

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
Навчально-науковий гуманітарний інститут

Кафедра Психології

«Допущений до захисту»

Завідувач кафедри

 Карсканова С. В.

«_12_» _06_____ 2026 р.

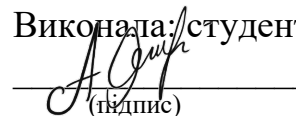
КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на здобуття рівня вищої освіти «бакалавр»

зі спеціальності 053 «Психологія»

**на тему «ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ»**

Виконала: студент(ка) групи

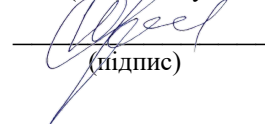
 Гарбузенко А.О.
(підпис)

Керівник роботи:

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психології

(посада, науковий ступень вчене звання)

 Литвиненко І.С.
(підпис)

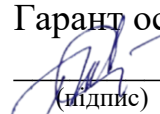
Миколаїв 2026 р.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

Навчально-науковий гуманітарний інститут

Кафедра психології
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма «Психологія»

«ЗАТВЕРДЖУЮ»
Гарант освітньої програми

(підпис) Чугуєва І.Є.
« 25 » 02 2026 р.

ЗАВДАННЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ на здобуття ступеня вищої освіти «бакалавр»

Студента/ки **Гарбузенко Анастасії Олегівни**

1. Тема роботи: **«Індивідуалізація та диференціація підготовки майбутніх психологів»**

Керівник роботи канд. психол. наук, доцент **Литвиненко Ірина Сергіївна**
Затверджені наказом ректора №198-уч від «25» лютого 2026 року

2. Термін подання роботи: 5.06.2026.

3. Вихідні дані по роботі: спеціальна наукова і методична література та інші матеріали з психології, передовий практичний досвід.

4. Перелік питань, що належать до розробки (найменування розділів):
Теоретичні засади індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх психологів. Емпіричне дослідження індивідуалізації та диференціації у підготовці майбутніх психологів.

5. Перелік презентаційних матеріалів: презентація доповіді по роботі у форматі Microsoft Power Point загальною кількістю 11 слайдів, з висвітленням таких питань як назва, об'єкт предмет, мета і завдання роботи (2 слайди), використані методи емпіричного дослідження (1 слайд), теоретичні узагальнення з теми дослідження (2 слайди), результати емпіричного дослідження, їх демонстрація (рисунок, таблиці), аналіз та інтерпретація (5 слайдів), висновки (1 слайд).

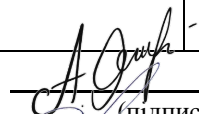
6. Дата видачі завдання 25 лютого 2026 року.

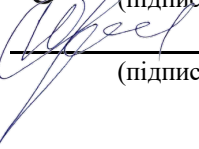
КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

Н о м е р	Назва етапів роботи	Терміни виконання етапів роботи	Примітка
1.	Формулювання теми роботи	10.02.2026	
2.	Опрацювання літератури з теми дослідження. Визначення мети, завдань, об'єкта, предмета дослідження.	15.02.2026	Список використаної літератури має включати не менше 30 позицій (передусім сучасні актуальні із яких не менше 25% - за останні п'ять років).
3.	Написання вступу. Визначення методів і бази дослідження.	25.02.2026	Вступ (обсяг 3 – 4 сторінки)
4.	Написання Розділу 1. Подання на перевірку	01.03.2026	Розділ 1. (15-20 сторінок)
5.	Підготовка та проведення емпіричного дослідження.	15.03.2026 - 31.03.2026	
6.	Статистична обробка отриманих результатів	01.04.2025- 07.04.2025	
7.	Написання Розділу 2. Подання на перевірку	10.04.2026 – 10.05.2026	Розділ 2 (15-20 сторінок)
8.	Оформлення тексту роботи. Подання керівнику на перевірку.	10.05.2026 – 15.05.2026	Загальний обсяг основного тексту роботи 40 – 50 сторінок (без списку літератури і додатків).
9.	Попередній захист кваліфікаційної роботи	01.06.2026 – 05.06.2026	
10.	Опрацювання зауважень і виправлення недоліків	08.06.2026 – 12.06.2026	
11.	Подання роботи для перевірки на академічну доброчесність	10.06.2026 – 12.06.2026	
12.	Подання кваліфікаційної роботи на рецензування	12.06.2026 – 14.06.2026	
13.	Захист роботи	15.06.2026- 20.06.2026	

Студент

Керівник роботи


(підпис)


(підпис)

Гарбузенко А.О.

Литвинова І.С.

АНОТАЦІЯ

У кваліфікаційній роботі представлено теоретичні основи та емпіричне дослідження індивідуалізації та диференціації у підготовці майбутніх психологів. Проведено аналіз сучасних підходів до вивчення даної проблематики з використанням надійних психодіагностичних методик та методів математичної статистики для підтвердження достовірності отриманих результатів.

Ключові слова: індивідуалізація, диференціація, підготовка, майбутні психологи, диференційований підхід.

Гарбузенко А.О. Індивідуалізація та диференціація підготовки майбутніх психологів: кваліфікаційна робота бакалавра зі спеціальності 053 «Психологія». Миколаїв : НУК ім. адм. Макарова, 2026. 48 сторінок.

ANNOTATION

The qualification work presents the theoretical foundations and empirical research of individualization and differentiation in the training of future psychologists. An analysis of modern approaches to the study of this issue is carried out using reliable psychodiagnostic methods and methods of mathematical statistics to confirm the reliability of the results obtained.

Keywords: individualization, differentiation, training, future psychologists, differentiated approach.

Garbuzenko A.O. Individualization and differentiation of the training of future psychologists: qualification work of a bachelor in the specialty 053 "Psychology". Mykolaiv: NUK im. adm. Makarov, 2026. 48 pages.

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	9
1.1. Сутність понять «індивідуалізація» та «диференціація» в контексті вищої освіти	9
1.2. Психологічні особливості студентів як основа індивідуалізованого навчання	14
1.3. Особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи у підготовці майбутніх психологів	19
Висновки до розділу 1	26
РОЗДІЛ 2. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ	28
2.1. Організація та методи дослідження	28
2.2. Аналіз результатів дослідження індивідуальних особливостей студентів-психологів	33
2.3. Рекомендації щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів у підготовку психологів	40
Висновки до розділу 2	47
ВИСНОВКИ	49
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	52
ДОДАТКИ	57

ВСТУП

Сучасна вища освіта в Україні переживає період глибокого реформування, що супроводжується переосмисленням мети, змісту та методів підготовки фахівців. Особливої актуальності в цьому контексті набуває проблема індивідуалізації та диференціації навчання, оскільки традиційна модель підготовки, орієнтована на «середнього» студента, дедалі частіше виявляє свою недостатність у забезпеченні якісного професійного становлення майбутніх фахівців. Це особливо стосується підготовки психологів – фахівців, чия ефективна діяльність безпосередньо залежить від рівня індивідуального особистісного розвитку, сформованості самосвідомості та здатності до рефлексії.

Індивідуалізація та диференціація навчання є взаємопов'язаними дидактичними принципами, що забезпечують урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного здобувача освіти. І. Бех наголошує, що індивідуалізація навчання має розглядатися не як адаптація до наявних особливостей студента, а як цілеспрямоване сприяння його особистісному розвитку. П. Сікорський [35] розглядає диференційоване навчання як системну педагогічну технологію, що передбачає варіативність змісту, форм і методів навчання відповідно до типологічних особливостей здобувачів освіти. В. Семиченко [33; 34] підкреслює, що ефективна підготовка психолога неможлива без урахування мотиваційної сфери, індивідуального пізнавального стилю та особистісних ресурсів кожного студента.

Актуальність дослідження зумовлена суспільним запитом на підготовку психологів, здатних ефективно надавати психологічну допомогу в умовах воєнного часу та повоєнного відновлення, а також недостатністю науково-методичного забезпечення індивідуалізованого підходу у психологічній освіті. Теоретичні засади індивідуалізації та диференціації навчання досліджували І. Бех, Г. Васьківська, В. Кизенко, С. Бондар, І. Осмолівська, П. Сікорський, Л. Шевчук, О. Шпарик. Психологічні особливості студентів у контексті їх навчальної діяльності висвітлювали О.

Власова, В. Семиченко, С. Пащенко, Я. Невідома, Л. Подоляк, В. Юрченко, Ю. Бохонкова, С. Висотченко, І. Зайцева. Питання підготовки майбутніх психологів та формування їх професійної компетентності розробляли Д. Супрун, Ю. Вінтюк, С. Замахіна, Н. Перегончук, В. Шахов, В. Шахов, Т. Яновська. Проблему індивідуалізації навчально-пізнавальної діяльності студентів у ЗВО вивчали О. Демчук, А. Бугра, А. Гордійчук, І. Брюховецька, Д. Кудренко. Разом з тим питання практичного впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів саме у підготовку майбутніх психологів залишається недостатньо розробленим.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити особливості індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Завдання дослідження:

- Проаналізувати теоретичні підходи до розуміння індивідуалізації та диференціації навчання у вищій школі.
- Охарактеризувати психологічні особливості студентів як підґрунтя індивідуалізованого навчання.
- Розкрити роль особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів у підготовці майбутніх психологів.
- Провести емпіричне дослідження індивідуальних особливостей студентів-психологів, значущих для диференційованого навчання.
- Розробити рекомендації щодо впровадження індивідуалізації та диференціації у підготовку майбутніх психологів.

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – індивідуалізація та диференціація як принципи організації підготовки майбутніх психологів.

Методи дослідження. У теоретичній частині застосовано аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення наукових джерел з проблеми

дослідження. В емпіричній частині використано такі методи та психодіагностичні інструменти:

Психодіагностичні методики:

Методика «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. І. Ільїна) – для діагностики структури навчальної мотивації студентів-психологів за трьома шкалами: «Здобуття знань», «Оволодіння професією», «Отримання диплому».

Методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. А. Реан, В. А. Якунін) – для визначення ієрархії мотивів навчальної діяльності (пізнавальних, соціальних, престижних, матеріальних та ін.).

Методика «Діагностика рівня рефлексивності» (А. В. Карпов) – для оцінки здатності студентів до самоаналізу, осмислення власних пізнавальних процесів і професійного досвіду.

База дослідження. Дослідження проводилось на базі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв). У дослідженні взяли участь 28 студентів спеціальності 053 «Психологія».

Теоретичне значення роботи полягає в систематизації наукових підходів до індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх психологів, уточненні змісту відповідних понять стосовно психологічної освіти, а також у виявленні психологічних характеристик студентів, що мають бути враховані при організації диференційованого навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розроблені за результатами дослідження рекомендації можуть бути безпосередньо використані викладачами психологічних дисциплін у закладах вищої освіти для проектування індивідуальних освітніх маршрутів студентів, добору варіативних навчальних завдань різних рівнів складності, а також для оптимізації форм і методів навчання відповідно до виявлених індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти.

Структура роботи. Бакалаврська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (44 найменування) та додатків. Загальний обсяг роботи

становить 48 сторінок основного тексту. Робота містить 5 таблиць та 5 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

1.1. Сутність понять «індивідуалізація» та «диференціація» в контексті вищої освіти

Проблема індивідуалізації та диференціації навчання у вищій школі належить до числа фундаментальних педагогічних і психологічних проблем, що не втрачають своєї актуальності впродовж тривалого часу. Зростання вимог суспільства до якості підготовки фахівців, демократизація освіти та впровадження студентоцентрованого підходу зумовлюють необхідність глибокого осмислення теоретичних засад індивідуалізації та диференціації навчального процесу у закладах вищої освіти.

У сучасній педагогічній науці поняття «індивідуалізація» та «диференціація» нерідко вживаються як синонімічні, що породжує певну термінологічну невизначеність. Водночас більшість дослідників наполягає на їх розмежуванні. С. Гончаренко у «Українському педагогічному енциклопедичному словнику» визначає індивідуалізацію навчання як «організація навчально-виховного процесу, при якій вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності учнів, рівень розвитку їхніх здібностей до навчання» [12, с. 142]. Диференціація навчання, у свою чергу, трактується як «стосовно загальноосвітньої школи розподіл навчальних планів і програм у старших класах середньої школи» [12, с. 95].

В. Кремінь у «Енциклопедії освіти» підкреслює, що індивідуалізація є більш широким поняттям, ніж диференціація: якщо диференціація передбачає поділ на групи за типовими ознаками, то індивідуалізація орієнтована на конкретну особистість з її неповторним поєднанням якостей [22]. Схожу позицію займає Л. Шевчук, яка пропонує розглядати «диференційований підхід» як «підхід до організації освітнього процесу та

визначення структури, змісту та обсягу навчальної інформації, для якого характерні такі аспекти: орієнтованість на оптимальний розвиток кожного школяра; застосування поділу, роздрібнення, класифікації, різнорівневості та варіативності; застосування в умовах індивідуальної або колективної навчальної діяльності; можливість різної міри реалізації» [42, с. 221].

І. Бех наголошує на тому, що індивідуалізація навчання в умовах сучасної школи має бути не просто пристосуванням до наявних можливостей здобувача, а цілеспрямованим засобом його особистісного розвитку. Навчання набуває справжнього виховного сенсу лише тоді, коли воно орієнтоване на неповторну індивідуальність кожного [1]. Це положення є особливо значущим для підготовки майбутніх психологів, оскільки саме особистісний розвиток студента є ключовою умовою його майбутньої професійної ефективності.

П. Сікорський розробив цілісну теорію та методику диференційованого навчання, у якій виокремлює зовнішню та внутрішню диференціацію. Зовнішня диференціація передбачає розподіл здобувачів освіти на відносно стабільні групи на підставі певних ознак (здібностей, інтересів, рівня підготовки), тоді як внутрішня – варіативність завдань, темпу та форм роботи в межах однієї групи без зміни її складу [35]. У контексті підготовки психологів внутрішня диференціація є особливо важливою, оскільки зберігає єдність навчальної групи як середовища соціально-психологічної взаємодії.

Г. Васьківська, В. Кизенко та С. Бондар у колективній монографії обґрунтовують дидактичні засади диференціації, наголошуючи, що ефективна диференціація передбачає не лише варіювання складності завдань, а й врахування індивідуального темпу засвоєння матеріалу, провідного пізнавального стилю та рівня мотивації кожного студента [5]. Дослідники підкреслюють, що диференціація має бути системною і гнучкою, систематичність забезпечує її наскрізний характер через усі етапи навчального процесу, а гнучкість – можливість перерозподілу між групами в міру розвитку студента.

І. Осмолівська розглядає диференціацію як принцип організації навчання, що реалізується через різнорівневність, різноспрямованість та варіативність навчальних завдань. Дослідниця виокремлює кілька підстав для диференціації: за рівнем знань, за здібностями, за інтересами та за темпом засвоєння навчального матеріалу [30]. Для підготовки майбутніх психологів, на думку авторки, особливого значення набуває диференціація за інтересами та пізнавальними стилями, оскільки саме ці характеристики визначають вектор подальшої професійної спеціалізації.

О. Шпарик, аналізуючи концептуальні підходи американських науковців до проблеми диференціації навчання, зазначає, що в зарубіжній педагогіці диференційоване навчання (*differentiated instruction*) розглядається як «організація навчально-виховного процесу з урахуванням індивідуальних здібностей учнів одного класу; це максимізація індивідуального розвитку та особистісного успіху кожного школяра шляхом задоволення його навчальних потреб і здатність учителя відповідально реагувати на ці потреби» [43, с. 13]. Ця концепція є продуктивною і для вищої психологічної освіти, де готовність студентів до засвоєння матеріалу суттєво варіюється залежно від попереднього досвіду, особистісних особливостей та рівня рефлексивності.

Важливим внеском у розуміння індивідуалізації на рівні вищої освіти є дослідження А. Бугри, яка аналізує проблему індивідуалізації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. Авторка обґрунтовує, що «для ефективної різнорівневої самостійної роботи суб'єктів навчання першочерговою постає потреба наукового обґрунтування критеріїв, за якими буде здійснюватися диференціація завдань для самостійної роботи, пропонованих динамічним різнорівневим групам» [4, с. 37]. О. Демчук підкреслює, що «для успішного впровадження індивідуалізованого навчання необхідно враховувати низку чинників, зокрема готовність викладачів до роботи з різними групами студентів, розмір групи та наявність достатньої кількості ресурсів і матеріалів» [17, с. 166].

І. Брюховецька, досліджуючи можливості інформаційного середовища для диференціації та індивідуалізації освіти у сучасному ЗВО, встановлює, що «технології індивідуалізованого та диференційованого навчання є одними із найбільш перспективних напрямків у сфері вищої освіти. Вони дозволяють підвищити якість професійної підготовки майбутніх фахівців, забезпечуючи індивідуалізований підхід до навчання. Використання цих технологій сприяє розвитку інноваційних методик навчання та вдосконаленню освітнього процесу» [3, с. 14].

Значний внесок у розробку теоретичних засад диференціації вищої школи здійснили М. Малихін, Н. Арістова та С. Алексєєва, які розглядають індивідуалізацію як дієвий засіб компенсації освітніх втрат та відновлення потенціалу кожного здобувача освіти. Дослідники підкреслюють, що індивідуалізація передбачає не лише варіювання темпу і змісту навчання, а й психологічну підтримку студента з урахуванням його поточного стану [27].

Л. Ніколенко, аналізуючи диференціацію навчального процесу у вищій школі в контексті сучасних освітніх тенденцій, доводить, що «оволодіння цим дидактичним підходом є обов'язковим для ефективної реалізації сучасних освітніх тенденцій євроінтеграції та освітньої інклюзії і потребує спеціальної педагогічної підготовки викладача. Диференціювати навчання для викладача означає стати більш компетентним, творчим і професійним фасилітатором, здатним забезпечити якісну професійну підготовку та саморозвиток усіх здобувачів вищої освіти без винятку» [28, с. 253]. М. Супрун та В. Шевченко, досліджуючи реформування освіти в Україні в галузі диференціації та індивідуалізації, показують, що ці принципи пройшли тривалий шлях розвитку і наразі є органічною складовою сучасної освітньої парадигми [40].

А. Гордійчук у дослідженні застосування диференційованого навчання у ЗВО зазначає, що «диференційоване навчання відіграє важливу роль в організації освітнього процесу та сучасних педагогічних технологіях у вищих навчальних закладах. Підхід стає актуальним у зв'язку з необхідністю

вирівнювання рівня готовності студентів до навчальної і дослідницької діяльності» [13, с. 5]. Д. Кудренко на прикладі підготовки студентів мистецьких спеціальностей показує, що внутрішня диференціація є ефективним засобом розкриття пізнавальних можливостей та здібностей кожного студента [23].

А. Карпюк обґрунтовує, що «організація навчально-пізнавальної діяльності студентів буде успішною, якщо вона буде сприяти підвищенню пізнавальної мотивації, пізнавальної активності, самостійності й, як результат, більш успішному засвоєнню інформації. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів є досить складним і багатоаспектним процесом, що потребує подальшого вивчення» [21, с. 3].

Узагальнюючи розглянуті підходи, можемо констатувати, що в сучасній педагогічній та психологічній науці сформувалося стійке розуміння співвідношення між поняттями «індивідуалізація» і «диференціація»:

- Диференціація – більш широка форма організації навчання, що передбачає врахування типологічних групових відмінностей здобувачів освіти та варіювання змісту, форм і методів навчання для різних груп.
- Індивідуалізація – вищий рівень диференціації, орієнтований на конкретну особистість з її неповторним поєднанням психологічних особливостей, що передбачає проектування індивідуального освітнього маршруту кожного студента.

Обидва принципи є взаємодоповнювальними і реалізуються у єдності: диференціація створює умови для групової варіативності навчання, а індивідуалізація забезпечує особистісне спрямування освітнього процесу. Їх поєднання в підготовці майбутніх психологів набуває особливого значення, оскільки психологічна діяльність принципово суб'єкт-суб'єктна і вимагає від фахівця не лише знань і умінь, а й глибокого особистісного розвитку, рефлексивності та сформованої професійної ідентичності – якостей, які не можуть бути сформовані в умовах уніфікованого навчання.

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття «індивідуалізація» та «диференціація» є взаємопов'язаними, але не тотожними. Диференціація орієнтована на типологічні групи здобувачів, індивідуалізація – на кожного студента як неповторну особистість. В умовах сучасної вищої освіти обидва принципи реалізуються у єдності та є необхідною умовою якісної підготовки майбутніх психологів. Теоретичне осмислення цих понять є підґрунтям для подальшого розгляду психологічних особливостей студентів як основи індивідуалізованого навчання.

1.2. Психологічні особливості студентів як основа індивідуалізованого навчання

Ефективна реалізація принципів індивідуалізації та диференціації у підготовці майбутніх психологів неможлива без глибокого розуміння психологічних особливостей студентського віку. Саме ці особливості визначають індивідуальні відмінності у сприйнятті навчального матеріалу, мотивації до навчання, стилях пізнавальної діяльності та рівні рефлексивності, що є безпосередньою підставою для диференціації освітнього процесу.

Студентський вік – це особливий період у розвитку особистості, що охоплює, як правило, 17–25 років і характеризується інтенсивним особистісним і професійним становленням. Л. Подоляк та В. Юрченко визначають студентство як соціальну групу, що перебуває в умовах особливого виду діяльності – навчально-професійної, яка поєднує у собі ознаки як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності [32]. Цей вік характеризується пластичністю психічних процесів, відкритістю до нового досвіду, активним формуванням світогляду та ціннісних орієнтацій, що створює сприятливі передумови для індивідуалізованого навчання. Водночас студентський вік є і складним: саме в цей період загострюються питання

професійної ідентичності, виникають рольові конфлікти, кризи самовизначення, які суттєво впливають на навчальну діяльність.

О. Власова, В. Семиченко, С. Пащенко та Я. Невідома у підручнику «Психологія вищої школи» розглядають студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності, що характеризується індивідуальним поєднанням пізнавальних, мотиваційних і особистісних якостей [11]. Дослідники підкреслюють, що саме індивідуальні відмінності у цих якостях зумовлюють нерівномірність навчальних досягнень студентів навіть в умовах однакових зовнішніх чинників – єдиних навчальних програм, одних і тих же викладачів, однакового часу на засвоєння матеріалу. Відтак, урахування цих відмінностей є не педагогічною надмірністю, а необхідною умовою ефективного навчання.

С. Максименко, К. Максименко та М. Філоненко характеризують особистість студента як динамічну систему, що перебуває у стані активного формування. Ключовими психологічними характеристиками, які безпосередньо впливають на навчальну діяльність, є: рівень розвитку пізнавальних процесів (уваги, пам'яті, мислення, уяви), індивідуальний пізнавальний стиль, емоційно-вольова сфера, мотиваційна структура та рівень рефлексивності [26]. Кожна з цих характеристик варіюється від студента до студента, що й формує підставу для диференційованого підходу.

Розглянемо докладніше ті психологічні особливості студентів, що мають найбільше значення для індивідуалізації навчання майбутніх психологів.

Мотивація навчальної діяльності є одним із ключових чинників ефективності навчального процесу. В. Семиченко, досліджуючи проблеми мотивації поведінки і діяльності людини, обґрунтовує, що мотиваційна сфера студента є складною ієрархічною системою, в якій співіснують пізнавальні, соціальні, прагматичні та особистісні мотиви [33]. Переважання тих чи інших мотивів суттєво визначає характер навчальної активності студента: внутрішньо мотивовані студенти виявляють більшу наполегливість, глибше

опрацьовують матеріал і демонструють вищий рівень рефлексії власної діяльності. Ю. Вінтюк, досліджуючи формування мотивації до професійної діяльності у магістрів-психологів, показує, що мотиваційна сфера є одним із найбільш диференціюючих показників у групі студентів-психологів і потребує цілеспрямованого педагогічного впливу [9].

Індивідуальні особливості пізнавальних процесів – уваги, пам'яті, мислення – утворюють ще один важливий вимір психологічних відмінностей між студентами. Ю. Вінтюк у дослідженні особливостей уваги у навчальній роботі зі студентами-психологами встановлює, що індивідуальні відмінності в обсязі, концентрації та переключенні уваги суттєво впливають на темп засвоєння матеріалу і вимагають врахування при доборі форм та методів навчання [8]. Врахування цих відмінностей є прямою підставою для диференціації навчальних завдань за темпом і обсягом.

С. Висотченко та І. Зайцева досліджують психологічні особливості навчання студентів і встановлюють, що успішність навчальної діяльності визначається не лише рівнем інтелектуального розвитку, а й індивідуальними особливостями емоційно-вольової сфери, стресостійкістю та здатністю до саморегуляції [6]. Студенти з низьким рівнем вольової саморегуляції потребують структурованішого та більш підтримуючого навчального середовища, тоді як студенти з розвиненою саморегуляцією ефективніше працюють в умовах автономії та самостійного планування.

Адаптація до навчання у ЗВО є важливим чинником, що диференціює студентів за рівнем психологічної готовності до освітнього процесу. Ю. Бохонкова досліджує психологічні особливості адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти і встановлює, що першокурсники суттєво різняться між собою за швидкістю та якістю адаптації [2]. Одні студенти швидко опановують нові вимоги, форми роботи і ритм навчання; інші – переживають тривалий адаптаційний стрес, що негативно позначається на навчальних досягненнях. Це означає, що одноманітні вимоги й темп навчання на початкових курсах можуть суттєво знижувати ефективність

підготовки для значної частини студентів. Диференційований підхід на етапі адаптації передбачає різний рівень підтримки та різний темп введення нових вимог для різних студентів.

Рефлексивність як психологічна властивість є особливо значущою для підготовки психологів. В. Семиченко підкреслює, що здатність до рефлексії власної навчальної діяльності – усвідомлення власних труднощів, помилок і шляхів їх подолання – є важливою умовою продуктивного навчання у ЗВО [34]. Разом з тим рівень рефлексивності суттєво варіюється від студента до студента: одні студенти природньо схильні до глибокого самоаналізу, інші – більш імпульсивні та потребують цілеспрямованого розвитку рефлексивних здібностей. С. Вітвицька звертає увагу на те, що педагогіка вищої школи має спиратися на розвиток рефлексивних умінь як ключового механізму самовдосконалення майбутнього фахівця [10].

Пізнавальний стиль студентів є ще одним важливим виміром індивідуальних відмінностей. І. Єршова-Бабенко, А. Тихомирова та їхні співавтори досліджують психолого-педагогічні прийоми індивідуалізації навчання в аспекті розвитку пам'яті, системного та критичного мислення, обґрунтовуючи, що різні студенти мають різні стратегії опрацювання інформації – одні краще сприймають матеріал через образи та схеми, інші – через логічний аналіз і текст, треті – через практичну дію. Вони зазначають, що «індивідуалізація навчання дозволяє кожному здобувачеві освіти розвивати власні здібності та знайти свій шлях до успіху, а використання різноманітних інструментів і технологій допомагає забезпечити ефективність індивідуалізованого підходу в навчанні» [19, с. 205]. Урахування пізнавального стилю при доборі методів і форм навчання є одним із конкретних механізмів реалізації індивідуалізованого підходу.

Ціннісно-мотиваційна сфера та професійна спрямованість студентів є специфічними для підготовки психологів. Т. Яновська, досліджуючи особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів, встановлює, що «структури діяльності, її зміст і спрямованість визначає структура

ціннісних орієнтацій, оскільки саме вона визначає свідомий вибір мети та засобів діяльності. Високий рівень професійної спрямованості є тією особливістю структури особистості, яка відображає єдність інтересів та особистості у системі професійного самовизначення» [44, с. 251]. Ці якості формуються нерівномірно у різних студентів і потребують диференційованих педагогічних впливів.

Важливим аспектом психологічних особливостей студентів є також їхня психологічна готовність до самостійної роботи. О. Горошкіна та її співавтори наголошують, що компетентісно орієнтоване навчання вимагає від студента здатності до самостійного управління власною навчальною діяльністю – планування, самоконтролю та саморефлексії [14]. Проте рівень цієї готовності суттєво відрізняється: частина студентів потребує детального зовнішнього керування і чіткої структури, тоді як інші здатні ефективно навчатися в умовах значної автономії.

Розглянуті психологічні особливості студентів утворюють у своїй сукупності психологічний профіль кожного здобувача освіти – унікальне поєднання пізнавальних, мотиваційних, рефлексивних та особистісних характеристик. Саме цей профіль є безпосередньою підставою для індивідуалізації та диференціації навчання. А. Карпюк підкреслює, що «запровадження компетентісного підходу до формування змісту сучасного освітнього процесу і організації навчально-пізнавальної діяльності студентів є нагальною потребою і одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його з сучасними потребами» [21, с. 3].

Для підготовки майбутніх психологів урахування психологічних особливостей студентів набуває подвійного значення. По-перше, ці особливості є основою для диференціації власне навчального процесу – добору адекватних форм, методів і темпу навчання для кожного студента. По-друге, усвідомлення власних психологічних особливостей є частиною професійного становлення психолога: майбутній фахівець, який пізнає власні пізнавальні стилі, мотиваційні патерни та рефлексивні можливості, формує

тим самим фундамент для розуміння психологічних особливостей своїх майбутніх клієнтів.

Д. Супрун у монографії «Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти» обґрунтовує, що ефективна підготовка психолога передбачає органічне поєднання знаннєвого, операційно-діяльнісного та особистісного компонентів [37]. Особистісний компонент, на думку дослідниці, є системоутворювальним, оскільки без особистісного розвитку набуті знання і вміння не реалізуються у повноцінній фаховій діяльності. Цей висновок прямо підтверджує необхідність індивідуалізованого підходу у підготовці психологів, який враховує не лише когнітивні, а й особистісні характеристики кожного студента.

Отже, психологічні особливості студентів – мотиваційна структура, рівень рефлексивності, пізнавальний стиль, особливості уваги, адаптаційні ресурси, ціннісна сфера та готовність до самостійної роботи – утворюють комплексну основу для реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів у підготовці майбутніх психологів. Ігнорування цих особливостей на рівні організації навчального процесу призводить до нівелювання індивідуального потенціалу кожного студента і знижує загальну якість фахової підготовки. Водночас урахування психологічних відмінностей студентів є необхідною передумовою побудови ефективного особистісно-орієнтованого та компетентнісного навчання, якому присвячено наступний підрозділ.

1.3. Особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи у підготовці майбутніх психологів

Сучасна вища психологічна освіта функціонує в умовах зміни освітньої парадигми, від знаннєвоцентричної моделі, орієнтованої на передачу фіксованого обсягу інформації, до особистісно-орієнтованої та компетентнісної моделі, яка ставить у центр освітнього процесу особистість

студента з її індивідуальними можливостями, потребами та траєкторією розвитку. Саме ці два підходи – особистісно-орієнтований і компетентнісний – створюють теоретико-методологічне підґрунтя для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації у підготовці майбутніх психологів.

Особистісно-орієнтований підхід у вищій освіті спирається на визнання унікальності кожного студента як суб'єкта навчальної діяльності, його права на власну освітню траєкторію та темп розвитку. О. Власова, В. Семиченко, С. Пащенко та Я. Невідома обґрунтовують, що особистісно орієнтоване навчання у вищій школі передбачає суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії, де викладач виступає не транслятором знань, а фасилітатором особистісного та професійного розвитку студента [11]. Це означає принципову зміну ролі викладача: від джерела знань – до організатора освітнього середовища, яке створює умови для самостійного пізнання і розвитку.

С. Вітвицька, розглядаючи основи педагогіки вищої школи, підкреслює, що особистісно-орієнтований підхід реалізується через низку принципів: суб'єктності (студент є активним автором власної освіти), діалогічності (навчання як взаємодія рівноправних суб'єктів), варіативності (забезпечення вибору шляхів, форм і темпу навчання) та рефлексивності (усвідомлення студентом власного навчального досвіду) [10]. Кожен із цих принципів безпосередньо пов'язаний із реалізацією індивідуалізації: варіативність забезпечує диференціацію шляхів досягнення освітніх цілей, а рефлексивність – усвідомлення студентом власних особливостей і потреб.

А. Кузьмінський, аналізуючи педагогіку вищої школи, наголошує, що особистісно-орієнтований підхід є гуманістичною відповіддю на кризу традиційної освіти, яка орієнтувалася на «середнього» студента і тим самим не забезпечувала розкриття потенціалу ні сильніших, ні слабших здобувачів [24]. Для підготовки психологів цей аспект є особливо важливим: психологічна практика принципово індивідуалізована і вимагає від фахівця тонкої чутливості до індивідуальних особливостей клієнта – якості, яка

формується насамперед через особистісно-орієнтований характер власного навчання.

Л. Подоляк та В. Юрченко розглядають особистісно-орієнтований підхід у контексті психології вищої школи і підкреслюють, що він передбачає врахування не лише когнітивних, а й емоційних, мотиваційних та ціннісних особливостей студента [32]. Майбутні психологи навчаються у специфічному емоційному просторі: вивчення психологічних дисциплін неминуче торкається власного досвіду кожного студента, його захистів, переконань і цінностей. Це означає, що уніфікований підхід у навчанні психологів є не просто неефективним, а й потенційно шкідливим – він може блокувати особистісний розвиток студента, ігноруючи його індивідуальний досвід.

Компетентнісний підхід є другою методологічною основою сучасної вищої психологічної освіти. В. Кремінь визначає компетентнісний підхід як такий, що переорієнтовує освіту з процесу передачі знань на результат у вигляді здатності особистості діяти ефективно в реальних ситуаціях професійної і соціальної практики [22]. На відміну від традиційного знаннєвого підходу, компетентнісний орієнтований не на обсяг засвоєного матеріалу, а на сформованість здатності застосовувати знання, вміння і цінності в конкретних ситуаціях.

О. Горошкіна та її співавтори обґрунтовують, що компетентнісно орієнтоване навчання передбачає засвоєння знань і умінь не у відокремленому вигляді, а в комплексі – через практику, рефлексію і взаємодію [14]. Для підготовки психологів це означає, що навчальний процес має бути практико орієнтованим і максимально наближеним до реальних умов майбутньої професійної діяльності. Компетентнісний підхід органічно поєднується з принципами індивідуалізації та диференціації, оскільки компетентності формуються у кожного студента з різною швидкістю, через різні шляхи і на різному особистісному матеріалі.

Для психолога перелік ключових компетентностей включає не лише суто фахові знання, а й комунікативну компетентність, здатність до

рефлексії, емоційний інтелект, готовність до роботи з різними категоріями клієнтів. Формування кожної з цих компетентностей має індивідуальний характер і потребує диференційованих педагогічних впливів.

Н. Перегончук, досліджуючи формування професійної компетентності майбутніх психологів, підкреслює, що «професійна компетентність є не лише продуктом всього освітнього процесу, але більшою мірою результатом саморозвитку суб'єкта, особистісного росту, оптимізації особистісного потенціалу у майбутній професійній діяльності» [31, с. 52]. Отже, однакові навчальні умови можуть давати різні результати у різних студентів залежно від їхнього особистісного потенціалу та готовності до саморозвитку. Відтак, завдання викладача полягає не в уніфікації умов, а у створенні диференційованого середовища, яке відповідає потребам розвитку кожного студента.

С. Замахіна, аналізуючи вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх психологів, визначає, що підготовка психологів має здійснюватися за двома основними напрямками: «використання інтерактивних форм і евристичних методів та створення для цього психолого-педагогічних умов» [20]. Другий напрям є специфічним для психологічної освіти, він передбачає цілеспрямоване формування особистісних якостей, необхідних для професійної діяльності, – емпатії, толерантності до невизначеності, рефлексивності, здатності до психологічної допомоги. Ці якості формуються виключно через індивідуальний особистісний розвиток і не можуть бути передані в умовах уніфікованого навчання.

Д. Супрун у фундаментальній монографії обґрунтовує модель підготовки психологів, у якій виокремлює мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та особистісно-рефлексивний компоненти [37]. Особистісно-рефлексивний компонент є системоутворювальним, він забезпечує усвідомлення студентом власних ресурсів і обмежень, готовність до постійного самовдосконалення та здатність критично оцінювати власну діяльність. Формування цього

компоненту є принципово індивідуальним процесом і вимагає від викладача тонкого диференційованого підходу до кожного студента.

Ю. Вінтюк, досліджуючи актуальні завдання підготовки психологів з позицій компетентнісного підходу, встановлює, що «в працях науковців наявні необхідні напрацювання, які дозволяють належним чином обґрунтувати і відповідно реалізувати особливості застосування компетентнісного підходу до підготовки фахівців у ВНЗ в сучасних умовах, як і основні завдання, що виникають при цьому» [7, с. 393]. Взаємодія викладача і студента при цьому набуває характеру навігації: викладач не диктує шлях, а допомагає студенту знайти власний шлях до розвитку компетентностей. Ця позиція прямо відповідає логіці особистісно-орієнтованого та диференційованого навчання.

Т. Новак, М. Ярощук та Я. Мельник обґрунтовують необхідність модернізації освітнього процесу на засадах компетентнісного, діяльнісного та інноваційно-технологічного підходів, які у сукупності забезпечують готовність майбутніх психологів до реальної професійної діяльності [29]. Автори підкреслюють, що «формування навичок діагностики психічних розладів є складним багаторівневим процесом, який охоплює засвоєння теоретичних знань, розвиток практичних умінь застосовувати психодіагностичні методики, здатність інтерпретувати результати досліджень і формулювати обґрунтовані висновки, дотримуючись етичних норм» [29, с. 170].

Особливу роль у реалізації обох підходів відіграє індивідуальний освітній маршрут студента – персоналізована траєкторія опанування навчального матеріалу і формування компетентностей, яка враховує вхідний рівень підготовки, індивідуальний темп, пізнавальний стиль та особистісні особливості кожного здобувача. І. Дічківська розглядає проектування індивідуального освітнього маршруту як одну з ключових інноваційних педагогічних технологій, що забезпечує якісну реалізацію особистісно-орієнтованого підходу [18]. О. Малихін, Н. Арістова та С. Алексєєва

підкреслюють, що індивідуальний освітній маршрут є ефективним механізмом подолання освітніх втрат і вирівнювання рівня підготовки студентів з різними стартовими можливостями [27].

В. Семиченко у дослідженні психології педагогічної діяльності обґрунтовує, що викладач, який реалізує особистісно-орієнтований підхід, має виконувати функції не лише навчання, а й психологічного супроводу особистісного розвитку студента [34]. Для підготовки психологів ця функція є особливо значущою: студент, який майбутньому надаватиме психологічну допомогу іншим, сам потребує психологічно грамотного супроводу власного навчання і розвитку. Це передбачає від викладача здатності до тонкої диференціації реакцій, методів і вимог залежно від індивідуальних особливостей кожного студента.

Р. Гуревич, Л. Коношевський та Н. Опушко звертають увагу на те, що «використання інноваційних технологій в освітній діяльності є необхідною умовою для підготовки високоякісних учителів. Під час цього важливо пам'ятати, що під час використання цифрових технологій виникають нові ризики суспільства. Безумовно, необхідно враховувати їх специфіку, представлену науковим аналізом та наявним досвідом практичного перетворення сучасного освітнього середовища» [16, с. 38]. Це означає, що в сучасних умовах інструментарій індивідуалізації суттєво розширюється завдяки цифровим технологіям, хоча концептуальні засади залишаються незмінними.

В. Шахов та В. Шахов, досліджуючи становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога, підкреслюють, що цей процес є глибоко індивідуальним і не може відбуватися в умовах уніфікованого навчання [41]. Формування професійної самосвідомості – усвідомлення себе як суб'єкта психологічної діяльності, своїх сильних і слабких сторін, власного стилю роботи – є одним із ключових результатів підготовки психолога і водночас процесом, який принципово вимагає індивідуалізованих педагогічних умов.

Таким чином, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи є взаємодоповнювальними методологічними основами сучасної вищої психологічної освіти. Особистісно-орієнтований підхід акцентує суб'єктність студента, його право на власну освітню траєкторію та цінність індивідуального досвіду. Компетентнісний підхід орієнтує на практичний результат – сформованість здатності діяти ефективно у реальних професійних ситуаціях. Обидва підходи органічно вимагають реалізації принципів індивідуалізації та диференціації: особистісно-орієнтований – через врахування унікальності кожного студента, компетентнісний – через визнання індивідуальних шляхів і темпу формування компетентностей.

Для підготовки майбутніх психологів поєднання цих підходів набуває особливого значення: психологічна діяльність є за своєю природою суб'єкт-суб'єктною, глибоко особистісною і потребує від фахівця не лише знань і умінь, а й розвиненої особистісної зрілості, рефлексивності та здатності до емпатії. Ці якості формуються виключно в умовах індивідуалізованого навчального середовища, де кожен студент отримує можливість розвиватися відповідно до власного потенціалу і темпу, а викладач виступає не контролером, а фасилітатором цього розвитку.

Висновки до розділу 1

Проведений теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх психологів дозволяє сформулювати такі узагальнені висновки.

Встановлено, що поняття «індивідуалізація» та «диференціація» є взаємопов'язаними, але змістово відмінними категоріями педагогічної науки. Диференціація навчання передбачає врахування індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти у формі їх групування на підставі спільних ознак – рівня знань, здібностей, пізнавального темпу чи інтересів – та варіювання змісту, форм і методів навчання для різних груп. Індивідуалізація є вищим рівнем диференціації, що орієнтована на конкретну особистість студента з її неповторним поєднанням психологічних якостей і передбачає проектування індивідуального освітнього маршруту для кожного здобувача.

З'ясовано, що психологічні особливості студентів утворюють комплексну багатовимірну основу для реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів у навчанні. До ключових психологічних характеристик, що суттєво диференціюють студентів і потребують обов'язкового врахування в освітньому процесі, належать: мотиваційна структура навчальної діяльності, індивідуальні особливості пізнавальних процесів – уваги, пам'яті та мислення, пізнавальний стиль і стратегії опрацювання інформації, рівень рефлексивності як здатності до самоаналізу власної діяльності, особливості адаптації до навчання у закладі вищої освіти, ціннісно-мотиваційна сфера та рівень сформованості професійної спрямованості, а також готовність до самостійної навчальної діяльності та вольової саморегуляції.

Доведено, що особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи є взаємодоповнювальними методологічними основами сучасної вищої психологічної освіти, які органічно вимагають реалізації принципів індивідуалізації та диференціації. Особистісно-орієнтований підхід акцентує суб'єктність студента, його право на власну освітню траєкторію та

принципову цінність індивідуального досвіду у навчанні. Він передбачає суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії, де викладач виступає не транслятором знань, а фасилітатором особистісного та професійного розвитку кожного студента. Компетентнісний підхід орієнтує на практичний результат – сформованість здатності ефективно діяти у реальних професійних ситуаціях, водночас визнаючи індивідуальні шляхи і темп формування компетентностей у кожного здобувача.

Встановлено, що у підготовці психологів поєднання особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів набуває особливого значення, оскільки психологічна діяльність є за своєю природою суб'єкт-суб'єктною і глибоко особистісною. Формування ключових якостей психолога – рефлексивності, емпатії, толерантності до невизначеності, здатності до психологічної допомоги, професійної самосвідомості – є виключно індивідуальним процесом, що принципово не піддається уніфікації.

Узагальнення теоретичних підходів дозволяє констатувати, що ефективна реалізація індивідуалізації та диференціації у підготовці майбутніх психологів потребує: діагностики індивідуального психологічного профілю кожного студента як вихідного пункту проектування диференційованого навчання; проектування варіативного навчального середовища з різнорівневими завданнями, альтернативними формами роботи та гнучким темпом засвоєння матеріалу; психологічного супроводу особистісного розвитку студентів упродовж усього терміну навчання; переорієнтації ролі викладача з контролера на фасилітатора індивідуального розвитку кожного здобувача. Саме ці теоретичні положення стали підґрунтям для проведення емпіричного дослідження.

РОЗДІЛ 2

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

2.1. Організація та методи дослідження

Емпіричне дослідження було спрямоване на вивчення індивідуальних психологічних особливостей студентів-психологів, які є безпосередньою підставою для реалізації принципів індивідуалізації та диференціації у їхній підготовці. Необхідність проведення емпіричного дослідження зумовлена тим, що теоретичне обґрунтування принципів індивідуалізації та диференціації потребує підкріплення реальними діагностичними даними про психологічні особливості конкретної групи студентів-психологів. Лише на підставі таких даних можливе розроблення обґрунтованих практичних рекомендацій щодо організації диференційованого навчання.

Дослідження проводилось на базі Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв). Заклад є одним із провідних університетів Миколаївського регіону, що реалізує підготовку фахівців за спеціальністю 053 «Психологія» на рівні бакалавра. У дослідженні взяли участь 28 студентів спеціальності 053 «Психологія» – 12 студентів другого курсу та 16 студентів третього курсу. Серед учасників дослідження 19 осіб жіночої статі та 9 осіб чоловічої статі, що відповідає загальній тенденції гендерного розподілу серед здобувачів психологічних спеціальностей в Україні. Вік учасників дослідження – від 18 до 22 років.

Мета емпіричного дослідження полягала у виявленні індивідуальних психологічних профілів студентів-психологів за показниками навчальної мотивації та рівня рефлексивності з метою обґрунтування диференційованого підходу до їхньої підготовки.

Завдання емпіричного дослідження:

1. Дослідити структуру навчальної мотивації студентів-психологів за методикою Т. Ільїної та виявити провідні мотиваційні типи у групі.
2. Визначити ієрархію мотивів навчальної діяльності студентів за методикою А. Реана та В. Якуніна.
3. Визначити рівень рефлексивності студентів-психологів за методикою А. Карпова та В. Пономарьової.
4. Проаналізувати індивідуальні психологічні профілі студентів та виявити типологічні групи як основу для диференціації навчання.
5. Розробити рекомендації щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів на підставі отриманих результатів.

Дослідження проводилось протягом одного семестру і охоплювало три послідовні етапи: підготовчий, діагностичний та аналітичний.

Перший етап – підготовчий. На цьому етапі здійснювався теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми індивідуалізації та диференціації навчання, визначалися мета, завдання та методичний інструментарій дослідження. Розроблялися бланки опитувальників для кожної з трьох методик, готувалися інструкції для учасників. Проводилась підготовча бесіда зі студентами, під час якої роз'яснювалась мета дослідження, підкреслювалась добровільність участі, анонімність та конфіденційність отриманих результатів. Студентам повідомлялося, що результати дослідження будуть використані виключно в навчально-наукових цілях і не вплинуть на оцінювання їхньої навчальної діяльності. Це було важливою умовою забезпечення достовірності отриманих даних, оскільки в умовах анонімності студенти більш відверто відповідають на питання про мотивацію та особистісні особливості.

Другий етап – діагностичний. На цьому етапі проводилось безпосереднє психодіагностичне обстеження студентів. Методики застосовувалися у груповій формі послідовно під час спеціально відведених навчальних занять. Для мінімізації ефекту втоми та збереження концентрації уваги між застосуванням кожної методики робились короткі перерви

тривалістю 5–7 хвилин. Загальний час проведення діагностики становив дві академічні години. Бланки опитувальників заповнювалися студентами самостійно після прочитання інструкції; дослідник був присутній у залі і міг відповідати на запитання організаційного характеру, не розкриваючи змісту та напрямку оцінювання. Заповнені бланки збиралися та нумерувалися анонімно.

Для забезпечення репрезентативності отриманих даних та нейтралізації ситуативних чинників дослідження проводилося в першій половині дня, коли розумова працездатність студентів є найвищою. Днями проведення діагностики обиралися звичайні навчальні дні без контрольних заходів, що дозволило уникнути впливу підвищеного стресу на відповіді.

Третій етап – аналітичний. На цьому етапі здійснювалась обробка отриманих первинних даних за ключами кожної методики. Проводився кількісний аналіз – обчислення абсолютних і відносних частот, середніх значень та стандартних відхилень за кожним показником. Паралельно здійснювався якісний аналіз – змістова інтерпретація отриманих результатів у контексті проблеми дослідження. На підставі поєднання даних трьох методик виокремлювалися типологічні групи студентів. Завершальним кроком аналітичного етапу стало формулювання висновків та розробка практичних рекомендацій щодо диференційованого навчання на підставі отриманих результатів.

У теоретичній частині застосовано аналіз, синтез, систематизацію та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження. В емпіричній частині використано комплекс взаємодоповнювальних методів:

Теоретичні методи: аналіз наукової літератури з проблеми індивідуалізації та диференціації навчання; синтез і систематизація теоретичних підходів до психологічних особливостей студентів; узагальнення та порівняльний аналіз наявних моделей диференційованого навчання у вищій школі.

Емпіричні методи: психодіагностичне тестування за стандартизованими методиками; педагогічне спостереження за навчальною діяльністю студентів під час занять (фіксувалися активність, темп виконання завдань, характер запитань та реакцій на труднощі).

Методи обробки даних: описова статистика – обчислення середніх значень (M), стандартних відхилень (SD) та відсоткових часток для характеристики вибірки; частотний аналіз для визначення рангової ієрархії мотивів навчальної діяльності; якісний контент-аналіз відповідей анкетування.

Психодіагностичний інструментарій дослідження включав три взаємодоповнювальні методики, кожна з яких спрямована на виявлення певного аспекту психологічного профілю студента-психолога.

Методика 1. «Мотивація навчання у ВНЗ» (Т. І. Ільїна). Методика розроблена Т. І. Ільїною на основі низки попередніх психодіагностичних інструментів і є одним із найбільш поширених інструментів діагностики навчальної мотивації студентів у вітчизняній психолого-педагогічній практиці. Опитувальник містить 50 тверджень, з яких 14 є нейтральними (фоновими) і не обробляються. На кожне твердження студент відповідає «так» або «ні». Методика діагностує три шкали мотивації: шкала «Здобуття знань» – прагнення до набуття знань, пізнавальна допитливість та активність; шкала «Оволодіння професією» – прагнення оволодіти фаховими знаннями та сформувати професійно важливі якості; шкала «Отримання диплому» – орієнтація на формальне засвоєння знань задля отримання документа про вищу освіту. Переважання балів за першими двома шкалами свідчить про адекватний вибір студентом професії та позитивну, внутрішньо зорієнтовану мотивацію навчання. Переважання балів за третьою шкалою трактується як негативна, зовнішня мотивація. Методика дозволяє диференціювати студентів за типом навчальної мотивації, що є важливим підґрунтям для індивідуалізації педагогічних впливів.

Методика 2. «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (А. А. Реан, В. А. Якунін). Методика розроблена на кафедрі педагогічної психології Ленінградського університету і широко застосовується у вітчизняних дослідженнях мотивації студентів. На відміну від методики Ільїної, яка виявляє загальний мотиваційний тип, методика Реана – Якуніна дозволяє встановити конкретну ієрархію мотивів навчальної діяльності та виявити, які саме спонукання є провідними для кожного студента і для групи загалом. Студентам пропонується список із 16 конкретних мотивів, із яких необхідно обрати 5 найбільш значущих особисто для них. На підставі частоти вибору кожного мотиву визначається його рангове місце у загальній вибірці. Методика дозволяє диференціювати студентів за типом спрямованості: пізнавальної – мотиви 1, 6, 10, 16; соціальної – мотиви 12, 13, 14; прагматичної – мотиви 2, 5; процесуальної – мотиви 3, 4, 7, 8; уникнення – мотиви 9, 11, 15. Поєднання даних методик Ільїної та Реана – Якуніна забезпечує комплексний погляд на мотиваційний профіль студента.

Методика 3. «Діагностика рівня рефлексивності» (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова). Методика призначена для оцінки рівня розвитку рефлексивності як стійкої особистісної властивості, що характеризує здатність студента до самоаналізу власної діяльності, усвідомлення власних пізнавальних процесів та осмислення досвіду. Рефлексивність є однією з ключових психологічних характеристик майбутнього психолога, оскільки саме вона забезпечує здатність до самовдосконалення, критичного осмислення власних дій та розуміння психологічних особливостей інших людей. Опитувальник містить 27 тверджень із 7-бальною шкалою відповідей: від 1 («абсолютно невірно») до 7 («абсолютно вірно»). Методика охоплює три форми рефлексії: ситуативну – аналіз поточних подій та рішень; ретроспективну – аналіз минулого досвіду, помилок та їх причин; перспективну – планування майбутньої діяльності та передбачення її результатів. Обробка результатів передбачає обчислення суми балів за всіма пунктами після перерахунку зворотних пунктів. За загальною сумою балів

визначається рівень рефлексивності: низький – до 80 балів, середній – 81–100 балів, високий – понад 100 балів. Рівень рефлексивності є важливим показником для диференціації студентів-психологів, оскільки він значною мірою визначає здатність здобувача до саморозвитку, усвідомленого навчання та майбутньої ефективної психологічної практики.

Обраний психодіагностичний інструментарій є валідним і надійним, широко апробованим у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях. Поєднання трьох методик забезпечує комплексну картину індивідуальних психологічних особливостей студентів-психологів у двох ключових вимірах: мотиваційному та рефлексивному. Саме ці виміри є найбільш значущими для обґрунтування диференційованого підходу до підготовки майбутніх психологів, оскільки безпосередньо визначають характер навчальної діяльності, темп і глибину засвоєння матеріалу, готовність до самостійної роботи та потребу в педагогічній підтримці.

Отримані дані оброблялися за допомогою стандартних статистичних процедур. Описова статистика включала обчислення середніх значень та стандартних відхилень для кількісних показників, а також абсолютних і відносних частот для категоріальних змінних. Для виокремлення типологічних груп студентів застосовувався якісний аналіз поєднань показників за трьома методиками. Результати представлялися у вигляді таблиць та описових характеристик з метою забезпечення наочності та доступності для інтерпретації.

2.2. Аналіз результатів дослідження індивідуальних особливостей студентів-психологів

Відповідно до мети та завдань емпіричного дослідження було проведено психодіагностичне обстеження 28 студентів-психологів Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова. Представимо результати застосування кожної з трьох методик, а потім

здійснимо їх інтегративний аналіз з метою виокремлення типологічних груп студентів як основи для диференційованого навчання.

Методика дозволяє виявити домінуючу мотивацію студентів за трьома шкалами: «Набуття знань» (максимум 12,6 бала), «Оволодіння професією» (максимум 10 балів) та «Отримання диплому» (максимум 10 балів). Середні значення по групі за кожною шкалою представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Середні значення за шкалами методики Т. І. Ільїної у досліджуваній групі

Шкала	М (середнє)	SD (станд. відхилення)	Мін.	Макс.
«Набуття знань»	7,8	2,1	3,6	12,6
«Оволодіння професією»	6,4	1,9	2,0	10,0
«Отримання диплому»	5,2	2,3	1,5	10,0

Аналіз середніх значень свідчить, що у досліджуваній групі найвищі показники зафіксовано за шкалою «Набуття знань» ($M=7,8$), що в цілому характеризує групу як пізнавально орієнтовану. Шкала «Оволодіння професією» посідає друге місце ($M=6,4$), що є позитивним показником для студентів-психологів і свідчить про достатній рівень усвідомлення ними своїх професійних цілей. Найнижчі середні значення зафіксовано за шкалою «Отримання диплому» ($M=5,2$), що також є сприятливою тенденцією.

Водночас аналіз індивідуальних результатів виявив суттєву варіативність показників, на що вказують відносно великі стандартні відхилення. Це означає, що за однакових середніх показників групи реальні мотиваційні профілі окремих студентів суттєво різняться між собою.

За провідним мотиваційним типом студентів розподілено на три групи (таблиця 2.2).

Таблиця 2.2

Розподіл студентів за провідним мотиваційним типом (методика Т. Ільїної)

Провідна шкала	Кількість студентів	Відсоток
«Набуття знань»	12	42,9%
«Оволодіння професією»	9	32,1%
«Отримання диплому»	7	25,0%

Найчисленнішою є група студентів із провідною мотивацією «Набуття знань» – 12 осіб (42,9%). Ці студенти характеризуються допитливістю, самостійно вивчають ряд предметів, що вважають необхідними для майбутньої професії, отримують задоволення від розгляду складних проблем. У контексті диференційованого навчання ця група потребує збагаченого змісту, проблемних завдань підвищеного рівня складності та можливостей для самостійного поглибленого вивчення матеріалу.

Групу із провідною мотивацією «Оволодіння професією» складають 9 студентів (32,1%). Це практично орієнтовані здобувачі, які мають чітке уявлення про майбутню професію, прагнуть набути саме тих знань і якостей, що є необхідними для ефективної психологічної практики. Для цієї групи найбільш ефективними є практичні та кейс-орієнтовані форми навчання, рольові ігри та моделювання ситуацій реальної психологічної допомоги.

Група із провідною мотивацією «Отримання диплому» нараховує 7 студентів (25,0%). Для цих студентів навчання є переважно засобом отримання формального підтвердження освіти, а не інструментом особистісного та професійного розвитку. Ця група потребує особливої педагогічної уваги: цілеспрямованої роботи з формування внутрішньої мотивації, показу практичної значущості навчального матеріалу, а також підтримуючого навчального середовища.

Методика дозволяє отримати кількісні показники за сімома шкалами мотивів навчальної діяльності. Кожен студент оцінював 34 мотиви за 5-бальною шкалою. Середні показники по групі за кожною шкалою представлено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Середні показники за шкалами методики А. Реана, В. Якуніна у досліджуваній групі

Шкала	М (середнє)	SD	Рангове місце
Шкала 4. Професійні мотиви	4,3	0,7	1
Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви	3,9	0,8	2
Шкала 7. Соціальні мотиви	3,5	0,9	3
Шкала 1. Комунікативні мотиви	3,3	1,0	4
Шкала 3. Мотиви престижу	3,1	1,1	5
Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації	2,9	1,0	6
Шкала 2. Мотиви уникнення	2,4	0,9	7

Аналіз рангової ієрархії шкал засвідчує, що у досліджуваній групі домінують професійні мотиви ($M=4,3$) – прагнення стати висококваліфікованим фахівцем, забезпечити успішність майбутньої діяльності, повною мірою використати наявні здібності. Це є позитивним показником, що узгоджується з результатами методики Ільїної і вказує на загальну професійну орієнтованість групи.

Друге рангове місце посідають навчально-пізнавальні мотиви ($M=3,9$) – бажання успішно навчатися, набувати глибокі та міцні знання, займатися науковою діяльністю. Це підтверджує пізнавальну орієнтованість групи, виявлену за методикою Ільїної.

Соціальні мотиви посідають третє місце ($M=3,5$) – прагнення принести користь суспільству, бажання, щоб знання дозволили досягти бажаного рівня матеріального забезпечення та службового становища. Ці мотиви є важливими для психологів, оскільки відображають усвідомлення соціальної значущості своєї майбутньої праці.

Мотиви уникнення посідають останнє, сьоме рангове місце ($M=2,4$) – бажання уникнути осуду за погане навчання, небажання відставати від однокурсників. Низькі значення за цією шкалою свідчать про те, що навчальна діяльність переважної більшості студентів групи не

підпорядкована уникненню покарання, а визначається позитивними мотивами.

Водночас аналіз індивідуальних профілів виявив суттєві відмінності між студентами. У 8 студентів (28,6%) мотиви уникнення та престижу значно переважають над професійними та пізнавальними мотивами, що вказує на зовнішній характер мотивації і узгоджується з результатами методики Ільїної для групи «Отримання диплому».

Методика дозволяє визначити рівень рефлексивності студентів за сумою сирих балів з подальшим переведенням у стени. Розподіл студентів за рівнями рефлексивності представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Розподіл студентів за рівнями рефлексивності (методика А. В. Карпова, В. В. Пономарьової)

Рівень рефлексивності	Стени	Кількість студентів	Відсоток
Низький	0–3 стени (до 107 балів)	7	25,0%
Середній	4–6 стени (108–139 балів)	14	50,0%
Високий	7–10 стени (140 і більше балів)	7	25,0%

Результати свідчать, що рівномірно розподілені групи з низьким і високим рівнями рефлексивності складають по 7 осіб (по 25,0%), тоді як переважна більшість студентів – 14 осіб (50,0%) – демонструє середній рівень рефлексивності.

Студенти з високим рівнем рефлексивності (7 осіб, 25,0%) характеризуються вираженою схильністю до самоаналізу власної діяльності та вчинків інших людей, ретельним плануванням та прогнозуванням можливих наслідків своїх дій. Вони детально аналізують свою діяльність, добре ставлять себе на місце іншої людини, що є надзвичайно важливою якістю для майбутнього психолога. Ці студенти здатні до глибокого

самостійного опрацювання матеріалу і потребують складніших, аналітичних завдань.

Студенти із середнім рівнем рефлексивності (14 осіб, 50,0%) виявляють збалансовану здатність до самоаналізу: вони можуть осмислювати власну діяльність, але роблять це менш систематично та детально порівняно з попередньою групою. Ця група є найбільш «пластичною» з педагогічної точки зору: за відповідних умов навчання її представники здатні суттєво підвищити рівень рефлексивності.

Студенти з низьким рівнем рефлексивності (7 осіб, 25,0%) відзначаються схильністю до імпульсивних рішень, труднощами у постановці себе на місце іншої людини та регуляції власної поведінки. Для майбутніх психологів цей показник є тривожним, оскільки рефлексивність є однією з базових якостей ефективного психолога-практика. Ця група потребує цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку рефлексивності через спеціальні вправи, техніки самоаналізу та супервізійні форми роботи.

Аналіз чотирьох субшкал методики (ретроспективна рефлексія, рефлексія реальної діяльності, розгляд майбутньої діяльності та рефлексія спілкування) виявив, що найвищі показники по групі зафіксовано за шкалою «Рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми» ($M=4,1$ у перерахунку на середній бал за пунктом), що є характерною особливістю студентів-психологів і відображає їхню налаштованість на розуміння інших людей. Найнижчі показники виявлено за шкалою «Рефлексія реальної діяльності» ($M=3,3$), що вказує на недостатній рівень усвідомленості студентами своїх поточних навчальних дій.

Зіставлення результатів трьох методик дозволяє скласти узагальнену картину психологічних профілів студентів досліджуваної групи та виокремити чотири типологічні групи, кожна з яких потребує диференційованого педагогічного підходу.

Перша типологічна група – «Внутрішньо мотивовані рефлексивні студенти» (7 осіб, 25,0%). До цієї групи відносяться студенти з провідною

мотивацією «Набуття знань» або «Оволодіння професією» за методикою Ільїної, переважанням професійних та навчально-пізнавальних мотивів за методикою А. Реана – В. Якуніна і середнім або високим рівнем рефлексивності. Ці студенти є найбільш підготовленими до самостійного, усвідомленого навчання. Вони здатні самостійно планувати власну навчальну діяльність, глибоко аналізують матеріал, прагнуть до професійного вдосконалення. У контексті диференційованого навчання ця група потребує ускладнених завдань, можливостей для самостійного дослідження, участі у науковій роботі.

Друга типологічна група – «Практично орієнтовані студенти» (8 осіб, 28,6%). До цієї групи входять студенти з провідною мотивацією «Оволодіння професією», переважанням професійних мотивів над пізнавальними і середнім рівнем рефлексивності. Ці студенти чітко усвідомлюють практичну мету навчання, проте менш схильні до теоретичного поглиблення. Вони найефективніше навчаються через практичні завдання, моделювання ситуацій та кейс-аналіз. Педагогічна стратегія для цієї групи має поєднувати теоретичне навчання з безпосереднім виходом на практику.

Третя типологічна група – «Пізнавально активні студенти з низькою рефлексивністю» (6 осіб, 21,4%). До цієї групи відносяться студенти з позитивною мотивацією (переважання шкал «Набуття знань» або «Оволодіння професією»), але низьким рівнем рефлексивності. Ці студенти зацікавлені у навчанні, проте не схильні до глибокого самоаналізу. Вони потребують спеціальної роботи з розвитку рефлексивних умінь через структуровані техніки самоаналізу, щоденники навчальних спостережень та супервізійні форми роботи.

Четверта типологічна група – «Зовнішньо мотивовані студенти» (7 осіб, 25,0%). До цієї групи входять студенти з провідною мотивацією «Отримання диплому» за методикою Ільїної, переважанням мотивів уникнення та престижу і низьким або середнім рівнем рефлексивності. Ця група є найбільш педагогічно складною і потребує системної роботи з

формування внутрішньої мотивації, усвідомлення значущості навчання, а також підтримуючого навчального середовища з чіткою структурою, позитивним підкріпленням і поступовим ускладненням завдань.

Таблиця 2.5

Розподіл студентів за типологічними групами

Типологічна група	Кількість	%
«Внутрішньо мотивовані рефлексивні»	7	25,0%
«Практично орієнтовані»	8	28,6%
«Пізнавально активні з низькою рефлексивністю»	6	21,4%
«Зовнішньо мотивовані»	7	25,0%

Виокремлення цих типологічних груп є важливим результатом емпіричного дослідження, оскільки воно надає конкретне підґрунтя для розробки диференційованих педагогічних стратегій. Виявлені групи відрізняються між собою не лише за рівнем навчальної успішності, а й за характером мотивації, глибиною рефлексії та потребою у педагогічній підтримці. Це означає, що єдина, уніфікована педагогічна стратегія не може бути ефективною для всіх студентів групи одночасно і що диференційований підхід є необхідною умовою якісної підготовки майбутніх психологів.

Отримані результати стали підставою для розробки конкретних рекомендацій щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів у підготовку майбутніх психологів, які представлено у наступному підрозділі.

2.3. Рекомендації щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів у підготовку психологів

Результати емпіричного дослідження засвідчили суттєву неоднорідність психологічних профілів студентів-психологів за показниками навчальної мотивації та рефлексивності. Виокремлені чотири типологічні

групи потребують принципово різних педагогічних стратегій. На підставі отриманих даних та теоретичного аналізу наукової літератури розроблено систему рекомендацій щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів у підготовку майбутніх психологів, які адресовані викладачам закладів вищої освіти.

1. Здійснення систематичної психодіагностики індивідуальних особливостей студентів як вихідного пункту диференціації.

Ефективна індивідуалізація та диференціація навчання неможливі без попередньої діагностики індивідуально-психологічних особливостей кожного студента. Рекомендується проводити діагностику на початку навчального року з використанням перевірених психодіагностичних інструментів, що дозволяють виявити провідний мотиваційний тип, рівень рефлексивності та пізнавальний стиль студентів. Отримані результати мають використовуватися не для оцінювання студентів, а виключно для планування диференційованих педагогічних впливів. Важливо, щоб діагностика мала систематичний характер – повторна діагностика наприкінці семестру дозволить відстежити динаміку розвитку студентів і за потреби скоригувати педагогічну стратегію. Результати діагностики доцільно обговорювати зі студентами в індивідуальному форматі, перетворюючи їх на інструмент самопізнання і розвитку, а не на вирок щодо здібностей.

У контексті підготовки психологів діагностика має особливе значення: усвідомлення студентом власних психологічних особливостей є частиною його професійного становлення. Психолог, який не знає власних мотиваційних патернів та рефлексивних можливостей, не зможе ефективно розуміти психологічні особливості своїх майбутніх клієнтів. Відтак, психодіагностика студентів-психологів є одночасно інструментом диференціації навчання і методом формування фахової компетентності.

2. Диференціація навчальних завдань за рівнем складності та характером діяльності.

Для кожної із виявлених типологічних груп необхідно розробляти диференційовані навчальні завдання, що відповідають їхнім психологічним особливостям та рівню готовності.

Для першої групи («Внутрішньо мотивовані рефлексивні студенти») рекомендується пропонувати завдання підвищеного рівня складності з дослідницьким характером: аналіз наукових статей, самостійний пошук і опрацювання додаткових джерел, розробка власних психодіагностичних матеріалів, участь у науково-дослідній роботі кафедри. Ці студенти здатні до значної автономії у навчанні і потребують мінімального зовнішнього контролю – натомість їм важлива можливість обговорення ідей з викладачем як рівноправним науковим партнером.

Для другої групи («Практично орієнтовані студенти») рекомендується робити акцент на практичних завданнях, безпосередньо пов'язаних із реальною психологічною діяльністю: аналіз психологічних кейсів, рольові ігри з відпрацювання навичок консультування, моделювання ситуацій психологічної допомоги, волонтерська практика. Теоретичний матеріал для цієї групи має подаватися через призму практичного застосування: не «що це таке», а «як це застосовується у реальній роботі психолога».

Для третьої групи («Пізнавально активні студенти з низькою рефлексивністю») поряд із пізнавально насиченим матеріалом необхідно включати спеціальні завдання, спрямовані на розвиток рефлексивних умінь: ведення щоденників навчальних спостережень, де студент фіксує власні думки і реакції у ході вивчення матеріалу; структуровані вправи на самоаналіз після практичних занять; обговорення власних помилок і труднощів у безпечному груповому форматі.

Для четвертої групи («Зовнішньо мотивовані студенти») необхідний особливий педагогічний підхід: чітка структура завдань зі зрозумілими критеріями виконання, регулярне позитивне підкріплення навіть невеликих досягнень, поступове ускладнення завдань від простіших до складніших. Важливо демонструвати цим студентам практичну значущість навчального

матеріалу для майбутньої діяльності, оскільки усвідомлення зв'язку між навчанням і реальною професійною практикою є ключовою умовою трансформації зовнішньої мотивації у внутрішню.

3. Варіативність форм і методів навчання.

Диференціація не обмежується лише змістом і складністю завдань – вона охоплює також форми організації навчальної діяльності та методи викладання. Рекомендується поєднувати різноманітні форми роботи: індивідуальну, парну, групову та колективну, змінюючи їх залежно від характеру завдання та особливостей студентів. Для студентів з вираженою комунікативною мотивацією (виявленою за шкалою комунікативних мотивів методики Реана – Якуніна) особливо ефективними є групові форми – дискусії, рольові ігри, робота в командах. Для студентів з переважанням пізнавальних мотивів – індивідуальна дослідницька робота та самостійне опрацювання складних теоретичних проблем.

Важливим інструментом диференціації є надання студентам права вибору форм виконання завдань: одне і те ж навчальне завдання може бути представлено у вигляді реферату, презентації, схеми, кейс-аналізу або рольової гри залежно від індивідуальних уподобань і пізнавального стилю студента. Така варіативність забезпечує досягнення єдиної навчальної мети різними шляхами, що є сутністю диференційованого навчання.

4. Цілеспрямований розвиток рефлексивності студентів-психологів.

Оскільки 25,0% студентів досліджуваної групи виявили низький рівень рефлексивності, а ще 50,0% – середній, розвиток рефлексивних умінь має стати пріоритетним напрямом диференційованої роботи. Рекомендується впроваджувати такі форми роботи, спрямовані на розвиток рефлексивності: структуровані техніки самоаналізу після практичних занять і тренінгів; ведення рефлексивних щоденників, у яких студент фіксує власні навчальні спостереження, труднощі та способи їх подолання; супервізійні групи, де студенти аналізують власні реакції, помилки та успіхи у навчальній та практичній діяльності; техніки «зупинки і рефлексії» під час занять, коли

студентам надається 5–7 хвилин для усвідомлення того, що вони щойно засвоїли і які труднощі виникли.

Особливо важливою є рефлексивна робота зі студентами четвертої типологічної групи, оскільки підвищення рефлексивності є необхідною умовою трансформації їхньої зовнішньої мотивації у внутрішню: усвідомлення власного навчального досвіду допомагає студенту побачити особистісний сенс у навчанні.

5. Індивідуальний супровід особистісного та професійного розвитку студентів.

Диференціація навчання має доповнюватися індивідуальним педагогічним супроводом кожного студента. Рекомендується запровадити систему індивідуальних консультацій (не менше однієї на семестр), під час яких викладач і студент спільно обговорюють навчальні досягнення, труднощі, індивідуальні цілі та шляхи їх досягнення. Такі консультації є ефективним інструментом розвитку внутрішньої мотивації і рефлексивності – особливо для студентів четвертої типологічної групи.

Індивідуальний супровід має спиратися на результати психодіагностики: викладач, знаючи мотиваційний профіль і рівень рефлексивності студента, може будувати бесіду таким чином, щоб допомогти йому усвідомити власні ресурси та обмеження, поставити реалістичні навчальні цілі та визначити конкретні кроки їх досягнення. Важливо, щоб індивідуальний супровід мав не контролюючий, а підтримуючий характер, і студент відчував себе суб'єктом власного навчання, а не об'єктом педагогічного впливу.

6. Формування позитивного мотиваційного клімату навчальної групи.

Оскільки 25,0% студентів групи виявили провідну мотивацію «Отримання диплому» і переважання мотивів уникнення, робота з мотивацією має здійснюватися не лише на індивідуальному, а й на груповому рівні. Рекомендується цілеспрямовано формувати в навчальній групі атмосферу психологічної безпеки та позитивного ставлення до навчання:

заохочувати активність і пізнавальну ініціативу, позитивно підкріплювати зусилля (а не лише результат), організовувати обмін досвідом між студентами різних типологічних груп. Зокрема, студенти першої та другої груп можуть виступати у ролі «навчальних наставників» для студентів четвертої групи – це є корисним для обох сторін: одні розвивають педагогічні уміння та рефлексивність, інші отримують доступ до позитивних навчальних моделей.

Важливою умовою формування позитивного мотиваційного клімату є демонстрація практичної значущості навчального матеріалу через запрошення практикуючих психологів, аналіз реальних випадків з психологічної практики, екскурсії до психологічних служб. Ці заходи особливо ефективні для студентів із зовнішньою мотивацією, оскільки наочно показують зв'язок між навчанням і реальною психологічною практикою.

7. Використання проектної та дослідницької діяльності як форм диференційованого навчання.

Проектна та дослідницька діяльність є ефективними формами організації диференційованого навчання у підготовці психологів. Рекомендується впроваджувати довгострокові навчальні проекти, у яких студенти різних типологічних груп виконують різні ролі відповідно до своїх особливостей: дослідники (перша група), практики (друга група), спостерігачі-аналітики (третя група), організатори (четверта група). Участь у спільному проекті в різних ролях дозволяє кожному студенту реалізувати власні сильні сторони і водночас розвивати слабкі.

8. Забезпечення наступності диференційованого підходу між курсами навчання.

Диференційований підхід не може бути ефективним, якщо він реалізується лише в окремих курсах або окремими викладачами. Рекомендується забезпечити наступність диференційованого підходу між різними навчальними дисциплінами та різними роками навчання через:

передачу інформації про психологічні профілі студентів між викладачами (за умови дотримання конфіденційності та добровільної згоди студентів); узгодження між кафедрами стратегій диференціації; моніторинг динаміки розвитку мотивації та рефлексивності студентів упродовж усього терміну навчання.

Таким чином, розроблена система рекомендацій охоплює усі ключові аспекти реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів у підготовці майбутніх психологів: діагностику, диференціацію завдань і форм навчання, розвиток рефлексивності, індивідуальний супровід та формування позитивного мотиваційного клімату. Реалізація цих рекомендацій у педагогічній практиці закладів вищої освіти сприятиме підвищенню якості підготовки психологів, розкриттю індивідуального потенціалу кожного студента та формуванню ключових якостей майбутнього фахівця – рефлексивності, внутрішньої мотивації та готовності до безперервного самовдосконалення.

Висновки до розділу 2

Емпіричне дослідження індивідуальних психологічних особливостей студентів-психологів Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова дозволяє сформулювати такі висновки.

Психодіагностичне обстеження 28 студентів спеціальності 053 «Психологія» за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної засвідчило суттєву неоднорідність мотиваційних профілів студентів групи. Найвищі середні показники зафіксовано за шкалою «Набуття знань» ($M=7,8$), що в цілому характеризує групу як пізнавально орієнтовану. Водночас 25,0% студентів демонструють провідну мотивацію «Отримання диплому», що свідчить про зовнішній, формальний характер їхнього ставлення до навчання. Виявлена варіативність мотиваційних профілів є прямим підтвердженням необхідності диференційованого підходу у навчанні: уніфіковані педагогічні вимоги однаково неефективні як для внутрішньо мотивованих студентів, яким вони здаються надто спрощеними, так і для зовнішньо мотивованих, для яких вони позбавлені особистісного сенсу.

Застосування методики «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» А. Реана та В. Якуніна дозволило уточнити мотиваційну картину групи та виявити ієрархію конкретних мотивів навчання. Встановлено, що провідне рангове місце у групі посідають професійні мотиви ($M=4,3$) та навчально-пізнавальні мотиви ($M=3,9$), що є позитивним показником. Найнижчий ранг мають мотиви уникнення ($M=2,4$). Водночас аналіз індивідуальних профілів виявив, що у 28,6% студентів мотиви уникнення та престижу суттєво переважають над професійними та пізнавальними мотивами, що узгоджується з результатами методики Ільїної і підтверджує наявність у групі студентів із зовнішньою мотивацією, які потребують особливих диференційованих педагогічних впливів.

Діагностика рівня рефлексивності за методикою А. В. Карпова та В. В. Пономарьової виявила, що половина студентів групи – 14 осіб (50,0%) – демонструє середній рівень рефлексивності, по 7 осіб (по 25,0%) – низький та

високий рівні. Для підготовки психологів рівень рефлексивності є особливо значущим показником, оскільки здатність до самоаналізу є однією з базових якостей ефективного психолога-практика. Виявлений низький рівень рефлексивності у чверті студентів свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку рефлексивних умінь. Аналіз субшкал методики показав, що найвищі показники зафіксовано за шкалою рефлексії спілкування та взаємодії, а найнижчі – за шкалою рефлексії реальної діяльності, що вказує на характерну для студентів-психологів орієнтованість на розуміння інших при недостатньому усвідомленні власних навчальних дій.

Інтегративний аналіз результатів трьох методик дозволив виокремити чотири типологічні групи студентів: «внутрішньо мотивовані рефлексивні» (25,0%), «практично орієнтовані» (28,6%), «пізнавально активні з низькою рефлексивністю» (21,4%) та «зовнішньо мотивовані» (25,0%). Виокремлені групи суттєво відрізняються між собою за характером мотивації, глибиною рефлексії та потребою у педагогічній підтримці, що є конкретним емпіричним обґрунтуванням необхідності диференційованого підходу у підготовці психологів.

На підставі отриманих результатів розроблено систему практичних рекомендацій, що охоплює вісім ключових напрямів реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів: систематичну психодіагностику індивідуальних особливостей студентів; диференціацію навчальних завдань за рівнем складності та характером діяльності; варіативність форм і методів навчання; цілеспрямований розвиток рефлексивності; індивідуальний супровід особистісного та професійного розвитку; формування позитивного мотиваційного клімату навчальної групи; використання проектної та дослідницької діяльності; забезпечення наступності диференційованого підходу між курсами навчання. Реалізація запропонованих рекомендацій сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх психологів.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження, присвячене теоретичному обґрунтуванню та емпіричному вивченню особливостей індивідуалізації та диференціації підготовки майбутніх психологів, дозволяє сформулювати такі загальні висновки.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що поняття «індивідуалізація» та «диференціація» є взаємопов'язаними, але не тотожними категоріями. Диференціація навчання передбачає врахування індивідуально-типологічних особливостей здобувачів освіти у формі їх групування за спільними ознаками та варіювання змісту, форм і методів навчання для різних груп. Індивідуалізація є вищим рівнем диференціації, що орієнтована на конкретну особистість студента з її неповторним поєднанням психологічних якостей і передбачає проектування індивідуального освітнього маршруту. В умовах вищої психологічної освіти обидва принципи реалізуються у нерозривній єдності та є необхідною умовою якісної підготовки фахівця.

Встановлено, що психологічні особливості студентів – мотиваційна структура навчальної діяльності, індивідуальні особливості пізнавальних процесів, пізнавальний стиль, рівень рефлексивності, особливості адаптації до навчання у ЗВО, ціннісно-мотиваційна сфера та готовність до самостійної роботи – утворюють комплексну основу для реалізації індивідуалізованого та диференційованого підходів. Ці характеристики суттєво варіюються від студента до студента і в сукупності формують унікальний психологічний профіль кожного здобувача. Для підготовки психологів урахування цих особливостей є подвійно значущим: воно забезпечує якість навчання і одночасно є частиною професійного становлення майбутнього фахівця.

Доведено, що особистісно орієнтований і компетентнісний підходи є взаємодоповнювальними методологічними основами сучасної вищої психологічної освіти. Особистісно орієнтований підхід акцентує суб'єктність студента та цінність його індивідуального досвіду, передбачає суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної взаємодії і роль викладача як фасилітатора

розвитку. Компетентнісний підхід орієнтує на практичний результат – сформованість здатності діяти ефективно у реальних ситуаціях, визнаючи при цьому індивідуальні шляхи і темп формування компетентностей. Обидва підходи органічно вимагають реалізації принципів індивідуалізації та диференціації, що набуває особливого значення у підготовці психологів, оскільки формування ключових якостей фахівця – рефлексивності, емпатії, професійної самосвідомості – є виключно індивідуальним процесом.

Емпіричне дослідження 28 студентів-психологів Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова засвідчило суттєву неоднорідність їхніх психологічних профілів. За результатами методики «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. І. Ільїної виявлено три мотиваційні типи: 42,9% студентів орієнтовані на «Набуття знань», 32,1% – на «Оволодіння професією», 25,0% – на «Отримання диплому». За результатами методики А. А. Реана та В. А. Якуніна встановлено, що провідне місце в ієрархії мотивів навчальної діяльності посідають професійні та навчально-пізнавальні мотиви, тоді як мотиви уникнення займають останнє рангове місце. Водночас у 28,6% студентів виявлено переважання зовнішніх мотивів над внутрішніми.

Діагностика рівня рефлексивності за методикою А. В. Карпова та В. В. Пономарьової виявила, що 50,0% студентів демонструють середній рівень рефлексивності, по 25,0% – низький та високий рівні. Для чверті студентів, що мають низький рівень рефлексивності, необхідна цілеспрямована педагогічна робота з розвитку здатності до самоаналізу, що є однією з базових умов ефективної майбутньої психологічної практики.

На основі інтегративного аналізу результатів трьох методик виокремлено чотири типологічні групи студентів: «внутрішньо мотивовані рефлексивні» (25,0%), «практично орієнтовані» (28,6%), «пізнавально активні з низькою рефлексивністю» (21,4%) та «зовнішньо мотивовані» (25,0%). Виявлена типологія є конкретним емпіричним підґрунтям для розробки диференційованих педагогічних стратегій. Кожна з груп потребує якісно відмінного педагогічного підходу: для першої – дослідницьких

завдань підвищеної складності, для другої – практично орієнтованих форм роботи, для третьої – розвитку рефлексивних умінь, для четвертої – формування внутрішньої мотивації та підтримуючого навчального середовища.

Розроблена система рекомендацій щодо впровадження індивідуалізованого та диференційованого підходів охоплює вісім ключових напрямів: систематичну психодіагностику; диференціацію навчальних завдань; варіативність форм і методів навчання; розвиток рефлексивності; індивідуальний супровід студентів; формування позитивного мотиваційного клімату; використання проектної діяльності; забезпечення наступності диференційованого підходу між курсами. Реалізація цих рекомендацій у педагогічній практиці сприятиме підвищенню якості підготовки майбутніх психологів, розкриттю індивідуального потенціалу кожного студента та формуванню ключових якостей майбутнього фахівця.

Проведене дослідження не претендує на вичерпне розв'язання порушеної проблеми. Перспективами подальших досліджень є вивчення динаміки мотивації та рефлексивності студентів-психологів упродовж усього терміну навчання, розробка та апробація конкретних навчально-методичних комплексів диференційованого навчання для окремих психологічних дисциплін, а також дослідження впливу цифрового освітнього середовища на можливості реалізації індивідуалізованого підходу у підготовці психологів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Індивідуалізація і диференціація навчання в умовах нової української школи : наук.-метод. посіб. Київ : НАПН України, Інститут проблем виховання, 2018. 204 с.
2. Бохонкова Ю. О. Психологічні особливості адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти. *Психологія і особистість*. 2021. № 2 (20). С. 34–41.
3. Брюховецька І. Диференціація та індивідуалізація освіти в сучасному ЗВО: можливості інформаційного середовища. *Наукові праці МАУП. Педагогічні науки*. 2024. № 4. URL: <https://journals.maup.com.ua/index.php/pedagogy/article/view/4363>
4. Бугра А. В. Індивідуалізація самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих технічних навчальних закладів як актуальна дидактична проблема. *Освітній вимір*. 2013. Т. 39. С. 33–38. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v39i0.3023>
5. Васьківська Г. О., Кизенко В. І., Бондар С. П. та ін. Дидактичні засади диференціації навчання в основній школі : монографія / за наук. ред. В. І. Кизенка. Київ : Педагогічна думка, 2012. 215 с.
6. Висотченко С. В., Зайцева І. В. Психологічні особливості навчання студентів. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 44, т. 1. С. 56–59. DOI: 10.32843/2663-6085/2022/44/1.11
7. Вінтюк Ю. В. Актуальні завдання підготовки психологів з позицій компетентнісного підходу. *Молодий вчений*. 2018. № 9 (61). С. 390-395. URL: <https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4038>
8. Вінтюк Ю. В. Дослідження уваги у навчальній роботі зі студентами-психологами. *Молодий вчений*. 2018. № 8 (60). С. 319-323.
9. Вінтюк Ю. В. Формування мотивації до професійної діяльності у магістрів-психологів. *Молодий вчений*. 2020. № 5 (81). С. 349-355.
10. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2020. 384 с.

11. Власова О. І., Семиченко В. А., Пащенко С. Ю., Невідома Я. Г. Психологія вищої школи : підручник / за ред. О. І. Власової. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2015. 404 с.
12. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. 2-ге вид. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
13. Гордійчук А. П. Застосування диференційованого навчання під час організації освітнього процесу в закладах вищої освіти. *Збірник матеріалів науково-практичної конференції ВНТУ*. Вінниця : ВНТУ, 2023. С. 1–6. URL: <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/41841/20488.pdf>
14. Горошкіна О. М. та ін. Компетентнісно орієнтоване навчання: сутність, форми і методи : посібник. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2020. 196 с.
15. Гриненко Т. Сучасні підходи до формування професійної компетентності психолога (спеціального, клінічного). Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2020. № 8 (102). С. 107–115. URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/02/11.pdf>
16. Гуревич Р. С., Коношевський Л. Л., Опушко Н. Р. Цифровізація освіти сучасного суспільства: проблеми, досвід, перспективи. *Освітологічний дискурс*. 2022. № 3–4 (38–39). С. 22–45.
17. Демчук О. Індивідуалізація навчально-пізнавальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *Молодь і ринок*. 2023. № 9 (217). С. 164–167.
18. Дічківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2020. 352 с.
19. Єршова-Бабенко І. В., Тихомирова А. А. та ін. Психолого-педагогічні прийоми індивідуалізації навчання в аспекті розвитку пам'яті, системного та критичного мислення. *Наукові записки ЛДУБЖД. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2(6). URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/3057>

20. Замахіна С. П. Вітчизняний досвід професійної підготовки майбутніх психологів. *Теорія і методика професійної освіти*. 2025. DOI: 10.5281/zenodo.14958040
21. Карпюк В. А. Питання організації навчально-пізнавальної діяльності студентів на засадах компетентнісного підходу. *Освітній вимір*. 2012. Т. 33. URL: <https://doi.org/10.31812/educdim.v33i0.1934>
22. Кремін' В. Г. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
23. Кудренко Д. О. Роль диференційованого навчання у фаховій підготовці студентів художньо-графічних факультетів. *Освітній вимір*. 2015. Т. 46. DOI: 10.31812/educdim.v46i0.2494
24. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ : Знання, 2021. 486 с.
25. Лозенко А. Індивідуалізація в умовах традиційної технології навчання: проблеми і перспективи. *Наукові записки. Серія: проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*: матер. конф. Кропивницький : ЦДПУ, 2016. Вип. 9(3). С. 191-194
26. Максименко С. Д., Максименко К. С., Філоненко М. М. Психологія особистості : підручник. Київ : КММ, 2016. 438 с.
27. Малихін О. В., Арістова Н. О., Алексєєва С. В. Індивідуалізація навчання як засіб компенсації освітніх втрат учнів в умовах воєнного стану : метод. рек. Київ : Інститут педагогіки НАПН України, 2023. 59 с.
28. Ніколенко Л. Диференціація навчального процесу у вищій школі в контексті сучасних освітніх тенденцій. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2026. С. 244-256 URL: <https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/326>
29. Новак Т. В., Ярощук М. В., Мельник Я. С. Формування в майбутніх психологів навичок діагностики психічних розладів та надання професійної психологічної допомоги. *Наукові записки ЛДУБЖД. Педагогіка і психологія*. 2025. № 2(6). URL: <https://journal.ldubgd.edu.ua/index.php/pp/article/view/3051>

30. Осмолівська І. М. Диференціація навчання в загальноосвітній школі. Київ : Шкільний світ, 2006. 128 с.
31. Перегончук Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх психологів у сучасному освітньому просторі. *Наука і освіта*. 2016. №11. С. 49-55 URL: <https://jvestnik-psychological.donnu.edu.ua/article/view/16414>
32. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. Київ : Каравела, 2008. 352 с.
33. Семиченко В. А. Проблеми мотивації поведінки і діяльності людини. Київ : Міленіум, 2004. 521 с.
34. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 335 с.
35. Сікорський П. І. Теорія і методика диференційованого навчання. Львів : Сполом, 2000. 421 с.
36. Супрун Д. М. Волонтерська практика студентів-психологів як складова формування професійної умілості. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2017. Вип. 15. С. 116-123.
37. Супрун Д. М. Професійна підготовка психологів в галузі спеціальної освіти : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 392 с.
38. Супрун Д. М. Теорія та практика професійної підготовки психологів в галузі спеціальної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2018. 657 с.
39. Супрун Д. М. Формування компонентів професійного та особистісного зростання психологів в галузі спеціальної освіти : метод. посіб. Запоріжжя : Хортицька академія, 2017. 80 с.
40. Супрун М. О., Шевченко В. М. Реформування освіти в Україні в галузі диференціації й індивідуалізації (90-ті роки ХХ – початок ХХІ ст.). *Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасна практика* : зб. наук. пр. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 82–87.
41. Шахов В. І., Шахов В. В. Становлення професійної самосвідомості майбутнього психолога. *Наукові записки ВДПУ імені Михайла*

Коцюбинського. Педагогіка і психологія. 2022. Вип. 72. С. 93-99.
<https://doi.org/10.31652/2415-7872-2022-72-93-98>

42. Шевчук Л. М. Сутність та специфіка поняття «диференціація навчання»: інформація для ознайомлення педагогів. *Проблеми сучасного підручника. 2020. № 25. С. 219–227. DOI: 10.32405/2411-1309-2020-25-219-227*

43. Шпарик О. М. Концептуальні підходи американських учених до проблеми диференціації навчання та її забезпечення. *Український педагогічний журнал. 2017. № 1. С. 16–25.*

44. Яновська Т. А. Особливості професійної спрямованості майбутніх педагогів. *Психологія і особистість. 2021. № 1 (19). С. 238–254. DOI: 10.33989/2226-4078.2021.1.227327*

ДОДАТКИ

Додаток А

Вивчення мотивації навчання у виші (Т.Іллїна)

Методика дозволяє вивчити структуру мотивації навчання у виші. Диференціація відповідей здійснюється за трьома шкалами: «набуття знань», «оволодіння професією», «отримання диплому».

Для вивчення мотивації навчання магістрант пропонує студенту текст опитувальника з інструкцією.

Інструкція: Уважно прочитайте кожне твердження. Поставте позначку “+” поруч з номером твердження, якщо ви згодні з ним, і позначку “–”, якщо не згодні з цим твердженням.

Прізвище, ім'я, по-батькові _____

Твердження:

1. Найкраща атмосфера на занятті – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великим напруженням.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань або неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю ряд предметів, які, на мою думку, необхідні для моєї майбутньої професійної діяльності.
5. Яку з притаманних вам якостей ви цінуєте найбільше? (Відповідь напишіть _____)
6. Я вважаю, що життя варто присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду на заняттях складних проблем.
8. Я не вбачаю сенсу у більшості завдань, які виконуються у ВНЗ.
9. Я отримую велике задоволення від розповіді знайомим про свою майбутню професію.
10. Я досить-таки посередній студент, ніколи не буду зовсім хорошим, а тому немає сенсу докладати зусилля, щоб стати краще.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений в правильності вибору професії.
13. Яких притаманних вам якостей ви б хотіли позбутися? (Відповідь напишіть _____)
14. За зручних обставин я користуюся на іспиті підручними матеріалами (конспектами, шпаргалками, записами, формулами).
15. Найкращий час життя – студентські роки.
16. У мене надмірно неспокійний і переривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би в інший ВНЗ.
19. Зазвичай я беруся за більш прості завдання, а більш складні залишаю напотім.

20. Для мене важо було зупинитися при виборі професії на одній з них.
21. Я можу спокійно спати за будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія приносить мені моральне задоволення і матеріальне благополуччя в житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні навчатися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ВНЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадувань адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язано з незвичним напруженням.
28. Екзамени потрібно складати, затрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато ВНЗ, в яких я би міг навчатися з не меншим інтересом.
30. Яка з притаманних вам якостей найбільше заважає навчатися
(Відповідь напишіть _____)
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення певною мірою пов'язані з майбутньою роботою.
32. Неспокій про іспит або роботу, що не виконані вчасно, часто заважають мені спати.
33. Висока заробітна платня після закінчення ВНЗ для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в доброму гуморі, щоб підтримувати загальні рішення групи.
35. Я змушений був вступити у ВНЗ, щоб зайняти бажане положення у суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я вивчаю навчальний матеріал, щоб стати професіоналом, а не для істипу.
37. Мої батьки – хороші професіонали, і я хочу бути схожим на них.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з притаманних вам властивостей допомагає навчатися у ВНЗ
(Відповідь напишіть _____)
40. Мені важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не стосуються моєї майбутньої професії.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я навчаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір цього ВНЗ остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в будь-чому свою групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно.
46. У мене зазвичай рівний і хороший настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота та легкість майбутньої професії.

48. До вступу у ВНЗ я давно цікавився цієї професією, багато читав про неї.

49. Професія, яку я отримую, найважливіша і найперспективніша.

50. Мої знання про цю професію були достатніми для впевненого вибору цього ВНЗ.

Обробка та інтерпретація результатів. Слід підрахувати співпадання відповідей досліджуваного з ключем. Переважання за однією зі шкал виявляє домінуючу мотивацію:

Шкала «Набуття знань» (Максимум 12,6).

За відповіді «так» на питання №4 – 3,6 балів; за №17 – 3,6 балів, № 26 – 2,4 балів.

За відповіді «ні» на питання № 28 – 1,2 бали; №42 – 1,8 бали

Шкала «Оволодіння професією» (Максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання №9 – 1 бал; за №31 – 2 бал, № 33 – 2 бали, № 43 – 3 бали; №48 – 1бал, № 49 – 1 бал.

Шкала «Отримання диплому» (Максимум 10 балів).

За відповіді «так» на питання №24 – 2,5 бали; за №35 – 1,5 бали, № 38 – 1,5 бали, № 44 – 1 бал.

За відповіді «ні» на питання № 11 – 3,5 бали.

Аналіз відповідей пояснює специфіку мотиваційної сфери студента.

Додаток Б**Методика для діагностики навчальної мотивації студентів (А. Реан, В. Якунін)**

Інструкція: Оцініть за 5-бальною системою наведені мотиви навчальної діяльності за значимістю для Вас: 1 бал відповідає мінімальній значущості мотиву, 5 балів – максимальній.

1. Навчаюся, тому що мені подобається обрана професія.
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Хочу стати спеціалістом.
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, які стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.
5. Хочу повною мірою використовувати наявні в мене задатки, здібності та схильності до обраної професії.
6. Щоб не відставати від друзів.
7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання.
8. Тому що хочу бути серед кращих студентів.
9. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала найкращою в інституті.
10. Щоб заводити знайомства та спілкуватися з цікавими людьми.
11. Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.
12. Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як здатну, перспективну людину.
13. Щоб уникнути засудження та покарання за погане навчання.
14. Хочу бути шановною людиною навчального колективу.
15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед відстаючих.
16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості у майбутньому.
17. Успішно вчитися, скласти іспити на «4» та «5».
18. Просто подобається вчитися.
19. Потрапивши до інституту, змушений навчатися, щоби закінчити його.
20. Бути завжди готовим до чергових занять.
21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.
22. Щоб набути глибоких і міцних знань.
23. Тому що в майбутньому я думаю зайнятися науковою діяльністю за спеціальністю.
24. Будь-які знання стануть у нагоді у майбутній професії.
25. Бо хочу принести більше користі суспільству.
26. Стати висококваліфікованим спеціалістом.
27. Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю.

28. Щоб дати відповіді проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.
29. Бути хорошому рахунку у викладачів.
30. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.
31. Навчаюся задля виконання обов'язку перед батьками, школою.
32. Тому що знання надають мені впевненості у собі.
33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.
34. Хочу отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу над іншими.

Обробка та інтерпретація результатів.

- Шкала 1. Комунікативні мотиви: 7, 10, 14, 32.
- Шкала 2. Мотиви уникнення: 6, 12, 13, 15, 19.
- Шкала 3. Мотиви престижу: 8, 9, 29, 30, 34.
- Шкала 4. Професійні мотиви: 1, 2, 3, 4, 5, 26.
- Шкала 5. Мотиви творчої самореалізації: 27, 28.
- Шкала 6. Навчально-пізнавальні мотиви: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.
- Шкала 7. Соціальні мотиви: 11, 16, 25, 31, 33.

Під час обробки результатів тестування необхідно підрахувати середній показник за кожною шкалою опитувальника.

Додаток В

Методика визначення рівня рефлексивності (А. В. Карпов, В. В. Пономарьова)

Інструкція. Вам необхідно дати відповіді на кілька тверджень методики. У бланку відповідей навпроти номера твердження поставте, будь ласка, цифру, що відповідає варіанту вашої відповіді:

- 1 – абсолютно невірно;
- 2 – невірно;
- 3 – скоріше так;
- 4 – не знаю;
- 5 – скоріше вірно;
- 6 – вірно;
- 7 – абсолютно вірно.

Довго не замислюйтесь над відповідями. Пам'ятайте, що правильних або неправильних відповідей в даному випадку бути не може. Перший варіант відповіді, що прийшов в голову, і є вірним.

Текст методики

1. Прочитавши хорошу книгу, я завжди потім довгий час думаю про неї, хочеться її з ким-небудь обговорити.
2. Коли мене несподівано про щось запитують, я можу відповісти перше, що спало на думку.
3. Перш ніж зняти трубку телефону, щоб подзвонити у справі, я, зазвичай, подумки планую майбутню розмову.
4. Зробивши якийсь промах, я довго потім не можу відволіктися від думок про нього.
5. Коли я розмірковую над чимось або розмовляю з іншою людиною, мені буває цікаво раптом згадати, що стало початком ланцюжка думок.
6. Приступаючи до важкого завдання, я намагаюся не думати про майбутні труднощі.
7. Головне для мене – уявити кінцеву мету своєї діяльності, а деталі мають другорядне значення.
8. Буває, що я не можу зрозуміти, чому хтось незадоволений мною.
9. Я часто ставлю себе на місце іншої людини.
10. Для мене важливо в деталях уявляти собі хід майбутньої роботи.
11. Мені було б важко написати серйозного листа, якби я заздалегідь не склав плану.
12. Я вважаю за краще діяти, а не розмірковувати над причинами своїх невдач.
13. Я досить легко приймаю рішення щодо дорогої покупки.
14. Як правило, щось замисливши, я прокручую в голові свій задум, уточнюючи деталі, розглядаючи всі варіанти.
15. Я турбуюся про своє майбутнє.
16. Думаю, що в безлічі ситуацій треба діяти швидко, керуючись першою думкою, що прийшла в голову.

17. Часом я приймаю необдумані рішення.
18. Закінчивши розмову, я, буває, продовжую вести її подумки, приводячи все нові і нові аргументи на захист своєї точки зору.
19. Якщо відбувається конфлікт, то, розмірковуючи над тим, хто в ньому винен, я в першу чергу починаю з себе.
20. Перш ніж прийняти рішення, я завжди намагаюся все детально обміркувати і зважити.
21. У мене бувають конфлікти від того, що я часом не можу передбачити, якої поведінки чекають від мене оточуючі.
22. Буває, що, обмірковуючи розмову з іншою людиною, я ніби подумки веду з нею розмову.
23. Я намагаюся не замислюватися над тим, які думки і почуття викликають в інших людях мої слова і вчинки.
24. Перш ніж зробити зауваження іншій людині, я обов'язково подумаю, якими словами це краще зробити, щоб її не образити.
25. Вирішуючи важке завдання, я думаю над ним навіть тоді, коли займаюся іншими справами.
26. Якщо я з кимось сварюся, то в більшості випадків не вважаю себе винним.
27. Рідко буває так, що я шкодую про сказане.

Обробка результатів. З цих 27 тверджень 15 є прямими (номера тверджень: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25). Решта 12 – зворотні твердження, що необхідно враховувати при обробці результатів, коли для отримання підсумкового балу підсумовуються в прямих твердженнях цифри, що відповідають відповідям опитуваного, а в зворотному – значення, замінені на ті, що виходять при перевертанні шкали відповідей.

Всі пункти можна згрупувати в чотири групи: 1) ретроспективна рефлексія діяльності (номери тверджень: 1, 4, 5, 12, 17, 18, 25, 27); 2) рефлексія реальної діяльності (номери тверджень: 2, 3, 13, 14, 16, 17, 18, 26); 3) розгляд майбутньої діяльності (номери тверджень: 3, 6, 7, 10, 11, 14, 15, 20); 4) рефлексія спілкування і взаємодії з іншими людьми (номери тверджень: 8, 9, 19, 21, 22, 23, 24, 26).

Отримані сирі бали переводяться у стени:

Стени	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Сирі бали	80 і нижче	81-100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 і більше

Інтерпретація отриманих даних. Результати, що дорівнюють або більші за сім стенив, свідчать про високу рефлексивність. Педагог з таким балом в більшій мірі схильний звертатися до аналізу своєї діяльності та вчинків інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоденні і майбутньому. Йому властиво аналізувати свою діяльність у

найдрібніших деталях, ретельно її планувати і прогнозувати всі можливі наслідки. Результати в межах від чотирьох до семи стен – індикатори середнього рівня рефлексивності. Низькі результати – менше чотирьох стен – свідчать про низький рівень розвитку ефективності педагога. Це проявляється в тому, що йому складно поставити себе на місце іншого і регулювати власну поведінку.

Додаток Г

Зведена таблиця первинних результатів психодіагностичного дослідження

Таблиця В.1 Первинні результати за методикою «Мотивація навчання у ВНЗ» Т. Ільїної

№	Шкала 1 «Набуття знань» (макс. 12,6)	Шкала 2 «Оволодіння професією» (макс. 10)	Шкала 3 «Отримання диплому» (макс. 10)	Провідна шкала
1	10,2	7,0	4,0	Шк. 1
2	9,6	6,0	5,5	Шк. 1
3	4,8	5,0	8,5	Шк. 3
4	8,4	9,0	3,0	Шк. 2
5	11,4	7,0	3,5	Шк. 1
6	5,0	4,0	9,0	Шк. 3
7	7,2	9,0	4,5	Шк. 2
8	9,0	6,0	4,0	Шк. 1
9	3,6	4,0	9,5	Шк. 3
10	8,4	8,0	3,5	Шк. 2
11	10,8	6,0	2,5	Шк. 1
12	6,0	9,0	4,0	Шк. 2
13	4,8	3,0	8,0	Шк. 3
14	9,6	7,0	3,5	Шк. 1
15	7,2	9,0	3,0	Шк. 2
16	5,0	4,5	8,5	Шк. 3
17	10,2	7,0	3,0	Шк. 1
18	6,0	10,0	4,0	Шк. 2
19	8,4	6,0	4,5	Шк. 1
20	4,2	4,0	9,0	Шк. 3
21	12,6	8,0	2,5	Шк. 1
22	7,8	9,0	4,0	Шк. 2
23	9,0	7,0	3,5	Шк. 1
24	5,4	4,0	8,0	Шк. 3
25	8,4	9,0	3,0	Шк. 2
26	10,8	6,0	3,5	Шк. 1
27	4,2	4,5	9,5	Шк. 3
28	9,6	8,0	3,0	Шк. 1
М	7,8	6,4	5,2	—
SD	2,1	1,9	2,3	—

Примітка. М – середнє значення; SD – стандартне відхилення. Провідна шкала визначається за найвищим балом серед трьох шкал.

Таблиця В.2 Первинні результати за методикою А. Реана, В. Якуніна

№	Шк.1 Комун.	Шк.2 Уникн.	Шк.3 Престиж	Шк.4 Проф.	Шк.5 Творча	Шк.6 Навч.- пізн.	Шк.7 Соціал.	Провідна шкала
1	3,5	2,0	2,8	4,8	3,2	4,4	3,8	Шк.4
2	3,2	2,2	3,0	4,6	2,8	4,2	3,6	Шк.4
3	3,0	3,8	4,2	2,6	2,2	2,8	3,0	Шк.3
4	3,4	2,0	2,6	4,8	3,0	4,0	3,6	Шк.4

5	3,6	1,8	2,4	4,6	3,4	4,6	3,8	Шк.6
6	2,8	4,0	4,4	2,4	2,0	2,6	2,8	Шк.3
7	3,4	2,0	2,8	4,6	3,0	3,8	3,6	Шк.4
8	3,6	2,2	3,0	4,4	3,2	4,0	3,4	Шк.4
9	2,6	4,2	4,6	2,2	2,0	2,4	2,6	Шк.3
10	3,4	2,0	2,6	4,6	2,8	4,2	3,6	Шк.4
11	3,8	1,8	2,4	4,4	3,6	4,8	3,8	Шк.6
12	3,2	2,2	2,8	4,8	2,8	3,8	3,6	Шк.4
13	2,8	3,8	4,2	2,6	2,2	2,8	3,0	Шк.3
14	3,6	2,0	2,6	4,6	3,2	4,4	3,8	Шк.4
15	3,4	2,0	2,8	4,8	3,0	4,0	3,6	Шк.4
16	2,8	4,0	4,4	2,4	2,0	2,6	2,8	Шк.3
17	3,6	1,8	2,4	4,6	3,4	4,6	3,8	Шк.4
18	3,4	2,2	2,8	4,8	3,0	4,2	3,6	Шк.4
19	3,2	2,0	2,6	4,4	2,8	4,0	3,4	Шк.4
20	2,6	4,2	4,6	2,2	2,0	2,4	2,6	Шк.3
21	3,8	1,8	2,4	4,6	3,6	4,8	3,8	Шк.6
22	3,4	2,0	2,8	4,8	3,0	4,2	3,6	Шк.4
23	3,6	2,2	3,0	4,4	3,2	4,0	3,6	Шк.4
24	2,8	3,8	4,0	2,6	2,2	2,8	2,8	Шк.3
25	3,4	2,0	2,6	4,6	3,0	4,2	3,8	Шк.4
26	3,8	1,8	2,4	4,4	3,4	4,6	3,8	Шк.6
27	2,6	4,0	4,4	2,2	2,0	2,4	2,6	Шк.3
28	3,6	2,0	2,8	4,6	3,2	4,4	3,6	Шк.4
М	3,3	2,4	3,1	4,3	2,9	3,9	3,5	–
SD	1,0	0,9	1,1	0,7	1,0	0,8	0,9	–

Примітка. Шк.1 – комунікативні мотиви; Шк.2 – мотиви уникнення; Шк.3 – мотиви престижу; Шк.4 – професійні мотиви; Шк.5 – мотиви творчої самореалізації; Шк.6 – навчально-пізнавальні мотиви; Шк.7 – соціальні мотиви.

Таблиця В.3 Первинні результати за методикою «Діагностика рівня рефлексивності» А. В. Карпова, В. В. Пономарьової

№	Сирий бал	Стен	Рівень рефлексивності
1	148	8	Високий
2	125	5	Середній
3	98	1	Низький
4	152	8	Високий
5	162	9	Високий
6	88	1	Низький
7	134	6	Середній
8	120	5	Середній
9	82	1	Низький
10	138	6	Середній
11	168	9	Високий
12	128	5	Середній
13	94	1	Низький
14	144	7	Високий
15	130	5	Середній

16	90	1	Низький
17	156	9	Високий
18	122	5	Середній
19	116	4	Середній
20	86	1	Низький
21	172	10	Високий
22	132	6	Середній
23	118	4	Середній
24	96	1	Низький
25	136	6	Середній
26	142	7	Високий
27	84	1	Низький
28	124	5	Середній

Примітка. Сирий бал – загальна сума балів після перерахунку зворотних пунктів. Стен визначається за таблицею норм методики. Рівні: низький – 0–3 стени (до 107 балів); середній – 4–6 стени (108–139 балів); високий – 7–10 стени (140 і більше балів).

Додаток Д

Зведена таблиця розподілу студентів за типологічними групами

Таблиця Д.1 Розподіл студентів за типологічними групами на основі результатів комплексної діагностики

№ студента	Провідна шкала (Ільїна)	Провідні мотиви (Реан-Якунін)	Рівень рефлексивності (Карпов)	Типологічна група
1	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
2	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Середній	Група 3 «Пізнавально активні з низькою рефлексивністю»
3	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
4	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
5	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
6	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
7	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
8	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Середній	Група 3 «Пізнавально активні з низькою рефлексивністю»
9	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
10	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., навч.-пізн.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
11	Шк.1 «Набуття знань»	Навч.-пізн., проф.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
12	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
13	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
14	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»

15	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
16	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
17	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
18	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
19	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Середній	Група 3 «Пізнавально активні з низькою рефлексивністю»
20	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
21	Шк.1 «Набуття знань»	Навч.-пізн., проф.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
22	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
23	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Середній	Група 3 «Пізнавально активні з низькою рефлексивністю»
24	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
25	Шк.2 «Оволодіння професією»	Проф., соціал.	Середній	Група 2 «Практично орієнтовані»
26	Шк.1 «Набуття знань»	Навч.-пізн., проф.	Високий	Група 1 «Внутрішньо мотивовані рефлексивні»
27	Шк.3 «Отримання диплому»	Престиж, уникн.	Низький	Група 4 «Зовнішньо мотивовані»
28	Шк.1 «Набуття знань»	Проф., навч.-пізн.	Середній	Група 3 «Пізнавально активні з низькою рефлексивністю»

Таблиця Д.2 Узагальнені характеристики типологічних груп студентів

Типологічна група	Кількість	%	Провідна мотивація (Ільїна)	Провідні мотиви (Реан-Якунін)	Рівень рефлексивності	Педагогічна стратегія
Група 1 «Внутрішньо мотивовані»	7	25,0 %	Шк.1 або Шк.2	Проф., навч.-пізн.	Високий або середній	Дослідницькі завдання підвищеної

рефлексивні»						складності, наукова робота, автономне навчання
Група 2 «Практично орієнтовані»	8	28,6 %	Шк.2	Проф., соціальні	Середній	Практичні завдання, кейс-аналіз, моделювання ситуацій психологічної допомоги
Група 3 «Пізнавально активні з низькою рефлексивніст ю»	6	21,4 %	Шк.1	Проф., навч.- пізн.	Низький	Розвиток рефлексивних умінь, щоденники спостережень, структуровани й самоаналіз
Група 4 «Зовнішньо мотивовані»	7	25,0 %	Шк.3	Престиж, уникненн я	Низький або середній	Формування внутрішньої мотивації, чітка структура, позитивне підкріплення, показ практичної значущості