

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Факультет психолого-педагогічний
Кафедра загальної та вікової психології

«Допущено до захисту»

Звідувач кафедри

_____ Токарева Н. М.

Реєстраційний № _____

_____ 2025 р.

«__» _____ 2025 р.

**МОТИВАЦІЙНА ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО
РОБОТИ В СИСТЕМІ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Кваліфікаційна робота студентки групи ЗПП-21
ступінь вищої освіти – перший (бакалаврський)
спеціальності 053 Психологія

Салоїд Марини Сергіївни

Керівник: Гапочка Я. О.

асистент кафедри загальної та вікової психології

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____

Члени ЕК _____

ЗАПЕВНЕННЯ

Я, **Салоїд Марина**, розумію і підтримую політику Криворізького державного педагогічного університету з академічної доброчесності. Запевняю, що ця кваліфікаційна робота виконана самостійно і не містить академічного плагіату, фабрикації, фальсифікації. Я не надавала і не одержувала недозволену допомогу під час підготовки цієї роботи. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело.

Із чинним Положенням про запобігання та виявлення академічного плагіату в роботах здобувачів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету ознайомена. Чітко усвідомлюю, що в разі виявлення у кваліфікаційній роботі порушення академічної доброчесності робота не допускається до захисту або оцінюється незадовільно.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ...	7
1.1. Мотивація як складова професійної готовності психолога до діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.....	7
1.2. Чинники формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти	12
1.3. Функціональні напрями діяльності практичного психолога в умовах інклюзивної освіти	16
Висновок до розділу 1.....	21
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗІЇ.....	22
2.1. Методологічні засади емпіричного дослідження: вибірка, методи, процедура проведення.....	22
2.2. Обробка та аналіз результатів дослідження.....	26
2.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі.....	35
Висновок до розділу 2	41
ВИСНОВКИ	43
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	44

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасна система освіти України переживає глибокі трансформації, що зумовлено не лише інтеграцією до європейського освітнього простору, а й соціальними викликами, серед яких — необхідність забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу. Одним із пріоритетних напрямів цих змін є активне впровадження інклюзивного навчання, що вимагає переосмислення підходів до підготовки фахівців, зокрема практичних психологів. У таких умовах, психологи повинні не лише мати необхідні знання та навички, а й бути мотивованими для ефективної роботи в різноманітному освітньому середовищі.

Мотиваційна готовність майбутніх психологів є важливою складовою їхньої професійної компетентності, яка визначає рівень зацікавленості, ціннісного ставлення та готовності працювати з дітьми з особливими освітніми потребами. Цей аспект не тільки сприяє ефективності роботи в інклюзивному середовищі, а й є чинником професійного зростання, психологічної стійкості та запобігання емоційному вигоранню.

Теоретичним підґрунтям дослідження є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Раяна [50;51], згідно з якою внутрішня мотивація є визначальним чинником ефективної професійної діяльності. Важливими є також підходи Н. Брижак, Г. Товканець, Л. Фенчак [23], О. Сагач [37], які акцентують увагу на ролі освітнього середовища, змісту фахової підготовки та особистісних установок у формуванні мотиваційної готовності. Як умову професіоналізації психологів мотиваційну готовність розглядають О. Столярова, О. Сафін, С. Діхтяренко, Т. Рабодзей [36], М. Міщенко, М. Горенко [21]. Її окремі компоненти висвітлені у роботах А. Задніпренка [10]. Функціональні напрями діяльності психолога в умовах інклюзії представлено у працях Н. Четверікової [41], О. Галян, З. Борисенко [5]. Найбільш наближеним до цілей дослідження є обґрунтування структури особистісної готовності психологів до супроводу дітей з ООП, запропоноване Т. Ярою.

Водночас попри значну кількість досліджень, присвячених проблемам

інклюзивної освіти, питання формування мотиваційної готовності саме на етапі професійної підготовки у закладах вищої освіти досі залишається недостатньо висвітленим. Актуальність обраної теми зумовлена потребою в глибшому аналізі чинників, що сприяють формуванню внутрішньої готовності студентів-психологів до роботи в інклюзії, а також необхідністю розробки ефективних засобів її розвитку.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти, а також визначити можливі напрями її розвитку в процесі фахової підготовки в закладі вищої освіти.

Для реалізації мети були поставлені **завдання**:

1) теоретично проаналізувати поняття мотиваційної готовності та її значення в структурі професійної підготовки майбутніх психологів до інклюзивної діяльності;

2) дослідити стан сформованості мотиваційної готовності студентів-психологів до роботи в умовах інклюзії та виявити чинники, що на неї впливають;

3) розробити та обґрунтувати психолого-педагогічні рекомендації, спрямовані на підвищення мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі.

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх практичних психологів.

Предмет: мотивація як компонент готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі.

У процесі роботи було використано комплекс **методів дослідження**:

- теоретичні (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація наукових джерел з теми дослідження);
- емпіричні методи (тестування та опитування з використанням стандартизованих валідних методик);
- математико-статистичні: кількісний і якісний аналіз, кореляційний

аналіз, інтерпретація результатів із застосуванням програми SPSS-22.

У дослідженні було використано стандартизовані **методики** для вимірювання мотиваційних характеристик респондентів:

- 1) Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра (модифікація) А. Реана;
- 2) Методика «Якорі кар'єри» Е. Шейна (в адаптації В. Чікер, В. Винокурова);
- 3) Опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова);
- 4) Методика «Діагностика професійної спрямованості» Б. Басса.

База та вибірка дослідження. У дослідженні взяли участь здобувачі вищої освіти 3–4 курсів психолого-педагогічного факультету. Вибірка була сформована випадковим чином на основі принципу добровільної участі та склала 42 особи. Емпіричні дані були зібрані онлайн за допомогою платформи SurveyMonkey, що забезпечило зручність і доступність проведення опитування.

Практична цінність. Отримані результати можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти, зокрема для вдосконалення освітніх програм, проведення тренінгів і практичних занять, спрямованих на розвиток мотивації до роботи в інклюзивному середовищі. Запропоновані корекційно-розвивальні заходи можуть стати підґрунтям для формування позитивного ставлення студентів до інклюзивної практики.

Структура та обсяг роботи. Кваліфікаційна робота складається зі вступу, двох розділів (теоретичного та емпіричного), висновків і списку використаних джерел.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

1.1. Мотивація як ключовий компонент професійної готовності психолога до роботи в інклюзивному середовищі

Проблема мотивації посідає одне з центральних місць у сучасній науковій думці. Незважаючи на значну кількість теоретичних і практичних напрацювань, мотивація залишається складним і динамічним феноменом, який потребує подальшого вивчення та інтерпретації. Систематичне дослідження мотивації дозволяє глибше зрозуміти, як саме формуються мотиви діяльності, які внутрішні та зовнішні чинники впливають на мотиваційні процеси та як забезпечити їхню стійкість й ефективність — особливо в умовах професійної діяльності.

У загальному контексті мотивація пояснює, чому людина діє певним чином і до чого прагне. Вона визначає поведінку, потреби та цілі людини. Згідно з даними словників і енциклопедій, мотивація може бути визначена [29]:

- 1) як сукупність внутрішніх і зовнішніх спонукань, які активізують організм і визначають напрямок його діяльності;
- 2) як система мотивів, тобто причин або аргументів, які лежать в основі певного вибору чи поведінки;
- 3) як багатогранний процес, що може варіюватися за складністю структури та рівнем усвідомленості.

У психологічній галузі мотивація розглядається з позицій різних теоретичних підходів, які відображають зміну уявлень про природу людської поведінки на різних етапах розвитку науки. Умовно ці підходи можна поділити на класичні та сучасні. Класичні теорії мотивації акцентують увагу на глибинних або базових потребах людини.

Так, З. Фройд розглядав мотивацію як результат дії несвідомих інстинктивних потягів, головним чином сексуального та агресивного

характеру [39]. К. Горні розширила уявлення психоаналізу, наголошуючи на ролі міжособистісних стосунків і тривожності як чинників мотиваційної поведінки [48]. А. Маслоу запропонував ієрархічну модель потреб, у якій мотивація є поступовим переходом від базових фізіологічних потреб до потреб у самореалізації [32]. К. Роджерс, як представник гуманістичної психології, наголошував, що людина від природи прагне до особистісного зростання та розвитку, що й лежить в основі її мотивації [49].

Тож з розвитком наукових уявлень про мотивацію спостерігається перехід від розрізнених пояснень природи мотивації до більш комплексного бачення, яке враховує внутрішні ресурси особистості. Сьогодні мотивацію вважають складним явищем, що формується під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх чинників.

Важливою, в контексті цього дослідження, є теорія самовизначення Е. Десі та Р. Раяна, згідно з якою мотивація людини зумовлюється її переконаннями, очікуваннями, а також усвідомленими цілями та планами. У центрі цієї теорії — поняття внутрішньої мотивації, яка є природною для людини та ґрунтується на її інтересах, прагненні до особистісного розвитку й автономного вибору діяльності. Автори теорії наголошують, що ключову роль у підтриманні внутрішньої мотивації відіграють такі психологічні потреби, як компетентність, автономія та причетність, реалізація яких сприяє ефективності, задоволенню та сталій активності особистості. Таким чином, мотивація постає як процес саморегуляції, у межах якого індивід самостійно визначає свої цілі та засоби їх досягнення, а зовнішнє стимулювання може або підтримувати, або підірвати внутрішній мотиваційний потенціал [50; 51].

У вітчизняній психолого-педагогічній науці мотивація розглядається як одна з ключових умов ефективності освітнього процесу та професійного становлення особистості майбутнього фахівця. Особливу увагу науковці приділяють вивченню чинників, що впливають на формування навчально-професійної мотивації студентів психолого-педагогічних спеціальностей.

Зокрема, Н. Брижак, Г. Товканець і Л. Фенчак наголошують, що

мотиваційна сфера майбутніх педагогів формується під впливом комплексу зовнішніх і внутрішніх чинників: освітнього середовища, змісту фахової підготовки та особистісних настанов. Науковці акцентують на необхідності створення умов, які сприяють розвитку саме внутрішньої мотивації як передумови професійної самореалізації у педагогічній діяльності [23].

Важливість врахування як внутрішніх (цінності, інтереси, установки), так і зовнішніх (організація освітнього процесу, навчальні програми) чинників при підготовці студентів підкреслює О. Сагач. На її думку, ефективне формування внутрішньої мотивації забезпечує не лише засвоєння знань, а й розвиток здатності до самовдосконалення, що є критично важливим для професійного становлення педагога [37].

С. Кузікова досліджує особливості мотивації до саморозвитку у молоді та студентів, визначаючи ключовими чинниками мотиваційного зростання – сформованість життєвих цілей, соціальну підтримку та досвід успішної діяльності. Вона вказує, що саморозвиток як мотиваційний чинник посилюється в умовах самостійного навчання та рефлексії [15].

С. Максименко та його наукова школа досліджують мотивацію у взаємозв'язку з розвитком особистісного потенціалу, розглядаючи її як один із структурних компонентів суб'єктності. У колективних працях дослідників акцентується увага на тому, що мотиваційна готовність до діяльності, у тому числі професійної, є результатом становлення цілісної, зрілої особистості [32].

Отже, як свідчать сучасні психолого-педагогічні дослідження, **мотивація** — це складна, багаторівнева система, яка забезпечує не лише регуляцію поведінки, але й детермінує особистісний розвиток, професійне становлення та проактивну позицію у навчальній і професійній діяльності.

У роботі О. Столярова О., О. Сафін, С. Діхтяренко, Т. Рабодзей [36], підкреслюють, що мотиваційна готовність є однією із умов успішного виконання психологами майбутньої професійної діяльності. Ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців у сфері інклюзії передбачає не тільки засвоєння необхідних знань і формування практичних навичок, а й

цілеспрямований розвиток особистісних якостей, які є основою їхньої фахової готовності.

Готовність до професійної діяльності — це специфічна система особистісних якостей, яка відповідає вимогам професії, забезпечує ефективність діяльності та створює умови для самореалізації та особистісного розвитку фахівця [20, с. 91].

У той же час **структура готовності** фахівців до роботи в умовах інклюзії може бути представлена по-різному, залежно від підходу до розуміння готовності як складової професійної діяльності. Зокрема, у дослідженнях виокремлюються такі компоненти психологічної/особистісної готовності до професійної діяльності: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний та емоційно-вольовий (Є. Клопота, О. Ротко); когнітивний, мотиваційний і поведінковий (С. Ісаєвич, Н. Заболотна, В. Омелянська); когнітивний, мотиваційно-ціннісний, особистісний (Я. Гапочка); мотиваційно-ціннісний, когнітивний, психолого-регуляційний і діяльнісний (А. Барбінова), когнітивний, мотиваційно-почуттєвий та поведінковий (Т. Ярая) [13;12;6;44].

У нашому дослідженні основну увагу приділено мотиваційному компоненту, який є спільним для всіх розглянутих підходів. Саме цей компонент визначає глибинне ставлення фахівця до інклюзивної освіти, його здатність приймати її цінності та безперервно вдосконалювати професійну свою діяльність відповідно до потреб усіх учасників інклюзивного освітнього процесу [18;36;38].

Підтвердженням вагомості мотиваційного компонента є й позиція С. Ісаєвич, Н. Заболотної та В. Омелянської, які поряд із когнітивним і поведінковим компонентами готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я виокремлюють також і мотиваційний. Він трактується як система гуманістичних цінностей, що відповідають принципам інклюзивної освіти [12, с. 49].

Згідно з А. Барбіновою, мотиваційна складова структури готовності педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзії узгоджується з

мотиваційно-ціннісним компонентом. Цей компонент формується на основі позитивного ставлення до професійної діяльності та потреби в набутті необхідних спеціальних і психологічних знань, а також професійних умінь і навичок. Крім того, він включає націленість на досягнення високих результатів у педагогічній діяльності та повне прийняття цінностей інклюзивної освіти[2, с. 60-63].

Мотиваційний компонент розглядається як сукупність мотивів, що виникають на основі потреби в здійсненні психологічної діяльності. За даними А. Руденок, І. Гуляк мотиви спонукають майбутніх психологів до постановки цілей, а процес їх досягнення, своєю чергою, слугує стимулом до подальшої діяльності та формування нових цілей у професійній діяльності в умовах інклюзії [35].

У дисертації Т. Ярої зазначено, що особистісну готовність майбутніх психологів до супроводу дітей в інклюзивній освіті утворює декілька компонентів, серед яких є і мотиваційно-почуттєвий компонент. Цей компонент включає усвідомлене ставлення до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, а також здатність до емпатії, толерантності, емоційної стійкості та психологічної проникливості. Він є критично важливим для психолога, оскільки визначає його здатність встановлювати ефективну взаємодію з дітьми, враховуючи їх індивідуальні особливості, і проявляти до них належне ставлення через емпатію, підтримку та психологічну чутливість [45].

Узагальнюючи наукові підходи до структури професійної готовності фахівців до роботи в інклюзивному середовищі, можна стверджувати, що мотиваційний компонент є її незмінною складовою. Він відображає глибинне ставлення майбутнього психолога до професії, спонукає до прийняття цінностей інклюзивної освіти та є джерелом для особистісного і професійного розвитку.

Отже, мотивація як внутрішній професійний ресурс зумовлює цілеспрямованість, емоційно-ціннісну залученість до взаємодії з дитиною та

готовність до постійного вдосконалення власної діяльності. Водночас ефективне формування мотиваційної готовності майбутніх психологів потребує глибшого розуміння умов і чинників, що її визначають, зумовлюють або посилюють, особливо тих аспектів, які стосуються внутрішньої мотивації. Адже саме внутрішня мотивація (Е. Десі, Р. Раяна, О. Сагач, Н. Брижак, Г. Товканець і Л. Фенчак), пов'язана з особистісним смыслом професії, прагненням до самореалізації та бажанням допомагати іншим, є основою для стійкої та усвідомленої професійної діяльності в інклюзивному середовищі. Саме ці аспекти будуть предметом подальшого аналізу у наступному підрозділі.

1.2. Чинники формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти

Мотиваційний ресурс є одним із ключових факторів професійного успіху в діяльності психолога. З огляду на те, що мотивація має багатокomпонентний і динамічний характер, її формування відбувається під впливом як внутрішніх, так і зовнішніх впливів [18].

До внутрішніх належать професійна спрямованість, ціннісні орієнтації, рівень самооцінки, здатність до саморегуляції, віра у власні сили та емоційно-вольові якості. Зовнішніми чинниками виступають особливості освітнього середовища, підтримка з боку родини та однолітків, соціальні очікування, умови для самореалізації, організація практичного навчання, а також матеріально-побутові умови. Взаємодія цих чинників визначає рівень зацікавленості студентів у майбутній професії та їхню готовність до ефективного виконання професійних обов'язків [11].

У контексті підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі доцільно виокремити ті внутрішні та зовнішні чинники, які найбільшою мірою сприяють формуванню їхньої мотиваційної готовності.

Як зазначають дослідники О. Столярова, О. Сафін, С. Діхтяренко та Т. Рабодзей, ефективна профорієнтаційна діяльність виступає першим кроком

у формуванні мотиваційної готовності здобувачів вищої освіти до професії психолога. Під час профорієнтаційної роботи абітурієнти можуть дізнатися про значення професії психолога, її основні напрями, роль на сучасному ринку праці та сформуванню власне бачення майбутньої професії, що сприяє професійному самовизначенню [36, с.106].

У процесі навчання важливо ознайомлювати майбутніх психологів з можливістю виконання професійних обов'язків в умовах інклюзії. Знання про роль і функції психолога в команді психолого-педагогічного супроводу сприяє розвитку внутрішньої мотивації, формуванню позитивного ставлення до інклюзивного середовища та готовності до виконання професійних завдань. Це також може вплинути на професійне самовизначення — як на користь спеціальності, так і на переорієнтацію на іншу сферу. У цьому контексті особливої актуальності набуває адаптація освітніх програм та впровадження спеціальних курсів, що ґрунтуються на практико-орієнтованому підході до підготовки психологів до роботи в умовах інклюзії. [36; 38].

Одним із важливих чинників формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в інклюзивному середовищі є розвиток у них відповідних професійно-ціннісних орієнтацій, особистісно-професійних якостей, відповідних умінь і компетенцій, що забезпечують ефективну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми родинами та педагогічними працівниками [1].

А. Барбінова акцентує увагу на тому, що професійна компетентність психолога полягає не лише в теоретичній обізнаності, а й у глибокій внутрішній готовності до пошуку та застосування таких форм і методів роботи, які є ефективними як для дітей з типовим розвитком, так і для дітей з особливими освітніми потребами [2].

Внутрішня готовність до професійної діяльності ґрунтується на ціннісному ставленні до кожної дитини, незалежно від наявних порушень. Тобто ще на етапі професійного становлення у майбутніх психологів мають

формуватися гуманістичні установки та толерантне ставлення до інших. Саме ці якості є важливими передумовами для розвитку позитивного ставлення до інклюзії як одного з ключових елементів професійної мотивації [30;42].

У структурі особистості психолога важливими є риси, які забезпечують ефективну і гуманну взаємодію з дітьми: милосердя, емпатійність, толерантність, оптимістичне бачення педагогічної діяльності, високий рівень самоконтролю та здатність до саморегуляції. Серед ключових умінь – креативність, здатність творчо вирішувати професійні завдання, дотримання етичних норм, зокрема конфіденційності щодо особистої інформації дитини та її родини [1;42].

На думку Г.Варіна, важливо, щоб у майбутніх психологів була сформована позитивна мотивація до професійної діяльності, адже саме вона забезпечує стійкий інтерес до обраної спеціальності, сприяє наполегливості у навчанні та бажанню вдосконалювати власні знання й уміння [4].

Для розвитку позитивної професійної мотивації важливо, щоб здобувач став активним суб'єктом навчання: проявляв пізнавальну ініціативу, самостійно приймав рішення щодо змісту самоосвіти, формував власну професійну перспективу, був відкритим до нового досвіду, розвивав самооцінку, критичність і потребу в особистісному зростанні.

Актуальні наукові дослідження підкреслюють, що позитивна мотивація відіграє провідну роль у процесі ефективного засвоєння знань і формування навичок. Доведено, що високий рівень мотивації здатен частково компенсувати нестачу здібностей, тоді як самі здібності без належної мотивації не забезпечують високих результатів у навчальній діяльності [19;22].

А.Задніпренко вважає, що мотиваційна готовність до професійної діяльності складається з кількох важливих елементів: позитивного ставлення до майбутньої професії, інтересу до неї, потреби займатися цією діяльністю, свідомого бажання стати саме фахівцем у цій галузі, професійної спрямованості та орієнтації на досягнення в обраній сфері. Для ефективного

професійного розвитку важливо, щоб мотивація відповідала самій суті обраної професії, а не була зовнішньо нав'язаною. На думку автора, усі ці складові тісно пов'язані між собою та утворюють єдину систему [10, с.120].

Ми підтримуємо цю позицію і вважаємо, що мотиваційна готовність психолога до здійснення професійної діяльності в системі інклюзії (у закладах дошкільної, шкільної та вищої освіти) може бути представлена через високі показники внутрішньої мотивації до діяльності. Це передбачає щире зацікавлення майбутнього фахівця у допомозі дітям з особливими освітніми потребами, позитивне ставлення до інклюзивного середовища, прагнення до саморозвитку, готовність долати труднощі професії та відповідально виконувати свої обов'язки. Така мотивація ґрунтується не лише на знаннях, а й на глибокому розумінні значущості своєї ролі в житті дитини й суспільства в цілому.

Серед чинників що сприяють мотиваційній готовності майбутніх фахівців можна виокремити:

1) зовнішні — профорієнтаційна робота (популяризація теми інклюзії серед абітурієнтів) і спрямованість професійної підготовки (наявність навчальних дисциплін, практичних модулів, присвячених інклюзії; проходження відповідної практики),

2) внутрішні — позитивне ставлення до професійної діяльності, інтерес до неї; орієнтація на мотиви та цінності професійної діяльності; мотивація досягнень у сфері професійної діяльності; сформованості емпатії, толерантності, гуманізму – як базових якостей особистості психолога.

Отже, **мотиваційна готовність до роботи в умовах інклюзії** — це інтегрована характеристика професійної сфери особистості психолога, що включає стійку систему мотивів, спрямованих на здійснення психологічного супроводу учасників інклюзивного освітнього процесу. Вона охоплює внутрішню установку на визнання кожної дитини повноцінним суб'єктом освіти, позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, а також готовність створювати умови для їхнього успішного навчання,

виховання та розвитку в освітньому середовищі.

1.3. Функціональні напрями діяльності практичного психолога в умовах інклюзивної освіти

Для успішної реалізації ідей інклюзії в системі освіти України необхідно подолати стереотипи в суспільстві, забезпечити практичну реалізацію інклюзивних підходів і підготувати фахівців, зокрема психологів, які відіграють ключову роль у супроводі дітей з особливими освітніми потребами.

Як зазначає М. Міщенко, особливістю психолого-педагогічного супроводу в умовах інклюзії є індивідуальний підхід до вирішення завдань особистісного розвитку, навчання й виховання дитини. Результативність цього процесу значною мірою залежить від злагодженої роботи всіх фахівців, що входять до команди супроводу. Такий супровід передбачає узгоджену, комплексну взаємодію команди фахівців і батьків дитини, спрямовану на створення умов для її гармонійного розвитку, засвоєння знань, успішної адаптації, самореалізації та інтеграції в соціум [21, с. 90].

Відповідно до Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти [25], практичний психолог є постійним учасником команди. У своїй професійній діяльності він має керуватися принципами:

- повага до індивідуальних відмінностей дитини,
- протидія дискримінації та порушенню прав дитини,
- сприяння її психофізіологічному розвитку.

Щодо **функціональних завдань практичного психолога**, то у команді супроводу практичний психолог відіграє одну із провідних ролей, виконуючи як діагностичну, так і консультативну, координаційну та просвітницьку функції. Практичний психолог формує психологічну готовність усіх учасників освітнього процесу до взаємодії з дитиною з ООП, визначає психофізіологічні особливості дитини, рівень її розвитку та потенційні можливості опанування

знаннями. Ці показники стають основою для розроблення індивідуального плану розвитку, реалізацію якого психолог координує та коригує за потреби.

Узагальнені функції практичного психолога у складі команди супроводу представлені на рисунку 1 [25;26].

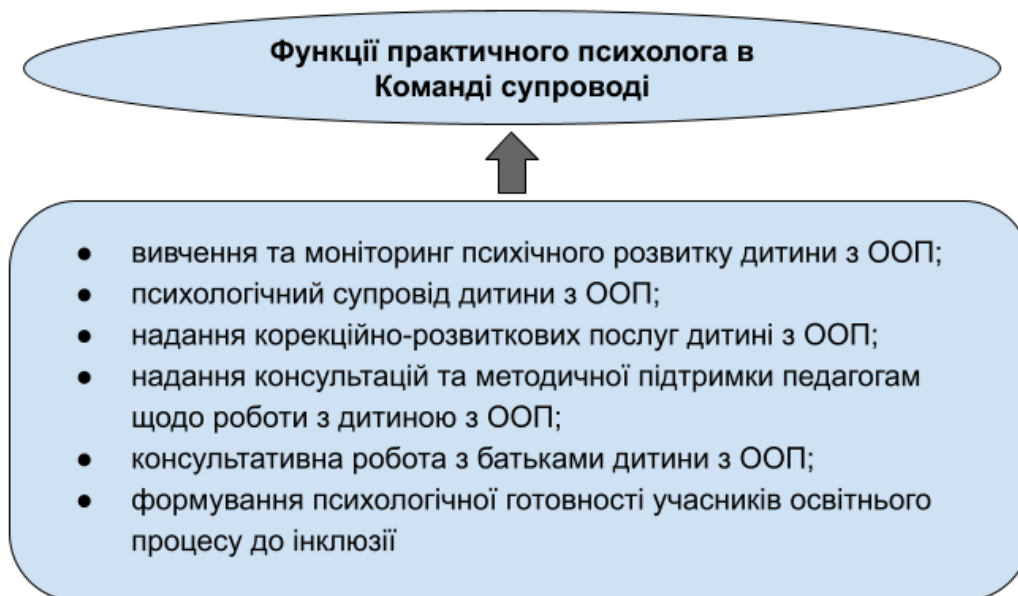


Рис. 1. Основні функції практичного психолога в команді супроводу

При підготовці практичних психологів до роботи в системі інклюзивної освіти заклад вищої освіти, як правило, орієнтує студентів на три основні напрями діяльності: діагностичний, корекційно-розвивальний і консультативний. Проте ці напрями не завжди розглядаються з урахуванням особливостей роботи саме в умовах інклюзії. У сучасних умовах важливо, щоб майбутні психологи не тільки володіли цими видами діяльності загалом, а й вміли застосовувати їх з урахуванням потреб дітей з особливими освітніми потребами [27;30].

Психодіагностична робота є важливою складовою діяльності практичного психолога, оскільки вона дозволяє вивчити особливості пізнавальної та особистісної сфери дитини з особливими освітніми потребами, виявити структуру дефекту та спрогнозувати проблеми розвитку. Для цього використовуються різні методи діагностики: аналіз документації, бесіди,

спостереження, тестування, соціометрія тощо.

Психологічна підтримка та консультування вчителів допомагає створити сприятливе освітнє середовище, з урахуванням індивідуальних потреб дитини. Психолог також координує роботу всіх учасників процесу, визначає напрямки корекції та допомагає адаптувати навчальний процес до потреб учнів з особливими освітніми потребами [8].

Важливим напрямом діяльності практичного психолога є професійний супровід родини дитини з особливими освітніми потребами. На цьому акцентують увагу О.Галян, З.Борисенко, підкреслюючи, що підтримка має охоплювати не лише дитину, а й усю сім'ю. Такий підхід сприяє не тільки покращенню навчальних досягнень, розвитку соціальних навичок і емоційного благополуччя дитини, а й позитивно впливає на її загальний стан здоров'я. Ефективність супроводу значною мірою залежить від урахування сімейного контексту — специфіки родинної ситуації, особистісних особливостей батьків, їхніх емоційних станів і взаємодії всередині сім'ї. Завдяки такій підтримці батьки отримують практичні інструменти для створення безпечного та ресурсного середовища, що відповідає індивідуальним потребам дитини та сприяє гармонійному розвитку всієї родини як єдиної системи [5, с. 46-47].

Зважаючи на зазначене, консультативна робота може передбачати проведення тематичних лекцій, семінарів, складання пам'яток для батьків і педагогів, а також індивідуальні та групові консультації.

Глибокий аналіз ролі шкільного психолога як учасника команди супроводу, проведений Н. Четверіковою, значно розширює функціональні напрями його діяльності. Окрім психологічного супроводу дітей та їх родин, вчителів та інших спеціалістів, дослідниця виділяє також супровід інших учнів класу та школи, а також батьків цих учнів [41].

Проте такий підхід може призвести до перенавантаження психолога, що збільшує ризик емоційного вигорання. Тому важливо проводити роботу з цими категоріями осіб через психологічне просвітництво, яке полягає в поширенні філософії інклюзії серед інших учнів та їх сімей. Це включає в себе

ознайомлення з принципами рівності, підтримки та взаємоповаги, що допомагає створити сприятливе середовище для всіх учасників навчального процесу, знижуючи тиск на психолога та забезпечуючи гармонійну взаємодію в інклюзивному середовищі [3;9].

Таким чином, ефективність реалізації основних напрямів діяльності практичного психолога в умовах інклюзивної освіти значною мірою залежить від його здатності забезпечити всебічний супровід не лише дитини, а й її родини, створюючи умови для гармонійного розвитку всієї сімейної системи [34].

Важливим чинником результативності роботи є також розуміння психологом ролі команди супроводу, налагодження продуктивної взаємодії між усіма її учасниками та врахування унікальних потреб кожної дитини. Саме тому особливе значення набуває підготовчий етап психолого-педагогічного супроводу, який слугує фундаментом для побудови подальшої ефективної діяльності. На підготовчому етапі супроводу практичний психолог [21]:

- 1) встановлює контакт з усіма учасниками команди супроводу;
- 2) визначає обсяг і послідовність роботи;
- 3) готує необхідну документацію;
- 4) налагоджує взаємодію з батьками дитини;
- 5) сприяє взаємодії з іншими учнями в класі;
- 6) інформує фахівців про результати психодіагностики;
- 7) обговорює з педагогами особливості психічного розвитку дитини.

Ще одним важливим чинником успішної психологічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами, як зазначає Т. Яра, є її системність і цілеспрямованість. Ефективна допомога можлива лише за умови врахування індивідуальних особливостей дитини та орієнтації на розвиток її особистості. Психологічна підтримка має бути персоналізованою, чутливою до можливих порушень здоров'я та спрямованою на надання адекватної допомоги з урахуванням потреб кожної конкретної дитини [44].

Саме тому важливою умовою ефективної діяльності практичного

психолога в інклюзивному середовищі є постійне професійне самовдосконалення. Під час професійної підготовки не завжди надається достатньо знань щодо особливостей роботи з окремими категоріями дітей з ООП. Тому практичному психологу доцільно активно займатися самоосвітою шляхом участі в неформальній освіті. Підвищення обізнаності про особливості розвитку та потреб осіб з порушеннями зору, слуху, опорно-рухового апарату, аутизмом та ін. Це дозволяє фахівцю більш компетентно взаємодіяти з такими дітьми та їхніми родинами. Тобто завдяки неформальній освіті психолог може оновлювати знання, засвоювати сучасні практики та розвивати необхідні навички для надання якісної підтримки дітей з особливими освітніми потребами [24].

Отже, діяльність практичного психолога в інклюзивному освітньому середовищі є однією з провідних умов ефективної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Його функції представлені широким спектром завдань: від діагностики та моніторингу психічного розвитку дитини до розробки та адаптації освітніх програм, створення безпечного і підтримувального середовища, налагодження взаємодії з родиною та всіма учасниками команди супроводу.

Практичний психолог не лише допомагає дитині на різних етапах її розвитку й навчання, а й узгоджує дії педагогів, батьків та інших фахівців. У роботі з дитиною, особлива увага має приділятися формуванню у неї впевненості у власних силах, розвитку адаптивних механізмів, підвищенню психологічної стійкості, що значною мірою сприяє її інтеграції в соціум та успішному засвоєнню знань.

Крім того, ефективна реалізація функціональних напрямів діяльності психолога в інклюзії передбачає його готовність до постійної професійної самоосвіти, зокрема в межах неформальної освіти.

Висновок до розділу 1

1. Аналіз підходів до структури готовності фахівців до роботи в умовах інклюзії показує різноманітність її компонентів, серед яких спільним є мотиваційний. У нашому дослідженні саме цей компонент розглядається як ключовий, бо він відображає глибоке ставлення майбутнього психолога до інклюзивної освіти, готовність приймати її цінності та вдосконалювати професійну діяльність відповідно до потреб усіх учасників освітнього процесу.

2. Мотиваційна готовність психолога до професійної діяльності в системі інклюзивної освіти виявляється через високий рівень внутрішньої мотивації до допомоги дітям з особливими освітніми потребами, позитивне ставлення до інклюзивного середовища, прагнення до саморозвитку, здатність долати професійні труднощі та відповідально виконувати свої обов'язки. Така мотивація базується не лише на теоретичній обізнаності, а й на глибокому усвідомленні значущості власної ролі в житті дитини й суспільства. Мотиваційна готовність формується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. До зовнішніх слід віднести якісну профорієнтаційну роботу, наявність у змісті професійної підготовки навчальних дисциплін та практичних модулів, що стосуються інклюзії, а також проходження відповідної практики. Внутрішні чинники включають позитивне ставлення до майбутньої професії, інтерес до неї, орієнтацію на професійні цінності, мотивацію до досягнень, а також сформованість гуманістичних установок.

3. Аналіз функціональних напрямів діяльності практичного психолога в умовах інклюзії є важливою складовою дослідження, оскільки дає змогу окреслити ключові знання, уміння та професійні якості, необхідні майбутньому фахівцеві вже під час навчання. Усвідомлення ролі психолога в інклюзивному середовищі сприяє розвитку внутрішньої мотивації до професійного зростання, формує відповідальність, прагнення бути компетентним і ефективним. Результати аналізу стануть основою для розробки заходів з підвищення мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивній освіті.

РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ МОТИВАЦІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗІЇ

2.1. Методологічні засади емпіричного дослідження: вибірка, методи, процедура проведення

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти постає потреба не лише в теоретичному осмисленні ролі психолога в інклюзивному середовищі, але й у вивченні готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності в цих умовах. Однією з ключових передумов ефективної реалізації інклюзивного підходу є сформованість мотиваційної готовності психолога, що охоплює його особистісну зацікавленість, позитивне ставлення до дітей з ООП, прагнення до самореалізації та відповідальне ставлення до професійних обов'язків.

Методологічну основу дослідження становить уявлення про мотиваційну готовність як ключовий компонент професійної підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Вона відображає особистісне ставлення до інклюзивного підходу, прийняття його цінностей та усвідомлення значущості власної професійної ролі.

Емпіричне дослідження, проведене в межах цієї роботи, спрямоване на виявлення особливостей мотиваційної готовності здобувачів вищої освіти, а також чинників, що сприяють її формуванню. Це дозволяє не лише діагностувати поточний стан готовності, а й визначити напрями вдосконалення освітніх програм і корекційно-розвивальних заходів, що сприятимуть підвищенню рівня внутрішньої мотивації до інклюзивної діяльності.

Емпірична частина дослідження включала кілька послідовних етапів.

На першому етапі було проведено діагностику мотиваційної готовності здобувачів вищої освіти психолого-педагогічного напрямку за допомогою валідних стандартизованих методик. Дослідження проводилося в онлайн-форматі із застосуванням платформи SurveyMonkey, що забезпечило оперативний і зручний збір даних. У кінцеву вибірку були включені лише ті респонденти, які повністю пройшли діагностичне опитування та надали

відповіді на всі запитання запропонованих методик. Остаточну вибірку склали 42 студенти 3–4 курсів денного та заочного відділення спеціальності 053 «Психологія» Криворізького державного педагогічного університету. Врахування саме цієї категорії студентів зумовлено тим, що вони вже мають достатній рівень теоретичної підготовки та певний досвід практичної діяльності у закладах освіти, що дозволяє більш адекватно оцінити їхню мотиваційну готовність до професійної реалізації в умовах інклюзії.

На другому етапі було здійснено обробку результатів за допомогою методів кількісного та якісного аналізу, зокрема кореляційного аналізу з використанням програми SPSS-22. Це дозволило визначити взаємозв'язки між різними показниками мотиваційної готовності та окреслити фактори, що позитивно або негативно впливають на її формування.

Третій етап полягав у систематизації отриманих результатів і формулюванні висновків, які лягли в основу розробки корекційно-розвивальних заходів. Ці заходи будуть спрямовані на вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів шляхом розвитку їх внутрішньої мотивації, формування гуманістичних установок та позитивного ставлення до інклюзивного середовища.

Дослідження особливостей мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в умовах інклюзивної освіти здійснювалося за допомогою взаємопов'язаних психодіагностичних методик, які дозволяють комплексно оцінити різні аспекти мотиваційної сфери особистості[14;28].

1) Методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра в модифікації А. Реана — використана з метою вимірювання внутрішньої мотивації в співвідношенні із зовнішньою мотивацією у професійній діяльності. Це дозволило діагностувати показники:

ВМ — внутрішня мотивація;

ЗПМ — зовнішня позитивна мотивація;

ЗНМ — зовнішня негативна мотивації.

Для дослідження мотиваційної готовності майбутніх психологів до

роботи в інклюзивній освіті інструкцію методики було адаптовано таким чином: *«Дайте оцінку значущості наведених мотивів професійної діяльності за умов її здійснення в сфері інклюзії»*. Такий підхід дозволив діагностувати особливості мотивації професійної діяльності в контексті інклюзії, а також проаналізувати, наскільки професійні прагнення психолога пов'язані з особистісними цінностями та інтересами у цьому середовищі.

2) Методика «Якорі кар'єри» Е. Шейна — застосовується для виявлення провідних кар'єрних якорів особистості (цінності, мотиви, установки), які формуються в процесі соціалізації і професійного самовизначення та впливають на вибір і розвиток майбутнього професійного шляху. Методика дає змогу виявити такі ключові кар'єрні орієнтації у студентів: професійну компетентність, менеджмент, автономію, стабільність роботи, стабільність місця проживання, служіння, виклик, інтеграцію стилів життя та підприємництво. Аналіз цих орієнтацій допомагає зрозуміти, які цінності є основою мотивації особистості, що є критично важливим для прогнозування професійного самовизначення, планування кар'єрного шляху та підвищення мотиваційної готовності до професійної діяльності в умовах інклюзії.

3) У дослідженні використано опитувальник «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова та ін.), метою якого є оцінка рівня толерантності особистості, а також її ставлення до представників різних соціальних та етнічних груп. Толерантність, як важлива особистісна риса, розглядається як одна з ключових умов професійної ефективності психолога, який працює в інклюзивному освітньому середовищі. Адже саме вона забезпечує здатність до прийняття різноманітності, повагу до унікальності кожного учасника освітнього процесу, а також вміння вибудовувати конструктивну взаємодію з дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками та колегами [7;17]. Високий рівень толерантності сприяє розвитку внутрішньої мотивації до професійної діяльності, підвищенню емпатійності та готовності до командної роботи [7].

Запропонований для діагностики опитувальник, дозволяє не лише

визначити загальний рівень толерантності, а й дослідити її окремі складові — етнічну, соціальну та особистісну толерантність, що є особливо важливим у контексті роботи психолога в інклюзії.

4) Методика «Діагностика професійної спрямованості» (Б. Басса) — дозволяє виявити переважні типи спрямованості особистості (мотиви та цінності), які визначають професійний вибір і поведінку. Методикою передбачено діагностику трьох основних типів спрямованостей:

- 1) спрямованість на себе (особисте задоволення);
- 2) спрямованість на спілкування (соціальні зв'язки);
- 3) спрямованість на справу (якісне виконання роботи).

Для ефективної роботи в умовах інклюзивної освіти найбільш значущими вважаємо саме спрямованості на спілкування та на справу. Спрямованість на справу є відображенням внутрішньої готовності фахівця до конструктивної взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу — дітьми з особливими освітніми потребами, їхніми батьками, колегами та іншими членами команди супроводу.

Спрямованість на спілкування передбачає розвиток таких якостей, як відкритість, емпатійність, толерантність і здатність до міжособистісного діалогу, що є критично важливими для створення безпечного й підтримувального середовища. Водночас спрямованість на справу свідчить про високий рівень професійної мотивації, відповідальності, готовності до вдосконалення знань і вмінь, що необхідні для забезпечення якісної інклюзивної практики.

Обрані інструменти є надійними, перевіреними в практиці та відповідають завданням дослідження. Їх поєднання дає змогу оцінити стан мотиваційної готовності студентів до роботи в інклюзивному середовищі.

2.2. Обробка та аналіз результатів дослідження

Діагностика особливостей співвідношення різних видів мотивації в професійної діяльності є важливим кроком для цього дослідження. Вираженість внутрішньої мотивації підтвердить, що студенти обрали професію психолога свідомо, за власним бажанням, а не через зовнішній тиск чи вигоду. Переважання внутрішньої мотивації має сприяти інтересу до роботи, бажанню розвиватися та ефективніше допомагати дітям в інклюзивному середовищі.

Результати діагностики представлені на діаграмі (рис. 2).



Рис. 2. Результати діагностики внутрішньої мотивації

У даному дослідженні важливими є показники внутрішньої мотивації у співвідношенні з іншими її видами. На етапі опитування ми просили студентів оцінити мотиви професійної діяльності, зважаючи на перспективу роботи в умовах інклюзії. З цією метою було адаптовано інструкцію до методики «Мотивація професійної діяльності» К. Замфіра в модифікації А. Реана

Результати діагностики показують, що майже половина опитаних студентів (47% — 20 осіб) орієнтується на внутрішні стимули (ВМ) — інтерес до роботи в інклюзивному середовищі, прагнення до самореалізації, та

можливо психологічного супроводу дітей з ООП.

Близько 36% (15 осіб) мають зовнішню позитивну мотивацію (ЗПМ), що проявляється в очікуванні соціального визнання та професійного успіху у сфері інклюзивної освіти.

Близько 17% (7) учасників виявили зовнішню негативну мотивацію (ЗНМ), що може свідчити про певні страхи або невпевненість щодо роботи в команді супроводу у цих студентів.

Такий розподіл мотиваційних орієнтацій вважаємо сприятливим у межах цього дослідження, оскільки переважання внутрішньої та позитивної зовнішньої мотивації забезпечує потенціал для ефективного професійного становлення у сфері інклюзії.

Наступним кроком емпіричного дослідження є діагностика ціннісних орієнтацій у професійній діяльності з допомогою методики «Якорі кар'єри» Е. Шейна. Результати опитування дозволили уточнити провідні кар'єрні орієнтації майбутніх психологів.

За результатами діагностики (рис. 3) можна встановити наступні закономірності. Найбільш вираженою кар'єрною орієнтацією є інтеграція стилів життя (31%), що свідчить про переважне прагнення студентів до гармонійного поєднання професійних і особистісних сфер життя. Потреба у збереженні балансу або, можливо, прагнення до попередження професійного вигорання в майбутньому.

На другому місці за важливістю виявилася професійна компетентність (19%), що відображає орієнтацію на саморозвиток, підвищення кваліфікації та прагнення бути експертами у своїй сфері.

Водночас автономія (17%) також має суттєву вагу, демонструючи прагнення частини студентів до самостійності та незалежності у прийнятті професійних рішень та реалізації власних цілей.

Отримані результати за шкалами служіння (10%) і підприємництво (12%) відображають не чітко виражену орієнтацію майбутніх психологів працювати на користь суспільства та розпочинати власну справу.

Натомість такі орієнтації, як менеджмент (7%), виклик (2%), стабільність роботи (2%) і повна відсутність орієнтації на вибір стабільності місця проживання (0%), свідчать про слабку зацікавленість у традиційних кар'єрних стратегіях, орієнтованих на адміністративне зростання, довготривалу стабільність чи подолання професійних викликів.

Розподіл студентів за кар'єрними орієнтаціями, n=42

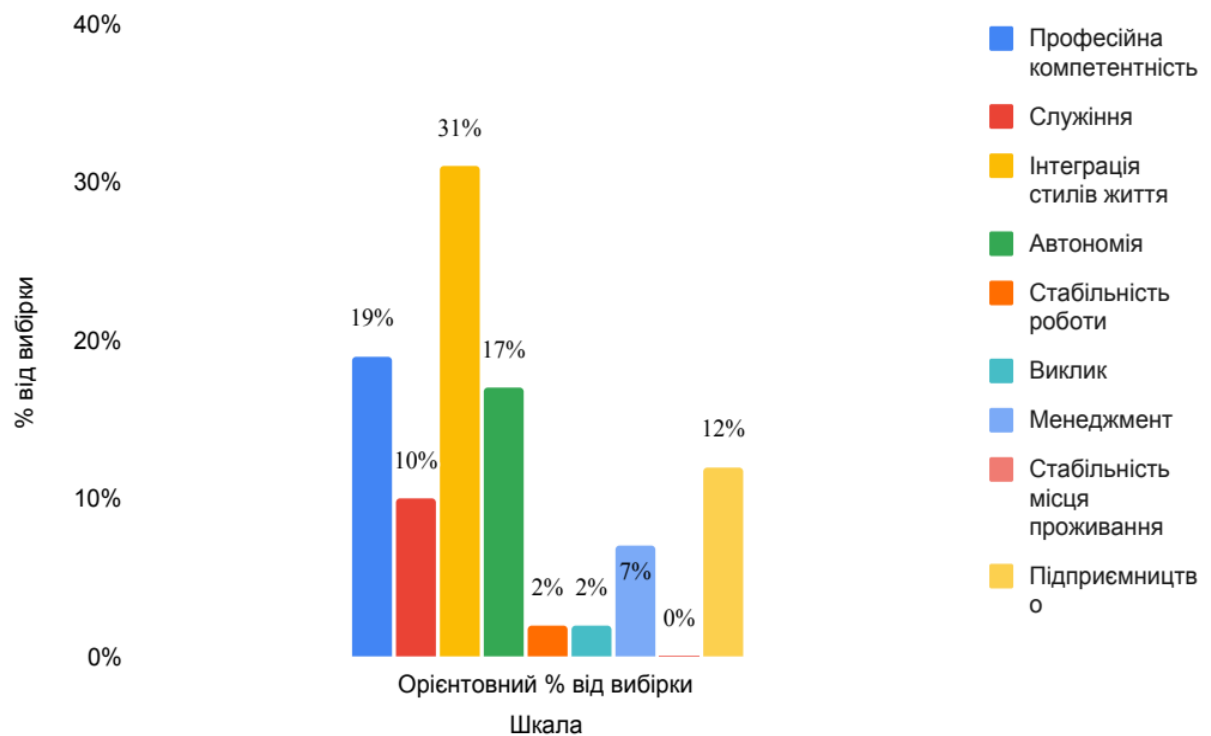


Рис. 3. Результати діагностики кар'єрних орієнтацій

Загальну тенденцію результатів можна пояснити тим, що до вибірки увійшли студенти 3–4 курсів, які перебувають на етапі активного професійного самовизначення. Для цього періоду характерне посилене прагнення до автономії, професійного розвитку, формування власного стилю діяльності, а також досягнення балансу між особистим і професійним життям. Проте ефективна діяльність психолога в інклюзії передбачає ширший спектр кар'єрних орієнтирів, зокрема: орієнтацію на служіння, що відображає готовність допомагати іншим і брати участь у соціально значущих ініціативах; підприємництво, яке передбачає ініціативність, здатність генерувати нові ідеї та впроваджувати інновації; а також менеджмент, як орієнтацію на

організацію, координацію взаємодії в команді та прийняття відповідальних рішень.

Оцінка рівня толерантності здійснювалася за опитувальником «Індекс толерантності» (Г. Солдатова, О. Кравцова та ін.). Результати діагностики рівня толерантності представлені в таблиці 1.

Табл.1

Рівень толерантності майбутніх психологів

Рівні	Кількість осіб	%
Високий	17 осіб	41%
Середній	22 осіб	52%
Низький	3 особи	7%
Всього	42 особи	100%

Як бачимо з результатів опитування середній рівень (52%) переважає серед студентів, що свідчить про помірну сформованість толерантності у більшості майбутніх психологів. Це означає, що у них є базове розуміння та прийняття різноманітності, однак вони можуть потребувати додаткової підготовки для ефективної роботи в інклюзивному середовищі.

Високий рівень (41%) у значної частки респондентів свідчить про наявність позитивних особистісних установок, емпатії, відкритості до взаємодії з різними соціальними групами, зокрема дітьми з ООП.

Низький рівень (7%) хоч і є мінімальним, однак вказує на наявність певної частини студентів, у яких спостерігається недостатній рівень толерантності. Це потенційна зона ризику для професійної діяльності в інклюзії, оскільки наявність негативних установок може перешкоджати формуванню якісної взаємодії з різними соціальними групами, зокрема з дітьми з ООП та їхніми родинами.

З метою аналізу різних аспектів вияву толерантності у майбутніх психологів проаналізуємо результати за окремими субшкалами опитувальника

(рис. 4).



Рис. 4. Результати діагностики видів толерантності

Етнічна толерантність на високому рівні спостерігається у понад половини опитаних (52%) студентів, що свідчить про сформовану готовність до міжкультурної взаємодії, відкритість і повагу до представників інших національностей — ключові якості для фахівця в умовах інклюзії. Водночас наявність 8% осіб із низьким рівнем етнічної толерантності сигналізує про потенційні загрози проявів упередженості, що може ускладнювати міжособистісну взаємодію з дітьми з ООП та їх батьками, зокрема різного етнічного (культурного) походження.

Соціальна толерантність, яка відображає особливості ставлення до різних соціальних груп, продемонстрована на високому рівні в 36% опитаних, тоді як переважна більшість (57%) перебуває на середньому рівні. Це може свідчити про прийняття соціальної різноманітності носить ситуативний характер, зокрема в складних або конфліктних ситуаціях може знижуватися. Наявність 7% із низьким рівнем вказує на необхідність додаткової роботи з

формування більш прийняттого ставлення до соціальної різноманітності у майбутніх психологів.

Толерантність як особистісна риса у 43% студентів знаходиться на високому рівні, що говорить про їхню відкритість і готовність приймати інших такими, якими вони є. Ще 48% мають середній рівень — це означає, що вони мають хороший потенціал, але їм ще потрібно розвивати цю рису. Водночас 9% студентів показали низький рівень, що може свідчити про замкненість, жорсткість у поглядах або труднощі в спілкуванні, що може заважати їм у майбутній роботі психолога, особливо в інклюзивному середовищі.

Результати дослідження свідчать, що більшість з опитаних майбутніх психологів мають середній або високий рівень етнічної, соціальної толерантності та толерантності як особистісної риси, що є позитивною передумовою для роботи в умовах інклюзії.

Водночас наявність респондентів із низькими показниками за всіма шкалами все ж вказує на потребу в психопрофілактичній та профорієнтаційній роботі з студентами, спрямованої на формування прийняття, відкритості та готовності до взаємодії з різними соціальними групами.

З метою визначення провідної спрямованості студентів у мотиваційно-ціннісній сфері (джерело внутрішньої активності) були проаналізовані результати методики «Діагностика професійної спрямованості» (Б. Бас). Узагальнені результати представлені на діаграмі (рис. 5).

Результати емпіричного дослідження дозволили встановити, що серед майбутніх психологів переважає спрямованість на справу (43%), що є позитивною тенденцією для представників цієї професії. Фахівці з такою орієнтацією, як правило, демонструють щире зацікавлення у змісті діяльності, прагнуть до вдосконалення професійних навичок, відкриті до співпраці та зацікавлені в результатах спільної роботи.

Розподіл студентів за видами спрямованостей, n=42

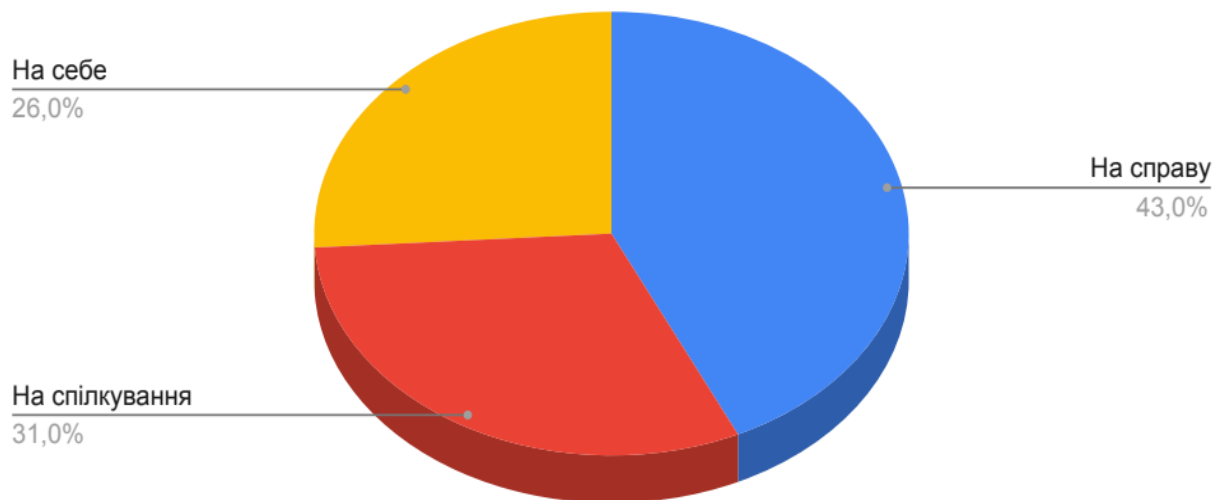


Рис. 5. Результати діагностики видів спрямованості

Водночас у значної частини досліджуваних (31%) виявлено виражену спрямованість на спілкування. Така орієнтація свідчить про потребу в соціальній взаємодії, встановленні емоційних контактів, прагненні до прийняття в групі та отримання соціального схвалення. Однак варто враховувати і певні ризики: надмірна орієнтація на соціальні зв'язки може знижувати об'єктивність у прийнятті рішень, ускладнювати дотримання професійної дистанції та заважати зосередженню на виконанні функціональних завдань. Крім того, така спрямованість може орієнтувати на неформальне спілкування, що не завжди відповідає вимогам професійної комунікації [28].

Спрямованість на себе (26%) була притаманна найменшій кількості студентів, проте її наявність у чверті вибірки також заслуговує на увагу. Цей тип орієнтації пов'язаний із зосередженістю на власних переживаннях, потребі в самоствердженні, домінуванні чи прагненні престижу в професії. У помірному прояві така спрямованість може підтримувати мотивацію до досягнень і особистого професійного розвитку, однак її надмірна вираженість може заважати ефективній роботі професійній діяльності майбутніх студентів.

Отже, отримані результати свідчать, що більшість майбутніх психологів орієнтовані на зміст діяльності, що є важливою умовою ефективної роботи в інклюзії. Висока спрямованість на справу свідчить про професійні наміри та прагнення до розвитку. Орієнтація на спілкування також має позитивне значення, адже передбачає готовність до взаємодії, однак не завжди є ефективною — іноді проявляється як потреба у контактах заради самих контактів, без глибокого змісту. Натомість спрямованість на себе у професійній діяльності вимагає певної уваги, оскільки надмірна зосередженість на власних переживаннях може заважати розумінню потреб інших та знижувати ефективність підтримки дитини з ООП та її родини.

Для перевірки зв'язку між внутрішньою мотивацією та іншими досліджуваними компонентами (кар'єрні орієнтації, толерантність, професійна спрямованість) було використано коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. Такий вибір статистичного критерію вважаємо доцільним, оскільки всі змінні мають кількісний характер, а розподіл даних не демонстрував суттєвих відхилень від нормального. Це дало змогу оцінити силу та напрямок лінійного зв'язку між досліджуваними показниками.

У таблиці 2 представлені узагальнені результати статистичного аналізу із виявленими взаємозв'язками.

Табл. 2

Кореляції внутрішньої мотивації з досліджуваними показниками

Внутрішня мотивація (ВМ)	Змінна	Коефіцієнт кореляції (r)	p- значення
ВМ	Кар'єрні орієнтації: професійна компетентність	0.463	< 0.000
ВМ	Кар'єрні орієнтації: автономія	0.585	< 0.000
ВМ	Спрямованість на справу	0.531	< 0.000

* – на рівні значущості $p < 0,05$

Результати статистичного аналізу свідчать про наявність помірного

позитивного зв'язку між внутрішньою мотивацією майбутніх психологів і такими змінними, як професійна компетентність ($r = 0.463$), автономія ($r = 0.585$) та спрямованість на справу ($r = 0.531$). Усі зв'язки є статистично значущими ($p < 0.05$) та дозволяють стверджувати, що орієнтація студентів на професійне самовдосконалення, їхня здатність до самостійного прийняття рішень, а також інтерес до змісту діяльності (а не лише до зовнішніх результатів) є чинниками, що сприяють формуванню та підсиленню внутрішньої мотивації. Виявлені зв'язки мають практичну цінність, оскільки внутрішня мотивація є значущим прогностичним показником ефективної професійної діяльності, зокрема в контексті інклюзивної освіти, яка вимагає високого рівня особистісної залученості, автономності та готовності до саморозвитку.

У таблиці 2 подано лише ті показники, які продемонстрували статистично значущу кореляцію з рівнем внутрішньої мотивації. Водночас жоден із компонентів толерантності не виявив достовірного взаємозв'язку з досліджуваним мотиваційним показником. Така відсутність статистичної залежності може свідчити про відносну незалежність цих змінних або ж про те, що толерантність, як більш стабільна особистісна характеристика, формується під впливом інших чинників, не пов'язаних безпосередньо з внутрішньою мотивацією на етапі професійної підготовки.

Отримані дані можуть бути використані для вдосконалення професійної підготовки майбутніх психологів, зокрема в аспекті формування внутрішньої мотивації через розвиток професійної компетентності, автономності та орієнтації на змістовну діяльність. Це дає змогу цілеспрямовано впливати на мотиваційно-ціннісну сферу студентів, розробляючи відповідні навчальні та виховні заходи, тренінгові програми та освітні стратегії, спрямовані на посилення внутрішніх мотиваційних джерел. Такий підхід сприятиме не лише особистісному та професійному зростанню майбутніх фахівців, а й підвищенню якості їхньої діяльності в інклюзивному освітньому середовищі.

2.3. Психолого-педагогічні рекомендації щодо формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі

Робота психолога в інклюзивному середовищі потребує не лише професійних знань, а й внутрішньої готовності приймати різноманітність, підтримувати кожну дитину та взаємодіяти з учасниками освітнього процесу. Проте мотиваційна готовність формується не автоматично в межах навчання. Тому важливо впроваджувати корекційно-розвивальні заходи, які б допомагали студентам краще усвідомити значущість інклюзивної практики та сформувати позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності.

Цінними для нашого дослідження є ідеї С. Ісаєвича та І. Зболотної щодо готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Вивчаючи дану проблематику, автори окреслили низку важливих напрямів підготовки студентів, серед яких [12, с. 50]:

- 1) розвиток особистісних якостей, що сприяють толерантності й професійному самовизначенню;
- 2) оновлення змісту навчальних курсів з акцентом на специфіку розвитку дітей з ОМЗ;
- 3) запровадження окремої навчальної дисципліни з основ психолого-педагогічного супроводу;
- 4) проходження практики у відповідних закладах;
- 5) впровадження заходів, спрямованих на формування професійної компетентності через тренінги, діагностику та індивідуальну роботу зі студентами.

Важливим аспектом підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі є формування стійких установок на прийняття, толерантність і повагу до різноманітності. У нашому дослідженні зафіксовано невелику, але помітну групу студентів із низьким рівнем толерантності. Це свідчить про потребу цілеспрямованої роботи в цьому напрямі.

Виходячи з вищезазначеного, доцільно розглянути методичні

рекомендації [31], підготовлені на основі дослідження «Вдосконалення науково-методичного забезпечення діяльності психолого-медико-педагогічних консультацій в умовах соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами», де зазначено, що ефективна інклюзія вимагає переосмислення повсякденної взаємодії в освітньому середовищі.

У роботі окреслено практичні підходи, що сприяють формуванню атмосфери прийняття та підтримки в інклюзивному середовищі. Зокрема, йдеться про психологічну підтримку дітей в адаптаційний період, розвиток навичок позитивної комунікації в дитячих і студентських колективах, просвітницьку роботу з педагогами та батьками щодо особливостей розвитку дітей з ООП [31, с.13-37].

Ці напрямки реалізуються через тренінгові форми роботи, які орієнтовані на підвищення рівня педагогічної компетентності, зміцнення психологічного ресурсу батьків, формування соціальної адаптованості дітей, а також розвиток емпатії та здатності до конструктивної взаємодії. Комплекс таких заходів сприяє створенню безпечного й толерантного середовища, де кожен має змогу бути почутим і прийнятим [31, с. 52-73].

Вважаємо, що розвиток толерантності має відбуватися комплексно і цілеспрямовано — через тренінги, інтерактивні заняття, спеціалізовані практикуми, а також шляхом інтеграції відповідного змісту в освітні програми.

Ідентифікація кар'єрних орієнтацій студентів психологічних спеціальностей також є важливим інструментом для розуміння їхньої мотивації, професійних пріоритетів і напрямків розвитку в умовах інклюзивної освіти. Це дозволяє більш ефективно спланувати їхній професійний шлях і забезпечити відповідну підтримку для реалізації потенціалу в межах обраної кар'єри [19;33].

На думку М. Царевської, кар'єра найчастіше розглядається через призму професійного самовизначення, де вибір кар'єри пов'язаний із формуванням стійкої Я-концепції особистості, що змінюється відповідно до психологічного

та соціального дозрівання. Самовизначення стає важливою частиною кар'єрного шляху. Під час навчання студенти уточнюють свої уявлення про власні можливості та цінності, планують майбутній професійний розвиток і самореалізацію. Вивчаючи професійну діяльність, студенти засвоюють критерії професійного розвитку та співвідносять їх з власними цілями, що формує їхню кар'єрну орієнтацію [40].

У сфері підготовки психологів до діяльності в інклюзивному середовищі деякі орієнтації можуть відігравати ключову роль у формуванні професійної ідентичності, виборі стилю роботи та побудові взаємодії з учасниками освітнього процесу. Варто звернути увагу на ті кар'єрні орієнтації, які є найбільш релевантними для професійного становлення психологів в інклюзивній освіті. Вважаємо, що до таких належать:

1) менеджмент передбачає організацію та координацію діяльності, що дозволяє студентам психології розвивати лідерські якості та управлінські навички, необхідні для створення інклюзивного середовища;

2) професійна компетентність фокусується на розвитку глибоких знань і практичних навичок, що дозволяє майбутнім психологам ефективно працювати з дітьми з ООП, застосовувати наукові методи в реальній практиці, хоча може призводити до надмірної теоретичності;

3) автономія визначає прагнення до самостійного прийняття рішень та забезпечує психологам гнучкість і незалежність, дозволяючи впроваджувати інноваційні методи в роботі з дітьми з ООП, проте може ускладнити командну взаємодію;

4) служіння орієнтоване на допомогу іншим і соціальну відповідальність: психологи з такою орієнтацією з одного боку більш мотивовані підтримувати дітей з ООП, сприяючи їхній соціалізації, а з іншого — можуть стикатися з емоційним виснаженням через високі вимоги до себе.

Зважаючи на важливість цих орієнтацій, у закладах вищої освіти доцільно створювати умови для їх розвитку. Це можна реалізувати за допомогою:

— включення тематики кар'єрного самовизначення до навчальних

програм;

- проведення психодіагностичних обстежень для виявлення провідних орієнтацій;
- організацію тренінгів з розвитку професійної ідентичності;
- супервізії й наставництво в умовах практики [37;43].

Перераховані кар'єрні орієнтації сприяють становленню майбутнього психолога як суб'єкта власної професійної траєкторії, підвищують його готовність до викликів інклюзії, формують адаптивність, гнучкість і мотивацію до сталого професійного розвитку.

Розвиток професійної спрямованості майбутніх психологів — це ще один ключовий чинник, що забезпечує їхню готовність до діяльності, мотиваційну залученість та здатність до тривалого професійного зростання. Зокрема спрямованість на справу виступає внутрішнім стрижнем особистості, який забезпечує цілеспрямоване оволодіння знаннями, стійкий інтерес до професії, активну участь у навчальному процесі та самореалізацію в обраній галузі [43].

Наукові дослідження засвідчують [16;19;3243], що формування спрямованості є динамічним процесом, який включає трансформацію професійної «Я-концепції», розвиток рефлексивного мислення, внутрішньої мотивації, а також емоційної та поведінкової стійкості. Розвиток спрямованості також пов'язаний із формуванням професійно значущих рис характеру — гнучкості, здатності до саморефлексії, корекції кар'єрних планів.

З метою цілеспрямованого формування цієї важливої якості доцільно впроваджувати такі методи розвитку спрямованості на справу в інклюзивній освіті:

- 1) індивідуалізовані практики самопізнання – рефлексивні щоденники, картування життєвого шляху, які дозволяють студентам усвідомити власні цінності, мотиваційні установки та зони професійного зростання;
- 2) наставництво та рольові моделі – взаємодія з досвідченими психологами та фахівцями команди супроводу формує образ професійної ідентичності та стимулює розвиток спрямованості на практичне втілення

фахових цінностей;

3) психодіагностика – дозволяє діагностувати вже сформовані мотиви та розробити персоналізовані стратегії розвитку спрямованості, з урахуванням специфіки роботи в інклюзивному середовищі;

4) розвиток здатності до корекції кар'єрних планів – через планування професійного маршруту з урахуванням соціальних викликів та запиту інклюзивної системи освіти на фахівців з високою адаптивністю.

У деяких вітчизняних (С. Авдєєва [1], С. Ісаєвич [12]) та зарубіжних дослідженнях (М. Ainscow, А. Dyson, Т. Booth, S. Weiner[46], R. Woody [52]) значну увагу приділено профорієнтаційній та просвітницькій роботі серед громадян і фахівців у сфері інклюзії, зокрема психологів, що сприяє формуванню не лише обізнаності, але й внутрішньої мотивації до професійної самореалізації в інклюзивному середовищі.

Популяризація знань про інклюзію — це не лише ознайомлення з нормативно-правовими аспектами чи методиками роботи, а передусім створення умов для особистісного осмислення значущості цієї діяльності. Майбутній психолог має бачити не лише виклики — такі як емоційна складність, необхідність міждисциплінарної взаємодії, високий рівень професійної відповідальності — але й позитивні аспекти: можливість впливати на долі дітей, сприяти соціальній справедливості, реалізувати себе як гуманістично орієнтованого спеціаліста [35;41].

Коли студент розуміє, що його майбутня діяльність може стати істотним внеском у розвиток інклюзивного суспільства, це сприяє формуванню ціннісно-змістової основи його мотиваційної готовності. У цьому процесі важливу роль відіграють:

- знайомство з реальними історіями успіху психологів в інклюзії;
- участь у тренінгах і семінарах із залученням фахівців-практиків;
- наставництво з боку досвідчених команд супроводу;
- популяризація знань щодо філософії інклюзивної освіти.

Загалом, системна популяризація інклюзивної психології серед студентів сприяє не лише підвищенню професійної обізнаності, але й активізації внутрішніх мотиваційних ресурсів, що є основою для успішної і сталого професійного розвитку майбутніх фахівців у сфері психологічного супроводу інклюзії.

На основі опрацьованого теоретичного та практичного матеріалу запропоновано узагальнені напрями роботи з формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до діяльності в інклюзивному



середовищі. Вони представлені у вигляді блок-схеми (рис. 6).

Рис. 6. Напрями і завдання з формування мотиваційної готовності студентів до роботи в системі інклюзії

Запропонований підхід до формування мотиваційної готовності майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі спрямований на формування професійних і особистісних якостей фахівця. Він охоплює оновлення змісту навчання, практичну підготовку, розвиток професійної спрямованості та профорієнтаційну діяльність. Особливу увагу приділено

розвитку внутрішньої мотивації, що є важливою умовою ефективної взаємодії з дітьми з ООП. Комплексний підхід забезпечує готовність до ціннісного сприйняття інклюзії та професійної реалізації.

Висновок до розділу 2

У другому розділі здійснено комплексне емпіричне дослідження стану мотиваційної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Застосування низки психодіагностичних методик дозволило виявити як сильні сторони, так і зони розвитку у мотиваційній структурі студентів.

Результати показали переважання внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації, що свідчить про наявність сприятливого потенціалу до свідомого вибору професії, зацікавленості у сфері інклюзії та прагнення до самореалізації. Разом із тим, спостерігається нерівномірність у розподілі кар'єрних орієнтацій: студенти орієнтовані передусім на гармонійне поєднання особистого та професійного життя, автономію та професійну компетентність, але демонструють нижчий інтерес до таких важливих для інклюзії цінностей, як служіння, підприємництво та управлінська активність.

Професійна спрямованість майбутніх фахівців загалом відповідає вимогам інклюзивного середовища, зокрема через орієнтацію на зміст діяльності та комунікацію (хоча й не завжди професійного змісту). Однак у частини респондентів простежується зосередженість на власних потребах, що може знижувати ефективність надання психологічної допомоги. Рівень толерантності також виявився загалом достатнім, проте потребує подальшого розвитку, особливо в аспектах соціального прийняття та особистісної відкритості.

Тож отримані дані підтверджують, що мотиваційна готовність майбутніх психологів до роботи в інклюзії має позитивний потенціал, але потребує цілеспрямованого розвитку. У зв'язку з цим було розроблено психолого-

педагогічні рекомендації, спрямовані на всебічне формування ключових професійних і особистісних якостей майбутніх психологів. Особлива увага приділена розвитку внутрішньої мотивації як ключового чинника ефективної професійної діяльності, посиленню професійної спрямованості через активізацію саморозвитку, підвищення кваліфікації та готовності до інноваційної роботи. Крім того, рекомендації орієнтовані на формування ціннісної готовності до діяльності в умовах соціального та культурного різноманіття, що передбачає розвиток толерантності, емпатії, комунікативних навичок і здатності до адаптації в мультикультурному інклюзивному середовищі. Реалізація цих рекомендацій має на меті підвищити мотивацію майбутніх психологів до роботи в системі інклюзивної освіти.

ВИСНОВКИ

Мету дослідження досягнуто шляхом теоретичного аналізу мотиваційної готовності, емпіричного вивчення її рівня у студентів-психологів та розробки рекомендацій для її підвищення.

У теоретичній частині мотиваційна готовність була визначена як ключовий компонент професійної підготовки майбутніх психологів до роботи в інклюзивному середовищі. Вона представляє собою сукупність внутрішніх установок, цінностей, інтересів і прагнень, що формують усвідомлене ставлення до професії та готовність ефективно виконувати професійні функції в умовах інклюзії. Мотиваційна готовність формується під впливом як внутрішніх (професійна спрямованість, гуманістичні цінності, інтерес до саморозвитку), так і зовнішніх чинників (навчальні дисципліни, практична підготовка, профорієнтаційна робота), що визначає її роль як фундаменту професійної компетентності.

Емпіричне дослідження підтвердило переважання позитивної мотивації серед студентів, що свідчить про їх готовність до свідомого вибору професії та активної діяльності в інклюзивному середовищі. Водночас виявлено деякі аспекти, які потребують подальшого розвитку, зокрема розширення професійних цінностей, формування толерантності та комунікативних навичок. Ці результати вказують на необхідність цілеспрямованої підтримки мотиваційної готовності в процесі професійної підготовки.

Розроблені психолого-педагогічні рекомендації спрямовані на системне підвищення мотиваційної готовності майбутніх психологів через розвиток внутрішньої мотивації, професійної спрямованості, емпатії, толерантності та здатності до адаптації в мультикультурному інклюзивному середовищі. Впровадження цих рекомендацій має на меті забезпечити ефективність і якість професійної діяльності психологів у сфері інклюзивної освіти.

Отже, мотиваційна готовність є ключовим аспектом успішної професійної діяльності майбутніх психологів в інклюзивній освіті і потребує постійного розвитку та підтримки протягом усієї фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдєєва С. О. Підготовка майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти // Соціально-психологічні ресурси освітніх організацій: досвід, сучасність, перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 16–18 жовт. 2013 р.). Запоріжжя, 2013. URL: http://sites.znu.edu.ua/sppconf/2013pdf/avdeeva_4.pdf (дата звернення: 08.11.2024).
2. Барбінова А. Структура готовності вчителів до професійної діяльності в умовах інклюзії // Український педагогічний журнал. 2021. № 1. С. 58–64.
3. Браїла О. І. Роль практичного психолога в інклюзивній освіті: ресурси компетентнісного підходу : кваліфікац. робота здобувача освіт. ступеня магістр спец. 053 Психологія / кер. А. В. Кічук. Ізмаїл, 2023. 79 с.
4. Варіна Г. Психологічні засади готовності майбутнього психолога до професійної діяльності в інклюзивному просторі // Актуальні проблеми сучасної психології: шляхи становлення особистості. 2020. № 2. С. 67–73.
5. Галян О. І., Борисенко З. Т. Психологічні аспекти супроводу батьків дітей з особливими освітніми потребами // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць. 2019. № 2, т. 2. С. 44–49.
6. Гапочка Я. О. Психолого-педагогічні індикатори готовності фахівців освіти до здійснення професійної діяльності в умовах інклюзії // Полімодальність особистісного розвитку суб'єктів освіти у сучасному : наук.-метод. посіб. / ред. Н. М. Токарева. Кривий Ріг, 2022. С. 143–151.
7. Гапочка Я. О., Токарева Н. М. Інтеграція ідей ліберальної філософії толерантності у виміри сучасної інклюзивної освіти. *Integration of traditional and innovation processes of development of modern science: collective monograph* / edited by authors. – 1st ed. Riga, Latvia : «Baltija Publishing», 2020. P. 189 – 208.
8. Горбань Г. Особливості співпраці практичного психолога та учителя в умовах реформування освіти // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр. / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, Благод. фонд ім. Антона

Макаренка. Київ, 2018. Вип. 3. С. 37–43.

9. Дрозд О. М. Партнерська взаємодія практичного психолога з учасниками освітнього процесу в умовах НУШ // Шк. психологу. Усе для роботи. 2019. № 8. С. 4–10.
10. Задніпренко А. Мотиваційна готовність майбутніх практичних психологів до професійної діяльності // Наука. Освіта. Молодь. 2019. Вип. 1. С. 120–123.
11. Занюк С. С. Психологія мотивації. Київ : Ельга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с.
12. Ісаєвич С. І., Заболотна Н. М., Омелянська В. І. Готовність майбутніх психологів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я // Габітус. 2023. № 49. С. 47–51.
13. Клопота Є., Ротко О. М. Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти // Науковий вісник Херсонського державного університету. Психологічні науки. 2021. № 1. С. 125–132.
14. Кокун О. М., Пішко І. О., Лозінська Н. С., Копаниця О. В., Малхазов О. Р. Збірник методик для діагностики психологічної готовності військовослужбовців військової служби за контрактом до діяльності у складі миротворчих підрозділів : метод. посіб. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2011. 281 с.
15. Кузікова С. Б. Психологічні основи становлення суб'єкта саморозвитку в юнацькому віці : монографія / Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми : МакДен, 2012. 410 с.
16. Левченко Т. І. Мотивація суб'єкта в різних видах діяльності : монографія. Вінниця : Нова книга, 2011. 448 с.
17. Липа І. Ю. Толерантність в інклюзивному процесі : навч. посіб. Івано-Франківськ : Кушнір Г. М., 2015. 152 с.
18. Луньова М. Мотиваційний ресурс як чинник досягнення професійного успіху в діяльності психолога // Цілісний підхід у психології та соціальній роботі: теорія та практика : збірник тез VI Всеукраїнської науково-

- практичної конференції (з міжнародною участю), 23 лютого 2024 р., м. Кропивницький. Кропивницький, 2024. С. 202–204.
19. Мачушник О. Л. Вивчення особливостей професійної спрямованості майбутніх психологів // Теорія і практика сучасної психології : зб. наук. праць. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2019. № 2. Т. 2. С. 77–81.
 20. Міщенко М. С., Горенко М. В. Основи формування готовності майбутніх психологів до здійснення професійної кар'єри // Вісник Українсько-туркменського культурно-освітнього центру. Умань : УДПУ, 2017. Ч. 1. 6 с. URL: https://library.udpu.edu.ua/library_files/ukr-turkmen_visnuk/2017_1/22.pdf
 21. Міщенко М. С. Теоретичні засади проблеми психологічного супроводу в умовах інклюзивного навчання // Габітус. 2020. № 18. С. 89–93.
 22. Молчанюк О. В., Бабакіна О. О. Навчально–пізнавальна мотивація особистості: психолого–дидактичний аспект // Scientific Notes of the Pedagogical Department. 2015. № 32. С. 131–139.
 23. Педагогічна освіта і професійна підготовка в сучасному соціокультурному середовищі : монографія / Товканець Г. В. та колектив авторів ; за заг. ред. Товканець Г. В. Мукачево : Редакційно-видавничий центр МДУ, 2018. 302 с.
 24. Попадич О. О., Ключкович Т. В. Неформальна освіта як важлива складова підготовки майбутніх учителів початкової школи до інклюзивного навчання. Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у ХХІ ст: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м.Львів, 28-29 січня 2022 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2022. С. 79-83.
 25. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами у закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 р. № 609. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogozpolozhennya-pro-komandu-psiologo->

pedagogichnogo-suprovodu (дата звернення: 17.11.2024).

26. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/2145-19> (дата звернення: 11.11.2024).
27. Про пріоритетні напрями роботи психологічної служби у системі освіти на 2019/2020 н. р. : лист М-ва освіти і науки України від 18.07.2019 № 1/9-462 // Міністерство освіти і науки України. Київ, 2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-prioritetni-napryami-roboti-psihologichnoyisluzhbi-u-sistemi-osviti-na-20192020-navchalnomu-roci> (дата звернення: 11.12.2024).
28. Психологу для роботи. Діагностичні методики : збірник / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. Вид. 2-ге, виправл. Ужгород : Вид-во Олександра Гаркуші, 2012. 616 с.
29. Психологія особистості : словник-довідник / за ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. Київ : Рута, 2001. 320 с.
30. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / автор. кол. за заг. ред. А. Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
31. Психологічний супровід інклюзивної освіти : метод. рек. / авт. кол.: Бісікало Л. Г. та ін. ; за заг. ред. А. Г. Обухівської ; НАПН України, УНМЦ практ. психології і соц. роботи, Всеукр. асоц. Практикуючих психологів. Київ : УНМЦ практ. психології і соц. роботи, 2017. 92 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709275/1/інклюзія.pdf> (дата звернення: 18.01.2025).
32. Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. 540 с.
33. Радзімовська О. Психологічні чинники розвитку професійної ідентичності майбутніх фахівців // Соціальна психологія. 2012. № 3 (53). С. 3–11.
34. Реброва О. О. Організаційно-методичні засади дослідження психологічного супроводу батьків, які виховують дітей раннього віку з

- особливими освітніми потребами // Проблеми сучасної психології. 2021. № 3. С. 64–71.
35. Руденок А., Гуляк І. Компоненти професійної готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами // Psychology Travelogs. 2021. № 1. С. 72–82.
36. Столярова О., Сафін О., Діхтяренко С., Рабодзей Т. Мотиваційна готовність здобувачів вищої освіти до майбутньої професії психолога // Вісник Національного університету оборони України. 2022. Вип. 64, № 6. С. 105–109.
37. Сагач О. Мотивація як складова професійного розвитку майбутнього вчителя. Педагогічна освіта: теорія і практика, 2019. Вип. 27. С. 105–110.
38. Таран О. П., Лахно А. О. Мотиваційний компонент психологічної готовності майбутніх фахівців спеціальної освіти до навчання дітей з аутизмом // Інноваційна педагогіка. 2022. Вип. 47. С. 105–112.
39. Фройд З. Вступ до психоаналізу. Нові висновки. Київ : Навчальна книга - Богдан, 2021. 590 с.
40. Царевська М. Б. Особливості кар'єрних орієнтацій у студентів // *Соціально-психологічні технології розвитку особистості* : зб. наук. праць за матеріалами VI Міжнародної науково-практичної конференції молодих вчених, аспірантів та студентів (м. Херсон, 22 квіт. 2021 р.) / ред. кол. : С. І. Бабатіна, В. В. Мойсеєнко, І. І. Чиньона [та ін.]. – Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2021. – С. 434–435. – URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/server/api/core/bitstreams/07d2564d-3546-4d1d-b81f-63d5cf5c0931/content> (дата звернення: 11.04.2025).
41. Четверікова Н. В. Роль шкільного психолога як члена команди супроводу інклюзивного процесу в закладі загальної середньої освіти // International Academy Journal. Web of Scholar. 2018. Vol. 3. № 7. С. 40–49.
42. Шевченко Н. Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування // Психологія і суспільство. 2009. № 4. С. 167–180.

43. Яворська-Ветрова І. В. Види спрямованості особистості: аналіз особливостей // Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості : зб. наук. праць за матер. III Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Херсон, 30 вересня – 01 жовтня 2021 р.) / ред. кол. : І. Р. Крупник, О. Є. Блинова, Н. І. Тавровецька та ін. Херсон : ФОП Вишемирський В. С., 2021. С. 339–342. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/15353> (дата звернення: 05.03.2025).
44. Ярая Т. А. Особистісна готовність майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 20 с.
45. Ярая Т. А. До питання змісту підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. 2012. Вип. 37(2). С. 158–163. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2012_37%282%29_27 (дата звернення: 12.01.2025).
46. Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., Weiner, S. From exclusion to inclusion. Ways of responding in schools to students with special educational needs. – Berkshire : CfBT Education Trust, 2013. – 32 p.
47. Carter, E. W., Asmus, J., Moss, C. K., Amirault, K. A., Biggs, E. E., Born, T. L., Brock, M. E., Cattey, G., Cooney, M., Fesler, A., Hochman, J. M., Huber, H. B., Lyons, G. L., Vincent, L. B., & Wier, K. Randomized Evaluation of Peer Supports Arrangements to Support the Inclusion of High School Students with Severe Disabilities // Exceptional Children. – 2016. – Vol. 82, No. 2. – P. 209–233.
48. Horney, K. The Neurotic Personality of Our Time. – New York : W. W. Norton & Company, 1937. – 313 p.
49. Rogers, C. R. A Theory of Motivation, Personality, and Interpersonal Relationships as Seen in Self Theory // In: S. Koch (Ed.), Psychology: A Study of a Science. Vol. 3. – New York : McGraw-Hill, 1959. – P. 184–256.
50. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory and the facilitation of

intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. – 2000. – Vol. 55, No. 1. – P. 68–78.

51. Ryan, R. M., Deci, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. – 2000. – Vol. 25, No. 1. – P. 54–67.
52. Woody, R. H. Expanding diversity: Noncategorical inclusion and equity // *Ethics & Behaviour*. – 2017. – Vol. 27, No. 6. – P. 519–525. – doi:10.1080/10508422.2016.1193810.