



Юлія Асєєва – доктор психологічних наук, професор, академік Національної академії вищої освіти України, завідувач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету, м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: психологія освіти, психологія цифрового середовища, саморегуляція особистості, навчальна мотивація здобувачів вищої освіти, психологічні особливості цифрової поведінки.

✉ dglyia.as@gmail.com

SC 57221817817

id <https://orcid.org/0000-0003-3086-3993>

AAH-2650-2021

Марат Абдуллаєв –

викладач кафедри мовної та психолого-педагогічної підготовки Одеського національного економічного університету, м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: психологія навчальної діяльності, навчальна мотивація здобувачів вищої освіти, саморегуляція та самоорганізація навчальної діяльності, цифровізація освітнього процесу, психолого-педагогічні аспекти організації вищої освіти.

✉ next.ycf@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0000-9569-441X>



Леся Коденчук – здобувач другого (магістерського) рівня спеціальності С4 «Психологія» Одеського національного економічного університету, м. Одеса, Україна.

Коло наукових інтересів: психологія освіти, навчальна мотивація студентської молоді, саморегуляція та самоорганізація особистості, психологічні особливості поведінки молоді в цифровому середовищі, проблемне використання Інтернету.

✉ Kodenchuko@gmail.com

id <https://orcid.org/0009-0006-2417-2386>

УДК [378.015.3:159.947.3:159.947.5]:004.9
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2026-3-85-95>

Подано до редакції: 30.07.2026
Прийнято після рецензування: 13.08.2026
Затверджено до друку: 20.08.2026
Опубліковано: 30.09.2026

САМОРЕГУЛЯЦІЯ ТА САМООРГАНІЗАЦІЯ ЯК РЕСУРСИ НАВЧАЛЬНОЇ МОТИВАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В ЦИФРОВОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. У статті представлено результати теоретичного узагальнення та емпіричного дослідження саморегуляції і самоорганізації як ресурсів навчальної мотивації здобувачів вищої освіти в цифровому середовищі. Актуальність роботи зумовлена зростанням автономності студентів у дистанційному та змішаному навчанні, що підвищує вимоги до здатності самостійно визначати цілі, планувати діяльність, контролювати її виконання та усвідомлено керувати цифровою активністю. Мета дослідження полягала у визначенні особливостей навчальної мотивації, саморегуляції, самоорганізації та проблемного використання інтернету, з'ясуванні характеру їхніх взаємозв'язків і обґрунтуванні педагогічних орієнтирів підтримки

мотивації студентів. У дослідженні взяли участь 58 здобувачів вищої освіти віком 18–25 років. Використано методику діагностики навчальної мотивації, опитувальники саморегуляції поведінки та самоорганізації діяльності, а також шкалу проблемного використання інтернету. Статистичне опрацювання здійснено за допомогою описової статистики та коефіцієнта рангової кореляції Спірмена. Встановлено переважання мотивів оволодіння професією та набуття знань над формальною орієнтацією на отримання диплома. Загальний показник навчальної мотивації позитивно корелював із самоорганізацією ($r_s = 0,67$; $p \leq 0,01$) та саморегуляцією ($r_s = 0,61$; $p \leq 0,01$), тоді як із проблемним використанням інтернету виявлено негативний зв'язок ($r_s = -0,48$; $p \leq 0,01$). Змістові мотиви набуття знань і професійного становлення також продемонстрували статистично значущі позитивні зв'язки з регуляторно-організаційними ресурсами, тоді як мотив отримання диплома істотно з ними не корелював. Обґрунтовано педагогічні орієнтири, що передбачають професійно значущий зміст навчання, розвиток цілепокладання, планування, самоконтролю та рефлексії, логічне структурування цифрової взаємодії, формувальне оцінювання і дотримання цифрової гігієни. Зроблено висновок, що саморегуляція та самоорганізація пов'язані передусім зі змістовими формами навчальної мотивації й можуть розглядатись як важливі ресурси її підтримання в цифровому освітньому середовищі.

Ключові слова: навчальна мотивація; саморегуляція; самоорганізація; цифрове освітнє середовище; здобувачі вищої освіти; проблемне використання інтернету; педагогічна підтримка.

Постановка проблеми. Цифрова трансформація вищої освіти суттєво змінює зміст, форми та способи організації навчальної діяльності. Використання електронних освітніх платформ, дистанційних і змішаних форматів навчання, цифрових ресурсів та інструментів штучного інтелекту розширює доступ до інформації, створює можливості для індивідуалізації освітніх траєкторій і підвищення пізнавальної активності здобувачів освіти (Кучерак, 2020; Радкевич & Пригодій, 2025). Особливого значення ці процеси набули в Україні в умовах воєнного стану, коли цифрові технології стали необхідною умовою забезпечення безперервності освітнього процесу (Бандура та ін., 2023).

Водночас ефективність цифрового навчання залежить не лише від доступності технологій, а й від здатності здобувачів освіти самостійно визначати навчальні цілі, планувати діяльність, контролювати її виконання та підтримувати мотивацію за умов зменшення безпосереднього педагогічного контролю. Цифрове середовище може посилювати пізнавальний інтерес і професійну спрямованість навчання, проте надмірна цифрова активність, інформаційне перевантаження та нецільове використання інтернету здатні знижувати концентрацію уваги й стійкість навчальної мотивації (Бобро, 2024; Балабанова та ін., 2025; Нікон & Медведєва, 2025).

За таких умов саморегуляція та самоорганізація набувають значення важливих особистісних і педагогічних ресурсів, що забезпечують усвідомлене цілепокладання, планування, наполегливість, самоконтроль і відповідальність здобувачів освіти за результати навчання. Проте взаємозв'язки цих ресурсів із різними компонентами навчальної мотивації в цифровому освітньому середовищі залишаються недостатньо дослідженими. Це зумовлює необхідність емпіричного визначення ролі саморегуляції та самоорганізації у підтриманні навчальної мотивації студентів і обґрунтування відповідних орієнтирів педагогічної організації цифрового навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цифрову трансформацію освіти сучасні дослідники розглядають не лише як упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, а як системну зміну змісту, форм і способів організації освітнього процесу. І. Кучерак акцен-

тує на значенні цифровізації для формування ключових компетентностей здобувачів освіти (Кучерак, 2020), тоді як В. Радкевич і М. Пригодій пов'язують її з підвищенням гнучкості, доступності та адаптивності освіти до суспільних викликів (Радкевич & Пригодій, 2025). У працях Р. Вуорікарі, С. Клузер та І. Пуні цифрова компетентність визначається як сукупність знань, умінь і відповідальних способів використання цифрових технологій, необхідних для навчання, професійної діяльності та особистісного розвитку (Vuorikari et al., 2022).

Окремий напрям досліджень становить вивчення мотиваційного потенціалу цифрових технологій. К. Балабанова, О. Шевченко та І. Блохіна відзначають їхні можливості для посилення навчальної залученості, пізнавального інтересу та індивідуалізації навчання (Балабанова та ін., 2025). А. Воляннюк розглядає цифрові інструменти як засіб мотивації студентів до навчально-дослідницької діяльності (Воляннюк, 2025), а А. Опольська, А. Пак і В. Короленко пов'язують застосування технологій віртуальної та доповненої реальності з підвищенням мотивації майбутніх педагогів (Опольська та ін., 2024). Позитивний мотиваційний ефект інтерактивності й гейміфікації також відображено у працях Н. Стрелок, С. Перової та Є. Козлова (Стрелок та ін., 2024).

Водночас науковці наголошують на неоднозначності впливу цифрового середовища на навчальну діяльність. Н. Бобро зазначає, що диджиталізація може як посилювати внутрішню мотивацію та автономність, так і спричиняти фрагментарність уваги, інформаційне перевантаження та зниження стійкості навчальних мотивів (Бобро, 2024). Н. Нікон і М. Медведєва підкреслюють, що ефективність навчання в умовах цифровізації та використання штучного інтелекту великою мірою залежить від здатності здобувачів освіти самостійно визначати цілі, планувати діяльність і контролювати її результати (Нікон & Медведєва, 2025). Отже, цифрові технології набувають мотиваційного значення лише за умови достатньої сформованості внутрішніх регуляторних ресурсів особистості.

Теоретичні підходи Р. Девіса та С. Каплана засвідчують, що негативні наслідки взаємодії з інтернетом визначаються не лише тривалістю його використання, а й особливостями самоконтролю, поведінкової регуляції та цілями цифрової активності (Davis, 2001; Caplan, 2002, 2010). Проблемне використання інтернету може ускладнювати концентрацію на навчальних завданнях, порушувати планування діяльності та послаблювати залученість до освітнього процесу. Відповідно, саморегуляцію і самоорганізацію доцільно розглядати як ресурси, що забезпечують продуктивне використання можливостей цифрового середовища та зменшують ризики цифрової дезадаптації.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному дослідженні саморегуляції і самоорганізації як ресурсів навчальної мотивації здобувачів вищої освіти в цифровому середовищі, а також у визначенні педагогічних орієнтирів підтримки пізнавальної та професійно спрямованої мотивації студентів.

Для досягнення поставленої мети визначено такі **завдання**: 1) узагальнити сучасні наукові підходи до розуміння навчальної мотивації, саморегуляції та самоорганізації в умовах цифровізації вищої освіти; 2) визначити особливості навчальної мотивації, саморегуляції, самоорганізації діяльності та проблемного використання інтернету здобувачами вищої освіти; 3) встановити характер взаємозв'язків між окремими компонентами навчальної мотивації, показниками саморегуляції, самоорганізації та проблемного використання інтернету; 4) обґрунтувати педагогічні орієнтири підтримки навчальної мотивації студентів у цифровому освітньому середовищі.

Методи дослідження. У дослідженні взяли участь 58 здобувачів вищої освіти віком 18–25 років; середній вік становив 21,3 року. Вибірка охоплювала 38 жінок (65,52%) і 20 чоловіків (34,48%).

Застосовано методику «Мотивація навчання у закладі вищої освіти» Т. Ільїної, представлену в сучасних українських дослідженнях навчальної мотивації студентів (Дробот, 2020); опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової в україномовному викладі, наведеному в методичному посібнику українських авторів (Колесніченко та ін., 2020); опитувальник самоорганізації діяльності, розроблений на основі Time Structure Questionnaire М. Бонда і Н. Фезера (Bond & Feather, 1988) та застосований у сучасних українських психологічних дослідженнях (Сердюк, 2022); Generalized Problematic Internet Use Scale 3 (GPIUS3) (Gerasimova & Kholmogorova, 2018).

Для опрацювання результатів використано описову статистику та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. Статистичний аналіз проведено у програмі SPSS Statistics. Участь у дослідженні була добровільною й анонімною, усі респонденти надали усвідомлену згоду

Результати та обговорення. На першому етапі емпіричного аналізу було визначено особливості структури навчальної мотивації здобувачів вищої освіти (табл. 1).

Таблиця 1

Показники навчальної мотивації здобувачів вищої освіти

Компонент навчальної мотивації	M ± SD	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %
Набуття знань	7,48 ± 2,11	17,24	50,00	32,76
Оволодіння професією	8,36 ± 1,94	12,07	43,10	44,83
Отримання диплома	5,97 ± 2,27	31,03	46,55	22,42

Джерело: складено авторами за результатами емпіричного дослідження.

Домінування мотивації оволодіння професією засвідчує, що навчальна діяльність для значної частини респондентів пов'язана передусім із набуттям професійних компетентностей і підготовкою до майбутньої фахової реалізації. Високий рівень цього показника встановлено в 44,83% досліджуваних, тоді як низький – лише у 12,07%. Порівняно невелике стандартне відхилення за цією шкалою також указує на відносну однорідність вибірки щодо професійної спрямованості навчання.

Мотивація набуття знань посідає друге місце у мотиваційній структурі респондентів. Половина учасників продемонструвала середній, а 32,76% – високий рівень цього показника. Отже, для більшості здобувачів освіти характерне не лише прагматичне ставлення до професійної підготовки, а й достатньо виражений інтерес до засвоєння нової інформації, розширення пізнавального досвіду та інтелектуального розвитку.

Найнижчі показники отримано за шкалою «отримання диплома». Високий рівень формально орієнтованої мотивації виявлено у 22,42% респондентів, тоді як у 31,03% вона має низький рівень. Найбільше стандартне відхилення за цією шкалою свідчить про помітні індивідуальні відмінності у значущості зовнішнього результату навчання. Водночас загальне співвідношення показників дає підстави говорити про переважно професійно-пізнавальну, а не формально-дипломну спрямованість навчальної мотивації досліджуваних.

Такий мотиваційний профіль можна оцінювати як сприятливий для організації навчання в цифровому середовищі, оскільки використання цифрових технологій набуває педагогічної цінності тоді, коли воно пов'язане з досягненням змістовно й професійно значущих

освітніх цілей. Сучасні дослідження також засвідчують, що інтерактивність, персоналізація та доступність цифрових ресурсів здатні підтримувати пізнавальну активність і професійну спрямованість студентів, однак їхній мотиваційний ефект залежить від усвідомленості навчальних цілей та активної позиції самого здобувача освіти (Балабанова та ін., 2025; Волянук, 2025; Нікон & Медведєва, 2025).

Наступним етапом дослідження стало визначення рівнів саморегуляції поведінки, самоорганізації діяльності та проблемного використання інтернету (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл здобувачів вищої освіти за рівнями саморегуляції, самоорганізації та проблемного використання інтернету

Досліджуваний показник	Низький рівень, %	Середній рівень, %	Високий рівень, %
Саморегуляція поведінки	15,52	55,17	29,31
Самоорганізація діяльності	15,52	53,45	31,03
Проблемне використання інтернету	29,31	53,45	17,24

Джерело: складено авторами за результатами емпіричного дослідження.

За показником саморегуляції поведінки у більшості респондентів встановлено середній рівень – 55,17%, високий рівень виявлено у 29,31% здобувачів освіти, а низький – у 15,52%. Отриманий розподіл свідчить, що переважна частина студентів загалом здатна визначати цілі, планувати послідовність дій, контролювати виконання навчальних завдань і коригувати власну поведінку. Водночас домінування середнього рівня вказує на недостатню стійкість цих механізмів за умов підвищеного навчального навантаження, інформаційного перенасичення або зниження зовнішнього педагогічного контролю.

Подібний розподіл встановлено за загальним рівнем самоорганізації діяльності. Середній рівень зафіксовано у 53,45% учасників, високий – у 31,03, низький – у 15,52%. Отже, більшість досліджуваних респондентів володіє базовими навичками планування часу, визначення пріоритетів і послідовної реалізації поставлених завдань. Проте для значної частини студентів ці навички ще не набули характеру стабільної індивідуальної стратегії навчальної діяльності.

Близькість розподілів саморегуляції та самоорганізації є закономірною, оскільки обидва утворення забезпечують довільне управління діяльністю, але відображають різні його аспекти. Саморегуляція характеризує передусім внутрішні механізми постановки цілей, контролю, оцінювання та корекції поведінки, тоді як самоорганізація втілюється у практичному структуруванні часу, ресурсів і послідовності виконання навчальних завдань. У цифровому середовищі їх поєднання набуває особливої ваги, оскільки значна частина відповідальності за темп, режим і результат навчання переноситься на самого здобувача освіти.

Аналіз проблемного використання інтернету показав, що у 53,45% учасників воно має середній рівень, у 17,24% – високий, а у 29,31% – низький. Переважання середнього рівня не дає підстав говорити про виражену цифрову дезадаптацію більшості учасників вибірки, однак вказує на поширеність окремих проявів недостатньо контрольованої цифрової поведінки. Вони можуть виявлятися у труднощах переключення від розважального контенту до навчальних завдань, відкладанні діяльності, фрагментарності уваги та збільшенні непродуктивних витрат часу.

Особливої уваги потребують 17,24% респондентів із високим рівнем проблемного використання інтернету. За умов цифровізації навчання межа між освітньою та позанавчальною активністю стає менш чіткою, а постійна доступність інформаційних і комунікаційних ресурсів створює додаткове навантаження на механізми довільного контролю. Тому цифрові технології не можуть розглядатись як самодостатній засіб підвищення навчальної мотивації: результативність їх використання залежить від здатності студента підпорядковувати цифрову активність усвідомленим освітнім цілям.

Отримані дані загалом характеризують вибірку як таку, що має достатній, проте не повністю сформований регуляторно-організаційний потенціал. Це узгоджується з положенням про те, що цифрове освітнє середовище розширює автономність здобувачів освіти, але водночас підвищує вимоги до їхньої здатності планувати, контролювати й організовувати власне навчання (Кучерак, 2020; Нікон & Медведєва, 2025). Встановлені особливості зумовили необхідність подальшого визначення взаємозв'язків між навчальною мотивацією, саморегуляцією, самоорганізацією та проблемним використанням інтернету. Результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом Спірмена подано в табл. 3.

Таблиця 3

Взаємозв'язки навчальної мотивації із саморегуляцією, самоорганізацією та проблемним використанням інтернету

Компоненти навчальної мотивації	Саморегуляція	Самоорганізація	Проблемне використання інтернету
Набуття знань	0,58**	0,62**	-0,44**
Оволодіння професією	0,53**	0,59**	-0,39**
Отримання диплома	0,14	0,09	0,21
Загальний показник навчальної мотивації	0,61**	0,67**	-0,48**

** Статистична значущість на рівні $p \leq 0,01$.

Найтісніший позитивний взаємозв'язок встановлено між загальним показником навчальної мотивації та самоорганізацією діяльності ($r_s = 0,67$; $p \leq 0,01$). Дещо слабший, але також статистично значущий зв'язок виявлено між навчальною мотивацією та саморегуляцією ($r_s = 0,61$; $p \leq 0,01$). Це свідчить, що вищий рівень мотиваційної залученості до навчання поєднується зі здатністю здобувачів освіти визначати цілі, планувати послідовність дій, контролювати власну активність і доводити навчальні завдання до завершення.

Особливо виразними є зв'язки регуляторно-організаційних ресурсів зі змістовими компонентами мотивації. Мотивація набуття знань позитивно корелює із саморегуляцією ($r_s = 0,58$; $p \leq 0,01$) та самоорганізацією ($r_s = 0,62$; $p \leq 0,01$). Отже, пізнавальна спрямованість студентів пов'язана не лише з інтересом до нового матеріалу, а й зі здатністю організовувати власні зусилля відповідно до прийнятих навчальних цілей.

Подібну закономірність встановлено щодо мотивації оволодіння професією, яка позитивно пов'язана із саморегуляцією ($r_s = 0,53$; $p \leq 0,01$) та самоорганізацією діяльності ($r_s = 0,59$; $p \leq 0,01$). Професійно спрямоване навчання, таким чином, супроводжується більшою цілеспрямованістю, планованістю та відповідальністю за результати власної підготовки.

Натомість мотивація отримання диплома не продемонструвала статистично значущих зв'язків ані із саморегуляцією ($r_s = 0,14$), ані із самоорганізацією ($r_s = 0,09$). Це дає підстави розглядати формально орієнтовану мотивацію як відносно автономну від внутрішніх механізмів організації навчальної діяльності. Сам по собі намір отримати документ про освіту не забезпечує стійкого цілепокладання, планування та самоконтролю, якщо навчання не набуває для студента особистісного, пізнавального або професійного сенсу.

Встановлено також статистично значущі негативні зв'язки між проблемним використанням інтернету та мотивацією набуття знань ($r_s = -0,44$; $p \leq 0,01$), оволодіння професією ($r_s = -0,39$; $p \leq 0,01$) і загальним показником навчальної мотивації ($r_s = -0,48$; $p \leq 0,01$). Зі зростанням ознак недостатньо контрольованої цифрової активності знижується вираженість пізнавальної та професійної спрямованості навчання. Водночас зв'язок проблемного використання інтернету з мотивацією отримання диплома не досяг рівня статистичної значущості ($r_s = 0,21$).

Отримані результати узгоджуються з положенням про те, що проблемне використання інтернету пов'язане не стільки із самим фактом цифрової активності, скільки з порушеннями самоконтролю, пріоритетністю онлайн-взаємодії та недостатньою регуляцією поведінки (Caplan, 2010). У цифровому освітньому середовищі принципового значення набуває не кількість використаних технологій, а здатність студента підпорядковувати їх усвідомленим навчальним цілям.

Таким чином, отримані результати засвідчили, що регуляторно-організаційні ресурси найбільшою мірою пов'язані не з формальною орієнтацією на отримання диплома, а зі змістовими мотивами набуття знань і професійного становлення. Це дає підстави стверджувати, що педагогічна підтримка мотивації має бути спрямована не на посилення зовнішнього контролю, а на створення умов для усвідомленого цілепокладання, автономного вибору, особистісного осмислення навчання та прийняття відповідальності за його результати.

Першим педагогічним орієнтиром є посилення професійної та особистісної значущості навчальної діяльності. Зміст цифрового навчання доцільно пов'язувати з реальними професійними ситуаціями, практичними кейсами, дослідницькими й проєктними завданнями. Розуміння студентом зв'язку між навчальним матеріалом і майбутньою професійною діяльністю сприяє перетворенню зовнішньої заданої мети на особистісно прийнятну. Цифрові інструменти при цьому мають використовуватися не як самоціль, а як засоби розв'язання змістовно і професійно значущих завдань (Волянчук, 2025; Нікон & Медведєва, 2025).

Другий орієнтир передбачає цілеспрямоване формування навичок саморегуляції та самоорганізації. Доцільним є включення до освітнього процесу завдань, що потребують самостійного визначення цілей, поетапного планування, розподілу часу, вибору способів діяльності, поточного самоконтролю та оцінювання досягнутих результатів. Значущими педагогічними інструментами можуть виступати індивідуальні навчальні плани, календарі виконання завдань, цифрові трекери прогресу, чек-листи, рефлексивні щоденники та поетапне структурування тривалих навчальних проєктів. Такі засоби сприяють поступовому переходу від зовнішньої організації діяльності викладачем до автономного управління навчанням самим студентом.

Третім орієнтиром є педагогічно виражена організація цифрового освітнього середовища. Надмірна кількість платформ, каналів комунікації, повідомлень і навчальних матеріалів може збільшувати когнітивне навантаження та ускладнювати концентрацію уваги. Тому цифровий простір має бути логічно структурованим, передбачуваним і доступним: із чітко сформульованими завданнями, визначеними термінами, зрозумілими критеріями оцінювання

та послідовною навігацією. Використання інтерактивних технологій, гейміфікації, віртуальної і доповненої реальності є доцільним лише за умови їх відповідності навчальній меті та відсутності надлишкового стимулювання, яке відволікає від змісту діяльності (Опольська та ін., 2024; Стрелок та ін., 2024).

Четвертий орієнтир пов'язаний із розвитком рефлексії та забезпеченням формування зворотного зв'язку. Викладацьке оцінювання має не лише фіксувати підсумковий результат, а й допомагати студентові усвідомлювати власний прогрес, труднощі, продуктивні стратегії та напрями подальшого вдосконалення. Регулярне самооцінювання, взаємооцінювання, обговорення способів виконання завдань і своєчасний персоналізований зворотний зв'язок підтримують суб'єктну позицію здобувача освіти та створюють умови для корекції навчальної поведінки.

Окремого значення набуває формування культури усвідомленої цифрової поведінки. Виявлений негативний зв'язок проблемного використання інтернету з пізнавальною, професійною та загальною навчальною мотивацією актуалізує необхідність розвитку цифрової самодисципліни. Освітній процес має передбачати опанування студентами способів контролю онлайн-активності, розмежування навчального і розважального контенту, зменшення цифрових відволікань, планування періодів роботи та відпочинку, критичного оцінювання інформаційних ресурсів. Формування цифрової компетентності повинне охоплювати не лише технічні вміння, а й відповідальне, безпечне та цілеспрямоване використання технологій (Vuorikari et al., 2022; Радкевич & Пригодій, 2025).

Отже, ефективна організація навчання в цифровому середовищі передбачає поєднання професійно орієнтованого змісту, розвитку регуляторно-організаційних умінь, логічного структурування цифрової взаємодії, формувального оцінювання та дотримання принципів цифрової гігієни. За таких умов технології не підміняють активність здобувача освіти, а сприяють реалізації його пізнавальних і професійних цілей.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Результати дослідження підтвердили ресурсне значення саморегуляції та самоорганізації для підтримання навчальної мотивації здобувачів вищої освіти в цифровому середовищі. У мотиваційній структурі респондентів переважали прагнення до оволодіння професією та набуття знань. Встановлено статистично значущі позитивні зв'язки цих мотивів із показниками саморегуляції та самоорганізації. Натомість формально орієнтований мотив отримання диплома не продемонстрував істотних взаємозв'язків із досліджуваними регуляторними ресурсами. Проблемне використання інтернету негативно корелювало з пізнавальною, професійною та загальною навчальною мотивацією.

Одержані дані актуалізують необхідність розвитку в студентів навичок цілепокладання, планування, самоконтролю, рефлексії та відповідального керування цифровою активністю. Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням і апробацією педагогічної програми розвитку регуляторно-організаційних ресурсів студентів, а також із розширенням вибірки та застосуванням лонгitudного і формувального дизайну дослідження.

Використані джерела

- Балабанова, К. В., Шевченко, О. М., & Блохіна, І. О. (2025). Роль цифрових технологій у формуванні мотивації до навчання в сучасній психології освіти. *Перспективи та інновації науки*, (4(50)), 1217–1231. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1217-1231](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1217-1231)
- Бандура, З. Л., Кріль, Я. Я., & Дудник, С. В. (2023). Аналіз рівня розвитку цифрової компетентності учасників освітнього процесу: виклики воєнного часу. *Академічні візії*, (17), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7743238>

- Бобро, Н. (2024). Трансформація навчальної мотивації в умовах діджиталізації освіти. *Академічні візії*, (34). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13220901>
- Воляннюк, А. С. (2025). Сучасні цифрові інструменти як засіб мотивації майбутніх педагогів до наукових досліджень. *Відкрите освітнє Е-середовище сучасного університету*, (18), 27–39. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.183>
- Дробот, О. В. (2020). Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії. *Психологія та соціальна робота*, 1(51), 69–85. [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2020.1\(51\).225378](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2020.1(51).225378)
- Колесніченко, О. С., Приходько, І. І., Мацегора, Я. В., Юр'єва, Н. В., Лиман, А. А., & Байда, М. С. (2020). *Прикладна психодіагностика в Національній гвардії України* (І. І. Приходько, ред.). Національна академія Національної гвардії України.
- Кучерак, І. В. (2020). Цифровізація та її вплив на освітній простір у контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*, 22(2), 91–94. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.20>
- Нікон, Н. О., & Медведєва, М. О. (2025). Мотивація до навчання здобувачів ЗВО в умовах цифровізації та використання штучного інтелекту. *Габітус*, (74), 63–68. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.10>
- Опольська, А. В., Пак, А., & Короленко, В. Л. (2024). Дослідження ефекту віртуальної та доповненої реальності на мотивацію навчання майбутніх педагогів. *Педагогічна Академія: наукові записки*, (10), 1–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13626846>
- Радкевич, В. О., & Пригодій, М. А. (2025). Цифрова трансформація професійної освіти в Україні: реалії, виклики та перспективи. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, (9), 385–397. <https://doi.org/10.71358/ezu.2220>
- Сердюк, О. А. (2022). Психологічні чинники ефективної підприємницької діяльності особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*, (2), 41–47. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-6>
- Стрелок, Н., Перова, С., & Козлов, Є. (2024). Оцінка мотиваційного та освітнього ефекту використання гейміфікації в методиці викладання англійської мови. *Вісник науки та освіти*, 8(26), 438–450. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-438-450](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-438-450)
- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321–329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321>
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3)
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8)
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizen – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376>

References

- Balabanova, K. V., Shevchenko, O. M., & Blokhina, I. O. (2025). Rol tsyfrovyykh tekhnolohii u formuvanni motyvatsii do navchannia v suchasniy psykholohii osvity [The role of digital technologies in shaping learning motivation in contemporary educational psychology]. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, (4(50)), 1217–1231. [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4\(50\)-1217-1231](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-4(50)-1217-1231) (in Ukrainian).
- Bandura, Z. L., Kril, Ya. Ya., & Dudnyk, S. V. (2023). Analiz rivnia rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti uchasykiv osvithnoho protsesu: vyklyky voiennoho chasu [Analysis of the level of digital competence development among participants in the educational process: Challenges of wartime]. *Akademichni vizii*, (17), 1–9. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7743238> (in Ukrainian).
- Bobro, N. (2024). Transformatsiia navchalnoi motyvatsii v umovakh didzhitalizatsii osvity [Transformation of learning motivation in the context of education digitalization]. *Akademichni vizii*, (34). <https://doi.org/10.5281/zenodo.13220901> (in Ukrainian).

- Bond, M. J., & Feather, N. T. (1988). Some correlates of structure and purpose in the use of time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 321–329. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.321> (in English).
- Caplan, S. E. (2002). Problematic Internet use and psychosocial well-being: Development of a theory-based cognitive-behavioral measurement instrument. *Computers in Human Behavior*, 18(5), 553–575. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(02\)00004-3](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(02)00004-3) (in English).
- Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012> (in English).
- Davis, R. A. (2001). A cognitive-behavioral model of pathological Internet use. *Computers in Human Behavior*, 17(2), 187–195. [https://doi.org/10.1016/S0747-5632\(00\)00041-8](https://doi.org/10.1016/S0747-5632(00)00041-8) (in English).
- Drobot, O. V. (2020). Motyvatsiia studentiv do dystantsiinoho navchannia v umovakh pandemii [Students' motivation for distance learning during the pandemic]. *Psykholohiia ta sotsialna robota*, 1(51), 69–85. [https://doi.org/10.18524/2707-0409.2020.1\(51\).225378](https://doi.org/10.18524/2707-0409.2020.1(51).225378) (in Ukrainian).
- Kolesnichenko, O. S., Prykhodko, I. I., Matsehora, Ya. V., Yurieva, N. V., Lyman, A. A., & Baida, M. S. (2020). *Prykladna psykhodiahnostyka v Natsionalnii hvardii Ukrainy* [Applied psychodiagnostics in the National Guard of Ukraine] (I. I. Prykhodko, Ed.). Natsionalna akademiia Natsionalnoi hvardii Ukrainy (in Ukrainian).
- Kucherak, I. V. (2020). Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvittniy prostir u konteksti formuvannia kluchovykh kompetentnostei [Digitalization and its impact on the educational space in the context of key competence formation]. *Innovatsiina pedahohika*, 22(2), 91–94. <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/22-2.20> (in Ukrainian).
- Nikon, N. O., & Medvedieva, M. O. (2025). Motyvatsiia do navchannia здобувачів ЗВО в умовах тсифровізації та використання штучного інтелекту [Learning motivation of higher education students in the context of digitalization and the use of artificial intelligence]. *Habitus*, (74), 63–68. <https://doi.org/10.32782/2663-5208.2025.74.10> (in Ukrainian).
- Opolska, A. V., Pak, A., & Korolenko, V. L. (2024). Doslidzhennia efektu virtualnoi ta dopovnenoi realnosti na motyvatsiiu navchannia maibutnikh pedahohiv [A study of the effects of virtual and augmented reality on future teachers' learning motivation]. *Pedahohichna Akademiia: naukovy zapysky*, (10), 1–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13626846> (in Ukrainian).
- Radkevych, V. O., & Pryhodii, M. A. (2025). Tsyfrova transformatsiia profesiinoi osvity v Ukraini: realii, vyklyky ta perspektyvy [Digital transformation of vocational education in Ukraine: Realities, challenges, and prospects]. *Edukacja Zawodowa i Ustawiczna*, (9), 385–397. <https://doi.org/10.71358/ezu.2220> (in Ukrainian).
- Serdiuk, O. A. (2022). Psykholohichni chynnyky efektyvnoi pidpriemnytskoi diialnosti osobystosti [Psychological factors of effective entrepreneurial activity of the individual]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya "Psykholohichni nauky"*, (2), 41–47. <https://doi.org/10.32999/ksu2312-3206/2022-2-6> (in Ukrainian).
- Strelok, N., Perova, S., & Kozlov, Ye. (2024). Otsinka motyvatsiinoho ta osvithnoho efektu vykorystannia heimifikatsii v metodytsi vykladannia anhliiskoi movy [Assessment of the motivational and educational effects of gamification in English language teaching methodology]. *Visnyk nauky ta osvity*, 8(26), 438–450. [https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8\(26\)-438-450](https://doi.org/10.52058/2786-6165-2024-8(26)-438-450) (in Ukrainian).
- Volianiuk, A. S. (2025). Suchasni tsyfrovi instrumenty yak zasib motyvatsii maibutnikh pedahohiv do naukovykh doslidzhen [Modern digital tools as a means of motivating future teachers to engage in research]. *Vidkryte osvithnie E-seredovyshche suchasnoho universytetu*, (18), 27–39. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2025.183> (in Ukrainian).
- Vuorikari, R., Kluzer, S., & Punie, Y. (2022). *DigComp 2.2: The digital competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/115376> (in English).

Yuliia Asieieva, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Language and Psychological and Pedagogical Training Odesa National Economic University, Odesa, Ukraine.

Research interests: educational psychology, psychology of the digital environment, personality self-regulation, learning motivation of higher education students, psychological characteristics of digital behavior.

Marat Abdullaiev, Lecturer at the Department of Language, Psychological and Pedagogical Training, Odesa National University of Economics, Odesa, Ukraine.

Research interests: psychology of learning activities, learning motivation of higher education students, self-regulation and self-organization of learning activities, digitalization of the educational process, psychological and pedagogical aspects of higher education organization.

Lesia Kodenchuk, second (master's) level graduate specialty C4 "Psychology" Odesa National Economic University, Odesa, Ukraine.

Research interests: educational psychology, psychology of education, students' learning motivation, self-regulation and self-organization of personality, psychological characteristics of young people's behavior in the digital environment, problematic Internet use.

SELF-REGULATION AND SELF-ORGANIZATION AS RESOURCES FOR LEARNING MOTIVATION AMONG HIGHER EDUCATION STUDENTS IN A DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. The article presents the results of a theoretical synthesis and an empirical investigation of self-regulation and self-organization as resources underpinning learning motivation among higher education students in a digital environment. The relevance of the study is determined by the increasing autonomy of students in distance and blended learning, which places greater demands on their ability to set goals independently, plan their activities, monitor task completion, and consciously manage their digital engagement. The study aimed to identify the characteristics of learning motivation, self-regulation, self-organization, and problematic Internet use; establish the nature of the relationships among these variables; and substantiate pedagogical guidelines for supporting students' motivation. The sample comprised 58 higher education students aged 18–25 years. The research employed a diagnostic measure of learning motivation, questionnaires assessing behavioral self-regulation and activity self-organization, and a scale of problematic Internet use. Statistical analysis was conducted using descriptive statistics and Spearman's rank correlation coefficient. The findings revealed that motives related to professional development and knowledge acquisition predominated over a formal orientation toward obtaining a degree. The overall level of learning motivation was positively correlated with self-organization ($r_s = 0.67$; $p \leq 0.01$) and self-regulation ($r_s = 0.61$; $p \leq 0.01$), whereas a negative relationship was identified between learning motivation and problematic Internet use ($r_s = -0.48$; $p \leq 0.01$). The substantive motives of knowledge acquisition and professional development also demonstrated statistically significant positive associations with regulatory and organizational resources, while the motive of obtaining a degree was not significantly related to them. Pedagogical guidelines were substantiated, including professionally relevant learning content, the development of goal-setting, planning, self-monitoring, and reflection skills, the coherent structuring of digital interaction, formative assessment, and adherence to the principles of digital hygiene. It is concluded that self-regulation and self-organization are primarily associated with substantive forms of learning motivation and may therefore be regarded as important resources for sustaining it within a digital educational environment.

Keywords: learning motivation; self-regulation; self-organization; digital educational environment; higher education students; problematic Internet use; pedagogical support.