

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Факультет соціальної та психологічної освіти

Кафедра психології

ВИПУСКНА КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

освітній ступінь «магістр»

на тему:

**ЧИННИКИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ З ОСОБЛИВИМИ
ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДУ
ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Виконала:

студентка 2-го курсу, групи 265

Спеціальності: 053 Психологія

Освітня програма: «Психологія»

Івасів Рита Георгіївна

Керівник:

кандидат психол. наук

Радзівіл Катерина Павлівна

Рецензент:

кандидат психол. наук, професор

Якимчук Борис Андрійович

ЗМІСТ

ВСТУП		3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ.....		7
1.1.	Роль мотивації у навчально-професійній діяльності здобувача ЗВО з особливими освітніми потребами.....	7
1.2.	Провідні мотиваційні стратегії здобувачів ЗВО з особливими освітніми потребами.....	23
1.3.	Самореалізація та психологічне благополуччя здобувачів ЗВО з особливими освітніми потребами як чинники навчально–професійної мотивації.....	26
РОЗДІЛ ІІ. ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ		39
2.1.	Організація та методика дослідження чинників навчальної мотивації здобувачів з особливими освітніми потребами.....	39
2.2.	Психологічний аналіз чинників навчальної мотивації здобувачів з особливими освітніми потребами.....	49
2.3.	Методичні рекомендації оптимізації навчальної мотивації здобувачів ЗВО з особливими освітніми потребами.....	55
ВИСНОВКИ.....		71
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....		75
ДОДАТКИ.....		82

ВСТУП

Актуальність дослідження. Швидкий темп трансформації сучасного українського суспільства обумовлений соціально-економічною інтеграцією України до Європейського союзу. Особливою увагою дослідників визнається студентська молодь з особливими освітніми потребами як специфічна соціальна група в єдиній структурі суспільства. Студенти із особливими освітніми потребами стикаються із певними проблемами, що виникли на попередніх етапах їхнього життя та навчання і впливають на їхню пізнавальну активність, соціалізацію та інтеграцію в освітнє середовище.

В умовах закладу вищої освіти важливо розглядати професійне становлення особистості як ключовий аспект, що призводить до формування професійної ідентифікації. Несформованість цієї ідентичності, навіть при наявності високого рівня теоретичних знань та практичних навичок, може заважати відчувати себе впевнено під час виконання професійної діяльності і перешкоджати ефективній професійній самореалізації. Суттєва роль у формуванні професійного становлення особистості належить розвитку мотиваційної структури, яка стосується навчання у вищому навчальному закладі. Ключовою є формування позитивних навчальних мотивів, які сприяють швидшій адаптації студента до нових умов навчання.

Дослідженням професійного саморозвитку та мотивації особистості займалися вітчизняні та закордонні науковці такі як Х. Банак, І. Баранаускіене, М. Барна, Дж. Блум, М. Вемайер, О. Вітковська, Е. Гетцель, І. Данилюк, Є. Десі, Р. Кестерн, А. Курбанова, К. Сабистон, Л. Сердюк, Р. Райан, К. Тома, Н. Хоре та інші.

Ми поділяємо погляди тих науковців, у чиїх дослідженнях найбільш повно розглядаються аспекти саморозвитку та самоздійснення особистості, розглядаючи особистість як активного суб'єкта власного життя (Г. Балл, О. Бондарчук, М. Боришевський, Ж. Вірна, Є. Головаха, Л. Карамушка, В. Клименко, О. Кокун, С. Максименко, В. Моляко, М. Смульсон, Т. Титаренко,

Н. Чепелева та інші. Дослідження щодо фахового становлення здобувачів з особливими освітніми потребами проводили такі науковці як М. Барна, Г. Іваннікова, І. Купреєва, Л. Сердюк, Л. Тищенко, М. Чайковський, Ю. Швалб та інші.

Проблема навчальної мотивації та її чинників у студентів з особливими освітніми потребами виникає внаслідок суттєвих протиріч між вимогами до фахівців з вищою освітою та обмеженими можливостями таких студентів у закладах вищої освіти. Збільшення кількості молоді з інвалідністю серед абітурієнтів до закладів вищої освіти підкреслює актуальність подальшого дослідження цієї проблеми та зумовило вибір теми кваліфікаційного дослідження «Чинники навчальної мотивації здобувачів з особливими освітніми потребами в освітньому процесі закладу вищої освіти».

Об'єкт дослідження: мотиваційна сфера здобувачів закладу вищої освіти.

Предмет дослідження: чинники навчальної мотивації здобувачів закладу вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Мета дослідження полягає у вивченні чинників навчальної мотивації студентів закладів вищої освіти з особливими освітніми потребами.

Відповідно до сформульованої мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Узагальнити теоретико-методологічні підходи до розуміння навчальної мотивації та її чинників студентів з особливими освітніми потребами.

2. Виконати обґрунтування методичного забезпечення дослідження основних психологічних чинників, що впливають на навчальну мотивацію, та аналізу особливостей навчальної мотивації студентів з особливими освітніми потребами.

3. Здійснити емпіричне дослідження, спрямоване на визначення психологічних чинників навчальної мотивації студентів з особливими освітніми потребами.

4. Розробити методичні рекомендації психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами під час навчання у ЗВО.

Методи дослідження:

– теоретичні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, інтерпретація, класифікація;

– емпіричні психодіагностичні методи: Опитувальник «Мотиви вибору професії» (Р.В. Овчарова), методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), методика «Самоактуалізаційний тест – САТ» (Шостром), методика «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф);

– методи обробки та інтерпретації емпіричних даних: кількісний та якісний аналіз (описова статистика; порівняння вибірових середніх). Статистичну обробку емпіричних даних і графічну презентацію результатів здійснено за допомогою програми Microsoft Excel.

Теоретичне та практичне значення роботи.

Теоретичне значення роботи полягає в систематизації та аналізі теоретичних підходів до вивчення чинників навчальної мотивації студентів з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти. Робота розкриває особливості формування та розвитку мотиваційних аспектів навчальної діяльності у цій цільовій групі.

Практичне значення роботи виявляється у наданні рекомендацій та інструментів для оптимізації педагогічного процесу та підтримки студентів з особливими освітніми потребами у їхньому навчанні. Отримані результати можуть слугувати основою для розробки та впровадження ефективних програм психологічної та педагогічної підтримки студентів з ООП в освітньому середовищі ЗВО.

Експериментальна база дослідження.

Емпіричне дослідження було проведене на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. У дослідженні брали участь 15 здобувачів з особливими освітніми потребами та 15 нормотипових студенти.

Апробація результатів дослідження.

1. Івасів Р. Г. Чинники навчальної мотивації студентів з особливими освітніми потребами. *Експериментальні та теоретичні дослідження в контексті сучасної науки: матеріали IV Всеукраїнської студентської наукової конференції*. Вінниця: ТОВ «УКРЛОГОС Груп», 2023. С. 141–142.

2. Івасів Р. Г. Розвиток навчальної мотивації студентів з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання психології: теорія, методика, практика*: збірник матеріалів XII-тої Всеукраїнської наукової Інтернет-конференції, Умань. С. 9–11.

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел, який налічує 64 найменування, та 1-го додатку на 1-й сторінці. Повний обсяг роботи становить 83 сторінки. Обсяг основного тексту складає 74 сторінки і містить 3 таблиці, 5 рисунків на 6-ти сторінках.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

1.1. Роль мотивації у навчально-професійній діяльності здобувача ЗВО з особливими освітніми потребами

Для формування стійкої готовності студента до майбутньої професійної діяльності необхідно ретельно вивчити основні характеристики цієї готовності та розібратися в принципах її формування. Будь-яке відхилення від норми представляє собою складний феномен, що вимагає особливої уваги та вивчення. При роботі зі здобувачами з особливими освітніми потребами (далі – ООП) завжди необхідно враховувати їх унікальні особливості та осмислено підходити до їхньої підтримки.

Ключовим механізмом для впровадження інклюзивного підходу в освіті в Україні є створення спеціальних умов для навчання, що ґрунтується на принципі доступності. Цей принцип спрямований на усунення бар'єрів, які перешкоджають людям з інвалідністю використовувати свої права і виступає ключовим фактором для їхньої участі в житті суспільства. З метою профілактики ускладнень здоров'я та підвищення працездатності, обов'язковим є дотримання принципів ергономіки, які стосуються різноманітності видів діяльності, ергономії руху, організації робочого місця та іншого [7].

Щодо цього, І. Колесникова конкретизує основні бар'єри, що існують у навчанні інвалідів, враховуючи фізичні (фізичні недоліки та обмеження, які ускладнюють включення в навчальну роботу), психологічні (відсутність установки на отримання або продовження освіти, недооцінка себе як особистості, прийняття позиції успішного учня тощо), соціальні (реалізація прав на навчання та працевлаштування, що відповідає рівню освіти; нерозуміння реальних перспектив використання отриманих знань у соціальній

практиці), освітні (наявність прогалин у знаннях, тривалі перерви у навчанні, відсутність навичок навчання та самоосвіти), та морально-вольові (потреба в вольових зусиллях волі для успішного навчання) [19].

Процеси народження, розвитку та соціалізації особистості в різних суспільствах протікають у різноманітних умовах, що може включати небезпечні ситуації, що негативно впливають на формування особистості. Об'єктивна оцінка суспільної ситуації вказує на наявність груп людей, які можуть стати жертвами невідповідних умов соціалізації.

Формування особистості інваліда залежить від об'єктивних і суб'єктивних факторів, які впливають на процес соціалізації. Об'єктивні фактори можуть включати природно-кліматичні умови, що негативно впливають на фізичний розвиток та психічне здоров'я людини. Існують дані про гепатогенні зони, де розвиваються специфічні захворювання, що впливають на психіку та можуть спричинити депресивні стани. Також несприятливі умови проживання, такі як високий рівень радіації, шум, загазованість тощо, можуть впливати на фізичний розвиток, здоров'я і психіку людини. Загальні характеристики студента з особливими потребами впливають на його готовність до професійної діяльності, враховуючи окремі характеристики та особливості.

Н. Петрученко уточнила структуру психологічної готовності студента до професійної діяльності, визначивши такі її параметри:

– Мотиваційний параметр: позитивне ставлення до обраної професії, наявність інтересу до неї, стійкість у власних поглядах та намірах щодо майбутньої професійної кар'єри.

– Орієнтаційний параметр: розуміння та уявлення про особливості та умови професійної діяльності, а також усвідомлення вимог, які ця діяльність ставить до особистості.

– Операційний параметр: володіння методами та інструментами, які є необхідними для здійснення професійної діяльності, включаючи знання, навички та вміння.

- Вольовий параметр: здатність до самоконтролю та уміння керувати власними професійними діями.
- Оцінний параметр: здатність до самооцінки своєї професійної підготовки відносно вимог, які ставляться до професійної діяльності.
- Мобілізаційно-налаштований параметр: здатність мобілізувати внутрішні резерви, оцінка можливих труднощів, які можуть виникнути на професійному шляху [32].

Слово «мотивація» походить від латинського «*move*» (рухати), що і слово «емоція». Мотивація визначає те, що приводить до руху або активності [38]. Мотивація визначається як внутрішній чи зовнішній стимул, який спонукає особу до досягнення конкретної мети в будь-якій сфері життя. У сфері освіти це включає отримання нових знань, навичок, компетенцій та професійного вдосконалення. Поза високою кваліфікацією, випускник закладу вищої освіти (далі – ЗВО) повинен володіти самостійністю, ініціативністю, умінням приймати рішення та нести відповідальність за них, а також швидко адаптуватися до змін в динамічному оточенні, щоб стати конкурентоспроможним фахівцем. Мотиваційні системи можуть бути складними і складатися як з окремих мотивів, що виявляються в кожній окремій особі, так і злиттям різних мотивів. Мотивація студентів є ефективним інструментом поліпшення процесу навчання, представляючи собою складний і багатогранний процес трансформації відносин особистості до навчальних матеріалів та навчального процесу в цілому.

За В. Франклом, вродженим мотиваційним прагненням, яке є ключовою детермінантою поведінки та розвитку особистості, є бажання пошуку та реалізації особистого життєвого сенсу. Самоактуалізація особистості є продуктом втілення цього життєвого сенсу. За В. Франклом, основними шляхами цієї реалізації є активна діяльність та взаємодія з іншими людьми (міжособистісне спілкування) [39].

Вищевказані принципи мають велике значення для студентів з особливими потребами, оскільки вони потребують не лише сприяння і

толерантного ставлення, але і створення сприятливих умов для повноцінної самоактуалізації в суспільстві. Україна історично стикалася з ситуацією, коли молодь з особливими потребами залишалася соціально незахищеною та не мала повноцінних можливостей для самореалізації. Однак останніми роками спостерігаються певні позитивні зрушення в цьому аспекті.

Система мотивації навчання є підсистемою більш загальної системи мотиваційної сфери особистості – метасистеми по відношенню до системи мотивації навчання, яка, в свою чергу, входить до більш загальної системи – метасистеми всіх детермінант поведінки особистості, яка, у свою чергу, входить до ще більш загальної системи і так далі. Отже, мотивація навчання входить не лише в одну, а в кілька метасистем і, в свою чергу, включає певні підсистеми, такі як підсистеми окремих мотивів навчання. Таким чином, можна говорити про поліметасистемний стан мотивації навчання, як і мотиваційної сфери особистості в цілому. Ці метасистеми утворюють підпорядковану ієрархію. Чим складніша досліджувана система, тим більшою кількістю метасистем вищого порядку вона одночасно входить. Мотивація навчання здебільшого є складною системою, яка взаємодіє з подібними системами на нижчих рівнях, компоненти яких змінюються та додають нові властивості до результатів взаємодії з більш загальними системами [38].

Мотивація навчання є одночасно системою і частиною метасистеми (особистості) – специфічною за своїм статусом, яка є практично однопорядковою за своєю «цілісністю», оскільки особистісні структури можуть виконувати функцію мотивів, динамізуючи поведінку і діяльність. Сама ж мотивація навчання особистості як система, з цих позицій, виступає вже не як морфологічна структура, а як системно-економічний функціональний синтез (інтеграція) всіх особистісних та інших утворень, які виконують енергетичну, динамічну, стимулюючу роль [38]. З такого тлумачення мотиваційної сфери випливають наступні висновки:

– Мотиваційну сферу особистості слід розглядати не як локальну структуру, а як структури до складу яких входять утворення локалізовані на різних структурних та рівневих рівнях особистісної організації.

– Мотиваційна сфера – це система з принципово варіативною структурою, оскільки функціональний принцип об'єднання допускає мінливість та тимчасову присутність у мотиваційній сфері різних особистісних та інших утворень та структур.

– Особистісна цілісність, а також її основні компоненти відображають себе в мотиваційній сфері і синтезуються в ній як функціональна оснастка (критерій). Таким чином, чим повніше і значущіше відтворення такого представлення, тим більш заглибленою, психологічно насиченою та вартісною виявляється сама мотиваційна сфера особистості.

– Завдяки подвійності своєї психологічної природи, єдності змістовного та динамічного компонентів, особистісні утворення, так само як і мотиви поведінки та діяльності, можуть забезпечувати глибинний і важливий механізм взаємодії цих структур від одного рівня до іншого (від метасистемного до системного та навпаки) [38].

Для забезпечення ефективності навчального процесу в університеті необхідно належним чином сформувати та забезпечити його стимулюючо-мотиваційний компонент. Цей компонент, передусім, активізує мотиваційні механізми студента щодо навчання, стимулює його до досягнення успіхів та формує та поступово розвиває професійні інтереси [53].

Як відомо, основним недоліком усіх традиційних дидактичних систем є недостатнє врахування мотиваційної сфери студента у навчальному процесі. Мотиви до навчання та конкретної професійної діяльності у студентів з особливими потребами виникає у повному обсязі лише тоді, коли є повне розуміння їхніх проблем, життєвих настанов, підтримка в найскладніші життєві моменти, конкретні стимули значущої діяльності. Навчальний процес організується і провадиться на основі педагогіки співробітництва із

застосуванням технології особистісно орієнтованого навчання, що забезпечує суб'єктність студента з особливими потребами у процесі навчання.

У психології термін «мотиви» вказує на спонукальні причини дій і вчинків людини, тоді як «мотивація» означає систему мотивів, що викликають активність і визначають конкретну спрямованість. Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студентів з особливими потребами формується з певних мотивів і має на меті самовираження та самоствердження в соціальному середовищі, а також досягнення успіхів у навчанні та майбутній професійній діяльності [53].

Мотивація навчально-пізнавальної діяльності студента визначається його прагненням до досягнення певного рівня розвитку професійної компетентності. Ця мотивація ґрунтується на різноманітних професійних знаннях, навичках і вміннях. Зазначені елементи викликають у студента різні емоції, інтерес, спонукання та надають смисл його навчально-пізнавальній діяльності. Важливо, щоб мета і зміст навчання та майбутньої професійної діяльності не лише були внутрішньо прийняті студентом, але й мали особистісний смисл, представляли соціально-особистісну цінність, викликали позитивні переживання і надихали на ефективні навчально-пізнавальні дії. Такий підхід є важливою основою для професійної спрямованості та діяльності студента [53].

Основним завданням змісту освіти в університеті в сучасних умовах є перенесення її у внутрішній світ особистості. Для досягнення цієї мети важливо організувати психологічно обґрунтовану діяльність на рівні взаємодії між двома рівнозначними суб'єктами: викладачем та здобувачем. Основна мета полягає в актуалізації формування внутрішньо-особистісної мотивації учнів, сприяючи задоволенню їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб. Це означає впровадження освітніх технологій, що визначають внутрішню організацію змісту, тобто логіку і структуру навчального матеріалу в контексті взаємодій учасників освітнього процесу, зокрема, педагогічної дії [11].

О. Савченко визначає найважливішими ознаками особистісно орієнтованого навчання багатоваріативність методик і технологій, здатність

організовувати процес навчання одночасно на різних рівнях складності, акцентує увагу на важливості сприяння емоційному благополуччю та формуванню позитивного ставлення до світу, іншими словами, внутрішньої мотивації [35].

Академік Г. Балл приділяє основну увагу «...ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, який визначає її спрямованість, включаючи і професійну», тоді як професор С. Сисоєва акцентує на «...особистісному і професійному розвитку людини у процесі отримання нею освіти» [39].

Мотив (від лат. moveo – рухаю) представляє собою рушійну силу, що спонукає людину до виконання дій та боротьби за досягнення поставленої мети. В основі мотивів дій лежать людські потреби, почуття, інтереси, а також усвідомлення необхідності вчинення певних дій. Також враховується можливість виникнення стану спонукання або потягу без явного переживання або усвідомлення мотиву. Крім того, діяльність може бути полімотивованою, тобто мати кілька різних мотивів. Мотивація визначається як «сукупність причин психологічного характеру (система мотивів), які визначають поведінку та вчинки людини, їхній початок, спрямованість і активність» [33]. У педагогічній психології розрізняють три основні види спрямованості: особисту (відношення до себе, концепція «Я»), колективістську і ділову. Мотиваційно-особистісний аспект пов'язаний з формуванням позитивних навчальних мотивів та особистих якостей майбутнього спеціаліста, ефективних цілей, оскільки мотиви і цілі є важливими визначниками діяльності. Структура мотивації студента, яка формується в період навчання, є основою особистості майбутнього фахівця. Таким чином, розвиток позитивних навчальних мотивів стає необхідною складовою навчального і виховного процесу для студентів.

Навчальна діяльність, або навчання, представляє собою один з основних видів діяльності людини, спрямований на саморозвиток через освоєння різних методів і способів виконання різноманітних дій – від предметних та інтрапсихічних до пізнавальних чи морально-вольових. Цей процес аналогізується з формуванням теоретичних знань.

Навчання є як стихійним, так і цілеспрямованим процесом, спрямованим на засвоєння знань, розвиток вмінь і навичок, а також формування особистості та інтелекту. Це відбувається в умовах індивідуальної або групової діяльності, спілкування з ровесниками або старшими, включаючи спостереження за їхньою поведінкою та діяльністю, наслідування, а також при сприйманні та аналізі інформації засобами масової інформації. Процес навчання під впливом інших людей отримав назву наuczіння. Важко встановити чітку межу між самостійним навчанням і наuczінням, оскільки вони переплітаються [37].

Висловлювання Г. Костюка вказує на те, що в процесі навчання взаємодіють та розрізняються активність учителя і активність учнів. Терміни «навчання» і «наuczіння» позначають різні аспекти цієї діяльності. «Навчання» вказує на дії вчителя, спрямовані на керування наuczінням, тобто навчальною діяльністю учнів, яка має на меті оволодіння знаннями, вміннями і іншими суспільними цінностями. Це також передбачає керування психічним розвитком учнів та формуванням їхніх якостей.

З іншого боку, «навчання» описує процес, який стає справжньою діяльністю учня, формуючись поступово. Це включає в себе визначення цілей, завдань, змісту, мотивів, способів дій та результатів учбової діяльності. Такий підхід підкреслює важливість поступового розвитку навчальної діяльності в процесі навчання, де «наuczіння» стає навчальною діяльністю з власними цілями та результатами [37].

Мотиваційна сфера особистості представляє собою складне психічне утворення, що визначається ієрархізованою динамічною системою. У цій системі елементи, такі як потреби, мотиви і цілі, взаємодіють та підпорядковані одне одному в певний спосіб. Усі компоненти цієї системи виявляють стійкі підпорядковані зв'язки та ієрархію, які взаємодіють з різноманітними показниками своєї динаміки. Деякі зв'язки можуть бути тривалими і діяти протягом довгих періодів (наприклад, роки), тоді як інші є короткотривалими і активізуються лише у певних ситуаціях. Навчальна мотивація представляє собою комплекс факторів, які визначають виявлення активності в навчальному

процесі. Формування мотивації відбувається в ході самої навчальної діяльності, і розвиток навчальних мотивів залежить від структури самої навчальної діяльності, в яку включена особа. Змінюючи форми і зміст навчальної діяльності, можна впливати на мотивацію та перебудовувати її.

Пізнавальний інтерес є сильним внутрішнім мотивом, який визначається особливостями сприйняття та обробки інформації. Інтерес являє собою форму виявлення пізнавальної потреби, спрямованої на усвідомлення цілей діяльності, і сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами та глибокому розумінню дійсності. Суб'єктивно інтерес може виявлятися в емоційному тоні, який супроводжує процес пізнання, і у відведеній увазі до об'єкта. Цей емоційний тон може бути мимовільним (спонтанним), довільним (усвідомленим і вибраним) та постдовільним (після завершення дії або події). В ході свого розвитку інтерес може перетворюватися в схильність, проявляючи потребу в здійсненні діяльності, яка викликає інтерес. Це свідчить про те, як пізнавальні потреби формуються та змінюються у взаємодії з довкіллям та досвідом особистості [3].

Мотивація і спонукання різняться між собою як психологічні терміни. Мотивація представляє собою складний механізм, що включає в себе відносини між зовнішніми та внутрішніми чинниками, що визначають появу, напрям та спосіб виконання конкретної діяльності. Мотиви служать засобом узгодження мети діяльності з наявними ресурсами, роблячи поведінку систематичною та осмисленою. Водночас, мотивація представляє собою більш вузьке поняття, яке визначає психологічний контекст, у якому розвиваються процеси, що мотивують поведінку в загальному сенсі. За допомогою мотивів та емоцій формується та виявляється психологічне забарвлення конкретної поведінки чи діяльності. Можна стверджувати, що мотив представляє собою орієнтацію на задоволення потреби з урахуванням наявних можливостей.

Ю. Вінтюк розрізняє мотиви за декількома ознаками. По перше, він виділяє дві категорії мотивів в залежності від того, під впливом яких чинників вони формуються: внутрішньозумовлені і зовнішньо зумовлені.

Внутрішньозумовлені мотиви визначаються внутрішніми спонуканнями, будь то фізіологічного чи психологічного характеру, і викликають відповідну реакцію на їх вплив. Зовнішньозумовлені мотиви відображають стимули навколишнього середовища (соціального чи природного) і обґрунтовують відповідну реакцію на ці впливи. Обидва види мотивів можуть бути біологічного чи соціального походження, тобто зумовлені дією природних або соціальних чинників. По друге, за природою чинників, які спонукають мотиви, вони поділяються на біологічні та соціальні [4].

Біологічні мотиви відображають тілесні (нижчі) потреби та націлені на досягнення внутрішнього фізіологічного комфорту. Ці мотиви/спонукання притаманні як людям, так і тваринам. З іншого боку, соціальні мотиви відображають психологічні та духовні (вищі) потреби, спрямовані на досягнення внутрішнього психологічного комфорту. Соціальні мотиви притаманні лише людям. Внутрішньозумовлені соціальні (психологічні) мотиви диктуються необхідністю задоволення психологічних потреб, в той час як внутрішньозумовлені біологічні (фізіологічні) мотиви визначаються внутрішніми спонуканнями, пов'язаними із задоволенням фізіологічних потреб [4].

Внутрішньо зумовлені соціальні мотиви, які виникають у результаті тривалої дії зовнішньо зумовлених соціальних чинників, є тісно пов'язаними з цими зовнішніми впливами. Зазначено, що емоції, що виникають під впливом зовнішніх чинників, виступають як додаткові мотивуючі фактори у поведінці та діяльності. Процес формування внутрішньо зумовлених соціальних мотивів під впливом зовнішньо зумовлених соціальних чинників розглядається як важливе завдання педагогіки. Зовнішньо зумовлені соціальні мотиви визначаються соціальним середовищем та потребою враховувати інтереси інших людей, груп і суспільства загалом. Зовнішньо зумовлені біологічні мотиви виникають внаслідок внутрішніх спонукань, пов'язаних з потребою компенсації шкідливих впливів середовища. Також існує зв'язок між зовнішньо зумовленими біологічними мотивами та внутрішніми, оскільки живі істоти в середовищі

знаходять необхідні ресурси для задоволення біологічних потреб. Відповідно, мотивація до задоволення певних потреб пов'язана з умовами перебування в середовищі, де це можливо [4].

У сфері мотивації існують й інші фактори, такі як самовизначення, досягнення, влада, жорстокість, лінощі, помста, страх, злочин, зрада та інші. Це вказує на те, що запропонована класифікація є лише початковим етапом і вимагає подальшого вдосконалення та дослідження.

Мотивація навчально-професійної діяльності студентів є комплексом психологічних факторів, що формують спонукання студента займатися навчанням та професійною підготовкою. Ця система включає в себе різноманітні чинники, які направляють студента на розв'язання конкретних завдань і проблем, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, навіть у випадку, коли умови навчання не є стимулюючими.

Мотивація навчально-професійної діяльності формується внаслідок впливу різноманітних факторів. Це включає особливості системи освіти, організацію педагогічного процесу вищих навчальних закладів, а також індивідуальні характеристики студента, які враховують такі аспекти, як його рід, вік, рівень інтелектуального розвитку і здібностей, рівень домагань, самооцінка та взаємодія з іншими студентами. Важливою роллю в цьому процесі є також особистісні особливості викладача, включаючи його взаємодію зі студентами та ставлення до педагогічної діяльності, а також специфіка навчального предмету [24].

Так, внутрішні джерела навчально-професійної мотивації включають різноманітні потреби, які стимулюють студента до активності та досягнень у навчанні та майбутній професійній діяльності. Серед них особливу роль відіграють:

Пізнавальні потреби: Прагнення отримувати нові знання, розуміти складні питання, розв'язувати завдання, що вимагають інтелектуального зусилля.

Соціальні потреби: Бажання взаємодіяти з оточуючими, співпрацювати, відчувати соціальну підтримку, брати участь у групових проектах тощо.

Потреби майбутньої професії: Важливість вибраної професії, прагнення до досягнень і успіху в обраній галузі, а також бажання здійснювати соціально схвалювані дії в рамках своєї професійної діяльності.

Зовнішні джерела навчально-професійної мотивації студента тісно пов'язані з умовами його життєдіяльності та соціальним оточенням. Вони включають в себе:

Вимоги: Сукупність соціальних норм і правил, які визначають, яким чином студент повинен вести себе, спілкуватися та займатися навчально-професійною діяльністю. Вимоги можуть стосуватися як самого навчання, так і етичної поведінки.

Очікування: Відношення суспільства до навчання як до прийнятої норми. Якщо в суспільстві високі очікування стосовно отримання освіти та досягнень у навчально-професійній сфері, це може позитивно впливати на мотивацію студента.

Можливості: Об'єктивні умови, які надаються для здійснення навчально-професійної діяльності. Це може включати наявність освітніх закладів, доступ до необхідної літератури, наявність викладачів та належне технічне забезпечення [24].

Внутрішнім джерелом навчально-професійної мотивації є пізнавальні та соціальні потреби, а також потреби, пов'язані з майбутньою професією, що виражають бажання здійснювати дії та досягати певних результатів, які мають соціальне визнання.

Серед зазначених джерел активності, що стимулюють навчально-професійну діяльність, особливе значення мають особистісні джерела. До них відносяться інтереси, потреби, установки, еталони і стереотипи, які визначають прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації в навчально-професійній та інших видів діяльності. Взаємодія внутрішніх, зовнішніх і особистісних джерел мотивації впливає на характер навчально-

професійної діяльності та її результати. Відсутність одного з джерел може призвести до переструктурування системи навчально-професійних мотивів або їх деформації. Дослідження проблем особистісного та професійного розвитку студентів, а також психолого-педагогічних умов формування мотивації, дозволяє умовно класифікувати психологічні фактори мотивації навчально-професійної діяльності студентів у вищих навчальних закладах (Рис.1.1.) [24].

Наявність фізичних обмежень у студентів із обмеженими можливостями впливає на специфіку процесів, пов'язаних із свідомим усвідомленням цих обмежень, порівнянням їх з вимогами конкретної професії та формуванням стратегій компенсації фізичних недоліків. Наша точка зору полягає в тому, що ці особливості слід враховувати при проведенні процесу професійного самовизначення осіб із особливими освітніми потребами.

Професійне самовизначення входить у загальний процес самовизначення особистості та має глибокі зв'язки з її соціалізацією. Його успішність залежить від різноманітних чинників, які можуть бути як психологічного, так і соціального характеру. При аналізі ситуації вибору професії важливо розуміти, як об'єктивні передумови вибору трансформуються в особистісно значущі та активні спонукання, що направляють професійну діяльність.

Професійний вибір є системним процесом, що обумовлений взаємодією різноманітних, але взаємопов'язаних чинників: зовнішніх (соціальних) і внутрішніх (психологічних). Серед цих чинників враховують мотиваційно-ціннісні характеристики особистості, потреби, інтереси, а також особистісні особливості, суб'єктивні уявлення про себе і обрану професію. Ці аспекти грають визначальну роль у процесі професійного вибору, впливаючи на його результат та напрямок [6].

Дослідження психологічних чинників професійного самовизначення особистості передбачає, передусім, аналіз впливу особистісних детермінант на процес пошуку власної ідентичності в соціально-професійній сфері. Пошук, у його найзагальнішому вигляді, може бути розгляданий як активність з творення власної індивідуальності. Це включає визначення рушійних сил активності

суб'єкта, таких як його потреби, мотиви, цілі, цінності, а також конкретні дії людини.

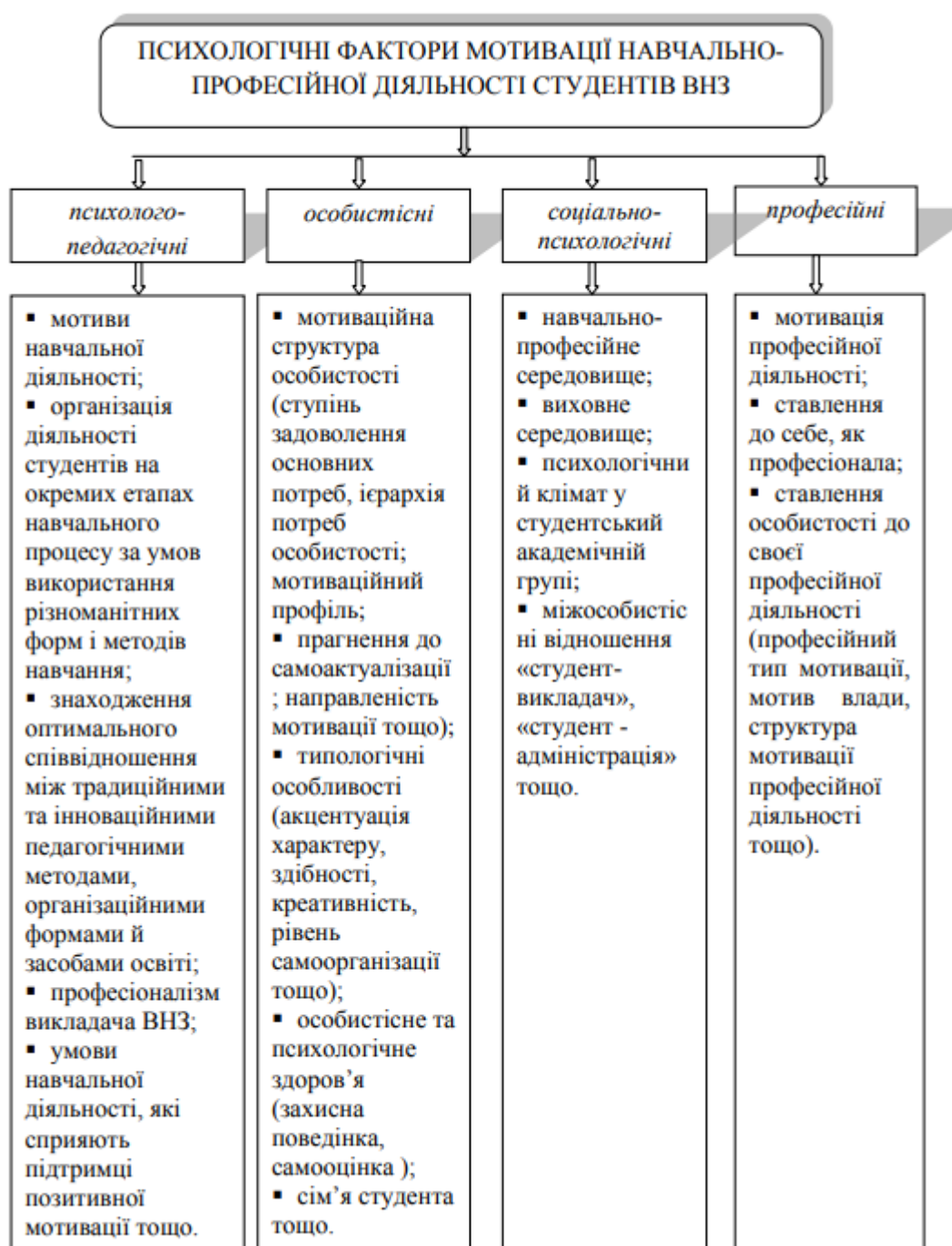


Рисунок 1.1. Класифікації психологічних факторів мотивації навчальнопрофесійної діяльності студентів ВНЗ [24].

Діяльність людини у сфері самовизначення та самореалізації в професії визначається складною системою мотивів. Мотив є ключовим компонентом у складному процесі мотивації. Система мотивації включає взаємодію

різноманітних елементів, таких як потреби, інтереси, установки, ціннісні орієнтації, ідеали, цілі тощо. В результаті цієї взаємодії формується мотиваційна тенденція, спрямована на конкретний вид професійної діяльності. Процес формування мотиваційної тенденції супроводжується конкуренцією різних мотивів, відомою як «боротьба мотивів». У конкретних ситуаціях вибору професії активізуються певні мотиви, визначаючи спрямованість особистості на певну професійну діяльність [38]. Отже, важливо враховувати домінуючі мотиваційні тенденції особистості, що визначають переважаючі стратегії її поведінки під час професійного вибору.

Критерії, визначені Т. Бугачук, для виокремлення структурно-функціональних компонентів професійного самовизначення студентів із обмеженими фізичними можливостями включають:

Критерій професійної спрямованості: Сфокусованість на виборі конкретної професії або напрямку діяльності.

Критерій професійної активності: Свідомість та активна участь у діяльності, спрямованій на досягнення професійних цілей.

Критерій професійної компетентності: Наявність необхідних знань, вмінь і навичок для успішної реалізації у вибраній професії.

Так, критерій професійної спрямованості визначає якість сформованої системи спонукань, що діє як мотивація та визначає діяльність особистості. У цьому контексті, професійна спрямованість оцінюється через інтереси, схильності, переконання і ідеали, що відображають світогляд людини. Результатом є формування індивідуального стилю діяльності особистості, який впливає на її професійне самовизначення.

Критерій професійної активності оцінює мобілізацію внутрішніх інтенцій особистості для вирішення мотиваційних та емоційних протиріч у конкретних ситуаціях життя. Це включає активний вибір індивідом своєї мотиваційної позиції в рамках суспільно визнаних ціннісних орієнтацій та визначення змісту свого існування на цьому підґрунті. Емоційна активність є вищою ознакою адекватної життєздатності, оскільки вона включає об'єкти та предмети

зовнішнього світу у внутрішній «світ» індивіда. Це здійснюється через практично-дійову взаємодію з соціальною дійсністю.

Мотиваційний компонент вважається важливою інтегральною частиною особистісного розвитку. Дослідження психологів свідчать, що мотиваційна сфера є більш динамічною порівняно з пізнавальною та інтелектуальною. Важливо враховувати, що динамічність мотиваційної сфери може мати як позитивні, так і негативні аспекти. Недостатнє управління може призвести до регресу мотивації, зниження її рівня, а навіть до загальної втрати дієвості особистості. Особливо важливо активно працювати над формуванням мотивації в студентському віці. Це повинно бути об'єктом цілеспрямованої, систематичної роботи.

Людина з нетиповим станом здоров'я часто стикається із соціальними очікуваннями, які приписують їй статус недієздатної, нещасливої та депресивної особи. Це може призводити до зниженої самооцінки, високого рівня психосоціальної уразливості, соціальної ізоляції, відсутності мотивації до досягнень. Соціальне відхилення молодих людей із порушеннями розвитку не виникає внаслідок конкретних дефектів розвитку, а скоріше через їх відмінність від установленого соціального стандарту. Процес професійної ідентифікації, як важливий етап у професійному становленні фахівця, представляє собою внутрішнє злиття особистості з обраною професією. Цей процес є неодмінною складовою більш широкої соціально-психологічної ідентифікації особистості і включає в себе взаємодію трьох ключових компонентів: емоційного, когнітивного та поведінкового [52].

Навчальна мотивація є важливим чинником, що сприяє активності студентів у навчальній діяльності. Вона сприяє розвитку та зміцненню психічних процесів, підвищує ефективність функціонування, впливаючи на загальний розвиток особистості студента. Навчальна мотивація відображає не лише стійку особистісну якість, але й відтінок умов навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності. Для створення сприятливих умов у навчальному процесі важливі методи активізації навчально-пізнавальної

діяльності студентів, зокрема ті, які стимулюють їх активну взаємодію під час навчання, а також застосування проблемних підходів у дидактичних заходах та вивченому матеріалі. Важливим фактором також є характер взаємодії між викладачами та студентами, а також здатність педагога зацікавити студентів змістом, процесом та результатами їхньої навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

1.2. Провідні мотиваційні стратегії здобувачів ЗВО з особливими освітніми потребами

Самореалізація особистості в освітньому середовищі означає розвиток готовності особистості до саморозвитку, виявлення задатків і можливостей. Цей процес є взаємозв'язаним з гуманістично орієнтованою освітою та цілісним підходом до розвитку особистості, передбачаючи збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості за допомогою відповідних зусиль, спрямованих на розкриття особистісного потенціалу. Самореалізація є переходом можливостей у реальність і є формою буття, в якій особа сприяє власному розвитку та самовдосконаленню, що становить основу її стійкості як складної, але цілісної самоорганізованої психологічної системи.

Самореалізація, саморозвиток, самоактуалізація, самовизначення особистості, так само як і інші процеси, пов'язані із «само-» (саморух, самодетермінація, самоактивність та ін.), є реальними і загально визнаними явищами в психології. Ці явища зафіксовані і описані, але не повністю роз'яснені. Суть у тому, що «само-» передбачає внутрішнє, внутрішньо-спонукане і внутрішньо-регульоване явище.

Однією з ключових психологічних характеристик людини, яка прагне до самореалізації, є ступінь активності її власних зусиль, спрямованих на подолання життєвих труднощів, а також почуття особистої відповідальності за події, які відбуваються в її житті [38].

На підставі проведеного аналізу наукових джерел (М. Барна, Г. Іваннікова, І. Купрєєва, Л. Сердюк) можна визначити самореалізацію особистості як мотиваційний процес, що полягає в опредмеченні сутнісних сил і потреб і в прагненні до розвитку власного потенціалу. Таким чином, прагнення до самореалізації представляє собою загальну потребу, яка є синергією всіх актуальних потреб людини. Процес самореалізації є протяжним у часі і передбачає послідовність етапів для досягнення результатів діяльності, охоплюючи як об'єктивні, що мають соціальну значимість, так і індивідуальні, які мають суб'єктивну усвідомлену важливість.

Прагнення до самореалізації може бути розглянуто як автономний психологічний механізм, що забезпечується енергетично синергією напруг дефіцитарних потреб. Ці потреби підсилюються особистісними та соціальними потребами, що призводить до виникнення інтенції самодетермінації. За термінологією Г. Мюрея, прагнення до самореалізації є результатом сумарної (або генералізованої) мотивації, де в структурі можна визначити три класичні рівні людської психіки – індивідний, особистісний та індивідуальний [38].

Л. Сердюк визначає другий тип мотивації студента як прагнення до психологічного благополуччя. Дослідження проблеми «психологічного благополуччя» особистості в психології та інших науках має глибокі корені. Цей інтерес обумовлений практичною потребою визначення факторів внутрішньої рівноваги та розвитку особистості, які сприяють адекватній соціальній поведінці та самореалізації. У контексті професійного становлення особистості особливе значення набуває ця проблематика, оскільки психологічне благополуччя майбутнього фахівця визначається як важлива умова для ефективності та успішності його майбутньої професійної діяльності, що передбачатиме реалізацію власних можливостей.

Теоретичну основу для розуміння феномена психологічного благополуччя та його ролі в самореалізації особистості встановили дослідження таких вчених, як К. Ріфф, Н. Бредберн та інші. Їхні роботи присвячені аналізу суб'єктивного благополуччя особистості, що включає в себе поняття щастя,

задоволеності життям, позитивної емоційності, психологічного здоров'я, стійкості духу тощо. М. Аргайл також використовує це поняття у своїй роботі «Психологія щастя», бо «щастя» можна розглядати як усвідомлення своєї задоволеності життям або як частоту та інтенсивність позитивних емоцій» [38; 68].

Психологічне благополуччя можна концептуалізувати як комплексний показник, що відображає ступінь орієнтації особистості на реалізацію ключових аспектів позитивного функціонування та рівень реалізації цієї орієнтації, відображаючи суб'єктивне відчуття щастя та задоволеності самою собою і своїм життям. Як цілісне формування особистості, психологічне благополуччя є динамічним і виступає як мотиваційний фактор, ступінь виявлення якого залежить від реалістичності, структурованості та цілісності системи життєвих поглядів особистості, включаючи узгодженість минулого, теперішнього і майбутнього, а також життєву перспективу, що охоплює цілі, плани, цінності та прагнення.

Психологічне благополуччя тісно пов'язане з поняттям задоволеності, яке в психологічних дослідженнях розглядається у різних аспектах, таких як складова щастя, задоволеність працею чи життям. Однак повне розуміння задоволеності поки що не досягнуто. Також психологічне благополуччя вивчається в контексті проблеми «якості життя», яка має розпливчате розуміння.

К. Ріфф пропонує узагальнену модель психологічного благополуччя, що включає шість складових:

1. Позитивне ставлення до себе і свого минулого життя (самоприйняття).
2. Наявність цілей і захоплень, що надають життю смисл (мета в житті).
3. Здатність виконувати вимоги повсякденного життя (компетентність).

4. Почуття постійного розвитку і самореалізації (особистісне зростання).
5. Взаємини з іншими, пронизані турботою і довірою (позитивні взаємини з іншими).
6. Здатність дотримуватись власних переконань (автономність) [68].

Таким чином, успішність самореалізації та психологічного благополуччя особистості залежить від створення можливостей для розвитку її ідентичності через власні зусилля, спільну діяльність з іншими людьми (ближнім і далеким оточенням) і взаємодію з суспільством в цілому. Психологічне благополуччя передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом прикладення зусиль, спрямованих на виявлення особистісного потенціалу. Оскільки рівень осмисленості життя пов'язаний з показниками психологічного благополуччя та самореалізації особистості, підвищення цих показників сприятиме усвідомленню життєвих цілей, їх реалістичності та оцінці ймовірності їх досягнення, зокрема, у студентів з особливими освітніми потребами.

1.3. Самореалізація та психологічне благополуччя здобувачів ЗВО з особливими освітніми потребами як чинники навчально-професійної мотивації

В умовах сучасної гуманізації та демократизації українського суспільства, надання вищими навчальними закладами підтримки та допомоги студентській молоді в процесі саморозкриття та самореалізації, особливо для студентів з обмеженими можливостями здоров'я, є питанням високої важливості. Ці студенти зустрічаються з різноманітними труднощами та перешкодами, що ускладнюють їхні можливості самовираження та вибір відповідних стратегій самореалізації. Таким чином, вивчення та аналіз факторів, що впливають на процес самореалізації студентів з обмеженими можливостями здоров'я, стає

важливим завданням для педагогіки та психології вищої освіти. Зазначене завдання виокремлюється у зв'язку з тим, що воно спрямоване на врахування усіх аспектів внутрішнього й зовнішнього середовища, які визначають індивідуальний розвиток та самовираження цієї категорії студентів

Поняття самореалізації, корені якого мають філософське коріння у роботах Ф. Ніцше та аналітичній психології К. Юнга, визначається різними авторами з різних психологічних шкіл. Зокрема, в теорії А. Маслоу це пов'язано із верхнім рівнем ієрархії потреб, вказуючи на стремління особистості до реалізації внутрішнього потенціалу та досягнення внутрішньої гармонії. У психоаналітичному підході К. Хорні, самореалізація розглядається як повна реалізація справжніх можливостей, позбавлена стратегій уникаючого або компенсаторного характеру.

Також, в термінах К. Роджерса, самореалізація асоціюється із особистісним розвитком та вираженням внутрішнього потенціалу через самовираження та автентичність. Є. Фромм визначає самореалізацію як відповідальність за право волі та розглядає її як ключовий фактор, що визначає особистість. Ці визначення підтверджують різноманіття поглядів на самореалізацію в рамках різних теоретичних концепцій.

А. Маслоу у своїх дослідженнях розглядає самоактуалізацію як вроджену мотиваційну тенденцію, яка є властивою усім особистостям, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Ця тенденція виявляється в бажанні кожної людини реалізувати свій потенціал і розвинути свої здібності. А. Маслоу визначає це як бажання стати тим, ким людина прагне бути, досягти найвищого рівня розвитку свого Я. Він підкреслює, що людина, як «істота, яка бажає», постійно має мотивацію для пошуку власних життєвих цілей, що роблять її існування осмисленим та значущим.

Прагнення до актуалізації за концепцією К. Роджерса розглядається як вроджена тенденція, характерність всім живим організмам, спрямована на ріст, розвиток та дозрівання. Ця мотиваційна тенденція є універсальною для організмів та особистостей і виявляється у спрямуванні на розкриття та

активізацію всіх вроджених задатків для досягнення розвитку як організму, так і особистості. Важливо відзначити, що це прагнення спрямоване не лише на збереження поточного гомеостатичного стану організму, але й на збільшення напруги та задоволення потреби в саморозвитку.

За Е. Фроммом, тенденція до самореалізації вбудована в саму природу людини і передбачає реалізацію основних екзистенційних потреб через продуктивну активність особистості. Ця активність виявляється у взаємодії, активності та збереженні власної індивідуальності, що мають мотиваційну силу для розвитку особистості.

Поняття самореалізації розробляється в теоріях росту, розвитку і досягнень, а також в когнітивних і гештальт-теоріях. Згідно з авторами цих теорій, розвиток та реалізація особистості відбуваються завдяки мотивації, що визнається природою людської активності. Ф. Перлз, наприклад, розглядає самореалізацію як «істинне самовираження» і як вроджену мету організму, спрямовану на актуалізацію себе та вираження себе таким, яким людина насправді є, а не тим, ким вона має бути.

Л. Коростильовою вказано, що самореалізація особистості тісно пов'язана з її розвитком, включає в себе пошук власного життєвого шляху, визначення власних цінностей та смислів існування в світі. Зазначається, що досягнення самореалізації можливе лише при наявності сильного спонукального мотиву особистісного розвитку [38].

Л. Сердюк в контексті мотивації навчання майбутніх фахівців, використовуючи системно-синергетичний підхід, розглядає самореалізацію особистості, зокрема студентів з інвалідністю. У своїх дослідженнях вчений визначає самореалізацію особистості як феномен самодетермінації, що виявляється у мотивації самоздійснення сутнісних сил особистості та визначає прагнення до саморозвитку власного потенціалу. Учений визначає самореалізацію особистості як феномен самодетермінації, що виявляється в мотивації особистості для реалізації її сутнісних сил і виявленні прагнення до саморозвитку власного потенціалу.

Самореалізація молоді з інвалідністю включає в себе численні труднощі та перешкоди, які суттєво ускладнюють процес самоздійснення та мають визначальний вплив на обрані стратегії самореалізації. З цієї причини нинішня актуальність проблеми визначення психологічних бар'єрів, що домінують, надає унікальність особливостей формування стратегій самореалізації студентів із обмеженими можливостями здоров'я. Сучасні дослідження вказують на ключове значення таких бар'єрів самореалізації та життєздійснення, як:

- Життєві кризи (Т. Титаренко, В. Панок, Г. Рудь).
- Інвалідизуючий дефект, функціональні обмеження, комплекс неповноцінності (О. Купреєва, Л. Сердюк, Л. Калмикова, В. Скрипник, В. Журов).
- Ціннісний бар'єр, бар'єр смислового конструкту, диспозиційний бар'єр (Л. Коростильова).
- Особистісні страхи.
- Інвасоціум, соціальна ізоляція (В. Журов).
- Домінуючі негативні особистісні утворення (Т. Комар).
- Комплекс «Попелюшки» (за К. Доулінг), аморфне і незріле почуття «Я» (Н. Володарська).
- Діалектичні суперечності в структурі особистості (В. Муляр).
- Суперечності між життєвою метою та її реальним досягненням (Л. Коган).
- Сам життєвий світ, що утворює згусток перешкод і виявляє опір самореалізації особистості (Г. Горах, І. Березко, Я. Ніколаєнко) та інші [2].

Мотивація успіху в професійній діяльності залежить від позитивного глобального самовизначення, самоповаги, аутосимпатії, самоприйняття та саморозуміння. Самовизначення розглядається науковцем як специфічний механізм випереджальної регуляції життєдіяльності. Таким чином, неадекватне самовизначення призводить до негативного впливу на соціально-психологічний розвиток особистості, спричиняє зниження самооцінки, викликає невпевненість

у собі, формує негативні риси характеру, комплекс неповноцінності та призводить до відмови від життєвих перспектив.

У сучасних наукових дослідженнях, що базуються на психологічній моделі інвалідності та використовують гуманістичні та екзистенційні підходи, відзначається збільшення уваги до загально-психологічних та соціально-психологічних аспектів проблеми інвалідності. Підхід до розуміння інвалідності у контексті людського здоров'я та благополуччя стає все актуальнішим. При цьому, морфофункціональні порушення розглядаються не як єдина причина суб'єктивного не впорядкування чи обмеження можливостей та здібностей.

Позитивний підхід акцентує увагу на вивченні та розвитку психологічних ресурсів адаптації та самореалізації особистості, замість наголосу на порушеннях здоров'я та функціонуванні. Ці ресурси сприяють успішній будові власного життя. Розвиток психологічних (особистісних) ресурсів допомагає людині ефективно реагувати на виклики, включаючи інвалідність, через активні стратегії подолання та формування дієвої життєвої позиції. Цей підхід пов'язаний із поступовим переходом від уявлення про пасивну особистість, яку керують зовнішні стимули, до уявлення про активну особистість, яка ставить цілі та прагне досягнення. При цьому функціональні порушення та фізичні дефекти, навіть вроджені, розглядаються не як головний об'єкт практичної діяльності психолога, а як умова або система умов для навчання [17].

Вивченням питання самореалізації особистості в контексті її розвитку та досягнень займаються науковці такі, як С. Максименко та В. Осьодло. За їхніми дослідженнями, самореалізація розглядається як основна здатність людини стати суб'єктом свого власного життя та реалізувати власний потенціал. Процес актуалізації суб'єктних якостей особистості включає в себе пошук справжніх смислів і цінностей, а також обрання оптимальних стратегій для особистісного розвитку. Під самореалізацією особистості розуміється опрідметнення сутнісного потенціалу людини в соціальній діяльності, що виявляється як форма суб'єктного буття особистості. Цей процес відбувається через

збалансований особистісний потенціал, спрямований на досягнення власного життєздійснення в повсякденній діяльності шляхом особистих зусиль та творчості в колективній взаємодії з іншими [10].

Процес самореалізації, як його розглядають дослідники В. Панок та Т. Титаренко [30; 45], визначається як формування та утримання стійких смислових структур в часі, що визначають суб'єктну позицію особистості у навколишньому світі. У даному контексті важливою є усвідомленість та здатність особистості конструювати стратегії життя та планувати майбутнє. Особливу значущість в цьому процесі мають життєві перспективи, які є визначальними факторами розвитку та самореалізації особистості.

За словами Т. Титаренко, самореалізація особистості представляє собою процес, під час якого особа має стати тим, ким вона в змозі стати. Цей процес визначається внутрішніми особливостями людини та потенційними можливостями її власного «Я». Однак автор вказує, що ці можливості лише частково реалізуються, викликаючи проблему визначення ступеня реалізації потенційних можливостей особистості у процесі самореалізації.

Один із сучасних підходів у дослідженні психологічних аспектів самореалізації особистості – це позитивна психологія [59; 60; 63; 64], зокрема, теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана. Ця теорія спрямована на вивчення факторів, що активують вроджений потенціал особистості, розвиток її сильних сторін (особистісні якості, здібності, позитивні риси, стани та емоції). Ці сильні сторони мають ресурсний характер, сприяючи самореалізації та подоланню життєвих труднощів.

Дослідники, що використовують позитивний підхід, намагаються вивчити та розвивати адаптаційні, креативні, емоційно-позитивні аспекти життя, підкреслюючи позитивний потенціал особистості та фактори, які сприяють нормальному функціонуванню індивіда, групи та спільноти [62]. Цей позитивний підхід до розуміння функціонування особистості дозволяє глибше осмислити сутність самореалізації особистості, зокрема в разі людей з інвалідністю.

Проблема самореалізації особистості набуває особливої актуальності під час юнацького віку. У цьому періоді характерний пошук оптимального сенсу життя, встановлення та реалізація життєвих цілей, формування особистісної ідентичності, трансформація системи цінностей, а також соціальне, особистісне та професійне самовизначення. Ці аспекти надзвичайно важливі для осіб з інвалідністю, оскільки здобуття вищої освіти та оволодіння професією стає ефективним засобом соціальної затребуваності, соціокультурної та економічної мобільності, а також вільного вибору життєвих цілей та самореалізації особистості. Широкий спектр досліджень, в яких залучаються студенти з інвалідністю, фокусується на різних аспектах їх навчання, адаптації, соціалізації та реабілітації [1; 9; 31; 38; 46; 49].

М. Барна, вивчаючи стратегії самореалізації студентів з особливими потребами, тлумачить їх як комплексне динамічне психологічне утворення, яке представляє собою систему трансформаційних впливів на себе та оточуючий світ. Ця система відображає індивідуальний стиль виявлення та реалізації потенціалу особистості у різних аспектах її життя. Автор вказує, що створення індивідуальної стратегії самореалізації особистості тісно пов'язане із проявом суб'єктної активності, через «само» – процеси, такі як самопізнання, самоаналіз, самоусвідомлення, самовдосконалення, самовиховання та самоосвіта [1].

Л. Сердюк [38] вивчає питання самореалізації особистості, зокрема студентів з інвалідністю, використовуючи системно-синергетичний підхід у контексті мотивації навчання майбутніх фахівців. Вчений концептуалізує самореалізацію особистості як феномен самодетермінації, що включає в себе мотив самоздійснення сутнісних сил, що направляють прагнення до саморозвитку власного потенціалу. Процес самореалізації визначається внутрішніми утвореннями особистості, такими як цінності, смисли, мотиви та самоствавлення, і виявляється через активність особистості, спрямовану на самотворення та утвердження цінності власного «Я». Науковець ідентифікує основні бар'єри самореалізації особистості, такі як недостатня розвиненість

суб'єктної позиції індивіда, відсутність навичок саморозуміння та самопізнання, недостатність механізмів саморозвитку та стереотипні установки, пов'язані з неадекватним сприйняттям власних можливостей та здібностей.

У сучасній психологічній науці залишаються недостатньо розкритими особливості самореалізації осіб з інвалідністю, зокрема студентів із інвалідністю. Відсутні конкретні методологічні засади дослідження та сприяння процесу самореалізації цієї категорії осіб у суспільстві.

Отже, проведений аналіз дозволяє розглядати самореалізацію особистості як процес цілісного та продуктивного існування людини. Цей процес включає актуалізацію та реалізацію індивідуальності, опредмечення сутнісних сил, що виражають прагнення до розвитку внутрішнього потенціалу, психологічної зрілості та компетентності.

Самореалізація є складним процесом самопізнання своїх здібностей, формування образу «Я», визначення власних можливостей і смислів. Цей процес включає перетворення їх з потенційного стану (можливостей) в актуальний (дійсний) і втілення в реальних умовах навколишньої дійсності, а також пошук і ствердження свого індивідуального життєвого шляху, своїх цінностей та сенсу свого існування в кожний момент часу.

Регулююча роль суб'єкта полягає в виборі напрямків та способів самореалізації, в створенні умов для цього, вирішенні протиріч. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості, розкриття особистісного потенціалу та розвиток психологічних ресурсів, при якому самодетермінація переважає над зовнішньою детермінацією [18].

Психологічне благополуччя суттєво впливає на самореалізацію особистості в усіх сферах її прояву. Питання самоактуалізації, самореалізації, психічного здоров'я та психологічного благополуччя особливо актуальні. Вивчення взаємозв'язку між феноменами психологічного благополуччя та самореалізації є об'єктом широкого спектру досліджень. Основу концепції психологічного благополуччя складає теза про постійну потребу та здібності людини до розвитку, самореалізації та самоактуалізації. Залежно від ступеня

здійснення цих аспектів особистість відчуває свою психологічну цілісність та задоволеність.

Теоретичний аналіз Г. Іваннікової визначає щастя синонімічно психологічному благополуччю. Щастя розглядається як форма переживання повноти буття, пов'язана із самореалізацією, де досягнення щастя здійснюється через засоби саморегуляції особистості та мотивації до змін. Ця мотивація може бути спрямована на підвищення значущості світу та власних можливостей. Чотири принципи саморегуляції мотивації включають максимізацію корисності, мінімізацію потреб, мінімізацію складності та максимізацію здібностей.

Перший принцип, максимізація корисності світу (гедонізм), передбачає прагнення до максимально корисних об'єктів, що повністю задовольняють потреби особистості та приводять до позитивних емоцій і переживань. Другий принцип, мінімізація потреб (аскетизм), виявляється в зменшенні інтенсивності рушійних потреб. Третій принцип, мінімізація складності (споглядальний стиль життя), характеризується спрощенням світу та конкретних об'єктів діяльності. Четвертий принцип, максимізація здібностей, полягає в розвитку та самовдосконаленні особистості. Ці принципи реалізуються через індивідуальні стилі життя, що формуються під впливом індивідуальних та соціальних умов і відображають різні уявлення особистості про її шлях до досягнення щастя [12].

Дослідники Е. Десі та Р. Райан вважають, що внутрішня мотивація залежить від психологічного зростання протягом життя та базується на основних психологічних потребах у компетентності та автономії. Згідно з цим підходом, розвиток представляє собою спосіб взаємного актуалізування внутрішніх потенціалів, інтересів та об'єднання знань, цінностей і регуляторних механізмів, що призводить до їх гармонізації.

У численних дослідженнях авторами був вивчений вплив різних ситуаційних чинників на вияв внутрішньої мотивації. Дослідження показали, що події, такі як позитивний зворотний зв'язок та можливість вибору, підвищували внутрішню мотивацію. З іншого боку, негативний зворотний

зв'язок, суворі терміни та інші зовнішні фактори, як правило, знижували рівень внутрішньої мотивації [59; 60; 63].

В психологічній літературі часто вивчається мотиваційна основа процесу самореалізації шляхом розгляду потреб особистісного зростання та самовдосконалення. Багато авторів не відокремлюють ці потреби від мотивів самореалізації, хоча деякі вказують на наявність конкретних мотивів, таких як мотив особистого безсмертя та мета персоналізації.

Це може свідчити про те, що багато мотиваційних аспектів самореалізації пов'язані із задоволенням потреб особистісного зростання та самовдосконалення. Однак деякі автори визнають, що існують специфічні мотиви, які приводять до самореалізації, такі як бажання досягти особистого безсмертя чи впровадження процесу персоналізації. Це може допомагати розуміти різноманітні аспекти та механізми, які впливають на самореалізацію в контексті різних мотиваційних чинників [12].

Самореалізацію особистості можна розглядати як мотив, який опредмечує її сутнісні сили і потреби. Цей мотив визначає прагнення особистості до реалізації свого потенціалу та досягнення особистісного розвитку. Самореалізація може стати досяжною лише в разі наявності сильного спонукального мотиву, який стимулює особистість вдосконалювати себе і працювати над власним розвитком [38].

В теорії самодетермінації, яку розробили Д. Раян та Е. Десі, виділено три основні психологічні потреби, які грають ключову роль у формуванні психологічного благополуччя та оптимального функціонування особистості:

– Потреба в автономії: Стосується внутрішньої мотивації та саморегуляції. Ця потреба виражає прагнення до вибору, контролю та почуття власної відповідальності за свої дії.

– Потреба в компетентності: Визначається бажанням відчувати себе ефективними, компетентними та здатними до досягнення мети. Задоволення цієї потреби пов'язане з самореалізацією та вдосконаленням власних навичок.

– Потреба в прихильності (взаємозв'язку): Полягає в бажанні взаємодіяти, спілкуватися та відчувати зв'язок з іншими людьми. Соціальна підтримка та взаємодія грають важливу роль у задоволенні цієї потреби.

Ці потреби є ключовими елементами самодетермінованої мотивації, тобто внутрішньо мотивованої діяльності, що веде до внутрішньої задоволеності та психологічного благополуччя. Якщо ці потреби задовольняються, це сприяє психічному здоров'ю та оптимальному функціонуванню особистості. В іншому випадку, може виникнути зниження мотивації та погіршення психологічного стану [59; 60].

Становлення самодетермінації грає ключову роль у формуванні внутрішньої мотивації та сприяє розвитку автономної поведінки особистості. Давайте розглянемо три види мотивації, які були виділені в теорії самодетермінації:

– Автономна мотивація: Це внутрішній тип мотивації, який ґрунтується на внутрішніх цінностях, інтересах та особистих переконаннях. Людина, що діє з автономною мотивацією, виконує завдання для власної задоволеності і задоволення внутрішніх потреб. Особи з такою орієнтацією мають внутрішню мотиваційну систему, яка стимулює їх дії та вибори. На відміну від зовнішньої мотивації, де людина діє заради зовнішніх винагород чи уникнення покарань, внутрішня мотивація базується на внутрішніх чинниках, таких як почуття компетентності, самодетермінації та ефективності управління мотивами. Особи із внутрішньою мотивацією зазвичай мають більший контроль над своєю поведінкою та вибором, оскільки вони визначають свої цілі та внутрішні стимули. Вони можуть адаптувати свою поведінку відповідно до вимог ситуації, обираючи оптимальний тип мотивації для конкретної ситуації, чи то внутрішню, чи зовнішню.

– Контрольована мотивація: Ця форма мотивації виникає, коли людина виконує дії під впливом зовнішніх чинників, таких як нагороди, покарання чи соціальний тиск. Визначена в теорії самодетермінації Д. Раяна та Е. Десі, є базованою на зовнішніх чинниках. У цьому випадку, людина здійснює певну

поведінку чи виконує завдання через зовнішні стимули, такі як нагороди чи покарання. Вона може відчувати мотивацію через бажання отримати винагороду або уникнути неприємностей. Контрольована мотивація є менш внутрішньою та частково інтерналізованою. Людина, яка керується контрольованою мотивацією, може виконувати дії не через внутрішню потребу чи власний вибір, а через вплив зовнішніх факторів, таких як гроші, визнання, чи уникнення неприємностей. Це може призводити до менш задоволеного та менш ефективного виконання завдань, порівняно із внутрішньою мотивацією.

– Безособова мотивація: Це випадок, коли особистісні характеристики не впливають на мотивацію. Людина діє автоматично, без власної усвідомленої інтенції або індивідуального вибору. Якщо людина має безособову мотивацію, це може призвести до феномену, відомого як «вивчена безпорадність». Вивчена безпорадність – це стан, при якому людина відчуває безсилля та втрату впливу на події свого життя. Основні ознаки вивченої безпорадності включають переконання, що результати не залежать від її дій, і вони не можуть ефективно впливати на власну ситуацію.

У людей з цим типом мотивації переважають відчуття непередбачуваності та відсутності контролю над подіями. Це може породжувати почуття невпевненості у власних силах, не бажання витратити вольові зусилля, відсутність самодетермінації та перевагу безпорадної поведінки. Ці люди можуть виявляти низький рівень самооцінки, високий рівень тривожності, невпевненість і низьку компетентність.

Розвиток автономної мотивації сприяє тому, що людина виявляє більше внутрішнього інтересу та саморегуляції у своїх діях. Це, в свою чергу, може призвести до підвищення рівня складності виконуваних завдань, гармонізації взаємин з іншими та зменшення рівня стресу. Автономна поведінка дозволяє особистості виражати свою справжню природу та діяти відповідно до власного «Я» [59; 60].

Психологічне благополуччя студентів є комплексним поняттям, яке включає в себе різні аспекти. Наведемо кілька ключових компонентів, що можуть впливати на психологічне благополуччя студентів:

– Умови навчання: Зручні та стимулюючі умови навчання можуть сприяти психологічному благополуччю. Це включає якість викладання, наявність ресурсів, доступність бібліотек та інфраструктури.

– Взаємини в колективі: Соціальні взаємини грають важливу роль психічного стану студентів. Сприятливий колектив та підтримка від одногрупників можуть позитивно впливати на психологічне благополуччя.

– Особистісний статус: Розуміння та прийняття власної особистості, розвиток самооцінки та самосвідомості впливають на психічний стан студентів.

– Матеріальне становище: Економічна стабільність та можливість забезпечити себе базовими потребами також є важливими факторами для психологічного благополуччя.

– Упевненість в завтрашньому дні: Перспектива та впевненість в майбутньому можуть позитивно впливати на емоційний стан студентів.

– Позитивна мотивація майбутньої професійної діяльності: Розуміння власних професійних цілей та мотивація до досягнення може сприяти психологічному благополуччю. Ці компоненти взаємодіють між собою, і їх збалансованість може визначати загальний рівень психологічного благополуччя студентів.

Отже, оцінюючи різноманітні аспекти вивчення мотивації студентів, ми виявили мотиваційні чинники, спрямовані на самореалізацію та психологічне благополуччя. Ці чинники визначають мотиваційну спрямованість на самореалізацію, особистісну автономію, самовираження, прийняття себе, реалізацію своєї природи, розкриття творчого потенціалу, позитивні взаємини з оточуючими, віру в власну ефективність та інші аспекти.

РОЗДІЛ II

ЕМПІРИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ЧИННИКІВ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ЗВО З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

2.1. Організація та методика дослідження чинників навчальної мотивації здобувачів з особливими освітніми потребами

Для проведення дослідження навчальної мотивації студентів з особливими освітніми потребами на першому етапі дослідження було проведено теоретичний аналіз наукових джерел з означеної проблеми. Нами були визначені основні чинники навчальної мотивації осіб з ООП та на основі встановлених даних нами здійснювався підбір психодіагностичних методик.

На сьогоднішній день в УДПУ імені Павла Тичини на усіх факультетах та інститутах навчається 102 здобувача з особливими освітніми потребами. Після підготовки теоретичного та інструментального підґрунтя дослідження – нами було здійснено підбір вибірки яка складалася з двох груп (вибірка загалом становила 30 осіб): одна з яких – студенти з ООП інша – нормотипові студенти університету. Група яка осіб з ООП зі студентів Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, складала 15 студентів. Нормотипових студентів було обрано 15 осіб для здійснення порівняльного аналізу та вивчення особливостей їхньої навчальної мотивації. Після того як вибірка була сформована нами було здійснено тестування та збір даних (за допомогою Google форми), які були оброблені та проаналізовані за допомогою математичного аналізу. На останньому етапі дослідження нами був здійснений психологічний аналіз отриманих показників, їхній опис та формування висновків.

Аналіз наукової літератури з дослідження навчальної мотивації дозволило встановити, що мотивація до навчання є підсистемою більш загальної системи мотиваційної сфери особистості – метасистеми по відношенню до системи мотивації навчання, яка, в свою чергу, входить до

більш загальної системи – метасистеми всіх детермінант поведінки особистості (Л. Сердюк). Мотивація навчання є одночасно системою і частиною метасистеми (особистості) – специфічною за своїм статусом, яка є практично однопорядковою за своєю «цілісністю», оскільки особистісні структури можуть виконувати функцію мотивів, динамізуючи поведінку і діяльність. Отже, нами було встановлено, що чинниками мотивації до навчання здобувачів ЗВО виступають численні структурні елементи особистості, зокрема самореалізація та психологічне благополуччя. Слід зазначити, що мотивація вибору професії серед студентів з особливими освітніми потребами включає в себе професійні інтереси та схильності, а також мотиви вибору професії та мотиви навчання.

Для аналізу мотивів вибору майбутньої професії ми використали методика, розроблену Р. Овчаровою. Ця методика дозволяє визначити провідний тип мотивації при виборі професії. За допомогою цієї методики ми виявили переважний вид зазначеного феномену серед студентів з інвалідністю та нормотипових студентів, які навчаються в закладах вищої освіти.

Мотиви представляють собою внутрішні стимули особистості, які керують навчальною діяльністю студентів. Як вже відзначено, мотиви вибору професії в певній мірі визначають мотивацію навчання студентів. Ці мотиви впливають на ставлення студентів до навчальних результатів, сприяють самоорганізації у навчальній діяльності, відображають самовираження особистості та впливають на розвиток навичок самоосвіти. Нами також використана методика «Мотивація навчання у ЗВО» (І. Ільїної), оскільки вивчення мотивації в закладах вищої освіти є важливою передумовою для розвитку та становлення майбутнього спеціаліста.

Як зазначають дослідники, внутрішня детермінація активності є визначним показником самореалізації та психологічного благополуччя. Самореалізація особистості є мотиваційним процесом, що включає в себе опредмечення сутнісних сил і потреб, а також прагнення до розвитку власного потенціалу. На основі використання «Самоактуалізаційного теста (САТ)» (Е. Шостром) було проведено аналіз та порівняння показників самореалізації

студентів вищих навчальних закладів. Дослідження включало вибірки нормотипових студентів і студентів з особливими освітніми потребами.

Цілісне формування особистості та психологічне благополуччя виступають динамічними процесами і функціонують як мотиваційні фактори. Ступінь виявлення цих аспектів залежить від реалістичності, структурованості та цілісності системи життєвих поглядів особистості. Ця система включає узгодженість минулого, теперішнього і майбутнього, а також життєву перспективу, що охоплює цілі, плани, цінності та прагнення. Тому для визначення рівня психологічного благополуччя ми використали методику «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф).

Відповідно до висновків зроблених на основі теоретичного аналізу нами було обрано наступний психодіагностичний інструментарій:

1. Методика «Мотиви вибору професії» Р. Овчарова [51].

Опитувальник «Мотиви вибору професії» розроблений Р. Овчаровою включає 20 тверджень, спрямованих на оцінку різних аспектів професійних мотивів. Учасники дослідження (опитувані) мають оцінити кожне твердження за п'ятибальною шкалою, використовуючи такі критерії оцінювання:

5 – дуже сильно вплинуло;

4 – сильно;

3 – середньо;

2 – слабо;

1 – ніяк не вплинуло.

Кожне твердження характеризує певний вид мотивації, визначений як:

– «внутрішні індивідуальні значущі мотиви» або «внутрішні соціальні мотиви»;

– значуща «зовнішня позитивна мотивація» або «зовнішня негативна мотивація».

2. Методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна) [25].

Зазначена методика включає 50 питань та три шкали: «Набуття знань» (виявлення прагнень до отримання нових знань та допитливості), «Оволодіння

професією» (виявлення прагнень до освоєння професійних знань і розвитку важливих професійних якостей), «Отримання диплома» (визначення прагнень до отримання диплома шляхом формального засвоєння матеріалу, пошуку обхідних методів під час іспитів і заліків). В опитувальник включено також фонові твердження, які, за бажанням автора методики, не підлягають подальшому аналізу.

3. Методика «Самоактуалізаційний тест – САТ» (Е. Шостром) [26].

Методика призначена для обстеження дорослих, психічно здорових людей (мається на увазі відсутність вираженої психопатології). Інструкція до методики не обмежує часу відповідей, хоча практика показує, що в нормі воно зазвичай не перевищує 30-35 хвилин. У тесті-опитувальнику 50 пунктів, кожен пункт якого містить два висловлювання, позначені літерами «а» і «б». Необхідно прочитати кожен пару і позначити на реєстраційному бланку навпроти номера відповідного питання те з них, яке в більшій мірі відповідає поглядам опитуваного.

Методика містить наступні шкали:

– Шкала «Орієнтація у часі» визначає ступінь правильності орієнтації особистості в часі. Важливо враховувати, що навіть самоактуалізована особистість, хоч і розвинена, залишається неідеальною, а психологічне здоров'я, пов'язане з самореалізацією, не є абсолютним. Особа, яка завжди діє стабільно та компетентно відносно часу, демонструє високий рівень самоактуалізації. З іншого боку, особистість із низьким рівнем самоактуалізації може неправильно орієнтуватися в часі, живучи або у минулому (заплутана у вчинках, які викликають каяття, і мучаться спогадами про образи), або у майбутньому (створюючи нереалістичні плани і маючи надмірні сподівання).

Така особистість може вважати, що досягнення ідеалів та цілей служать задоволенню потреб у прихильності, коханні, визнанні та захопленні. Нереалістичні цілі виникають, коли людина не може прийняти себе такою, якою вона є, що гальмує її природний розвиток та призводить до відчуття неповноцінності. Люди, які живуть лише майбутнім, відчувають страх за своє

життя. Особа з високим рівнем самоактуалізації правильно орієнтована в часі, розглядаючи його в контексті минулого, сьогодення та майбутнього. Така особистість не відкладає життя на потім, не в'язне у минулому, але живе в теперішньому, розуміючи його взаємозв'язок з минулим та майбутнім. Людина, яка вміє орієнтуватися в часі, менше турбується від почуттів провини, жалю та образи, пов'язаних з минулим. Її надії реалістично пов'язані з поточними цілями, а віра в майбутнє ґрунтується на реалістичних планах.

– Шкала «Підтримка» або «Опора на себе» є другим ключовим параметром самоактуалізованої особистості. Цей параметр визначає, чи спрямована особистість від центру себе чи на інших, тобто, чи вона керується власними цілями, переконаннями, установками та принципами, чи піддатлива зовнішнім впливам і думці інших людей.

– «Самоактуалізована особистість» (високий бал за шкалою) відзначається «внутрішньою спрямованістю», володіє внутрішньою підтримкою і, в основному, керується внутрішніми принципами та мотивацією. Така особистість майже не схильна до зовнішніх впливів, вільна у виборі і не конформна. Характерною для неї є певна чутливість до схвалення, прихильності і гарного ставлення з боку інших, проте ця чутливість виявляється у меншій мірі, ніж для особистості, спрямованої тільки на інших. Вона вільна, і її свобода не залежить від постійної боротьби за увагу оточуючих.

Самоактуалізована особистість в своїх діях покладається на власні почуття та думки, критично ставиться до впливу зовнішніх обставин і творчо розширює свої внутрішні принципи. Не самоактуалізована особистість (низький бал за шкалою), навпаки, «спрямована зовні», тобто має зовнішню підтримку і, в більшій мірі, схильна до впливу зовнішніх сил. Її поведінка більше орієнтована на думку інших, а не на власну, і отримання схвалення інших людей стає для неї важливою метою. Така особистість відзначається постійною потребою у прихильності та має переконання, що її люблять.

– Шкала ціннісних орієнтацій. Ця шкала визначає ступінь впливу цінностей, характерних для самоактуалізованої особистості, на поведінку і уявлення особи. Високий бал на шкалі свідчить про те, що особа визнає і слідує ідеалам і цінностям, які характерні для самоактуалізованих особистостей. Знижений бал вказує на те, що особа не приймає ці принципи. Твердження, які використовуються для оцінки цього показника, також можуть застосовуватися до інших аспектів самоактуалізації особистості. Зокрема, особливо інформативними для цієї шкали є розміркування, такі як: «Мої дії відображають мої власні переконання, бажання та інтереси, відповідно до того, що я вважаю прийнятним чи неприйнятним».

– Шкала гнучкості поведінки, яка включає 24 пункти та призначена для оцінювання гнучкості у різних ситуаціях та застосування стандартних оцінок і принципів. Високий бал на цій шкалі свідчить про здатність особи ефективно адаптувати свою поведінку до мінливих обставин та розсудливо застосовувати стандартні принципи. Низький бал вказує на тенденцію до догматизму, що виражається в жорсткому дотриманні загальних принципів особистістю, яка не самоактуалізується. Шкали ціннісної орієнтації та гнучкості поведінки, доповнюючи одна одну, формують блок цінностей. Перша шкала визначає самі цінності, тоді як друга – особливості їх реалізації у поведінці.

– Шкала сензитивності. Ця шкала призначена для оцінювання глибини та тонкості власних почуттів та потреб особи. Високий бал на цій шкалі вказує на високу, порівняно з іншими, чутливість до власних емоційних переживань та потреб. Низький бал, навпаки, свідчить про відсутність вираженої реакції або байдужість до цих аспектів особистісного досвіду.

– Шкала спонтанності. Ця шкала призначена для оцінювання здатності особи висловлювати свої емоції та бути самою собою без передбачуваних дій. Високий бал на цій шкалі вказує на те, що особа має тенденцію виражати свої почуття без попереднього обмірковування. З низьким балом асоціюється уникання відкритого виявлення емоцій та почуттів, вказуючи на страх або небажання виявляти свою внутрішню сферу. Шкали сензитивності та

спонтанності утворюють блок почуттів, при цьому перша визначає свідомість власних емоцій, а друга – ступінь їх виявлення у поведінці.

– Шкала «Самоповага». Інструмент для вимірювання самоповаги складається з 15 пунктів і оцінює здатність людини поважати саму себе. Висока оцінка на цій шкалі вказує на те, що особа високо цінує себе та розглядає свої якості об'єктивно. Низький бал свідчить про низьку самоповагу.

– Шкала «Самоприйняття», що містить 21 пункт, вона вимірює здатність особистості приймати себе незважаючи на свої слабкості. Висока оцінка на цій шкалі вказує на те, що самоактуалізована особистість приймає себе такою, якою вона є, включаючи всі недоліки та слабкості. Потреба у самоприйнятті може бути важче задоволена, ніж потреба у самоповазі. Обидві характеристики розглядаються як «сприйняття себе» та є важливими для актуалізації власної особистості.

– Шкала «Погляд на природу людини» складається з оцінки розуміння природи людини, включаючи мускуліність та жіночність. Самоактуалізована особистість, яка отримує високий бал за цією шкалою, вважає, що в природі людини існують одночасно як позитивні, так і негативні аспекти, такі як добро і зло, безкорисливість і користолюбство, байдужість і чутливість. Низький бал на цій шкалі вказує на те, що випробуваний переконаний у винятково поганій природі людини, де зло вважається характерною властивістю.

– Шкала «синергічності», яка вимірює здатність до цілісного сприйняття світу і людей, вона враховує здатність знаходити взаємозв'язки в усіх явищах життя. Високий бал на цій шкалі вказує на здатність особи осмислено пов'язувати суперечливі явища життя, такі як робота та гра, любов і хіть, егоїзм і безкорисливість, визнавати їх не як антагоністичні, але взаємозалежні. Низький бал, навпаки, вказує на тенденцію сприймати життєві протиріччя як антагоністичні.

– Шкала «Прийняття агресії» оцінює здатність людини приймати свою агресивність як природну властивість. При низькому рівні самоактуалізації особа, яка зазвичай намагається приховати цю рису, відмовляється від агресії та

придушує її в собі. Високий рівень самоактуалізації вказує на те, що особистість розуміє, що агресивність та гнів є природними явищами у людини і можуть виявлятися у міжособистісних взаємодіях.

– «Шкала контактності», вимірює здатність особи встановлювати глибокі та тісні контакти з оточуючими, особа, що самоактуалізується, може легко і швидко вступати в контакт, при цьому відносини з іншими не є поверхневими. Її взаємини з людьми мають значення та відзначаються доброзичливістю. Низький загальний бал на цій шкалі свідчить про труднощі в установленні глибоких міжособистісних зв'язків.

– Шкала «Контактності» визначає здатність особи встановлювати глибокі та тісні взаємини з оточуючими. Самоактуалізована особистість, яка отримує високий бал за цією шкалою, легко та швидко вступає в контакт, і її відносини з людьми вирізняються значущістю та доброзичливістю. Низький загальний бал на цій шкалі вказує на труднощі у встановленні глибоких міжособистісних зв'язків.

– Шкала «Пізнавальних потреб», яка визначає ступінь прагнення особистості набувати знання про навколишній світ, високий бал вказує на розвинені пізнавальні потреби. Низький бал, навпаки, свідчить про слабо виражені ці потреби у особистості, яка не самоактуалізується.

– Шкала «Креативності», яка вимірює виразність творчої спрямованості особистості, високий бал свідчить про розвинений творчий потенціал, тоді як низький бал вказує на слабкий творчий потенціал особистості.

4. Методика «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф) [14].

Ця методика включає в себе шість шкал, які представляють собою складові психологічного благополуччя за класифікацією К. Ріффа: самоприйняття, автономія, мета в житті, особистий ріст, позитивні стосунки з оточуючими та управління середовищем.

1. Самоприйняття:

Високі значення: Відзначається позитивним ставленням до власної особистості і минулого, а також усвідомленням і прийняттям як позитивних,

так і негативних аспектів власного «я». Виявлено позитивну самооцінку власного минулого.

Низькі значення: Спостерігається незадоволеність самим собою, розчарування власним минулим. Проявляється тривожність внаслідок окремих аспектів власної особистості, неприйняття самого себе. Виявляється бажання відобразити інший образ, відмінний від реального «Я».

2. Автономія:

Високі значення: Проявляється незалежність та самостійність особистості. Виявляється здатність виступати проти суспільства, яке визначає певний спосіб мислення та дії. Особа здатна самостійно регулювати свою поведінку та оцінювати себе відповідно до власних стандартів.

Низькі значення: Виявляється у заангажованості очікуваннями та оцінками інших. Орієнтація на думку оточуючих при ухваленні важливих рішень. Проявляється нездатність протистояти соціальному тиску в своїх переконаннях і діях.

3. Мета у житті:

Високі значення: Характеризується наявністю чітких цілей у житті та відчуттям напрямку. Виявляється усвідомлення того, що сучасність та минуле мають осмислення та сенс, а також наявність переконань, які надають життєвим цілям сенс. Особа має конкретні цілі та завдання в своєму житті.

Низькі значення: Проявляється розмитість цілей у житті та відсутність відчуття його ритмів. Відсутнє усвідомлення того, що сьогодення і минуле мають осмислення та сенс. Також виявляється відсутність переконань, які додають життєвим цілям сенс.

4. Особистий ріст:

Високі значення: Характеризується відчуттям постійного росту, розвитку та реалізації свого потенціалу. Проявляється в відкритості до нового досвіду, постійному відстеженні особистого зростання та удосконаленні як особи та у своїй поведінці з часом.

Низькі значення: Проявляється переживанням особистої стагнації, відсутністю відчуття прогресу з часом. Виявляється нудьгою та загальною незацікавленістю у житті, а також відчуттям власної нездатності до засвоєння нових навичок.

5. Позитивні стосунки з оточуючими:

Високі значення: Характеризується наявністю близьких, теплих та довірливих стосунків з іншими. Проявляється бажанням турбуватися про інших, здатністю до емпатії, любові і близькості. Особа вміє знаходити компроміси у взаєминах і розуміє принцип побудови стосунків за правилом «давати – брати».

Низькі значення: Проявляється відсутністю достатньої кількості близьких та довірчих стосунків. Виявляється у труднощах у вираженні теплоти, відвертості та турботи про інших людей. Особа може переживати власну ізольованість і фрустрацію, а також виявляти небажання йти на компроміси для підтримки важливих зв'язків з оточуючими.

6. Управління середовищем:

Високі значення: Характеризується відчуттям впевненості, майстерності та компетентності в управлінні оточенням та повсякденними справами. Виявляється відчуттям контролю над зовнішніми аспектами діяльності, ефективним використанням можливостей, що пропонуються життям, та здатністю самостійно обирати та створювати контекст, який відповідає особистим потребам та цінностям людини.

Низькі значення: Проявляється нездатністю справлятися з повсякденними справами, відчуттям неможливості впоратися або поліпшити умови свого життя, а також відчуттям безсилля в управлінні зовнішніми обставинами.

2.2. Психологічний аналіз чинників навчальної мотивації здобувачів з особливими освітніми потребами

Метою дослідження мотиву вибору професії дозволило нам встановити основні мотиваційні тенденції, що детермінували вступ студентів до закладу вищої освіти (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Порівняльний аналіз мотивів вибору професії здобувачів ЗВО (Md) (max=25)

Мотиви вибору професії	Внутрішні індивідуально значимі мотиви	Внутрішні соціально значимі мотиви	Зовнішні позитивні мотиви	Зовнішні негативні мотиви
Група н.т. n=15	19±2,61	16±3,01	13±2,83	12±3,41
Група ООП n=15	19±3,33	17±2,05	14±2,34	15±2,38

Для порівняльного аналізу за допомогою визначення медіани за кожною зі шкал та визначили середнє статистичне відхилення. Отже, опираючись на статистичні дані за шкалою «внутрішні індивідуально значимі мотиви» мають високі показники у обох групах. За шкалою «внутрішні соціально значимі мотиви» показники мають середній рівень, і у групи ООП вони вищі ніж у нормотиповій вибірці. За шкалою «зовнішні позитивні мотиви» група з ООП має вищі показники. Шкала «зовнішні негативні мотиви» демонструє вищі показники у групи з ООП.

Як видно з рисунка 2.1, що немає значної різниці за більшістю шкал між показниками студентів різних вибірок у відношенні до мотивації при виборі майбутньої професії. Отже, інвалідність не виявляє впливу на мотивацію. Можна зазначити, що для загальної вибірки характерні внутрішні індивідуальні значущі мотиви, а також внутрішні соціально значущі мотиви. Це вказує на те, що внутрішні мотиви мають перевагу перед зовнішніми, а рівень індивідуально

значущих мотивів вищий, ніж соціальних. Іншими словами, при виборі професії студенти орієнтувалися на відповідність своїм здібностям, звертали увагу на свій розумовий та фізичний розвиток, привабливість майбутньої професії, можливість самореалізації та спілкування з іншими людьми, серед інших чинників.

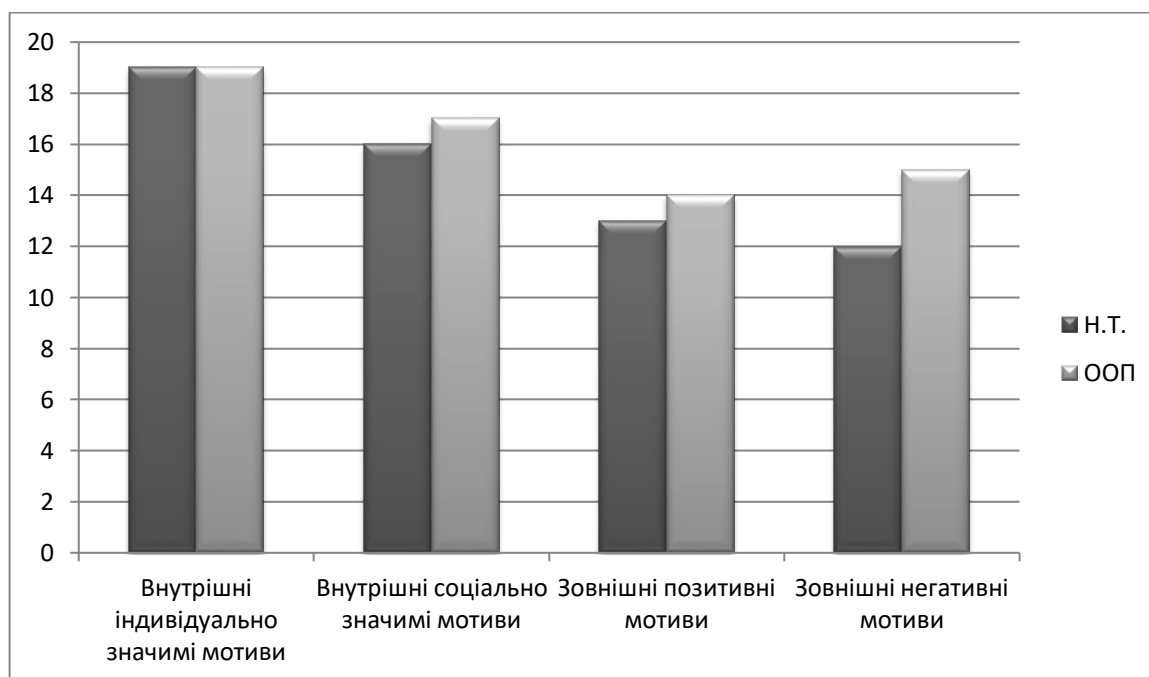


Рисунок 2.1. Вираженість мотивів навчальної мотивації здобувачів з ООП

За шкалою «зовнішні негативні мотиви» у студенти з ООП вищі показники, що вказує на те, що зовнішня негативна детермінація у них вища ніж у нормотипових студентів, що може свідчити про зовнішній тиск, стереотипи чи соціальну дискримінацію, які можуть впливати на їхні рішення та мотивацію.

Дослідження навчальних мотивів здобувачів ЗВО демонструють нам деякі відмінності між групами (табл. 2.2.). Так у групи з ООП мотивація до набуття знань нижча ніж у нормотипових студентів, також нижча мотивація до оволодіння професією і отримання диплому. Загалом за всіма шкалами встановлені нижчі показники навчальної мотивації у студентів з ООП.

Як видно з рисунку 2.2., знижена мотивація до навчання може пояснюватися фізичними, психологічними або соціальними обмеженнями, що може робити процес навчання більш складним.

Таблиця 2.2.

**Порівняльний аналіз мотивів навчання здобувачів у ЗВО
(Md)**

Мотиви навчання	Набуття знань	Оволодіння професією	Отримання диплому
Група н.т. n=15	9,4±1,2	6±1,6	7,5±1,81
Група ООП n=15	8,6±1,6	5±1,2	6,25±1,33

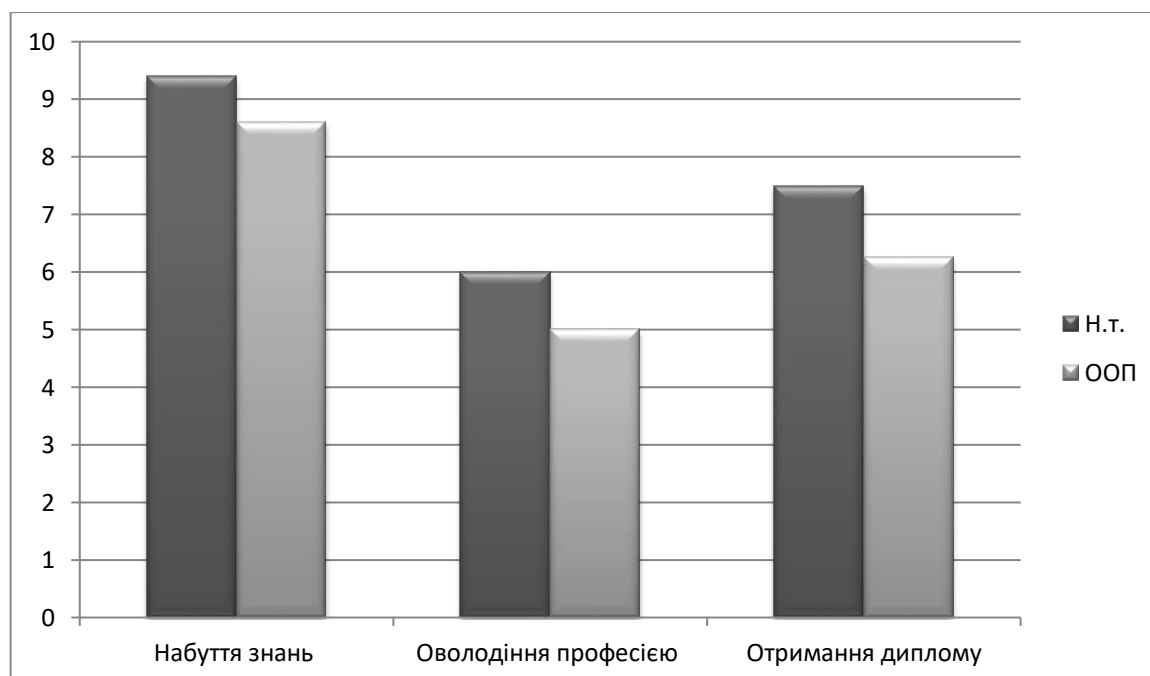


Рисунок 2.2. Вираженість мотивів навчання здобувачів з ООП

Ці студенти можуть стикатися із соціальними стереотипами або дискримінацією, що може впливати на їхню внутрішню мотивацію та

самооцінку. Якщо студенти не отримують достатньої підтримки від навчальних установ, викладачів, родини чи оточуючого середовища, це може теж впливати на їхню мотивацію. Не адаптовані освітні програми до потреб студентів з особливими освітніми потребами та негативне ставлення оточуючих або низькі очікування можуть підірвати мотивацію таких студентів.

Дослідження самоактуалізації як мотиваційної стратегії, загалом майже за всіма шкалами демонструє знижені показники (Додаток А) Важливо відзначити, що за шкалою «погляд на природу людини» студенти з ООП мають вищі показники, що може вказувати на те, що ця когорта має більше розуміння одночасно як позитивних, так і негативних аспектів, такі як добро і зло, безкорисливість і користолюбство, байдужість і чутливість та є більш сенситивними.

З рисунку 2.3 видно, що такий результат дозволяє припустити, що це пов'язано з фізичними обмеженнями. Фізичні обмеження можуть впливати на їхні можливості для активної участі в різних видах діяльності.

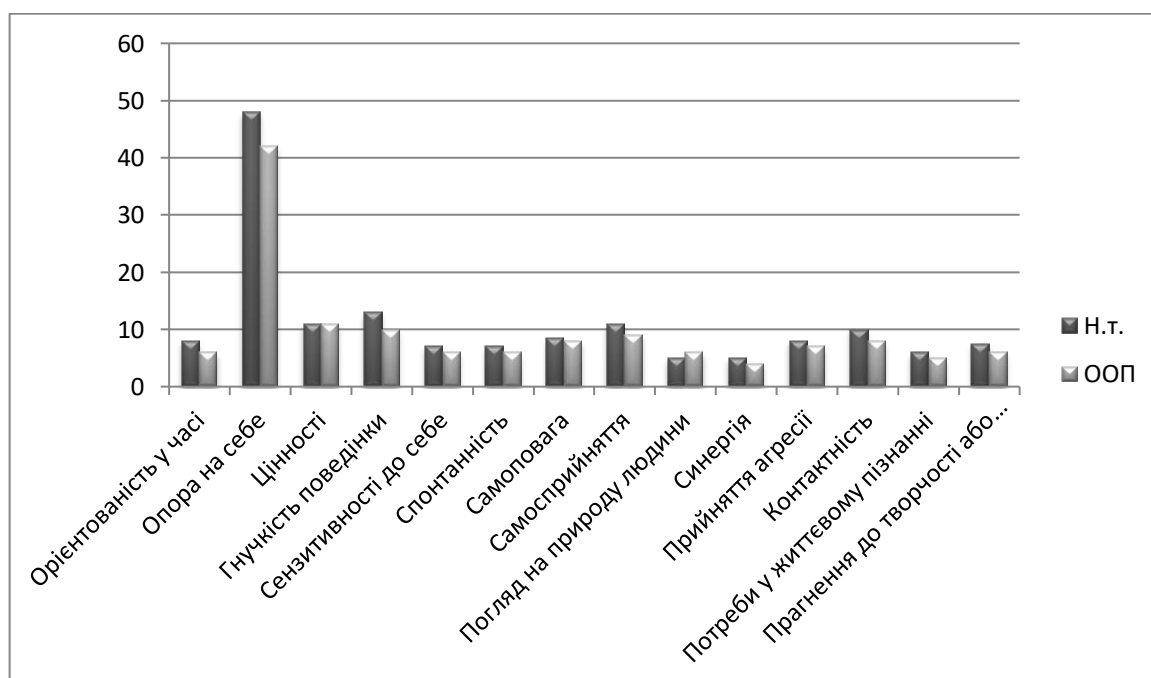


Рисунок 2.3. Вираженість мотивів самоактуалізації здобувачів з ООП

Якщо студенти з особливими потребами стикаються з виключенням або ізоляцією від оточуючого середовища через соціальні стереотипи або низькі

очікування, це може призвести до втрати можливостей для взаємодії та розвитку особистості. Недостатня підтримка від освітнього закладу, викладачів та одногрупників може ускладнити самоздійснення студентів із особливими освітніми потребами. Студенти, що визначають своє майбутнє та цінності на підставі негативних стереотипів або очікувань щодо їхніх можливостей, це може заважати їхньому процесу самоактуалізації. Деякі студенти із особливими потребами можуть відчувати брак впевненості в собі або власних можливостей, що може впливати на їхню здатність до самоздійснення. А також, якщо студенти мають обмежений доступ до навчальних ресурсів, програм або послуг, це може ускладнити їхній навчальний та особистісний розвиток.

Наше дослідження спрямовувалось на виявлення мотивації через вимірювання особистісного потенціалу психологічного благополуччя студентів з інвалідністю. Під кутом мотивації, психологічне благополуччя може бути трактоване як стан, що визначається внутрішніми індивідуальними та соціальними мотивами особистості, спрямованими на досягнення позитивних аспектів функціонування та задоволення від власного життя.

Цей стан відображає високий рівень мотивації до досягнення основних компонентів благополуччя та реалізації цих мотивів у суб'єктивному відчутті щастя і задоволеності. За проведеним дослідженням встановлено, що у всієї вибірки рівень психологічного благополуччя заходиться на середньому рівні. У таблиці 2.3. за всіма шкалами відчуття психологічного благополуччя як мотиваційного чинника у студентів з особливими освітніми потребами нижчі ніж у нормотипових студентів. Найменше виражена різниця у порівнянні з нормо типовими студентами у здобувачів з ООП відмічається за шкалою «опозитивні стосунки з оточуючими», що вказує на те, що соціальна ситуація взаємодії є сприятливою та підтримуючою для таких студентів.

Як видно з рисунку 2.4. студенти ООП мають нижчі показники психологічного благополуччя хоча знаходяться на достатньо високому рівні загалом.

Таблиця 2.3.

**Порівняльний аналіз психологічного благополуччя здобувачів ЗВО
(%)**

№	Шкали	Група н.т. n=15	Група ООП n=15
1.	Позитивні стосунки з оточуючими	60	53,33
2.	Автономія	53,3	46,6
3.	Управління середовищем	53,3	46,6
4.	Особистісне зростання	66,6	53,3
5.	Цілі у житті	66,6	53,3
6.	Самоприйняття	53,3	46,6

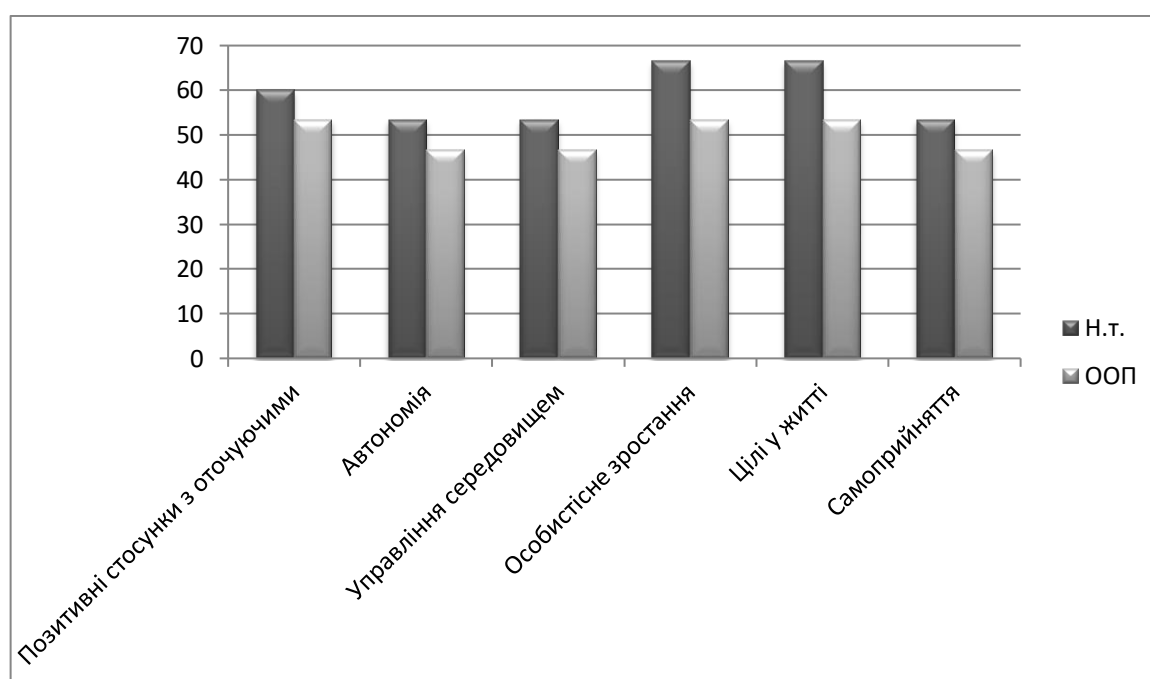


Рисунок 2.4 Прояв психологічного благополуччя здобувачів з ООП

Цей результат може бути пов'язаний з тим, що у студентів з інвалідністю є адекватний доступ до ресурсів та підтримки, таких як спеціальні послуги, адаптовані умови навчання та психосоціальна підтримка, це може сприяти

покращенню їхнього психологічного благополуччя. Студенти з інвалідністю можуть розвивати стратегії адаптації, які сприяють їхньому психологічному комфорту. Це може включати здатність розпізнавати та вирішувати проблеми, пов'язані з інвалідністю, та використання позитивних копінгових механізмів. Студентська спільнота може грати ключову роль у психологічному благополуччі. Якщо студенти з інвалідністю відчувають підтримку та розуміння від своїх оточуючих, це може позитивно впливати на їхнє психологічне становище.

2.3. Методичні рекомендації психологічного супроводу на здобувачів ЗВО з особливими освітніми потребами

Один із найефективніших способів підвищення соціального статусу та захищеності здобувачів з особливими освітніми потребами – це надання їм можливості отримати повноцінну професійну освіту. У цьому контексті навчальні установи професійної освіти відіграють ключову роль у формуванні нової державної системи соціального захисту інвалідів. Сучасні дослідження підтверджують економічну доцільність початкової, середньої та вищої спеціальної освіти для осіб з інвалідністю. Витрати на їхню освіту повертаються у вигляді прибуткового податку з працюючих висококваліфікованих фахівців і частково полегшують фінансове навантаження на державу, що пов'язане з виплатою їм допомоги.

Це підтверджено соціальною політикою багатьох країн, де вища освіта є пріоритетною для різних категорій інвалідів. Наукові дослідження свідчать, що вища освіта входить до десятки найважливіших цінностей для молоді. Для осіб з особливими освітніми потребами отримання вищої освіти, престижної спеціальності та гідно оплачуваної праці (чому сприяє вища освіта) може стати єдиною можливістю подолати відчуження та соціальну ексклюзію, які їм доводиться зазнавати у зв'язку із об'єктивними обставинами, пов'язаними із

їхнім здоров'ям. Засвідчується необхідність створення умов для забезпечення доступності вищої освіти, що передбачає перш за все подолання конкретних бар'єрів. Ці бар'єри можна класифікувати зокрема як обмежену можливість працевлаштування, що, безперечно, не сприяє підвищенню мотивації до отримання високого рівня освіти [21].

У сучасному українському суспільстві освітнє середовище відкриває можливості для молоді з інвалідністю не лише отримати професійну підготовку, але й самореалізуватися, досягти успіху в особистому та професійному житті, відчувати себе повноправним членом суспільства та повноцінною особистістю [43]. Особливий аспект життєдіяльності молоді, зокрема інвалідів, полягає в тому, що освітній фактор надає змістовний внесок у їхнє самоздійснення та інтеграцію в суспільство.

Отримання повноцінної освіти та професії визнається важливим аспектом у житті кожної особи, і для особи з особливими освітніми потребами це набуває особливого значення. Інтегрована форма навчання у вищих навчальних закладах передбачає спільне навчання студентів з функціональними обмеженнями та їхніх колег. Цей підхід визнає рівність прав на отримання освіти для осіб з інвалідністю та вимагає реалізації політики рівних можливостей. Навчання та виховання студентів з інвалідністю відбувається в інтегрованих групах, які можуть слугувати мікромоделлю соціального середовища [15].

Один із способів подолання психологічних порушень розвитку студентів з обмеженими фізичними можливостями полягає в організації та впровадженні професійного психологічного супроводу в інтегрованому освітньому середовищі. Цей підхід передбачає забезпечення успішного особистісного розвитку студентів з інвалідністю. Супроводження в даному контексті означає активний супровід та підтримку студентів у їхньому освітньому шляху [15].

У своїх дослідженнях українські вчені детально розглядають різноманітні аспекти, пов'язані з освітою студентів з особливими освітніми потребами. Деякі

з цих аспектів включають психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами [47]:

- виховання духовно-моральних цінностей серед студентів з обмеженими фізичними можливостями [48];
- супровід навчання студентів із особливими потребами [49];
- реабілітаційно-адаптаційний супровід інвалідів із вадами зору для навчання у вищих навчальних закладах [8];
- психологічний супровід адаптації першокурсників із особливими потребами [40];
- психолого-педагогічний супровід навчання осіб із порушеннями слуху у вищих навчальних закладах [20];
- та інтеграцію молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище [27].

Висновки з цитованих досліджень показують, що студенти з інвалідністю часто виявляють порушення в соціально-психологічній адаптації, а їхні взаємини з оточуючим світом та іншими людьми викликають незадоволення. Для цієї категорії студентів особливо важливо мати доступ до психологічної підтримки та супроводу. Психологічний супровід передбачає оперативну психологічну допомогу у кризових ситуаціях та сприяння самовдосконаленню та самореалізації.

Психологічний супровід представляє собою комплексний процес, що включає в себе вивчення, формування, розвиток та корекцію особистісного та професійного становлення індивіда. Основною метою психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами є забезпечення їм своєчасної психологічної підтримки та допомоги в саморозвитку, формуванні здатності бути активними суб'єктами життєвого та професійного самовизначення, а також повноцінна реалізація особистісного потенціалу [12].

Психологічний супровід студентів із особливими освітніми потребами охоплює ряд ключових аспектів:

– Підвищення психологічної культури всіх учасників навчально-виховного процесу (студентів, викладачів, працівників). Це включає в себе розвиток усвідомлення та взаєморозуміння між усіма учасниками освітнього середовища.

– Соціально-психологічна діагностика і моніторинг особистісного розвитку студентів. Проведення оцінювання та спостереження за соціальним та психологічним розвитком студентів, що дозволяє визначити їхні потреби та адаптувати середовище навчання.

– Прогнозування змін освітньої ситуації та визначення основних тенденцій. Аналіз та передбачення можливих змін у сфері освіти для адаптації психологічного супроводу.

– Проектування і соціально-психологічна корекція розвитку студентів у навчально-виховному процесі. Розробка та впровадження заходів для вдосконалення психологічного стану та розвитку студентів.

– Соціально-психологічна і педагогічна реабілітація студентів з інвалідністю. Здійснення заходів та підтримки, спрямованих на відновлення та адаптацію студентів з інвалідністю в освітньому середовищі.

– Консультативно-методична допомога всім учасникам освітнього процесу. Забезпечення консультацій та методичної підтримки для усіх учасників, сприяючи ефективному функціонуванню освітнього процесу [29].

Значущість створення та впровадження спеціальних програм для молоді з особливими освітніми потребами підкреслюється результатами досліджень визначених вчених [5; 8; 16;]. Вони акцентують увагу на необхідності психолого-педагогічного супроводу студентів-інвалідів під час навчання у вищих навчальних закладах. Крім того, вчені відзначають важливість реалізації соціально-психологічної роботи з молоддю у позанавчальний період та забезпечення психокорекційної та реабілітаційної підтримки саме цій цільовій групі.

Основний принцип психологічного супроводу, який визначається, це особистісно-орієнтований підхід, в якому основним положенням є наголос на

внутрішньому потенціалі суб'єкта та його праві на самостійний вибір в особистісній, професійній та життєвій сферах, а також на взяття відповідальності за цей вибір. Враховуючи це, психологічний супровід навчання студентів з інвалідністю в інтегрованих групах базується на принципах гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт) та позитивної психології (М. Селігман, М. Чіксентміхайї, Н. Пезешкіан). Це забезпечує створення та підтримку емоційно комфортного, психологічно безпечного, розвивального середовища, яке сприяє актуалізації їхніх потреб у самопізнанні, самоприйнятті, пізнанні інших та загальному саморозвитку.

Основними принципами психологічного супроводу є:

– Принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії: Зміна традиційного уявлення про інвалідність як про пасивний об'єкт психологічних впливів на визнання осіб з інвалідністю як активних учасників, суб'єктів психокорекційного процесу. Цей принцип базується на розумінні людини як вищої соціальної цінності.

– Принцип самоцінності: Спрямований на формування у молоді з інвалідністю віри в свої сили та усвідомлення цінності своєї особистості для себе та оточуючих.

– Принцип прийняття себе: Ґрунтується на корекції системи самооцінки та формуванні внутрішньої готовності, бачення перспектив подальшого життя в умовах наявного хронічного захворювання чи фізичного дефекту.

– Принцип саморозвитку: Зосереджений на виявленні психологічних резервів компенсації дефекту та формуванні потреби в самовдосконаленні, самокорекції та зміні міжособистісних ставлень для досягнення гармонії та психологічного благополуччя.

– Принцип моніторингу: Об'єднує комплексну психодіагностику з подальшим контролем динаміки ефективності проведеної психологічної роботи [12].

Методична складова в діяльності психолога у процесі психологічного супроводу повинна включати:

– Базову психодіагностику: З метою оцінки поточного рівня психологічної підготовленості студентів з інвалідністю.

– Програмування та моделювання програми психологічної підготовки: Розробка і створення плану психологічної підготовки, який враховує індивідуальні потреби та особливості кожного студента.

– Моніторинг та оперативна психодіагностика: Систематична оцінка та відстеження динаміки ефективності психологічного супроводу з можливістю оперативного втручання.

– Психологічна корекція та консультування: Надання психологічної підтримки та консультування студентів для подолання психологічних труднощів чи емоційної нестійкості.

– Психологічне налаштування та психорегуляція: Розвиток методів і стратегій для досягнення психологічного балансу та саморегуляції.

– Управління психічними станами студентів з інвалідністю: Систематичне керівництво та підтримка для ефективного управління психічними станами студентів під час подолання труднощів.

– Соціально-психологічна реабілітація негативних наслідків: Розробка та виконання стратегій для відновлення соціального та психологічного благополуччя внаслідок подолання труднощів [12].

Наша обґрунтована програма психологічного супроводу, спрямована на розвиток особистісного потенціалу та підтримку навчальної мотивації студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі, включає в себе різноманітні методи та форми взаємодії з викладачами та іншими студентами вищого навчального закладу, а також проведення особистісно-орієнтованого тренінгу. Ця програма спрямована на створення сприятливого та емпатичного середовища для студентів з особливими освітніми потребами, де вони можуть вільно розвивати свої здібності та досягати свого потенціалу. Методи включають в себе індивідуальні консультації, групові сесії та взаємодію з викладачами для створення інклюзивного навчального середовища. Особистісно-орієнтований тренінг спрямований на розвиток самосвідомості,

визначення особистих цілей та стратегій досягнення успіху. Цей підхід допомагає студентам з особливими освітніми потребами зосередитися на своєму потенціалі, збільшити самооцінку та забезпечити психологічну підтримку у їхньому особистісному розвитку в умовах вищого навчання.

Метою психологічного супроводу студентів з особливими освітніми потребами, яке спрямоване на підтримку їх навчальної мотивації в освітньому середовищі, є сприяння соціальному розвитку особистості та внутрішньо особистісним змінам, таким як покращення самооцінки, мотивації, ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості та диференціації образу «Я». Головною метою є створення та підтримка умов для особистісного становлення, забезпечення психологічного благополуччя і сприяння самореалізації особистості в умовах вищого навчання.

Психологічний супровід студентів з особливими освітніми потребами має ґрунтуватися на принципах особистісного розвитку, серед яких важливі:

- Усвідомленість власного вибору: Забезпечення свідомості та відповідальності студентів за власний життєвий та навчальний шлях.

- Рівень суб'єктивної включеності: Залучення студентів у процес проектування та моделювання власного життєвого шляху, щоб вони відчували себе активними учасниками цього процесу.

- Прагнення до самопізнання: Стимулювання бажання студентів вивчати та розуміти себе, свої сильні та слабкі сторони.

- Рефлексивність інтересів та схильностей: Сприяння усвідомленню власних інтересів та схильностей через рефлексію.

- Надання діяльності особистісних смислів: Забезпечення можливостей для створення та надання особистісних смислів у навчальній та життєвій діяльності. Ці принципи сприяють глибокому особистісному розвитку та самовизначенню студентів з особливими освітніми потребами.

Програма психологічного супроводу розроблялася на базі науково-дослідної лабораторії імені Кагальняк Анни Іванівни при кафедрі психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, що

включала в себе розробку лекційного курсу для викладачів, проведення лекцій та семінарів для студентів, мета яких полягала в розкритті індивідуальних особливостей студентів з ООП щодо їх особистісних рис та взаємодії з оточуючими, а також проведення особистісно-орієнтованих тренінгів.

Розроблений нами курс лекцій розрахований на 12 аудиторних годин за такими темами: «Основні риси психологічних особливостей студентів із особливими освітніми потребами», Характеристика міжособистісної взаємодії в інтегрованому освітньому середовищі»; «Взаємодія в комунікації як ключовий елемент впливу на результативність студентської групи»; «Виявлення та подолання психологічних труднощів у навчальному процесі студентів з особливими освітніми потребами»; «Характеристика особливостей постановки цілей та мотивацій студентів з особливими освітніми потребами»; «Заходи щодо підвищення самоефективності студентів з особливими освітніми потребами у навчально-професійній сфері».

Теми семінарських занять адаптовані до лекційного курсу і охоплюють 12 аудиторних годин (по 2 години для кожної теми при умові участі групи студентів, що складається з 5-8 осіб). Семінарські заняття проводилися у традиційній формі, під час якої студенти обговорювали свої доповіді, взаємодіяли, вели дискусії та представляли реферати. Викладач відігравав роль координатора обговорення теми семінару.

Окрім аудиторних занять, для взаємодії зі студентами, ми використовували інтерактивні методи групової роботи, такі як тематичні групові дискусії, творчі завдання та використання фрагментів освітніх відеофільмів. Тематичні дискусії проводилися в групах і стосувалися питань, які були актуальними для всіх учасників. Теми дискусій, такі як «Виявлення та подолання психологічних труднощів у навчальному процесі студентів з особливими освітніми потребами», «Виявлення та подолання психологічних труднощів у навчальному процесі студентів з особливими освітніми потребами», «Заходи щодо підвищення самоефективності студентів з особливими освітніми потребами у навчально-професійній сфері» та інші,

планувалися заздалегідь, і кожен учасник приймав участь в обговоренні. Групова дискусія слугувала засобом сприяння спільній рефлексії і вивченню проблеми з різних поглядів.

Виконання творчих завдань означало використання таких навчальних завдань, які не обмежуються простим відтворенням інформації, а вимагали від студентів застосування творчості. Ці завдання часто мали елемент невизначеності і допускали декілька можливих підходів. Творчі завдання є основою для будь-якого інтерактивного методу навчання. Вони дають зміст і мотивують студентів, оскільки вони включають елемент невизначеності та можливість знаходження «правильного» рішення на основі власного досвіду та думки інших учасників навчального процесу, включаючи викладача. Такі завдання сприяють співпраці, взаємному навчанню та комунікації всіх учасників освітнього процесу.

Для здійснення семінарських занять використовувалися фрагменти навчальних та науково-пізнавальних відеофільмів, відповідних за змістом до тематики занять та їх завдань. Цей підхід дозволяв використовувати відеоматеріали не лише як додатковий ресурс, але й як ключовий елемент навчання. Перед показом відео-фрагментів студентам ставилися ключові питання, пов'язані з тематикою матеріалу. Це створювало підґрунтя для подальшого обговорення, аналізу та формулювання висновків щодо обговорюваних проблем під час семінару.

Використання інтерактивних методів групової взаємодії визначалося бажанням зміцнити процес засвоєння, розуміння та творчого використання знань у вирішенні конкретних завдань. За допомогою цих методів активно залучається увага студентів не лише до отримання інформації, але й до її безпосереднього використання. Постійне використання інтерактивних форм сприяло формуванню продуктивних підходів до засвоєння інформації, зменшує страх висловлювання неправильних думок та сприяє встановленню довірливих взаємин з оточуючими.

Тренінг був спрямований на групову взаємодію, яка активно відбувалася через взаємодію учасників між собою. Його мета полягала у стимулюванні особистісного росту, вдосконаленні стратегій життя, розвитку навичок міжособистісної взаємодії та навчанні рефлексивних умінь, емпатії, методів самопомоги і іншого. Використання групової форми тренінгів дозволяє легко моделювати ситуації міжособистісної взаємодії, грати різноманітні складні сценарії та знаходити ефективні шляхи їх вирішення. Групова фасилітація сприяє підвищенню пізнавальної активності членів групи, покращує працездатність, збільшує ефективність навчання та стимулює інтенсивну роботу над власним розвитком. Крім того, вона надає можливість надавати психологічну підтримку окремим учасникам тренінгу [13]. Групова взаємодія сприяє глибшому самопізнанню, дозволяє побачити себе очима інших, відкриваючи широкі можливості для усвідомлення особистих якостей та результативної праці над їх удосконаленням.

Термін «тренінг» походить від англійського слова «training» (навчання, виховання, готування, тренування). Ця форма групової роботи призначена для активної участі і творчої взаємодії між учасниками та тренером (викладачем, педагогом) [13]. Тренінги, орієнтовані на особистість, сприяють процесу саморозвитку, самокорекції та самовдосконалення особистості. Вони розглядаються як неперервний і тривалий процес, спрямований на особистісний ріст учасників.

Важливою умовою ефективного тренінгу є дотримання основних принципів та правил групової роботи, які мають важливе значення у практичній психології. Принципи роботи в групі є фундаментальними положеннями, які є необхідними для проведення тренінгу. Вони охоплюють базові принципи, без яких проведення тренінгу взагалі стає неможливим. Правила, у свою чергу, є наслідком цих принципів і призначені для регламентування конкретної роботи групи. Дотримання цих принципів та правил визначає успішність і продуктивність тренінгового процесу.

Правила тренінгової групи містять кілька пунктів, які визначають припустиме та неприпустиме в рамках тренінгу. Ці правила призначені для того, щоб надати учасникам і тренеру додаткову впевненість і сприяти полегшенню спільної взаємодії. Якщо правила є значущими для учасників, їх можна внести у список. Проте важливо мати на увазі, що чим менше правил, тим краще. Зайва кількість правил може обмежувати спонтанність та імпровізацію, не дозволяючи учасникам виявити своє власне «Я» та працювати над власним розвитком. Правила групи визначаються учасниками на початку тренінгу та вивіщуються на видному місці у приміщенні, де проводиться тренінг.

Управління та проведення тренінгу включає організацію навчального простору, де заняття проводяться у формі кола, заздалегідь підготовленими місцями для роботи у малих групах, підгрупах, парах тощо. Використання спеціально відібраних технічних засобів, таких як фліпчарт, комп'ютер, екран і проектор для демонстрації наочних фрагментів, мобільна пластикова дошка, великі аркуші паперу та спеціальні маркери, сприяє створенню наочності, яка залишається актуальною до завершення циклу занять.

Додатково, дотримання чіткого розподілу часу при проведенні вправ є ключовим аспектом. Різноманітні методики, спрямовані на активізацію кожного учасника, а також спеціальні організаційні прийоми допомагають особистісно-орієнтованому тренінгу, що проводиться кваліфікованим тренером, стати ефективним засобом отримання нових знань та навичок, а також особистісного розвитку студентів.

Особистісно-орієнтований тренінг відбувався в групах, складених із 6-8 учасників, під керівництвом тренера, який пройшов спеціальну підготовку. Ця кількість учасників визначалася як оптимальна, забезпечуючи ефективну групову взаємодію, динаміку та надавала кожному учаснику можливість індивідуально проявити себе та відчути важливість своєї ролі в групі. Типовий цикл занять тривав 36 годин, але тривалість може варіюватися залежно від

характеру поставлених завдань. Заняття проводилися з інтервалами в 3-5 днів, і середня тривалість кожного заняття становила 5 годин.

Під час особистісно-орієнтованого тренінгу використовувалися різноманітні методичні прийоми, такі як інформаційний блок, міні-лекції, групова дискусія (яка є базовим методичним прийомом), рольова гра, невербальні вправи та інші, що представляють інтерактивні методи навчання. Застосування слайд-презентацій та фрагментів наукових фільмів під час занять значно підвищувало ефективність тренінгу, допомагаючи учасникам отримати об'єктивний зворотний зв'язок, поряд із зворотнім зв'язком від інших учасників групи.

Міні-лекція представляє собою ефективну форму засвоєння теоретичного матеріалу, спрямовану на організацію процесу вивчення теми в інтерактивному режимі. Основна мета полягає в розвитку комунікативних навичок та актуалізації змісту навчальної діяльності на лекції.

Перед початком міні-лекції можна провести мозковий штурм або рольову гру, пов'язану з майбутньою темою, що допоможе актуалізувати її для учасників і з'ясувати ступінь їх інформованості. Ведучий може почати, запитавши, що вже відомо студентам про тему. Після введення інформації відбувається обговорення питань та запитань.

У кінці міні-лекції ведучий може зацікавитися, як можна використовувати отриману інформацію на практиці та до яких наслідків це може призвести. Такий підхід дозволяє зробити процес навчання більш інтерактивним та сприяти залученню учасників до обговорення та рефлексії.

Групова дискусія (групове обговорення) представляє собою процес формування відповідних соціальних установок, умінь і навичок з організації та керівництва дискусією, необхідних для вирішення аналогічних проблем у реальному житті. Предметом дискусії може бути конкретна ситуація (задана тренером або запропонована учасниками групи) або міжособистісні взаємини учасників. Групові дискусії використовуються в різних типах тренінгів, де вони можуть бути основним чи основним методом групової роботи.

У деяких різновидах тренінгів, таких як групи зустрічей К. Роджерса або Т-групи К. Левіна, групові дискусії вважаються ключовим елементом. Групова дискусія розглядається як метод активного навчання та стимулювання групових процесів, що допомагає учасникам обговорювати та розв'язувати проблеми, розвивати навички спілкування та сприяти колективному навчанню [28].

Мозковий штурм – це метод, який виникає з групової дискусії, але має більш структуровану процедуру. Основна мета мозкового штурму – створення ідей. Цей метод базується на ідеї, що група, працюючи спільно, може створити більше ідей, ніж індивідуально. Мозковий штурм зазвичай включає два етапи: на першому етапі учасники формулюють ідеї, на другому – оцінюють їх. Зазвичай використовується фліпчарт або велика дошка, де ідеї записуються так, щоб всі могли їх бачити.

Під час мозкового штурму можна використовувати різні методи стимулювання генерації ідей. Наприклад, записати різні, але пов'язані питання на окремих аркушах фліпчартного паперу або папері плакатного формату і розмістити їх на стінах аудиторії. Учасники рухаються між цими аркушами, записуючи свої ідеї. Ефективність методу пояснюється тим, що групова робота сприяє виникненню більш оригінальних ідей, ніж можна було б отримати індивідуально.

Використання рольових ігор у тренінгу дозволяє учасникам ефективно вивчати та розвивати навички через активне «прогривання» ролей в різних сценаріях. Цей метод допомагає розкрити аспекти міжособистісної взаємодії, дозволяючи учасникам відчувати і побачити реакції на різні ситуації. Також рольові ігри надають можливість відпрацьовувати альтернативні варіанти поведінки та розвивати емпатію та розуміння до інших людей.

Цей метод може бути особливо корисним для вирішення практичних завдань та сценаріїв, пов'язаних із соціальним взаємодією та міжособистісними навичками. Він створює можливість для учасників ефективно аплікувати теоретичні знання в реальних ситуаціях та розвивати практичні навички.

Психодрама є цікавим методом групової роботи, де учасники взаємодіють через ролі, щоб експлорувати та розвивати різні аспекти своєї особистості. Техніки психодрами можуть включати такі елементи:

Діалог: Учасники можуть взаємодіяти між собою через діалог, щоб розкрити та розібрати певні аспекти життя чи взаємин.

Монолог: Учасники можуть висловлювати свої думки, почуття та переживання через монолог, що дозволяє глибше розуміти власні емоції.

Виконання ролі: Учасники можуть втілювати різні ролі, які відображають різні сторони їхньої особистості або розвивають навички соціальної взаємодії.

Дублювання: Інші учасники чи фасилітатор можуть дублювати чи повторювати висловлювання або дії, що допомагає акцентувати увагу на певних моментах.

Репліка в бік: Учасник може відтворювати роль когось іншого, щоб розглянути ситуацію з іншої перспективи.

Обмін ролями: Учасники можуть обмінюватися ролями для експериментування з іншими точками зору та відчуттями.

Порожній стілець: Учасник може приділити роль чи аспект своєї особистості порожньому стільцеві та взаємодіяти з ним.

Дзеркала: Група може використовувати техніку дзеркал, де один учасник стає «дзеркалом» для іншого, відображаючи його емоції та стан.

Ці техніки дозволяють учасникам активно вивчати свою внутрішню життєву дійсність та взаємодіяти з іншими членами групи через різні ролі та сценарії.

Модерація представляє собою ефективний метод аналітичного узагальнення матеріалу та спільної роботи групи. Вона включає етапи поділу групи на підгрупи, роботи над спільною темою та представлення результатів роботи. Такий підхід сприяє взаєморозумінню та створенню нового поняття з єдиними критеріями, зрозумілими для кожного учасника.

Важливо також враховувати постмодераторські аспекти, зокрема втома учасників, що вимагає відповідних заходів для підтримання активності та

ефективності тренінгу. Рухливі вправи можуть допомогти відновити енергію та покращити концентрацію учасників [23].

Психогімнастика є груповим методом, під час якого учасники проявляють себе та взаємодіють без використання словесного виразу. Цей ефективний метод, спрямований на психопрофілактику та психокорекцію, включає в себе спеціальні сеанси, такі як етюди, ігри та вправи, які націлені на розвиток і корекцію різних аспектів психіки особистості, включаючи як пізнавальну, так і емоційну сфери. Ефективність цього методу ґрунтується на створенні безпечного середовища, яке сприяє досягненню бажаних змін. Психогімнастика використовує невербальну експресію, зокрема міміку, пантоміміку, жести та рух, для досягнення своїх цілей.

Методи, спрямовані на розвиток соціальної перцепції, сприяють в освоєнні учасниками групи навичок сприйняття, розуміння та оцінювання як себе, так і оточуючих. Під час тренінгу, через спеціально розроблені вправи, учасники отримують як вербальну, так і невербальну інформацію щодо того, як їх сприймають інші люди, а також розширюють своє власне самосприйняття. Цей процес допомагає їм розвивати навички глибокої рефлексії, смислової і оцінюваної інтерпретації об'єкта сприйняття.

Проективний малюнок є методом групової психокорекції, часто віднесеним до проективної арттерапії. Основна мета цього методу полягає в отриманні додаткової інформації щодо проблеми учасника, зокрема тих, які важко висловлюються вербально (наприклад, «Моя родина», «Дерево», «Неіснуюча тварина»). Тематика малюнків обирається так, щоб дати учасникам можливість висловити свої почуття, передати психологічні якості та особливості, відобразити міжособистісні взаємини, власні зміни, роль тренера, групову динаміку тощо [54].

Зворотній зв'язок, (шерінг), виражається у свідомому сприйнятті власних почуттів і внутрішніх процесів, проведенні аналізу та закріпленні отриманого досвіду, а також у формулюванні мети для майбутнього.

На підставі результатів тренінгової програми, спрямованої на розвиток мотивації досягнення та інтересу до діяльності студентів із інвалідністю, можна зробити наступні висновки: розробка та впровадження спеціальних технологій визнаються необхідною умовою для розвитку мотивації до професійної діяльності студентів із інвалідністю. Ці технології сприяють підвищенню інтересу та прагнень особистості до виконання професійної діяльності, сприяють формуванню навичок самоставлення та розвитку здатності до самомотивації у професійній діяльності. Тренінг сприяв розвитку мотивації досягнень серед студентів з особливими освітніми потребами, шляхом актуалізації мотивів особистісного самовизначення, автономності, компетентності та самокерівництва в діяльності. У результаті проведених занять були сформовані навички використання продуктивних мотиваційних стратегій в професійному та особистісному розвитку студентів із інвалідністю.

ВИСНОВКИ

1. Аналіз наукової літератури з дослідження навчальної мотивації дозволило встановити, що мотивація до навчання є підсистемою більш загальної системи мотиваційної сфери особистості – метасистеми по відношенню до системи мотивації навчання, яка, в свою чергу, входить до більш загальної системи – метасистеми всіх детермінант поведінки особистості (Л. Сердюк). Мотивація навчання є одночасно системою і частиною метасистеми (особистості) – специфічною за своїм статусом, яка є практично однопорядковою за своєю «цілісністю», оскільки особистісні структури можуть виконувати функцію мотивів, динамізуючи поведінку і діяльність. Отже, нами було встановлено, що чинниками мотивації до навчання здобувачів ЗВО виступають численні структурні елементи особистості, зокрема самореалізація та психологічне благополуччя.

2. Встановлено, що мотивація вибору професії серед студентів з особливими освітніми потребами включає в себе професійні інтереси та схильності, а також мотиви вибору професії та мотиви навчання. Для аналізу мотивів вибору майбутньої професії ми використали методику, розроблену Р. Овчарової. Ця методика дозволяє визначити провідний тип мотивації при виборі професії. За допомогою цієї методики ми виявили переважний вид зазначеного феномену серед студентів з особливими освітніми потребами та нормотипових студентів, які навчаються в закладах вищої освіти.

Мотиви представляють собою внутрішні стимули особистості, які керують навчальною діяльністю студентів. Як вже відзначено, мотиви вибору професії в певній мірі визначають мотивацію навчання студентів. Ці мотиви впливають на ставлення студентів до навчальних результатів, сприяють самоорганізації у навчальній діяльності, відображають самовираження особистості та впливають на розвиток навичок самоосвіти. Нами також використана методика «Мотивація навчання у ЗВО», оскільки вивчення

мотивації в закладах вищої освіти є важливою передумовою для розвитку та становлення майбутнього спеціаліста.

Внутрішня детермінація активності є визначним показником самореалізації та психологічного благополуччя. Самореалізація особистості є мотиваційним процесом, що включає в себе опредметнення сутнісних сил і потреб, а також прагнення до розвитку власного потенціалу. На основі використання «Самоактуалізаційного теста (САТ)» (Е. Шострома) було проведено аналіз та порівняння показників самореалізації студентів вищих навчальних закладів. Дослідження включало вибірки нормотипових студентів і студентів з особливими освітніми потребами.

Цілісне формування особистості та психологічне благополуччя виступають динамічними процесами і функціонують як мотиваційні фактори. Ступінь виявлення цих аспектів залежить від реалістичності, структурованості та цілісності системи життєвих поглядів особистості, досліджених нами за допомогою методики «Шкала психологічного благополуччя» (К. Ріфф). Ця система включає узгодженість минулого, теперішнього і майбутнього, а також життєву перспективу, що охоплює цілі, плани, цінності та прагнення.

3. Емпіричне дослідження дозволило встановити, що немає значної різниці за більшістю шкал між показниками студентів різних вибірок у відношенні до мотивації при виборі майбутньої професії. Отже, інвалідність не здійснює вплив на мотивацію. Можна зазначити, що для загальної вибірки характерні внутрішні індивідуальні значущі мотиви, а також внутрішні соціально значущі мотиви. Це вказує на те, що внутрішні мотиви мають перевагу перед зовнішніми, а рівень індивідуально значущих мотивів вищий, ніж соціальних. Іншими словами, при виборі професії студенти орієнтувалися на відповідність своїм здібностям, звертали увагу на свій розумовий та фізичний розвиток, привабливість майбутньої професії, можливість самореалізації та спілкування з іншими людьми, серед інших чинників.

Дослідження навчальних мотивів здобувачів ЗВО демонструють нам деякі відмінності між групами. Так у групи з ООП мотивація до набуття знань

нижча ніж у нормотипових студентів, також нижча мотивація до оволодіння професією і отримання диплому. Загалом за всіма шкалами встановлені нижчі показники навчальної мотивації у студентів з ООП.

Дослідження самоактуалізації як мотиваційної стратегії, загалом майже за всіма шкалами демонструє знижені показники. Важливо відзначити, що за шкалою «погляд на природу людини» студенти з ООП мають вищі показники, що може вказувати на те, що ця когорта має більше розуміння одночасно як позитивних, так і негативних аспектів, такі як добро і зло, безкорисливість і користолюбство, байдужість і чутливість та є більш сенситивними до них.

Встановлено, що студенти ООП мають нижчі показники психологічного благополуччя хоча знаходяться на достатньо високому рівні загалом. Цей результат може бути пов'язаний з тим, що у студентів з інвалідністю є адекватний доступ до ресурсів та підтримки, таких як спеціальні послуги, адаптовані умови навчання та психосоціальна підтримка, це може сприяти покращенню їхнього психологічного благополуччя. Студенти з інвалідністю можуть розвивати стратегії адаптації, які сприяють їхньому психологічному комфорту. Це може включати здатність розпізнавати та вирішувати проблеми, пов'язані з інвалідністю, та використання позитивних копінгових механізмів. Студентська спільнота може грати ключову роль у психологічному благополуччі. Якщо студенти з інвалідністю відчувають підтримку та розуміння від своїх оточуючих, це може позитивно впливати на їхнє психологічне становище.

4. Обґрунтована програма психологічного супроводу, спрямована на розвиток особистісного потенціалу та підтримку навчальної мотивації студентів з інвалідністю в інтегрованому освітньому середовищі, включає в себе різноманітні методи та форми взаємодії з викладачами та іншими студентами вищого навчального закладу, а також проведення особистісно-орієнтованого тренінгу. Ця програма спрямована на створення сприятливого та емпатичного середовища для студентів з особливими освітніми потребами, де вони можуть вільно розвивати свої здібності та досягати свого потенціалу.

Методи включають в себе індивідуальні консультації, групові сесії та взаємодію з викладачами для створення інклюзивного навчального середовища. Особистісно-орієнтований тренінг спрямований на розвиток самосвідомості, визначення особистих цілей та стратегій досягнення успіху. Цей підхід допомагає студентам з особливими освітніми потребами зосередитися на своєму потенціалі, збільшити самооцінку та забезпечити психологічну підтримку у їхньому особистісному розвитку в умовах вищого навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна М. В. Характеристика домінуючих чинників побудови стратегій самореалізації студентів-інвалідів. *Психологічні перспективи*. Випуск 18. 2011, С. 29–39.
2. Барна М. В. Психологічні особливості побудови стратегій самореалізації студентів-інвалідів: автореф на здобуття дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.08. Київ. 2012, Київ. 16 с.
3. Борисенко Л. Л. Підвищення інтересу і мотивації до навчання у дітей з особливими потребами за допомогою ФК. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного закладу освіти* : Збірник за матеріалами V Всеукр. науково-практичної конференції Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г., 2017. С. 19–22.
4. Вінтюк Ю. Обґрунтована класифікація мотивів: труднощі створення та шляхи їхнього подолання. *Вісник Львівського університету. Серія філософські науки*. (11). 2008. Вип. 11. С.278–287.
5. Володарська Н.Д. (2007). Особливості психологічного супроводу студентів з вадами здоров'я : Актуальні проблеми психології. Т.10, вип. 1, част. 1., 2007. Ніжин. С. 43–46.
6. Галян О. І., Галян І. М. Мотиваційно-ціннісний компонент професійного вибору майбутніх психологів на етапі оптації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*, (1), 2012. С. 122–131.
7. Гервас О. Г. Ергономіка. Навчально-методичний посібник. Умань: видавничо-поліграфічний центр «Візаві». 2011. 130 с.
8. Гребенюк Т.М. (2008). Соціально-психологічна адаптація інвалідів з вадами зору до навчання у вищих навчальних закладах: автореф на здобуття дис. ... канд.. психол. наук : 19.00.08. Київ. 2008, Київ. 21 с.

9. Гуляєва О. В. Чинники психологічного благополуччя студентів з обмеженими можливостями здоров'я. автореф на здобуття дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Харків. 2018, 17 с.
10. Гупаловська В. А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки: автореф. дис... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2005. 25 с.
11. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія. К.: ВІПОЛ, 2000. С 11–57.
12. Іваннікова Г. В. Особистісні ресурси психологічного благополуччя студентів з інвалідністю: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2021. 20 с.
13. Карпенко Є. (2015). Основи психотренінгу : навч. посібник. Дрогобич: Просвіт, 2015. 78 с.
14. Карсканова С. В. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К. Ріфф: процес та результат адаптації. *Практична психологія та соціальна робота*. 2011. 1, С. 1–9.
15. Кольченко К. О., Нікуліна Г. Ф. Організаційні засади забезпечення інклюзії студентів з інвалідністю в інтегроване освітнє середовище. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами : зб. наук. праць, 2007. 3 (5), С. 166–171.
16. Комар Т. О. Особливості дезадаптації студентів з особливими потребами. *Вісник Одеського національного університету : Психологія*, 2003. Т. 8, вип. 10, С. 52–59.
17. Купреєва І. О. Психологічні основи самореалізації студентів в інтегрованому освітньому середовищі: монографія. К.: Талком, 2021. 407 с.
18. Купреєва О. І. Формування навичок самопрезентації у студентів з інвалідністю методом соціально-психологічного тренінгу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: зб. наук. праць, 2007. № 3 (5), К.: Універ. «Україна». С. 180–187.

19. Кучина К. О. Особливості навчання дорослих людей з інвалідністю. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогіка*, 2016, (1), С. 240–246.
20. Літовченко С. В. Особливості навчання осіб з порушенням слуху у вищих навчальних закладах: автореф. дис... канд. пед. Наук. Київ., 2006. 21 с.
21. Макарова Е. В. Проблеми і особливості супроводу освітнього процесу студентів з інвалідністю. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2014. Випуск 3 (45). С. 138–142.
22. Максименко С. Д. Структура особистості: теоретико-методологічний аспект дослідження. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України*, 2004. 24, С. 3–15.
23. Матійків І. М. Тренінг емоційної компетентності : навч.- метод. посібник. Київ : Педагогічна думка. 2012. – 112 с.
24. Мельман В. Психологічні фактори мотивації навчально-професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Новий колегіум*, 2015. 6, С. 56-59.
25. Методика «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна) <http://medbib.in.ua/motivatsiya-obucheniya-vuze-39992.html>
26. Методика «Самоактуалізаційний тест – САТ» (Шостром) http://psychologis.com.ua/samoaktualizacionnyy_test_-_sat-1.htm
27. Мірошніченко Н. О. Соціально-педагогічні умови інтегрування молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05.; Київ, 2008. 23 с.
28. Мороз Л. І. Теоретичне та прикладне обґрунтування алгоритму складання програми тренінгу професійно-психологічного спрямування. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. 3, С. 7–11.
29. Обухівська А. Г. Психологічний супровід інклюзивної освіти. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
30. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості: монографія. 2006. К. : Ніка-Центр. 280 с.

- 31.Петрученко Н. М. (2015). Психологічні засади формування готовності до професійної діяльності студентів із соматичними вадами: дис. канд. психол. наук). Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, Київ. 234 с.
- 32.Петрученко Н. М. Основні характеристики готовності до професійної діяльності студентів інвалідів. *Сучасні проблеми навчання, виховання та інклюзії людей з особливими потребами*. С.139–145
<https://ap.uu.edu.ua/article/156>
- 33.Приходько Ю. О., Юрченко В. І. Психологічний словник-довідник. Київ : Каравела, 2012. 328 с.
- 34.Радчук Г. Аксіопсихологія вищої школи. Монографія. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2014. Видання друге, розширене і перероблене. 380 с.
- 35.Савченко О. Я. Ознаки особистісно-орієнтованої підготовки майбутнього вчителя. *Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*: наук. пр. НПУ імені М.П.Драгоманова. К.: НПУ, 1997. С. 180–186.
- 36.Садова М. А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості. *Вісник Одеського національного університету*, 2010. 15, 9, С. 102–109.
- 37.Сергеєнкова О. П., Столярчук О. А., Коханова О. П., Педагогічна психологія : навчальний посібник. ЦУЛ, 2012. 168 с.
- 38.Сердюк Л. З. Психологія мотивації учіння майбутніх фахівців: системно-синергетичний підхід: [монографія]. К.: Університет «Україна», 2012. 323 с.
- 39.Сисоєва С. О. Освітні технології: методологічні аспекти. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник*. Київ-Ченстохова, 2000. С. 351–36.
- 40.Скрипник В. А. Особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників з особливими потребами: дис. канд. психол. наук: 19.00.07 Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, Хмельницький. 170 с.
- 41.Смульсон М. Л. Дослідження ментальної моделі світу методом наративізації. *Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика*, 2010. 2, 6, С. 25–34.

42. Соціальна інтеграція осіб з інвалідністю в контексті освітньої діяльності ВНЗ: монографія. Півторак М. В., Пасічник Н. С., Цвид-Гром О. П., Хомчук О. П. та ін. Біла Церква :ТОВ «Білоцерківдрук». 2018. 211 с.
43. Таланчук П.М. (2002). Шлях до інтеграції. К. : Університет «Україна», 2002. 20 с.
44. Титаренко Т. М. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі: монографія. Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2016. 320 с.
45. Титаренко Т. М. Щастя, здоров'я, благополуччя: досягнення недосяжного. *Ракурси психологічного благополуччя особистості* : збірник тез доповідей 19 всеукраїнського науково-практичного семінару, 2017. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя. С. 7–12.
46. Тищенко Л. В. Психологічні особливості життєвих перспектив студентів з обмеженими функціональними можливостями: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2010. 22 с.
47. Томаржевська І. В. Психологічні засади гуманізації професійної підготовки студентів-інвалідів за соціономічним профілем: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2007. 21 с.
48. Хорошайло О. С. Виховання духовно-моральних цінностей у студентів з обмеженими фізичними можливостями : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.07. Луганськ, 2008. 20 с.
49. Чайковський М. Є. Теоретико-методологічні засади впровадження інклюзії в закладах освіти: монографія. К.: Університет „Україна”, 2019. 460 с.
50. Чебикін О. Я., Сінельнікова Т. В. Психологічні основи тренінгових технологій: монографія. Одеса : Лерадрук, 2013. 229 с.
51. Чудакова В. П. Путівник дослідження складових мотиваційної компетентності: мотивів і мотивації з метою професійного самовизначення. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*, 2019. 3(74), С. 52–61.

52. Швалб Ю. М. Майбутнє і сьогодні студентів з обмеженими функціональними можливостями: психологічні аспекти : моногр. Київ, 2015. 240 с.
53. Ягупов В. В. (2004). Мотивація учіння студентів з особливими потребами *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : [зб. наук. праць]. – К. : Університет «Україна», 2004. С. 45–53.
54. Яценко Т. С. Психокорекція засобами психомалюнку. К.: Марич, 2009, 59 с.
55. Baranauskienė I., Serdiuk L., Chykhantsova O. Psychological characteristics of school-leavers' hardiness at their professional self-determination. *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 2016. 2(6), 64–73.
56. Di Giulio P., Philipov D., Jaschinski I. Families with disabled children in different European countries. *Families And Societies. Working Paper Series*, 2014. 23.
57. Field S., Hoffman A. Development of a model for selfdetermination. *Career Development for Exceptional Individuals*, 1994. 17, 159–169.
58. Jones N., Presler-Marshall E., Stavropoulou M. Adolescents with disabilities: enhancing resilience and delivering inclusive development. ODI GAGE Report. 2008. London: ODI.
59. Ryan R. M., Deci E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 2000. 55, 68–78.
60. Ryan R.M., Deci, E.L. Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness. New York, NY: Guilford Press. 2017.
61. Ryff C. D. The contours of positive human health. *Psychological Inquiry*. 1998. Vol. 9. P. 719–727.
62. Seligman M. Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C.R. Snyder, S. Lopez (Eds) *Handbook of positive psychology* (3–9).2002. Oxford University Press.

63. Seligman M. E., Csikszentmihalyi M. Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 2000. 55, 5–14. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>;
64. Wehmeyer M. Framing for the Future: Self-Determination. *Remedial and Special Education*, 2015. 36, 20–23. doi:10.1177/0741932514551281

ДОДАТКИ

Додаток А

**Порівняльний аналіз самоактуалізації здобувачів ЗВО
(Md)**

№	Шкали	Група н.т. n=15	Група ООП n=15
1.	Орієнтованість у часі	8±2,1	6+3,1
2.	Опора на себе	48±7,2	42+8,4
3.	Цінності	11±2,7	11+3,1
4.	Гнучкість поведінки	13±3,3	10+3,1
5.	Сензитивності до себе	7±1,9	6+1,9
6.	Спонтанність	7±2,3	6+2,1
7.	Самоповага	8,5±2,6	8+2,9
8.	Самосприйняття	11±2,8	9+3,1
9.	Погляд на природу людини	5±1,3	6+1,7
10.	Синергія	5±1,3	4+1,5
11.	Прийняття агресії	8±2,3	7+2,3
12.	Контактність	10±2,5	8+2,5
13.	Потреби у життєвому пізнанні	6±1,6	5+1,7
14.	Прагнення до творчості або креативності	7,5±2,3	6+2,1