотиваційно-вольові компоненти ресурсів (а не технічні аспекти самоорганізації) найбільшою мірою диференціюють студентів із різним рівнем самореалізації [6; 12; 14].

Аналіз конкордантності рангових профілів ресурсів у різних кластерах (за коефіцієнтом конкордації Кендалла) засвідчив, що ранговий порядок субшкал (від найвищого до найнижчого показника) залишається подібним у всіх трьох групах ($W = 0,78$; $p < 0,01$). Зазначене свідчить про те, що типологічні групи розрізняються переважно за загальним рівнем ресурсів (кількісна відмінність), тоді як структура ресурсного профілю (співвідношення між компонентами) залишається відносно стабільною. Водночас виявлено одне помітне структурне відхилення: у кластері з високим рівнем самореалізації прийняття ризику займає відносно вищу позицію у ранговому профілі порівняно з іншими кластерами, що вказує на специфічну роль зазначеного компонента як маркера повноцінної самореалізації [2; 7; 15].

Для студентів другого кластеру (середній рівень) було додатково проаналізовано внутрішню структуру з метою виявлення підгруп. Кластеризація всередині зазначеної групи (метод ієрархічної кластеризації за методом Уорда) дозволила виокремити два підкластери: підкластер 2а (n = 17) з переважанням показників самоорганізації над самоактуалізацією та підкластер 2б (n = 14) з протилежною конфігурацією. Зазначений результат свідчить про неоднорідність групи із середнім рівнем самореалізації та може мати практичне значення для диференціації програм психологічного супроводу [3; 8; 14].

Результати проведеного типологічного аналізу мають важливе теоретичне значення для розуміння механізмів ресурсного забезпечення самореалізації. Виявлений синергетичний ефект у групі з високим рівнем самореалізації (інтегрована ресурсна система з середньою міжкомпонентною кореляцією r = 0,48) та ізольованість ресурсів у групі з низьким рівнем (r = 0,31) підтверджують положення про системний характер ресурсного потенціалу. Зазначене має прямі практичні імплікації: програми психологічного супроводу мають бути спрямовані не лише на розвиток окремих ресурсних компонентів, але й на формування зв'язків між ними, тобто на інтеграцію ресурсної системи [1; 7; 13; 15].

Дискримінантний аналіз дозволив визначити, які саме показники особистісних ресурсів найбільшою мірою розрізняють типологічні групи. Першу дискримінантну функцію (Wilks Lambda = 0,28; хі-квадрат = 72,4; p < 0,001) найсильніше навантажували загальний показник самоактуалізації (0,74), залученість (0,68) та соціальна фрустрованість зі зворотним знаком (-0,62). Другу функцію (Wilks Lambda = 0,71; хі-квадрат = 18,7; p < 0,01) утворювали цілеспрямованість (0,58) та наполегливість (0,51). Загальна точність класифікації моделі становила 85,5 % [7; 14].

Множинний регресійний аналіз (метод покрокового включення) дозволив визначити предиктивний внесок кожного ресурсного компонента у загальний показник самореалізації. Модель включила чотири значущі предиктори: загальний показник самоактуалізації (Beta = 0,31; p < 0,01), загальний показник життєстійкості (Beta = 0,26; p < 0,01), загальний показник самоорганізації (Beta = 0,21; p < 0,05) та соціальну фрустрованість (Beta = -0,18; p < 0,05). Коефіцієнт множинної детермінації R-квадрат = 0,52, що свідчить про пояснення 52 % дисперсії показника самореалізації зазначеними предикторами. Модель є статистично значущою (F(4,57) = 15,43; p < 0,001) [7; 14].

Профільний аналіз субшкал у кожному кластері виявив специфічні конфігурації ресурсів. Для кластеру з високим рівнем самореалізації

характерна гармонійна конфігурація, де розкид між найвищим та найнижчим нормалізованими показниками субшкал не перевищує 15 процентильних пунктів. У кластері з низьким рівнем самореалізації зазначений розкид сягає 28 процентильних пунктів. Зазначена нерівномірність може слугувати орієнтиром для побудови індивідуалізованих програм ресурсного розвитку [5; 6; 11].

Для визначення внутрішньої структури ресурсів у крайніх кластерах було проведено порівняльний кореляційний аналіз. У кластері з високим рівнем самореалізації виявлено більш інтегровану систему зв'язків між ресурсними компонентами: середня кореляція між усіма парами інтегральних показників становить r = 0,48, тоді як у кластері з низьким рівнем r = 0,31. Зазначене підтверджує гіпотезу про синергетичний ефект: ресурси у студентів із високим рівнем самореалізації функціонують як інтегрована система, де розвиток одного компонента підсилює інші [1; 3; 15].

3.3. Психологічні рекомендації щодо актуалізації особистісних ресурсів для життєвої самореалізації студентів-випускників

Результати емпіричного дослідження засвідчили, що особистісні ресурси відіграють визначальну роль у забезпеченні життєвої самореалізації студентів випускних курсів, при цьому значна частина респондентів (24,2 %) демонструє знижений рівень як ресурсного потенціалу, так і самореалізації. Виявлений дефіцитарний профіль третього кластеру, що характеризується комплексною ресурсною недостатністю та кумулятивним ефектом взаємного виснаження ресурсів, обґрунтовує необхідність розробки системи психологічних рекомендацій, спрямованих на актуалізацію особистісних ресурсів та сприяння повноцінному самоздійсненню студентської молоді. Рекомендації побудовано на основі диференційованого підходу, що враховує специфіку виокремлених типологічних груп [1; 7].

Першочерговим напрямом психологічної роботи має стати підвищення рівня життєстійкості, яка виявила сильний інтегральний зв'язок із самореалізацією ($r = 0,54$; $p < 0,01$) і водночас продемонструвала найвищі розбіжності між кластерами (різниця між М кластера 1 та кластера 3 за загальним показником становить 41,9 бала). Програма розвитку життєстійкості може включати тренінгові заняття тривалістю 8-10 сесій по 2,5-3 години кожна, побудовані на принципах когнітивно-поведінкового підходу та екзистенційної психології. Робота з компонентом залученості передбачає використання практик усвідомленої присутності (mindfulness), ведення рефлексивного щоденника, техніки пошуку смислу у повсякденних подіях. Розвиток контролю забезпечується через техніки когнітивного переструктурування (робота з ірраціональними переконаннями про безпорадність), навчання навичкам проблемно-орієнтованого копінгу та вправи з поступового розширення зони відповідальності. Формування прийняття ризику здійснюється через поступове розширення зони комфорту за технологією «малих кроків», аналіз позитивного досвіду подолання труднощів та когнітивне переоцінювання невизначеності як можливості для зростання [2; 6; 15].

Другим важливим напрямом є розвиток самоорганізаційних компетенцій, зокрема цілеспрямованості та планомірності, які продемонстрували найсильніші зв'язки з професійною ($r = 0,48$ та $r = 0,41$ відповідно; $p < 0,01$) та особистісною самореалізацією. Рекомендовано впровадження серії воркшопів з тайм-менеджменту (3-4 заняття по 2 години), що включають: навчання технології SMART для формулювання конкретних, вимірюваних, досяжних, релевантних та обмежених у часі цілей; освоєння методів пріоритезації (матриця Ейзенхауера, принцип Парето); практичну роботу з інструментами планування (цифрові та паперові планери, списки завдань); розвиток навичок саморефлексії щодо ефективності використання часу. Для студентів із вираженим дефіцитом самоорганізації (кластер 3) додатково рекомендовано індивідуальне консультування з фокусом на

виявлення та подолання внутрішніх бар'єрів самоорганізації (прокрастинація, перфекціонізм, страх невдачі) [10; 12].

Виявлений дефіцит автономності (M = 8,6), спонтанності (M = 7,9) та гнучкості у спілкуванні (M = 8,1) у значної частини вибірки вказує на необхідність створення умов для розвитку самоактуалізаційних тенденцій. Самоактуалізація як ресурс виявила найсильнішу кореляцію із загальною самореалізацією ($r = 0,58$; $p < 0,01$), що підтверджує пріоритетність зазначеного напряму. Психологічний супровід може передбачати: групову роботу з елементами арт-терапії (4-6 сесій), спрямовану на усвідомлення та вільне вираження внутрішніх станів через творчу діяльність; психодраматичні техніки для розширення поведінкового репертуару та подолання ригідних патернів реагування; тренінг асертивності для розвитку здатності до автентичного самовираження та конструктивного відстоювання власної позиції. Особливу увагу слід приділити розвитку креативності, яка виявила сильний зв'язок із творчою самореалізацією ($r = 0,52$; $p < 0,01$) і водночас залишається недостатньо реалізованою у більшості респондентів [5; 11; 13].

Зважаючи на виявлений зворотний зв'язок між соціальною фрустрованістю та самореалізацією ($r = -0,46$; $p < 0,01$), а також критично високий рівень фрустрованості у третьому кластері (M = 2,21), актуальним є впровадження заходів, спрямованих на зниження рівня фрустрованості. Передусім це стосується сфер матеріального становища (M = 1,89) та соціального статусу (M = 1,67). Рекомендовано: організацію систематичного кар'єрного консультування на випускних курсах із залученням фахівців з HR-менеджменту; проведення тренінгів з розвитку навичок працевлаштування (складання резюме, підготовка до співбесіди, самопрезентація); формування реалістичних очікувань щодо початкового етапу професійної кар'єри через організацію зустрічей із випускниками попередніх років; створення студентських спільнот взаємопідтримки, що сприяють зниженню тривоги та формуванню відчуття соціальної включеності [4; 9].

Типологічний аналіз засвідчив, що студенти з низьким рівнем самореалізації (кластер 3, n = 15) потребують комплексного психологічного супроводу, який має поєднувати індивідуальну консультативну роботу, групові тренінгові програми та психоедукаційні заходи. Для зазначеної групи особливо важливим є формування базових ресурсних установок (насамперед залученості та контролю), які виступають фундаментом для подальшого особистісного розвитку та самореалізації. Індивідуальне консультування має бути спрямоване на роботу із глибинними переконаннями про безпорадність та нездатність впливати на власне життя, які, за даними нашого дослідження, є характерними для респондентів зазначеної групи [7; 14; 15].

Для студентів із середнім рівнем самореалізації (кластер 2, n = 31) рекомендовано групові розвивальні програми, спрямовані на поступове підвищення ресурсного потенціалу без необхідності інтенсивної індивідуальної роботи. Зазначена група може особливо виграти від участі у програмах розвитку емоційного інтелекту, тренінгах лідерства та самопрезентації, а також від систематичного кар’єрного консультування [3; 8].

Студенти з високим рівнем самореалізації (кластер 1, n = 16) не потребують корекційних впливів, однак можуть бути залучені до менторських програм та волонтерської психологічної підтримки однолітків, що одночасно сприятиме подальшому розвитку їхнього ресурсного потенціалу та забезпечуватиме ресурс підтримки для студентів з нижчим рівнем самореалізації [1; 13].

Загалом психологічний супровід студентів випускних курсів має бути побудований на засадах диференційованого підходу, який враховує індивідуальний профіль особистісних ресурсів та специфіку дефіцитарних компонентів. Інтеграція ресурсно-орієнтованих програм до системи психологічної служби закладів вищої освіти може суттєво сприяти підвищенню рівня життєвої самореалізації студентської молоді, формуванню стійкого фундаменту для подальшого професійного й особистісного

зростання та оптимізації процесу переходу від академічного середовища до самостійного дорослого життя [1; 3; 7; 8].

Конкретизуючи програму тренінгу життєстійкості, доцільно передбачити таку орієнтовну структуру. Перший блок (2 сесії) присвячений діагностиці та усвідомленню: респонденти отримують зворотний зв'язок за результатами тесту С. Мадді, аналізують власний профіль, визначають «зони зростання». Другий блок (3 сесії) спрямований на розвиток залученості: вправи на усвідомлену присутність, техніки пошуку сенсу у повсякденних подіях, рефлексивний щоденник «три хороші речі за день», практика вдячності. Третій блок (3 сесії) фокусується на розвитку контролю: когнітивне переструктурування ірраціональних переконань за моделлю А. Елліса (ABC), навчання проблемно-орієнтованого копінгу, вправи з розширення зони відповідальності. Четвертий блок (2 сесії) орієнтований на прийняття ризику: технологія «малих кроків» для поступового розширення зони комфорту, аналіз позитивного досвіду подолання труднощів, моделювання ситуацій прийняття рішень в умовах невизначеності [2; 6].

Програма розвитку самоактуалізаційних тенденцій може бути побудована у форматі арт-терапевтичної групи тривалістю 6 сесій по 2,5 години. Перша сесія спрямована на усвідомлення власних потреб та мотивів через техніку вільного малювання та групову рефлексію. Друга сесія присвячена роботі з образом «Я-реальне» та «Я-ідеальне» через колаж та наративні практики. Третя та четверта сесії включають психодраматичні техніки для розширення поведінкового репертуару: програвання ситуацій, що вимагають спонтанності та гнучкості, рольовий обмін, техніка «порожнього стільця» для діалогу з різними аспектами власної особистості. П'ята сесія фокусується на розвитку автономності: аналіз ситуацій залежності від зовнішніх оцінок, формулювання власних критеріїв успішності, вправи на відстоювання особистих кордонів. Шоста (завершальна) сесія інтегрує набутий досвід та передбачає складання індивідуального плану самоактуалізації [5; 11; 13].

Окремого обґрунтування потребує програма кар'єрного консультування, яка має враховувати специфіку виявлених зв'язків між ресурсами та професійною самореалізацією. Рекомендована програма включає: індивідуальне профорієнтаційне консультування з визначенням сильних сторін та потенціалу розвитку (2-3 індивідуальні консультації); груповий воркшоп «Стратегії пошуку роботи» (технології складання резюме, підготовка до співбесіди, створення професійного портфоліо); зустрічі з випускниками попередніх років, які успішно працевлаштувались за фахом; участь у програмах стажування та практики на підприємствах; інформаційні семінари про реалістичні очікування щодо першого робочого місця (рівень заробітної плати, перспективи кар'єрного зростання). Зазначений комплекс заходів спрямований на зниження фрустрованості у сферах матеріального становища та соціального статусу і водночас на підвищення показників професійної самореалізації [4; 9].

Важливою складовою психологічного супроводу має стати створення системи peer-support (взаємопідтримки ровесників), що ґрунтується на виявленій у дослідженні ролі соціальних зв'язків як компенсаторного ресурсу. Студенти з високим рівнем самореалізації (кластер 1) після відповідного навчання можуть виступати «менторами» або «бадді-партнерами» для студентів із нижчим рівнем, що одночасно сприятиме розвитку лідерських якостей перших та підвищенню ресурсного потенціалу других. Подібні програми довели свою ефективність у зарубіжних університетах та можуть бути адаптовані до умов українських закладів вищої освіти [3; 8; 13].

Впровадження зазначених рекомендацій потребує координації зусиль кількох структурних підрозділів закладу вищої освіти: психологічної служби (тренінги, індивідуальне консультування), центру кар'єрного розвитку (профорієнтація, стажування), деканатів (організаційне забезпечення), кафедр психології та педагогіки (науково-методичний супровід). Оптимальним часом для реалізації програм є перший семестр випускного

курсу, коли студенти ще мають достатній часовий ресурс для участі у додаткових заходах, але вже починають активно замислюватись над перспективами після завершення навчання. Ефективність впроваджених програм рекомендовано оцінювати за допомогою повторної діагностики через 3-4 місяці із порівнянням показників до та після участі у програмі [1; 7; 14; 15].

Висновки до третього розділу.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність розгалуженої системи статистично значущих зв'язків між компонентами особистісних ресурсів та параметрами життєвої самореалізації студентів випускних курсів. Найсильніші інтегральні зв'язки із загальним показником самореалізації виявлені для самоактуалізації ($r = 0,58$; $p < 0,01$), життєстійкості ($r = 0,54$; $p < 0,01$) та самоорганізації ($r = 0,49$; $p < 0,01$), тоді як соціальна фрустрованість має значущий зворотний зв'язок ($r = -0,46$; $p < 0,01$). Зазначена ієрархія підтверджує провідну роль мотиваційно-ціннісних та стійкісних компонентів ресурсного потенціалу у забезпеченні повноцінної самореалізації.

Серед окремих компонентів особистісних ресурсів найбільш системні зв'язки з параметрами самореалізації демонструють контроль (компонент життєстійкості, r з особистісною самореалізацією = 0,51), цілеспрямованість (компонент самоорганізації, r з професійною = 0,48) та саморозуміння (компонент самоактуалізації, значущі зв'язки з 4 із 5 параметрів). Зазначене вказує на провідну роль суб'єктної активності, рефлексивної компетентності та вольової цілеспрямованості у забезпеченні самоздійснення особистості.

Кластерний аналіз дозволив виокремити три типологічні групи: з високим ($n = 16$; 25,8 %), середнім ($n = 31$; 50,0 %) та низьким ($n = 15$; 24,2 %) рівнем самореалізації. Порівняльний аналіз підтвердив наявність високо значущих відмінностей ($p < 0,001$) між крайніми групами за усіма показниками особистісних ресурсів, що засвідчує кумулятивний характер ресурсного забезпечення: студенти з високою самореалізацією мають гармонійний ресурсний профіль, тоді як студенти з низькою демонструють комплексну ресурсну недостатність.

Розроблені психологічні рекомендації передбачають диференційований підхід до актуалізації особистісних ресурсів: для студентів третього кластеру рекомендовано комплексний психологічний супровід із фокусом на базових установках (залученість, контроль); для другого кластеру оптимальними є групові розвивальні програми; студенти першого кластеру можуть залучатись до менторських програм. Ключовими напрямами роботи визначено: тренінги життєстійкості (когнітивно-поведінковий та екзистенційний підходи), воркшопи з тайм-менеджменту та цілепокладання, групову роботу з розвитку самоактуалізаційних тенденцій (арт-терапія, психодрама) та кар’єрне консультування.

ВИСНОВКИ

Проведене емпіричне дослідження взаємозв'язку особистісних ресурсів та життєвої самореалізації студентів випускних курсів (N = 62, лютий-березень 2026 р.) дозволяє сформулювати такі узагальнені висновки.

1. Дослідження особистісних ресурсів студентів випускників засвідчило переважання помірного рівня розвитку усіх компонентів ресурсного потенціалу з характерною нерівномірністю профілю. Загальний показник життєстійкості (M = 75,9; SD = 17,64) виявився дещо нижчим за нормативне середнє, при цьому найвищі значення зафіксовано за залученістю (M = 35,8), а найнижчі за прийняттям ризику (M = 12,7). Самоорганізація діяльності (M = 131,8; SD = 24,36) характеризується відносною сформованістю цілеспрямованості (M = 25,7) при зниженій фіксації (M = 18,3). Самоактуалізаційні тенденції (M = 120,4; SD = 18,73) демонструють перевагу когнітивно-ціннісних компонентів (цінності: M = 12,8; саморозуміння: M = 11,5) над поведінковими (спонтанність: M = 7,9; автономність: M = 8,6), що свідчить про потенційну готовність до самоактуалізації, яка ще не набула зрілих поведінкових форм.

2. Аналіз параметрів життєвої самореалізації виявив переважання середнього рівня (50,0 %) із найвищими показниками за соціальним параметром (M = 31,7) та найнижчими за творчим (M = 25,4). Чверть вибірки (24,2 %) демонструє низький загальний рівень самореалізації, що потребує цілеспрямованого психологічного супроводу. Гендерний аналіз засвідчив вищі показники соціальної та особистісної самореалізації у жінок ($p < 0,05$).

3. Кореляційний аналіз підтвердив системний характер взаємозв'язків між особистісними ресурсами та параметрами самореалізації. Найсильніші інтегральні кореляції зафіксовано для самоактуалізації ($r = 0,58$), життєстійкості ($r = 0,54$) та самоорганізації ($r = 0,49$) із загальним показником самореалізації ($p < 0,01$). Соціальна фрустрованість виявила значущий

зворотний зв’язок (r = -0,46; p < 0,01). Серед окремих компонентів найбільш системні зв’язки продемонстрували контроль (r з особистісною самореалізацією = 0,51), цілеспрямованість (r з професійною = 0,48) та саморозуміння (значущі зв’язки з 4 із 5 параметрів).

4. Кластерний аналіз дозволив виокремити три типологічні групи: студенти з високим рівнем самореалізації (n = 16; 25,8 %) характеризуються гармонійним ресурсним профілем (життєстійкість M = 94,2; самоактуалізація M = 141,8; фрустрованість M = 0,92); студенти із середнім рівнем (n = 31; 50,0 %) демонструють показники, близькі до нормативних (життєстійкість M = 76,1); студенти з низьким рівнем (n = 15; 24,2 %) відзначаються комплексною ресурсною недостатністю (життєстійкість M = 52,3; фрустрованість M = 2,21).

5. Розроблені психологічні рекомендації передбачають диференційований підхід до актуалізації особистісних ресурсів з урахуванням типологічного профілю: для студентів із комплексною ресурсною недостатністю (кластер 3) рекомендовано інтегрований психологічний супровід із фокусом на базових установках залученості та контролю; для студентів із помірним рівнем ресурсів (кластер 2) оптимальними є групові розвивальні програми; студенти з високим ресурсним потенціалом (кластер 1) можуть залучатись до менторської підтримки однолітків.

Слід зазначити, що отримані результати мають як теоретичне, так і практичне значення. У теоретичному плані вони підтверджують правомірність ресурсного підходу до вивчення самореалізації, демонструючи, що особистісні ресурси не є ізольованими характеристиками, а функціонують як системне утворення, кумулятивний ефект якого визначає рівень та якість самоздійснення.

Обмеженнями проведеного дослідження є: відносно невеликий обсяг вибірки (N = 62), що обмежує можливість генералізації результатів на ширшу популяцію; переважно зрізовий дизайн, що не дозволяє робити висновки про

причинно-наслідкові зв'язки між ресурсами та самореалізацією; використання виключно методів самозвіту, які схильні до ефекту соціальної бажаності; регіональна обмеженість вибірки (студенти одного міста).

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асєєва Ю. О., Вепрінцева Д. К. Самореалізація як психологічний феномен. *Ментальне здоров'я*. 2024. Вип. 2. С. 3-7. DOI : https://doi.org/10.32782/3041-2005/2024-2-1.

2. Діхтяренко С., Ременюк Я. Соціально-психологічна характеристика студентства. *Психологічний журнал*. 2024. № 12. С. 36-45. URL : http://psyj.udpu.edu.ua/article/view/306769.

3. Дослідження особистісних ресурсів у зарубіжній психології. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія : Педагогіка і психологія. 2023. Вип. 74. С. 78-88. URL : https://vspu.net/nzped/index.php/nzped/article/view/616.

4. Завіруха О. Ю. Готовність до самоосвіти у структурі самореалізації молодої особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія : «Психологічні науки». 2021. Вип. 4. С. 148-154. URL : https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/view/1246/1203.

5. Кислак О. Л. Соціально-психологічні чинники самореалізації студентської молоді : кваліфікаційна робота магістра спеціальності 053 «Психологія» / наук. керівник М. І. Мушкевич. Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2025. 82 с. URL : https://surl.li/dztgla

6. Лукомська С. О. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Журнал соціальної та практичної психології*. 2023. № 1. С. 28-38. URL : https://journals.univ.zhitomir.ua/index.php/psy/article/view/73

7. Мазай Л. Ю. Особливості актуалізації особистісної ресурсності у професійному становленні майбутніх психологів. *Габітус*. 2023. Вип. 45. С. 69-74. DOI : https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.45.11.

8. Негаш О. І. Основні підходи до дослідження самореалізації в сучасній психології. *Габітус*. 2023. Вип. 56. С. 179-182. DOI : https://doi.org/10.32782/2663-5208.2023.56.33

9. Позитивне психічне здоров'я: психологічні технології активації та розвитку особистісних ресурсів : практичний посібник / за ред. Т. М. Титаренко. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 2024. 168 с. URL : https://surl.li/lffveb

10. Савченко О., Сукач С. Методика. Особистісні ресурси»: валідізація та стандартизація на вибірці осіб юнацького віку. *Габітус*. 2022. Вип. 44. С. 114-120. URL : http://habitus.od.ua/journals/2022/44-2022/19.pdf

11. Гаркуша І.В., Крижановський А.Є. Самоактуалізація, самовизначення та самореалізація як рушійна сила кар'єрної спрямованості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2020. № 2 (20) URL : https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2020/2/3.pdf

12. Редькіна Г. Теоретико-методологічні парадигми дослідження стресостійкості особистості в умовах тривалої кризи та війни. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Серія : «Педагогіка. Психологія». 2026. № 9. С. 142-147. DOI : https://doi.org/10.32782/academ-ped.psyh-2026-1.20.

13. Шевчук В. В. Еволюція наукових поглядів на поняття «психологічне благополуччя». *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Психологія. 2024. № 2. С. 71-76. URL : http://psy-visnyk.uzhnu.uz.ua/index.php/psy/article/view/310

14. Штепа О. С. Психологічна ресурсність особистості та її резильєнтність. *Габітус*. 2021. Вип. 32. С. 114-122. URL : https://habitus.od.ua/journals/2021/32-2021/16.pdf

15. Штепа О. С. Види психологічних ресурсів. Філологічний факультет ЛНУ. 2020. 21 с. URL: https://surl.lu/hqzqqq.

16. Психологічні особливості студентського віку. На допомогу кураторам. Вип. 3 / укладачі: Л.М. Яворовська, Р.Ф. Камишнікова, О.Є. Поліванова, С.Г. Яновська, С.М. Куделко. Харків : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2013. 88 с.

17. Hobfoll S. E. Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*. 1989. Vol. 44(3). P. 513-524. DOI : 10.1037/0003-066X.44.3.513

18. Maslow A. H. Motivation and Personality. 3rd ed. New York : Harper & Row, 1987. 411 p.

19. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 2000. Vol. 55(1). P. 68-78. DOI : 10.1037/0003-066X.55.1.68

20. Ryff C. D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2014. Vol. 83(1). P. 10-28. DOI : 10.1159/000353263

21. Seligman M. E. P. Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being. New York : Free Press, 2011. 349 p.

22. American Psychological Association. *Resilience*. 2023. URL : https://www.apa.org/topics/resilience.

23. Bartone P. T., McDonald K., Hansma B. J., Stermac-Stein J., Escobar E. M. R., Stein S. J., Ryznar R. Development and validation of an improved hardiness measure: The hardiness resilience gauge. *European Journal of Psychological Assessment*. 2022. DOI : http://dx.doi.org/10.1027/1015-5759/a000709.

24. Bergman D., Sendén M. G., Berntson E. Preparing to lead in combat: Development of leadership self-efficacy by static-line parachuting. *Military Psychology*. 2019. Vol. 31, №6. P. 481-489. DOI : https://doi.org/10.1080/08995605.2019.1670583.

25. Borho A., Viazminsky A., Morawa E., Schmitt G. M., Georgiadou E., Erim Y. The prevalence and risk factors for mental distress among Syrian refugees in Germany: a register-based follow-up study. *BMC Psychiatry*. 2020. Vol. 20, № 1. Article 362. DOI : https://doi.org/10.1186/s12888-020-02746-2.

26. Calvo J. A., García G. M. Hardiness as moderator of the relationship between structural and psychological empowerment on burnout in middle managers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2018. Vol. 91, № 2. P. 362-384. DOI : https://doi.org/10.1111/joop.12194.

27. Chudzicka-Czupała A., Hapon N., Chiang S. K., Żywiołek-Szeja M., Karamushka L., Lee C. T., Grabowski D., Paliga M., Rosenblat J. D., Ho R., McIntyre R. S., Chen Y. L. Depression, anxiety and post-traumatic stress during the 2022 Russo-Ukrainian war, a comparison between populations in Poland, Ukraine, and Taiwan. *Scientific Reports*. 2023. Vol. 13. Article 3602. DOI : https://doi.org/10.1038/s41598-023-28729-3.

28. Chmitorz A., Neumann R. J., Kollmann B., Ahrens K. F., Öhlschläger S., Goldbach N., Weichert D., Schick A., Lutz B., Plichta M. M., Fiebach C. J., Wessa M., Kalisch R., Tüscher O., Lieb K., Reif A. Longitudinal determination of resilience in humans to identify mechanisms of resilience to modern-life stressors: the longitudinal resilience assessment (LORA) study. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 2021. Vol. 271, № 6. P. 1035-1051. DOI : https://doi.org/10.1007/s00406-020-01159-2.

29. Ghasemi Z., Kajbaf M. The relationship of mindfulness, psychological hardiness and spirituality with depression in mothers. *Social Behavior Research & Health*. 2019. Vol. 3, №1. P. 287-297. DOI : https://doi.org/10.18502/sbrh.v3i1.1033.

30. Grala K., Baka L. Polish adaptation of the Occupational Hardiness Questionnaire (OHQ). *Annals of Psychology*. 2022. Vol. 25, №4. P. 327-347. DOI: https://doi.org/10.18290/rpsych2022.0018.

31. Hammoud M. S., Bakkar B. S., Abu-Hilal M. M., Al Rujaibi Y. S. M. Relationship between psychological hardiness and career decision-making self-efficacy among eleventh grade students in Sultanate of Oman. *International Journal of Psychology and Counselling*. 2019. Vol. 11, no. 2. P. 6-14. DOI : https://doi.org/10.5897/IJPC2018.0556.

32. Hobfoll S. E., Halbesleben J., Neveu J.-P., Westman M. Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 2018. Vol. 5, №1. P. 103-128. DOI : https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104640.

33. Kokun O. Testing in mental health research: professional hardiness questionnaire (english-language version). *Wiadomości Lekarskie*. 2021. Vol. 74, № 11(I). P. 2799-2805. DOI : https://doi.org/10.36740/WLek202111121.

34. Kokun O., Agayev N., Pischko I., Stasiuk V. Characteristic impacts of combat stressors on posttraumatic stress disorder in Ukrainian military personnel who participated in the armed conflict in Eastern Ukraine. *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*. 2020. Vol. 20, № 3. P. 315-326. URL : https://www.ijpsy.com/volumen20/num3/554.html.

35. Kokun O., Pischko I., Lozinska N. Differences in military personnel's hardiness depending on their leadership levels and combat experience: An exploratory pilot study. *Military Psychology*. 2023. Vol. 35, № 6. P. 603-610. DOI : https://doi.org/10.1080/08995605.2022.2147360.

36. Kokun O., Pischko I., Lozinska N. Military personnel's stress reactivity during pre-deployment in a war zone. *Psychology, Health & Medicine*. 2023. Vol. 28, №8. P. 2341-2352. DOI : https://doi.org/10.1080/13548506.2022.2104882

37. Kokun O., Pischko I., Lozinska N. Challenge acceptance as a key psychological characteristic of Ukrainian sergeants during the war: A research note. *Armed Forces & Society*. 2024. P. 1-22. DOI : https://doi.org/10.1177/0095327X241301039.

38. Korobeinikova I., Korobeynikov G., Kokun O., Raab M., Korobeinikova L., Syvash I. Hardiness in the profession of sports coaches and physical education teachers. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*. 2023. Vol. 27, № 3. P. 215-222. DOI : https://doi.org/10.15561/26649837.2023.0305.

39. Krauss S. W., Russell D. W., Kazman J. B., Russell C. A., Schuler E. R., Deuster P. A. Longitudinal effects of deployment, recency of return, and hardiness on mental health symptoms in U.S. Army combat medics. *Traumatology*. 2019. Vol. 25, № 3. P. 216-224. DOI : https://doi.org/10.1037/trm0000173.

40. Luceño-Moreno L., Talavera-Velasco B., Jaén-Díaz M., Martín-García J. Hardy personality assessment: Validating the Occupational Hardiness Questionnaire in police officers. *Professional Psychology: Research and Practice*. 2020. Vol. 51, № 3. P. 297-303. DOI : https://doi.org/10.1037/pro0000285.